

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente

Reconocimiento de validez oficial de estudios de nivel superior según acuerdo secretarial 15018, publicado en el Diario Oficial de la Federación del 29 de noviembre de 1976.

Departamento de Psicología, Educación y Salud
Doctorado Interinstitucional en Educación



Los significados sobre ser maestro y su influencia en la conformación de la identidad docente de profesores de educación media superior

TESIS que para obtener el **GRADO** de
DOCTOR EN EDUCACIÓN

Presenta: **DONOVAN LUIS ANTONIO BARBA REYNOSO**

Tutor **DR. ARTURO BENÍTEZ ZAVALA**

Tlaquepaque, Jalisco. 20 de Abril de 2023.

A Rocío mi esposa, por su amor y confianza. A mis hijos Leo y Julia por la alegría.

Agradecimientos

A Arturo Benítez Zavala, por su acompañamiento cercano, paciencia y sabia retroalimentación.

Al equipo de tutoría y docente del Doctorado Interinstitucional en Educación. En especial a los miembros de mi comité de evaluación Guadalupe Valdes, María Eugenia De la Chaussee, Claudia Arufe, Itzel López, Teresa Brito y mis compañeros Isela López, Teresa Iniesta y Víctor Vásquez por sus observaciones rigurosas y guía en la elaboración del trabajo a cada paso.

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología y al Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente por el apoyo para realizar este estudio.

A Juan Carlos Silas por su acompañamiento desde la coordinación del programa.

A mi familia José Luis (*in memoriam*), Elva, Vanessa y Eunice.

Resumen

Esta tesis ha tenido como objetivo profundizar en la comprensión de los significados que los profesores construyen respecto a la docencia y cómo estos influyen en la conformación de su identidad profesional. El trabajo se desarrolla en el nivel medio superior con docentes que laboran en escuelas públicas y privadas de la Zona Metropolitana de Guadalajara, México. Los sujetos participantes son egresados de diversas carreras y de distintas áreas del conocimiento.

La base teórica y metodológica que guía la indagación es la sociología fenomenológica de Alfred Schütz (2003; 1993; 2001; 1995), cuya propuesta establece que una persona experimenta las situaciones que transcurren en la vida cotidiana, la cual se encuentra ya dotada de sentido. El sujeto requiere dar significado a lo que ahí acontece para construir sus propios esquemas de referencia que guíen su acción en un contexto social. Se retoman también las aportaciones que Peter Berger y Thomas Luckmann, discípulos y colegas de Schütz, realizan respecto a la sociabilidad de los roles y a la identidad.

La metodología elegida es cualitativa, con enfoque fenomenológico. Para recabar la información se llevaron a cabo entrevistas basadas en el modelo de Seidman (2006). Este modelo de entrevista se encuentra ligado a la fenomenología de Schütz y a la realización de investigaciones en el ámbito educativo.

Se ha encontrado que los significados que construyen los profesores con respecto a la docencia se configuran de manera biográfica en congruencia con las significatividades y Tipos que se encuentran en el acervo subjetivo de conocimiento de cada sujeto. Estos significados se van transformando a través del tiempo en tanto los docentes entablan relaciones sociales con sus estudiantes y otros miembros de la comunidad.

En definitiva, la docencia es un rol social que es interiorizado por los individuos, ya que reconocen que los significados que han creado para sí mismos contribuyen a sus identidades personales, integrándose en un continuo de autoafirmación de construcción a través del tiempo. Mediante este proceso, el sujeto se identifica como docente y mantiene la identidad que ha construido a través de su profesión. Esta integración es esencial para el desarrollo y la identidad.

Palabras clave: profesores, educación media superior, significados, identidad docente, sociología fenomenológica.

Contenido

	1
Agradecimientos	2
Resumen	3
Introducción	8
1. Planteamiento del problema	14
1.1 Revisión de la literatura	15
Estructura del apartado	17
1.1.1. Con relación a los significados construidos sobre la práctica docente	19
1.1.1.2. La docencia como única actividad de profesionistas	27
1.1.2 Con relación a los significados en torno a ser maestros	28
1.1.2.1. Acceso y permanencia en la docencia. Ser maestro a través del tiempo.	31
1.1.2.2. Los significados y la identidad en relación con el discurso social.	36
1.1.2.3. Construcción histórica de los significados y la identidad	39
1.2. Atributos de los maestros de educación media superior	44
1.2.1 Formación e Instituciones de procedencia	46
1.2.2 Masificación de la docencia	51
1.2.3 Contexto	57
1.2.4 Modelos de gestión	59
Los docentes EMS como grupo social	61
1.3 Problema	64
1.4 Preguntas de investigación	66
Pregunta general	66
Preguntas Particulares	66
1.5 Objetivos: generales y particulares	67
Objetivo General	67
Objetivos Particulares	67
1.6 Supuestos	67
1.7 Justificación	69
2. Marco Teórico	71
2.1 Ámbitos finitos de sentido	76

Mundo de la fantasía y mundo de los sueños	78
Mundo de la ciencia	80
2.1.1 El mundo de la vida cotidiana y la actitud natural	80
Reciprocidad en la experiencia	88
2.1.1.1 Estructura espacial del mundo de la vida	91
2.1.1.2 Estructura temporal del mundo de la vida	93
2.1.1.3 Estructura social del mundo de la vida	96
2.1.1.4 Relaciones sociales básicas en el mundo de la vida cotidiana	98
2.2 El acervo de conocimiento. Su relevancia, adquisición y estructura	100
2.3 Significatividad	110
Tipos de significatividad	111
2.3.1 Motivos	115
2.3.2 Proyecto	122
2.4 Tipicidad	125
2.4.1 Roles	129
2.5 La identidad	132
2.5.1 Características de la identidad	136
2.5.2 Integración de la identidad	140
3. Marco metodológico	142
3.1 Un enfoque cualitativo	143
3.2 Metodología fenomenológica	146
3.3 Descripción de los sujetos participantes	148
3.4.1 Los sujetos participantes	154
3.5 Descripción del trabajo de campo	156
3.6 Entrevista de corte fenomenológico	158
3.6.1 La entrevista como relación-Nosotros	160
3.6.2 La actitud en el mundo de la ciencia	165
3.6.3 El modelo de entrevista fenomenológica en 3 sesiones	167
3.6.3.1 La primera entrevista. Los antecedentes históricos de la docencia.	168
3.6.3.2 La segunda entrevista. Una fotografía de la situación actual	169
3.6.3.3 La tercera entrevista. Los sentidos de ser docente	170
3.7 Consideraciones éticas	171
3.8 Análisis de la información	172

Textos integrados por sujeto participante	172
Consideraciones derivadas de la sociología fenomenológica	175
4. Resultados y discusión	178
4.1 Experiencias y situaciones en la construcción del acervo de conocimiento	180
4.1.1 Personas y situaciones relevantes para la conformación del acervo de conocimiento y los tipos	180
4.1.2 El acervo de conocimiento en el desarrollo de la docencia de EMS.	196
4.2 Las relaciones entre contemporáneos en la configuración de los significados y la identidad	212
4.2.1 Relaciones familiares	215
4.2.2 Relaciones con estudiantes	225
4.3 Significados en torno a la docencia	241
4.4 Rasgos de la identidad docente en educación media superior	270
5. Conclusiones	302
Recomendaciones	310
Referencias	314
Anexos	326
Cuestionario para profesores invitados.	326
Textos integrados por sujeto participante	326
Entrevistas y transcripciones	380

Introducción

La educación media superior (EMS) en México es el nivel educativo previo al ingreso a la educación universitaria. En los últimos años, su matrícula ha experimentado un aumento considerable como resultado de las transformaciones en los estatutos educativos a nivel nacional. En 2012, la EMS se incluyó en el sistema de educación obligatoria, lo que provocó la necesidad de maestros de nivel medio con capacitación profesional que cumpla con los criterios establecidos por los organismos reguladores apropiados.

En este nivel educativo, tanto como en otros, la importancia del profesorado es indiscutible. La gran mayoría de los docentes en el nivel medio superior son profesionales dedicados que combinan el ejercicio de su especialidad con la enseñanza o se dedican exclusivamente a la enseñanza (Lozano, 2015). Su experiencia y conocimiento son importantes para el éxito del proceso educativo, por lo que es deseable contribuir a las investigaciones que involucren su trabajo y su experiencia subjetiva.

Las características mencionadas anteriormente, que son típicas del perfil de este maestro en particular, son esenciales para la dinámica, el desarrollo, la calidad y los resultados de la educación media superior. Para tener un impacto en la calidad en el aprendizaje de los estudiantes es importante identificar, reconocer y comprender la identidad del maestro como formada por los significados que los sujetos crean a partir de sus experiencias.

Estos sujetos experimentan una crisis a nivel social y personal cuando, por diversas circunstancias, ingresan a la labor educativa como profesores de EMS ya que la combinación de actividades profesionales con la docencia puede ser interpretado por la sociedad como el abandono de la profesión de origen, además de su fracaso en ese campo. Para el profesor de EMS, el proceso de convertirse en docente implica la realización de esfuerzos por dar sentido a

sus acciones en un contexto escolar y configurar una identidad docente que tenga congruencia con la profesional.

Para los maestros de EMS, la transición al campo educativo puede ser difícil, ya que se enfrentan al desafío de mantener una identidad profesional consistente frente al escrutinio social. Como tal, el proceso de convertirse en un maestro para estas personas implica hacer esfuerzos concertados para conciliar sus actividades profesionales con el nuevo papel docente. Este proceso de conciliación de su identidad profesional con su identidad docente puede ser arduo, y puede resultar en una crisis tanto a nivel social como personal.

La población docente de EMS está compuesta por profesionales experimentados de diversos orígenes, lo que brinda una oportunidad única para que los maestros aprovechen su experiencia profesional y desarrollen una identidad basada en su propia experiencia personal y profesional, en lugar de simplemente confiar en las prácticas educativas tradicionales. La amplia gama de antecedentes y experiencias dentro de la población docente de EMS permite el desarrollo de un enfoque integral de las tareas escolares y una comprensión más holística de las materias que imparten.

La diversidad de perfiles docentes dentro de este nivel educativo presenta un rango significativo de trayectorias y experiencias de vida. Esto, combinado con diversos fenómenos sociales y personales, hace que sea difícil hacer generalizaciones sobre la identidad de estos maestros. Sin embargo, está claro que esta complejidad es una fuente invaluable de conocimiento y experiencia que se puede aprovechar para informar la comprensión de esta profesión.

Con miras a contribuir, desde la investigación, a la comprensión de estas complejidades, se planteó realizar un proyecto que ayude a configurar al profesor de EMS como un sujeto de

investigación con particularidades que lo distinguen e identifican dentro del contexto amplio del sistema educativo nacional.

La noción de lo que significa ser un maestro de EMS y los eventos personales que han dado forma a esta identidad son complejos. A través de conversaciones con los profesores, se ha explorado cómo se ha moldeado su identidad como maestro de EMS y sus rasgos primordiales.

Los docentes hablaron sobre la importancia de la pasión por la enseñanza, el compromiso de ayudar a los estudiantes y el deseo de marcar la diferencia. Compartieron historias y experiencias que destacaron la dedicación y el trabajo duro necesarios para permanecer en la profesión y tener éxito.

Está claro que no existe una definición única de lo que significa ser un maestro de EMS. Pero, las conversaciones con estos docentes participantes revelaron la importancia de tener un fuerte sentido de identidad como profesor de EMS, y permanecer en la profesión.

Con los resultados de la indagación se espera colaborar con la expansión del campo de conocimiento dedicado a profundizar en la comprensión de la subjetividad de los profesores que trabajan en este nivel educativo. Se tuvo la intención de que los productos derivados de este esfuerzo investigativo se orienten a contribuir en el desarrollo de esta parte del gremio educativo en términos de visibilizar sus necesidades y sus logros, así como derivar oportunidades de desarrollo y capacitación que vayan de acuerdo con sus diversos perfiles.

Desde este punto de vista, el conjunto de docentes de EMS podría beneficiarse al recibir mayor atención de las investigaciones sobre los actores que participan en ella y, en consecuencia, impactar de manera positiva en la atención y acompañamiento que dan a sus estudiantes.

La educación media superior presenta ciertas características que la separa del resto del sistema educativo en México. Se distingue por la presencia de tendencias contrastantes. Por un

lado, experimenta un crecimiento en cobertura y alcance y, al mismo tiempo presenta problemas de pertinencia, equidad y calidad educativa (INEE, 2018).

Es necesario tener cuidado con la descripción de la preparatoria como un nivel educativo en donde todos los actores se rigen bajo las mismas reglas y se desarrollan en las mismas condiciones. Como lo afirma Lozano (2015), “la educación media superior (EMS) en México no puede y no debe ser entendida como un espacio educativo único y monolítico; su diversidad y complejidad obedece a múltiples factores, entre ellos: sus distintos orígenes, sus desiguales intenciones formativas, y su heterogénea forma de organización, administración e incluso dependencia institucional”.

Existen diferencias en el currículum y la forma de organizarse en cada uno de los subsistemas que integran el universo de la EMS. Los Colegios de Bachilleres en varios estados de la república, tienen una lógica organizativa distinta que los bachilleratos tecnológicos, por ejemplo. En ocasiones las instituciones dependen de más de un organismo que evalúa y da seguimiento a su trabajo. También hay casos en donde las instituciones buscan la certificación de diversos agentes nacionales e internacionales, con el propósito de hacer que su oferta educativa sea más atractiva para los usuarios, es decir, los estudiantes y sus familias. Esto último es más común entre las instituciones privadas, pero no se excluye a las instituciones públicas.

Este estudio no pretendió abordar la totalidad de este universo, sino como antes se anunció, el objeto de investigación que interesó estudiar son los significados que construyen los profesores acerca de la docencia y cómo éstos influyen en la conformación de la identidad profesional docente.

El capítulo 1 de este estudio está dedicado al análisis de los significados y la identidad docente, los elementos que la componen y el estado actual de la educación media superior en el

contexto actual. Proporciona una visión general de las diversas perspectivas teóricas sobre la formación de la identidad docente y los significados que contribuyen a ella.

Además, las preguntas de investigación, los supuestos y los objetivos se establecen de manera integral y específica. A través de la revisión de los conocimientos existentes en relación con el tema, se espera que esta investigación tenga una contribución significativa al campo de la educación media superior y sus implicaciones científicas y sociales, así como las implicaciones prácticas para la mejora de la modalidad.

El capítulo 2 profundiza en los fundamentos teóricos que sustentan el marco conceptual de esta investigación. Para elaborar eficazmente el problema y las preguntas de investigación, es necesario incorporar una comprensión de cómo se moldean los significados y su papel en la definición de la identidad (Schütz, 1995, 2001, 1993; Berger y Luckmann, 2006, 1997; Weigert, 2006). Esta tesis se esfuerza por mostrar cómo estos elementos teóricos contribuyen al crecimiento de la investigación. Una explicación prominente que abarca ambos conceptos es la sociología fenomenológica. Es una fuente abundante de posibilidades cuando se trata de comprender el significado subjetivo que los maestros han construido en relación con la identidad.

El capítulo 3 presenta el marco metodológico y las consideraciones para seleccionar la metodología fenomenológica como formato de abordaje en esta investigación de enfoque cualitativo. Establece criterios para el diseño de una serie de entrevistas semiestructurada basada en el modelo Seidman (2006), así como para la descripción inicial de los sujetos docentes que han participado del estudio. Este capítulo también destaca los principios éticos del consentimiento informado y la protección de los datos personales, así como las directrices para el análisis inductivo de la información y la forma de codificación de la información.

El capítulo 4 presenta un análisis en profundidad de las 18 entrevistas semiestructuradas realizadas, con especial énfasis en los conceptos y autores articulados en el marco teórico y la revisión de la literatura. Los resultados se presentan organizados bajo cuatro parámetros conceptuales generados a partir de los ejercicios de análisis que se realizaron denominados: Experiencias y situaciones en la construcción del acervo de conocimiento, Las relaciones entre contemporáneos en la configuración de los significados y la identidad, Significados en torno a la docencia y Rasgos de la identidad docente en educación media superior.

En el capítulo 5, la sección de conclusiones revisa los principales hallazgos de la investigación con relación al marco teórico y el conocimiento existente de otros estudios. Se enfatiza en dar respuesta a las preguntas de investigación planteadas y el diálogo con los supuestos con los que se inició el trabajo desde su origen. Los resultados de este estudio demuestran que el marco teórico captura con precisión las principales tendencias y conexiones entre los fenómenos estudiados. Además, los elementos identificados en esta investigación están de acuerdo con los presentados en otros estudios en el campo y pueden servir como base para futuras investigaciones. Sobre la base de los resultados de esta investigación, se proponen recomendaciones para futuras investigaciones.

1. Planteamiento del problema

Las personas actúan en la realidad con base en los significados que de ella han construido. La cuestión de los significados está profundamente entrelazada con la construcción de la realidad, impactando el mundo de la vida de los individuos (Schütz y Luckmann, 2001).

Entender el significado que los profesores han construido sobre la docencia, implica la comprensión de sus trayectorias vitales, estudiándolas de manera activa y experiencial, reconociendo las diversas experiencias que intervienen a lo largo de su vida. La subjetividad y las relaciones sociales son, también, componentes fundamentales de cómo los sujetos se relacionan con su trabajo como maestros.

La identidad es una construcción dinámica en constante cambio, formada por la red de significados que los profesores dan a los eventos cotidianos que experimentan en sus actividades educativas. Como afirman Berger y Luckmann (2006, p. 214), esta identidad se conforma mediante eventos pasados, acciones presentes y aspiraciones futuras, todos entrelazados en un tapiz complejo. Por lo tanto, es una parte integral de la vida y la experiencia del individuo.

Con el fin de plantear el problema de investigación que dio sentido a este estudio ha sido necesario formular la pregunta guía, además de conocer cómo es que se han estudiado previamente las cuestiones de la subjetividad, la identidad y los significados de los docentes y desde qué perspectivas se les ha dado explicación. Es por eso por lo que se abordó esta cuestión en el apartado 1.1 y 1.2 a partir de la revisión de la literatura y de investigaciones sobre el contexto social extendido de los docentes en la actualidad.

En el punto 1.2 se exploran aspectos relevantes señalados con respecto a las cualidades y las características de los docentes de educación media superior en el entorno contemporáneo. Lo anterior fue importante para el planteamiento, ya que pretendió insertar la realidad subjetiva de

los docentes en un contexto social más extenso, que, si bien no es el alcance final de esta investigación, sí se visualiza como un marco de referencia esencial para la construcción de significados.

En la parte final de este capítulo se describe el problema de investigación, las preguntas y objetivos que guían la misma, sus supuestos principales y la justificación académica del trabajo que aquí se presenta.

1.1 Revisión de la literatura

Al hacer una revisión de la investigación existente, se logró obtener una visión más amplia de los temas particulares de los significados y la identidad, así como las formas en que se han estudiado en otros contextos y bajo diferentes perspectivas teórico-metodológicas. Se tomaron estos enfoques en cuenta para informar el enfoque de investigación adoptado, y al hacerlo, se abrió la posibilidad de ajustar y evaluar la posición del estudio en este universo de investigación. Además, esta revisión permitió anticipar el alcance y las posibles contribuciones de este trabajo.

En el afán de situar la investigación en alguno de los campos del conocimiento reconocidos por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), es pertinente señalar que, dentro del campo temático de las investigaciones relacionadas con la construcción de significados e identidades de los docentes, el COMIE reconoce que sus Estados del Conocimiento incluyen investigaciones realizadas en todos los niveles educativos, excepto en educación media.

“Una particularidad interesante en la construcción del campo fue que los estudios se concentraron en su mayoría en el nivel de primaria (38%), seguido del de secundaria

(21%) y después del de las escuelas normales (19%) el que menos se estudió fue el nivel preescolar (6%).” (Saucedo, Guzmán, Sandoval, Galaz, 2013, p. 389)

No obstante esta declarada ausencia, fue posible visualizar que el aporte propuesto por esta investigación se inserta en el campo de investigación denominado Propios sentidos subjetivados, que el COMIE subdivide en estudios sobre *rasgos identitarios y significados contruidos*, respectivamente. Este panorama habla de un campo con amplio espacio para la indagación en el nivel medio superior.

La siguiente figura muestra la forma en que el COMIE, en dos volúmenes de su último estado del conocimiento, plantea la cuestión de la identidad docente y de los significados de los profesores.

Figura 1.1 Revisión de los estados del conocimiento.

Estado del conocimiento COMIE, 2013	
<i>Procesos de Formación (Ducoing Watty & Fortoul Ollivier, 2013)</i>	<i>Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa (Saucedo, Guzmán, Sandoval, Galaz, 2013)</i>
Identidad Profesional	Propios sentidos subjetivados
	1. Construcción de los rasgos de la identidad docente 2. Significados contruidos

En el volumen denominado Procesos de formación, Navarrete, (en Ducoing Watty & Fortoul, 2013) sostiene que los estudios que se han realizado en los últimos años acerca de la identidad de docentes en distintos niveles y contextos educativos constituyen un “estado del conocimiento (que) avanza en cuanto a amplitud e inclusión de procesos identitarios

profesionales” (p. 311). Esto concuerda con otros estudios que se describirán en esta sección del trabajo, cuya principal característica es el notorio crecimiento en el interés de investigadores sociales en general y educativos en particular, por conocer más acerca de la conformación de la identidad de los profesores.

Sin embargo, los planteamientos que se formulan en este tomo del COMIE en particular, se alejan de los que en esta investigación se hacen. Navarrete se enfoca en el desarrollo de la identidad profesional docente a partir del trayecto que toma un profesor en tanto normalista y cómo se inserta en el entramado del sistema educativo. Los sujetos que formaron parte del estudio que se expone aquí han llegado a la docencia por rutas diversas, y no cuentan con un antecedente normalista que los haya encaminado hacia un paso más convencional dentro de la educación.

Descubierta esta divergencia en el objeto de estudio, se decidió dejar de lado los estudios reportados en el Tomo Procesos de Formación y centrarse en los que incluye el denominado Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa.

Saucedo, Guzmán, Sandoval y Galaz (2013), de forma coincidente con la aseveración que al respecto se incluye en la parte inicial de este apartado, proponen la construcción de significados como directamente relevante en la constitución de la identidad docente.

Estructura del apartado

Los autores de la citada sección del estado de conocimiento del COMIE (Navarrete, Ducoing Watty & Fortoul Ollivier, 2013) agruparon trabajos de investigación en dos partes: Significados sobre ser maestro y Significados sobre la práctica docente. Se consideró pertinente conservar esta forma de organizar el material dado el interés que persigue esta investigación por contribuir a la generación de conocimientos

La primera hace un recuento de las investigaciones que han indagado sobre los significados que los sujetos han construido en torno a ser maestros. En la segunda se reúnen aquellas que hacen referencia a la significación de la práctica educativa por los docentes participantes. Como se dijo, se respetará esta forma de agrupar las investigaciones, agregando en estos espacios aquellos estudios, incluidos en el tomo en cuestión o no, que se consideran afines en objeto, método, sujetos o resultados y que contribuyen a dar sustento al planteamiento. Además, se proponen nuevas subcategorías de acuerdo con los elementos comunes entre los ejemplos que se incluyen.

Los estudios que se insertan en el apartado de significados sobre la práctica hacen referencia a cuestiones como los aspectos técnico-pedagógicos, de manejo de contenidos de asignaturas, de la capacitación y los mecanismos de actualización con los que cuentan los docentes y la forma en que estos elementos configuran significado a su labor educativa.

Las investigaciones que se ubican en la sección llamada Significados sobre ser maestro describen las vivencias subjetivas de la docencia como profesión, los trayectos de vida de los sujetos docentes y la percepción que tienen de sí mismos con relación a las representaciones sociales, los roles que se atribuyen a sus funciones, los procesos mediante los cuales los sujetos se apropian de esos atributos y los integran a su identidad. En la siguiente figura se muestra la forma del agrupamiento propuesto por Saucedo y otros (2013) adoptado para la organización de las investigaciones relacionadas con los significados de los docentes que a continuación se presenta.

Figura 1.2 Adaptado de Saucedo, L., 2013, pp. 365.

Revisión de la literatura	
<i>Significados sobre la práctica docente</i>	<i>Significados sobre ser maestro</i>
Consideraciones sobre los significados y la práctica docente	Acceso y permanencia en la docencia. Ser maestro a través del tiempo
La docencia como actividad de profesionistas	Significados, identidad y discurso social
	Construcción histórica de los significados y la identidad

1.1.1. Con relación a los significados construidos sobre la práctica docente

En las investigaciones incluidas en la primera parte se encuentran trabajos que abordan los significados como objeto de estudio. Es pertinente citar y explicar estos estudios para contribuir con el esfuerzo de ubicar esta investigación dentro del campo del conocimiento.

Cabe señalar que las aproximaciones citadas no contemplan los significados de la misma forma. En esta sección del Estado de Conocimiento se conciben los significados como un tipo particular de conocimiento que se manifiesta de forma cultural y social y que son referencia para ser utilizados por las personas en su vida cotidiana (Rafael Ballesteros, 2013).

En el citado volumen se puede observar una diversa concepción de los significados que se subsumen al sentido general de las experiencias de los sujetos participantes en cada una de las investigaciones. Los imaginarios, las creencias y las representaciones sociales son constructos teóricos que, desde distintas perspectivas provenientes de los estudios culturales, la filosofía y la psicología social, proveen caminos para desarrollar investigaciones de corte educativo con respecto a este núcleo. De la misma manera, se abordan conceptos como las relaciones sociales, la acción y los discursos como ejes analíticos para comprender los significados de los sujetos de

la educación. Como se ha anunciado, el abordaje teórico elegido para este trabajo es distinto a los utilizados por el de los investigadores revisados. A continuación, se da cuenta de ellos.

Las investigadoras García (2010) y López (2006), se centraron en significados relacionados con la participación de los docentes en procesos de actualización y de formación, con base en el concepto del imaginario, se preguntaron cuáles son los rasgos de los docentes que se requieren en estos tiempos desde el punto de partida de los cambios sociales que impactan la educación y le demandan cambiar.

Se centraron en descubrir la manera en que las creencias que forman los maestros, así como de los roles que desempeñan, se van transformando con la práctica, la innovación y la reflexión. Estas investigaciones se caracterizan, además, por utilizar una aproximación metodológica que privilegia las voces de los maestros, al recabar la información necesaria por medio de entrevistas y conversaciones.

El trabajo de Yncán y Zúñiga (2005) se pregunta acerca de quiénes son los profesores, cómo piensan, sienten y viven su trabajo, cuál es la imagen que tienen de sí mismos y el imaginario que persiste en ellos. Se enfocan en la autopercepción de los sujetos y la influencia de las condiciones sociales que rodean la docencia. Esta fue una investigación de corte cualitativo que se realizó mediante grupos de enfoque. Se dieron cuenta de que la imagen del docente se presenta escindida y confrontada con lo que algunos sectores de la sociedad esperan.

Resaltan que la cultura del autoritarismo y la burocratización institucional contribuyen a llevar a los maestros a prácticas rutinarias y frustrantes que reducen las posibilidades de un trabajo de calidad con los adolescentes. A esto se suman las malas condiciones de trabajo, las cuales generan tanto bajas expectativas como apatía hacia su labor. Encuentran que, en lo que toca a sus reacciones, los maestros de secundaria se diferencian en tres tipos: a) Los que

expresan la pérdida del sentido y la identidad de la profesión, con claros síntomas de agobio y desaliento, reflejados en una práctica rutinaria y burocratizada. b) Los que aplican estrategias para combatir la adversidad. c) Los que buscan permanentemente luchar contra esas condiciones. Este grupo lo conforman docentes que se han encaminado hacia la experimentación de propuestas alternativas para enfrentar los males que aquejan a la escuela secundaria, pero son la minoría (Rafael Ballesteros, 2013).

Esto es coincidente con los planteamientos de Esteve (2010 y Tenti Fanfani (2010; 2011) cuando hablan acerca de la forma en que las estructuras sociales han modificado la percepción general que se tiene de la profesión de la docencia y, en general, se han desarrollado discursos sociales que ponen a estos profesionistas dedicados a la educación en desventaja con respecto a otras profesiones.

En el estudio de Ynclán y Zúñiga, fue de gran relevancia lo que se encontró acerca de las condiciones (materiales, salariales, escalafonarias y relacionadas con los horarios) de trabajo que enfrentan los docentes y la manera en que ellos se posicionan frente a los retos relacionados con las carencias que se deben superar en las acciones que toman los profesores en su labor educativa. Las cuestiones materiales, laborales y logísticas de la profesión influyen en el desarrollo de los significados en la docencia. De igual manera, hay estudios que dan importancia primordial a cuestionar el modo en que la capacitación y la formación relacionadas con cuestiones pedagógicas o disciplinares también contribuyen a la conformación de experiencias significativas de los profesores.

En esta misma línea de investigación se ubica el trabajo de Lozano (2006), quien se ocupa de desentrañar los significados y sentidos que los docentes construyen con respecto a los saberes y las cualidades personales que es necesario adquirir en su formación y su práctica.

Desde la recuperación de las representaciones sociales en docentes, el autor encuentra que las condiciones laborales que enfrentan los maestros los llevan a generar prácticas de control hacia los estudiantes, en detrimento del aspecto académico, además de actitudes de malestar docente, bajas expectativas a futuro, desprofesionalización y relativismo referido a los saberes psicopedagógicos necesarios para la tarea docente. Por ello, lo que privilegian es la experiencia anquilosada y la intuición como elementos importantes, aunque no imprescindibles. El autor concluye que las representaciones sociales construidas por los profesores responden tanto a sus diferentes condiciones de trabajo como a su formación profesional (Rafael Ballesteros, 2013).

Por su parte, García (2010) ha investigado el sentido que guarda la actualización, la práctica y el trabajo docente dentro del aula. Señala la dificultad de los maestros para analizar su práctica y, en consecuencia, para modificarla. Desde una postura teórica del imaginario, se pregunta qué docente es pertinente en estos nuevos tiempos, en virtud de que se le exigen nuevas formas de trabajo que estén a la par con los cambios que vive la sociedad. Afirma que “un sujeto docente puede tener actitudes diferentes en su propia práctica. Lo esencial en las diferencias descansa, en gran parte, en la posibilidad de construir la subjetividad” (p. 234).

En este sentido, la formación desempeña un papel importante. Se entiende la formación como la transformación de creencias, saberes, conocimientos, preocupaciones y finalidades que se presentan dentro de la trayectoria de los maestros, e implica una reacomodación de los sentidos del proceso de práctica y enseñanza, tanto de los profesores como de los alumnos. García considera que en la colectividad se dará la posibilidad de transformación de la práctica docente, a pesar de que algunos no siempre están de acuerdo con la innovación y tienen dificultades para hacer una reflexión crítica sobre lo que hacen dentro del salón de clases.

Estas dos últimas investigaciones se caracterizan por hacer énfasis en el valor que los sujetos asignan a los conocimientos que configuran su repertorio de saberes necesarios para ejecutar sus tareas educativas.

El desarrollo del conocimiento requerido para la actividad docente es un tema de gran relevancia y que se ubica en una posición esencial desde el ámbito subjetivo y el ámbito social. Tenti Fanfani (2011) resalta la manera en que los docentes de EMS son profesionales en su área, lo cual trae consigo una forma particular de considerarse como sujetos poseedores de conocimiento especializado.

1.1.1.1. Consideraciones sobre los significados y la práctica de la docencia.

Otra forma en que se ha abordado el estudio de los significados de los docentes es en relación con las acciones que llevan a cabo en la práctica de su profesión. Los trabajos revisados pretendieron conocer el aspecto subjetivo de su experiencia como maestros y la manera en que las instituciones influyen en esta construcción. Algunas de las posturas teóricas asumidas en los estudios que aquí se presentan están apegadas a la que se ha tomado para abordar los significados. Sin embargo, se puntualizan diferencias y variaciones que son importantes para distinguir estas aproximaciones y ubicar la presente investigación en un lugar particular dentro del conjunto.

Cárdenas (2006) presenta una investigación en la cual se exploran los significados que construyen los profesores de educación media. Afirma que su interés por el tema ha surgido de la percepción existente en la sociedad que considera a los docentes en general, y a los de educación media superior en particular como “profesionistas fracasados”, quienes se han quedado sin otra opción laboral. Se refiere a los significados desde una perspectiva de sociología fenomenológica de Schütz como “un conjunto de esquemas de interpretación con los cuales los maestros

construyen el mundo de la docencia en su totalidad, en el que participan personas, fines, actividades, normas y documentos, y que dan sentido a las prácticas docentes” (Cárdenas, 2006, p. 23).

Cárdenas se enfocó en los significados y la relación o conexión que tienen con el concepto que llamó vocación educativa o vocación docente. Se plantea que, para los docentes, en tanto profesionales, surge la posibilidad de asumir una nueva forma de vivir y de desempeñarse profesionalmente dentro de la educación. Esta forma de concebir los significados se acerca al planteamiento que sostiene esta investigación, en donde se contemplan como marcos de referencia sobre los que se sostiene una interpretación de las vivencias y que configuran las acciones que tiene el sujeto dentro del mundo de la vida cotidiana. Finalmente, el investigador encontró que los significados que guardan la vocación docente se van configurando a partir de las vivencias particulares de los sujetos, pero se moldean de manera social en Tipos de docentes. Es en esta relación donde los profesores encuentran el sentido de sus acciones presentes y justificación a los actos que en su pasado les dirigieron hacia la docencia como profesión.

Esto también es congruente con los aspectos de la identidad como conformación social que exploran Berger y Luckmann (2006), quienes afirman que “las estructuras sociales históricas específicas engendran tipos de identidades reconocibles en casos individuales.” En este sentido, la vocación aparece como un constructo social que precede a los sujetos, el cual puede ser rechazado o aceptado por ellos en el ejercicio de sus actividades educativas y en la forma en que integran una concepción de sí mismos. De la misma manera, la docencia como vocación es abordada por Tenti Fanfani (2011) quien plantea la manera en cómo el trabajo docente se caracteriza por una visión de innatismo y predestinación que permea la integración que los sujetos realizan de la profesión en su visión de sí mismos.

Se reconoció que el concepto de vocación apareció en el diálogo que los sujetos utilizaron al dar cuenta de su experiencia como docentes y de los motivos que tienen para seguir en la profesión educativa, sin embargo, no se exploró como un núcleo de investigación, sino en relación con los significados que revelen de los docentes participantes.

Los significados de los profesionales dedicados a la enseñanza se reconocen con mayor frecuencia en investigaciones realizadas con docentes de instituciones de educación superior (IES) (Lupercio, 2014; Madueño, 2014). Estos estudios exploran la forma en que los docentes de este nivel deben combinar una serie de funciones que están implícitas en su labor como lo es la docencia, la investigación y la conexión de la universidad con la comunidad.

A diferencia del trabajo de los académicos universitarios, la labor que llevan a cabo los docentes en EMS está mucho más ligada con la docencia y no tanto a otras funciones sustantivas como la investigación o la gestión. De igual manera, un maestro de EMS no necesariamente pasa la mayor parte de su tiempo en la institución en donde trabaja, y puede ser que divida su tiempo entre dos o más instituciones cuando están empleados por hora clase y no son personal académico de planta. Esta es una cualidad de su labor que se comparte con los docentes de instituciones de educación superior quienes, a su vez, combinan su labor docente con otras actividades de trabajo profesional (Tenti Fanfani, 2011).

El trabajo de Lupercio (2014) explora la forma en que los significados sobre la docencia se construyen desde la experiencia de vida de los sujetos. En el caso de los profesores de educación superior, el significado de ser docente se transformó y se integró en la forma en que llevan a cabo su práctica educativa. Su indagación utiliza una metodología que se apoyó de la fenomenología para diseñar y llevar a cabo entrevistas, cuestionarios y observaciones de los sujetos para posteriormente analizar, desde el lenguaje de los actores, lo que “cada sujeto de

estudio concibe de sí mismo y de su particular manera de significar la docencia que realiza (...)” (p. 73). Lupercio, desde las bases conceptuales de la sociología fenomenológica de Schütz, sostiene que el significado se construye cuando existe la comprensión de lo vivido y lo proyectado por parte del sujeto. Se da seguimiento a esta premisa en la presente investigación, en donde las acciones de indagación, incluidas en el marco metodológico, proveen a los profesores de oportunidades para lograr esta reflexión.

Los profesores de EMS realizan acciones en la docencia desde su área de experiencia, es decir, imparten conocimientos que han logrado desarrollar por estar formados como profesionales en distintas áreas. Esto es un punto en común muy importante con la investigación de Lupercio ya que le interesaba conocer más acerca de la forma en que estos sujetos significan las acciones que llevan a cabo como docentes y cómo esos significados se han construido al paso del tiempo.

También es congruente con lo que Schütz (2003, p. 120) afirma acerca de la pertinencia y profundidad de distintos cuerpos o conjuntos de conocimiento en los individuos: se puede ser experto en un área, al mismo tiempo que un ciudadano bien informado en otra, es decir que aunque los sujetos sean profesionistas y conocedores de los temas propios de su área, esto no los proyecta al éxito automático en la docencia, pero tampoco significa que no puedan transferir ese conocimiento a esta nueva área de acción.

La investigación de Pérez, Ferrer y García (2015) hace referencia a las maneras en que los profesores significan su práctica docente al participar en escuelas de tiempo completo. Utilizaron entrevistas semiestructuradas para conocer la manera en que interpretan y dan sentido a su actividad profesional bajo el foco de esta modalidad en la organización temporal de la jornada escolar. “Las definiciones docentes sobre la práctica refrendan posicionamientos

pedagógicos basados en la experiencia, la formación y los saberes tácitos, más allá de la prescripción curricular, que les permite refrendar un sentido moral de la enseñanza derivado del imperativo de preparar a los alumnos con determinados conocimientos para su participación activa en sociedad” (Pérez, Ferrer y García, 2015, p. 20).

El análisis biográfico permitió a los autores conocer la forma en que los docentes constituyen un mundo subjetivo a partir de su concepción del elemento tiempo que, para Schütz (1993), forma parte del mundo cotidiano. Es en esta relación dialógica entre la subjetividad y la realidad externa al sujeto que se construyen los significados.

El trabajo citado hace pensar la variedad de experiencias que existen en la práctica de la docencia y la forma en que las circunstancias físicas y sociales de cada caso, contribuyen a la construcción de significados y, por ende, la diversidad en torno a la identidad docente y su correspondiente acción en el aula. Sin embargo, se aleja del núcleo de la presente investigación, en tanto se enfoca en los significados de un escenario educativo y una forma de organización muy particulares. El interés que permea el presente trabajo gira en torno a las generalizaciones que se puedan derivar del análisis de las vivencias de los docentes, no solo en su labor actual, sino desde sus orígenes familiares y el entorno social del que han formado parte desde antes de pertenecer al gremio docente.

1.1.1.2. La docencia como única actividad de profesionistas

Se ha observado que una condición común entre los docentes de bachillerato es que combinan esta actividad con otras de diversa índole; a menudo relacionadas con sus profesiones de origen. Este es un importante indicio al respecto de la problemática de los roles que se presenta para estos individuos en tanto se constituyen como sujetos de la educación en una

función de conductores de actividades y procesos educativos con estudiantes en instituciones de educación media superior.

López Bonilla (2006) realizó una investigación con cuatro profesoras, quienes manifestaron que la docencia era su única actividad profesional. La autora exploró la forma en que las identidades y los significados de los docentes se hacen presentes en su discurso.

El análisis reveló las creencias y significados que ellos habían construido y se manifestaban acerca de las materias que imparten. También aparecen menciones sobre el trabajo que deben realizar en su institución y en el contexto educativo nacional. Resalta que los docentes participantes se refieren a su propia identidad de diferentes maneras: como un rasgo natural e institucional, como una construcción discursiva en el pasado o como una imposición en el presente, y finalmente, como un rasgo que se comparte por afinidad.

Se destaca la forma en que el análisis del discurso permite conocer aspectos esenciales de la identidad docente. Se convierte en el vehículo que comunica y, al mismo tiempo, construye los significados que poseen los sujetos. La cuestión que implica la comprensión de los sentidos y significados de los sujetos a través de sus discursos obedece a una lógica propuesta desde Schütz, quien plantea el lenguaje como la forma fundamental para comunicarse. Rizo (2007) afirma que “el medio tipificador o significador por excelencia que permite transmitir el conocimiento de origen social es el lenguaje cotidiano.”

1.1.2 Con relación a los significados en torno a ser maestros

En investigaciones que tienen como foco común los significados en torno a ser maestro, se ha explorado la manera en que los aspectos sociales se insertan en el proceso de construir significado en los docentes. Se ponen en juego imaginarios del Estado, así como representaciones sociales sobre ser profesores que reúnen características que deben ser

cumplidas por los sujetos que se identifican como docentes. Se encuentra una conexión entre las tensiones y las necesidades externas al sujeto y las construcciones subjetivas acerca de su propia situación. Las tensiones que se mencionan, entre otras, hacen referencia a la percepción del valor que se le da a la docencia en el entorno social actual y la forma en que esto representa un reto para los docentes. Para el sujeto que se aleja de su profesión de origen para ingresar en el grupo de maestros de algún nivel educativo, existe un abandono de un estatus social que tiende a asignar mayor estimación al profesionista que al profesor (Tenti Fanfani, 2010).

Existen relaciones significativas entre las condiciones sociales que rodean al sujeto y que determinan la profesión que ejerce y la construcción subjetiva de su identidad. Las investigaciones que se describen a continuación abonarán a explicar este punto. Con relación a lo anterior, Olsen (2014), establece que la construcción de una identidad se suscita a partir de las experiencias del sujeto y su autoimagen, las cuales, están conformadas en una interacción continua entre las necesidades sociales, las imposiciones institucionalizadas y las interpretaciones subjetivas.

Esteve (2010) y Poggi (2010), sostienen que la identidad es un constructo que se manifiesta en la relación del sujeto con su realidad. El rol de profesor es relacional en su origen. Esto conlleva una consideración especial por las relaciones en tanto el sujeto debe generarlas con el fin de lograr los objetivos de su tarea social. Es decir, un profesor, para poder enseñar y lograr el aprendizaje de los estudiantes, en cualquier nivel, debe relacionarse con ellos, conocer e interiorizar las pautas de interacción adecuadas para comunicarse y hacer grupo con ellos.

En este sentido, Domínguez (2005; 2011) recupera la subjetividad del docente y afirma que lo más importante que sucede en la escuela es resultado de la interacción entre personas, por lo que mediante un dispositivo de intervención psicológica denominado terapia familiar

sistémica, pone al descubierto que cuando en la formación docente el maestro entra en relación con otro profesor que es formador, se genera una perspectiva asimétrica que les permite reconocer mundos subjetivos e interacciones de ese mismo corte. Es decir, que se ponen en evidencia las construcciones que ha hecho cada sujeto y que se comparten en la experiencia, las conversaciones y las comunicaciones, lo que conforma una cultura que establecen entre ellos. Esto se da especialmente en un contexto en el que la persona se constituye en función de sus vínculos con los otros, de ahí la importancia de las relaciones y los intercambios (Rafael Ballesteros, 2013). El enfoque sistémico le permitió dilucidar diversos enlaces y cruces entre personas y realidades, dejando al centro la subjetividad de los docentes como eje de la investigación.

Fuera del contexto nacional, Akkerman y Maijer indican que para el 2011, la presencia de estudios y referencias respecto a la identidad encontradas en los *journals* del SSCI (Social Science Citation Index), había incrementado de menos de 10 en 1988 a 90 para 2008 (p. 309). Akkerman coincide con Olsen (2016) cuando afirma que el incremento de la atención orientada a la identidad docente como objeto de investigación se ha generado por los trabajos desarrollados dentro de otras líneas de indagación como el pensamiento docente, el conocimiento disciplinar de los docentes y las técnicas de enseñanza, temas que han sido preponderantes en el análisis del desarrollo de los docentes como agentes educativos esenciales.

En cierto sentido, también se propuso explorar una forma de unir estos objetos de investigación, es decir, que se ha pretendido integrar el estudio del pensamiento docente, el conocimiento disciplinar y las técnicas de enseñanza como componentes de la identidad y no como aspectos separados. Lo que piensan los docentes acerca del aprendizaje de sus estudiantes, así como también acerca de cómo es una forma efectiva de enseñar los temas en los que son

expertos, son partes importantes para construir una serie de significados acerca de quién es este docente.

Aunado a lo anterior, se afirma que dentro del universo de las exploraciones sobre lo que significa ser docente se ha conformado una tendencia en la investigación que indaga cada vez más por el papel que tiene la historia de vida de los docentes, sus emociones, la pasión por el trabajo, los significados y, como lo afirma Day (2018), la importancia de un “sentido positivo de identidad profesional docente” (p. 61) para explicar de manera más completa las vivencias de los profesores y así comprender mejor su desarrollo.

1.1.2.1. Acceso y permanencia en la docencia. Ser maestro a través del tiempo.

Los profesores de EMS generalmente inician su carrera magisterial cuando recién han concluido una carrera universitaria o bien, cuando ya ha transcurrido cierto tiempo de su egreso y han tenido la oportunidad de trabajar en su área profesional. Ingresar al área educativa representa un reto en lo que respecta a la integración de los elementos que son de su interés y aquello que requiere desarrollar como docente (Tenti Fanfani, 2011).

La experiencia de comenzar una carrera en la docencia se retoma en un estudio reciente, realizado en el Colegio de Bachilleres del Estado de Chiapas, en el que se analiza la identidad de los profesores desde los procesos de transformación que caracterizan a las personas que están desempeñando esta función. Se explora la forma en que maestros de este nivel educativo y en este contexto en particular, inician su labor docente sin tener un perfil docente o experiencia en la enseñanza.

Se reconoce que los profesores de este nivel educativo ingresan y permanecen activos después de haber desarrollado una identidad profesional en un área de especialización diferente a la educación (Alfonzo & Avendaño, 2016).

Estos autores afirman que “la identidad docente surge de una construcción y reconstrucción permanente, social e históricamente anclada y de las significaciones que dan sentido al trabajo docente: el porqué de su elección profesional, lo que se valora y se siente como importante en las acciones de enseñanza y educación y la capacidad que se cree tener o no tener para cumplir metas y realizar el trabajo requerido” (p. 160).

Esto último coincide con la propuesta de Tenti Fanfani y Lang (2010), ya que se explora el ámbito social de la construcción de la identidad profesional, lo cual no es de ninguna manera exclusivo para los profesionales de la educación. A pesar de esto, es importante resaltar la construcción de Alfonzo y Avendaño, en el sentido que le dan peso a la influencia particular que le otorga a la identidad la configuración social que sobrepasa los alcances de la institución educativa en la que participan los profesores.

La investigación antes mencionada se realizó con un método cuantitativo y se obtuvieron datos que permiten reflexionar acerca de la forma en que la identidad profesional se construye a lo largo de la trayectoria de los docentes, cómo se motivan para continuar en la labor y la imagen que los profesores tienen de sí mismos. Los autores ven el valor de sus hallazgos como capaces de “favorecer la mejora de la calidad en la educación en general, porque es fundamental tomar en cuenta las inquietudes, reflexiones y críticas que los profesores (...) refieren” (p. 169).

Fue, por lo tanto, de gran relevancia profundizar desde un enfoque cualitativo lo que los docentes reportan sobre estas percepciones y motivaciones. Una aproximación cuantitativa como la que se ha descrito es esencial para abordar un tema tan complejo, sin embargo, para comprender de manera más precisa y profunda cómo es que se desarrollan y entrelazan los significados sobre la docencia y la identidad profesional docente es necesario hacer un abordaje

más cercano a los sujetos y recabar información valiosa por medios interpretativos de la experiencia de los docentes.

El origen profesional de los profesores de EMS es igualmente relevante en lo que proponen Alfonzo y Avendaño como lo que pretenden explicar Pelletier y Morales-Perlaza (2018), quienes estudiaron la forma en que la identidad se construye en los profesores principiantes. Encontraron que entre los maestros hay variaciones dependiendo de cómo se han formado antes de dedicarse a la docencia.

Estos autores afirman que la identidad profesional de los jóvenes que se integran a la docencia se ve influenciada por la manera en que su entrenamiento y preparación contemplaron los aspectos más fundamentales de la disciplina de estudio y de los temas de didáctica y pedagogía, más propios de una educación normalista. El hallazgo que surge de esta investigación es que los sujetos significan de manera diferente su formación y las experiencias que le suceden a este proceso, lo cual lleva a la constitución de una identidad docente particular. En otras palabras, los significados que se construyeron originalmente guiaron el establecimiento de la identidad particular de ese sujeto.

Balderas (2014) investigó las experiencias de docentes en EMS, de manera específica en el Colegio Nacional de Educación Profesional y Técnica (CONALEP) y abordó este objeto de estudio en un momento crucial para los docentes, quienes, al verse inmersos en reformas importantes, se preguntaban acerca de lo que significa su labor como educadores y su identidad como profesionales en áreas que no son educativas.

Este autor exploró la docencia en tanto actividad profesional y encontró que ser maestro tiene diferentes facetas o niveles, entre las cuales están la identidad que se asume al llevar a cabo

la actividad propia de la enseñanza y también, aquella que incorpora lo que se aprendió en la formación profesional y en el trabajo mismo.

Aparece de nuevo la importancia de la historia y de la narración de la experiencia por parte de los sujetos. Son los docentes quienes pueden generar significado respecto de sus vivencias y consolidar o transformar los atributos que ellos piensan que les hacen ser docentes.

Marcelo y Gallego-Domínguez (2018) se aproximan al estudio de la conformación de la identidad profesional de profesores principiantes. Estos autores sostienen parte de sus propias investigaciones en los constructos de Beijaard et. al. cuando afirman que “existen algunas características comunes en la identidad de los docentes que podemos resumir: se desarrolla en un espacio interpersonal, implica la persona y el contexto en el que esta se desenvuelve; en la configuración de la identidad influyen aspectos afectivos; y, por último, la coexistencia e integración de múltiples identidades en una misma persona (Beijaard, Meijer, & Verloop, 2004; Pillen, Den Brok, & Beijaard, 2013).”

A estos sustanciales hallazgos, que reflejan la amplitud de los estudios sobre identidad docente que se están desarrollando, se puede sumar una aproximación como la desarrollada en esta investigación que concentre la atención en identificar cuáles han sido esas experiencias y personas que han resultado más relevantes para la conformación de esta identidad.

Investigaciones como las realizadas por Olsen (2008), Hong, J. A. C. (2010), Pelletier y Morales-Perlaza (2018) informan acerca de la manera en que los docentes acceden a la docencia en países como Estados Unidos o España.

Se citan estas investigaciones porque forman un marco de referencia esencial en el estudio de la conformación de la identidad y los significados, sin embargo, el caso de México difiere en cualidad a estos casos, a decir, que la gran mayoría de los docentes de EMS no tienen

una formación pedagógica y didáctica previa a su actividad y su integración a la docencia se configura como un proceso con distintas formas de llegar, permanecer y desarrollarse como profesor o profesora convencidos de su labor educativa.

Aún más, Olsen (2018) afirma que incluso en países como Estados Unidos, la preparación que tienen los sujetos que accederán a la docencia en EMS no incluye estrategias que aborden la construcción de la identidad docente. Esto se presenta como una carencia importante en la formación, que tiene un impacto en los docentes principiantes, quienes pueden tener dificultades para integrar aspectos de su persona, su historia como estudiante y sus expectativas y objetivos como maestros.

Como se ha mencionado en secciones previas, la formación profesional y la capacitación que reciben los profesores en su trayecto como educadores forma una parte esencial de lo que contribuye a la identificación como docentes y se presentan como eventos y temporadas de gran significado para su proceso. Un complemento a esta línea de pensamiento lo aporta también Olsen (2008), quien sugiere que es más conveniente entender el desarrollo de la identidad docente desde una perspectiva holística que contempla una gama amplia de variables que intervienen en este proceso y no únicamente centrarse en las áreas de formación técnico-pedagógico y el área del conocimiento de la materia que se imparte.

Al respecto, en una ponencia en el Congreso Nacional de Investigación Educativa – COMIE en San Luis Potosí en el año 2017, Piña, Soto, & Ramírez, (2017) describen la manera en que la identidad de los estudiantes de la licenciatura en educación se estructura desde los significados y sentidos que se construyen a lo largo de la vida. Lo hacen a partir de la narrativa de las experiencias que los llevaron a considerar la profesión de la docencia como una alternativa

para su vida. Se pone de manifiesto la forma en que el deseo de ser docente surge mucho antes de acceder a la profesión en la edad adulta.

Esto es congruente con lo propuesto por Ávila (2012) cuando recupera las experiencias de sujetos que estudian para ser docentes. Las historias y significados que cada individuo posee acerca de la profesión son un eco que resuena con gran fuerza a lo largo de las biografías que son analizadas en estos estudios. Además, se da especial importancia a los significados, emociones y sentidos que se han construido en los estudiantes. “En cada testimonio se refleja la personalidad de cada autor, sus emociones, sentimientos, sensaciones, expectativas, hábitos, ideales, tradiciones y mitos sobre la docencia” (p. 10). Después de reunir las narraciones autobiográficas de un grupo de estudiantes, Ávila abona al ámbito de la investigación de la identidad docente, al plantearla como un fenómeno en donde el sujeto se construye a partir de reconocerse como un individuo con la voluntad de obrar y ser reconocido como un actor social.

1.1.2.2. Los significados y la identidad en relación con el discurso social.

Las estructuras sociales son elementos fundamentales en la formación de la identidad (Berger y Luckmann, 2006) y las características de las situaciones de vida en las que se ubica el sujeto se construyen por medio de los símbolos que se comparten con otros semejantes. Los significados se construyen en las relaciones dentro de una matriz social que configura el aquí y el ahora de todos los sujetos (Schütz, 2003, p. 27). Las investigaciones que se incluyen en este apartado privilegian las configuraciones sociales de gran escala en donde se inserta la práctica de los docentes.

Tardif y LeVasseur (2018) han realizado investigaciones que ubican el trabajo de los profesores en contextos que pertenecen a un mercado económico cambiante. Estas transformaciones significan cambios profundos en la manera en que la profesión es contemplada

por la sociedad en general, así como las exigencias que recaen sobre los docentes en distintos niveles educativos. Observan que la calidad del trabajo que realizan los maestros, “mano de obra docente”, como lo llaman los autores, se ha convertido en un factor crucial en el desarrollo de las políticas públicas relacionadas con la educación.

Esta es una de las investigaciones que presentan a las dimensiones macrosociales y macroeconómicas como relevantes en la construcción de la identidad colectiva e individual de los docentes que se encuentran tanto activos como en formación dentro de los distintos sistemas educativos en el mundo. Este conjunto de investigaciones es coincidente con el planteamiento de los factores externos a la configuración de los significados de los docentes que se proponen a partir del punto 1.2 de este trabajo con base en las propuestas de Poggi (2010), Esteve (2010) y Tenti Fanfani (2010; 2011).

Con relación a esta perspectiva amplia y global que explora Tardif, se pueden encontrar investigaciones como la de Elías (2018) que aborda la experiencia de una docente y examina la forma en que las grandes estructuras, así como aquellas más cercanas a los docentes (historia personal, elementos vocacionales) son factores que inciden en el desarrollo de las ideas y creencias que subyacen en la práctica docente. Elías recurre a la crónica para evidenciar la distancia que existe entre las condiciones en que se lleva a cabo la práctica docente y las aspiraciones que demanda la enseñanza en el bachillerato.

Dados los intereses que motivan esta revisión, llaman la atención las aseveraciones recogidas por el autor, expresadas por una maestra quien es la única participante en el estudio, respecto a los recursos usados para normar su actuar docente “la maestra miraba a su pasado buscando entre sus memorias pautas para orientar su actuar docente” (Elías, 2018, p. 6). Se refiere a las acciones llevadas a cabo en el aula por algunos profesores quienes le causaron

una gran impresión. Las condiciones administrativas, de infraestructura, los acotados tiempos asignados a la clase y la escasez de material bibliográfico, representan obstáculos que la maestra no ha podido resolver y que van configurando su práctica docente y lo que para ella significa ser maestra.

La experiencia de este maestro es única y, como tal, no puede ser generalizada. Sin embargo, sí arroja luz sobre ciertos rasgos que deben tenerse en cuenta si se desea comprender el camino que los docentes emprenden en su desarrollo como educadores. Con la debida consideración de estas características, se puede obtener información sobre el camino que recorren. El estudio muestra que hay elementos en la práctica que contribuyen a generar un estado de mayor bienestar en los docentes, como lo son la accesibilidad para recibir ayuda, el acceso a materiales adecuados para el desarrollo de las estrategias educativas, la certeza de un puesto de tiempo fijo con prestaciones y la posibilidad de mejorar la condición laboral y profesional.

Una nota más acerca del estudio de Elías es que la cualidad de la experiencia subjetiva, personal y el abordaje sistemático a las experiencias y significados de un sujeto son de gran valor para esta investigación, ya que se busca el conocimiento más profundo de la subjetividad de los maestros activos. Estos docentes también tienen características propias que se sujetan al subsistema al que pertenecen, el cual, delimita el número de horas que pueden estar frente a grupo impartiendo clases.

Por otra parte, también se han visualizado los factores externos como discursos sociales que rodean a la profesión y cómo esto afecta a los individuos y a su identidad (Tardif y LeVasseur, 2018) o la forma en que los programas de formación que se ofrecen en un lugar determinado pueden moldear el perfil docente y su identidad (Pelletier y Morales-Perlaza, 2018).

Esto hace pensar en la relevancia de tener como propuesta, un abordaje microsocioal, que logre explorar las subjetividades de los sujetos, que, si bien están insertos en este panorama social y discursivo envolvente y hasta determinante de su identidad, tengan la oportunidad de expresar su propio punto de vista acerca de sus experiencias como docentes. Es decir, se reconocen los discursos sociales y las tendencias de opinión que mueven los significados de las instituciones y los sistemas educativos de países enteros, sin embargo, dentro de estos está la voz del agente y su manera de significar su pertenencia y su quehacer.

En este sentido, el discurso social actual denota un valor bajo para la profesión docente. Por ende, los sujetos que en este medio se insertan, al provenir de antecedentes profesionales o de una educación universitaria orientada a la acción en ámbitos de diverso grado de especialización, se ven atacados por tendencias que restan estimación de sus decisiones de empleo y ejercicio de su profesión en donde es menor valorada la opción de la educación a la del ejercicio cabal de su área de origen.

Esto se genera en una tensión provista por el propio medio, ya que por una parte es bien visto y deseable que un profesional como un médico y un ingeniero estén al frente de clases que contienen conocimientos que ellos poseen y pueden compartir con los estudiantes, sin embargo, el mismo medio social considera como inadecuado que el profesionista abandone su actividad por dedicarse a la docencia (Poggi, 2010; Esteve, 2010).

1.1.2.3. Construcción histórica de los significados y la identidad

La identidad docente se ha investigado también desde una perspectiva de construcción histórica (García, 2016; Olsen, 2008; Galaz, 2011). La cuestión de la historicidad es central para la aproximación teórico-metodológica de la sociología fenomenológica. “Las experiencias pasadas del hombre están ordenadas en la conciencia; todas sus vivencias se incorporan al acervo

de conocimiento. Todas las recetas, reglas para manejar las cosas, los modos de conducta, la acción y el comportamiento en situaciones típicas constituyen el acervo de conocimiento a mano. Este es el sedimento de toda la historia de vida. Comprende lo que ha pasado, las enseñanzas y nunca se puede dar por completado” (Algarra, 1993, p. 102).

Olsen (2014, 2016) profundiza en el estudio de la identidad docente como un constructo que puede ser abordado desde las experiencias vividas por los maestros y de la manera en que hilan una narrativa de sí mismos en un contexto, un tiempo y formando parte de un grupo (Ruohotie-Lythy, 2018; Schutz, et al 2018). Esta narrativa explicita los significados que los profesores forman acerca de estas vivencias importantes en su carrera. La identidad que se constituye a partir de estos significados se considera como inacabada, como un proceso permanente en el cual las personas están inmersas en una serie de eventos significativos que contribuyen en su configuración y reconfiguración. En el caso de los docentes, se asume que estas eventualidades no suceden de manera exclusiva en el contexto del trabajo en las escuelas, sino que intervienen una gran cantidad de experiencias de vida de diversa índole.

Sánchez, Guzmán y Santana (2019) presentan los avances de una investigación, en la que exploran las biografías de unas docentes con una preparación distinta a la pedagogía y el trabajo frente a grupo. Es una investigación que se centra en indagar las experiencias de los nuevos docentes relacionadas con convertirse en profesores, sus procesos de inserción, permanencia y desarrollo. Se trata de sujetos que han egresado de disciplinas no vinculadas directamente con la docencia. Estos investigadores han optado por elegir una estrategia discursiva que apuesta por recuperar las historias de las que van dando cuenta narrativamente los profesores participantes en el estudio, así como conferir importancia a aspectos y sucesos biográficos desde etapas

tempranas. Tiene por propósito general “Comprender los procesos a través de los cuales los nuevos profesores conforman la experiencia de ser docentes”.

“Los resultados preliminares por ahora establecen que el proceso de convertirse en profesor es un asunto de constitución mutua entre agencia y diálogo, destacándose un proceso sociocultural de diversas influencias. La constitución del ser docente resulta tributaria de insumos provenientes de diferentes escenarios: la biografía, grupos de pares, amigos, maestros, escuela de procedencia, contexto familiar” (p. 1).

García (2016) reconoce que “la identidad, al contrario de la vida, no se produce cronológicamente sino a partir de un momento temporal específico que reconstruye el pasado para generar una identidad *ad hoc* según la categoría social dominante y la situación comunicativa donde se produce” (García, 2016, p. 267). Esta autora afirma que los individuos se perciben fragmentados y a la vez continuos, y esto representa un reto para cualquier investigación que trate acerca de la identidad.

Es necesario pensar que la identidad es una narración que se desarrolla a lo largo de la vida y que no basta con centrarse en solo un momento, sino que la identidad se construye iterativamente: los sucesos que marcaron la vida, con el paso del tiempo, adquieren nuevos matices o sufren una completa transformación (García, 2016, p.10). En este sentido, la identidad se puede entender como una narración. Son los sujetos quienes tejen su historia al tiempo que narran los sucesos que les parecen más relevantes y centrales para responder a las cuestiones sobre quiénes son.

García declara que concebir la identidad como social o personal de manera aislada y separada, representa una reducción en el alcance de un trabajo de investigación sobre identidad. Es por esto que ella aborda el estudio realizando una combinación de ambos y de esta forma,

develar la tensión que existe entre estas dos formas de concebirla. A esto se agrega la variante del tiempo. Cuando un individuo hace la narración de su historia de vida, no solo habla de lo social y lo personal, sino que incluye referencias a las identidades sucesivas en el tiempo. Lo que la persona ha vivido se construye en la forma en la descripción de los hechos y la forma en la que se visualizan en ese momento en el tiempo y en relación con su sí mismo actual. Entonces la pregunta ¿Quién soy? Se centra tanto en la percepción subjetiva de los individuos, como en el contexto sociocultural que rodea esta percepción (p.29).

Se han señalado los estudios que identifican factores diversos que inciden en la construcción de los significados y de la formación de la identidad en los maestros. Se desea incidir en este campo con nuevas explicaciones y análisis que den cuenta del proceso en que se forman dichos aspectos.

Los profesores de EMS se caracterizan por una serie de elementos que les permiten realizar su trabajo educativo y les habilitan para situarse en la realidad como se les presenta. Constituyen un grupo de sujetos que poseen características coincidentes en tanto ha sido variada su formación y su procedencia, previo a convertirse en maestros. Se usa el término “convertirse en maestros” con mucha reserva, ya que forma parte central de las conjeturas que sostienen los trabajos revisados: que es posible “llegar a ser” docente y que los caminos que llevan a este destino son diversos. Tal es el caso de los docentes de preparatoria, quienes, como se ha explorado en la revisión del conjunto de estudios recientes realizados en torno a los significados de ser docente, han estado poco visibilizados en el contexto nacional.

Ha sido a partir del concepto de significados que toma forma el interés por conocer lo que piensan los profesores con respecto a su identidad docente y por indagar en sus historias y

trayectorias de vida. Esta es una propuesta que busca entender los procesos internos que se construyen en el sujeto, en tanto profesor, en relación con las estructuras sociales en las que está inmerso.

Esta revisión ha permitido constatar que las investigaciones han dado valor a las interpretaciones que los sujetos hacen de sus propias vivencias en el desarrollo de significados de las experiencias difíciles en la docencia, las expectativas que se tienen del trabajo, el trato con los contenidos de las clases, con las autoridades y padres de familia, la concepción que la sociedad en general tiene acerca de la docencia (Tardif, 2018), los significados que dan a su propia práctica educativa (Cárdenas, 2006; Lupercio, 2014), la construcción histórica de su manera particular de ser maestro (Elías, 2016).

Como resultado del análisis que se hizo a estudios realizados es posible advertir que existe una ausencia de investigaciones que relacionan los significados de docentes en el nivel medio superior y la forma en que influyen en la construcción de la identidad, se pretende aprovechar ese “nicho” para la investigación.

Se llegó a considerar la cuestión de si es posible y pertinente hacerse preguntas sobre los motivos que tienen los sujetos para ser maestros, cómo configuran los sentidos y significados de sus acciones en el contexto de su labor docente y acerca de los problemas que enfrentan en la construcción de la identidad como docentes, desde un fundamento teórico que no provenga de la psicología sino de una plataforma intelectual apegada a la sociología.

Con base en lo anteriormente expuesto, cobra relevancia la necesidad de estudiar la subjetividad del profesor, particularmente, los significados que ha construido respecto a ser docente y cómo estos contribuyen a la conformación de su identidad. Aquello que forma parte de lo subjetivo se construye a partir de lo objetivo, que ambos campos se determinan en una

relación dialéctica (Berger y Luckman, 2001), de ahí que resulta imposible una aproximación a la subjetividad de los profesores si no hay una cuidadosa consideración por la diversidad de factores que configuran la experiencia social de los docentes como actores educativos que se insertan en una realidad más amplia que su propia experiencia, su propio centro de trabajo y que remite a pensar en términos de impacto a nivel de los sistemas educativos. En la sección siguiente se explora una descripción de algunos de esos mencionados factores externos (Esteve, 2010; Tenti Fanfani, 2011).

1.2. Atributos de los maestros de educación media superior

Se cerró el inciso anterior señalando que una vez analizados todo este cuerpo de investigaciones y estudios especializados que giran en torno a conocer y comprender los significados de las experiencias que viven los docentes, se presenta la necesidad de ubicar este estudio en el entorno actual de los docentes de EMS. Los trabajos de Tenti Fanfani (2010; 2011) proporcionaron una guía conveniente para realizar dicha descripción que contribuye a la formación de un perfil de los sujetos docentes.

Como se ha indicado en otros momentos, la intención de este trabajo de investigación reitera que es deseable hacer una conexión entre la realidad social y la interioridad de los sujetos. Por lo cual, toma relevancia la realización de una integración de los elementos de análisis propuesto por este autor, con el fin de acotar la descripción de los docentes

Se propuso una exploración de las consideraciones contextuales que rodean a los enseñantes referidos en este estudio. Se lleva a cabo de manera general y para la primera parte del siglo XXI. Se presentó una revisión de factores sociales que rodean la construcción de significados de los docentes en la actualidad. Un abordaje hacia la subjetividad que ignore las

cuestiones sociales que configuran la situación que vive el sujeto no podrá dar cuenta de la multiplicidad de fenómenos que atañen a una construcción de la realidad integral y a las formas en que los individuos se aproximan a ella.

Se volvió necesario acotar la visualización de las características de este grupo tan diverso. De ahí que el trabajo se adhiere al modelo de Tenti Fanfani (Figura 1.4) como una guía en esta búsqueda de pistas que orientan el interés investigativo que se tuvo con estos sujetos.

Profesores de Educación Media Superior
<i>Formación e instituciones de proveniencia</i>
<i>Masificación de profesión docente</i>
<i>Contexto socioeconómico y cultural</i>
<i>Tipo de gestión de las instituciones en las que laboran</i>

Figura 1.4 Elaborado a partir de *Notas sobre la construcción social del trabajo docente* en Tenti Fanfani (2011, pp. 147-152).

Como se señaló en la figura 1.4, y siguiendo con Tenti Fanfani (2011), se busca integrar, bajo cuatro factores, algunos rasgos sobresalientes del grupo de maestros de EMS. La intención es agrupar las características más importantes en relación con la formación, el tipo de institución donde se forman los profesores, la masificación de la docencia, el contexto donde los sujetos desarrollan sus actividades relacionadas a la educación y los modelos de gestión que imperan en las instituciones de EMS. Explorar cada uno de estos puntos, nos permitirá dibujar una imagen más fiel y nítida de los sujetos de investigación.

1.2.1 Formación e Instituciones de procedencia

En este primer factor, se pueden incluir diversos elementos que son fundamentales en la conformación de la función docente. La formación de procedencia de los docentes de EMS tiene un papel decisivo en la estructuración del acervo de conocimientos de estos sujetos. En este sentido, forma una parte esencial de su identidad.

Schütz afirma que este acervo de conocimiento carece de un cierre definitivo y que, en la vida de los sujetos, este conjunto de saberes se va expandiendo de manera tal que se puede ajustar al mundo de la vida cotidiana de la persona. De la misma manera, existen cualidades propias del conocimiento especializado, tal como el que adquieren las personas que dedican parte de su formación a ser profesionales en un área en particular. Así, el médico, por ejemplo, es un experto en temas de salud y anatomía, donde otro sujeto sólo conoce cuestiones básicas. Cuando el médico se convierte en profesor de EMS, trae consigo todos estos saberes que se encontrarán puestos en movimiento en circunstancias de índole distinta a la práctica de la medicina. Lo mismo sucede con un ingeniero y otros profesionistas que se insertan en el mundo educativo en un rol de docentes.

Al exponer algunos de los rasgos generales de esta dinámica, en la que los profesionales universitarios llegan a la docencia en EMS, se hace la pregunta sobre las maneras en que se construyen los significados en esta experiencia. Hacer una aproximación a los sujetos desde su trayectoria, abrió la oportunidad de identificar cómo es que esta procedencia ha sido relevante en su rol como docente.

En este nivel educativo conviven profesionales de diversas áreas del conocimiento. A esto se suma que los profesores sin una formación en pedagogía o didáctica desarrollan las habilidades requeridas por medio de la experiencia que van adquiriendo en el aula (Zorrilla,

2012; García, 2010). También es posible que gran parte de sus ideas pedagógicas y sus prácticas educativas se deriven de su experiencia como estudiantes (Olsen, 2014), o bien por medio de cursos de capacitación donde pueden desarrollar habilidades, actitudes y formas de conducirse que son congruentes con el modelo de docencia que se espera en el sistema educativo en México (Macías-Esparza, 2013).

La formación *in situ* de los docentes en EMS es un tema que resalta en investigaciones recientes. Alcántara y Zorrilla (2010) reconocen que “históricamente, los puestos docentes en el nivel medio superior han sido ocupados por profesionales de distintas disciplinas sin formación inicial didáctico-pedagógica, por lo que prima su experiencia profesional y formación disciplinaria.” Esta afirmación trae consigo importantes implicaciones con respecto a la capacitación y formación de los docentes, lo cual se plantea como una sección relevante en esta investigación, ya que dichos contenidos forman una parte importante del acervo de conocimiento de los profesores. Es decir, que es común que los docentes de EMS afirmen haber entrado en la docencia sin considerar que ésta sería una opción de desarrollo para ellos. Sus carreras universitarias han sido su prioridad y así, estas experiencias y conocimientos son el fundamento de su acervo de conocimiento que tiene que ver con el estudio de su área de enseñanza.

Se aspira a que esta investigación aporte elementos para vislumbrar en qué medida este conocimiento disciplinar interviene en los significados que construyen los sujetos en relación a la docencia como trayectoria e identidad. Como se observa en investigaciones realizadas por Pelletier y Morales-Perlaza (2018) y Olsen (2018) los antecedentes educativos de estos maestros deben ser reconocidos antes de realizar cualquier análisis de su estilo de enseñanza o proponer formas de capacitación (Elías, 2018, p. 6).

En suma, se ha encontrado que los profesores de EMS en México son en su gran mayoría profesionales que no han sido formados para la docencia, sino que se han desarrollado en el trabajo mismo y que se caracterizan por tener un alto nivel educativo en sus respectivas áreas de conocimientos. Esto último les distingue de otros grupos de docentes. Los ubica en una posición que sobresale por su alto nivel de escolaridad.

Figura 1.5 Escolaridad de docentes en educación media superior.

Escolaridad	Total de Docentes	Porcentaje de Docentes
Doctorado graduado	2 375	0.87
Doctorado incompleto	1 490	0.54
Maestría graduado	33 699	12.30
Maestría incompleto	13 241	4.83
Especialidad graduado	4 598	1.68
Especialidad incompleto	2 549	0.93
Licenciatura titulado	179 388	65.48
Licenciatura incompleto	18 904	6.90
Técnico superior titulado	5 828	2.13
Técnico superior incompleto	1 418	0.52
Normal terminada	4 273	1.56
Normal incompleta	410	0.15
Media superior o menos	5 766	2.10
Total	273 939	100

Fuente: Los docentes en México, (INEE, 2015)

La figura anterior muestra cómo los docentes que integran el grupo de EMS tienen en general, un alto nivel académico. No se puede mostrar con certeza cuántos de ellos han estudiado

licenciaturas o posgrados con un enfoque en la pedagogía, pero, en vista de que los programas que preparan a los profesionistas específicamente para la educación en el bachillerato son escasos, la probabilidad es baja. Lo que se pretende enfatizar es que los docentes tienen un nivel de escolaridad que supera al promedio de los profesores de otros niveles educativos de lo que se llama la educación obligatoria y que esta formación, aunque de alto nivel, no tiene necesariamente una orientación hacia la enseñanza de asignaturas a jóvenes en edad de EMS (INEGI, 2022).

Esta formación de origen, distinta a la educación, hace que el maestro de EMS tenga una mayor semejanza con el profesor universitario, ya que su foco de atención está puesto en la enseñanza de su disciplina en particular. El profesor no se forma como docente, pero sí como un experto en un área específica del conocimiento. Esteve (2010) afirma que, con relación a este fenómeno mediante el cual los profesionistas se convierten en profesores, para algunos educadores de enseñanza media esto representa el problema de la identidad profesional. Es decir, que lo que significa para ellos ser profesionales de su área elegida entra en tensión con los nuevos significados que representa la docencia.

Es posible realizar esta conexión, ya que los docentes de EMS en la corriente de duración de su experiencia, primero se formaron como profesionales de área. Su llegada a la docencia se realizó de manera posterior a estas construcciones. Esto remite a pensar que esas experiencias están de alguna forma supeditadas unas a otras o bien, se derivan unas de otras.

Las instituciones tienden a ignorar la crisis en la que entra el docente cuando la situación de enfrentarse a un grupo de estudiantes lo descoloca de su postura asumida o, mejor dicho, lo obliga a transformar su identidad profesional.

Esto no se contrapone a la noción de la multiplicidad de roles sociales en donde, un mismo sujeto puede desarrollar y desplegar distintos roles en su contexto.

Se juzga que esta variedad de orígenes y antecedentes con los que llegan los sujetos que se convierten en docentes configuran unas características muy particulares dentro del sistema educativo nacional. Su comienzo profesional tiene implicaciones en cuál ha sido la carrera que han estudiado, en la que se han formado y si la ejercen o no. También si consideran que su labor docente es una forma de ejercer esa profesión o no. Esto resulta de gran interés en relación con conocer la historia que sustenta estas decisiones de tal forma que contribuya a mostrar cuáles son sus motivos y pensamientos sobre su situación actual.

Cabe señalar que se reconoce que otras profesiones y no exclusivamente la docencia puede conformarse a través del tiempo con la integración de las experiencias de los sujetos. Se considera que es posible que una persona crezca y se desarrolle con una idea acerca de qué trabajo desea desempeñar en el futuro y que estas expectativas no se realicen de manera cabal y se encuentre laborando en áreas inesperadas para ella.

Con relación al desarrollo de los docentes, Corbalán (1998; en Esteve, 2010) señala que para “la inmensa mayoría de los profesores de Secundaria nunca tuvimos una vocación clara de educadores, al contrario de los de Primaria. Estudiamos una carrera para ser otra cosa: matemático profesional, químico, físico.” Llama la atención que este autor habla de asistir a la universidad como una decisión para *ser* algo diferente a maestro, lo cual nos orienta en la dirección de un fenómeno de *convertirse* en docente.

En México no existe un sistema institucional que esté especializado en la formación para la docencia en EMS. Es decir, un conjunto de normas y planes integrados y manifestados por algunas instituciones con rasgos semejantes, objetivos compartidos y una noción común de

formación como sucede con las escuelas normales y las normales superiores. De acuerdo con Martínez y De Ibarrola (2018) y Zorrilla (2012), en el país existen pocos programas para la formación de docentes en la EMS. Dentro de este grupo, se encuentran, las maestrías en educación media superior en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la Universidad de Guadalajara (U de G) y la Universidad Pedagógica Nacional (UPN).

En este sentido, es relevante mencionar que en lo que se refiere a su formación profesional inicial, los sujetos han arribado a las instituciones de educación superior sin haber contemplado necesariamente su futura incursión en la docencia. Las universidades se orientan a la preparación de profesionales de las áreas de conocimiento elegidas y su enfoque está dirigido a la industria o el mundo laboral en general. Se reconoce que hay instituciones que cuentan con distinguidos programas orientados a la pedagogía y a las ciencias de la educación, pero estos no siempre tienen una preparación disciplinar y orientada hacia la docencia en EMS. Esto no representa un abandono total por parte de los organismos educativos, que, al haber cumplido con sus objetivos, consideran pertinente abordar la posibilidad de que algunos de sus egresados ingresen de forma temporal o permanente al mundo de la docencia formal e incluyen cursos y asignaturas que posibilitan a los sujetos para dar clases en algunas de las áreas relacionadas a su carrera. Sin contar con este apoyo y formación por parte de las universidades, le toca al individuo reformular su perspectiva y reinventarse como profesional.

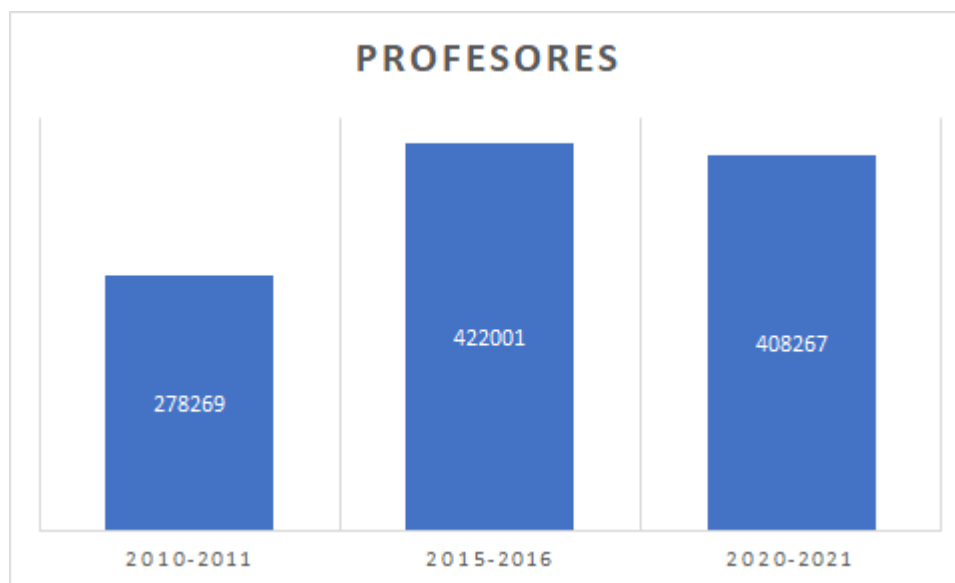
1.2.2 Masificación de la docencia

Tenti Fanfani (2011) describe la docencia como una categoría social altamente diversificada y fragmentada (p.146). Los docentes de bachillerato no son la excepción. La diversidad en su origen profesional y en la manera en que arriban a la profesión, podrían confirmar esta aseveración. Este mismo autor comparte que ha encontrado en sus investigaciones

que las huellas de las transformaciones sociales se han hecho más evidentes en el cuerpo de los profesores de EMS. Los acelerados procesos de crecimiento del grupo de docentes dedicados a este nivel en particular han contribuido a su diversificación, la cual supera a la que puede encontrarse en otros grupos de maestros.

Como se observa en la figura 1.6, la cantidad de docentes en EMS creció en México entre el 2010 y el 2016. Se observa una baja en su número en el ciclo escolar 2020 - 2021, pero se mantiene esta cantidad alta, que distingue la época previa a la aparición de la obligatoriedad del nivel dentro del marco de la educación nacional. Este fenómeno contribuye a la visualización de la docencia como un destino laboral deseable y popular entre los sujetos que pueden acceder a ella.

Figura 1.6 Crecimiento de la población de docentes en educación media superior en México



Fuente: INEGI, 2021

El crecimiento de la población de docentes en la EMS fue significativo en la década 2010-2021. Las implicaciones de este crecimiento son diversas. Por un lado, permiten que el nivel educativo tenga una mayor cobertura y pueda atender así, a más jóvenes en edad para cursar la preparatoria en sus distintas modalidades. Por otro lado, remite a considerar las necesidades de seguimiento, formación y desarrollo que tienen estos docentes en tanto profesionistas que ingresan en el ámbito de la educación.

En las sociedades actuales, la docencia se ha convertido en una ocupación masiva. Ya se ha comprobado que los avances tecnológicos no sustituirán su trabajo con los estudiantes en distintos niveles, como algunos creyeron. Más aún, es una actividad laboral que se percibe como impulsora de la movilidad económica y social (Tenti Fanfani, 2011).

En preparatoria, trabajar como profesor por asignaturas algunas veces a la semana, permite a las personas intercalar la actividad docente con otras actividades profesionales. En esta sección se describirán una serie de rasgos generales de la población de docentes, de cómo ha crecido su número, su demanda, como lo dice el lenguaje propio del mercado.

Se plantean preguntas relacionadas a cuáles son los efectos y percepciones que estas transformaciones generan en los sujetos. En la sección precedente la forma en que investigaciones como la de Alfonzo y Avendaño (2016) exploran el acceso y la permanencia en la profesión docente de los profesores de EMS cuando su formación inicial ha sido en áreas diversas. La oportunidad y el mundo laboral les da un lugar en este espacio y cómo estos significados influyen en la conformación de su identidad como docentes.

Esto constituye una parte importante del típico docente de educación media superior, quien figura por su experiencia en un ámbito profesional especializado al mismo tiempo que ejerce la docencia, o bien, que se dedica por completo a la docencia. Es evidente que, por ejemplo, dentro del sistema de preparatorias de la Universidad de Guadalajara, los profesores de asignatura están entre el 70% y 80% de los docentes activos. Esto último de acuerdo con datos de la preparatoria de la cual forman parte los sujetos que participaron en esta investigación. Los significados de lo que conforma ser docente ha sido estudiado de manera más precisa con los profesores que se van desarrollando para ello en un contexto educativo formal, como lo han hecho Ávila (2012) y Piña, Soto y Ramírez (2017) que se enfocan en la conformación identitaria de los sujetos que cursan la ruta normalista.

Las tendencias actuales en la educación incluyen el aumento en la inclusión de mayor población estudiantil como objetivo para lograr el nivel educativo medio y la diversificación de la oferta en educación media superior. Se suman a un panorama económico que permite que más

personas tengan acceso a esta actividad profesional. Para quienes provienen de un estrato económico más bajo, representa una oportunidad de avance. Según datos de la Encuesta Intercensal (EI) del INEGI en 2015 la población de jóvenes, es decir, personas de entre 15 y 29 años constituían el 25.7% de la población total; lo equivalente a 30.6 millones de personas (INEGI, 2017). La encuesta señala que los jóvenes entre 15 y 19 años conforman un 35.1%, o sea, 10.7 millones de adolescentes. Esta información apunta a que el total de la EMS logra captar y dar lugar a poco más de la mitad de la población total de jóvenes en edad de estar en alguna modalidad de bachillerato.

La matrícula en el año 2018 de acuerdo con el INEE fue de más de 5 millones de estudiantes activos (INEE, 2018). A pesar de esto, una de las principales problemáticas que encierra la EMS se encuentra en la disponibilidad de instituciones con respecto a la cobertura del nivel de la población. En el caso de la EMS, existe apenas una institución por cada 1000 estudiantes (INEGI, 2014). En el ciclo escolar 2016-2017, en este nivel educativo se registró una cobertura del 77% (CONEVAL, 2018, p.65), lo que indica un problema de insuficiencia. Ello, se corrobora con datos que aporta SEP (2017), que señalan que en ese mismo ciclo escolar la tasa neta de escolarización en la EMS fue de un 62%.

Solís (2018), señala que el acceso a la primaria y la secundaria es prácticamente universal, mientras que, en la EMS, todavía hoy en día, existe una gran proporción de jóvenes que no ha logrado concluir sus estudios en los tiempos estipulados. Esto con todo y el crecimiento que el sector ha experimentado en los últimos diez años.

Figura 1.7 Número de estudiantes de educación media superior.



Estudiantes en Educación Media Superior en México. Fuente: La educación obligatoria en México, (INEE, 2018), INEGI, (2021)

En México se ha experimentado un aumento en la cobertura del nivel medio superior en su capacidad para captar y atender a los jóvenes que egresan de la educación básica. El número de jóvenes que gozan del acceso a una educación en bachilleratos mexicanos se ha consolidado por la diversidad de oferta que se ha generado tanto en el ámbito público como el privado, en donde, el surgimiento de modalidades diversas como los bachilleratos intensivos semiescolarizados y los bachilleratos en línea, han abierto el panorama y han permitido que cada vez más personas tengan acceso a este nivel educativo.

Cabe mencionar que los indicadores de cobertura que se utilizan en la SEP, en ocasiones no distinguen a los estudiantes en las edades habituales para EMS entre 15 y 18 años, sino que

también abarca a la población de personas que han accedido al sistema de bachillerato virtual que incluye a personas mayores de 21 años (Solís, 2017; Tuirán, 2017). Este crecimiento en la población estudiantil que se ha mencionado repercute en la necesidad de nuevas contrataciones de profesionales que no están formados en lo pedagógico. También que puede ser que sus grupos de alumnos sean cada vez más numerosos y que, en esta nueva realidad, dar atención pedagógica sea más complejo.

A esto se suma que, en cuestión económica, el docente puede estar activo en más de una institución, teniendo que transportarse de un lado a otro el mismo día, durante la semana o bien, alternando semestres entre una preparatoria y otra. En realidad, es común que los docentes que están contratados por asignatura y que no tienen una plaza exclusiva en una sola institución, realicen esta clase de arreglos. Este tipo de contrataciones se derivan en un estado de incertidumbre, en el cual, los docentes deben estar muy atentos a la oferta interna de posibilidades de contratación permanente, fija o de tiempo completo en su institución.

1.2.3 Contexto

Este aspecto se relaciona no solo con el lugar geográfico donde se ubica la institución en la que participa el docente, sino que también tiene implicaciones sociales e históricas.

En el contexto actual donde la educación media se ha masificado, se ha diversificado la oferta de programas e instituciones que ofrecen servicios educativos a nivel de bachillerato, existen instituciones de inmersión completa a un segundo idioma y cultura, hasta formatos institucionales intensivos donde los estudiantes pueden obtener un certificado en menos de dos años. El acceso a estas opciones en el bachillerato depende en gran medida de su posición socioeconómica y las posibilidades que ésta les otorga. Esto ha hecho que el bachillerato sea más

accesible para más personas, al mismo tiempo que agudiza la diferencia entre las condiciones bajo las cuales los diferentes grupos de estudiantes aprenden y se desarrollan.

Lo mismo puede decirse de otros niveles educativos, pero en México, ninguno de ellos tiene la variedad de formatos que tiene la EMS. “La dinámica del cambio social ha penetrado profundamente en las instituciones escolares hasta convertirlas en una realidad distinta” (Esteve, 2010, p. 33). En este sentido la situación, tal como se presenta al maestro es, en muchos aspectos, diferente a su experiencia como alumno en preparatoria o durante su carrera universitaria. En otras palabras, lo que le es típico de los maestros y los alumnos en este nivel, tal como está fundamentado en su experiencia, no corresponde de manera completa con lo que está enfrentado en sus clases en la actualidad.

Es relevante exponer que en el estado de Jalisco la cobertura de la EMS está distribuida de tal manera que las principales instancias que captan la mayor cantidad de estudiantes incluyen, además de los bachilleratos de la Universidad de Guadalajara, el conjunto de bachilleratos que conforman las instituciones privadas.

Figura 1.8. Distribución de la población estudiantil en EMS en Jalisco.

Cobertura total en Educación Media Superior en Jalisco		
Instituciones	Porcentaje de Cobertura	Cantidad de estudiantes
Universidad de Guadalajara	49.65%	161 220
Instituciones privadas	21.75%	70 639
Instituciones federales	9.60%	31 180
Instituciones estatales	19%	61 690

Secretaría de educación Jalisco, 2017.

1.2.4 Modelos de gestión

Dentro de este panorama de particularidades de los docentes de preparatoria, se encuentra también el modelo de gestión de las instituciones y sistemas educativos. El modelo de gestión no hace referencia a la organización interna de las instituciones, sino a las implicaciones que tiene la adscripción de éstas a uno de los subsistemas y modalidades que existen en el sistema educativo en México.

La organización de estos espacios laborales impacta en la identidad social que se construye a partir de cómo el maestro es concebido desde la escuela. Si un sujeto ejerce la docencia en una preparatoria pública, afiliada y dependiente de una universidad estatal, es muy probable que se le incluya en un sindicato que lo ubica dentro del gremio con ciertos derechos y obligaciones que lo identifican y distinguen de otros actores educativos, como maestros de otros niveles.

Es posible inferir que, al existir elementos inherentes a la experiencia del sujeto en diversas instituciones, estos tendrán un impacto en aquello a lo que el individuo debe poner mayor atención. Si la organización de su institución genera un ambiente de bienestar y seguridad entre los docentes, es posible que la atención de este sujeto esté localizada en su enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes y en el seguimiento que les debe dar en sus procesos. Por otro lado, si la institución, por su naturaleza organizativa, tiende a generar un entorno de incertidumbre con relación a la estabilidad laboral o a las relaciones de esta índole, el individuo se verá empujado a poner especial atención a estos fenómenos en detrimento de su enseñanza y del aprendizaje de los estudiantes. Se incluye entonces una cuestión orientada a saber si estos eventos tienen un impacto duradero en los docentes y los efectos que tienen en relación con su identidad.

De la misma manera, la gestión es un factor que aporta cohesión al grupo de maestros y los puede constituir como un grupo. “Un verdadero cuerpo (docente) solo puede existir cuando sus miembros se someten a las mismas normas, que organizan las responsabilidades de cada uno, sus derechos y sus deberes, las carreras profesionales, las relaciones internas entre colegas y su relación con otros integrantes de la institución escolar” (Lang, 2010, p. 83). El establecimiento de redes sociales entre los docentes les acerca a los rasgos compartidos que dan forma a los significados que construyen dentro de su mundo de vida cotidiana.

Se trata de una convivencia en donde la familiaridad del contexto determina la forma en que se construye la intersubjetividad. Es un espacio de construcción de significados compartidos, donde las experiencias cotidianas se constituyen de eventos que no distinguen entre los sujetos, sino que sus visiones se suman y se superponen. Esto último toma un valor especialmente relevante con relación a lo que Schütz afirma acerca de las relaciones Nosotros en el proceso de construcción de significados de todos los sujetos:

“(…) solo en la relación Nosotros, en la cual existe una comunidad de espacio y de tiempo (un ambiente social común, en el más pleno sentido), puede un hombre que está en actitud natural experimentar el sí mismo del Otro en su totalidad indivisa, mientras que fuera del presente vívido de la relación Nosotros, el Otro aparece como meramente un Mí, como alguien que cumple un rol, pero no como una unidad” (Schütz, 1995, p. 142).

En este sentido, resalta el valor que los profesores otorgan a las interacciones con sus pares, así como con los estudiantes como insumos necesarios en la configuración de su rol social en una comunidad de aprendizaje y la manera en que ese rol se interioriza y se afianza como una identidad docente.

Los docentes EMS como grupo social

Los datos que se han analizado, desde la propuesta de Tenti Fanfani (2010; 2011) acerca de los docentes de EMS indican aspectos importantes sobre este grupo de actores educativos. Aunado a estos fenómenos, se visualiza una interpretación sociológica de la docencia, que al igual que cualquier otra profesión se encuentra bajo el escrutinio de la sociedad y a la vez, con el compromiso de cumplir con las demandas que se le han asignado por parte de las autoridades y de la sociedad en general.

Se mantuvieron presentes los cuestionamientos acerca de la manera en que estos profesionistas se convierten en maestros y cómo es que deciden permanecer en esta profesión. Como lo ha estudiado Balderas (2014), Marcelo y Gallego-Domínguez (2018), los profesores se van desarrollando en el ámbito al tiempo que surgen en ellos facetas y se insertan en niveles de creciente compromiso e identificación con la profesión. Igualmente persistió, desde un enfoque microsocial, la cuestión de saber más acerca de los procesos mediante los cuales estos sujetos dan significado a esta forma de trabajar profesionalmente en un área educativa.

A manera de cierre de esta sección, es pertinente puntualizar que Poggi (2010) observa que el abordaje de la “compleja definición de la identidad docente” debe formar parte de cualquier agenda que hace referencia a la investigación y la formulación de políticas educativas pertinentes y actuales. Esta autora considera que la aproximación a la realidad actual de los docentes, en tanto sujetos de investigación, debe tener presente la globalidad de las circunstancias que se manifiestan en “cambios y mutaciones de las sociedades (...) que repercuten de forma directa sobre el ejercicio del oficio de enseñar, transforman tanto sus condiciones de acceso como su ejercicio y plantean desafíos para la carrera como para la construcción de la identidad” (p.10).

La docencia, como otras actividades humanas, se ve marcada por transformaciones externas al sujeto, así como internas. Las primeras hacen referencia a los grandes movimientos sociales, económicos y a las propuestas educativas que se ven atravesadas, inevitablemente, por los movimientos ya mencionados. Las transformaciones internas se construyen en la vivencia particular de cada sujeto docente en el transcurso de su experiencia.

Los cambios en la manera en que se lleva a cabo la docencia tendrán además efectos internos, es decir, en lo que los docentes significan con respecto a su labor y la visión que tienen de sí mismos. En este estudio se ha intentado visualizar las maneras en que los significados se construyen en una íntima relación con los motivos, las experiencias, los pensamientos, las emociones y los sueños que se encuentran manifestados en el mundo de la vida cotidiana de los sujetos.

Estas autopercepciones sufren mutaciones a través del tiempo, especialmente en profesores que han ejercido la docencia durante un periodo prolongado. Es importante tener presente estas transformaciones externas e internas que se entretajan para configurar lo que significa ser profesor. Más aún, las acciones que comparten entre ellos llevan a los docentes a situarse e identificarse como profesores en todo cuanto realizan sobre docencia, lo que es una expresión de significados y costumbres que se filtra en la vida social e individual (Pérez, 2004, p. 16).

Schütz (2001, p. 25) sostiene que la vida cotidiana tiene preeminencia sobre todos los aspectos de la vida de los sujetos. Es en ella donde las personas pueden intervenir y que pueden modificar mientras actúa e incide en esta realidad por medio de su cuerpo. De igual manera, la vida cotidiana delimita el entorno en el que el sujeto actúa y ejerce su voluntad.

Estas condiciones sociales e institucionales le han exigido al profesor de EMS desplegar una serie de conocimientos que le compelen a acceder a todo lo que ha aprendido y lo que ha vivido durante su formación como profesionista y aún, recuperar las experiencias educativas formales y no formales que son previas a estos aprendizajes.

Se puede recurrir a los conocimientos adquiridos en su etapa como estudiante y hasta las experiencias significativas que se tienen en la infancia y la juventud en los entornos familiares y sociales que están fuera del mundo educativo. Esta amplitud en las experiencias que pueden ser accesibles para los sujetos que se desempeñan como docentes, ha hecho necesario prestar especial atención a las experiencias de vida de las personas. De tal manera que el escenario de estudio es el de la vida cotidiana de los profesores. Este es el espacio en el cual las personas desarrollan su historia y llevan a cabo su labor educativa (Benítez, 2011).

Es por esto que se deseó explorar el proceso que culmina en la participación sostenida de estos sujetos en la docencia para conocer de manera más profunda el sistema de significatividades construido en torno a ser profesor e identificarse como docente. Particularmente se trata de un acercamiento a la manera en la cual, desde sus historias de vida, desde la experiencia que han acumulado en el trabajo educativo, los maestros van construyendo los significados que dan sentido a su identidad docente.

En síntesis, interesa atender el proceso de construcción de significados que llevan a los profesores de educación media superior a identificarse como tales, con la aspiración de encontrar mejores explicaciones al respecto que sirvan como base para posibles propuestas respecto a la formación y el desarrollo de los docentes (Cárdenas, 2006; Benítez, 2011; Lupercio, 2014).

1.3 Problema

La docencia en EMS se ve atravesada por una variedad de fenómenos sociales que la establecen como un tipo de práctica educativa singular en el espectro de lo que se encuentra en los diferentes niveles del sistema educativo nacional.

Con relación a la cantidad de investigaciones producidas en torno a los docentes, se encontró que la EMS ha sido poco estudiada. Autores como Poggi (2010), Tenti Fanfani (2010, 2011), Lozano (2015), García (2018) entre otros que han sido mencionados en el apartado de revisión de la literatura, han concentrado importantes esfuerzos al desarrollo de conocimiento que contribuya a revelar dimensiones de la docencia en la EMS que han permanecido ocultas.

El COMIE indica, como se lee en la siguiente cita, que hay un propósito compartido en la investigación educativa actual, que se orienta hacia la producción de conocimiento en torno a la subjetividad de los docentes y las formas en que esto contribuye a visibilizar sus problemáticas.

“La interacción cotidiana en las labores educativas que realizan los docentes en sus contextos de trabajo va marcando pautas para la construcción de significados en torno a lo que implica ser maestro. Por tal motivo, darles voz resulta un ejercicio importante para reconocer problemas que viven al ejercer la docencia y generar desde ahí conocimiento educativo” (Saucedo, Guzmán, Sandoval, Galaz, 2013, p. 374).

De manera ordinaria, se piensa en la calidad de las relaciones académicas que los docentes de EMS establecen con sus estudiantes y con las instituciones como principales referentes de su desempeño y su desarrollo. Esto sin duda tiene gran valor ya que el docente se construye, en parte, en la acción de enseñar en su escenario y contexto particulares. Sin embargo, queda pendiente la investigación que gira en torno a la configuración subjetiva de los sujetos

desde una perspectiva que integre la exploración de diversas experiencias y pensamientos que ha tenido el profesor a través del tiempo.

Este énfasis en la pertinencia y el grado de su formación profesional previa a la docencia, impulsado por la necesidad que tienen las instituciones para cubrir las asignaturas de las diversas áreas que conforman el mapa curricular de la EMS, se ha traducido en una tendencia por ignorar las formas en que la historia y las relaciones personales contribuyen a la configuración de la identidad docente. Esto ha producido generalizaciones que agrupan a los maestros con rasgos que los estereotipan y en ocasiones reducen su posible injerencia en el aprendizaje de los estudiantes. También contribuye a reducir el alcance que los profesores pueden tener en la formación de los alumnos en áreas que rebasan su asignatura.

Se afirma que la identidad docente se fundamenta en los significados que el profesor ha construido, no solo en el tiempo en que ha ejercido la docencia, sino a lo largo de su vida en entornos familiares, escolares y sociales diversos.

Indagar cuáles son los eventos y relaciones que han impactado su carácter, consultar con ellos sobre las experiencias que consideran importantes y que aparecen como duraderas en su conciencia, puede generar información que contribuya a valorar su labor educativa desde la contemplación de su experiencia como una totalidad que permea la práctica docente.

Se vuelve necesario tener presente que los significados que las personas construyen respecto a la realidad les configuran ante ella, les dan identidad, y determinan la manera como actúan. El interés es identificar cuáles son los significados de los profesores de EMS que influyen en su identidad profesional.

La identidad docente se entrelaza de forma constante y dialéctica a la red de significados que se construyen con relación al acervo personal de conocimiento, que los sujetos ponen en

juego a la hora de interpretar los sucesos cotidianos de su actividad educativa. Se conjetura que estos significados se han construido a lo largo de su vida y se contemplan en este proceso continuo de convertirse en docentes. En la identidad confluyen los eventos del pasado, del presente y también las expectativas que los sujetos tienen para el futuro. Se pretende realizar una recuperación de las experiencias más significativas para los profesores.

De esta forma, los fenómenos sociales que involucran a los profesores de EMS que se han descrito en páginas anteriores, orientan hacia la necesidad de comprender de forma más profunda a estos docentes desde la manera en que construyen los significados acerca de la docencia y cómo estos influyen en la conformación de su identidad como un proceso continuo.

1.4 Preguntas de investigación

Pregunta general

¿Cómo se construyen los significados respecto a ser docente en profesores de educación media superior y cómo estos influyen en la conformación de su identidad?

Preguntas Particulares

1. ¿Qué situaciones y relaciones han resultado relevantes en la construcción de los significados sobre ser maestro?
2. ¿Cuáles son los significados que los profesores han construido en torno a la docencia?
3. ¿Cómo se constituye el acervo de conocimiento educativo de los docentes de EMS?
4. ¿Cuál es la influencia de los significados en la formación de la identidad docente?
5. ¿Cuáles son los rasgos identitarios que distinguen a los profesores de EMS?

1.5 Objetivos: generales y particulares

Objetivo General

Comprender cómo se construyen los significados con respecto a la docencia de los profesores de EMS e identificar cuál es su influencia en la conformación de la identidad docente.

Objetivos Particulares

1. Describir cuáles son los elementos que intervienen en la construcción de los significados que se configuran en la experiencia de ser docente desde el enfoque de la sociología fenomenológica.
2. Caracterizar las experiencias significativas de los docentes de EMS y la forma en que se construye el acervo de conocimiento en torno a la docencia.
3. Describir la percepción de los docentes de las relaciones sociales significativas que han establecido durante su carrera docente.
4. Describir, desde la sociología fenomenológica, la manera en que se construye la identidad docente en profesores de EMS.

1.6 Supuestos

Una premisa relevante en este trabajo es que los docentes de EMS deben realizar esfuerzos por integrar los antecedentes profesionales que han desarrollado en su trayectoria como estudiantes y como practicantes con lo que implica la adopción de un nuevo rol en el ámbito educativo, en donde sus saberes sobre su materia deben ponerse al servicio del aprendizajes de los estudiantes y no necesariamente de la resolución de problemas propios del área ya sea en entornos de investigación científica, la atención a clientes, pacientes o empresas.

Los profesores de EMS construyen significados acerca de ser maestros y dan forma a su identidad de manera continua en su trayecto de vida. El acervo de conocimiento subjetivo se construye a lo largo de la vida, en parte por las explicitaciones que se realizan desde la propia subjetividad, pero de manera más significativa, a partir de compartir conocimiento con los sujetos que forman parte de la comunidad. Son múltiples, por lo tanto, los escenarios, tiempos y personas que conforman la estructura y contenido de las situaciones e interacciones que son relevantes para estos sujetos.

Las ideas y nociones que se tienen acerca de la docencia, y que se han construido en las experiencias vividas por los sujetos, constituyen un insumo importante de lo que consideran es deseable que un docente debe poseer como características y desplegar como atributos formadores. La experiencia de ser profesores puede no siempre coincidir con estos supuestos y esto conlleva a los sujetos a crear nuevos significados sobre el trabajo docente, de tal manera que la noción de sí mismos se transforma y ajusta a las necesidades de la situación y las exigencias que ésta le presenta.

Se plantea que el sujeto es activo en la conformación de un acervo de conocimiento que integra las experiencias significativas de su trayectoria vital, este acervo lo inserta en una conformación social más extensa de la cual también forma parte y alimenta con sus propias construcciones y participación social (Schütz y Luckmann, 2001, p. 256). En otras palabras, las concepciones sociales sobre ser docente en EMS se integran en lo que el sujeto en particular ha construido e interiorizado.

Esta interacción entre los significados individuales y sociales que se construyen acerca de la docencia se hacen evidentes en el mundo cotidiano de los profesores y puede crear tensiones entre las concepciones que ellos tienen acerca de sí mismos y el sentido de lo que hacen. Los

grandes discursos sociales sobre la identidad de los maestros a menudo presentan imágenes negativas de los docentes y hacen referencia a una tendencia de pérdida del valor de la profesión (Esteve, 2010; Tenti Fanfani, 2010). Estas concepciones tienen impacto a nivel microsociológico y personal.

1.7 Justificación

Este ejercicio de investigación ha sido una oportunidad para tener un acercamiento con sujetos de la educación que se desempeñan como docentes del nivel medio superior. Se consideró importante dar voz a estas personas y así conocer más sobre su experiencia con el fin de contribuir al conocimiento educativo general que se tiene de este nivel educativo en México.

Este estudio ha permitido identificar cómo se construyen los significados acerca de la docencia y cuál es su influencia en la conformación de la identidad docente en profesores de EMS. Es una oportunidad para ampliar, particularmente, el campo de estudio de los significados de los profesores en el contexto mexicano y de manera general, el campo de investigación denominado por el COMIE (2013) como “Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa” específicamente en la tercera parte llamada “Los docentes y los significados en contextos escolares”.

La elaboración de este documento y las averiguaciones realizadas sobre el tema permiten reconocer la escasez de estudios que relacionan los significados que construyen los sujetos y la forma en que influyen en la conformación de la identidad, se tuvo la intención de hacer el esfuerzo por aprovechar ese “nicho” para que los resultados de esta investigación puedan aportar para su crecimiento.

Los profesores de EMS en México son, en su gran mayoría, profesionales que no han sido formados para la docencia, sino que se han desarrollado en el trabajo mismo. Esta dualidad

o multiplicidad en el perfil profesional no ha sido abordada de manera amplia por estudios en docentes de EMS. El aumento de esta población de profesionales en las filas de docentes en EMS es un hecho que se ha explorado en este texto, aunado con otros rasgos que han sido considerado esenciales en el postulado de la problemática propia de estos sujetos como su formación, la gestión de los centros de trabajo y los resultados esperado en el aprendizaje de los estudiantes (Tenti Fanfani, 2010; 2011).

Una investigación como la que aquí se desarrolló pretendió abundar en información que ayude a comprender estos fenómenos relacionados a la construcción de significados y la conformación de la identidad desde una visión que integra puntos relevantes de la trayectoria personal y profesional de los sujetos.

En este sentido, ha sido la ambición de este trabajo encarar el problema de los significados y de la identidad con miras de construir un puente entre los discursos sociales más extensos y los sentidos que los docentes, como agentes sociales activos, han constituido a lo largo de su experiencia.

Por último, se reconoce la relevancia que el nivel educativo en cuestión representa para una proporción importante de la población. Una población de docentes comprometidos con su desarrollo como profesionales de la educación es un elemento relevante en la mejora del sistema educativo en México. Contribuir al entendimiento de los procesos de formación, crecimiento y consolidación de estos profesores como agentes esenciales del proceso educativo en EMS, al profundizar y extender el conocimiento de la subjetividad de dichos sujetos y conocer así, historias de trayectorias en esta profesión, sin duda, justifica la realización de esta investigación.

Para tener una aproximación de manera adecuada al logro de estos objetivos de investigación que han sido expuestos, es necesario abordar una perspectiva que permita configurar una propuesta teórico-metodológica adecuada.

2. Marco Teórico

Esta sección presenta el desarrollo teórico que apoya el marco conceptual de esta investigación. Para articular adecuadamente la enunciación del problema y las preguntas de investigación, ha sido necesario integrar una comprensión de cómo se construyen los significados y el papel que desempeñan en la formación de la identidad (Schütz, 1995, 2001, 1993; Berger y Luckmann, 2006, 1997; Weigert, 2006). Esta tesis busca ilustrar cómo estos aspectos teóricos contribuyen al desarrollo de la investigación.

Una de las explicaciones que abordan de manera destacada ambos conceptos es la sociología fenomenológica. Constituye una rica fuente de posibilidades para comprender el significado subjetivo que los profesores han construido con relación a la identidad. Se centra, entre otros asuntos, en los procesos de construcción de significados de la realidad que llevan a cabo los sujetos en la vida cotidiana.

La fenomenología se encarga de develar la esencia de los objetos de la conciencia (Moustakas, 1994; Schütz, 1995, p. 122). Dentro de las ciencias sociales, el análisis fenomenológico ha tomado diversas vertientes. Entre ellas se encuentra la propuesta de Alfred Schütz, quien se dedicó a brindar claves para el estudio de la manera como las personas construyen su subjetividad. La principal preocupación teórica de Schütz, de acuerdo con Maurice Natanson, fue: comprender “la estructura provista de sentido del mundo de la vida cotidiana, el mundo del ejecutar diario en que nace cada uno de nosotros” (Schütz, 2003, p. 15).

Schütz incorporó a las ciencias sociales el método de la fenomenología. El mundo en el que se desenvuelven los individuos y donde se desarrolla su atención es aquel en donde los fenómenos reales, imaginarios, ideales, artísticos, etc., están dados y los sujetos que participan en este mundo dan por hecho todas sus cualidades y circunstancias. Esta *actitud natural* ante el mundo de la vida cotidiana es un aspecto de gran importancia en la teoría de Schütz, ya que faculta suponer un mundo social externo en el que otros individuos viven también experiencias significativas y por esto, es posible ponerse en el lugar de otros y aspirar a comprender los significados que ellos construyen.

“En la actitud natural de la vida cotidiana *se presupone sin discusión* (cursivas añadidas) lo siguiente:

- a) La existencia corpórea de otros hombres
- b) Que esos cuerpos están dotados de conciencias esencialmente similares a la mía
- c) Que las cosas del mundo externo incluidas en mi ambiente y en los de mis semejantes son las mismas para nosotros y tienen fundamentalmente idéntico sentido
- d) Que puedo entrar en relaciones y acciones recíprocas con mis semejantes
- e) Que puedo hacerme entender por ellos
- f) Que un mundo social y cultural estratificado está dado históricamente de antemano como marco de referencia para mí y mis semejantes, de una manera, en verdad, tan presupuesta como el “mundo natural”

- g) Que, por tanto, la situación en que me encuentro en todo momento es sólo en pequeña medida creada exclusivamente por mí” (Schütz y Luckmann, 2001, pp. 26-27)

Reconocer que los otros tienen experiencias semejantes a las de otros individuos es aquello que da lugar a la intersubjetividad y permite asumir que la comprensión que se tiene de esas experiencias ajenas, son compartidas (Schütz, 1932, pp. 37-39). A Schütz se le considera como el principal arquitecto de la refundada sociología fenomenológica que se enfocó en el problema de la vida cotidiana. Él se dedicó enteramente a su desarrollo y avance teórico. Esta síntesis está orientada a aportar una mirada, necesariamente selectiva, de los temas pertinentes a los significados que construyen los docentes, a decir, el mundo de la vida cotidiana, el acervo de conocimiento, la significatividad, la tipicidad y los motivos, por mencionar ahora algunos de temas más amplios que se explorarán.

De la misma manera, se integran las aportaciones de dos de los principales alumnos y colaboradores de Schütz: P. Berger y T. Luckmann, quienes desarrollan una propuesta que tiene sus propios méritos, pero que al mismo tiempo se sustenta en las bases conceptuales que estableció Schütz en su obra. Este enlace permitirá tener una mayor claridad y congruencia entre el desarrollo de los significados y la manera en que éstos se hacen presentes en la construcción de la identidad docente.

Berger y Luckmann (1997, 2006) proponen conceptos esenciales para describir la relación dialógica que guardan el individuo y la sociedad. Para estos autores, la existencia de los universos simbólicos y las legitimaciones que validan la presencia de las manifestaciones de comportamientos como productos humanos deben entenderse en el contexto de las vidas de los

individuos, “fuera de estas vidas, los conceptos carecen de existencia empírica” (Berger y Luckmann, 2006, p. 161). Se entiende por universos simbólicos a los ámbitos de sentido que organizan coherentemente la posición de los distintos fenómenos que integran la realidad social, entre los que se encuentran los roles a desempeñar, la propia identidad y el total de las relaciones que constituyen la vida cotidiana.

Las ideas que aquí se recogen permiten una aproximación congruente con la propuesta que se propone analizar y exponer, a decir, que es el sujeto quien internaliza las dinámicas sociales de las que participa y al mismo tiempo, de forma dialógica, contribuye a darles forma. Esta relación entre las experiencias y las interpretaciones que realizan los sujetos es uno de los fundamentos de los significados. También es posible interpretar esto como la inspiración fenomenológica que centra su atención en la experiencia personal para poder derivar comprensiones del mundo.

La teoría que se describe a continuación se conforma, (al menos en la selección y el análisis a propósito de este trabajo y en relación con los fines que persigue) de grandes conceptos que se interrelacionan y conectan en diversos sentidos. Es necesario considerar que dichos conceptos se encuentran ligados y aparecen de manera simultánea en la explicación fundamental de la sociología fenomenológica, esto es, la presentación del individuo en la realidad y su postura ante ella.

A reserva de explicarlo en los incisos siguientes y a manera de apretada síntesis, podemos decir que el sujeto vive dentro del mundo de la vida cotidiana, donde, siguiendo tipos, desempeña roles sociales (dentro de los cuales se inserta la docencia para el caso que ocupa en esta investigación). Estos tipos y roles los han construido sus predecesores y sus contemporáneos y son parte del acervo de conocimiento social.

Estos contenidos no se crean, por lo tanto, en un vacío, sino que el sujeto los encuentra en sus interacciones determinadas por estructuras de diversa índole. Las experiencias que estas situaciones generan se organizan de acuerdo con las estructuras de significatividades que las ordenan y, a su vez, las tipifican para integrarse en la conformación de un acervo subjetivo y personal de conocimiento.

El sujeto, al participar dentro del mundo de la vida siguiendo los esquemas preestablecidos de un tipo ideal en particular, asume esta acción y sus significados como parte de su identidad, la cual, determina la forma en que el individuo se presenta ante los otros miembros, participantes y conformadores del mundo de la vida cotidiana.

Para Berger y Luckmann (2006), conocer los rasgos de la realidad social es un requisito previo para acceder a la realidad subjetiva. El sujeto se esfuerza de manera importante por mantener la integridad de esta realidad. Así, se afirma que la identidad es parte de la realidad subjetiva del individuo (p. 195), que necesita una confirmación constante (p.187) y que requiere remediar incongruencias que se presentan en ella (p. 188). El ciclo del cual forma parte el sujeto, en su relación con el conocimiento que implica el rol social que está ejecutando y aquello que es típico en sus actos, se configura y reitera con dependencia a las situaciones típicas o problemáticas que se generan a través del tiempo. El rol social que representa y desempeña un profesionalista y, al mismo tiempo, su rol como docente de EMS son un ejemplo de cómo un individuo logra hacer un balance entre sus diversas funciones.

Como tal, la postura teórica que ha construido Schütz ofrece una plataforma para explicar y fundamentar aproximaciones investigativas de diversos aspectos de la realidad social. Este

estudio se concentra en la generación de conocimientos acerca de los significados que construyen los sujetos en torno a la identidad docente.

Para formular una línea temática congruente con este objetivo, se ha realizado una selección crítica de temáticas y conceptos teóricos que contribuyen a sostener una definición de significados y una descripción de su conformación en la subjetividad individual.

Los significados son depósitos de sentido que se construyen en la conciencia del sujeto desde las experiencias sociales y personales. Se afirma que para llegar a definición es necesario transitar por la variedad de conceptos y principios que constituye la teoría de Schütz que incluye mención de elementos de gran relevancia como el tiempo, el espacio, las relaciones sociales, la acción social, el acervo de conocimiento, la agencia, la intersubjetividad, los motivos, la tipicidad, los roles sociales y la confluencia de este listado de constructos en la conformación de la identidad como un fenómeno social e individual congruente con el contexto y sus demandas.

2.1 Ámbitos finitos de sentido

¿Qué significa vivir en el mundo? Los seres humanos habitan en el mundo de la vida cotidiana de forma permanente y continua, sin embargo, sería incorrecto pensar que es el único mundo en el que es posible desenvolverse y crear significados. Schütz sugirió la existencia de otros ámbitos en donde el sentido que se forma es enteramente personal y privado o en donde las acciones que se llevan a cabo únicamente tienen ahí coherencia en la medida en que se sigan las reglas de interacción que han sido construidas de manera intersubjetiva y social.

Desde esta perspectiva, aquello que es habitual en los sueños y en las fantasías de los sujetos, no se desarrollarán bajo los mismos principios que las situaciones que se construyen en el mundo de la vida cotidiana. Sin embargo, todos forman parte de las posibilidades de

experiencia de un mismo sujeto y son capaces de alimentarse unas a otras. Schütz (1995, p. 197 - 238) se basó en William James y sus estudios sobre los subuniversos que componen la realidad de los hombres para designar estos ámbitos finitos de sentido. Estos universos de significado se distinguen entre sí por el tipo de experiencias que los sujetos tienen dentro de ellos. Dichas experiencias comparten características con otras que pertenecen a este universo de sentido, es decir, se agrupan y tipifican. Es precisamente por lo anterior que Schütz designa un “acento de realidad” y habla de ámbitos finitos de sentido y no de subuniversos, como lo hizo James. El “acento de realidad” el cual “consiste en experiencias de sentido compatibles entre sí”; por ejemplo, las actividades que realizamos cuando estamos alertas y conscientes en el trabajo o en la calle son distintas a las que realizamos cuando imaginamos nuestras clases del día siguiente (Schütz y Luckmann, 2001, p. 43).

Cada ámbito tiene su estilo de cognición. Las vivencias que pertenecen a cada uno de los ámbitos lo hacen en congruencia con otras que comparten un mismo estilo cognoscitivo. “Con respecto a este estilo, están en mutua armonía y son compatibles entre sí” (p. 43). Un sueño, por ejemplo, con sus sensaciones y percepciones, difícilmente puede ser confundido con el mundo de la vida cotidiana. Cuando un sujeto despierta de un sueño, su atención se vuelve hacia lo que acontece en este ámbito de realidad y abandona el estilo cognoscitivo que es apropiado para experimentar los sueños. A diferencia de estos ámbitos que se han descrito, el mundo de la vida cotidiana presenta rasgos que lo ubican como la realidad suprema en la que se inserta el sujeto, la mayor parte de nuestra vida transcurre en ella.

Todas las situaciones que se presentan en el mundo de la vida cotidiana se constituyen en la interrelación de las estructuras temporales y sociales que son constantes en la actitud natural del sujeto. Entre ellas están el tiempo y el espacio, la existencia de los otros, el alcance del

propio cuerpo y la configuración de la situación. Lo cual significa que los elementos inamovibles de este ámbito de sentido en particular pueden permitir un cierto tipo de acciones y de injerencia por parte de la persona. Estas estructuras delimitan el mundo de la vida cotidiana y por esto se entiende que:

- El sujeto tiene conciencia de su propia temporalidad y de la duración de su experiencia.
- Tiene conciencia de su propia corporeidad y las implicaciones que tiene su alcance en un momento determinado.
- Las relaciones sociales que puede establecer dependen de quiénes son los Otros con los cuales el sujeto comparte el momento y el espacio. De igual manera, estas relaciones pueden trascender las limitaciones de la propia vida del sujeto y es posible establecer contacto significativo con personas que vivieron en el pasado o en lugares distantes por medio de sus obras y otro tipo de formas de comunicación.

Las estructuras enunciadas forman parte de esta revisión y se describen a continuación con mayor detalle.

Mundo de la fantasía y mundo de los sueños

Vivir en el mundo de la vida cotidiana implica que el sujeto experimenta restricciones y limitaciones. Se crea una tensión entre lo que quiere y desea la persona y lo que es posible dentro de los parámetros que le impone el mundo real. Otras veces le es posible sustraerse de la vida cotidiana y sumergirse en el ámbito de la fantasía. Schütz utiliza la figura del profeta Tiresias, quien aparece en obras importantes de la literatura de la Grecia antigua, como lo son la Odisea de Homero y la tragedia de Edipo, de Sófocles. Tiresias es un profeta quien anticipa el futuro y se lo hace saber a otros personajes en estas historias. Ellos poco pueden hacer para modificar este destino prescrito por Tiresias. El profeta puede hacer predicciones de una manera que es

imposible para un hombre o una mujer que habitan el mundo de la vida. El hombre común proyecta un futuro a partir de su experiencia y anticipa hechos en relación con su flujo de conciencia, sus recuerdos, los esquemas con los que da sentido a los hechos pasados, presentes y futuros. Esta distinción permite a Schütz desarrollar un estudio sobre la forma en que las personas pueden proyectar el futuro y la manera en que el mundo de la fantasía puede dar posibilidades que no existen en el mundo de la vida. “De otro modo no podemos - salvo Tiresias, quien no remite lo que adivina a su acervo de conocimiento a mano - prever ningún suceso de cuya tipicidad no hayamos tenido experiencia previa. Sin poder controlar lo que nos es impuesto, somos menos observadores de lo que sucederá, pero observadores movidos por esperanzas y temores” (Schütz, 2003, p. 268).

La importancia del fantaseo en la proyección de las posibilidades vitales del sujeto queda establecida en la tendencia que tiene el hombre por orientarse hacia el futuro. “En nuestro pensar del mundo de la vida estamos, ante todo, orientados hacia el futuro. Lo que ya ha sucedido puede ser reinterpretado, pero no es posible modificarlo. En cambio, lo que está por venir es, en parte, ajeno a nuestra influencia (como sabemos por nuestra experiencia anterior) pero en parte modificable mediante nuestros actos posibles” (Schütz y Luckmann, 2003, p. 38). En ese sentido, se puede conjeturar que la persona que realizó inicialmente el proyecto es distinta a quien ahora pone su atención en un acto realizado y su marco de significatividades también se ha modificado.

La manera en que está presente en el tiempo y en el espacio son diferentes. También se puede incluir el aspecto de la edad y el paso del tiempo. Berger y Luckmann (2006), afirman que el conocimiento del paso del tiempo y de la certeza de lo finito de nuestro tiempo en el mundo hace que el carácter de nuestros proyectos se torne más urgente. En este contexto, se asume que aspectos esenciales de los sujetos se transforman para configurar una identidad distinta,

compuesta de elementos internos y sociales que son únicos y coherentes dentro de este ámbito de sentido particular: el de la docencia.

Es posible hacer la pregunta sobre si estas proyecciones deben siempre contemplar semejanzas de las situaciones típicas que ha experimentado el sujeto. Se encuentra el tema de los proyectos más adelante en el punto 2.3.2 con relación a la significatividad.

Mundo de la ciencia

Estas cuestiones y preguntas llevan a considerar la presencia de un mundo de la ciencia, en el cual no impera el sentido urgente del individuo por sobrevivir con éxito las circunstancias del mundo de la vida que percibe que debe vencer, o bien, evitar. El mundo de la ciencia compele al sujeto a salir de la actitud natural en favor de una actitud, que, a diferencia de esta última, busca obtener soluciones a problemas que se generalizan con un lenguaje especializado y dentro de contextos de significado que no siempre forman parte del mundo de la vida de todo sujeto. Puesto que este ámbito en particular se relaciona más cercanamente con el trabajo de investigación que se ha realizado, será abordado con mayor amplitud en el capítulo 3.

Dada la relevancia del mundo de la vida cotidiana, entre estos ámbitos finitos de sentido, a continuación, se hace una explicación de mayor amplitud.

2.1.1 El mundo de la vida cotidiana y la actitud natural

Schütz desarrolla un estudio de los seres humanos que propone abordar las construcciones subjetivas en el ámbito en donde se llevan a cabo las acciones cotidianas de sus vidas. Él presenta esta cuestión como una necesidad apremiante de las ciencias sociales:

“Las ciencias que aspiran a interpretar y explicar la acción y el pensamiento humano debe comenzar con una descripción de las estructuras fundamentales de lo precientífico, la realidad que parece evidente para los hombres que permanecen en la

actitud natural. Esta realidad es el mundo de la vida cotidiana. Es el ámbito de la realidad, en el cual el hombre participa continuamente, en formas que son al mismo tiempo inevitables y pautadas. El mundo de la vida cotidiana es la región de la realidad en que el hombre puede intervenir y que puede modificar mientras opera en ella mediante su organismo animado” (Schütz y Luckmann 2001, p. 25).

Esta descripción del mundo de la vida también incluye lo que los sujetos enfrentan en cuanto a obstáculos y retos. Algunas de estas barreras se sobrepasan con el conocimiento a mano, sin embargo, el mundo de la vida incluye un catálogo de elementos que son insuperables e intransitables: la modificación del pasado, la manipulación del tiempo y la superación de las limitaciones que tiene consigo la existencia corpórea.

Para Schütz (2001), los individuos habitan en mundos ya estructurados, dotados previamente de significación y el sujeto debe reconstruirlos para sí. Es necesario que lo haga para poder interactuar con sus semejantes, sus *contemporáneos*, y así dar sentido a su vivencia en ese mundo. También se incluye entre estos a los antecesores y de una forma indirecta también a los sucesores con quienes el sujeto tendrá menos relación, ya que no coincide con ellos en el tiempo y no hay evidencias de sus acciones como las hay de los antecesores y de los contemporáneos.¹ La *configuración biográfica* hace referencia a que cada sujeto se sitúa de forma distinta dentro del mundo de la vida. Es decir, convergen en esta situación los factores biográficos que determinan el contenido de su acervo de conocimiento, las cosas que tiene a su alcance y las que no lo están. En todo momento de la vida consciente, el sujeto se encuentra en una situación que está integrada biológica y socialmente (Schütz y Luckmann, 2001, p. 110). Es así como el individuo se instala en la realidad, le da sentido y hace una construcción significativa

¹ Las estructuras sociales del mundo de la vida cotidiana se describirán con mayor detalle en el punto 2.1.3.

de la misma. En este punto es relevante ubicar el término *situación*, como un campo que nos permite contribuir en la explicación de cómo el sujeto se sitúa en la realidad como se le presenta.

Para Schütz, la situación es el lugar y el contexto en donde se produce y articula el acervo de conocimiento por medio de la sedimentación de los significados construidos a partir de las experiencias. La situación se compone de elementos permanentes que se encuentran en el mundo de la vida cotidiana como son el tiempo, la corporalidad y los límites de la vida humana, los cuales se han abordado como las características del mundo de la vida en sus dimensiones espacial, temporal y social. Estas restricciones proveen al individuo de las características y los parámetros dentro de los cuales es posible actuar. La situación “se define mediante la inserción de la existencia individual en la estructura ontológica del mundo” (Schütz y Luckmann, 2003, p. 120).

Las situaciones en las cuales se constituye el acervo de conocimiento se articulan de manera biográfica, y en este sentido, son personales e individuales. Esto es de gran relevancia para el enfoque de la sociología fenomenológica, ya que se conserva la agencia del sujeto al mismo tiempo que se privilegia la construcción social de significados.

Las situaciones pueden ser rutinarias o problemáticas de acuerdo con la significatividad del sujeto. Esto es un tema que se retomará más adelante, cuando se describa con mayor extensión, cuáles son los rasgos de la significatividad. Una situación rutinaria no requiere una resolución que involucre la movilización de conocimientos previamente construidos; el sujeto tiene acceso a estos de manera automática. Por su parte, una situación problemática requiere que el sujeto propicie una resolución a estas cuestiones.

Acerca de la conformación biográfica del acervo de conocimiento, Schütz afirma lo siguiente: “La secuencia, la cercanía y profundidad vivenciales, y la duración de la experiencia

determinan la articulación biográfica singular del acervo de conocimiento” (p. 121-122). Las situaciones de diversa dificultad generan oportunidades en las que el individuo pone en cuestión los elementos propios de su acervo de conocimiento e integra nuevos, para así poder enfrentar nuevas situaciones dentro del mundo de la vida cotidiana. En este sentido surgen cuestionamientos sobre cuáles son los rasgos de lo habitual de las situaciones de vida en las que participa el profesor de EMS dado que su primera formación ha sido como un profesionista de diversas áreas. Aquello que se presenta a su alcance tendrá variaciones de acuerdo con la profesión de origen y también la amplitud de sus experiencias previas. Lo importante a notar en este punto, es que lo familiar y esperado, tanto por el sujeto como por la sociedad puede ser distinto y contribuir a las tensiones personales y profesionales de los maestros.

La agencia y la capacidad de modificar la realidad y resolver problemas que se presentan en el mundo de la vida, se encuentran como partes esenciales de la propuesta de Schütz con respecto a lo que la situación representa para los sujetos.

“En cualquier momento de mi existencia me encuentro dentro del *lebenswelt*, en una situación biográficamente determinada. A esta situación corresponde, no solo mi posición en el espacio, el tiempo y la sociedad, sino también mi experiencia de que algunos de los elementos de mi *lebenswelt* me son impuestos, mientras que otros son o pueden ser controlados por mí y son, por lo tanto, modificables” (Schütz, 2003, p. 264).

La situación es algo que existe en el exterior (por ejemplo, impartir clases de matemáticas en un salón de EMS o bien, realizar trabajo en una fábrica) y que da forma a las acciones de los individuos y, de manera simultánea, es el sujeto quien *define* su situación con dependencia en sus expectativas y de los objetivos que ha elaborado para ese proyecto en particular.

“En la esfera mundana de la vida diaria, me concibo a mí mismo y al Otro, como centros de actividad, cada uno de los cuales vive entre cosas que se han de manipular, instrumentos que se han de utilizar, situaciones que deben ser aceptadas o modificadas. Sin embargo, mis posibilidades, mis instrumentos y mi situación tienen su estructura específica tal como se me aparecen, mientras que sus posibilidades, instrumentos y situación la tienen tal como se le aparecen a él” (Schütz, 1995, p. 191).

Es desde esta perspectiva biográfica donde el individuo configura un *acervo de conocimiento* disponible que se conforma de un almacenamiento de experiencias (Schütz, 1993, p. 107). “El acervo de conocimiento se define como una acumulación o almacenamiento de experiencias previas, tanto propias como transmitidas, que posibilitan el desenvolvimiento del sujeto en el mundo de la vida y le permite captar, interpretar y resolver las situaciones en que se encuentra” (Rodríguez, 1993, p. 53) La estructuración del acervo será abordado de manera más amplia en el apartado 2.2.

Estas experiencias almacenadas pueden ser traídas al Aquí y Ahora, donde el sujeto las puede analizar y transformar en nuevas experiencias personales inmediatas que, a su vez, se acomodan de tal forma en la conciencia que hace ampliar el repositorio de conocimiento. Schütz habla de los procesos de *explicitación*, lo cual se puede definir como aquellos que intervienen en la dilucidación o explicación acerca de algo que se presenta como problemático y que exige del sujeto un esfuerzo para su comprensión (Rodríguez, 1993, p. 55).

De esta forma es posible afirmar que el acervo de conocimiento personal se constituye a partir de que el sujeto realiza procesos de explicitación y procesos de aprendizaje, para superar situaciones problemáticas y estas se llevan a cabo subjetivamente. Sin embargo, hay otra fuente

de conocimiento que está determinada socialmente y en ella se incluyen actitudes, pautas de conducta, modelos, recetas y estructuras de significatividades que son heredadas ya que no fueron constituidas propiamente por el sujeto, sino que fueron desarrolladas en la subjetividad de los antecesores.

Esto último se denomina el acervo de conocimiento social. Por ejemplo, es posible encontrar que los docentes desarrollan un estilo de enseñanza que se asemeja a las estrategias que utilizaron sus propios profesores cuando eran alumnos. A su vez, estas formas de llevar a cabo la educación han sido impuestas a estos sujetos por generaciones anteriores que crearon este modelo.

Es gracias a este proceso de acumulación de experiencias y contribuciones al acervo de conocimiento personal que el sujeto puede comprender nuevos fenómenos sin tener que llevar a cabo un proceso reflexivo por medio del cual ordenar cada una de las vivencias que transcurren (Schütz, 1993, pp. 80-81, 105-106). No obstante, en la actitud natural, el sujeto no realiza estas reflexiones, sino que su acción se lleva a cabo con fines totalmente pragmáticos. El proceso reflexivo del que se habla puede ser observado como una explicitación por parte del sujeto que se hace presente cuando la situación manifiesta no puede ser resuelta por los esquemas que el individuo posee en ese momento.

Aquí puede mencionarse más sobre la relevancia de las situaciones en donde se despliegan las conductas de los sujetos. Éstas incluyen un marco físico, social, temporal, de lenguaje y de construcción de sentido que son únicos. El sujeto debe desenvolverse en estas situaciones de tal manera que sus acciones tengan sentido dentro del contexto y el momento.

Schütz (1995) afirma que los individuos utilizan tres fuentes de información para definir situaciones de la vida: vivencias previas, objetivos del presente y la interacción con los demás.

También argumenta que la experiencia previa se encuentra sedimentada y codificada en un almacenamiento de conocimientos que actúa como esquema de referencia para que los individuos puedan definir situaciones nuevas (Schütz y Luckmann, 2001, p. 6). Para el caso que compete a esta investigación, los docentes en sus primeros años de trabajo tienen la experiencia de haber sido estudiantes en la preparatoria, la universidad y hasta tener presentes referencias de vivencias sin relación alguna con el mundo académico. Se reconoce, sin embargo, que los sujetos tienen toda una experiencia escolar significativa, y de ella se han adoptado tipos ideales y personales, cuyos roles y acciones típicas, pueden ser el fundamento de sus propias ideas acerca de lo que es la docencia. La razón por la cual esto puede ser así es que los maestros profesionistas tienen lo que Schütz llama “conocimiento acerca” y no “conocimiento en” lo que es ser maestros en el nivel educativo medio superior. Este conocimiento “acerca” puede estar descontextualizado y ser conocimiento que no había sido verificado por el individuo y que llegó a ser parte de lo que el maestro piensa que es la docencia por la experiencia que tuvo como estudiante bajo esos modelos de docente. El conocimiento que el sujeto puede tener acerca de una actividad como la docencia, puede provenir de los tipos de docente que conoce, con los cuales ha interactuado, así como los objetivos que se ha planteado y la interacción que vive en el presente con otros sujetos. Dicha actividad se construye socialmente.

Para Schütz “la realidad social tiene un significado específico y una estructura de significatividades para los seres humanos que viven, actúan y piensan dentro de él, quienes mediante una serie de construcciones de sentido común han efectuado selecciones e interpretaciones previas de este mundo que experimentan como la realidad de sus vidas cotidianas” (Schütz, 2003, p. 79). Es posible inferir que el sujeto, profesor de EMS, desarrolla actividades pertinentes para el contexto de significado de esa realidad social, que es su práctica

docente y su ser maestro², la cual se subsume a la realidad suprema de la vida del mundo, de tal forma que el sujeto entra y participa. Esto no quiere decir que los mundos están en conflicto, sino que es necesario que estén integrados en el acervo de conocimiento.

En consecuencia, la persona forma parte de un contexto de significado que permite tener acceso a los materiales que son propios del mundo de la vida cotidiana. Participa de él mediante la actitud natural. No hay cuestionamientos acerca de lo que contienen porque sus cualidades están dadas por el objeto mismo y por la situación en donde se encuentra.

“En la actitud natural, los objetos tienen un valor cultural que se ha adherido a ellos.

Estos objetos y los eventos relacionados son interpretados como normales por la persona en actitud natural” (Schütz y Luckmann, 2001, p. 37).

Se asume, para fines de este estudio, que es necesario un análisis de la biografía de los profesores con la finalidad de identificar los significados que los han llevado a hacer transformaciones en su trayectoria profesional y de la misma manera, contribuir a la comprensión de los efectos que esas transformaciones han tenido en los sujetos y la constitución de su identidad.

La situación biográfica permite tener acceso a las experiencias e interpretaciones de los otros individuos por medio de la entrada que el lenguaje y la comunicación da al acervo social de conocimiento. Los esquemas temporales que dan sentido a la duración biográfica se construyen intersubjetivamente. El análisis de la biografía del sujeto en la interacción cara a cara permite visualizar las explicitaciones previas que están atesoradas en su acervo de experiencia.

² En el mundo de la vida cotidiana existen *roles* que el sujeto debe llevar a cabo, estos *roles* tienen las características de sujetos que pertenecen a la cultura y al momento en el que participa esta persona (Berger y Luckmann, 2006, p. 97-100).

Al respecto, Schütz afirma que “el acervo de conocimiento (...) no es un sistema lógicamente integrado sino solamente la totalidad de mis explicitaciones sedimentadas y situacionalmente condicionadas, compuestas en parte de soluciones individuales a los problemas y en parte de soluciones tradicionales socialmente transmitidas (Schütz y Luckmann, 2006, p. 34). Por lo tanto, los significados no están a la mano para los sujetos o informantes, a menos de que formen parte de una relación *cara a cara* que les pida llegar a dichas explicitaciones.

Reciprocidad en la experiencia

Un aspecto que contribuye a la comprensión de los otros es el supuesto de que la manera en que cada sujeto experimenta el mundo de vida cotidiana es similar a la nuestra. Esto no significa que todas las experiencias sean iguales. Se asume que las experiencias que se registran, como ser humano, como persona de la misma época y el mismo lugar, tienen características similares. Asumir que las experiencias propias y las del Otro son similares es uno de los principios del mundo que Schütz propone con el fin de poder llegar a comprender al Otro.

“En la actitud natural no actúo solamente dentro de una jerarquía biográficamente determinada de planes. Por el contrario, veo también las consecuencias típicas de mis actos que son también aprehendidos como típicos, y me inserto en una estructura de incompatibilidad que es vivida como obvia” (Schütz y Luckmann, 2006 p. 39).

En este sentido, es primordial tener acceso a las particularidades vitales de cada sujeto. De forma inicial, la situación de cada cual puede referirse al tiempo y, por otro lado, se hace referencia a la corporeidad. De tal forma que se pueda hacer un perfil de su situación biográfica y observar la manera en que esas condiciones, a las que Schütz (1995: 294-295) llama trascendencia:

“Ambas trascendencias, la de la naturaleza y la de la sociedad, como impuestas a mí en un doble sentido: por un lado, me encuentro en todo momento de mi existencia dentro de la naturaleza y dentro de la sociedad; ambas son, de modo permanente, elementos co-constitutivos de mi situación biográfica y, por lo tanto, son experimentadas como perteneciendo ineludiblemente a ella. Por otro lado, constituyen el único marco dentro del cual tengo la libertad de mis potencialidades, y esto significa que ellas prescriben el alcance de todas las posibilidades para definir mi situación” (Schütz, 1995, p. 294).

Las trascendencias de las que habla el autor han funcionado como el marco que delimita las acciones, así como el guion de reglas y sentidos que le dan coherencia al sujeto dentro de su nicho social particular y de la interpretación que él mismo puede hacer de lo que hace de forma cotidiana. Es decir, que la situación funge un papel limitante del alcance de las acciones de los individuos y, al mismo tiempo, es el entorno en donde esas acciones tienen valor y pueden impactar en los demás de forma significativa. Independientemente de estas limitaciones biográficas Schütz afirma que todos los sujetos están determinados e influidos por biografías típicas las cuales se desarrollan en el tiempo de vida del sujeto y con dependencia en los alcances particulares de su situación. Es decir, que aun dentro de las particularidades de la situación biográfica de cada sujeto este actuará conforme a la acción típica de los roles sociales que está desempeñando.

El sujeto entra en contacto con el mundo de significado y de acción que le da forma a sus propias nociones y sentidos en el marco de su situación biográfica. Este proceso de construcción inicia mediante las primeras relaciones que vive, generalmente en el ámbito familiar, donde recibe los primeros significados respecto a lo que le rodea. La posterior incursión en otros grupos sociales le provee de nuevos significados. Cabe resaltar que, desde la familia, se considera que

hay un acervo de conocimiento social el cual es reconocido por el sujeto a través de sus esquemas de percepción. Los contenidos en estos grupos constituyen el acervo de conocimiento social, de donde el sujeto deberá estructurar el acervo de conocimiento personal, este es “un elemento configurador del ámbito de significado de la vida cotidiana, pues condiciona nuestra percepción de él. El significado de las cosas se define en función del contenido de mi acervo” (Algarra, 1993, p.111).

Es esta interacción con quienes componen el mundo social, se reitera, la fuente de los propios esquemas de referencia, a partir de los cuales se interpreta el mundo y se orienta la actuación en él. Schütz afirma que los sujetos “tienen” un repositorio de conocimiento de todas las cosas y eventos que están a su alcance dentro del mundo de la vida cotidiana. De la misma manera “tienen” una “síntesis de la experiencia interna” (1995, p. 110).

“Un esquema de nuestra experiencia es un contexto de significado que constituye una configuración de nuestras experiencias pasadas que abarca conceptualmente los objetos experienciales que se encuentran en estas últimas, pero no los procesos mediante los cuales se han constituido. El proceso constituyente es ignorado, mientras que se da por sentada la objetividad constituida” (Schütz, 1993, p. 111).

Estos esquemas de la experiencia, como se ha citado, contienen juicios, productos de la actividad de la mente, la voluntad y hasta los significados de un orden más elevado. Estos esquemas incluyen, además, los conocimientos sobre ciencia y las reglas con que operan diferentes aspectos del mundo. El conocimiento personal, entonces, tiene un origen social y se encuentra en constante reestructuración.

Ahora bien, el contacto con los otros se da en el marco de situaciones de la vida cotidiana. En ellas se produce, configura y se pone en juego el acervo de conocimiento personal;

es decir, la manera en que integra y comprende la realidad. Esta significación no sería posible sin considerar la manera en que está estructurado el mundo de la vida en términos de tiempo, espacio y relaciones sociales. A continuación, se abordan en detalle estos aspectos estructurales de la realidad.

2.1.1.1 Estructura espacial del mundo de la vida

Las personas experimentan el mundo en relación con sus características. Un grupo de éstas tienen que ver con el entorno físico y espacial. Este es el mundo de la vida que está al alcance del sujeto, quien se puede ubicar arriba, abajo, a un lado y otro, siempre teniendo en cuenta su *corporalidad* y los objetos que componen su entorno perceptual.

Schütz describe dos áreas en las cuales el sujeto puede relacionarse con el mundo: el mundo al “alcance efectivo” y el mundo al “alcance potencial” (Rodríguez, 1993, p. 39). Estas distinciones están basadas en la proximidad física y conceptual que el sujeto tiene con el entorno. Cuando existe un alcance efectivo, las personas tienen la capacidad de encontrarse de forma directa con los objetos y las circunstancias que estos enmarcan. Esto implica que las personas tengan la posibilidad de recurrir a su biografía para acceder a sus esquemas que les permiten comprender las experiencias y hacer las generalizaciones pertinentes en términos de los principios de “así sucesivamente” y del “puedo volver a hacerlo”.

Estos principios enmarcan en el sujeto la posibilidad de realizar acciones en entornos que les son familiares y con anticipación a resultados típicos, de acuerdo con lo que se ha establecido en experiencias previas. Los conceptos mencionados han sido tomados por Schütz (2003; 1993) de Husserl y ambas idealizaciones, como aquí se menciona, son consecuencia de la actitud natural que ya se ha revisado anteriormente. La idealización del “así sucesivamente” representa la confianza que se tiene en que el mundo es como se presenta ante el sujeto y que el acervo de

conocimiento a mano con el que se cuenta en este Aquí y ahora, son idóneos para hacer frente a la situación.

El mundo al alcance potencial se refiere a la posibilidad que tiene el sujeto para modificar su posición en el espacio con tal de conseguir entrar en relación con elementos que se encuentran actualmente fuera de su zona de alcance efectivo. Dentro de este alcance potencial hay dos distinciones: el alcance recuperable y el alcance asequible. El primero hace referencia a la certeza que surge de las experiencias para ubicar en el espacio a los objetos y las situaciones en las que no está presente el sujeto. Si un maestro olvida un libro en la sala de profesores de su institución, tiene la certeza, antes de entrar a su automóvil en el estacionamiento, de que su libro estará sobre la mesa en la que estaba trabajando antes de que concluya el día escolar. Es la familiarización que da la experiencia con la forma en que se organiza el universo alrededor del sujeto.

Por otra parte, el alcance asequible se refiere a una posibilidad de movimiento, que, aunque se plantea en un futuro, tiene injerencia directa con el presente. “Esta zona está ligada a mis vivencias pasadas, no de manera directa, sino sólo de modo tal que mis expectativas se originan en mi acervo de conocimiento, que contiene vivencias sedimentadas” (Schütz y Luckmann, 2001, p. 57). En este sentido, sólo es posible imaginar un destino del que ya se tiene conciencia, por ejemplo, para comenzar un trabajo como educador, cuando ya se ha estado en una situación semejante, aunque el rol social que se desempeñaba era distinto, también un sujeto puede imaginarse cómo será el trabajo en un bachillerato distinto al que ya ha trabajado. En consecuencia, es posible para el individuo imaginar escenarios semejantes y accesibles a su experiencia.

2.1.1.2 Estructura temporal del mundo de la vida

Habitar en el mundo de la vida implica experimentar la temporalidad. Schütz ofrece explicaciones que abordan el problema de la dualidad del tiempo; la forma en que el tiempo del mundo, el tiempo lineal y cósmico, se experimenta de manera distinta que el tiempo interno, subjetivo y significativo. El avance del tiempo y su percepción es relevante en la configuración de los significados que influyen en la identidad, ya que se forman como marcos de referencia que se mueven de acuerdo al avance y las modificaciones que la comunidad hace de las acciones y las labores propias de la identidad, en este caso, docente.

Hay un orden en el mundo del tiempo, de igual manera que hay un orden en el aspecto espacial. El sujeto sabe lo que puede lograr con su corporeidad de la misma manera que tiene la certeza de que las cosas que suceden en el tiempo se llevarán a cabo en el orden que supone el principio de “lo primero es lo primero”. Este principio hace referencia a la forma en que el sujeto que presenta la actitud natural tiene la certeza de que los eventos están ordenados en el tiempo.

Esto configura una primera aproximación a la estructura temporal, en donde los planes del individuo se configuran con respecto a esta relación de un evento con los demás que le siguen y le anteceden. “Primero debo ocuparme de este asunto (que en otros aspectos no tiene importancia, es subordinado) para poder pasar luego a lo más significativo (debo afeitarme, y por eso tengo que esperar primero a que el agua se caliente, antes de ir a una conferencia cuyo resultado puede ser decisivo para mi vida)” (Schütz y Luckmann, 2001, pp. 64-65).

Schütz destaca tres elementos de la estructura temporal del mundo de la vida (Schütz y Luckmann, Op. Cit. 66). En primera instancia se encuentra la “finitud y la permanencia” que hace referencia a la percepción que se tiene acerca del tiempo del mundo como permanente, mientras que los sujetos son transitorios. El tiempo ha existido previamente y continuará su curso aun después de la muerte de los sujetos.

En segundo lugar, está el curso fijo de la temporalidad que representa la dirección que se percibe del tiempo por parte de los sujetos. Es decir, el tiempo siempre avanza en la misma orientación hacia el futuro y este avance constituye un estado permanente que se incluye en la situación. Esto último es de gran importancia a la hora de mirar las vivencias y construir significados, ya que el sujeto debe salir del flujo natural del tiempo, en un sentido metafórico, para poder mirar hacia el pasado. El tiempo del mundo avanza, pero el sujeto puede percibir el tiempo de manera subjetiva con relación a su interés. Esto se abordará más adelante.

En tercer lugar, se encuentra la historicidad y la situación biográfica. El tiempo del mundo no solo avanza en una dirección, sino que los productos propios de la época que se construye por la comunidad de individuos viviendo en intersubjetividad, determina las características de las vivencias que están disponibles para los sujetos. Las épocas de los abuelos, los padres, son distintas que las de los sujetos del presente y de sus hijos (y alumnos en el caso de los docentes, quienes habitan su propia situación históricamente determinada).

Una parte esencial de la teorización que hace Schütz acerca del tiempo es la noción del tiempo subjetivo.

“Ahora bien, para el hombre natural todas sus experiencias pasadas están presentes como *ordenadas*, como conocimiento o como conciencia de lo que se puede esperar, tal como el conjunto del mundo externo está presente para él como ordenado. Por lo común, y a menos que se le obligue a resolver esa clase especial de problema, ese hombre no formula preguntas acerca de cómo constituyó ese mundo ordenado. Las pautas particulares de orden que estamos considerando ahora son configuraciones significativas sintéticas de vivencias ya encontradas” (Schütz, 1993, p. 110).

Se pone en relieve el término de *durée* que es la corriente de conciencia del sujeto. Por medio de esta conciencia es que el sujeto es capaz de captar los sucesos del mundo de la vida y de igual manera, guardarlos de manera que tenga sentido en relación con sus esquemas interpretativos. El tiempo subjetivo avanza en un sentido que no es lineal y su conformación está en relación con lo que resulta significativo de las vivencias. Es decir, que los eventos que permanecen y se sedimentan al acervo de conocimiento pueden ser analizados posteriormente por el sujeto. Esto se abordará con mayor profundidad en el apartado dedicado a la significatividad. Baste para cerrar una cita donde Schütz habla sobre la duración de la experiencia: “En la pura duración no hay coexistencialidad, no existe externalidad mutua de parte, ni divisibilidad, sino solo un flujo continuo, una corriente de estados conscientes” (Schütz, 1993, p. 75). Esta afirmación confirma la noción de que la conciencia del tiempo es subjetiva y unívoca en el sentido de que no está dividida en temporalidades bajo los términos del tiempo cósmico. Donde estos dos se unen es que el sujeto construye el sentido de temporalidad de sus vivencias significativas.

A una persona se le puede preguntar cuánto tiempo tiene realizando un trabajo y ella se podrá sorprender al hacer la aritmética necesaria para calcular ese dato. Por ejemplo: “¿Cuándo comenzaste a dar clases en preparatoria?” es algo que se puede plantear a un sujeto en esta investigación. Él podría decir: “En el año 2003.” Y en este cálculo y su posterior respuesta a la cuestión, la persona estaría sorprendida, quizás orgullosa, o cualquier otra reacción relacionada con esta consideración. Es por esto por lo que las relaciones sociales tienen un papel fundamental en la constitución del acervo de conocimiento y en la construcción de significados en los sujetos. La noción de la temporalidad de las experiencias tiene una relación directa con lo que las otras personas están aportando al sujeto y, al mismo tiempo, lo que se exige de él.

Las experiencias de los sujetos se encuentran hilvanadas en una lógica temporal que les remite a hacer uso del tiempo como una forma de ordenar los sucesos de los que forman parte. Los sucesos mentales y emocionales, que son internos, también son parte de esta corriente. “La temporalidad es una propiedad intrínseca de la conciencia. El torrente de conciencia está siempre ordenado temporalmente” (Berger y Luckmann, 2006, p. 42). En este sentido, el mundo de la vida cotidiana, con sus imposiciones de espacio y tiempo, llevan a que los sujetos estén de manera constante volviendo al Aquí y Ahora, como el punto de partida desde donde se hace referencia a todo lo que vive el sujeto.

Para hablar del Aquí y Ahora, Schütz (2003) expone una explicación de cómo el sujeto está al centro de su experiencia: “Yo, el ser humano nacido en este mundo y vive ingenuamente en él, soy el centro de este mundo en la situación histórica de mi “Aquí y ahora” actual; soy el “origen de coordenadas hacia el cual se orienta su constitución.” Es decir, este mundo tiene significación y sentido ante todo por mí y para mí” (p. 138). Así, el Aquí y ahora del sujeto hace referencia a los rasgos precisos de la situación actual en la que se encuentra. Las características físicas y temporales están alineadas en él y son esenciales para la comprensión completa de la situación.

Este ordenamiento espacial y temporal se integran en congruencia con las interacciones sociales propias de la dinámica humana en el mundo de la vida cotidiana. A continuación, se explican las características de la estructura social del mundo de la vida.

2.1.1.3 Estructura social del mundo de la vida

El tiempo es un factor en la construcción de significado en el sentido que también determina cuáles serán los contemporáneos con los que se comparte el espacio y, como ya se ha dicho, el momento. Schütz elaboró importantes distinciones en cuanto a los tipos de relaciones sociales

que son posibles crear en el ámbito de la vida cotidiana. Él caracteriza cuatro diferentes dominios sociales (Rodríguez, 1993, p. 43).

El primero es el de los *congéneres* o *asociados*. Schütz distingue entre estas dos categorías. Tienen en común que son las personas más cercanas y con quienes se comparten más elementos de la vida y se constituye una familiaridad. Los compañeros de la escuela, del trabajo y otros conciudadanos y vecinos constituyen este primer grupo. Es con estas personas con quien el sujeto puede desarrollar relaciones cara a cara. Es la relación cara a cara lo que los distingue. Los congéneres son personas que habitan el mismo tiempo y espacio, pero se convertirán en asociados cuando la relación se concrete en interacciones directas. Las cercanías en tiempo y espacio permiten construir conocimiento conjunto.

Estas relaciones tienen también importancia en el ámbito metodológico de esta investigación ya que en la relación “cara a cara” es como se puede conocer la biografía y la significatividad que construye el sujeto a partir de su experiencia. “En la situación “cara a cara” el otro se me aparece en un presente vívido que ambos compartimos. Sé que en el mismo presente vívido yo me le presento a él. Mi “Aquí y ahora” y el suyo gravitan continuamente uno sobre otro, en tanto dura la situación cara a cara. El resultado es un intercambio continuo entre mi expresividad y la suya” (Berger y Luckmann, 2006, p. 44).

En segundo término, está el grupo de los *contemporáneos*, con quienes se comparte el momento histórico y una misma perspectiva temporal. Se sabe cómo son sus vivencias porque los sujetos poseen tipificaciones que pueden generalizar la experiencia. Por ejemplo, se puede pensar en lo que viven día a día los profesores en escuelas alrededor del mundo. No se puede saber con detalles qué es lo que caracteriza estas vivencias, pero sí es posible inferir algunos elementos a partir de las tipificaciones. Se sabe que se comparte el tiempo con los

contemporáneos, aunque en la experiencia de ello no sea posible su comunicación intersubjetiva, sino que es necesario recurrir a la comunicación verbal para poder compartir estos sentidos entre los sujetos.

En tercer lugar, se encuentra el grupo de los *predecesores* con quienes no se comparte la temporalidad, pero que forman parte de la historicidad que constituyen los antecedentes de los sujetos actuales. Schütz (1995) afirma que no es posible influir en los *predecesores*, “pero (sus) acciones pasadas y su resultado están abiertos a mi interpretación, y pueden influir sobre mis acciones” (pp. 45-46). La diferencia en el momento histórico en el que se desarrolla la vida de los predecesores no permite que haya con ellos una relación “cara a cara” y solamente se puede desarrollar una orientación Ellos con las evidencias de su paso por el mundo.

Finalmente, se encuentran los *sucesores* quienes representan “el máximo grado de anonimia” (Rodríguez, 1993, p. 43). Son las personas que vivirán después de que los sujetos del presente hayan muerto. “*Sucesores*, de quienes ninguna experiencia es posible, pero hacia los cuales puedo orientar mis acciones en una anticipación más o menos vacía” (Op. Cit.: 46).

A pesar de este grado de anonimia, fue posible anticipar que la naturaleza humanitaria y personal de la labor docente, contribuyó a que los sujetos mencionaran a sus sucesores como personas importantes, aunque desconocidas. Como si pensar en ellos acentuara una parte de los motivos que los ha orientado hacia la profesión de la docencia.

2.1.1.4 Relaciones sociales básicas en el mundo de la vida cotidiana

Es necesario tener un entendimiento de las relaciones que los sujetos pueden establecer con el fin de orientar la posibilidad de comprender las experiencias de los Otros.

“Lo que es significativo para el Otro, lo que está a su alcance, no coincide ciertamente con lo que es significativo para mí y está a mi alcance, aunque solo sea porque yo estoy

Aquí y él está Ahí. (...) Todas las ciencias sociales encaran el problema de cómo interpretar las acciones del otro tal como se me aparecen a mí, mediante la comprensión del significado que el actor, el Otro, les otorga” (Schütz, 1995, pp. 191-192).

Comprender al Otro depende de las relaciones que se pueden crear entre los sujetos. Schütz distingue dos primordiales: la orientación-Tú y la “relación Nosotros”. La orientación-Tú puede ser unívoca o recíproca, es decir que es posible darse cuenta de lo que hace el Otro sin que éste ponga su atención en el sujeto que establece la relación. De la misma manera, puede ser una relación recíproca, en donde ya se puede percibir una relación social con todos los elementos necesarios para el intercambio y la comunicación.

En la “relación Nosotros” la interacción se da en tiempo real y no es posible reflexionar acerca de las vivencias que ocurren al momento. Se trata de una convivencia en donde la familiaridad del contexto determina la forma en que se construye la intersubjetividad.

“(...) solo en la relación Nosotros, en la cual existe una comunidad de espacio y de tiempo (un ambiente social común, en el más pleno sentido), puede un hombre que está en actitud natural experimentar el sí mismo del Otro en su totalidad indivisa, mientras que fuera del presente vívido de la relación Nosotros, el Otro aparece como meramente un Mí, como alguien que cumple un rol, pero no como una unidad” (Schütz, 2001, p. 78).

Las interacciones y relaciones que desarrolla un sujeto son esenciales en la formación de significados, ya que en ellas se construyen los roles que juegan las diferentes personas dentro del mundo de la vida. En este sentido, el rol que se desempeña tiene siempre una implicación relacional y un fin pragmático en el mundo de la vida.

Es importante señalar que Schütz extendió la investigación acerca de las experiencias de los sujetos más allá del mundo de la vida. Es por eso que se abordan otros ámbitos de sentido en donde también se desarrollan los individuos y donde, además, pueden experimentar vivencias que les son significativas.

2.2 El acervo de conocimiento. Su relevancia, adquisición y estructura

El acervo de conocimiento es un aspecto clave en la teoría de Schütz. Se presenta como un mecanismo que permite explicar cómo se origina el conocimiento social y personal. También explica cómo se adquiere, distribuye, acumula y ordena este conocimiento. El acervo personal de conocimiento se construye tanto de experiencias propias del sujeto como de aquellas que le han sido transmitidas, o bien, ha experimentado de manera vicaria. Por ejemplo, una persona puede experimentar una enfermedad de alguien cercano a él y de esa forma construir vivencias significativas aun cuando no fue él mismo el que vivió en carne propia aquellos sucesos.

La docencia, al igual que otras tantas actividades especializadas que se llevan a cabo en la sociedad, se construye de manera también social y de la misma manera, contribuye a dar forma al conocimiento de los sujetos que participan de ella.

La docencia en EMS se presenta como una colectividad que ha institucionalizado sus prácticas. Los sujetos que participan en ella llevan a cabo acciones como las que han sido habitualizadas por la totalidad de este conjunto de sujetos. Estas acciones retienen su carácter significativo y se insertan como rutinas en el acervo social de conocimiento, lo cual, permite a los maestros tener acceso a proyectos posteriores, así como estar preparados para enfrentar posibles problemas y tensiones.

De esta forma, la colectividad de personas que integran la docencia en EMS, en tanto institución, se impone sobre el individuo de diferentes formas. La institución invoca autoridad sobre el individuo y también se presenta la tipificación de las acciones, actitudes y lenguaje propios de quienes pertenecen a este grupo. Aunque no por esto se asume que el sujeto no es independiente, es más, el individuo mantiene la libertad de generar significados subjetivos en relación con cualquier situación de la que forma parte, al tiempo que participa de este universo simbólico. Es decir que acatar las limitaciones y posibilidades que representan participar en la docencia en EMS no elimina la individualidad, pero sí sujeta al maestro a ciertos rasgos representativos.

El conocimiento que integra la objetivización de la socialización de la realidad subjetiva es transmitida de una generación de sujetos a otra. Aquí se afirma que esta herencia produce un tipo particular de persona. “Producirá un tipo particular de persona llamado (docente)³, cuya identidad y biografía como tal tienen significado solamente en un universo constituido por el ya mencionado cuerpo de conocimiento como un todo (...)” (Berger y Luckmann, 2006, p. 88).

También se confirma que la historicidad del universo simbólico es esencial para comprender la totalidad del fenómeno y la particularidad representada por el individuo. Esta es una característica esencial del mundo de la vida cotidiana: que la realidad social nos precede, y permanecerá después de nuestra muerte (Schütz, 1993).

El tiempo que el sujeto invierte en actuar como docente produce en él una identificación con dichas acciones. Esto habla de la progresión y desarrollo de la identidad por medio de la integración del sujeto a la institucionalización de la docencia como fenómeno social. Se puede decir que el sujeto construye esta forma de estar en la realidad a partir de lo que conoce y la

³ En el texto original se usa el ejemplo de cazador.

forma en que se configura y configura ese conocimiento. Es un conocimiento acerca de sí mismo, acerca de las relaciones y los objetos del mundo de la vida cotidiana.

“El acervo de conocimiento del mundo de la vida se relaciona de muchas maneras con la situación del sujeto que vive la experiencia. Se erige sobre sedimentaciones de anteriores experiencias realmente presentes, vinculadas a situaciones. A la inversa, toda experiencia realmente presente se inserta en el fluir de vivencias en una biografía, según el conjunto de tipos y significatividades que se encuentran en el acervo de conocimiento” (Schütz y Luckmann, 2001, p. 109).

El acervo de conocimiento personal posibilita al individuo su desenvolvimiento en el mundo de la vida y con ello comprender, interpretar y afrontar los problemas. Se integra de tal forma que el sujeto tenga a mano tipificaciones de objetos, personas, lugares eventos y otros elementos que componen el mundo de la vida. Estas tipificaciones permiten que el sujeto pueda clasificar, abstraer y, posteriormente, actuar con respecto a los eventos que componen su situación.

El acervo de conocimiento es el repositorio de sentido que tienen los sujetos. Schütz afirma que “el acervo de conocimiento actualmente a mano (...) es la sedimentación de actos experienciales anteriores, junto con sus generalizaciones, formalizaciones e idealizaciones. Está a mano, actual o potencialmente recordado o retenido, y como tal es la base de todas nuestras previsiones” (Schütz, 1995, p. 147).⁴

Los factores que integran el ámbito de los elementos específicos dentro del acervo personal de conocimiento son de especial interés para esta investigación. Se sabe que los

⁴ Schütz aclara que el acervo de conocimiento no debe entenderse como un conjunto de saberes que siempre son accesibles al sujeto. “El acervo de conocimiento correspondiente al pensar dentro del mundo de la vida no debe entenderse como un contexto transparente en su totalidad sino como una totalidad de evidencias que cambian de una situación a otra, puestas de relieve en un momento dado por un fondo de indeterminación” (P. 30)

elementos que integran esta categoría lo hacen por conducto de aprendizajes que traen consigo las experiencias y por explicitaciones requeridas en las acciones más específicas del sujeto y que generalmente están ubicadas en el entorno del trabajo. Estas explicitaciones generan la existencia de un ámbito infinito de conocimiento denominado “negativo”. Lo cual, a su vez, delimita la generación de la “opacidad” que se presenta como una región de conocimiento a la cual se ha renunciado, gracias a las decisiones que se han tomado con relación a la especialización. Se plantea la cuestión de la opacidad ya que, para los profesores de EMS, que se han desarrollado previamente en tareas relacionadas con una especialidad de conocimiento, dígase en la física, la química, la ingeniería, han tenido que enfocar su tiempo en cuestiones pedagógicas y educativas en general, en lugar de dar continuidad a ese aprendizaje profesional en su área.

En otras palabras, han dedicado tiempo y esfuerzo para diversificar su conocimiento en lugar de profundizar en el conocimiento que ya habían construido como parte de su formación inicial. Schütz lo explica de la siguiente manera: “Todo el que adquirió conocimiento relativamente completo de A, B y C sabe que esto sólo fue posible porque al mismo tiempo renunció a un conocimiento más completo de X, Y y Z por la fuerza de la situación del mundo de la vida en términos del principio “lo primero es lo primero” y sobre la base de la jerarquía de intereses subjetiva y biográficamente expresada, A, B y C eran más importantes o urgentes para él” (Schütz y Luckmann, 2001, p. 168).

En el caso de los docentes de EMS, su primer cuerpo de conocimiento profesional se relaciona a su educación universitaria, mientras que los conocimientos pedagógicos se pueden dividir entre aquellos que se aprendieron como estudiantes, al trabajar con sus propios profesores y otros que llegaron más adelante en su vida, ya sea en la práctica de la docencia o en cursos u otros medios de formación laboral.

Surge la pregunta de si es que este nuevo conocimiento pedagógico en verdad “desplaza” aquel que se había afianzado de manera inicial en el individuo o lo que sucede es más bien una integración dinámica de ambos cuerpos de conocimiento. Es decir, que el sujeto no se ve necesariamente en una disyuntiva que le lleve a tener que optar por dar más relevancia a un cuerpo de información por otro.

Aquí se encuentra una importante conexión entre el acervo de conocimiento personal, la significatividad y la identidad, en tanto el sujeto sedimenta las experiencias significativas en una situación escolar, pedagógica en contraste con las experiencias del ámbito laboral-industrial o científico. En este sentido, el profesor tiene una percepción singular de las experiencias de uno y otro ámbito. Cuanto mayor sea el contacto y más prolongado el tiempo invertido en un área, éste se volverá más familiar, mientras los conocimientos propios del contexto de la docencia se estructuran más claramente.

“Una zona central del mundo de la vida se presenta como relativamente determinada y suficientemente familiar y creíble para el dominio de las situaciones típicas. Es un ambiente de relativa transparencia biográficamente lograda. Con éste limita un ámbito de relativa intransparencia biográficamente condicionada; un ámbito que, en principio, podría ser dilucidado mediante el conocimiento específico junto a este hay un ámbito que es opaco en principio, donde la experiencia subjetiva toca los límites de la situación del mundo de la vida en general” (Schütz y Luckmann, 2001, p. 180).

El mundo de la vida cotidiana toma forma en el acervo por la estructura bajo la cual está organizado. Los elementos que componen el acervo, la forma en que fueron adquiridos biográficamente y el sentido que ha sido depositado en ellos, configura el acervo subjetivo de conocimiento de manera constante (Rodríguez, 1993, p. 58).

Para explicar la forma en que se adquiere el acervo de conocimiento es necesario revisar algunos términos que son clave para su comprensión. Schütz afirma que el conocimiento es experiencial y que guarda una relación muy cercana con los significados que construye el sujeto acerca de las vivencias que le suceden posteriormente. Se podría decir, además, que este acervo es relevante para la proyección de las acciones futuras del sujeto en diversos contextos y momentos. La adquisición de conocimiento se da en la relación que guarda el flujo de la conciencia con los eventos del mundo de la vida. Cuando hay una reflexión orientada hacia la identificación de las características de las vivencias, las experiencias se captan en la conciencia y es ahí donde se les adjudica significado y se categorizan en conjuntos de sentido, desde los cuales pueden ser utilizados al momento de requerir la interpretación de experiencias nuevas. De tal forma que “la adquisición de conocimiento es un proceso que se da permanentemente con la única restricción de que las experiencias, a fin de pasar a ser sedimentadas, sean significativas y presas de tipificación, pues de no cumplirse esto, no son más que vivencias que no logran atraer la atención de la conciencia” (Rodríguez, 1993, p 56).

Schütz describe esta transición en términos de lo prefenoménico y fenoménico. Las vivencias en la conciencia de los sujetos todas son prefenoménicas, solo cuando se captan por la atención y se ponen de relieve se constituyen en fenoménicas. Donde las cuestiones de la vida cotidiana, que no captan la atención de la conciencia por no ser diferentes o problemáticas y así, no se ponen en relieve, permanece a un nivel prefenoménico, mientras que lo fenoménico es aquello que, como se menciona en la cita anterior, logra ser captada por la conciencia con atención.

Otro aspecto esencial acerca del acervo de conocimiento es su cualidad social. “La constitución y el enriquecimiento del acervo subjetivo del conocimiento de un sujeto se da a

partir de relaciones intersubjetivas situadas en contextos de sentido socialmente configurados” (Valdés, 2009, p. 47). La construcción social de los conocimientos y las referencias del sujeto pone como primordial el proceso de interacción y los contextos de sentido que han sido relevantes en esta formación.

“Cuando tiene lugar una nueva experiencia, el resultado inevitable es un cambio, por pequeño que sea, de nuestros intereses predominantes y, por lo tanto, de nuestro sistema de significatividades. (...) El sistema de significatividades determina, además, el sistema de tipos en el cual se organiza nuestro acervo de conocimiento a mano. En consecuencia, al cambiar mis intereses predominantes, los tipos válidos en el momento de la anticipación también habrán cambiado cuando el suceso anticipado tenga lugar y se convierta en un elemento actual de mi presente vívido” (Schütz, 2003, p. 263).

Figura 2.2 Estructura del acervo de conocimiento. (Creado a partir de Rodríguez, 1993, p. 57-59)

Elementos fundamentales	Conocimiento rutinario o habitual	Elementos específicos
<i>Se compone del “sustrato” del acervo de conocimiento, de elementos dados de manera automática y natural y que son comunes a todos los individuos.</i>	<i>Son recetas y conocimientos prácticos y habilidades que permiten la solución de problemas en el mundo de la vida cotidiana.</i>	<i>Es el producto de experiencias sedimentadas, biográficamente articuladas y tematizadas en relación a experiencias particulares.</i>
1. Nociones sobre la propia corporeidad. 2. La finitud de la situación individual respecto al tiempo del mundo. 3. Estructuras espaciales, temporales y sociales de la experiencia. 4. La corriente interna de conciencia.	1. Producto de experiencias sedimentadas. 2. Se encuentra siempre en la vida de los sujetos. 3. Está diferenciado pues es producto de las habilidades y las capacidades de cada uno.	1. Están determinadas por las limitaciones de la situación. 2. Son productos de explicitaciones subjetivas. 3. Están a mano para resolver situaciones problemáticas. 4. No están accesibles a toda la gente ya que se originan en actividades de tipo especializado generalmente en relación con el trabajo.

El acervo de conocimiento se estructura a partir de tres ámbitos particulares, los cuales se ordenan en términos de su especificidad y la posibilidad de adaptarse a distintas experiencias. (ver figura 2.2) En primer término, se encuentra el ámbito de los elementos fundamentales donde se guardan conocimientos básicos acerca del tiempo, la corporeidad y aspectos fundamentales de las experiencias sociales. En segundo lugar, está el ámbito de conocimiento rutinario o habitual. Este ámbito es distinto para cada persona ya que se crea de forma biográfica. Por último, está el ámbito de los elementos específicos.

“Este tipo de elementos son producto (...) de experiencias sedimentadas, biográficamente articuladas y tematizadas en torno a una experiencia en particular. (...) Este tipo de elementos son originados fundamentalmente en actividades de tipo especializado, realizadas por los individuos generalmente en el trabajo. Constituyen conocimientos originarios en su experiencia y difícilmente accesibles a toda la gente” (Rodríguez, 1993, p. 58).

Con respecto a esto Schütz distingue entre tres tipos de conocimiento dependiendo del interés que se tiene por parte de un sujeto con relación a una temática: el experto, el hombre común y el ciudadano bien informado. Lo que cada uno de estos sujetos personifica es la necesidad de poner más atención y dedicación a un tema del mundo de la vida. Como un adulto con capacidades normales, un sujeto es capaz de acceder al conocimiento común de su entorno. Sin embargo, hay condiciones en las que le será necesario acercarse a un experto que le ayude con su problema muy particular, del cual, si es un ciudadano bien informado, quizá conozca hasta cierto grado. Al menos lo suficiente como para tener la iniciativa de buscar a ese experto. Esto también aplica en lo que se refiere a la persona, cuando un sujeto puede ser experto en un ámbito y ser un ciudadano informado en un área de la vida distinta. Una parte importante de la conformación del acervo de conocimiento es que también se encuentra socialmente distribuido.

El sujeto que habita en el mundo de la vida cotidiana reconoce que no hay una sola persona que posea todo el conocimiento que se requiere para que la sociedad funcione. En efecto, él o ella, saben que, así como hay áreas de conocimiento en donde es menos hábil, hay otros miembros de la sociedad quienes tienen una habilidad o conocimiento experto que está al servicio de la comunidad. De tal forma que el acervo social de conocimiento incluye las

experiencias individuales del conjunto de la sociedad y al mismo tiempo, aunque en un periodo más prolongado, logra integrar los elementos subjetivos que acumula cada uno de los miembros del grupo social.

Cuando un profesional vive un proceso de convertirse en docente, ¿cuál es su estatus en relación con esta categorización? La experiencia del sujeto como estudiante en diversos niveles educativos no lo ubica como un experto en docencia ni en educación. Lo que Schütz informa es que un sujeto puede ser experto en un ámbito de conocimiento, pero ser un ciudadano bien informado en otro.

De tal forma que es conveniente preguntarse acerca de lo que ha motivado esta crisis en el sujeto que pasa de ser profesional en un área para convertirse en aprendiz en otra. Es el interés a mano “el que motiva todo nuestro pensar, proyectar, actuar, planteando así el problema que nuestro pensamiento debe resolver y los objetivos de nuestras acciones deben alcanzar. En otras palabras, es nuestro interés el que escinde el campo no problemático de lo ya conocido en varias zonas de diversa significatividad con respecto a tal interés, cada una de las cuales exige un grado diferente de precisión en el conocimiento” (Schütz, 2003, 123).

El lugar y el momento en donde los ámbitos se intersecan e interactúan, son una parte fundamental de esta investigación ya que se supone que el sujeto, quien habita en el mundo de la vida, posee en su acervo subjetivo de conocimiento, todas estas características, desde lo esencial, pasando por lo rutinario y finalizando en lo que se ha desarrollado en el ámbito de lo especializado de su trabajo. Esto constituye el conjunto de esquemas que posee el sujeto para interpretar las experiencias posteriores. Al ser esto así, se puede trazar un supuesto en torno a la constitución de los significados acerca de ser maestro que no comenzó cuando el sujeto tuvo las experiencias propias del ámbito de los elementos específicos, ya al desarrollar la actividad propia

de un docente, sino que estos elementos constitutivos se remontan más atrás en su biografía y cuando ha desempeñado otros roles típicos en este contexto de sentido.

“El conocimiento se adquiere mediante la sedimentación de experiencias actuales en estructuras de sentido. (...) tales estructuras nos permiten la determinación de experiencias actuales, (las cuales) se suscitan en el marco de situaciones y que poseen una articulación biográfica. El acervo de conocimiento a mano representa el sedimento de la historia de nuestra vida. En ello cabe lo que he aprendido directamente y lo que me han enseñado. El acervo está en continuo movimiento mientras vivamos” (Benítez, 2011, p. 57).

En la siguiente sección se hace una exposición de la significatividad y la manera en que el acervo del conocimiento a mano del sujeto se construye y alimenta a partir de las vivencias significativas cuando de manera simultánea es el acervo la base para que se lleve a cabo esa construcción. Aquí interviene el carácter biográfico del acervo. Después de esta sección, se hará una conexión el texto con la sección dedicada a la tipicidad, el otro requisito para la construcción del acervo.

2.3 Significatividad

Comprender el concepto de significatividad demanda dar lugar a la noción de significado. Para Schütz, el significado implica una aproximación específica ante los eventos que han formado parte del pasado. Sostiene que “es una cierta manera de dirigir la mirada hacia un aspecto de una vivencia que nos pertenece. Se selecciona así ese aspecto que se vuelve discreto mediante un acto reflexivo” (Schütz, 2002, p. 67). Esto logra que la vivencia pase de ser prefenoménica a ser fenoménica.

El significado surge al momento en que se encuentran la corriente interna de conciencia y los hechos que ocurren en el mundo de la vida. De esta forma, la significatividad se refiere al proceso a través del cual se tematiza ese encuentro en donde el sujeto genera conjeturas en la conciencia, produce interpretaciones y provoca acciones (Rodríguez, 1993, p. 64).

Los significados son las formas mediante las cuales los individuos ordenan, interpretan y comprenden el mundo de la vida cotidiana y el yo del otro (...) La significación está influenciada por la idealidad y la realidad de los roles sociales y las acciones implicadas en los mismos, como lo es en este caso la docencia. Los significados establecen vínculos entre el mundo institucional y la práctica de los profesores, entre el contexto escolar y las acciones educativas de los maestros (Cárdenas, 2006, p. 66).

La significatividad le permite al sujeto actuar dentro de su situación biográfica y en relación con su acervo de conocimiento a mano. La integración de estos elementos configura lo que es significativo para el individuo en vista de sus intereses y creencias. En este sentido la significatividad se entiende como los tipos y formas de acción que emprende la persona. Es la significatividad la que estructura y ordena las experiencias y los actos a lo largo de la vida.

La significatividad está al centro del interés de este trabajo de investigación, donde se busca comprender cuáles son los significados que construyen los profesores de educación media superior y cómo se relacionan con la forma en que está constituida su identidad profesional.

Tipos de significatividad

La significatividad se presenta como temática, hipotética, motivacional e interpretativa. Esta terminología no obedece a un orden espacial y temporal, sino que están todas interrelacionadas y una de ellas estará en primer plano con dependencia al estado del flujo de conciencia.

En primera instancia se encuentra la *significatividad temática*, que determina el que un problema sea considerado como tal en nuestra conciencia, que atraiga nuestra atención (Benítez, 2011, p. 86).

Puede ser impuesta cuando el sujeto se ve compelido a cambiar de ámbito finito de sentido, se abandona un tema y se impone otro dentro del mismo ámbito. También puede ser motivada cuando el sujeto es quien decide cambiar su atención a otro ámbito de sentido. “El proceso de recolección de un problema, dado tanto de manera impuesta como motivada en la conciencia del sujeto, está referido al nivel más básico en el proceso de resolución de un problema; es decir, al simple hecho de “advertir” el objeto sobre el cual se llevarán a cabo las averiguaciones para su solución y asimilación” (Rodríguez, 1993, p. 66).

Se puede pensar en un docente en clase, concentrado en explicar un concepto relevante cuando se oye un ruido fuerte afuera del salón. Será entonces necesario cambiar la atención a este nuevo evento y averiguar de qué se trata. Para el profesor, el ámbito de la ciencia o disciplina que estaba intentando dar a conocer a sus alumnos se queda en pausa y su atención se concentrará en aspectos del mundo como la seguridad de los estudiantes y su bienestar.

Para corroborar si el problema ha de ser atendido o puede continuar con su explicación, el sujeto elabora una primera explicación o hipótesis de aquello que acontece. De tal forma que el profesor deberá salir a ver con sus propios ojos si algo fuera de lo común o hasta peligroso ha sucedido, o bien, preguntará si se sabe qué ha pasado. De esta forma tendrá la certeza de cuál debe ser una acción que esté de acuerdo con la situación. Si en realidad hay una emergencia, deberá acceder al conocimiento que tiene a mano con respecto a ciertos protocolos de seguridad, si no es así, podrá volver a concentrar su atención en el ámbito de sentido en que se encontraba antes del distractor.

La *significatividad hipotética* se distingue porque en ella el sujeto se ve envuelto en una temporalidad completa, es decir, ya no se trata de un cambio de tema en el momento presente, sino que en la significatividad hipotética se involucra el futuro porque el sujeto desea comprobar si una premisa que ha construido sobre una situación puede ser verificada, o no. Mucho de lo que sucede en el contexto del mundo de la vida tiene que ver con este fenómeno. “Nuestra conducta en el mundo de la vida cotidiana está, en gran medida, co-guiada por significatividades hipotéticas. Nuestra acción es frecuentemente ajustada para originar situaciones en que es posible determinar si una significatividad hipotética debe ser convertida en una significatividad «válida» o debe ser considerada nula” (Schütz y Luckmann, 2001, p. 195).

La *significatividad interpretativa* se pone en juego cuando el problema debe ser “tratado” por el sujeto. Ya ha aparecido en la conciencia del sujeto y es necesario “hacer algo al respecto”.

La significatividad interpretativa impuesta sucede cuando el sujeto se encuentra en una situación que no se presenta como problemática. Existe una coincidencia inmediata entre los elementos contenidos en el acervo de conocimiento y los que hace poco han sido captados por la atención por lo que resulta suficiente para el dominio de la situación dada. Se trata de situaciones rutinarias en las cuales el sujeto no se ve ante un problema que requiera explicitación o iniciar un proceso de aprendizaje.

La significatividad temática impuesta puede manifestarse de diferentes maneras:

1. “Algo” no familiar sobre un fondo familiar. Se percibe y pone atención al objeto inesperado y problemático.
2. El sujeto es forzado a cambiar de un ámbito finito de sentido a otro, causando el abandono de un tema y la imposición de otro.

3. Son cambios de problemas en el mismo ámbito de sentido, provocados por alteraciones en la tensión de la conciencia y el estilo de la vivencia.
4. Las imposiciones de problemas de tipo social.

Por su parte, la significatividad temática motivada se distingue porque es el sujeto quien elige cambiar de un problema a otro. También se da cuando se explora un problema poco conocido y del que el sujeto quiere conocer más. El sujeto no posee elementos suficientes en su acervo de conocimiento para actuar de manera tal que el fenómeno se resuelva y se comprenda en su totalidad.

Se entiende con esto que el sujeto pone a prueba su acervo del conocimiento⁵ con esta significatividad, ya que se verá forzado a explicitar procesos de conciencia y poner en relieve elementos necesarios para dominar estas situaciones. Si la experiencia actual no encaja de manera rutinaria con los esquemas de significado presentes, aun después de la explicitación, la validez del esquema se pone en duda y habrá que trabajar para encontrar la coincidencia, por lo tanto, se realiza de nuevo el cruce de los hechos como se experimentan y el acervo de conocimiento y sus esquemas.

Existe también una significatividad que se denomina *motivacional*. Forma parte de las otras dos significatividades en sus facetas de significatividad temática e interpretativa, motivadas ya que aparece inmediatamente que el sujeto se ve en situación de escoger o resolver un

⁵ Ya se ha hablado del acervo de conocimiento en otras secciones de esta revisión teórica. Esta cita pretende abonar al esfuerzo por entender la forma en que la significatividad interpretativa se relaciona con este acervo de conocimiento a mano. “Limitemos por lo tanto el término “repositorio de conocimiento disponible” al almacenamiento de objetividades de experiencias ya construidas en el efectivo. Aquí y ahora, es decir, en otras palabras, a la “posesión” pasiva de experiencias, excluyendo su reconstrucción. (...) El significado específico de una vivencia, y por lo tanto el modo particular del Acto de atención hacia ella, consiste en el ordenamiento de esa vivencia dentro del contexto de la experiencia que está disponible. (...) El significado a que apunta una vivencia no es nada más ni nada menos que una autointerpretación de esa vivencia desde el punto de vista de una vivencia.” (Schütz, 1993, p. 107)

problema. Schütz argumenta que es necesario concebirla como un ámbito separado de los otros tipos de significatividades.

Al respecto Schütz y Luckmann (2001) explican que “podemos formular esto en términos generales: la importancia motivacional consiste en decisiones que están en el contexto de sentido de las jerarquías del plan. O sea que la significatividad motivacional sitúa la conducta en la situación actual en una relación significativa con los planes de vida y los planes cotidianos, en el caso tanto de las decisiones rutinarias anteriores como de las decisiones «extraordinarias»” (p. 207).

Se presenta como libre o condicionada. Como se ha mencionado, la conciencia se encuentra sujeta a las condiciones de la situación. En este sentido, la temporalidad del mundo impera sobre las intenciones de los sujetos. Schütz habla de la condición de *primero es lo primero*, en donde las acciones en el mundo de la vida cotidiana deben estar ordenadas por la temporalidad.

La significatividad motivacional libre se constituye en motivaciones definidas por proyectos a futuro derivados de motivos “para” mientras que la significatividad motivacional condicionada se materializa en una “actitud” determinada biográficamente por motivos “porque” sedimentados. Esto quiere decir que estas determinaciones se orientan hacia el futuro, pero están influenciadas por el pasado. El sujeto realiza actividades en consecuencia de las intenciones planteadas antes de que la situación actual se haya presentado. El progreso sucesivo de estos acontecimientos se integra en la construcción de significados por parte del sujeto.

2.3.1 Motivos

Ya se anunció, párrafos arriba, el tema de los motivos. Schütz propone una distinción muy precisa de los motivos que guían el proceso de idear un proyecto, convertir ese proyecto en

un propósito y realizarlo por medio de acciones concretas en el mundo. Estos motivos no pueden agruparse en una unidad indistinta en donde cabe toda la volición de los sujetos, sino que, como afirma el autor, es necesario separarlos en dos grandes grupos. Motivos-para y Motivos-porque.

Figura 2.3 Distinción entre Motivos. (Elaboración propia a partir de (Schütz, 1995, p. 88)

Motivos-para	Motivos-porque
Son motivos que, desde el punto de vista del actor, están relacionados con el futuro. Están apegados a las razones pragmáticas que el sujeto ha proyectado en la acción que está por realizar o está realizando. Schütz dice que es este el motivo que transforma un fantaseo interno en una efectución. Son pensamientos cuyo orden está disponible para el sujeto al momento de llevar a cabo la acción.	Estos motivos no son evidentes para el sujeto al momento de imaginar o planear una acción. Los actos de los individuos están determinados o (son causados) por “su situación personal o, más precisamente, por la historia de su vida, tal como se ha sedimentado en sus circunstancias personales.”

Con relación al tema que se persigue en este estudio, es posible visualizar al sujeto convertirse en docente de EMS cuando ha sido una oportunidad de empleo, de desarrollo profesional que se ha presentado en un momento particular de su vida. Suponiendo que esta posibilidad de trabajar como docente se vuelve una realidad, y que realmente el sujeto haya estado motivado para obtener remuneración económica, obtener seguridad en un empleo, o atender la demanda de su comunidad, es congruente con la teoría afirmar que estas razones constituyen el “motivo-para” o “motivos porque”, respectivamente. Es decir, sus “motivos-para” estarán conferidos por las condiciones de su ingreso a la docencia, mientras que los “motivos-porque” estarán más relacionados a los resultados de su experiencia dentro del mundo educativo.

“La motivación-para es, por lo tanto, un contexto de significado que se construye sobre el contexto de la experiencia disponible en el momento de la proyección. Incluso la secuencia medio-fin es, en realidad, un contexto de experiencias pasadas, que implican la

realización exitosa de ciertos fines mediante el uso de ciertos medios. Toda motivación-para presupone un repositorio tal de experiencia, que se ha elevado a un status “puedo-hacerlo-de-nuevo” (Schütz, 1993, p. 119).

Para Schütz, la comprensión de los significados se orienta por el conocimiento de los motivos. En este sentido, nuestro planteamiento metodológico está orientado hacia este fin: conocer los motivos que los profesores relacionan con la docencia.

Aquí se hace pertinente hacer mención del asunto de la estructura temporal de las vivencias, la cual se construye de manera tal que las acciones que se imaginan y proyectan son observadas en retrospectiva por un sujeto que, como dice Schütz, ha envejecido, las experiencias que se han sedimentado en su acervo de conocimiento a mano también se ha modificado y por tanto, los juicios de valor y las opiniones que puede formar acerca de lo que motivó su actuación en ese pasado, ahora analizado con los nuevos esquemas formados, se modifica.

Es aquí donde este individuo puede encontrar los “motivos porque”. Se afirma que “el genuino motivo “porque” se refiere a experiencias de un pasado o futuro perfecto. Por su misma estructura temporal, sólo se revela a la mirada retrospectiva. (...) el genuino motivo “porque” supone (...) la perspectiva temporal del pasado y se refiere a la génesis del proyecto mismo” (Schütz, 1995, p. 89).

Estos motivos pueden tener un sentido subjetivo y un sentido objetivo. El sentido subjetivo se refiere a la experiencia que la persona tiene de los sucesos. Lo cual hace que aparezca la pregunta: ¿Es posible conocer los motivos “porque” de una persona, si estos se encuentran guardados en su subjetividad? Schütz responde con una síntesis de estas cuestiones:

“Hemos señalado que el motivo “para” se refiere a la actitud del actor vive en el proceso de su acción en curso. Por consiguiente, es una categoría esencialmente subjetiva, que

sólo se revela al observador si éste se pregunta qué sentido atribuye el actor a su acción. En cambio, como hemos visto, el genuino motivo “porque” es una categoría objetiva, accesible al observador, que debe reconstruir, a partir del acto realizado, o sea, a partir del estado de cosas creado en el mundo externo por la acción del actor, la actitud de este ante su acción. Solo en la medida en que el actor se vuelve hacia su pasado, convirtiéndose de este modo en un observador de sus propios actos, puede llegar a captar los genuinos motivos “porque” de sus propios actos” (p. 89).

El orden que guardan las significatividades como han sido descritas por Schütz, está supeditado a la permanencia que ellas tienen en el flujo de las experiencias que están transcurriendo para el sujeto. Se pueden concebir como fases de la experiencia y la atención pasa de una a otra con el fin de crear significado e intervenir en el contexto. Al respecto el autor sugiere lo siguiente: “Como hemos visto, las estructuras de significatividades temática, interpretativa y motivacional son interdependientes” (Schütz y Luckmann, 2001, p. 218; véase Schütz y Luckmann, 2001, p. 223).

Para Schütz el significado se da “en un fluir de tiempo lleno, sin duda, con hechos físicos, pero dotado de la naturaleza de una *conciencia temporal interna*, una conciencia de la propia duración. Es dentro de esta duración donde el significado de las vivencias de una persona se constituye para ella a medida que las va vivenciando. Aquí, y sólo aquí, en el estrato más profundo de la vivencia que es accesible a la reflexión debe buscarse la fuente última de los fenómenos de significado y comprensión” (Schütz, 1993).

Se entiende que las experiencias significativas son aquellas a las que el sujeto pone atención, a las que ilumina con un “rayo” de la atención. Estas vivencias significativas se pueden

reconocer cuando el sujeto reflexiona sobre el pasado y pone su atención sobre los eventos sucedidos, tal como los percibe desde su Aquí y ahora.

“Dentro de la corriente, entonces, en lugar de experiencias discretas tenemos por todos lados continuidad, con horizontes que se abren igualmente hacia el pasado y el futuro. Por más diversas que sean las vivencias, están vinculadas por el hecho de que son *mías*. A esta unidad primaria se agrega otra unidad de un nivel más alto. Es la unidad conferida por la mirada reflexiva, la unidad de *significado*. La mirada reflexiva es el Acto (Akt) que eleva el contenido de la conciencia desde el status prefenoménico hasta el fenoménico” (Schütz, 1993, p. 104).

Siguiendo esta premisa, se puede inferir que el significado a que apunta la experiencia surgirá en el contexto de una acción atencional con un propósito determinado. No es común que los sujetos se preguntan acerca de los significados de su conducta, de sus pensamientos y de sus experiencias mientras actúan y se desenvuelven dentro del mundo de la vida. Schütz no afirma que esto sea así porque los sujetos no puedan o quieran tener este tipo de aproximación fenomenológica a sus acciones pasadas y a sus experiencias, sino que simplemente, dentro del mundo cotidiano, la atención está enfocada en cuestiones pragmáticas y que tienen una relevancia tangible en el Aquí y el Ahora.

“Concluimos entonces que el concepto de significado y su problemática no tienen aplicación a la vida considerada como duración. Sería por lo menos trivial decir que el Aquí y el Ahora no reflexionado es significativo.” (Schütz, 1993, pp. 99-100)

A esto se conecta la noción de esquemas, que para Schütz son un punto clave para la estructuración de los significados en relación con los procesos que lleva a cabo el sujeto al momento de poner su atención sobre eventos que han transcurrido en su vida.

“Los esquemas de la experiencia tienen una función especial que se vincula con la constitución del significado específico de una vivencia, una vez que esta última cae bajo la mirada de la atención. Por lo tanto, son esenciales para el yo cuando explica lo que ya ha vivenciado desde el punto de vista de un posterior Aquí y ahora. Hemos definido el acto de dotar de significado específico como *autoexplicación*, es decir, como el ordenamiento de una vivencia dentro de la configuración total de la experiencia. Este ordenamiento se cumple en una síntesis de reconocimiento, toma la vivencia que hay que clasificar, la refiere a los esquemas disponibles, y fija su esencia específica” (Schütz, 1993, p. 112).

La participación de un proceso intencionado que investiga aspectos específicos de la vivencia de los sujetos es aquello que permite el acceso a las pautas y tendencias que aparecen ocultas al hombre natural. Vivir y actuar dentro del mundo de la vida, no permite que los sujetos realicen reflexiones ordenadas y profundas de sus acciones y pensamientos.

Un estudio fenomenológico aborda esta construcción de sentido a partir de las experiencias de las personas. Cuando se llevan a cabo decisiones de vida que orientan a los sujetos a una situación en donde desempeñan una actuación profesional como en este caso, convertirse en docente, es plausible cuestionar dicha decisión desde lo que Ahora significa esa decisión para el profesor. Schütz sostiene que no basta con contemplar las acciones pasadas desde lo que ahora se conoce y piensa, sino que el contexto de significado se traslada y modifica con relación entre lo que se realizó y aquello que se pensaba en aquel momento que era una idea correcta para el sujeto.

También, como se ha señalado, la sedimentación de experiencias en el acervo de conocimiento ha transcurrido de manera normal, y los elementos que en un momento fueron constitutivos de ese acervo se han transformado.

El individuo es capaz de recordar diferentes momentos de su vida, esta es la única posibilidad de rescatar las vivencias, una vez que han transcurrido. De hecho, recordar estas vivencias implica que le son significativas y a su vez, esto implica que se ha puesto especial atención en ellas. Aún más, el sujeto tiene la capacidad de asignar significado a lo que llegó a motivar sus actos antes de llevarlos a cabo en ese entonces. De tal manera que, un maestro de bachillerato puede acceder a los recuerdos de un momento de su vida y analizar dichos acontecimientos, decisiones, pensamientos y motivos desde la actualidad de tal forma que ese hecho se transforma (se considera ahora) en una vivencia significativa.

Es posible que, cuando accedió a este puesto o empleo y a llevar a cabo las tareas propias de un docente, el sujeto profesionalista se encontraba en un momento particular en su mundo de vida que lo orientó o permitió que se dieran las condiciones necesarias para que se considerara como pertinente tomar este trabajo. Mientras esta acción ocurre, no es una experiencia, ya que, una experiencia lo es hasta que el sujeto es capaz de mirarla en retrospectiva y construir significados derivados de ella.

Esto permitió observar que las actuaciones que llevaron a los sujetos en cuestión a convertirse en maestros del nivel medio superior no llegan por sí mismas a constituirse como experiencias ni a poseer un significado asignado por el sujeto, que pueda ayudar a conformar una noción reflexiva y consciente de lo que es ser maestro para ese sujeto.

2.3.2 Proyecto

El proyecto es un tema de vital importancia dentro de la configuración teórica que propone Schütz. Es en el proyecto donde el sujeto dispone de su voluntad y la contrasta con las posibilidades que están impuestas por su situación biográfica. Este enfrentamiento entre *lo que quiero* y *lo que puede lograrse* lleva al individuo a tomar decisiones y optar por luchar en contra de las limitaciones de su situación o imponerse a ellas para llevar a cabo esa acción proyectada.

“La medida en que puede perseguirse en el pasado esta estructura de significado está determinada por el alcance del proyecto y, por lo tanto, se halla pragmáticamente condicionada. Y así, tanto el proyecto como la meta de la acción pueden darse por sentados y, como tales, ser ignorados hasta que alguna circunstancia especial, como por ejemplo las preguntas de otra persona, puedan forzarnos a explicarnos. En tal ocasión el actor responderá siempre a la pregunta “¿Por qué?” sea con una formulación-para o con una formulación-porque, todo lo cual dependerá de si está pensando en su meta o en que previamente proyectó esa meta” (Schütz, 1993, p. 119).

Ya se ha hecho mención de los aspectos contextuales de los sujetos participantes de esta investigación, en tanto docentes de nivel medio superior. Un aspecto que se ha resaltado es la cualidad crítica de su ingreso y permanencia en la educación, en particular aquello que les significa ser profesionistas de un área y poner esos saberes en acción en el área de la enseñanza. En este sentido, el proyecto denota una transformación que conlleva la necesidad de ajustar objetivos.

Las expectativas son una cuestión de gran relevancia al momento en que se hace una exploración de las vivencias significativas de los sujetos que habitan en el mundo de la vida cotidiana. Un proyecto puede estar planteado de tal manera que su consecución asegure un resultado óptimo o, por lo menos, deseable. Sin embargo, las expectativas que se han presentado

en la creación de dicho proyecto en la mente del sujeto no han pasado aún las pruebas de la experiencia real, de tal forma que puede resultar diferente a lo esperado.

Aún más, es posible también que el Acto fue llevado a cabo de una manera muy parecida a lo que se esperaba cuando se diseñaba el proyecto y que las sensaciones de satisfacción o logro por parte del sujeto no sean de la naturaleza que éste esperaba. Lo que a una persona le ilusiona cuando planea un proyecto puede no tener ese mismo brillo e impacto vital cuando de hecho se lleva a cabo esa situación en su vida.

En este sentido, se cumple la premisa que declara Schütz cuando puede imaginar circunstancias que guarden una relación íntima con su acervo de conocimiento a mano. Entonces, es relevante investigar el sentido que los docentes han construido acerca de la relación que guarda su presente con una serie de proyectos concebidos previamente, en otro Aquí y Ahora, donde el acervo de conocimiento a mano poseía otras características. Estos sucesos ya no serán visualizados como proyectos, sino como eventos incluidos en el pasado, integrados al flujo de conciencia.

Se puede suponer que el sujeto se ha planteado la posibilidad de ser docente en un futuro cercano. Esto se convierte en un proyecto y un propósito para el individuo. La identidad que se desea poseer y desarrollar es imaginaria y pertenece, en el momento de su ideación, al mundo de los sueños y de la fantasía. Es en estos ámbitos donde existen los tipos ideales que se han implantado en la imaginación del sujeto. Vale precisar que los tipos ideales no sólo están en la imaginación del sujeto, sino que preexisten en la realidad en la forma de instituciones o en la forma de reglas leyes que se comparten en las instituciones.

Es posible que el docente realice idealizaciones en el contacto con otros sujetos que se desempeñan como maestros, ya sea como contemporáneos o asociados. Esto contribuye a

acentuar la relevancia de las experiencias de los profesores en diferentes momentos de su vida, las cuales, han contribuido a la configuración de estos tipos.

La exploración de las vivencias significativas⁶ a la que se avoca esta investigación plantea la cuestión de la continuidad de un proyecto, en tanto proyecto o un plan de carrera por parte de los sujetos. Los motivos-para tienen una relación cercana con esta cuestión, ya que en ellos son el fundamento significativo de la conducta del sujeto (1993, p. 115). Añadiendo a lo anterior, Schütz señala que el fundamento significativo de una acción es aprehendido en relación al Aquí y Ahora en el que se ubica el sujeto. El motivo-para es el fundamento de las acciones proyectadas en el tiempo, es la orientación que se le da a aquello que ejecuta el sujeto.

“Proyecto mi acto venidero en tiempo futuro perfecto basándome en mis experiencias de actos ya cumplidos, típicamente similares al proyectado. Estas experiencias previas son elementos de mi acervo de mi conocimiento a mano en el momento de elaborar el proyecto. Pero este conocimiento difiere necesariamente del acervo de conocimiento que tendré a mano cuando el acto, ahora solamente proyectado, se haya materializado” (Schütz, 2003, p. 266).

Se pretende exponer las características que tiene este “darse cuenta” por parte de los sujetos al pensar de manera ordenada acerca del proyecto de ser docentes en EMS y la forma en que esto se ha desviado de su “plan original” como profesionistas, o si, efectivamente, ha significado un logro para este proyecto de vida profesional. La constitución del ser docente se lleva a cabo, en parte de este proceso de darse cuenta de la forma en que el proyecto se ha modificado con el tiempo.

⁶ “El problema que aquí se plantea es nada menos que el de la irreversibilidad del tiempo interior (...) El mero hecho de que envejecamos, de que nuevas experiencias surjan de modo continuo de nuestra corriente de pensamiento, de que experiencias anteriores reciban permanentemente significados interpretativos adicionales a la luz de esas nuevas experiencias que han modificado, en mayor o menor grado, nuestro estado de ánimo, todas estas características básicas de nuestra vida mental impiden que lo mismo se repita” (Schütz, 2003, pp. 115-116).

2.4 Tipicidad

La tipicidad es, junto con la significatividad, una condición básica para que los individuos registren en la conciencia las vivencias en forma de experiencias. Se estructura, al igual que el acervo del conocimiento y las significatividades, a partir de situaciones pasadas sedimentadas en la conciencia.

Dentro de la estructuración del acervo de conocimiento está implicado un proceso de familiarización en el que los sujetos, al estar en contacto con una diversidad de situaciones en el transcurso de la vida cotidiana internalizan los rasgos esenciales que están presentes en el contexto social y relacional. “La familiaridad y la tipicidad tienen una estrecha conexión. Podemos estar familiarizados con un objeto en cierto sentido, así como con relaciones entre objetos, y con personas de modo tal que conocemos su “identidad”” (Schütz y Luckmann, 2001, p. 158).

Para Schütz y Luckmann (2001, p. 225) “... el tipo es una relación uniforme de determinación sedimentada en experiencias anteriores.” Las significaciones que el sujeto recibe por medio de otros individuos se registran con base a tipificaciones. Los niños en una escuela identifican a los adultos que son maestros, y que, a diferencia de otros adultos, cumplen con ciertos requisitos relacionados con su ubicación en el espacio, sus actuaciones típicas y sus formatos típicos de interacción. Lo diferente a estas expectativas establecen también aquello que es atípico y que se ubica fuera del ámbito de lo esperado por el sujeto. En este sentido, los tipos “están insertos en un contexto de sentido determinado” (Benítez, 2011, p. 66). El tipo tiene que ver con las actuaciones esperadas del sujeto en los contextos en los que se desenvuelve. Schütz afirma que es necesario hablar de lo que el sujeto típico hace para poder comprender lo que es.

“El concepto de “tipo ideal de conducta humana” puede tomarse en dos sentidos. Puede significar, ante todo, el tipo ideal de otra persona que se está expresando o se ha expresado de una cierta manera. O puede significar, en segundo lugar, el tipo ideal del proceso expresivo mismo, o incluso de los resultados exteriores que interpretamos como signos del proceso expresivo” (Schütz, 1993, p. 216).

La tipicidad guarda implicaciones esenciales en la conformación del acervo de conocimiento ya que, el sujeto en actitud natural se vale de las nociones precientíficas que posee para aproximarse a las situaciones de la vida cotidiana. Si el evento al que se enfrenta es distinto a los tipos que ya ha interiorizado, tendrá que explicitar y actuar desde un intento por resolver una cuestión problemática.

Las situaciones a las que se enfrenta el sujeto pueden ser rutinarias o problemáticas.⁷ La explicitación se exige en la presencia de situaciones problemáticas donde se hace necesario un proceso de acomodo y reestructuración que permita la solución de la situación novedosa. En este sentido, los tipos no son objetos inmóviles en su ubicación dentro de la conciencia, sino que las estructuras de significatividad (que se han descrito como temática, hipotética, interpretativa y motivacional), tienen un papel de influencia muy importante en que estos se modifiquen y se agreguen nuevos elementos que hacen crecer el alcance de los tipos ya existentes, los cuales se encuentran en el acervo de conocimiento en forma de lenguaje.

Los tipos identificables por el sujeto, y los actos típicos y atípicos que se pueden esperar de ellos, están incluidos en la construcción conceptual que los predecesores han determinado para él, y que el sujeto utiliza para designar. Así, los maestros de una escuela determinada actúan de cierta manera y tienen ciertos comportamientos esperados. A decir, si los niños de este

⁷ “Nuestro acervo de conocimiento y sus esquemas correlativos de tipificación resultan de la discontinuidad de los procesos de explicitación y manifiestan la sedimentación de problemáticas situacionales anteriores” (Schütz y Luckmann, 2001, p. 33)

ejemplo visitaran otra escuela, reconocerían a los adultos que están ahí como “los maestros de esa escuela” y podrán distinguir las conductas que son distintas de lo que ellos designan como típico en su contexto cotidiano.

“La gran mayoría de las tipificaciones del mundo de la vida se objetivan lingüísticamente. Todo lo que es típicamente significativo para el individuo ya fue, en su mayor parte, típicamente significativo para sus predecesores y, por consiguiente, ha depositado sus equivalentes semánticos en el lenguaje. En síntesis: puede concebirse al lenguaje como la sedimentación de esquemas experienciales típicos que son típicamente significativos en una sociedad. Se puede considerar a los cambios en el sentido de un lenguaje como consecuencia de cambios en la significatividad social de determinados esquemas experienciales (Schütz y Luckmann, 2001, p. 227).

Ahora bien, estos tipos, al igual que permiten dar solución a problemas del mundo, incluyen las características de las actuaciones típicas del sujeto mismo. Es decir, que, al cumplir con ciertas características, bajo ciertas circunstancias el sujeto mismo se puede identificar como típico.

Weigert (2006), al hablar de la tipicidad en el contexto de una definición de la identidad, afirma que el sujeto debe ser “de alguna manera típico para ser inteligible” (P. 53). Lo cual sugiere que estas construcciones típicas contribuyen a formar las partes necesarias de la identidad que se encuentran en un contexto particular.

Si el sujeto requiere de ser inteligible, los tipos no pueden ser definitivos. Aquello que en un momento es adecuado y verdadero, puede transformarse cuando su continuidad sea interrumpida por nuevas experiencias. De aquí que el principio de “hasta nuevo aviso” se

presenta para sostener la certeza y veracidad de un estado típico a reserva de aquello que lo vuelva obsoleto y requiera adaptaciones.

El asunto de la tipicidad tiene implicaciones en el área metodológica de esta investigación ya que Schütz (Ritzer, 2011, p. 458) sugiere que los tipos ideales permiten al científico social tener acceso a constructos más manejables de sentido de las actuaciones de los sujetos.

Cuando las personas ejecutan los actos típicos de un tipo, tienen la facultad de agregar o imprimir cualidades particulares a estas ejecuciones. En el modelo o ideario de la escuela se hace alusión a un tipo ideal de profesor, pero cada maestro es un tipo de carne y hueso con una situación biográfica específica con esquemas que le permiten leer y comprender la realidad.

Los “maestros de esta escuela” realizan ciertas tareas que son típicas, sin embargo, no se espera que todos los “maestros” realicen estas tareas de la misma manera, a pesar de que comparten el nombramiento de profesores. Cada uno realizará su trabajo de acuerdo con su estilo construido a partir de lo que se encuentra sedimentado en su acervo de conocimiento.

No obstante, el tipo no aparece vacío de contenido biográfico y de personalidad a la hora de que el científico social se aproxime a los sujetos e interactúe con ellos de manera significativa para obtener información valiosa para su investigación.

La tipicidad es una parte importante de los atributos de las definiciones de identidad que se argumentan en este trabajo. Weigert (2006, pp. 53-54), comenta que la identidad “combina elementos abstractos como tipicidad, una cualidad a priori de organización, sociabilidad, relaciones y desarrollo. Guiados por estos principios abstractos, los seres humanos “llenan” los detalles sintientes y la inmediatez experiencial de los procesos de vida social para construir personas vivas a partir de abstracciones que asemejan un maniquí o una muñeca. (...) los

individuos inmersos en el mundo de la vida cotidiana no están conscientes de este llenado; la razón vital opera en el mundo dado por sentado de la actitud natural, que opera sin la atención de la autoconciencia”.

Así, se establece una conexión entre la tipicidad y la identidad, en donde la biografía de cada individuo, con elementos sedimentados por sus propias vivencias significativas, configuran la totalidad de una *persona* que funge en distintos momentos y contextos un rol, y es observado por los otros como alguien típico que lleva a cabo estas funciones.

2.4.1 Roles

Es pertinente ahora considerar lo que afirman Berger y Luckmann con respecto a los roles y cómo se unen para contribuir a la conformación de la identidad. La docencia se presenta al sujeto como un “rol” (las comillas son utilizadas por los autores) social que integra significados permanentes de los comportamientos típicos que éste debe ejecutar.

Sin duda, los roles no equivalen a la identidad; es necesaria la internalización de los significados sociales objetivados que se encuentran explícitos e implícitos en las acciones típicas de ese “rol” (Berger y Luckmann, 2006, p. 97-98).

La importancia de analizar los roles está en que esto permite revelar la manera en que los significados son objetivados en una sociedad, son mediados por las acciones típicas de dichos roles y cómo, después de su ejecución cotidiana, llegan a formar parte de la realidad subjetiva de los individuos.

Schütz afirma que los roles sociales y su sentido se encuentran inmersos en la dinámica del mundo de la vida cotidiana. Es ahí en donde se manifiesta su utilidad y la posibilidad que poseen dichos roles para cumplir con las necesidades que van surgiendo dentro de la comunidad.

Aunado a esto, como se mencionó en el apartado de acervo de conocimiento, es relevante recordar que los conocimientos que un sujeto puede integrar en su acervo están, en su mayor parte, distribuidos socialmente. Es decir, que una parte del conocimiento surge a partir de las explicitaciones de las experiencias subjetivas personales, que se requieren para que el sujeto se desarrolle exitosamente en su entorno social inmediato. Pero otra parte importante de este acervo está construido socialmente y el sujeto se dedica a aprender los conocimientos que se han generado a través de la acumulación de las experiencias de los Otros que conforman el grupo social. Por lo tanto, se afirma que los atributos y funciones de los roles sociales, como el de profesor, se encuentran distribuidos en el acervo social de conocimiento antes de que el sujeto se integre en una acción que lo lleve a considerar la adopción y práctica de dicho rol.

Menos aún, la consideración de que esta práctica tendrá una relevancia en la conformación de su identidad. Schütz considera que este proceso no es cuestionado por el sujeto. “En la actitud natural cotidiana, dejo todo eso fuera de consideración en forma irreflexiva, y me aferro a la representación familiar de mis semejantes” (Schütz y Luckmann, 2011, p. 84).

Siguiendo con esto, Schütz (1974) describe la forma en que es posible socializar muchos aspectos del conocimiento al plantear tres de sus atributos: En primer lugar, habla de la idealización de la reciprocidad de perspectivas. Esto hace referencia a la forma en que, al cambiar de lugar con un semejante, una persona experimentaría “el mismo sector del mundo sustancial” y así, podemos construir una perspectiva de las condiciones subjetivas de los demás.

En segundo término se presenta la socialización genética del acervo de conocimiento. Es decir, que la mayor parte de nuestro acervo de conocimiento, en cuanto a su contenido y los términos de tipificación por medio de los cuales se organiza, tiene un origen social. En tercer lugar, el acervo de conocimiento está socializado en el sentido de la distribución social del

conocimiento, “ya que cada individuo conoce sólo un sector del mundo, y el conocimiento común del mismo sector varía de un individuo a otro en cuanto a su grado de nitidez, claridad, trato directo o mera creencia (Schütz, 1974. p. 81).

En el caso particular de nuestros docentes participantes, se ha tenido el interés por indagar cómo ha sido que estos procesos de adquisición de conocimiento han resultado significativos dentro del conjunto de experiencias que han vivido. Es en este punto en donde la comprensión del Otro toma una especial relevancia, ya que, serán las condiciones biográficas de cada individuo, las que proveerán de contexto y contenido a esta forma de socialización y, como lo plantean Berger y Luckmann, de “internalizar” los atributos propios del rol de docente-

Berger y Luckmann afirman que la única forma de analizar la totalidad del conocimiento extendido en el universo simbólico de un grupo social y al mismo tiempo la manera en que éste se integra en la subjetividad de los sujetos es “indagar cómo el individuo, en su actividad social total, se relaciona con la colectividad aludida” (p. 101-102). En nuestro caso, la colectividad es la integrada por los docentes de EMS y de manera más extendida, por la totalidad de los docentes del sistema educativo mexicano.

Ahora bien, formar parte de esta colectividad y participar en ella no es suficiente para adquirir el “rol” que está implicado. Un análisis biográfico de los profesores permite apreciar el desarrollo de los distintos “roles” sociales que deben ejercer. Cada “rol” permite el acceso a un sector particular de la acumulación total del conocimiento de la sociedad. Para un individuo no bastará con ser docente para adquirir las rutinas que dan forma a esta actividad, es necesario que transcurra tiempo para que este maestro logre “penetrar en las diversas capas de conocimiento que atañe a ese “rol” directa o indirectamente” (p. 99).

Esto último ha tenido influencia en la selección de participantes de nuestra investigación ya que la integración que se busca estudiar requiere de un tiempo para su sedimentación. Es menos probable que el maestro novel cumpla con este requisito ya que, como se ha mencionado con anterioridad, los profesores de bachillerato llegan a la docencia por la conducción de su área disciplinar particular y no necesariamente porque se hayan preparado para ser maestros.

De la misma manera, esta investigación no asume que, si un profesional se desempeña como profesor durante más de cinco años (lo cual ha sido el mínimo establecido en este trabajo) permanezca en esta área toda su vida laboral. Se considera que aun con una larga trayectoria, un docente profesionista, como lo son los profesores de EMS, pueden eventualmente encontrar un camino en su área disciplinar, dentro de un mercado laboral que no es la educación.

2.5 La identidad

La internalización de los rasgos propios de los roles sociales no se da en un vacío de conocimiento, sino que es un proceso que forma parte de un intercambio permanente de significados entre el sujeto y otros miembros de su comunidad. En el caso de la presente investigación, se toman en cuenta los elementos que componen el fenómeno educativo en el nivel medio superior. Pero, como se ha visto, aquello que resulta significativo en el presente, no está supeditado a lo que el sujeto vive en la actualidad, sino, como en el caso de los docentes, trascienden eventos y personas que se encuentran en su pasado.

Aquello que será relevante de estos roles sociales, será determinado por el sistema de significatividades que se ha construido en la persona y que orienta la incorporación de nuevo conocimiento al acervo personal de conocimiento, así como también indica cuáles son los elementos del acervo que son más apropiados para interpretar y resolver situaciones problemáticas y novedosas.

La construcción de la identidad es un proceso social y contextualizado. “La identidad se ubica dentro de un contexto comunidad que permite a los sujetos mantener y confirmar esa identidad” (Berger y Luckmann (2006, p. 196).

La identidad se forma por medio de la participación sostenida y significativa de un sujeto en actividades, actitudes y constelaciones sociales de un tipo social existente en el mundo de la vida cotidiana. La internalización de los conocimientos socialmente construidos de ese tipo se traduce en la sedimentación de estos conocimientos y habilidades en el acervo subjetivo, que a su vez configuran las estructuras de las significatividades que permiten al sujeto operar dentro de situaciones típicas para ese tipo particular.

La identidad está sujeta a las condiciones del entorno, el cual provee de sentido y propósito a las acciones que lleva a cabo el sujeto para mantenerla.

“Al formar parte de una comunidad de sentido, el sujeto contrarresta las crisis que se presentan al participar en las vivencias propias del mundo de la vida. La conexión con estas comunidades, (que, en nuestro caso hace referencia al grupo de docentes de manera general y a docentes de EMS, en particular), da estabilidad a los sujetos y afianzan el punto de referencia individual de sentido del acto y de la vida, que es la identidad personal” (Berger y Luckmann, 1997, p. 109, 63).

Es necesario que el sujeto se encuentre localizado dentro de un grupo con diferentes individuos que contribuyan a asignar y confirmar los rasgos identitarios. Estos autores también hacen un trato del concepto de la identidad como producto de la socialización. Los procesos secundarios de socialización⁸ permiten que el sujeto asuma nuevas maneras de presentarse ante

⁸ Bergery y Luckmann (2006) sostienen que “la socialización secundaria es la internalización de “submundos” institucionales, o basados sobre instituciones. Su alcance y su carácter se determinan, pues, por la complejidad de la división del trabajo y la distribución social concomitante del conocimiento. (172) Se da por sobreentendido que este proceso de internalización involucra identificación subjetiva con su “rol” y sus normas apropiadas. “Soy un jinete”

la sociedad. “La identidad es un fenómeno que surge de la dialéctica entre el individuo y la sociedad” (Berger y Luckmann, 2006, p. 215). Esta postura privilegia la construcción social intersubjetiva de la identidad.

Es posible que la cuestión no sea tanto ¿qué quiero ser? sino: ¿qué se me permite ser y qué es lo que se demanda de mí en esta circunstancia particular en este momento preciso? Estos cuestionamientos surgen de una manera que puede no hacerse consciente, pero que aún se presentan y exigen que el sujeto integre dichas tensiones entre deseo y posibilidad.

Los procesos formales de socialización secundaria se determinan por su problema fundamental: siempre presupone un proceso previo de socialización primaria; o sea, que debe tratar con un yo formado con anterioridad y con un mundo ya internalizado. No se puede construir la realidad subjetiva ex nihilo.

Esto presenta un problema, porque la realidad ya internalizada tiende a persistir. Cualesquiera que sean los nuevos contenidos que ahora haya que internalizar, deben, en cierta manera, superponerse a esa realidad ya presente. (Berger y Luckmann, 2006, p. 175)

Es posible que lo que suceda con el proceso de convertirse en profesores suscita la creación de un nuevo perfil, un nuevo rol social, en donde se integran en congruencia los conocimientos previos del sujeto en relación a los temas profesionales de su área con los nuevos conocimientos implicados en el desarrollo de la docencia. “Una vez que queda planteado el universo simbólico, los sectores discrepantes de la vida cotidiana pueden integrarse por referencia directa. Por ejemplo, las discrepancias entre el “rol” de (docente) y el de (profesionista), pueden integrarse sin referirse a una mitología general” (p. 126.) (Docente y profesionista fueron agregados).

Es en esta integración donde pueden aparecer los problemas.⁹ “Si hay algún problema, se debe a las dificultades subjetivas que pueda tener el individuo al internalizar los significados socialmente aceptados” (Berger y Luckmann, 2006, p. 106). Lo cual implica que la integración de estos rasgos institucionales por parte del sujeto representa una verdadera tensión. Así se encuentra que, por un lado, la institución de la docencia existe por sus propios méritos y tiene sus propias reglas y características de las cuales el sujeto participa cuando ejecuta las acciones típicas de los “roles” de los maestros de EMS.

Como se ha explorado en el apartado inicial de este trabajo, el contexto educativo actual se caracteriza por la alta demanda de docentes en EMS y son los profesionistas quienes han asumido este rol como una opción de crecimiento profesional y de empleo. En este sentido es el contexto el que determina las condiciones que establecen como necesario y adecuado que sujetos con una formación profesional se desempeñen como docentes, constituyendo así, una identidad secundaria que contiene unos significados específicos a ella y que se ubica de forma particular en la biografía de cada persona.

La identidad es evidente, hasta cierto punto, en las acciones observables de los sujetos. Es posible conocer y observar la manera en que sus actos modifican su entorno y cómo cumplen con expectativas impuestas desde el contexto, como es el caso de los maestros, quienes llevan a cabo tareas y cumplen con las consignas propias de esta identidad social. La realidad no se limita a este apartado observable, sino que también se interioriza y habita en el entorno subjetivo de cada persona.

⁹ Para Schütz, un problema se presenta cuando el esquema del individuo no corresponde a la realidad con la que se enfrenta. “En la actitud natural, tomo conciencia del carácter deficiente de mi acervo de conocimiento únicamente si una experiencia nueva no se adecua a lo que hasta ahora ha sido considerado como el esquema de referencia válido presupuesto. Con esto se nos plantea un problema (...) al cual debemos dirigir nuestra atención.” (Schütz y Luckmann, 2003, p. 29)

Esta investigación se ha concentrado en descubrir algunos de estos rasgos identitarios a partir de una contemplación de este mundo subjetivo por medio de conversaciones y estrategias que se describen más adelante. En este sentido, el análisis se ha realizado a partir de las narraciones y las percepciones que los sujetos tienen de sus acciones y no de observaciones de las acciones por medio de estrategias como la etnografía.

2.5.1 Características de la identidad

Es necesario configurar una definición de identidad que toma en consideración la significatividad y otros elementos importantes como lo es la tipicidad, la socialización, y la subjetividad que permita que se construya una imagen más completa del sujeto en tanto desempeña ciertas acciones y se configura e integra dicha identidad (Weigert, 2006).

Con esto en mente se propone la siguiente definición de identidad: La identidad es un *yo típico*¹⁰ en una etapa del curso de la vida, situado en un contexto de relaciones sociales organizadas (Weigert, 2006, p. 53) (Énfasis agregado).

Figura 2.5 Características de la identidad.

Berger y Luckmann, 2006
La identidad constituye un elemento clave de la realidad subjetiva.
La identidad se halla en una relación dialéctica con la sociedad.
Una vez que se cristaliza, es mantenida, modificada y reformada por las relaciones sociales.
La estructura social determina los procesos sociales involucrados en la formación y el mantenimiento de la identidad.

¹⁰ “Todo tipo del acervo de conocimiento del mundo de la vida es un contexto de sentido «establecido» en experiencias del mundo de la vida. Dicho de otro modo: el tipo es una relación uniforme de determinación sedimentada en experiencias anteriores” (Schütz y Luckmann, 2001, p. 225).

Las identidades producidas por el interjuego del organismo, conciencia individual, y estructura social reaccionan sobre la estructura social, manteniéndola, modificándola o aún, reformándola.
Las estructuras sociales históricas específicas engendran tipos de identidades reconocibles en casos individuales.
La identidad es un fenómeno que surge de la dialéctica entre el individuo y la sociedad.

Al ser una entidad no permanente, la identidad está sujeta a corrección. Esto permite establecer que la identidad es maleable y su constancia y consistencia depende de que el sujeto, con los significados que va construyendo, regule sus acciones para que tengan coherencia con la interacción social cotidiana.

Resulta difícil, si no es que imposible, reducir la identidad temporal y circunstancial de un individuo a una serie de características que deben ser cumplidas cabalmente. A pesar de que esto se reconoce, desde lo que sostiene Schütz en torno a los tipos ideales, se da por sentado en esta investigación que la identidad de los docentes es transitoria, circunstancial y que está íntimamente conectada con su propia biografía y por eso es privada y única, también es congruente asumir que hay rasgos y características que son típicas de un profesional que labora como docente en EMS.

El lenguaje que utiliza, sus gestos, su adherencia a las reglas institucionales, su manera de dirigirse a los estudiantes y conversar con ellos son personales mientras que deben conservar rasgos comunes que le permitan constituir su imagen y su rol como docente ante sí mismo y sus propias exigencias y expectativas, así como con el grupo de individuos que conforman el grupo docente de su institución o el gremio más extenso que se identifica como docentes. En la siguiente cita se encuentra una integración realizada por Weigert donde incluye una variedad importante de rasgos esenciales de la identidad.

“Las identidades son respuestas a preguntas tales como: ¿Quién soy? ¿Quién eres? ¿Quién es yo? ¿Quiénes son nosotros? Estas barbaridades gramaticales son necesarias para sugerir la amplitud de significados que guarda uno mismo, los otros y la sociedad construye e impone a las personas. No se puede afirmar que todas las identidades tengan sentido o se puedan integrar en una totalidad ordenada y pulcra, de tal manera que la persona moderna sea un equilibrio o un sistema homeostático ambulante. Las cualidades trágicas, cómicas, mundanas, así como los significados trascendentes que conlleva la biografía, no se pueden capturar en la racionalidad ordenada, gramatical y consistente de las marionetas convencionales de las ciencias sociales. Los límites de la racionalidad ordenada y pulcra necesitan ser transgredidos en ocasiones para recordarnos que la existencia humana es una “racionalidad vital” motivada por las demandas de la vida y no por las demandas de la ciencia. (Ortega, 1961; Schütz, 1962; Garfinkel, 1967, en Weigert, 2006, p. 53)

Weigert, encuentra que el sujeto es un agente que tiene una tarea organizativa y constructiva de su identidad como una presentación social que es reconocida por otros. “Como una producción totalmente social, la identidad es un objeto significativo que ha sido construido, definido y sostenido humanamente. (...) Para ser irreconociblemente humano, un organismo debe ser interpretado como una identidad significativa; es decir, como un objeto” (Weigert, 2006, p. 31). Aquí el término *objeto* hace referencia a la condición que permite que los seres humanos interactúen con otros de manera coherente y culturalmente relevante. La identidad es al mismo tiempo “totalmente social y particularmente personal; resulta de diversos grados de apropiación por parte del sujeto y/o la imposición de otros” (p.31).

Es posible conectar estas afirmaciones con lo que Berger y Luckmann (1997) llaman crisis de sentido en donde, en sociedades complejas, la visión que el sujeto tiene de sí mismo se ve comprometida por las demandas del entorno. “Incluso si en circunstancias más favorables la identidad de una persona ha sido estructurada sin problemas, su fortaleza puede verse comprometida más adelante por una incongruencia persistente en la forma en que sus acciones se reflejan en las de los demás” (p. 50). Es lo que estos autores llaman *el problema de la identidad*. El individuo logra identificar la necesidad de hacer un esfuerzo por mantener vigente la noción que tiene de sí mismo en congruencia con las expectativas sociales que le son impuestas.

Weigert continúa diciendo que las “dudas profundas acerca de la identidad normalmente son omitidas de la conciencia. Cuando sí entran en nuestra atención, la vida se vuelve desasosegada, las decisiones se vuelven difíciles y la decepción y la frustración comienza a roer nuestros corazones” (p. 61).

Esta continuidad se ve atacada por situaciones externas al sujeto, por ejemplo, si su ocupación se vuelve un asunto de debate público y existen en el ambiente claras discrepancias entre grupos que representan formas distintas de significar esa ocupación. Es posible identificar que esta es una condición de los profesores, ya que la profesión de la docencia está de manera constante en este debate público que se pregunta “¿qué debe ser un maestro?” Esto implica que los sujetos deben planear su identidad y planteen la cuestión como una carrera que se decide y construye a lo largo de su vida. “En el nivel situacional de la vida cotidiana, las personas modernas administran un sentido de continuidad identitaria para unir y mezclar los roles sociales y las identidades personales” (p. 62).

2.5.2 Integración de la identidad

La integración de la identidad se lleva a cabo por medio de lo que Berger y Luckmann (2006) llaman socialización. Es en este proceso que un sujeto internaliza los elementos propios del contexto social y cultural. Estos autores sostienen que la internalización es “la aprehensión o interpretación inmediata de un acontecimiento objetivo en cuanto expresa significado, o sea, en cuanto es una manifestación de los procesos subjetivos de otro que, en consecuencia, se vuelven subjetivamente significativas para mí” (p. 162-163).

Siguiendo con esta idea se encuentra que la identidad guarda una relación importante con la comprensión del otro. Berger y Luckmann llaman a este Otro, un significante, es decir, aquel que valida y es testigo de la vivencia y las interpretaciones que el sujeto tiene de sí mismo en una situación determinada.

La captación de la identidad del otro sólo puede llevarse a cabo en la relación “cara a cara”, la cual es fundamental para el conocimiento y la comprensión de las subjetividades de los individuos que se encuentran en nuestro contexto. La relación “cara a cara” es la experiencia más importante que se tiene de los otros y toda interacción social se deriva de la naturaleza de esta. Con esto no afirmamos que toda relación o interacción entre personas debe ser “cara a cara”, sino que otras relaciones significativas que no son así, se determinan como “remotas” (Berger y Luckmann, p.45).

En estas interacciones “cara a cara” se pueden incluir aquellas que el sujeto tiene con los sucesores, los antecesores y con los contemporáneos con quien no se tiene una relación directa. El alejamiento temporal y físico de estas personas incrementa el anonimato en la relación e impide un acceso tan directo a la manifestación de la subjetividad que sí proporciona la relación “cara a cara”.

Ahora bien, una vez que se ha aclarado que el otro puede ser comprendido y su subjetividad puede ser aprehendida en la situación “cara a cara”, es necesario describir cómo es que esto es posible si existe una variedad, tal vez infinita, de sujetos y de significados con los cuales el sujeto se puede llegar a relacionar.

Inspirados en Schütz, Berger y Luckmann (2006) afirman que es por medio de los esquemas tipificadores que esta comprensión puede llevarse a cabo. “El mundo de la vida cotidiana contiene esquemas tipificadores en cuyos términos los otros son aprehendidos o “tratados” en encuentros *cara a cara* (Berger y Luckmann, 2006, p. 47).

La relación que el profesor construye con los estudiantes y otros miembros de la comunidad educativa prevalece por medio de la forma en que todos estos sujetos interactúan a partir de los esquemas tipificadores que regulan su conducta y también, los significados que construyen con respecto a su actuación. El profesionista, convertido en profesor, quien se presenta en la situación dar clases o conducir una clase con jóvenes de bachillerato es inmediatamente ubicado en el esquema tipificador de “maestro” de la misma manera que él utilizará su esquema de “estudiante” para ellos. Esta práctica continua de las características del esquema tipificador, lleva al sujeto a internalizar dichas particularidades y a constituir una identidad que se sostiene de forma más o menos estable a través del tiempo.

Ser profesor constituye para el sujeto un esfuerzo por ubicarse de manera congruente en un espacio particular dentro del mundo de la vida cotidiana. Así, en los momentos en que se presenta ante otros como docente, debe desplegar los comportamientos propios de un docente típico.

Esto es real en tanto los sujetos experimentan estos hechos dentro de su vida cotidiana. De tal manera que es necesario interactuar con estos profesores con el fin de indagar cuáles han

sido las experiencias que les han resultado significativas a través del tiempo y cómo es que ellos mismos las relacionan con la configuración de esta identidad.

3. Marco metodológico

Este apartado tiene el propósito de informar acerca de las estrategias que se han llevado a cabo con relación a la metodología de investigación en este trabajo. Se pretendió identificar cuáles son los significados que los docentes de educación media superior han construido¹¹ en relación con ser maestros y cómo estos influyen en la conformación de su identidad.

Se parte de la premisa que para lograr esto es necesario conocer las experiencias de los sujetos desde su percepción, interpretación y acción de reconstruir el proceso de configuración de tales significados, a partir de las vivencias que, para ello, les han resultado significativas.

Se ha tenido la aspiración con esta investigación, destacar la importancia de indagar el mundo de la docencia desde la experiencia de los profesores, y así contribuir a la comprensión de la construcción significativa de los actores educativos, particularmente de los profesores. Esta construcción es relevante dado la situación de crisis de identidad que se puede suscitar cuando los profesionistas de diferentes áreas ingresan y permanecen en la docencia como alternativa de desarrollo laboral.

Además, en medio de la carencia de investigaciones directamente relacionadas con la educación media superior, se ha sostenido que un estudio como éste aporta a la comprensión de los maestros y de la realidad que construyen con relación a los aprendizajes de los estudiantes.

¹¹ Los significados son las formas mediante las cuales los individuos ordenan, interpretan y comprenden el mundo de la vida cotidiana y el yo del otro (...) La significación está influenciada por la idealidad y la realidad de la docencia. Los significados establecen vínculos entre el mundo institucional y la práctica de los profesores, entre el contexto escolar y las acciones educativas de los maestros. (Cárdenas, 2006, p. 66)

Estas pretensiones se basan en los postulados de Alfred Schütz (2003; 1993; 2001; 1995), quien propone que, efectivamente, una persona experimenta las situaciones que transcurren en su vida de manera distinta a otra persona y requieren dar significado a lo que acontece en la vida cotidiana para otorgar sentido y guiar su acción en ella. Las ciencias sociales plantean diferentes marcos desde los cuales es posible abordar el tema de los significados.

Otra premisa relevante para esta investigación es la del mundo de la vida cotidiana. Lo que caracteriza al mundo de la vida es que está presupuesto y precede a todas las personas que lo habitan. Es el fundamento de la existencia, de la comunicación y de la vida (Schütz y Luckmann, 2001). También es un marco que delimita las acciones de las personas, ya que, al existir dentro del mundo de la vida, todos los individuos lo asumen como natural y actúan conforme a lo que para ellos tiene sentido. Todas sus realidades y contextos de significado se encuentran en este mundo de vida.

Un trabajo de indagación como el que se ha planteado pretende revelar los sentidos profundos que este sujeto ha construido sobre sus vivencias, ahí en la vida cotidiana, convirtiéndolas en experiencias cargadas de significado.

3.1 Un enfoque cualitativo

La investigación en las ciencias sociales tiene el propósito de conocer la forma en que las personas construyen su realidad en diversos entornos culturales. Los métodos cualitativos¹² están dirigidos hacia objetivos de comprensión y un entendimiento profundo de la subjetividad de las personas (Pérez, 2000; Denzin & Lincoln, 2011; Patton, 2015).

Se busca explicar la forma en que los sujetos construyen significados acerca de la docencia y su relación con la identidad docente. Pretendemos conocer a profundidad cuáles son

¹² Se omite la discusión acerca de la investigación cualitativa y cuantitativa porque no se consideró pertinente para esta investigación.

las vivencias significativas que los sujetos han experimentado. Se ubica dentro de lo que interesa al enfoque cualitativo ya que la investigación de este corte pone al centro la complejidad y la subjetividad de las vivencias y valora estos aspectos acerca del ser humano y la creación de significados por medios metodológicos (Ravitch & Mittenfelner, 2016).

En tanto a los formatos que se siguen dentro de este tipo de estudios, Patton (2015) afirma que las investigaciones cualitativas recolectan información por medio de entrevistas a profundidad, grupos focales, preguntas abiertas en encuestas, muestras de producciones en redes sociales, observaciones directas en el campo y análisis de documentos” (Patton, 2015, p. 255).

Para este estudio se ha propuesto realizar la obtención de información acerca de las vivencias significativas de los docentes por medio de la realización de entrevistas. Esto permitió conocer cuáles fueron sus caminos, impresiones, pensamientos y acciones (Delgado, 2007). En este orden de ideas, se puede encontrar útil la definición de investigación cualitativa que propone Denzin y Lincoln (2011):

“La investigación cualitativa es una actividad situada que ubica al observador en el mundo. Consiste en una serie de prácticas materiales interpretativas que hacen al mundo visible. Estas prácticas transforman el mundo. Transforman al mundo en una serie de representaciones que pueden incluir notas de campo, entrevistas, conversaciones, fotografías, grabaciones y notas dirigidas a uno mismo. A este nivel la investigación cualitativa involucra una aproximación interpretativa y naturalista del mundo. Esto significa que los investigadores cualitativos estudian las cosas en su entorno natural, intentando dar sentido o interpretar los fenómenos en términos de los significados que las personas les asignan” (p. 3).

Aunque esta definición es aceptada en su mayor parte por los expertos en investigación de esta naturaleza, Flick (2017) sostiene que dentro de las investigaciones que pueden suscribirse a lo cualitativo, existen diferencias fundamentales en sus métodos, sus formas de interpretar los datos y hasta en la constitución de la epistemología que les da origen.

Esto no hace más que resaltar la forma en que la investigación cualitativa se compone de una variedad de aproximaciones que pretenden conocer el mundo y la forma en que los individuos lo experimentan desde un punto de vista cercano a los contextos en donde se generan las acciones de los sujetos, donde se suscitan las relaciones entre las personas, los grupos y los símbolos que componen su cultura.

En este sentido, se privilegia la relación que el investigador tiene con los sujetos y el contexto en el que se encuentran. De igual manera, se sabe que estas relaciones son también transformadoras y tienen impacto sobre los pensamientos y creencias de quienes, como este investigador, se abocan a realizar estos abordajes sobre la realidad social. Esta relación implica tanto a los sujetos de la investigación como a los mismos investigadores, quienes acceden al campo con un trasfondo cultural y axiológico determinado.

La investigación cualitativa se caracteriza esencialmente por su búsqueda de comprender el mundo social y su intención por responder a cuestiones que abordan las maneras en que los individuos y los grupos experimentan, interpretan o contribuyen en producir este mundo social:

“Para las ciencias sociales, la versión más importante de esta situación es aquella en la cual soy el observador del comportamiento de un semejante.” (Schütz, 2003, p. 43).

Las investigaciones cualitativas se caracterizan por ser estudios que recogen información por medio de métodos y técnicas que son flexibles y que tienen una alta consideración por el contexto en el cual se desarrolla el fenómeno a investigar.

Finalmente, una investigación de corte cualitativo debe utilizar formatos de análisis de información que involucren la comprensión de la complejidad de manera que los productos y hallazgos estén adecuadamente contextualizados (Mason, 2002).

3.2 Metodología fenomenológica

Se sostiene que una aproximación teórico-metodológica¹³ como la fenomenología es adecuada para abordar los temas de la subjetividad e intersubjetividad que se quieren estudiar en esta investigación (Packer, 2013, p. 177).

Creswell (2013) y Creswell & Creswell, (2013) afirman que un estudio con una aproximación fenomenológica describe el significado que varios individuos pueden llegar a compartir sobre aquello que han vivido. Este enfoque permite explicar las vivencias de los individuos identificados y seleccionados y la manera en que construyen significados acerca de ellas. Además, dentro ello, el método fenomenológico tiene como meta el logro de descripciones amplias y profundas de las experiencias de los sujetos (Moustakas, 1994).

En términos generales podemos definir la investigación fenomenológica como aquella que describe el significado de las experiencias vividas por varias personas respecto a un

¹³ Los métodos cualitativos son muy variados y diferentes autores encuentran que hay diversas formas en que se pueden realizar diseños de investigación. Se reconocen diversos marcos referenciales interpretativos como lo señala Álvarez-Gayou (2012) podemos encontrar el interaccionismo simbólico (Blumer, Mead, Cooley), el interaccionismo interpretativo (Denzin), la etnometodología (Garfinkel), análisis conversacional, la etnografía, la hermenéutica (Gadamer, Habermas, Ricour, Bultmann) la fenomenología (Husserl, Schütz), la fenomenografía (Sonneman) y la teoría fundamentada (Glaser y Strauss, 1968).

fenómeno particular (Benítez, 2011; Creswell, 2013, p. 51). Una descripción más puntual de las posibilidades del método fenomenológico se encuentra en Van Manen (1990).

En síntesis, plantea que la investigación fenomenológica:

1. Es el estudio de la experiencia vital, del mundo de la vida, de la cotidianidad. Lo cotidiano, en sentido fenomenológico, es la experiencia pre-reflexiva, la experiencia no conceptualizada o categorizada.
2. Es la explicación de los fenómenos dados a la conciencia. Ser consciente implica una transitividad, una intencionalidad: Toda conciencia es conciencia de algo.
3. Es el estudio de las esencias. La fenomenología se cuestiona por la verdadera naturaleza de los fenómenos. La esencia de un fenómeno es universal, es un intento sistemático de desvelar las estructuras significativas internas del mundo de la vida.
4. Es la descripción de los significados vividos, existenciales. La fenomenología procura explicar los significados en los que estamos inmersos en nuestra vida cotidiana, y no las relaciones estadísticas a partir de una serie de variables, el predominio de tales o cuales opiniones sociales, o la frecuencia de algunos comportamientos.
5. Es el estudio científico-humano de los fenómenos.
6. Es la exploración del significado del ser humano. En otras palabras, qué es ser en el mundo, qué quiere decir ser hombre, mujer o niño, en el conjunto de su mundo de la vida, de su entorno sociocultural.

Podrá advertirse la pertinencia de esta aproximación para el estudio que aquí se presenta, cuyo propósito es comprender los significados al analizar la construcción que el sujeto hace de su experiencia.

Se entiende que la expresión *comprensión de la otra persona* implica la captación de lo que está ocurriendo en realidad en la mente de la otra persona. Esto supone un gran reto para el investigador social. El esfuerzo se orienta "a los contenidos de significados *propios* de la otra persona, a las maneras complejas en que se han constituido políticamente sus propias vivencias y también a la ojeada monotética con la cual atiende a ellas" (Schütz, 1993:142).

Schütz (2001, p. 73-74) habla de la congruencia biográfica que guardan las experiencias típicas que ven los sujetos. Estas experiencias encajan en un sitio particular del flujo de duración con sentido específico, que, a su vez, se ha delimitado por el acervo de conocimiento. El planteamiento fenomenológico permite la comprensión de estas experiencias en los otros a través de principios como la intercambiabilidad de los puntos de vista y la idealización de la congruencia de los sistemas de significatividad.

Velasco (2018) cita a Edgerton y Laness (1977, p.3), cuando describe el valor del trabajo de campo para la comprensión de las experiencias de los sujetos en una investigación en ciencias sociales.

1. Que los mejores instrumentos para conocer y comprender una cultura, como realización humana, son la mente y la emoción de otro ser humano.
2. que una cultura debe ser vista a través de quien la vive además del observador científico y
3. que una cultura debe ser tomada como un todo de forma que las conductas culturales no pueden ser aisladas del contexto en el que ocurren.

3.3 Descripción de los sujetos participantes

El énfasis de un estudio cualitativo como el que se presenta aquí tiene la intención de conocer con mayor profundidad a los sujetos seleccionados, quienes se pretendió, pudieran

representar algunos ejemplos de la experiencia del docente en el entorno social en el que se localiza.

Esta investigación se ubica en una institución pública y una privada.¹⁴ Ambas operan con el modelo de Bachillerato General por Competencias. Se realizó el acercamiento a dichas instituciones con la intención de contar con la colaboración de sujetos con experiencias diversas en el contexto actual de la educación media superior. También, se trata de dos centros educativos que estuvieron dispuestos a colaborar con nosotros.

La institución privada elegida atiende a alrededor de 120 estudiantes en el nivel de bachillerato. Los docentes que ahí trabajan están contratados a tiempo completo y cuentan con estudios superiores en un área disciplinar que les da acceso a ser docentes. Su tiempo de experiencia varía y está en el rango de 3 a 20 años como docente en bachillerato y en otros niveles educativos.

La institución tiene alrededor de 1000 estudiantes en niveles educativos desde inicial hasta media superior. Se inauguró en el año 2002, pero el caso particular de la sección de bachillerato tuvo su primera generación graduada en el año 2008.

Hay maestros que se han desarrollado en la industria afín a su área disciplinar y que han transitado hacia la docencia como su actividad primordial. La carga horaria en promedio para un docente en esta institución es de 22 horas por semana frente a grupo. Y cuentan, dentro de su horario, con tiempo para desarrollar planeación, revisar trabajos o conversar sobre temas educativos con sus compañeros docentes.

¹⁴ La EMS en Jalisco incluye instituciones de todas las modalidades que se ofrecen en este nivel educativo. Según datos del INEGI, en Jalisco hay 1146 escuelas de EMS. Incluyen programas escolarizados de sostenimiento público y privado. Los datos indican también, que para el ciclo escolar 2017-2018, había en Jalisco 326 288 estudiantes y 27 953 maestros.

Algunos de los docentes tienen otras actividades que complementan su tiempo en el bachillerato como son las guardias, tutorías y otras más que les involucran con los estudiantes en distintos contextos y formas de interacción.

La institución pública en cuestión atiende a estudiantes en todo el estado de Jalisco. Cuenta con una gran cantidad de planteles en el área metropolitana de Guadalajara (AMG) y otros más en diversos puntos del estado, de los primeros, se ha seleccionado una preparatoria con una población estudiantil de 6000 y alrededor de 200 profesores.

Este bachillerato fue fundado en 1977 y ha provisto a la comunidad de este servicio educativo desde entonces con un incremento constante en su cobertura. En estas fechas cuenta con turnos matutino y vespertino. El acceso a los docentes de esta institución pública en particular es lo que ha dado la oportunidad de invitar a sus docentes a participar del estudio.

En lo que respecta a los intereses particulares de este estudio, sabemos que al menos 70% de los docentes que laboran en esta institución lo hacen por horas de asignatura y un porcentaje menor tienen un tiempo completo. Nos interesa que en las primeras aproximaciones podemos tener una imagen del docente típico que, en esta institución, presenta las características que hemos establecido en el proceso de selección de participantes.

El estudio que aquí se propone, pretendió abordar una muestra de estos docentes que de ningún modo es representativa en cuanto a la cantidad de sujetos que pueden estar involucrados en el ejercicio docente. Se decidió invitar a 6 sujetos que cumplieran con los criterios establecidos. Se consideró conveniente que el número de participantes diera oportunidad a la práctica de la cantidad adecuada de las entrevistas como instrumento de obtención de información.

3.4 Selección de los participantes

La propuesta consistió en seleccionar a un número de maestros dispuestos a participar en el estudio y colaborar en la realización de las entrevistas como principal estrategia de obtención de información. Se invitó a 6 de los 7 docentes que respondieron el cuestionario.

Estas son las características que los docentes participantes deben cumplir de acuerdo con los rasgos que hemos identificado desde el encuadre realizado en la sección de planteamiento del problema donde se abordó una serie de cuestiones relevantes desde la perspectiva que ofrece Tenti Fanfani (2011; 2010), la integración de una serie de investigaciones sobre los significados y la identidad en profesores y las características de las fundamentaciones teóricas y metodológicas de la sociología fenomenológica.

Aquí se presentan las características que se buscaron en los maestros participantes. Todos estos criterios se tomaron en cuenta para llegar a la selección de los 6 docentes. Estas ideas que se describen a continuación sirvieron de base para la creación de un breve cuestionario que se envió por correo electrónico a los posibles participantes.

En total, se enviaron diez cuestionarios y las respuestas han servido como insumo para hacer la selección de los participantes. En este ejercicio se exploraron los rasgos que se concibieron como relevantes para invitar a los docentes a participar de la investigación. Tiene que ver con elementos propios del planteamiento de Seidman (2006), así como con aspectos que se han considerado imprescindibles en el planteamiento del problema.

Por ejemplo, se ha preguntado a los docentes acerca del tiempo que tienen trabajando como maestros y si en realidad han dedicado al menos cinco años a la actividad. También se exploró si estos son docentes de las llamadas “áreas duras” y que sus carreras profesionales de

origen no planteaban, al menos de inicio, la incursión en la docencia. Aquí se presentan los resultados de estas pesquisas.

1. Son profesores cuya formación no está inicialmente orientada hacia la docencia (Ver apartado 1.2.1). Se trata de una característica que es común en casi la totalidad de los docentes de la EMS.¹⁵
2. Son docentes en las áreas de matemáticas y ciencias, como química, biología y física. Se habló en la introducción de proponer la aproximación a estos sujetos ya que su perfil y su desarrollo es de especial interés por el énfasis que se ha puesto en el desarrollo futuro de la EMS en México (Díaz Barriga, 2018). Este aspecto no hace que otras áreas académicas en EMS sean menores en importancia,
3. Son docentes con experiencia en EMS de al menos 5 años. La razón por la que no se busca a maestros noveles, es que, como se ha visto, para Schütz, la atención puesta en los eventos del pasado puede llevar a la identificación de los significados y las experiencias. Se reconoce que estos docentes tienen conocimientos acerca de su ámbito específico. La estructura temporal del mundo de la vida cotidiana tiene una importante implicación en esta selección. Tiene que haber en el sujeto una percepción de que el tiempo del mundo ha transcurrido en su actividad como docente. Por otra parte, Berger y Luckmann (2006) enfatizan en la participación sostenida en las actividades propias de un rol social como requisito de la internalización de una identidad determinada. La habituación toma tiempo y con esta medida estamos intentando asegurar que los sujetos hayan tenido la oportunidad de experimentar estos procesos.

¹⁵ Según un reporte del INEE (2015), menos del 3% de los docentes activos en EMS tenían un grado completo o incompleto de estudios de Normal. Todos son egresados de programas profesionales o de técnicos superiores.

4. La duración de su carrera docente es importante, pero además interesa que los sujetos tengan experiencia trabajando en áreas afines o directamente relacionadas con su profesión. Acorde con lo hallado en las instituciones, es posible incluir a personas que, o bien hayan incursionado en la actividad profesional por un tiempo y se hayan transformado a la docencia de manera completa o, que son docentes que combinan la educación con otra actividad profesional remunerada. Este es otro de los rasgos indicados por Tenti Fanfani (2010; 2011), tanto cuando hace referencia al contexto social y económico que rodea al docente de educación media, así como cuando hace referencia a la cualidad masiva de este tipo de docencia, en donde es común encontrar a docentes que trabajan por asignatura.
5. Se localizaron sujetos que se desarrollan como docentes en instituciones públicas y otros que lo hagan en instituciones privadas, pero que comparten la misma modalidad de EMS: Bachillerato General por Competencias. En este punto aludimos a la sección 1.2.4 del planteamiento.
6. Se buscó que los docentes participantes, a pesar de esta posible combinación de actividades, se dediquen la mayor parte del tiempo a ser maestros. Es decir que la docencia sea su principal área de desarrollo profesional y que, de seguir bajo estas condiciones, se ven permanentemente en la labor educativa del nivel medio superior. Este rasgo se conecta con lo que se ha establecido como uno de los temas guías de las entrevistas: la visión de futuro.
7. No se tuvo en consideración el género de los maestros como criterio de selección.

3.4.1 Los sujetos participantes

En este primer apartado hacemos la descripción inicial de los docentes participantes. Esta es una descripción preliminar que establece la coherencia entre los rasgos requeridos en el apartado 3.3. Se ha utilizado un seudónimo en lugar de un nombre para mantener privada la identidad del profesor.

De los seis sujetos participantes, 4 de ellos cuentan con un puesto de tiempo fijo o tiempo completo en su institución. Tres de ellos están en la institución privada y una en la institución pública. Los otros dos profesores no cuentan con un puesto fijo, pero sí con una carga docente completa en su institución. Ambos tienen actividades de docencia y otras actividades complementarias de servicio a los estudiantes y la institución como lo es el trabajo en laboratorio y en la enfermería.

Profesores participantes

Profesor Omar

Es un varón de 39 años que se ha desarrollado como docente en diferentes niveles educativos dentro del ámbito privado por más de 18 años. Su formación como profesional incluye estudios en Física, ingeniería mecánica eléctrica y nutrición. Considera que el trabajo docente es esencial en el desarrollo de los estudiantes. Ha manifestado que son las relaciones con los jóvenes lo que establece un vínculo significativo que permite el aprendizaje y la convivencia. Actualmente es docente y coordinador del área de matemáticas en su institución.

Profesora Vanessa

Es una mujer de 34 años con una formación en la carrera de químico farmacobióloga y una maestría en ciencias del medio ambiente. Comenzó su carrera en la educación como profesora en preparatoria y también ha laborado como maestra en niveles de licenciatura y secundaria.

Vanessa tiene experiencia en los ámbitos públicos y privados en EMS. Ella buscó entrar en el ámbito laboral de su carrera, pero se encontró con dificultades para integrarse. La docencia le ha proporcionado una forma de realizar un trabajo que le parece importante. El entorno de EMS ha sido retador ya que tiene que estar en constante preparación con el fin de que sus clases sean significativas para los alumnos.

Profesora Mónica

Es una mujer de 59 años. Su formación ha sido en el área de la biología. Tiene una experiencia en EMS de más de 22 años en diferentes instituciones privadas. Ha cumplido con funciones de coordinación y dirección en distintas etapas de su carrera. Cuidar a su familia y estar cerca de sus hijas durante su etapa de desarrollo la llevó a optar por la docencia inicialmente. Ella afirma que su actuación en la educación es una parte esencial en su vida, se siente integrada a la profesión y quiere seguir aprendiendo a ser mejor maestra.

Profesora Gabriela

Es una mujer de 71 años con una trayectoria de 39 años en EMS. Es médico cirujano y trabajadora social. Ha realizado diversos postgrados en temas educativos, así como la maestría en educación. Ha sido docente en la facultad de trabajo social y en un doctorado en educación. Se ha desempeñado como formadora de docentes para el nivel MS. Durante su carrera ha buscado una actividad que le permita combinar y utilizar sus conocimientos. La educación le ha abierto la posibilidad de hacer precisamente esto, mientras atiende las necesidades de su familia. Ha sido docente del área de humanidades y de ciencias como biología dentro del bachillerato.

Profesora Arcelia

Es una mujer de 35 años que se ha desempeñado como docente en EMS durante 12 años. Es médico cirujano con experiencia en el área de urgencias. Tiene una maestría en educación y

gestión del conocimiento, y está realizando un doctorado en educación. Su camino en la profesión de la docencia se ha caracterizado por su continuo trabajo en el área de la salud dentro de su institución. Es profesora de materias como biología, química y dirige las áreas de salud en su bachillerato.

Profesor Santiago

Es un varón de 31 años. Tiene 6 años de experiencia como docente en EMS. Santiago es ingeniero en biotecnología y tiene una maestría en esa misma área. Se ha desarrollado en el mismo bachillerato público durante lo que va de su carrera como docente en el área de la química. En su bachillerato es encargado de laboratorios y docente. También ha generado proyectos y rutas de formación para que los estudiantes se orienten hacia el estudio de una carrera dentro de las ciencias.

3.5 Descripción del trabajo de campo

En julio del 2020 se estableció contacto con instituciones por medio de coordinadores y directores con el fin de solicitar la colaboración de profesores de su escuela. Esto generó la posibilidad de abordar a los maestros para participar en la investigación. Una vez que se realizó el cuestionario preliminar se contactó directamente a los docentes y se les consultó por correo electrónico y por teléfono sobre las cuestiones particulares de: duración en la docencia, combinación de actividades profesionales distintas a la docencia y proyección al futuro.

Después de esta primera aproximación con los sujetos, se acordaron las fechas y horarios para las entrevistas que se llevaron a cabo entre julio y agosto del 2020 para el primer grupo de profesores. El segundo grupo de informantes profesores se conformó entre octubre y noviembre del 2020, y las entrevistas se realizaron en noviembre y diciembre de este mismo año.

Es importante hablar de la forma en que la condición de la pandemia transformó el plan de acción en cuanto a la metodología. Se tenía planeado realizar las entrevistas durante las primeras semanas del semestre de otoño del 2020, sin embargo, el distanciamiento social llevó a reconsiderar si efectivamente, las entrevistas en formato presencial podían llevarse a cabo. Es por esto que se optó por utilizar la herramienta de Zoom para grabar las entrevistas con los profesores.

Esto contribuyó positivamente en la tarea de almacenamiento y transcripción del texto de las entrevistas, ya que las grabaciones de audio fueron de buena calidad. También ha sido positivo en el sentido de que se tienen los videos de las entrevistas y ha sido posible recurrir a ellos como apoyo cuando existió algún tema o sección de la conversación que no estuvo claro.

Un tercer punto por el que ha sido positivo este formato fue la conveniencia de acordar las citas con los docentes. Quizá bajo diferentes circunstancias se habría tenido que realizar mucho más trabajo para organizar y llevar a cabo las entrevistas, dado los horarios de las personas. Sin embargo, debido a las condiciones que se han impuesto a raíz de la pandemia, las personas se encuentran en su casa la mayor parte del tiempo y han accedido a realizar las entrevistas y se acordaron momentos convenientes para ambas partes.

Por otro lado, se piensa que las entrevistas en persona tienen una cualidad más apegada a lo que Schütz designa como relaciones cara a cara y que sin esta cercanía, algo se ha perdido en relación a la posibilidad de “leer” al sujeto en tiempo real. La pantalla ha permitido ver mucho, pero quedará la duda de cómo sería diferente la entrevista en un formato “cara a cara” puro.

Como apoyo a la transcripción de las entrevistas, se utilizó un programa llamado Amber Script que convierte el audio en texto. Esta conversión es solamente parcial y ha sido necesario escuchar las diferentes entrevistas dos o tres veces para que los textos quedaran completos y

fieles a lo que se registró en los audios de las entrevistas. Lo cual es un aspecto muy útil y funcional de este recurso informático especialmente cuando se realiza una actividad de indagación como la que se ha elaborado, en donde ha sido preciso captar el sentido preciso de las palabras de los sujetos participantes.

De acuerdo con los autores que se han revisado hasta ahora con relación al análisis de la información como Pérez Serrano (1998) y Gibbs (2012) el proceso comenzó desde que realizamos la primera entrevista y aún más cuando estaba haciendo la transcripción. Cada entrevista fue de aproximadamente 50 minutos y resultaron en textos de alrededor de 18 páginas.

Figura 3.4 Este es un recuento del material empírico que se ha reunido durante el periodo de julio a diciembre del 2020.

Participantes	Entrevistas	Notas	Textos Integradores
6 docentes de EMS	18 realizadas y transcritas	Realizadas para cada una de las entrevistas.	Uno por sujeto

3.6 Entrevista de corte fenomenológico

La parte medular del planteamiento metodológico ha sido el diseño y realización de entrevistas a profundidad con los participantes de la investigación. Este es el instrumento que ha permitido recoger la información sobre las trayectorias de vida y las narraciones de las cuestiones relevantes para estos sujetos en torno al tema de la docencia. En esta sección, se describe con mayor detenimiento cómo es que la entrevista se concibe en el contexto de este estudio.

Si el deseo primordial de una investigación es conocer la manera en que las personas entienden el mundo y su vida, entonces lo más conveniente será hablar con ellas. La entrevista como técnica para recabar información directamente de los sujetos de la investigación se presenta como una opción viable y conveniente.

“La entrevista en investigación cualitativa pretende comprender el mundo desde el punto de vista del sujeto, develar el significado de las experiencias de los sujetos y revelar su mundo de vida previo a las explicaciones científicas” (Kvale, 1996, p. 1).

Pueden ser utilizadas como técnicas para realizar una amplia gama de intervenciones que no necesariamente las hace instrumentos para realizar investigaciones dentro de las ciencias sociales. Es necesario que se cumplan ciertas características esenciales que pueden lograr esta unión o combinación de elementos conversatorios con elementos e intenciones investigativas (Kvale, 1996). La entrevista en investigación social se caracteriza por lograr una conexión de confianza con el interlocutor, el mantenimiento de una línea de conversación congruente con los objetivos de la investigación y una construcción de diálogo consistente entre los participantes.

Se ha propuesto obtener información acerca de la experiencia de los docentes en relación a su desarrollo a través de la realización de entrevistas. Esto permitirá conocer cuáles fueron sus caminos, impresiones, pensamientos y acciones.

Alonso (2007) afirma que “La técnica de la entrevista abierta se presenta útil, por lo tanto, para obtener informaciones de carácter pragmático, es decir, de cómo los sujetos diversos actúan y reconstruyen el sistema de representaciones sociales en sus prácticas individuales. Así la entrevista tiene un espacio de cobertura fundamentado en el comportamiento ideal del individuo concreto en su relación con el objeto de investigación, circunscribiendo un espacio pragmático (...) Y por eso las preguntas adecuadas son aquellas que se refieren a los

comportamientos pasados, presentes o futuros, es decir, al orden de lo realizado o realizable, no sólo a lo que el informante piensa sobre el asunto que investigamos, sino a cómo se actúa o actuó en relación con dicho asunto.” (Delgado J. M., 2007, pp. 5-6)

Es la herramienta predilecta y más utilizada por los científicos sociales (Taylor y Bogdan, 1994, p 100). Son no directivas, no estructuradas, no estandarizadas y abiertas. Es la manera esencial de comprender la vivencia de las personas a partir de las historias que cuentan. Es posible utilizar distintos medios y técnicas para recoger información dentro de un diseño metodológico cualitativo de investigación, sin embargo, la entrevista a profundidad¹⁶ puede fungir como técnica exclusiva, siempre y cuando se lleve a cabo de forma correcta. Seidman (2006) afirma que usarlas como única técnica de obtención de información con los sujetos seleccionados contribuye a evitar tensiones que pueden surgir al momento de utilizar múltiples técnicas.

3.6.1 La entrevista como relación-Nosotros

Antes de entrar en la descripción de la técnica de la entrevista como alternativa esencial para recabar información de los sujetos de esta investigación, conviene considerar la aproximación de este tipo de relaciones desde la perspectiva de la sociología fenomenológica. Sin duda con todo lo que esto implica, desde el primer contacto con el sujeto, los acuerdos que se toman, así como la planeación y el desarrollo de estas se presentan como una relación-Nosotros bajo la terminología de Schütz.

El autor dice que la relación-Nosotros es una relación Tú recíproca en donde persiste una simultaneidad en la relación que convierte a ambos sujetos involucrados en asociados típicos. “Cuando me encuentro con un semejante es siempre también un hombre en particular o, en todo

¹⁶ En contraste con la entrevista estructurada, las entrevistas cualitativas son flexibles y dinámicas (Taylor y Bogdan, 1994, p. 101).

caso, un tipo particular de hombre con sus particularidades” (Schütz y Luckmann, 2001, p. 77). Es un proceso temporal y situacional por medio del cual experimentamos al Otro y el Otro me experimenta a mí.

“No importa cuán diligentemente trabajemos para eso, sin embargo, el hecho es que los entrevistadores son parte de la entrevista. Hacen preguntas, responden al participante y a veces incluso comparten sus propias experiencias. Además, los entrevistadores trabajan con el material, lo seleccionan, interpretan, describen y analizan. Aunque ellos pueden ser disciplinados y dedicados a mantener las entrevistas como participantes del proceso de creación de significado, los entrevistadores también son parte de ese proceso” (Seidman, 2006, p. 22).

Lo cual, como será explicado más adelante, remite a pensar que la entrevista es un intercambio en donde no solamente se extrae información de un sujeto, sino que se construye junto con él y se ponen en juego también las propias ideas, percepciones y preconcepciones.

Schütz señala que el enfoque de la atención sobre aspectos particulares de la experiencia contribuye a que estos se perciban de manera distinta en diversos momentos. Se propicia un análisis más certero del sujeto. Cuando se realizan entrevistas con una intención de creación de sentido para los sujetos participantes, se logra poner la experiencia en una perspectiva que permite su análisis.

“La Fenomenología nos ha enseñado el concepto de *epojé fenomenológica* o sea la suspensión de nuestra creencia en la realidad del mundo como recurso para superar la actitud natural radicalizando el método cartesiano de la duda filosófica. Puede aventurarse la sugerencia de que el hombre en actitud natural utiliza también una *epojé* específica por supuesto muy distinta de la que emplea el fenomenólogo no suspende la

creencia en el mundo externo y sus objetos por el contrario suspende la duda de su existencia ya lo que coloca entre paréntesis es la duda de que el mundo y sus objetos pueden ser diferentes de lo que se le aparecen proponemos denominar a esta época la epojé de la actitud natural” (Schütz, 2003, p. 214).

Esta relación permite considerar el valor de las experiencias de los otros sujetos, en tanto tipos personales, en este caso maestros EMS. Es innegable que el interés en estos sujetos tiene un fuerte fundamento en la experiencia propia del investigador y que, por ello, las vivencias pueden resonar más allá de los esfuerzos investigativos de esta técnica de obtención de información. Sin embargo, Schütz afirma que “ninguna experiencia concreta es idéntica por muy típica que pueda ser. Pertenece a la corriente consciente de un individuo en una articulación biográfica particular” (p. 89). De aquí se estima el alto valor que tienen la experiencia particular de cada sujeto en relación con el trayecto que es típico para tantos profesionistas dedicados a la docencia en EMS: Cada caso es distinto en su experiencia, y al mismo tiempo, contribuye a expandir lo que es típico de esta misma experiencia en otros.

Es decir, que, en tanto se entablan relaciones en las que las experiencias se exponen y comunican en un intercambio social significativo entre personas, es posible acceder a los significados profundos que ha construido el sujeto. A esto podemos agregar que la entrevista genera un texto o un relato. Las personas tejen las historias de su vida alrededor de un sentido temporal y circunstancial que se encuentra en relación con su acervo de conocimiento.

“Un relato (...) cuenta una secuencia de acontecimientos significativos para el narrador el entrevistado actor social y su público una narrativa como relato tiene una trama un comienzo un medio y un fin posee una lógica interna que tiene sentido para el narrador una narrativa describe

una secuencia de acontecimientos que han sucedido de ahí que sea una producción temporal” (Denzin, 1989, p. 37 en Coffey y Atkinson, 1996, p. 65-67).

Las relaciones cara a cara permiten que los individuos asuman los puntos de vista desde el cual, el otro ha configurado el orden de sus vivencias. Como se describe más adelante, se reconoce que la comunicación cara a cara, tal como la concibe Schütz se ha visto alterada por el uso obligado de los recursos remotos. En el caso del trabajo que se realizó en esta investigación, todas las entrevistas se realizaron por la aplicación Zoom. Es relevante hacer esta aclaración ya que, aunque el audio y el video son de buena calidad y las interacciones entre el investigador y los participantes han sido, en su mayor parte exitosas, no hubo con acercamiento físico, no hubo un encuentro con el otro sujeto de una manera total, como para compartir el espacio durante el transcurso de las entrevistas.

Schütz (1995, p. 294-295) abona también a esta discusión sobre la comprensión del otro, cuando afirma que se tiene acceso a la noción de que es sabido que todos los seres humanos experimentamos las mismas condiciones naturales y sociales de la situación y que las características del mundo de la vida cotidiana son semejantes.

“Desde el comienzo, sé también que todo ser humano experimenta las mismas trascendencias impuestas de la naturaleza y la sociedad, aunque las experimente en perspectivas y contornos individuales (...) Pero en el pensamiento de sentido común de la vida cotidiana, simplemente sabemos que la naturaleza y la sociedad representan algún tipo de orden; sin embargo, la esencia de este orden como tal, es incognoscible para nosotros. Se revela solamente en imágenes, por aprehensión analógica. Pero las imágenes, una vez constituidas, son presupuestas, al igual que las trascendencias a las cuales se refiere” (Schütz, 1995: 294-295).

La comprensión de la subjetividad del Otro sólo puede lograrse por medio del lenguaje. Éste es el medio para saber lo que sucede en la mente de los actores, para acceder a los significados que los sujetos atribuyen a sus acciones, es el medio por antonomasia de objetivación de las subjetividades.

Berger y Luckmann (2006, p. 55-57) conceden gran relevancia a la cualidad de la objetividad del lenguaje, en el sentido de que obliga al sujeto a adaptarse a sus pautas y le proporciona expresiones que han sido construidas históricamente y culturalmente como propias de su grupo o subgrupo al que pertenecen. El lenguaje tiene la cualidad de poder trascender el mundo de la vida cotidiana, ya que con él es posible acceder a sucesos del pasado, interpretaciones, pensamientos y sentimientos que existen solo como constructos subjetivos. Es por esto que se ha planteado la entrevista como la técnica más adecuada para abordar las cuestiones que son el interés de esta investigación. Posee las características de ser una relación cara a cara, de abordar los significados profundos de los sujetos por medio del uso del lenguaje y, además, permite hacer presentes las predisposiciones tanto del entrevistador como del entrevistado.

De esto se genera una condición más que cumplir con relación al acceso que se puede tener del conocimiento y las vivencias del otro sujeto. Es la noción que dentro de la entrevista se genera un espacio de comunicación en donde se ayuda al sujeto a dirigir su mirada hacia la conciencia temporal interna y dejar de lado el mundo exterior.

De acuerdo con Schütz¹⁷, el investigador debe tener una actitud acorde a su rol. Esta actitud consiste en aproximarse con cautela a las situaciones planteadas por los sujetos y tener un interés meramente cognoscitivo de ellas.

¹⁷ El individuo en la *actitud natural* no se cuestiona las características que posee el mundo de la vida. La persona habita en él, realiza acciones dentro de él y participa de sus diferentes niveles y contextos de significado. Schütz distingue la actitud del científico social como diferente a la de aquel que participa en el mundo de la vida. Como se comentaba antes, el científico social también participa, pero su actitud es científica y utiliza la reducción

“La actitud del investigador consiste en separarse de su situación biográfica en la vida cotidiana; mejor dicho, debe, en base a esa misma situación biográfica, modificar sus propósitos a mano y cuestionar lo que se presenta en ella y que le es mostrado por el sujeto con quien interactúa en la situación de estudio. Le es preciso abandonar la actitud natural propia y adoptar esta de investigador” (Benítez, 2011, p. 109).

3.6.2 La actitud en el mundo de la ciencia

Como se visualizó desde el apartado de los ámbitos finitos de sentido en el capítulo anterior, resulta pertinente incluir un apartado que aborde la manera en que, desde la perspectiva de Schütz, la indagación social debe llevarse a cabo por parte de un investigador. Se trata de un ámbito finito de sentido llamado Mundo de la Ciencia. Este ámbito se caracteriza por el cambio de sistema de significatividad. Es decir, el sujeto que se desempeña como científico se “sale” del ámbito del mundo de la vida y de las relaciones sociales que lo constituyen, para ubicarse en la lógica de su disciplina, la cual, se despliega con su propio lenguaje y sus propias premisas explicativas. Lo anterior se asocia a los aspectos propios de los roles sociales que el sujeto desarrolla en su interacción con los otros.

Las significatividades del mundo de la ciencia le son heredadas al científico y ellas delimitan el alcance de su injerencia en el ambiente seleccionado, así como también le da un cierto sentido a los sucesos y los actos que el científico desea estudiar. Este tipo de aproximación no se puede realizar *dentro* del mundo de la vida cotidiana por lo cual Schütz propone realizar una *epojé* de la actitud científica en donde es posible para el individuo delimitar y “poner entre

fenomenológica para poner entre paréntesis el hecho que se quiere analizar y caracterizar. Esta es la actitud que define lo que puede ser un acercamiento científico a las conductas de los sujetos que participan en el mundo de la vida cotidiana. El científico social se aproxima a las experiencias de los Otros a través de un conocimiento sistemático y ordenado de lo que estos Otros pueden decir sobre esas experiencias; esta interacción, ordenada y estructurada bajo los principios que guían el esfuerzo investigativo, permite el surgimiento de las significatividades de las que el sujeto no está consciente. (Schütz, 1993)

paréntesis” aspectos esenciales de su experiencia como lo es la subjetividad, el sistema de significatividades, la orientación y la ansiedad fundamental del sujeto en el mundo de la vida (Rodríguez, 1993, pp. 49-50).

Una vez que se ha realizado la *reducción fenomenológica* o *epojé* se puede plantear un mecanismo de diálogo que funciona como el vehículo para la construcción de significados y una de las estrategias metodológicas fundamentales para esta teoría. Es por medio de maniobras como esta, que es posible poner en cuestión algunos de los aspectos del mundo de la vida que hasta ese punto se habrían dado por sentados.

El mundo de la vida no opera con principios del mundo de los sueños, por ejemplo. Estas limitaciones implican que el individuo deba dar “saltos de realidad” cuando una actividad dentro de uno de los ámbitos es interrumpida por algo que ocurre y atrae la atención del sujeto. El hombre “vive” en estas múltiples realidades, y pasa de una a otra de manera continua.

Schütz se interesó por la actitud que tiene el hombre ante estos cambios de ámbito, por la forma en que “salta” de una experiencia a otra; podríamos pensar, para el caso en este trabajo, en un profesor que trabaja concentrado en las actividades de su salón de clases y sus estudiantes cuando un sonido lo alerta hacia el exterior del aula. Para cada una de estas experiencias, es necesario una forma de conciencia distinta “una forma predominante de espontaneidad, una forma específica de experiencia del sí-mismo, una forma específica de socialidad y una perspectiva temporal específica” (Schütz, 1995, p. 217). Ha sido con estos principios en mente que se realizó el abordaje teórico-metodológico en la investigación.

3.6.3 El modelo de entrevista fenomenológica en 3 sesiones

Como se habla a continuación, y siguiendo a Taylor y Bogdan (1994) y a Seidman (2006), la entrevista a profundidad, tal y como se plantea en esta investigación, se compone de al menos 3 conversaciones o sesiones de entrevista, que se realizaron en diferentes momentos.

El modelo que se presenta como la opción más viable dada la naturaleza de la investigación y las preguntas que se han planteado es la de la entrevista a profundidad fenomenológica originalmente propuesto por Dolbeare y Schumann (1982). En este modelo se deben llevar a cabo tres sesiones de entrevista con los sujetos.

Se explica cada una de estas sesiones con mayor amplitud, sin embargo, incluimos esta introducción acerca de lo que consisten: la primera entrevista explora los antecedentes del sujeto con referencia al tema a explorar, que es la función o actividad como docente. La segunda entrevista tiene la intención de conocer lo que hace el sujeto en la actualidad, cómo se desarrolla su función o funciones. Finalmente, la tercera entrevista trata de abordar los pensamientos más elaborados y profundos del sujeto con respecto a las vivencias que se han descrito en las sesiones anteriores.

También Taylor y Bogdan (1994), abordan este método como las entrevistas cualitativas en profundidad.

“Por entrevistas cualitativas en profundidad entendemos reiterados encuentros cara a cara entre el entrevistador y los informantes, encuentros estos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones tal como las expresa con sus propias palabras” (p. 101).

Se han propuesto y se han llevado a cabo una serie de tres entrevistas a profundidad basadas en el modelo fenomenológico de Seidman (2006). A propósito del alcance de estas técnicas de entrevistas y lo que pueden hacer por la capacidad de los docentes para recordar y

significar sus vivencias, este autor afirma que “la combinación de la exploración del pasado para clarificar los eventos que han llevado a los participantes a donde están actualmente, con la descripción de detalles concretos de su experiencia presente, logra establecer las condiciones para reflexionar acerca de lo que están haciendo en con su vida” (p. 19).

3.6.3.1 La primera entrevista. Los antecedentes históricos de la docencia.

La primera entrevista, de acuerdo con el modelo que se puso en acción, explora las experiencias previas de los docentes y las relaciones que estas tienen con el acceso a la profesión de maestro. Está enfocada en el pasado y en todos los antecedentes que los sujetos consideren relevantes.

De acuerdo con Schütz (1993), la corriente de conciencia de una persona y su contacto con la realidad a lo largo de la vida, le permite establecer condiciones para crear significado de las experiencias que ha vivido. En ese flujo de conciencia, hay momentos en los que es posible observar desde el presente, un momento en el pasado; también se presenta la oportunidad poner atención en una decisión que ya fue tomada por un motivo en particular, desde una perspectiva actual que posiblemente ha cambiado por la acumulación de experiencia que da el transcurso de la vida del sujeto. Así, desde esta postura teórica se asume que el pasado del sujeto es relevante para el análisis de los significados, no sólo porque son experiencias que formaron la actualidad de su condición, sino porque, además, cuando se pone atención en las acciones y los motivos de las acciones que ya están en el pasado, el sujeto es capaz de reconstruir de mejor manera la vivencia y el sentido que tiene para su yo actual. Por otro lado, sólo los actos pueden ser revisados; es decir, las acciones ya transcurridas.

“La tarea del entrevistador es poner en contexto la experiencia del participante al pedirle que diga lo más posible acerca de sí mismo a la luz del tema hasta el momento presente”

(Seidman, 2006: 17). Ya que el interés de esta investigación es conocer las vivencias de los profesionistas-docentes de bachillerato y los significados que han construido de estas experiencias escolares es necesario enfocar la entrevista a conocer cualquier situación que les haya puesto en una posición similar a la de un docente, o de manera más amplia y libre, cualquier situación que se relacione con su labor actual como profesor. Por ejemplo, como tutor, entrenador de un equipo, guía en un campamento u otro momento en su vida que pueda estar conectado con su situación laboral actual. En esta primera entrevista se debe hacer el esfuerzo por evitar las preguntas directas y que ignoren la construcción de la narrativa de la historia del participante. Es decir, no se pregunta: ¿Por qué te convertiste en docente de bachillerato? Sino que se deben orientar las preguntas hacia el cómo de los sucesos.

3.6.3.2 La segunda entrevista. Una fotografía de la situación actual

Siguiendo a Seidman, se propuso hacer una segunda entrevista con los profesores en donde se explora cómo es que se desarrolla su actividad en la actualidad. Se intentó explorar la mayor cantidad de pormenores y aspectos específicos de su vida profesional y también de su vida cotidiana.

Seidman (2006) propone que “el propósito de la segunda entrevista es concentrarnos en los detalles concretos de experiencia vivida actual de los participantes con respecto al tema estudiado” (p. 18). Al participar en el mundo de la vida cotidiana, los sujetos se ven envueltos en las rutinas y acciones que son familiares y que no tienen una cualidad significativa afuera de la acción de atención que es causada por un agente externo que cuestiona sobre ellas. En este caso, los docentes, al participar de esta secuencia de entrevistas, han podido reflexionar de una manera no habitual sobre aquello que les es cotidiano. Se pretendió que esta reflexión y el recuento de

todos los acontecimientos que caracterizan su trabajo y actividades del día a día sostuviera la consecuente aproximación hacia los significados que todo esto implica para él o ella.

Es necesario evitar pedir las opiniones de los participantes, y más bien solicitar una descripción detallada de su experiencia como docentes de bachillerato. Es posible preguntar acerca de cuestiones concretas como el contexto social de las instituciones en las que laboran, su relación con los estudiantes y con otros docentes, administrativos y padres de familia. Se debe insistir en los detalles y conviene que se pregunte al participante cómo es un día completo de su trabajo como docente.

3.6.3.3 La tercera entrevista. Los sentidos de ser docente

Finalmente, la tercera entrevista se dedicó a consultar de manera más profunda los *significados a que apunta* la identidad para estos docentes. Esta etapa se concentra en averiguar cómo es que los sujetos interpretan y construyen sus propias vivencias. Se tiene en cuenta que Schütz afirma lo siguiente sobre esta idea: “El significado a que apunta una vivencia no es nada más ni nada menos que una autointerpretación de esa vivencia desde el punto de vista de una vivencia” (Schütz, 1993:107).

Esta última entrevista se enfocó en las construcciones que ha desarrollado el sujeto con respecto a las situaciones que se han estado abordando durante las entrevistas previas. Seidman afirma que “En la tercera entrevista solicitamos que los participantes reflexionen acerca del significado de su experiencia” (2006, p.19).

Con respecto a la dimensión metodológica, este momento es trascendental para la investigación, ya que se ha establecido una relación con el profesor/participante en la que es posible preguntar cuestiones cada vez más profundas y que requieren de mayor reflexión. Es con esta entrevista que se pretende cerrar el ciclo y compartir este tiempo de reflexión con los

profesores alrededor del tema de los significados que formas de su identidad con los docentes. “En la tercera entrevista solicitamos que los participantes reflexionen acerca del significado de su experiencia. La cuestión del *significado* no es una que haga referencia a la recompensa (...) más bien, se dirige a las conexiones intelectuales y emocionales entre la vida y el trabajo de los participantes” (p, 18). Esta entrevista requiere que los sujetos construyan sentido acerca de sus propios significados. Se pueden hacer preguntas como: *Dado lo que has dicho acerca de tu vida antes de convertirte en profesor y dado lo que has dicho acerca de tu trabajo actual, ¿cómo entiendes ser un docente? ¿qué sentido tiene para ti?* Seidman también propone una pregunta con orientación al futuro, por ejemplo: *A partir de lo que has reconstruido en estas entrevistas, ¿dónde te ves a ti mismo en el futuro?*

3.7 Consideraciones éticas

El respeto por las personas que forman parte del estudio y por las expresiones que comparten es una parte esencial de esta investigación. Se contempló, como lo visualiza Schütz, entrar en una relación-Nosotros pura, en donde se construye, en compañía y colaboración del sujeto, un espacio de intercambio de información y experiencias que contribuyan a dar respuestas a las preguntas que planteamos.

En sintonía con lo que afirman Fine (1994) y Rufer (2012) se ha pretendido que las voces de los sujetos sean reflejadas fielmente en los textos analizados, en tanto contribuidores de la investigación y no solo como sujetos cuya función es generar información para ser analizada y estructurada.

A esto, Seidman (2006) aporta que, en la entrevista fenomenológica, es necesario tener cuidado con las emociones y los sentimientos que pueden generarse en los maestros al participar en estas sesiones que pueden ser extenuantes y que exploran su pasado de una manera minuciosa.

En consideración de estas cuestiones es que se ha solicitado el consentimiento de los sujetos participantes para utilizar las grabaciones de las conversaciones en el análisis. Se acordó con ellos que sus nombres estarían ocultos y sus datos protegidos por la confidencialidad.

3.8 Análisis de la información

El análisis de la información que se ha obtenido de las entrevistas y su consecuente transcripción ha generado datos sobre las experiencias significativas de los sujetos que se han condensado en segmentos de información codificados y reunidos en categorías construidas a partir de este análisis.

Textos integrados por sujeto participante

Con el objetivo de condensar la información y realizar la conversión de la misma a datos de cuya lectura se lograra generar categorías y conjuntos lógicos de acuerdo a las preguntas de investigación, se realizaron seis descripciones en los que se integraron elementos de las entrevistas de cada sujeto. (Anexos 2)

Antes de proceder a esta acción, se realizaron lecturas de verificación de cada una de las entrevistas con el fin de contribuir a que se tuviera certeza de que se capturó fielmente lo que se dijo en cada sesión. Esto se hizo con apoyo de la herramienta Amberscript, la cual, contribuyó a capturar y digitalizar lo dicho en las entrevistas pero no al 100%. Es por esto por lo que ha sido necesario escuchar y completar las frases y segmentos que el software no pudo convertir a texto escrito.

Derivado de esto se produjeron versiones pulidas de cada entrevista con cada sujeto. Esto obedece a la primera etapa señalada más adelante por Taylor y Bogdan (1996), donde la lectura

del material es primordial para seguir adelante con la búsqueda de elementos que contribuyan a generar categorías que fundamentan una respuesta de las preguntas de investigación.

Posteriormente, a sugerencia de asesores y profesores en el doctorado, se realizó una integración de todas las entrevistas que se llevaron a cabo con cada profesor participante. La escritura de estos textos sirvió como un ejercicio de análisis inicial en donde se depuró la información generada en las entrevistas para reunir aquello que resultaba relevante a las preguntas de investigación.

No se dejó de lado el texto original de las entrevistas en revisiones y lecturas posteriores, más bien, fue posible poner a dialogar estos documentos a partir de la derivación de categorías que reunían insumos empíricos directamente de los mismos, en conjunción con las afirmaciones que provee la teoría.

Figura 3.5 Generación de categorías de análisis.

Categorías de la Primera Etapa	Categorías en la Segunda Etapa	Categorías en la Tercera Etapa
1. Aprendizaje del docente 2. Familia origen y actual 3. Combinación de responsabilidades 4. Relaciones y afectos con estudiantes y otros docentes 5. La experiencia de los docentes como estudiantes 6. Los maestros antecesores 7. Lo problemático de la docencia 8. El ingreso a la docencia 9. Saltos en el acento de realidad dentro de la docencia	1. Proyectos de vida 2. Experiencias con maestros 3. Relaciones familiares 4. Relaciones con estudiantes 5. Ingreso y permanencia en la docencia 6. Rasgos de la identidad docente	1. Conocimientos previos con relación a la docencia. 2. Formación inicial de los profesores 3. La docencia como significatividad temática impuesta 4. El acervo de conocimiento y la docencia 5. Significados de la docencia

Se agruparon y describieron las experiencias que son particulares en cada caso y aquellas que tienen en común con la finalidad de identificar ejes temáticos recurrentes que sustenten las respuestas a las preguntas de investigación (Packer, 2013). Se pretendió con esto, crear un discurso comparativo que incluyera las voces de los seis docentes.

Las transcripciones de estas interacciones constructivas entre el investigador y cada uno de los participantes han creado un cuerpo de datos. Se han administrado y representado, por medio de una aproximación inmersiva, un análisis y la interpretación de dichos datos con miras a profundizar en la forma en que los individuos dan sentido a su experiencia (Ravitch & Mittenfelner, 2016, p. 217).

El análisis de la información que se generó durante la etapa de obtención de información requirió que se consideraran algunas condiciones básicas, así como posibles puntos que requirieron de mayor atención y de anticipación. La experiencia que exponen los autores expertos en metodología de la investigación es una guía para prever estos acontecimientos. Taylor y Bogdan (1996, p. 158) ofrecen algunas consideraciones para investigadores que están explorando esta etapa de su trabajo:

- El análisis de los datos es un proceso en continuo progreso en la investigación cualitativa.
- La recolección y el análisis de los datos van de la mano.
- Durante la realización de las entrevistas se sigue la pista de temas emergentes.
- Es posible re-enfocar los intereses a medida que el estudio avanza.
- Es una buena idea comenzar con el análisis intensivo lo antes posible.
- En ocasiones, es posible tener contacto posterior con los informantes.

Además de estas consideraciones generales, Taylor y Bogdan (1996) reúnen una serie de sugerencias que se acomodan de acuerdo con las etapas del análisis de los datos. Se expone en la siguiente tabla.

Figura 3.6. El proceso de análisis de datos.

Fases en el proceso de análisis de los datos		
<i>Fase 1. Descubrimiento en proceso.</i> Se trata de identificar temas, y desarrollar conceptos y proposiciones.	<i>Fase 2. Codificación.</i> Se produce cuando los datos ya han sido recogidos. Incluye la codificación de los datos y el refinamiento de la comprensión del tema de estudio.	<i>Fase 3. Relativización de los datos.</i> El investigador trata de relativizar sus descubrimientos, es decir, comprender los datos en el contexto en que fueron recogidos.
1. Lea repetidamente los datos. 2. Siga la pista de temas, intuiciones, interpretaciones e ideas. 3. Busque los temas emergentes. 4. Elabore tipologías o esquemas de clasificación. 5. Desarrolle conceptos y proposiciones¹⁸ teóricas. 6. Lea el material bibliográfico. 7. Desarrolle una guía de la historia.	1. Desarrolle categorías de codificación. 2. Codifique todos los datos. 3. Separe los datos pertenecientes a todas las categorías de codificación. 4. Vea qué datos han sobrado. 5. Refine su análisis.	1. Considere los datos solicitados y no solicitados. 2. Considere la influencia del investigador sobre el escenario. 3. ¿Qué otras personas estaban en el escenario? 4. Datos directos o indirectos. 5. Fuentes 6. Nuestros propios supuestos.

(Adaptado de Taylor y Bogdan, 1996, pp. 159-174)

Consideraciones derivadas de la sociología fenomenológica

En conjunción con las consignas determinadas por los métodos de análisis de información cualitativa en investigaciones de corte social, la sociología fenomenológica tiene elementos que qué aportar a la forma en que se construyen datos y reportan resultados.

¹⁸ “Una proposición es un enunciado general de hechos, basado en los datos” p. 164.

Schütz afirma que todos los constructos científicos están diseñados para superar los constructos de los pensamientos del sentido común. Dentro de esta consideración está asumido que el método de generación de conocimiento en las ciencias sociales difiere de aquellos utilizados por las ciencias naturales en tanto que el análisis y observación del comportamiento de los actores sociales sí generan en ellos transformaciones y cambios. Esto implica que los datos obtenidos tienen una estructura que está basada en el campo de observación, que es el mundo social.

El mundo social al que accede el científico social dice Schütz, tiene un significado y una estructura de relevancia para las personas que viven, piensan y actúan en su interior. Para superar esta dificultad metodológica Schütz propuso un argumento que distingue entre los constructos de primer orden y los de segundo orden. Él sostiene que los objetos mentales elaborados por los científicos sociales están fundamentados sobre los objetos mentales que se han construido a partir de los pensamientos en el sentido común de los seres humanos que viven en el mundo de la vida cotidiana (Drehen, 2011).

Estos son los constructos de segundo orden que aplica el científico social en sus investigaciones como parte de las estrategias que se consideran adecuadas para profundizar en la comprensión de los sujetos y comprender su subjetividad. Schütz afirma que este segundo orden “se refiere a los constructos de los constructos que han sido elaborados por los actores en la escena social, cuyo comportamiento es observado por el científico” (Schütz, Collected Papers).

El modelo metodológico que se presenta a partir de estas afirmaciones considera los siguientes pasos:

1. Proponer la construcción de patrones de acción típicos que corresponden a los eventos observados.

2. Lograr la coordinación de los patrones con un Tipo personal que funciona como un modelo del actor social en cuestión.
3. Se adscriben motivos-para típicos de este modelo.
4. Se debe considerar que estos actores o modelos no son seres humanos, no habitan en el mundo de la vida cotidiana, no tienen una historia ni una biografía y no están en una situación definida por ellos mismos, sino en una que ha sido dispuesta por el científico social. También se debe dotar de un acervo de conocimiento y se determinará un sistema de significatividades.
5. Este títere u homúnculo es traído a una relación ficticia de interacciones recíprocas con otros modelos contruidos de manera similar.

Para lograr lo anterior, Schütz propuso que es necesario cumplir con 4 postulados que aseguran la consistencia metodológica y la obtención de unidad científica que sostiene el argumento de que la lógica de las ciencias sociales y las naturales no es distinta.

1. El postulado de consistencia lógica requiere que el sistema de Tipos sea construido por el científico social con calidad y con apego a la lógica formal.
2. El postulado de interpretación subjetiva requiere la construcción de una conciencia individual con el fin de explicar cualquier tipo de acción social.
3. El postulado de adecuación exige que cada término en un modelo de acción humana sea construido de manera tal que un acto ejecutado dentro del mundo de la vida por actores humanos en la forma que indica el constructo sea comprensible para otros dentro de los parámetros del sentido común del mundo de la vida cotidiana.

4. Los patrones relacionales de interacción y tipos de personalidad deben construirse de manera tal que el actor social en el mundo de la vida cotidiana llevaría a cabo la acción tipificada por el científico social, si este actor tuviera conocimiento de los elementos que se han asumido como relevantes.

De esta forma, se llegó a lo que se presenta a continuación en el apartado de Resultados y discusión: Cuatro apartados integrados de formulaciones teóricas y viñetas y extractos de las entrevistas con los profesores que en conjunto, dan respuesta a las preguntas de investigación que han orientado este trabajo. Dividir estos hallazgos ha sido un reto, dada la integralidad de los aspectos propuestos por la sociología fenomenológica y la congruencia interna de la teoría. Esto hace difícil dar una explicación sobre un concepto, sin incluir a muchos otros. Sin embargo, la propuesta a la que se ha llegado se concentra en cuatro de ellos.

4. Resultados y discusión

Se han sintetizado los resultados y discusión en cuatro secciones integradas. Cada sección comprende formulaciones teóricas, viñetas y extractos de las entrevistas con los profesores que, en conjunto, proporcionan respuestas a las preguntas de investigación. Se presenta cada una de las secciones en las que se divide este apartado.

En primera instancia se encuentra el apartado llamado Experiencias y situaciones en la construcción del acervo de conocimiento. Como un primer momento en la respuesta a la pregunta de investigación se encuentra que los significados se construyen dentro de la experiencia, en el acervo de conocimiento que sustenta los esquemas con los que el sujeto integra e interpreta la realidad para afrontar los problemas que surgen en ella, se fundamentan en aspectos que preceden, por mucho, el ingreso que los sujetos tuvieron al ámbito educativo.

Un segundo apartado se dedica al análisis de las relaciones entre contemporáneos que han sido significativas para los docentes. Esto va íntimamente ligado a la primera parte, ya que son estas personas protagonistas de las experiencias que fundamentan el acervo de conocimiento, quienes han contribuido a proyectar a los sujetos hacia las actitudes que imperan en los significados que han construido con respecto a la docencia a lo largo del tiempo. Y, como lo describe Schütz, los sujetos no pueden estar fuera de la corriente de duración del tiempo del mundo, por lo que se presentan relaciones significativas con sujetos que aparecen en la vida de las personas participantes, con mucha anticipación a su situación actual de maestros en EMS.

Esta sección también está conectada con el resto en su segunda parte, donde se da especial valor a las relaciones que los profesores han construido con sus estudiantes. Esto ha sido un factor esencial en las transformaciones que han sufrido los conceptos que ellos tienen acerca del trabajo educativo, por ejemplo, de una práctica más orientada por la impartición de conocimiento a una en donde el acompañamiento de los estudiantes se vuelve esencial. Se encontró que estas relaciones con los alumnos son un fuerte motivo-para, que proyecta a los docentes hacia un futuro posible donde se continúe con la actividad docente como opción profesional.

La tercera parte de los resultados gira en torno a los significados. Se plasman experiencias y conflictos que han resultado en la elaboración de significatividades de distinta índole, de acuerdo con la forma en que las clasifica Schütz (2001, p. 182). Para todos los docentes el ingreso a la profesión ha sido una significatividad temática impuesta, en donde la trayectoria de vida de la enseñanza se presentó más en función de motivos pragmáticos. Se muestra cómo, al pasar el tiempo, estos significados obedecen más a la motivación de lo que es

para ellos ser docente: la trascendencia, la empatía, la cercanía, la conexión y la construcción de relaciones con los jóvenes.

Se cierra esta sección con los Rasgos de la identidad docente, en donde se explora la forma en que los sujetos configuran una aprehensión de sí mismos con relación a las demandas del entorno y los significados que han construido. Se toca el punto de los roles sociales y la forma en que estos profesionistas fluyen entre distintos ámbitos finitos de sentido relacionados con su profesión de origen y la docencia misma sin perder el sentido de sí mismos, más bien con una integración que lleva a dar sentido más profundo a sus experiencias.

4.1 Experiencias y situaciones en la construcción del acervo de conocimiento

El análisis de las entrevistas realizadas a los profesores participantes en este estudio ha llevado a identificar las personas y situaciones que fueron relevantes en la conformación de ese acervo. De igual manera, estos insumos son importantes en la constitución total del análisis, ya que permiten dar cuenta, en otros apartados, la manera como echan mano de ese acervo para la resolución de los problemas que les plantea su incursión en el trabajo como profesores y la formación de su identidad docente.

4.1.1 Personas y situaciones relevantes para la conformación del acervo de conocimiento y los tipos

Todos los docentes reportaron que tuvieron importantes experiencias durante su infancia, juventud y la época de estudios universitarios en las cuales el papel de profesores, familiares y distintas personas les impactó de una manera positiva y significativa.

Los significados de la docencia, al igual que los de otras tantas actividades especializadas que se desarrollan en la sociedad, se construyen de manera social, al tiempo que contribuyen a dar contenido al acervo de conocimiento de quienes participan de ella. Como se ha encontrado en investigaciones sobre la identidad y los significados de los docentes; Elías (2018), Sánchez, Guzmán y Santana (2019) y García (2016), las experiencias formadoras provienen de diversos momentos a lo largo de la vida de los sujetos y no necesariamente de la etapa dedicada a la preparación profesional.

Los docentes memorables, de acuerdo con los sujetos participantes, tienen rasgos en común: están atentos a las necesidades de los estudiantes, dedican tiempo y recursos para ayudarlos a que aprendan, se relacionan con ellos de una forma amistosa, tienen un importante despliegue de conocimientos en su área, son innovadores en su práctica o se les recuerda como divertidos o entretenidos con propuestas de actividades interesantes y retadoras.

Se ha notado la manera en que los docentes participantes tienen recuerdos nítidos de algunos de sus maestros, mientras que hay otros de quienes recuerdan poco. También hay diferencias entre la forma en que ellos los recuerdan. Hay maestros quienes incluyen a diversos profesores en sus relatos, mientras que otros solo hablan de unos pocos que resultan más relevantes para ella.

En ocasiones, dentro de las vivencias recordadas, aparecen experiencias que involucran a sus docentes como personas relevantes en el desarrollo de su acervo de conocimiento. Estos recuerdos implican un grado de atención superior y, por lo tanto, una mayor significatividad. Los

docentes participantes han descrito sus experiencias en diversos niveles escolares, resaltando lo que les ha sido más memorable, en congruencia con la aprehensión de sí mismos que han construido (Schütz y Luckmann, 2001, p. 308). Es decir, que siguen la ruta de la narrativa de acuerdo con la duración interna del tiempo subjetivo.

Se incluyen algunas viñetas con el propósito de resaltar el proceso de explicitación que ha implicado a los sujetos y así intentar mostrar con claridad el hecho de que la totalidad de las experiencias del pasado no han sido sedimentadas con la misma profundidad, condicionando con ello la posibilidad del sujeto de acercarse a una descripción detallada de estos sucesos.

El profesor Omar considera que su estilo de trabajo como docente está influido principalmente por sus profesores universitarios, particularmente a quienes identifica como más divertidos y que hacían que la clase fuera “más ligera”.

Se da cuenta que convertirse en maestro es un “camino” que él mismo tuvo que transitar y que, afirma, no ha concluido. Con relación a esto, el trayecto del profesor de EMS se va formando conforme avanza su experiencia en las diversas instituciones en las que labora. El tiempo que transcurre en clase, en su preparación, y en actividades de academia son a la vez la acumulación de su experiencia docente y su entrenamiento y capacitación que le habilitan para realizar el trabajo cada vez mejor.

Le parece que una profesora que tuvo en preescolar fue muy importante para él ya que contribuyó a que se sintiera integrado al grupo. Por otra parte, lo que caracterizó su tiempo como estudiante durante la primaria fue que era un alumno ejemplar con buenas calificaciones, estaba en la escolta y el cuadro de honor. Además de sus experiencias con las maestras, recuerda a las personas que apoyaban el funcionamiento de la escuela como las de intendencia y quienes atendían la cooperativa. Esta línea de pensamiento por parte del profesor Omar, hace alusión a lo

que Schütz refiere cuando habla acerca del papel que juega la significatividad en la selección y explicitación de los recuerdos. Los sujetos deciden lo que es más relevante de sus experiencias y de sus acciones con dependencia a aquello que consideramos más significativo con respecto a nuestros intereses y convicciones más profundas.

“Pero sí era una escuela de gobierno. Estaba bien, a mí me gustaba. Conocí (...) al personal: don Quique, el que hacía el aseo y que vendía las tortas. (...) La maestra Soco, se encargaba de la cooperativa y esas cosas. Entró una directora nueva, no me acuerdo el nombre, pero sí flaquita, flaquita, muy estricta, pero en su papel, pues de directora.” Omar
Entrevista 1 P. 12

El acervo social de conocimiento está configurado por la influencia de diversas personas en el entorno inmediato de los sujetos. Para el profesor de EMS, no tienen que ser los docentes y administrativos escolares quienes actúan de forma directa a la construcción de dicho cuerpo de conocimientos, sino que también intervienen personas quienes desarrollan labores de limpieza, servicios y mantenimiento en los planteles.

La maestra Gabriela es un ejemplo más de cómo la trayectoria vital previa a la docencia tiene una influencia importante sobre la configuración de los conocimientos que se poseen acerca de la enseñanza como actividad. Ella es la persona con mayor acreditación académica de todos los sujetos participantes en este estudio, con dos carreras universitarias, una maestría y un doctorado, tiene credenciales que la certifican como alguien experto en temas como la medicina, el trabajo social y la psicología.

Recuerda la época en que era estudiante en preescolar y en primaria, pero su paso por la preparatoria la marcó como persona. Fue en esta etapa que tuvo contacto con un profesor de

sociología que recuerda con claridad. Lo que le parece más notable de este profesor es su capacidad para reconocer algún aspecto muy particular de cada alumno y así asignarle una lectura. Esta persona y sus acciones se presentó, en el sentido que da Schütz al término, a la maestra Gabriela al pensar la forma en que ella misma desarrolló un deseo de ser una profesora cercana a los estudiantes.

"Sobre todo recuerdo ahorita al maestro de sociología. Una persona que se especializó en Italia, muy capacitado y muy dedicado a los estudiantes. Él nos pedía leer un libro por mes. Y según yo, ahora que lo recuerdo, mi admiración y respeto porque él se daba a la tarea como de identificar por dónde iba cada alumno y a cuatro personas nos daba el mismo libro o diferentes libros según el estilo o ideología, un poquito de las personas."

Gabriela, Entrevista 1 P. 11

Esto sin contar con las vivencias de las personas que, en la familia de los sujetos forma un acervo de conocimiento social que se comparte, como en el caso de Arcelia y Gabriela, quienes han tenido familiares dedicados a la educación y han hablado sobre la influencia que esto ha significado. Schütz afirma:

“sin embargo, las experiencias, máximas e intuiciones típicas contenidas en la cosmovisión natural-relativa no constituyen un sistema cerrado y lógicamente articulado (...). Esto es cierto aún respecto de mi propio acervo de conocimientos dentro del mundo de la vida, que en su mayor parte está tomado de la experiencia grupal e incluye, además de esta, mis propias experiencias previas (Schütz y Luckmann, 2001, p. 29).

De acuerdo con lo anterior, Schütz sugiere que, aunque los rasgos esenciales de una experiencia que se comparte con otros sujetos, las interpretaciones particulares de dichos sucesos y de las eventualidades particulares a cada sujeto y situación, se transformarán y serán subjetivas y personales.

En este sentido, la experiencia aprendizaje de los sujetos como estudiantes en diversos niveles educativos, les permitió experimentar la relación escolar entre ellos y sus profesores. De la misma manera, en los trabajos que han tenido ya como docentes de EMS, ha colaborado con otros maestros de diversas áreas con quienes comparten perspectivas y vivencias. Esto no sugiere que esas experiencias sean apropiadas sin más, sino que forman una referencia que contribuye a dar sentido a sus propias experiencias y a construir sus propios significados.

El sujeto no permanece ahí, en una especie de reducción que afirma que “cada quien” experimenta la vida a su manera, ya que eso eliminaría la posibilidad de comprender a los otros. Se presupone “la intersubjetividad como una cualidad obvia de nuestro mundo: *nuestro* mundo es la tipificación subyacente del sentido común” (Natanson en Schütz, 1974. P. 19). Los docentes que han participado en este estudio tienen experiencias en común a pesar de la diferencia de sus circunstancias y las variaciones en el tiempo y el espacio: Comparten una formación en una profesión universitaria y contextos familiares que dieron valor al aprendizaje y la escolaridad. También, que su ingreso a la docencia obedeció a necesidades de orden pragmático como tener un sueldo y un trabajo estable. Que la permanencia en la profesión educativa tiene mucho que ver con un sentido de compromiso con los jóvenes con quienes trabajan. Finalmente, comparten la noción de que su carrera originaria es importante para ellos y a pesar de seguir adelante con la docencia, quieren seguir aprendiendo y adquiriendo conocimientos propios de su campo disciplinar.

Es una experiencia notable para la profesora Gabriela en el sentido de la influencia que el otro significa en la relación-Nosotros. Schütz afirma que este tipo de interacción permite percibir y comprender al Otro. Este aspecto está relacionado con el tema de las relaciones con los estudiantes, que se desarrolla páginas adelante.

Algunas de las actitudes y prácticas más mencionadas respecto a los profesores que han sido relevantes, como su profesor de sociología en preparatoria, son aquellas que tienen un componente relacional. Prevalece el valor de las acciones que están orientadas a convivir con los estudiantes, generar actividades interesantes y diferentes para el grupo.

Para ella, lo que experimentó con este profesor de sociología la llevó a considerar importante el hecho de conocer más cosas acerca de los estudiantes; que no solamente hacía falta conocer bien el contenido de las materias y saber explicar a los estudiantes, sino también que es relevante identificar características de los estudiantes para poder conectar con ellos y, como sucedió con ella, proveer de elementos que son un poco más particulares a su forma de ser.

Al igual que la maestra Gabriela el profesor Santiago reconoce que un factor que aparece de manera importante dentro de sus experiencias escolares ha sido su relación con un maestro que le brindó especial atención. Narra la experiencia de cuando este profesor en la preparatoria dedicó una importante cantidad de tiempo fuera de clases a ayudarlo a él y a otros a participar en concursos de ciencias en diferentes partes de su estado natal. Recuerda que ese profesor destinó de sus propios recursos económicos personales al transporte y hasta alimentos de Santiago y sus compañeros cuando salían de casa a formar parte de esos concursos.

Santiago manifestó que esta relación con el profesor le ha inspirado a generar oportunidades a fin de que sus estudiantes de bachillerato puedan acceder a este tipo de concursos y sientan, al igual que él en otro momento, el apoyo de su maestro.

Comentó que estas competencias son importantes, no solo por los aprendizajes que generan acerca de las asignaturas, sino que inspiran a los estudiantes a continuar con los estudios en las ciencias duras y las ingenierías, tal como a él le sucedió.

Para Santiago, esto ha generado una forma de significatividad interpretativa y motivacional, en donde la relevancia de estas acciones de ayuda que van, de alguna manera, por encima de las obligaciones regulares de los docentes de EMS, se han vuelto rutinarias y no requieren de formas más profundas de explicitación. Se ha creado una familiaridad tal, que la acción es natural.

“Un tema puede ser rutinariamente coincidente con elementos del acervo de conocimiento suficientemente familiares y seguros” (Schütz y Luckmann, 2011. P. 196).

En el mismo sentido, y en congruencia con las experiencias de profesores como Graciela y Omar, es posible encontrar que los conocimientos previamente inscritos en el acervo del conocimiento se ven puestos en acción por significatividades de tipo motivacional.

Los sujetos han optado por asignar relevancia a ciertos aspectos de su experiencia como estudiantes. Algunos se han proyectado hacia el presente. Es su interés el que ha designado como significativo, por ejemplo, el establecimiento de relaciones cercanas con los estudiantes y los ha impulsado a hacer cosas por ellos que van más allá que el “dar clase” como una forma en que se manifiesta ser docente de manera satisfactoria y congruente con estas valoraciones que surgen de su experiencia. “El interés que toma forma de una relevancia o significatividad se experimenta de manera subjetiva como un motivo por la definición de la situación de manera independiente a que los componentes de dicha situación hayan sido impuestos o resulten intrínsecamente de la espontaneidad del individuo” (Dreher, 2011. En Ritzer, 2011).

La primera ocasión que Santiago participó en las competencias de conocimientos llamadas Jornadas Académicas, no le fue bien, pero con la ayuda de sus profesores, logró obtener un tercer lugar estatal el segundo año.

“Tengo, de hecho, varios, porque tengo, por ejemplo, mi maestro de química, (...) salimos a las dos de la tarde, se queda conmigo de tres a cinco, explicándome temas, trabajando. Incluso el día del concurso él corrió con los gastos, él me compró camión, me llevó a la capital. El pagó mi comida y me trajo de regreso. (...) Tú te motivas. El profe pone todo.”

Santiago, Entrevista 1 P. 6

Las relaciones con los asociados se presentan como un elemento recurrente dentro de los aspectos que incluyen los docentes como relevantes en el espacio de lo que ya conocían acerca de ser maestros. Esto no quiere decir que la docencia y actividades que se parecen a ella, son los únicos ámbitos en donde el sujeto puede establecer este tipo de conexiones con los otros. Más bien, indica que para estos sujetos, la docencia permite establecer un tipo particular de relación “cara a cara” que resulta relevante para ellos.

En otras secciones de las entrevistas concertadas con Santiago, él narró la manera en que, dentro del ámbito de la industria, cuando trabajó en una planta procesadora de alimentos, las relaciones tendían a carecer de esta cercanía e interés por el bienestar del otro y más bien se enfocan en el aumento de la producción y la mejora de los procesos.

Schütz (1995; en Rodríguez, 1994, p. 44) lo describe de la siguiente manera: “Sin embargo, ahora que estás fuera de mi experiencia directa, no eres más que mi contemporáneo, alguien que meramente habita en el mismo plano que yo.”

No era el tipo de relación que Santiago quería construir en su vida profesional ya que, la búsqueda de la eficiencia en la producción llevaba a que los grupos se disgregaran y surgieran los conflictos entre las personas. Especialmente, le desagradó la relación vertical entre supervisores y trabajadores que no podía ser modificada. Le agrada más una relación de colaboración y de comunicación más horizontal en donde las personas se pueden tratar con respeto y como iguales, aunque cada uno tiene claridad sobre el trabajo que debe cumplir en el proyecto.

Es relevante recordar que, para Schütz, “la mayor parte de mi intercambio social tiene lugar con contemporáneos y asociados a quienes, también en este caso, conozco mediante las tipificaciones del mundo del sentido común” (Schütz, 1974, p 21). Son las cualidades particulares de estas relaciones las que delimitan los rasgos de estas tipificaciones. De igual manera, resaltan las tipificaciones que, en retrospectiva, los docentes identifican como memorables y con mayor precisión, imitables y replicables, por así decirlo. Como se ve en el ejemplo del profesor Santiago, quien, al ser atendido en una relación “cara a cara” por un docente de tal forma que para él, dicho estilo y procedimiento, es digno de ser replicado.

La etapa de estudios del posgrado también fue importante con relación al conocimiento que adquirió con respecto a las formas de desarrollar la docencia. Santiago estableció relaciones de trabajo y colaboración con sus maestros que le permitieron conocer formas diferentes de realizar la labor educativa.

Contó que sigue en contacto con su asesora de posgrado, quien le invita a seguir estudiando y preparándose como investigador científico. Estos maestros que han sido identificados se caracterizaron por su formalidad en el trabajo académico, combinado con una cercanía personal sustancial. Cuando Santiago dejó su ciudad natal y hasta su Estado para

estudiar la maestría, no conocía a muchas personas, pero encontró en la compañía y guía de sus docentes un espacio de confianza para desarrollarse.

Es de ellos de quienes han obtenido algunas claves para incluir en su práctica. Estos docentes del pasado se recuerdan como poseedores de atributos de personalidad y actitudes que forman una parte relevante de lo que significa para él ser maestro: un agente que educa acompaña a los jóvenes y pone a disposición todos sus recursos para el logro de los objetivos colectivos.

Se ha mencionado la trascendencia del acervo de conocimiento como constitutivo esencial de la experiencia de los sujetos en el mundo de la vida cotidiana. Es el referente que le permite dar significado a la realidad y actuar en ella, su brújula. El acervo de conocimiento se va formando a lo largo de la vida de las personas mediante la sedimentación de sus vivencias, sus relaciones sociales, en situaciones que tienen como entramado que les da sentido, los significados compartidos en las comunidades culturales de las que participan los sujetos desde su nacimiento. Schütz afirma que no todas las vivencias que experimentamos son significativas, sino solo aquellas que se explicitan por medio de la atención aguda y pasan así a ser sedimentadas y estar dispuestas para la tipificación.

Por su parte, Arcelia se remontó hasta los inicios de su carrera educativa, mencionó que lo que más recuerda de los años de primaria son las actividades de juegos que tenía en los recreos. Destaca esa manera selectiva que cada cual aplica para hacer que ciertas vivencias se conviertan en significativas. Fue hasta la universidad donde encontró a docentes que han sido referencia para ella por su forma de enseñar o porque los temas de sus asignaturas fueron de especial interés para ella.

Acerca de su propia experiencia en la preparatoria, dice que, al vivir bajo un modelo pedagógico de bachillerato general, lo más común era que los docentes asistían a dar su clase y se retiraban sin más explicaciones. Sin embargo, recuerda a la persona que impartía la materia de psicología. Fue la única profesora que implementaba dinámicas y juegos para los estudiantes.

Eso le causó un especial impacto ya que participar en esas sesiones era más divertido y entretenido que lo que sucedía en otros espacios de aprendizaje. Se distinguía de sus otros docentes porque los demás tendían a concentrarse en dar su clase y sentarse en el escritorio. Para Arcelia, esto último no es necesariamente un atributo negativo, simplemente, expresa que se generaron en ella nuevas expectativas de sus maestros, una vez que experimentó esta forma distinta de actuar. Esto último tenía que ver con atributos que para ella siguen siendo significativos: trabajar más cercanamente con los estudiantes, ubicar sus necesidades y reconocer que el aprendizaje y el cumplimiento de los objetivos educativos no debía estar alejado de la posibilidad de jugar y disfrutar.

“Pero bueno, una de las personas que sí, sí me marcaron durante la prepa fue la que nos daba la clase de psicología. Entonces, este, sí fue una parte (...) de transformación, ¿no? el tipo de dinámicas que implementaba. De hecho, la única que implementa dinámicas, antes, pues no se acostumbraba, este, los juegos, ¿no? lo lúdico para poder aprender. Entonces básicamente era quedarte todavía ahí en tu escritorio a tomar apuntes y hacer examen y se acabó.” Arcelia Entrevista 1. P. 4.

Así como la mención de estos juegos y actividades han sido una influencia importante en la manera en que el tipo docente se configura para maestras como Arcelia, Mónica retoma el

tema de su propia educación y recuerda la manera en que aprendió a escribir con tintero y la forma en que, en su primera infancia, las maestras de su colegio fueron muy severas ante los errores que ella y sus compañeras cometían a la hora de escribir.

Mónica tuvo una experiencia de escolaridad en los Estados Unidos y ella describe esta estancia como una época muy agradable, que se caracterizó por la ayuda que recibió por parte de las maestras de la institución, por sus compañeros y en general por la forma en que estaba organizada la escuela en aquel sistema educativo extranjero en el cual había muchas actividades extra-escolares como juegos y deportes, las cuales ella nunca volvió a tener a su regreso a México. Mónica habló de la forma en que estos eventos ayudaron a dar forma a su estilo de enseñanza actual. El cual se caracteriza por ser una maestra firme, pero que permite la generación de un ambiente agradable en el salón de clases, siempre y cuando haya respeto entre las personas.

Dando un salto en el tiempo y conectando con experiencias significativas de su pasado y su presente, Mónica narra la experiencia reciente que tuvo con un estudiante de Prepa quien, como parte de un proyecto de investigación, realizó una investigación sobre una enfermedad que, curiosamente, también padeció una prima de la profesora años atrás. Esto la hizo conectar su pasado con lo que realizaba en la actualidad y pudo constatar la forma en que las estrategias de investigación y aprendizaje que ella promueve en su clase, puede ser un factor que realmente cambie la vida de sus estudiantes en un sentido positivo. Esto resultó interesante para Mónica ya que demostró que no siempre tiene que orientarse hacia las clases muy formales o memorísticas, sino que se puede dar libertad a los alumnos para que investiguen. Ella ha tomado esto como una referencia importante de lo que considera significativo de la docencia: proveer a los estudiantes

de un ambiente propicio para aprender y convivir, sin perder la formalidad y el rigor del estudio de su materia.

Una cualidad particular de las experiencias narradas por los sujetos participantes es que ocurren en ámbitos de sentido compartidos. Es decir, que los sujetos las han vivido tanto como estudiantes como ahora que son docentes. Por ejemplo, realizar un examen es un evento que asemeja a otros que se vive en la actualidad, pero con un rol social distinto, antes como alumno y en el presente como maestro. Los actos adquieren un sentido diverso, acorde al punto de vista de la acción del sujeto. Es decir, cuando el sujeto fue alumno, su vivencia se desarrolló desde la perspectiva complementaria al profesor. Es como si se les pregunta a las personas sobre su vivencia de transitar por una avenida de su ciudad, si en un tiempo se desplazó en ella por autobús y otro como peatón, no será lo mismo si ahora que es conductor de un automóvil.

Este es un proceso que se alinea con la dinámica de creación y solidificación de tipos sociales. En las narraciones de los profesores, se describen personas, cuyas cualidades y acciones derivan en un ejercicio de conformación de un tipo docente que se tiene dentro del acervo de conocimiento. Este tipo está para emular sus acciones, o al menos, se tiene como referencia para las acciones propias en el mismo ámbito, o bien, como una herramienta cognitiva, archivada en el acervo de conocimiento que puede ser utilizada con distintos fines alineados a las necesidades pragmáticas establecidas en el mundo de la vida cotidiana.

La identidad es un componente esencial de la realidad subjetiva de una persona, que existe en una relación dialéctica con la sociedad. Esta identidad es constantemente moldeada y remodelada a través de las estructuras sociales y las relaciones que gobiernan la formación y el mantenimiento de la identidad. A través del paso del tiempo, estas estructuras sociales históricas actúan como agentes de formación de identidad, creando identidades reconocibles. Así, se

establece un vínculo entre tipicidad e identidad, en el que la biografía de cada individuo, con componentes que se establecen por sus propias experiencias trascendentales, da forma a la totalidad de una persona que retrata un papel en diferentes momentos y entornos y es percibida por los demás como una persona que es típica y ejecuta estos roles.

La construcción conceptual de los predecesores, que el profesor de EMS utiliza para identificarse a sí mismo, consiste en tipos que pueden ser reconocidos por el sujeto, así como actos típicos y atípicos que pueden esperarse de ellos. Estos tipos, que ayudan a resolver problemas del mundo, también incluyen las características de las acciones típicas del propio sujeto. Por lo tanto, dadas ciertas características y circunstancias, el sujeto puede clasificarse como típico. Cada individuo realizará su trabajo de acuerdo con su propio estilo, que se compone de su conocimiento acumulado.

A manera de conclusión de este apartado se afirma que las significatividades se agrupan en la dimensión afectiva, en tanto sobresale la cercanía, el apoyo, acompañamiento que los sujetos percibieron a lo largo de su trayecto como estudiantes en diferentes niveles educativos. Se encontró que los docentes de EMS reconocen la manera en que sus propios docentes influyeron en la conformación de un estilo deseado donde predomina la búsqueda del bien del otro, la consideración por el aprendizaje de los estudiantes en un ambiente agradable, el interés genuino por las necesidades de los alumnos y la contribución que pueden realizar en su desarrollo a través de la enseñanza.

En la dimensión axiológica en donde el respeto, la puntualidad y la exigencia de un desempeño cada vez más experto por parte de los alumnos ha sido característico de las situaciones significativas de los sujetos. Los docentes de EMS valoran ser estrictos, siempre y cuando se respete a los estudiantes como sujetos y sirva para generar en ellos un aprendizaje de

la asignatura y de la vida en general. A diferencia de sus experiencias en la industria, el ambiente académico les ha provisto de oportunidades para generar y construir relaciones de índole más horizontal y equitativa entre las personas involucradas en el trabajo educativo.

También hay una dimensión cognitiva, pues existe un reconocimiento al saber que se genera desde la formación inicial. Tanto lo que tiene que ver con las asignaturas como con los hábitos que se forman con respecto a lo que debe saber hacer el estudiante en términos de hábitos de estudio, entablar relaciones adecuadas y en general su desempeño escolar.

El papel de los profesores y otras personas significativas en la vida de los docentes participantes ha sido un factor importante en el desarrollo y la comprensión de su base de conocimientos. Las historias de su infancia, juventud y estudios universitarios demuestran el poder transformador de los maestros, familiares y otras personas en sus vidas. El acervo de conocimiento que cada persona construye es en gran medida un producto de sus experiencias y de las personas con las que interactúa. Los profesores encontraron que sus experiencias fueron muy influyentes en la formación de su comprensión de la enseñanza.

La intersubjetividad es una cualidad esencial del mundo, y es a través de esta experiencia compartida que los docentes pueden comprenderse a sí mismos a través de la narración de sus experiencias a lo largo del tiempo y el espacio. Las experiencias encontradas destacan la importancia de cómo los demás pueden afectar las relaciones. Como afirma Schütz, es a través de esta intersubjetividad que se puede ganar una mayor apreciación y comprensión del Otro.

Las experiencias de los sujetos participantes demuestran que se puede encontrar sentido en campos de experiencia compartidos. Estas experiencias adquieren diferentes significados cuando se experimentan desde los diferentes puntos de vista de ser un estudiante y un maestro.

Este proceso se alinea con la dinámica de creación y solidificación de los tipos sociales de los docentes, y los profesores de bachillerato pueden utilizar esta información para comprender y relacionarse mejor con sus alumnos, con otros maestros y con la comunidad educativa en general.

4.1.2 El acervo de conocimiento en el desarrollo de la docencia de EMS.

Como se ha abordado en otros apartados, el concepto de “acervo de conocimiento” forma un eje esencial en el análisis de los significados que se constituyen a partir de la acción en el mundo de la vida cotidiana. Este acopio de experiencias conforma la aprehensión que el sujeto tiene de los sucesos, personas y relaciones en el mundo de la vida cotidiana. También se ha mencionado que este acervo no es una entidad estática, sino que una de sus cualidades esenciales es la capacidad que tiene para crecer e integrar nuevos elementos que permiten al sujeto interpretar los fenómenos en los que participa, así como para reestructurar y resignificar lo que ya está presente. Esto aplica también en situaciones que implican actos de interpretación, de resolución de problemas y de innovación.

Es por esto por lo que la construcción y expansión del acervo de conocimiento toma una relevancia central para las discusiones acerca de los significados de la docencia en los sujetos participantes.

Para Schütz y Luckmann (2003), la situación es el espacio vital dentro del cual se desarrollan las vivencias de los sujetos. Se constituye de los elementos físicos y temporales, así como de las condiciones de sociabilidad que marcan un tipo particular de comunicación.

Las experiencias más recientes en la vida de los profesores que tienen relación directa con la docencia han implicado una serie de conexiones con fenómenos que ya se han vivido en el pasado. Al mismo tiempo, las nuevas vivencias empujan al individuo a acceder al acervo de conocimiento con el fin de obtener recursos cognitivos, afectivos y relacionales pertinentes para el logro de los objetivos pragmáticos requeridos.

Como Cristiano (2013) afirma: “Toda experiencia, por simple que sea, implica un horizonte inagotable de nuevas experiencias posibles, que el acervo de conocimiento clausura pero que la ruptura de las expectativas impulsa a reabrir” (p. 311).

Como se ha indicado en apartados previos, los participantes de esta investigación, así como una gran cantidad de sujetos que se desempeñan como docentes en educación media superior en México no han tenido a la educación como actividad primordial, sino que han accedido a ella bajo diferentes circunstancias (Zorrilla, 2012; García, 2010).

Schütz habla acerca de la forma en que el acervo de conocimiento se va enriqueciendo cuando se les hace frente a las situaciones problemáticas. En este sentido, los docentes de EMS ya tienen experiencias previas como estudiantes; es decir, que sí tienen conocimiento generado con su propia experiencia, sin embargo, esto no los prepara necesariamente para el nuevo papel que deben desarrollar como docentes. A pesar de que se reconoce que estas experiencias previas no proporcionan una receta sobre cómo configurar su identidad en el presente, serán resignificadas y puestas en el conocimiento a mano para solucionar problemas del momento.

Aún más, estas experiencias han tenido un especial impacto en las nociones que los docentes tienen acerca de la educación. Omar, por ejemplo, habla acerca de sus profesores en la etapa profesional como sujetos que ponían gran importancia a la precisión de sus explicaciones, y generaban una gran cantidad de material que él, como estudiante debía recibir y procesar a un

ritmo que en ocasiones no era adecuado para aprender. Para Gabriela, la formación en su etapa como médico implicó mucho esfuerzo. Ella tenía la intención de convertirse en psiquiatra, quería saber cómo ayudar a las personas desde esa perspectiva, sin embargo, dice haberse encontrado con que nadie le explicó con certeza qué era el trabajo que realizaría como psiquiatra, hasta una experiencia que tuvo en un hospital especializado como parte de las prácticas de la carrera de medicina. Se dio cuenta lo que era realmente esta área y lo que exigiría de ella como persona y decidió alejarse de esta opción.

Los hallazgos que se presentan en esta sección son congruentes con lo encontrado por autores como Alfonzo y Avendaño (2016) y Balderas (2014) quienes también han estudiado las maneras en que los conocimientos disciplinares contribuyen a la constitución de la docencia como una actividad especializada.

Schütz y Luckmann (2001, p. 131) hablan de la ausencia de cierre en la adquisición del conocimiento en relación con la constitución del acervo de conocimiento. Esto se relaciona con la forma en que los sujetos logran percibir la manera en que el conocimiento no termina de conformarse nunca y, cuando hacen alusión a su experiencia con la docencia de manera específica, los profesores llegan de manera libre a hablar de este fenómeno.

La maestra Mónica habla acerca del reto que implica el trabajo en EMS. En el sentido de que implica desarrollar más acciones que simplemente explicar temas y calificar trabajos. Para Mónica, toda su persona se encuentra involucrada en las acciones que constituyen ser docente. Acompañar a los jóvenes en su desarrollo, hablar con ellos, escucharlos, innovar en las estrategias que ha implementado, forman parte de estas acciones específicas. Son estas las que contribuyen a la creación de una visión más completa de sí misma como maestra, en donde se

contempla como una persona con más recursos para actuar de manera exitosa con miras a generar aprendizajes en los estudiantes.

En esta mención se aborda también un sentido de fluidez y movimiento en la conformación de la identidad docente, “no te puedes quedar ahí” (Mónica, Entrevista 2, P. 11) dice la maestra, quien piensa que son los mismos estudiantes quienes impulsan este crecimiento con su capacidad crítica y una exigencia de que sus profesores cuenten con una preparación adecuada.

Esto habla también de la cualidad relacional de la profesión docente (Tenti Fanfani, 2010) y se manifiesta la importancia de las relaciones asociados de las que habla Schütz (1993, p. 231) “Una relación social entre contemporáneos consiste por lo tanto en esto: cada uno de los partícipes aprehende al otro por medio de un tipo ideal; cada uno espera que el esquema interpretativo del otro sea congruente con el suyo.”

En este sentido, Mónica interpreta que, a diferencia de lo que se esperaba de ella como maestra en primaria y secundaria, los estudiantes en el nivel medio tienden a contemplar una cierta manera en que los docentes deben comportarse y cómo deben saber ciertas cosas a un nivel quizá más elevado y actual de la materia que deben impartir. Sugiere que hay un tipo, en el sentido que utiliza Schütz, en la mente de los estudiantes que describe mejor cómo debe ser su profesora de biología, en este caso.

La maestra Mónica, también relata la forma en que su preparación como profesionista la orientó hacia la investigación. El área de la biología le implicó un desarrollo de habilidades para recopilar y ordenar información a partir de observaciones, visitas de campo y experimentos. Estos son ejemplos de cómo las experiencias en las áreas de desarrollo profesional de los docentes, ha impactado la manera cómo desempeñan su rol docente. Es decir, son eventos y

vivencias que han provisto de elementos significativos que son retomados desde el acervo de conocimiento.

Se rescata la manera en que diferentes situaciones de su trayectoria vital y de su propia educación han logrado influir en las concepciones que tienen sobre la docencia y que han quedado, por lo tanto, sedimentadas en el acervo de conocimiento personal.

Como lo afirma Schütz cuando describe la manera en que se constituye el acervo de conocimiento. “El acervo de conocimiento del mundo de la vida se relaciona de muchas maneras con la situación del sujeto que vive la experiencia. Se erige sobre sedimentaciones de anteriores experiencias realmente presentes, vinculadas a situaciones” (Schütz y Luckmann, 2001, p. 109).

La profesora Mónica afirma que le gusta mucho trabajar con estudiantes de prepa. Algo que ha impactado en su forma de presentarse como docente en el aula es su experiencia de formación como bióloga e investigadora. La influencia que tuvo en ella el desarrollo de estas actitudes investigativas y de formalidad en el estudio ha sido fundamental para la configuración, no solo de su docencia, sino también de su identidad.

Promover un adecuado ambiente para el aprendizaje es siempre un reto en cualquier nivel educativo. La disciplina y el buen trato entre las personas es esencial. Siente que, aunque ha tenido grupos con estudiantes más inquietos, siempre se ha llevado bien con ellos. Aclara que esto no quiere decir que no sea estricta en ocasiones a los ojos de los alumnos. No los deja entrar tarde al aula si no tienen una nota que los excuse y también revisa con detenimiento los trabajos que se entregan. Esto es consistente con lo que antes mencionó acerca de siempre orientarse hacia el desarrollo de actitudes positivas y de valores como la honestidad y el respeto en sus estudiantes. Ella pide a sus estudiantes cierto nivel de formalidad y exigencia. No permite que

los alumnos se refieran a otros con apodos, sino que se digan por su nombre, a pesar de que ellos digan que está bien.

Le gusta que exista ese tipo de ambiente en su clase. Dice que no quiere robots y que se vale decir chistes y platicar, pero que haya respeto. Tampoco es tolerante con los que llegan tarde. Ella ve que estas estrategias son formativas ya que, en el mundo laboral, son exigencias que van incluidas en la vida cotidiana. Alguna vez tuvo una conversación con un padre de familia que reclamaba que le exigieran a su hijo que se cortara el cabello. Ella le dijo que entendía su malestar, pero esas son las reglas del colegio y él las había firmado y estaba de acuerdo.

Esta atención que Mónica presta a las formas y al lenguaje que se utiliza en clase, le ayuda a hacer una selección o una valoración crítica de lo que para ella es relevante e imprescindible en la educación. Piensa que los docentes son importantes para los estudiantes en tanto que son "elementos que contribuyen a su formación."

Frente a la cuestión de darle sentido a las clases ante las necesidades de los estudiantes, Mónica ha intentado inspirarlos a utilizar el conocimiento de la ciencia como algo que los impulsará a obtener mejores grados académicos y mejores oportunidades para progresar en la vida.

Trata de orientar a los estudiantes hacia la importancia de todo el conocimiento y cómo este les pone en una mejor condición para contribuir de manera positiva en la sociedad. En particular, reconoce que la biología permite que las personas se vean a sí mismos como sujetos y que conozcan lo que les constituye desde la perspectiva orgánica y natural. Busca siempre que los alumnos conecten de forma importante con alguna de las partes de la clase, a pesar de que no siempre les agrade la clase en su totalidad.

Para ella es significativo que cuando se encuentra con antiguos estudiantes quienes le dicen que recordaron algo sobre su clase o sobre lo que ella decía en su clase acerca de cómo aplicar un conocimiento o la actitud correcta que hay que tener. Piensa que esto es una obligación de los docentes, darle sentido a los contenidos de la clase para que sean aplicables en la vida de los estudiantes:

“¿Cómo vas a construir una casa si no conoces tu cuerpo y cómo funciona? Para poder saber y ayudar a la gente te tienes que conocer a ti mismo, entonces sólo por saber cómo funciona tu cuerpo y la importancia de tu cuerpo. Y creo que es aterrizarlo un poquito en cosas así.” Mónica
Entrevista 2 P. 14

De esa manera, se integran en el acervo de conocimiento para su uso posterior cuando el sujeto se enfrenta a diversas situaciones que le serán familiares o problemáticas, según sea el caso. Como se ha advertido en espacios previos de este documento, se afirma que el acervo de conocimiento se moldea biográficamente, es decir, lo que toma relevancia es siempre lo que está dentro del panorama vivencial del sujeto. Las vivencias adquieren la cualidad de experiencia cuando se ha observado desde la mirada atenta de la reflexión hacia el pasado.

Para Mónica uno de los retos del trabajo con estudiantes de prepa es lograr que los conocimientos de su asignatura trasciendan las barreras que están implícitas en su uso o utilización. En ocasiones, son los estudiantes quienes no pueden vislumbrar este uso de la información y cuando hay algo que les agrada o llama la atención o bien, encuentran una forma de conectar lo que aprendieron de la clase con su vida diaria, Mónica encuentra que eso es significativo para su realización como maestra. Piensa que el propósito de la docencia en Prepa es lograr que los estudiantes tengan un gusto por las materias y que disfruten del aprendizaje,

aunque no vayan a "usar" el conocimiento en el sentido estricto. Esto es real para lo que sucede en la clase de biología.

Mónica afirma que esto es algo que también caracteriza su docencia: trata de ponerse en el lugar de los alumnos y se da cuenta de que, si todos los temas se cubrieran por medio de la lectura del texto o de la búsqueda de información al estilo de una enciclopedia, eso sería muy aburrido. Ella intenta llevar a cabo proyectos y tareas que considera pueden ser entretenidas y divertidas, aunque conserven una intención formal para el aprendizaje de la clase.

El ingreso al ambiente educativo, en ocasiones hace que se note el vacío de contenido o conocimientos que los sujetos poseen y pueden desplegar en el contexto de un salón de clases y de la variedad de formas en que es necesario atender las necesidades de los estudiantes. En otras palabras, se hace evidente que el sujeto no tiene todo el conocimiento necesario, y que sus experiencias previas, aunque ricas en significado y tipos específicos para imitar, no son todo lo que se requiere en este nuevo ámbito. Los contenidos referidos reúnen aspectos relacionados con la adecuada presentación de conocimiento a los estudiantes, la gestión de la dinámica grupal, la creación de un ambiente propicio para el aprendizaje y el establecimiento de relaciones adecuadas con los estudiantes.

Para la profesora Gabriela, el ingreso a la docencia en EMS le hizo ver que requería de mayores herramientas para atender las necesidades de los estudiantes. "Yo observé que me faltaban herramientas pedagógicas." Gabriela, Entrevista 1 P. 6

Fue a raíz de estas observaciones que decidió prepararse mejor y entrar en cursos diversos sobre pedagogía. Encontró que, como lo afirma Schütz, las situaciones problemáticas hacen que el sujeto haga esfuerzos por completar el conocimiento que requiere para resolver dichos problemas. Para Gabriela, la docencia se experimentaba como una transformación entre lo

que pensaba que era, y cómo la estaba vivenciando. Se dio cuenta de que hacían falta mayores elementos especializados relacionados con la acción de atender a los alumnos en su clase y de lograr sus aprendizajes.

La manera como los conocimientos previos sobre la docencia se han configurado y ordenado en el acervo de conocimiento de los sujetos se ha visto influida también por los fenómenos sociales y las transformaciones que rodean a los procesos educativos (Tenti Fanfani, 2011). En el caso de la maestra Arcelia, se encontró en un momento en el que la tendencia educativa en EMS cambiaba hacia la búsqueda del desarrollo de competencias con un enfoque constructivista que demandaba de los docentes acciones distintas a las que vio desplegar a sus propios profesores cuando ella era estudiante.

Ella tuvo que adaptarse a una forma de llevar a cabo la educación y tuvo que modificar nociones previas que tenía acerca de todo el fenómeno educativo y de la labor que desempeñan los docentes, en donde se privilegiaba la transmisión de la información y la calificación de los trabajos de los estudiantes por encima de una voluntad de acompañamiento y seguimiento.

Persiste, eso sí, una noción de importancia del dominio de los conocimientos sobre las distintas asignaturas como una parte esencial de la labor de un maestro. Esto último, desde el punto de vista de Vanessa, será lo que ayude a los estudiantes a consolidar sus conocimientos. Su experiencia como estudiante estuvo marcada más bien por un distanciamiento por parte de los docentes.

“Sí éramos grupos numerosos, como de unos 42, 43 alumnos por clase, más o menos. Había clases un poquito más vacías de alumnos, de 30. Pero, como quien dice, a las clases de los buenos profes, pues sí se “retacaban”.

Entrevistador: “Sí, pues cuando puedes escoger”

“Aja, exacto pero sí, el sistema no, no era, no era del todo de mi agrado ¿no? pues porque estamos acostumbrados a cosas un poquito como patriarcales o maternas, como que como quien necesitas así más la guía y el empujón y demás. Y ahí sí era, pues “hazte tú bolas sola. si le entendiste, bueno, si no.” Vanessa, Entrevista 1 p. 12.

La profesora Vanessa ha combinado sus trabajos de docencia en instituciones con la labor de dar tutoría a estudiantes externos a su institución. Procura buscar nuevas formas de enfocar el material de aprendizaje de sus clases. No le agrada ser una maestra que recicla contenidos y actividades. Recuerda a un profesor que tuvo en la universidad que tenía los mismos apuntes de hacía 20 años. Manifiesta que este rasgo de búsqueda constante y curiosidad también es parte de su personalidad. Le gusta preguntarse acerca de cómo funcionan las cosas y eso la lleva a hacer búsquedas por respuestas a estas cuestiones. Y aunque son actividades que realiza por su cuenta, constantemente se pregunta si estas acciones, de alguna manera pueden relacionarse con lo que debe tener en sus clases.

"Eso como que me generan nuevas ideas también de cómo presentarles el contenido a los a los chavos ¿no?" Vanessa, Entrevista. 2 P. 5

En ocasiones, cuando debe preparar un material de clase nuevo y tienen que darle mayor atención, estos contenidos se presentan en sus pensamientos a lo largo del día y hasta en sus sueños. Para ella, la docencia trasciende los confines de la escuela. Se trata de una realidad que impacta en sus emociones y la llevan a intentar solventar cualquier cambio que se presente en ellas.

Vanessa piensa que uno de los rasgos importantes de la docencia de matemáticas en prepa es el desarrollo de la inteligencia emocional. Es necesario tener tolerancia a la frustración que pueden sentir los estudiantes cuando no pueden realizar las actividades de la manera correcta en su primer intento. Es labor del docente convertir la frustración de los estudiantes en una forma en que puedan superar las limitaciones del momento.

"O sea, bueno, más que nada cómo, cómo canalizarlos, ayudarlos a canalizar esa, esa, esa frustración, ¿no? esa frustración no se vuelva, pues no se vuelva un, un lastre, sino se vuelva una, una pues una escalera o algo que los impulse" Vanessa, Entrevista 2 P. 8

Cuando Vanessa siente que se ha frustrado con las dificultades que pueden tener los estudiantes con la comprensión de algún tema en matemáticas, trata de ocultar su propia desazón, siente que esto es muy delicado para que el estudiante no se sienta atacado o ignorado. Y algo que le ha funcionado es extender el círculo de la ayuda: da oportunidad a que otros compañeros intenten explicar y mostrar nuevas formas de entender esta actividad en cuestión.

"O sea porque entre ellos se ayudan un montón y pues sí, ya la educación ya no es unidireccional, ¿no? ya es multidireccional, ya es circular, ya es, no sé." Vanessa, Entrevista 2 P. 8

Las ayudas que debe proveer a los estudiantes dependen también de la clase en cuestión, de las características del grupo y de la situación emocional y motivacional en general. Hay ocasiones en que los estudiantes la quieren escuchar y le piden que explique cómo se realizan los ejercicios para después ellos hacer unos. Esto en la clase de Cálculo. Sin embargo, hay otras ocasiones en que los estudiantes le dicen: "déjanos a nosotros intentarlo" y ella ya solo es un apoyo y se ocupa de dar consultas a quienes tienen dudas.

Para Vanessa, la docencia es algo inacabado que le exige estar al día en las cuestiones importantes de su clase, por ejemplo, saber resolver y explicar problemas de matemáticas, así como estar al tanto de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes. Tampoco ha encontrado un método que sea aplicable a todas las situaciones a las que se enfrenta. Reconoce que una forma de ayudar a los estudiantes es apelando a sus fortalezas ya que no todos están tan atraídos por la ciencia y las matemáticas. Ella trata de buscar la forma de que los alumnos lleguen a sus propias conclusiones y que encuentren las respuestas a los problemas por sí mismos.

"Cuando ya ves un avance en ellos ¿no? o cuando te dicen ay, ahora sí, por fin le entendí, ¿no? Y eso es increíble, ¿no? Y pues uno tiene que apelar a pues a sus fortalezas ¿no? Porque hay niños que pues a lo mejor la ciencia no es lo suyo, ¿no? Pero al menos sí como generarles ese pensamiento crítico de cuestionarse, de analizar, de observar, de dilucidar ¿no?"

Vanessa, Entrevista 2 P. 13

Uno de los factores que Arcelia considera esencial en este acercamiento es la edad que tenía cuando comenzó su trabajo. Esto la llevó a compartir diversos intereses con los alumnos y a aprender a tener una comunicación positiva con ellos. Con el tiempo, esta cercanía en la edad se ha alejado, pero Arcelia dice que las estrategias y las maneras de ser permanecen en ella y las utiliza con los estudiantes. Ella se describe como una profesora que se involucra en los asuntos de los estudiantes, que tiene interés, no solo por el aprendizaje de los estudiantes, sino también de su desarrollo emocional y social.

La profesora Arcelia nota que los estudiantes en los primeros semestres tienden a estar más inseguros. Algo que le ha servido como enlace con los jóvenes y que retoma de aquella maestra que tuvo, es la utilización de dinámicas que contribuyan a integrar a los estudiantes y

también que sirvan para lograr los objetivos de aprendizaje de la asignatura. De tal manera que, de acuerdo con las consignas generales que se socializan con el resto de los docentes de su unidad académica, Arcelia, gusta de proponer actividades de presentación o integración para darse una idea más clara de cómo es el grado y tipo de conocimiento de sus estudiantes de un semestre a otro.

Para la profesora, conocer a los estudiantes es muy importante. Quiere saber qué es lo que ellos ya saben de los temas de las asignaturas y cómo es ese conocimiento. La reflexión que realizan los alumnos es muy importante, de tal manera que les proporciona oportunidades en las cuales pueden hacer estas reflexiones y así integrar los contenidos de la clase.

La maestra ha logrado desarrollar formas de identificar tipos de grupos y conoce las formas en que se comportan, las estrategias que funcionan para mejorar su aprendizaje dependiendo de las personalidades de los estudiantes quienes los integran, así como los horarios en los que le toca estar con ellos en clase.

Con el fin de concluir este apartado relacionado al acervo de conocimiento se presenta esta breve integración. Para explorar la forma en que la conformación del acervo de conocimiento constituye un aspecto esencial de los significados que los docentes construyen con respecto a ser maestros, ha sido necesario conocer diversos momentos en la vida escolar de los participantes de esta investigación. En estas instancias, han resultado relevantes múltiples hechos, personas e interacciones, que han sido relatados con varios grados de interés y detalle para dejar en claro que son esos los hechos que permanecen en la conciencia y llegan a la superficie cuando se han tenido que enfrentar ellos mismos a las acciones que están implicadas en la enseñanza y en la práctica de un estilo y el despliegue de una identidad docente ante sus

estudiantes y colegas en la actualidad. En este sentido, el aspecto biográfico de la constitución del acervo de conocimiento se presenta como el medio por el cual los sujetos pueden trazar líneas entre los eventos y las personas que ahora reconocen como significativas y la evolución que han presentado dichos aspectos.

Para Schütz (Schütz y Luckmann, 2001), el transcurrir del tiempo en el mundo de la vida y la capacidad de los sujetos de experimentar y luego recordar los eventos sucedidos, forma parte de la manera en que se va constituyendo el acervo de conocimiento. No basta con que sucedan estos acontecimientos, sino que la atención que el sujeto dirige hacia esos eventos le permite hacer distinciones entre lo que se considera relevante y lo que no lo es de acuerdo con sus estructuras de significatividad. Los docentes participantes privilegian las relaciones con los estudiantes y el mantenimiento de un ambiente propicio para el aprendizaje por encima de los requerimientos que tiene un programa académico en particular. Ponen su atención en estos aspectos sin dejar de lado el rigor por su área y el interés por seguir aprendiendo y estando al día con los avances.

El conocimiento que compone estos esquemas interpretativos del mundo de la vida se deriva de las convenciones y acuerdos sociales que se han construido en el entorno particular del sujeto. Es así como se asignó un lugar preponderante a las descripciones de eventos, pensamientos y sensaciones del pasado de los docentes, ya que su selección y su mención en el entorno de la investigación y las cuestiones que les ha pedido explorar, denotan una importancia que supera a otros elementos que han formado parte de la Situación que describen.

Resaltan las menciones de las experiencias escolares que han implicado un grado importante de interacción y el establecimiento de relaciones de ayuda y colaboración por parte de sus entonces maestros. Oscar, Santiago, Mónica, Gabriela y Arcelia han hecho énfasis en

profesores que dedican tiempo y esfuerzo para acompañarlos en sus procesos de aprendizaje, que hasta han dado de sus recursos económicos para contribuir al alcance de los objetivos académicos de sus estudiantes. Por su parte, la maestra Vanessa ha provisto una descripción de cómo sus experiencias en la escuela que no fueron del todo positivas generaron en ella un deseo por darle oportunidades a sus estudiantes para lograr un mejor aprendizaje. Esto ha sido parte de lo que la impulsa a buscar la excelencia en sus tareas docentes.

Lo anterior sugiere la creación de relaciones Nosotros en las cuales existe un fuerte componente emocional que contribuye a que la relación Tú sea recíproca y se constituye, al menos en la percepción de los sujetos, como una relación Nosotros con un significado que se sedimenta en el acervo de conocimiento personal, es decir, sus acciones están proyectadas a partir de los conocimientos que permanecen a raíz de estas experiencias y estas relaciones. Sin embargo, estas relaciones no se sostienen en la constancia de la relación “cara a cara” sino que se suplanta al yo percibido del otro sujeto desde una reflexión que queda después del hecho. De tal forma que al hacer un recuento de las experiencias el docente de EMS identifica aquello que ha resultado significativo y queda integrado en el acervo de conocimiento personal.

Las tipificaciones que son base para el desarrollo de la comunicación entre contemporáneos surgen del acervo de conocimiento. Como se ha puntualizado, es ahí donde han sido guardadas las sedimentaciones de experiencias, tanto propias como transmitidas al sujeto por la comunidad. Con esto es posible proyectar la manera en que los sujetos docentes desarrollan pautas de conducta, comunicación y de relación como maestros a partir de lo que está establecido en el acervo de conocimiento personal en distintas etapas del transcurso de su vida, en particular, dentro del ámbito de sentido de la escuela. Para algunos de los participantes, estas experiencias sedimentadas en el acervo de conocimiento las que les permiten interactuar con los

elementos incluidos en el mundo de la vida cotidiana de manera efectiva y en congruencia con las demandas de la situación y del rol social que están desempeñando e internalizando (Berger y Luckmann, 2003). Para otros, no ha sido suficiente el contenido de su acervo personal de conocimiento para atender las demandas de la docencia y han aprovechado oportunidades para formarse a través de diversos cursos.

Para los maestros de EMS que han participado del estudio, las relaciones con sus asociados y contemporáneos han marcado significativamente la construcción de su acervo de conocimiento personal y la manera en que se aprehenden a sí mismos como docentes.

Se evidencia que las experiencias recientes de los docentes muchas veces están relacionadas con el pasado y requieren que el individuo utilice su acervo de conocimientos para cumplir con sus objetivos. Esto es especialmente cierto para aquellos docentes que no han tenido la educación como ocupación principal, pero que han accedido a ella en diferentes condiciones. Como apunta Cristiano (2013), toda experiencia, por sencilla que sea, puede abrir un horizonte de posibilidades, que no se debe pasar por alto. Como tal, es importante reconocer que los docentes no solo están transfiriendo conocimientos, sino también su experiencia y conocimientos, y garantizar que sus esfuerzos sean recompensados y debidamente reconocidos.

La forma en que los docentes perciben e interactúan con el proceso educativo ha sido moldeada por fenómenos y transformaciones sociales. Los maestros han tenido que ajustar sus nociones previas de enseñanza a las nuevas tendencias que exigían un enfoque más constructivista. A pesar de este cambio en la enseñanza, la importancia de dominar el conocimiento de las diversas áreas temáticas sigue siendo una parte esencial del proceso educativo.

Se evidencia que trabajar con estudiantes de bachillerato presenta un desafío único para los docentes. El desafío de asegurar que su conocimiento del tema trascienda las barreras que están implícitas en su uso es particularmente difícil. Esto se debe al hecho de que es posible que los estudiantes no puedan imaginar cómo se puede usar la información fuera del aula. Sin embargo, los docentes reconocen que el verdadero propósito de la enseñanza en EMS es lograr que los estudiantes tengan gusto por la materia y que disfruten aprendiendo, aunque no vayan a “usar” los conocimientos en sentido estricto. Por lo tanto, los docentes han encontrado formas de cerrar la brecha entre el contenido y el conocimiento que posee la materia y la variedad de contextos en los que se debe aplicar y utilizar.

4.2 Las relaciones entre contemporáneos en la configuración de los significados y la identidad

Al plantear una de las preguntas subsidiarias de esta investigación que hace referencia a las relaciones que han sido relevantes en la construcción de significados sobre la docencia, se imaginó que las principales relaciones serían las que los docentes tuvieron con sus maestros y que también habría menciones de sus familias de origen, de manera especial, los sujetos cuyas familias tienen antecedentes en el área educativa. Como ya se ha mencionado en otro apartado de este análisis, el dedicado a las experiencias que contribuyen a la conformación del acervo de conocimiento, se ha encontrado con que las relaciones que resultan significativas y que los sujetos han descrito como relevantes para lo que Schutz llama “la identidad personal” (2001, p.238) trascienden diferentes épocas en el flujo del tiempo de vida de los sujetos.

No solo se mencionaron docentes de su pasado, sino que aparecen descripciones de relaciones con familiares y colegas profesores de preparatoria. Estos últimos son con quienes constituyen una relación fundamental en la configuración de la significatividad motivacional que, en cierto sentido, ayuda a impulsar a los sujetos en la continuidad de su labor docente en EMS.

Las narraciones ofrecidas por los sujetos sugieren una importante congruencia entre lo que Schütz postula como la conexión fundamental entre las relaciones y la construcción del acervo de conocimiento.

Schutz afirma lo siguiente: “Los elementos específicos de conocimiento, los contenidos típicos del acervo subjetivo de conocimiento no son adquiridos, en su mayor parte, mediante procesos de explicitación, sino que tienen origen social. Esto es, son tomados del acervo social de conocimiento, o sea, de las experiencias y explicitaciones de Otros. La mayor parte del acervo de conocimiento del adulto normal no es inmediatamente adquirida, sino aprendido” (Schütz y Luckmann, 2001, p.236). En consecuencia, es posible contemplar que las relaciones sociales establecidas a lo largo de la vida influyen en la configuración de lo que el sujeto conoce y la forma en que puede afrontar el resto de la situación que se presenta con dependencia de los roles sociales que debe desempeñar. La persona no tiene que comenzar desde cero a formar los rasgos más relevantes de su nuevo rol, ya sea el de estudiante o el de profesor, sino que hay un grupo que le orienta en las acciones, actitudes y pensamientos en congruencia con esa identidad.

Las relaciones sociales son una parte fundamental de la constitución del mundo de la vida cotidiana. Los sujetos forman parte siempre de configuraciones sociales en donde intervienen los Otros con distintos niveles de influencia. Los docentes de EMS han mostrado una alta estima por las relaciones y hacen referencia a su familia de origen y a aquellas interacciones que establecen

con sus estudiantes. Consideran que estas relaciones son las que derivan mayor significado de su actividad actual. Esto no elimina que, para todos los casos, la familia de origen (primera relación-Nosotros) funge un rol social primordial.

Para Berger y Luckmann, la familia es el entorno social en donde se constituyen los primeros significados que se comparten con la comunidad más extensa. Estos autores afirman que la subjetividad individual se integra a través del tiempo y con la participación de los sujetos en los entornos sociales que determinan las características de los roles que son necesarios para la consecución de los objetivos de dicho grupo.

“Existe pues un nivel “horizontal” de integración y plausibilidad que relaciona el orden institucional en general con varios individuos que participan en él en varios “roles” o con varios procesos institucionales parciales en los que puede participar un solo individuo en un momento dado. En segundo lugar, la totalidad de la vida del individuo, el paso sucesivo a través de diversos órdenes del orden institucional, debe cobrar significado subjetivo. En otras palabras, la biografía individual en sus varias fases sucesivas y pre-definidas institucionalmente, debe adquirir un significado que preste plausibilidad subjetiva al conjunto” (Berger y Luckmann, 2003. P.119).

En las secciones que siguen, se presentan elementos que muestran la forma en que estas relaciones, pasadas y presentes, se amalgaman para configurar impresiones significativas en los sujetos y sus identidades como docentes. Son generadoras de significado que permite, al mismo tiempo, entender el pasado y proyectar un futuro en que ellos enfrentan los retos que supone el desarrollo de esta profesión.

4.2.1 Relaciones familiares

Esta sección se enfoca en cómo las relaciones fundacionales de los sujetos les brindan el conocimiento necesario para interpretar y comprender sus experiencias de vida, ofreciéndoles las herramientas para darle sentido a los eventos cuando el conocimiento que poseen es desafiado por las circunstancias. Este es un elemento esencial que los profesores de EMS deben considerar al enseñar a los estudiantes cómo navegar por la vida.

La exploración que se hace del pasado de los sujetos entrevistados lleva invariablemente a una conversación sobre su familia de origen y la influencia que ésta ha tenido en sus valores y motivos, sin mencionar lo nutricional o conflictivo que pudo ser su experiencia familiar en relación con su elección de carrera, los ejemplos que tuvieron en padres, madres y otros miembros de la familia en ámbitos de educación, trabajo, hábitos y valores.

De la misma manera, hay menciones acerca de la forma en que su familia sigue a una generación más, la cual incluye hijos y parejas, les ha moldeado sus decisiones vitales, la administración de su tiempo y su conexión con la manera en que significan la docencia como un aspecto esencial en la configuración de su vida y su forma de ser. Es decir, para los profesores, ser maestro es una profesión que permite tener tiempo para estar con su familia, para atender a sus hijos, para darse la oportunidad de combinar la variedad de intereses que los hacen sentirse plenos.

Algunos ejemplos de las implicaciones familiares en estas decisiones profesionales se pueden encontrar en los casos de los profesores Omar y Mónica. Para Omar, había en su familia un discurso que ponía al estudio y a la educación escolar como la forma en que las personas podían llegar al éxito en la vida. Por su parte Mónica, como se verá más adelante, tiene en su

mamá una influencia muy importante y una referencia que se constituye en su vida como un tipo de profesionista y mujer.

La profesora Mónica mencionó que ella supo que quería ser bióloga desde que estaba en la secundaria cuando una maestra se lo sugirió. En ese tiempo ella no visualizaba la posibilidad de convertirse en docente. Además de la influencia de su maestra y del impulso que tenía por parte de su padre, Mónica sentía una fuerte motivación por tener los alcances académicos y personales que tenía su mamá. Se encontró que en este entorno familiar inicial se le otorgaba un valor importante a realizar estudios escolares y a la educación y el aprendizaje en general. Mónica afirma que el nivel que logró su mamá como estudiante universitaria se volvió “a very heavy load” (una carga muy pesada) en relación a lo que ella misma quería lograr en el área profesional y en los estudios.

“Mi mamá era química farmacobióloga, y mi mamá fue investigadora de la UNAM. Entonces de alguna manera tenemos, mi hermana y yo, como ese ejemplo. Mi mamá fue una persona súper brillante. O sea, ella fue pionera porque en su época no era muy común que las mujeres estudiaran una carrera. Entonces este, no era muy común y además en su carrera había solamente cuatro mujeres, todos los demás eran hombres.” Mónica, Entrevista 1 P. 4.

Mónica, a través de la experiencia de su mamá, concluyó que la investigación en ciencias no es un área que te permita ganar mucho dinero. A pesar de la experiencia positiva y agradable que Mónica tuvo durante sus estudios de la carrera de Biología en la UNAM, le pareció que quizá no sería una buena opción como para seguir adelante con sus planes de vida y familia. Esto es un ejemplo de la forma en que el acervo de conocimiento se va constituyendo tanto de los

aprendizajes que se acumulan en el entorno social, como por medio de las explicitaciones que el sujeto hace de las propias experiencias.

Las investigaciones científicas como ella las conoció, eran proyectos en donde las personas debían ausentarse durante semanas para poder avanzar como es esperado. Esto, Mónica imaginaba, sería un importante obstáculo para el desarrollo de su proyecto de vida de familia. Ella habla con gran emoción sobre su proyecto de tesis en el que tenía que viajar con compañeros y maestros de la universidad desde la ciudad de México hasta el Lago de Chapala para recoger plantas medicinales que existían en la ribera del lago.

Para Mónica, una circunstancia que la llevó a tomar la decisión de ingresar a la docencia fue que, al poco tiempo de estar casada, su esposo le comunicó que un amigo de él le había hablado de la posibilidad de invitarla a dar clases. Ella tenía un trabajo de oficina que le agradaba bastante, pero que ya en aquellos tiempos, implicaba que se viera poco con su pareja ya que las distancias y el tiempo necesario para transitar del trabajo a casa en la Ciudad de México, eran muy considerables y esto les comenzaba a afectar. Además, ya pensaban en tener hijos y el trabajo de maestra le daba la posibilidad de salir antes de trabajar y estar en casa por las tardes cuando su esposo llegaba de trabajar por su lado. Le parecía en ese entonces que, tener una familia y elegir dedicarse a la investigación sería como abandonar a su familia y sacrificar el tiempo que podría tener con ellos ya que los viajes de investigación como los que hacía en tiempos de universitaria eran de dos semanas.

“Él también trabajaba en ese horario. Entonces llegábamos los dos súper cansados, sin pos (sic) ni nos veíamos. No desayunábamos juntos, no comíamos juntos. Mi esposo dijo, la verdad yo no quiero eso para nosotros. Entonces me ofrecen en la escuela el trabajo, me acuerdo que

nosotros nos casamos en octubre y en enero empiezan las clases y pues, renuncio a donde estaba, aunque estaba muy contenta y me meto a las clases así, sí voy.” Mónica Entrevista 1 P. 5

En este sentido, la profesora Mónica ha hecho referencia a la manera en que el trabajo en educación le ha permitido pasar más tiempo con su familia y que, a diferencia de la práctica de su profesión de origen, esta actividad profesional tiene una mayor amplitud en las posibilidades de administrar su tiempo de trabajo y familiar. Esto alude a un *motivo-para* que se vuelve importante para otros de los docentes entrevistados. Es decir, que la docencia, por el tipo de horarios en los que se ejerce, permite la atención a otros aspectos de la vida cotidiana. Sin duda, en el caso de Mónica, la docencia le abrió la puerta a ejercer una carrera profesional sin dejar de lado las tareas propias de su familia que ella había acordado con su esposo.

Impera, como en los otros casos analizados, el fundamento pragmático de la vida cotidiana en donde es necesario atender lo primero y más apremiante de los requisitos de la situación. La mención del motivo-para vinculado a la forma en que la docencia representó para Mónica una oportunidad para seguir adelante con sus planes familiares y conservar el equilibrio en esas relaciones que eran importantes para ella, se deriva en una transformación de motivo - porque, cuando para Mónica ser docente es una razón en sí misma. La maestra dice que su relación con los estudiantes es energizante y motivadora.

Las relaciones influyen en lo que el sujeto sabe acerca de su rol social. Un ejemplo de esto se encuentra en la experiencia que describe la maestra Mónica quien cuando recién comenzaba su carrera magisterial, escuchó a dos de sus primas más jóvenes que cursaban secundaria y le sugirieron estrategias para obtener la atención de sus estudiantes en los grupos en donde daba clases. Esto se había vuelto una dificultad para Mónica y encontró una forma de

solucionarlo a partir del conocimiento de otros; no en colegas o coordinadores de su institución, sino primas en edad escolar que conocían bien cómo es que un profesor exitoso resuelve ese tipo de problemas en su aula.

El caso de Mónica incluye influencias familiares que, por una parte, la impulsaron a valorar la educación y la preparación académica. Luego, al iniciar su familia, la relación con su esposo y su proyecto la llevó a elegir la docencia como un empleo adecuado, dadas las circunstancias del momento. Finalmente es posible observar cómo las relaciones familiares van hasta el punto en donde influyen en la forma en que se desarrolla la profesión.

El profesor Santiago, atraído por el estudio de las ciencias, se graduó como ingeniero en el área de la biotecnología. Narra su experiencia inicial en el área de la industria alimentaria cuando salió de la universidad. Mencionó que no fue una actividad que le agradara mucho, principalmente por el tipo de relaciones que se establecen entre las personas en esos lugares. Dijo que él siempre intentó ser justo con los trabajadores que estaban bajo su supervisión, pero que en ocasiones las circunstancias y las resistencias propias de los trabajadores hicieron que el empleo fuera desgastante. Esto no impidió que tuviera éxitos importantes en su paso por la industria ya que logró que su equipo tuviera los mejores resultados en la producción y una mejor actitud en general a la hora de tener que extender el horario de trabajo para lograr un objetivo. Santiago se sentía atraído por el tema de los estudios científicos y fue por esto que accedió a realizar una maestría fuera de su ciudad natal. Aún hoy, considera que su verdadero llamado es hacia la práctica de la ciencia y la investigación en su área de conocimiento.

Para el profesor Santiago, el estudio y el éxito académico fue siempre una exigencia con su familia. Él menciona que su papá, quien es trabajador de la construcción de profesión, lo motivó a él y a sus hermanos a que estudiaran y buscaran la superación por ese medio. Hoy él y

todos sus hermanos y hermanas son profesionistas o están en camino de serlo. En este sentido, seguir adelante con un proyecto de vida basado en el estudio y el desarrollo académico y científico, es una manera de continuar con las consignas que eran relevantes hacia dentro de su núcleo familiar.

Este aspecto del discurso familiar es consistente con un tipo social que va buscando que la educación tenga un impacto positivo a largo plazo en la vida de los sujetos. Como Schütz afirma acerca del desarrollo de Tipos, “la situación de adquisición está determinada por significatividades motivacionales” (Schütz y Luckmann, 2001. P. 226). Ha sido un interés de Santiago, como de otros de los docentes participantes, tal como ha sido con Mónica y como será mostrado en el caso de Omar y Arcelia, llegar a practicar estos aspectos fundamentales que se derivaron de sus relaciones familiares como lo son la responsabilidad, el trato adecuado a los demás, una actitud de servicio, una búsqueda de la excelencia en el trabajo que se realiza y la noción de la importancia del estudio como medio de alcanzar cosas positivas en la vida.

Ha sido recurrente encontrar en las narraciones de los docentes, que su trayectoria se ha visto orientada en diferentes puntos por estas motivaciones que ellos mismos trazan a sus relaciones de origen, o mejor dicho, a los discursos que ahí se pudieron aprender. Como en el caso de Omar, quien considera que en su casa siempre fue muy valioso el aprendizaje y la educación. Omar describe que en su familia fue el último de nueve hermanos y aprendió a trabajar desde edad temprana y nunca dejó de hacerlo durante secundaria y preparatoria.

“Sí, siempre fue importante, pero el discurso que tenía mi papá era pues “tienes que estudiar, porque si no, no vas a hacer nada en la vida, te vas a morir de hambre” o algo así. Y para mí era desde la primaria, era como una obligación muy fuerte. Sacar buenas calificaciones, pues desde

muchos puntos de vista que después vi en terapia desde de tener atención en casa, era, era, saca buenas calificaciones y tú vas a estar bien.” Omar,
Entrevista 1 P. 9-10

La maestra Gabriela, quien, en su trayectoria profesional ha desarrollado dos licenciaturas, tres maestrías y un doctorado. Para ella, esto no se ha tratado de una acumulación sin sentido de títulos, sino que ha obedecido a necesidades específicas que se han generado dentro de su práctica profesional. Graciela estudió inicialmente trabajo social. Esta fue una carrera que eligió dado que en ese tiempo la Universidad de su localidad no ofrecía un programa de licenciatura en psicología ni en sociología, las cuales eran las opciones que más le interesaban.

Después de esta época de estudio, trabajó dentro de un proyecto de preparatorias y, una vez dentro del ámbito educativo, se dio cuenta de las necesidades emocionales y psicológicas de los adolescentes de preparatoria a quienes ella asistía y orientaba. Esto la llevó a buscar alternativas que pudieran ayudarla a tener más elementos para cubrir estas necesidades y problemas de los estudiantes. Eventualmente, ingresó a la carrera de medicina con la idea de convertirse en psiquiatra, esto, a su vez no resultó y al terminar la carrera de medicina se involucró en una maestría en psicoterapia Gestalt, luego una maestría en educación y finalmente un doctorado.

La profesora Gabriela comenzó su carrera en la educación desde una edad muy temprana. Su mamá la llevaba a la escuela desde los tres años. Esto le permitió exhibir importantes atributos de lectura y escritura, los cuales la impulsaron a entrar en la primaria desde muy pequeña.

"Yo creo que eso influyó mucho para que yo siguiera. Es esto de hacer de la escuela mi vida. Sí, de ahí recorrí la secundaria. La terminé a los 13 años, por supuesto." Gabriela, Entrevista 1 P. 2

Con el apoyo de sus abuelos, realizó sus estudios de preparatoria en Cuernavaca, después de no poder acceder a la Normal. Eso no se logró concretar porque, al salir tan pequeña de la secundaria, no pudo entrar en la Normal. En aquel momento, Gabriela cuenta que su abuelo consultó con el párroco local, para saber su opinión sobre el hecho de que Gabriela se fuera a vivir a otro lugar para estudiar.

Arcelia se describe como una persona muy estudiosa. La influencia de sus padres ha sido fuerte en ese respecto, ya que tienen, cada uno, al menos dos carreras y diversas especializaciones. Acentúa que, a pesar de venir de orígenes humildes, sus padres han tenido un ímpetu muy fuerte en relación al estudio. Su madre tiene un doctorado en educación, además de ser médico y trabajadora social. Arcelia menciona que tiene buenos recuerdos de su trayectoria escolar en general, pero a la hora de nombrar profesores en particular no recuerda con precisión cómo era la actitud y personalidad particular de estas personas.

"En mi familia todos son muy pero muy estudiosos. Empezando por mi mamá, tiene tres carreras eh - Mi papá tiene dos. Entonces pues, es algo que nos ha marcado." Arcelia, Entrevista 1, P. 3

Dentro de las expectativas que tiene Arcelia en su carrera como médico está volver al área y buscar una especialidad en geriatría. Persiste la búsqueda de la formación constante lo cual forma parte del ejemplo que ha tenido por parte de sus papás. La profesora dijo que tanto su papá como su mamá, se han desarrollado en diversas áreas profesionales mediante el estudio.

Esta inspiración, que viene desde la familia, se conecta con el interés actual de mejora en su contrato laboral.

Como se ha mencionado, la vida familiar abarca una gran porción del mundo de la vida cotidiana y constituye un insumo constante de interacciones y experiencias. En ella se construye la primera red de intersubjetividad de la que participa el sujeto y los significados que se guardan en ella integra una parte relevante del acervo social y personal de conocimiento.

En ese sentido, Vanessa habló en otros espacios de cómo la figura de su abuelo es un modelo típico de excelencia intelectual y un ejemplo para seguir con respecto a la actitud deseable frente a los conocimientos en general. Aún más, ella visualiza a su abuelo como la persona que pudo generar en la familia una dinámica de estudio que ha derivado en la obtención de posgrados como una muestra del nivel de avance en la educación de la familia como endogrupo en donde el logro de este tipo de reconocimiento es muestra de progreso. Al igual que como se pudo encontrar en casos como los de Santiago con la guía de su padre y la maestra Vanessa, con la influencia de su abuelo, se ha encontrado que los contemporáneos que marcan diferencias significativas en las personas pueden estar en diversos campos de la vida:

“Mi abuelo era una persona bastante (...) pues, mi abuelo era, la verdad, muy fregón. Por ejemplo, fue gerente de Serfín. Fue de los primeros en utilizar computadoras aquí en México. A sus 85 años, él seguía usando computadora y se metía y se metía al Facebook. O sea, muy fregón la verdad. O sea, muchísimo. Y nos enseñó la música clásica. Mis respetos. Mi abuelo, que en paz descanse. En ese entonces sí había, como que sí había esta motivación, ¿no? a conocer a lo mejor no tanto por la escuela, pero sí a cultivarse de una manera. Y a mi generación, que incluye a mi hermano, a mí y a mis primos. Pues sí, ya la mayoría

tenemos carreras e incluso maestrías. Al menos tres, tres tenemos maestría.”

Vanessa, Entrevista 1 P, 14.

Finalmente, está presente en el análisis que la familia tiene una inmensa influencia en los valores, motivos y opciones de carrera de una persona. Es evidente que para los docentes la capacidad de tener tiempo para estar con la familia y poder compaginar las actividades con la docencia es parte esencial de su vida. A través de la exploración del pasado de las personas entrevistadas, es posible ver cómo su familia de origen y las siguientes generaciones han moldeado sus decisiones, la forma en que usan su tiempo y la forma en que viven sus vidas.

El discurso familiar de estudio y desarrollo académico y científico fue un factor clave en la vida de los docentes. El aliento de sus padres y madres y la influencia de sus profesores de bachillerato fueron esenciales en su decisión de seguir una carrera y especializarse en un campo de conocimiento de su agrado.

Esta cultura del aprendizaje y la búsqueda de la excelencia es un ejemplo de cómo las familias pueden moldear la vida de sus hijos y la importancia del rol que los maestros pueden tener en la vida de sus alumnos. La educación se puede utilizar como una herramienta para avanzar en la vida y lograr el éxito.

El análisis sugiere que las relaciones familiares y personales tienen una gran influencia e impacto en las aspiraciones educativas de los docentes. Para los docentes participantes el aliento y compromiso de sus padres con el aprendizaje y la educación ha tenido un profundo impacto en su carrera académica y profesional. Esto destaca la importancia de la tutoría y el apoyo familiar

en el viaje educativo de un maestro. Para los docentes de EMS es posible apreciar cómo el trabajo duro y la dedicación a los estudios pueden llevar al éxito.

La docencia se visualiza como un medio que ha permitido a muchos maestros ejercer una profesión sin dejar de tener el tiempo para dedicarse a su familia y otros aspectos de su vida cotidiana. Esto se debe en gran parte a la flexibilidad que ofrece la enseñanza cuando se trata de administrar el tiempo de trabajo y familiar. Este es un beneficio importante para aquellos que eligen convertirse en maestros, ya que les permite perseguir sus aspiraciones profesionales sin sacrificar la calidad de vida en el hogar. Este beneficio es una razón clave por la que la enseñanza es a menudo preferida sobre otras actividades profesionales por profesores de EMS.

La vida familiar tiene una importancia significativa en el mundo de la vida cotidiana, ya que es la primera red de interacciones y experiencias a la que accede el sujeto. La experiencia de estos seis docentes son un ejemplo de cómo esta red de conocimiento ha impactado en la forma en que el logro académico se ha convertido en un objetivo alcanzable. Esta es una muestra clara de cómo la vida familiar influye en la forma en que se construye el conocimiento y los niveles de progreso que puede alcanzar un grupo y el individuo en particular.

4.2.2 Relaciones con estudiantes

En esta sección se ha explorado cómo las relaciones son una constante esencial en la labor de los profesores. Los profesores y miembros de su familia fueron una importante fuente de inspiración para desarrollar la labor profesional que llevan a cabo hoy en día. En el contexto actual, las relaciones con los estudiantes también son un factor relevante para la configuración del trabajo docente.

Los profesores entienden el significado de la creación y mantenimiento de relaciones con los estudiantes como algo muy importante. Son estas relaciones las que contribuyen a dar un sentido a la actividad de la enseñanza, como lo investiga Domínguez (2005; 2011) en sus trabajos. El establecimiento y mantenimiento de relaciones trasciende los límites de la enseñanza de una asignatura y permite a los profesores sentir que su trabajo tiene un influjo positivo en los jóvenes que van más allá del escenario escolar.

Las interacciones entre seres humanos son esenciales para la formación de significados en el mundo de la vida. El rol desempeñado por una persona dentro de este esquema tiene una implicación relacional profunda (Schütz, 2003). El factor afectivo y relacional es fundamental en la concepción docente que los participantes comparten; un profesional y experto de un área del conocimiento con una implicación relevante en el desarrollo de los jóvenes. Schütz señala que las experiencias individuales se crean juntamente con los demás. La empatía permite reconocer la interconexión entre experiencias, y que los significados se construyen en relación con los otros. Esta perspectiva es particularmente relevante para los profesores, ya que les brinda una herramienta para comprender mejor a sus alumnos y construir un entorno de aprendizaje más significativo.

“Sin duda, toda experiencia corresponde a un sí-mismo, y este es necesariamente un sí-mismo individual que está presente en cualquiera de sus experiencias, y no solo constituido mediante la interconexión de estas.” (Schütz, 2005, p.160).

Para Omar, la docencia se basa en la construcción de relaciones sólidas entre profesores y estudiantes. Cree que los vínculos humanos son una parte esencial de la experiencia cotidiana de la enseñanza y, por lo tanto, es imposible separar la docencia de estas relaciones. Considera que

es la clave para una experiencia de enseñanza duradera y significativa. Está convencido de que los vínculos humanos son un elemento clave para el éxito de la docencia.

Si la concentración se encuentra solamente en las cuestiones de contenido, la experiencia estaría incompleta. Las relaciones otorgan cierta trascendencia a la docencia. Omar considera, además, que estos nexos no deben generar una ruptura con el trabajo de la clase, es decir, piensa que es posible ser consecuente con las cuestiones disciplinares sin tener que dejar de tener cierto nivel de intimidad con los alumnos.

La docencia exige un alto grado de involucramiento emocional que refuerza la conexión entre profesores y alumnos. Los profesores consideran que sus tareas en el aula no se limitan a la transmisión de contenido, sino que abarcan una variedad de áreas. Según Schütz (2001, p. 42 - 43), las significatividades se construyen cuando los sujetos prestan más atención a los aspectos de la realidad. Esto demuestra que la docencia es una actividad que va más allá de la impartición de contenidos, es un compromiso personal entre profesores y alumnos.

Los profesores entienden que, al acompañar a un grupo de estudiantes en el desarrollo de sus habilidades en áreas como la ciencia o las matemáticas, se presentan también cuestiones personales y emocionales que necesitan una atención específica. No se puede esperar el desarrollo deseado si no se presta la debida consideración a las necesidades de los estudiantes. Por lo tanto, es importante atender con cuidado estas situaciones para lograr un éxito educativo.

La profesora Arcelia siempre ha estado comprometida con los jóvenes, buscando aprovechar sus habilidades y conocimientos para crear espacios donde estas relaciones se puedan llevar a cabo. Como parte de su trabajo en la sección de enfermería de la preparatoria, ha garantizado el acceso a servicios de índole psicológica y de acompañamiento. Desde que forma parte de la institución, ha sido responsable de ofrecer estos servicios a los estudiantes.

“Algo que siempre y he tenido con los chicos que a pesar de que yo me dedico pues a ciencias exactas, ¿no? me buscan mucho para platicarme de sus problemáticas.” Arcelia, Entrevista 1 P. 5

Otro de los aspectos que son más importantes para Arcelia, ha sido la relación que pudo establecer con los estudiantes a lo largo de su carrera docente. Esto ha sido algo característico de su práctica y se aleja de la cualidad desapegada que tenía el trabajo de sus propios maestros, quienes daban su clase y se marchaban sin más.

Afirma que, en el bachillerato en donde se ha trabajado por más de 10 años, la situación socio económica de los jóvenes y de sus familias contribuye a que ellos tengan experiencias de vida difíciles y a presentar problemas serios relacionados a la violencia doméstica, la depresión, la drogadicción y el suicidio. El tiempo de trabajo en el bachillerato la llevó a pensar que, además de su preparación en el área de las ciencias y de la medicina, también necesitaba entrar de manera más firme a la educación, por lo que decidió entrar a la maestría en educación y gestión del conocimiento en el ITESO.

Durante su experiencia de maestría, Arcelia descubrió que la educación podía ser un área de desarrollo para su propia carrera profesional. Estaba impresionada por los maestros y la forma en que el equipo docente y directivo interactuaban y trabajaban; no solo se discutían los beneficios de la gestión del conocimiento, sino que también se vivían. Esto convenció a Arcelia de que la educación seguirá siendo una importante oportunidad de desarrollo para profesores como ella.

“Sí tenemos casos impresionantemente son de los chicos que busco este... (sic) Pues hasta cierto punto manipular un poquito la situación para convencerlos de que toda esa ansiedad y toda esa depresión, todo

eso que les pasa lo conviertan en algo que pueda beneficiar a otros. Entonces este... Aunque yo quisiera decidir, ya voy a terminar con esto, no puedo. Arcelia, Entrevista 1 P. 29

La maestra Arcelia piensa que trabajar en el nivel de preparatoria es una oportunidad de aportar a la sociedad por medio del trabajo que realiza con estos jóvenes con tantas necesidades emocionales. Le parece que su experiencia como médico le permite atender adecuadamente los casos de jóvenes que sufren de cuestiones como ansiedad y depresión. Este trabajo tiene frutos que se pueden visualizar en las relaciones que conserva con algunos de estos estudiantes, quienes siguen en contacto con ella y que se han convertido, a su vez, en agentes de ayuda y transformación para otras personas.

La profesora Mónica considera que los docentes pueden ser parte importante y crucial de la vida de los estudiantes. En ocasiones le preguntan cómo puede trabajar con adolescentes, pero a ella le gusta mucho. Dice que es posible que las intervenciones que ella, como docente puede hacer, tienen un impacto en la autoestima y la confianza que los jóvenes pueden llegar a tener.

Concibe la docencia como una actividad humana que no puede separarse de la enseñanza de la ciencia (en su caso). En este sentido, quiere ser una parte positiva del desarrollo de los jóvenes. Para ella, eso es otra cosa que caracteriza la práctica educativa en la preparatoria: los jóvenes universitarios ya saben lo que quieren hacer y van por su camino elegido, sin embargo, los estudiantes de la prepa no saben qué quieren hacer con su vida. Mónica aprecia la oportunidad de ser parte "de este momento más importante de la vida como seres humanos" (E 2 P. 21). Hace una reflexión acerca de la forma en que la docencia la implica completamente como persona.

Como lo afirmó también la maestra Gabriela quien dice valorar las relaciones con los estudiantes y la comunicación que permite que también entre ellos haya interacción significativa.

“Sí. Para mí sí. Para mí, el contacto con los alumnos directamente y la interacción que se hace entre ellos, la comunicación. Sí, es importante. (...) Entonces yo sí creo que al menos en esta etapa de prepa están en formación y creo que definitivamente es muy importante. Gabriela, Entrevista 3 P. 4

La experiencia de los docentes participantes deriva en la creación de un tipo de docente que es cercano a los estudiantes, que disfruta de sus tareas como maestro, que hace que las tareas de la clase se vuelvan divertidas y ligeras. Esto último ha aparecido en las narraciones de la maestra Gabriela donde es esta convivencia con las personas, especialmente con los estudiantes, aquello que hace relevante la vivencia.

En este sentido, lo que hace significativa la experiencia no es la concreción de los propios deseos y las propias intenciones, sino el impacto que la acción ha tenido en el Otro, en este caso, en los estudiantes y su aprendizaje y desarrollo.

“Para mí la formación como estudiantes es el desarrollo cognitivo vivo y el desarrollo humano. Cuando digo desarrollo humano es la capacidad de ellos de comunicarse con los demás y de trabajar en equipo, de apoyarse mutuamente. Para mí esa parte es muy importante porque ellos se van a formar como personas.” Gabriela, Entrevista 3, P. 5

Por su parte, Mónica hace el recuento de ocasiones en el pasado año escolar en que el sufrimiento y los problemas que tienen los estudiantes le influyen de manera importante. Su

marido le decía y sus hijas ahora le repiten que ella tiende a involucrarse demasiado en problemas de los estudiantes y que se deja afectar por lo que les sucede a ellos y a sus familias.

Ella piensa que puede que su familia tenga razón, pero no puede dejar de estar tan involucrada. Ha expresado que este alto nivel de involucramiento y cercanía le ha permitido tener una sensación de éxito en las relaciones con sus alumnos y en general en su enseñanza. Concluye esta reflexión aclarando que los estudiantes no son como computadoras o algún otro objeto que una persona puede "dejar en el trabajo", sino que son personas y que estar involucrado con ellos es parte de lo que se requiere para ser maestra.

Las relaciones con los estudiantes de preparatoria no siempre se limitan al tiempo que se coincide con ellos en clases. Con frecuencia, esas interacciones continúan después de que los jóvenes se hayan graduado. Como lo afirma Omar, al hablar de "encontrarse con exalumnos" y lo que menciona Arcelia acerca de formar a los estudiantes para ser "factores de cambio" dentro de sus grupos sociales, es posible ver cómo la preparatoria continúa teniendo un impacto positivo aún después de que los estudiantes se hayan graduado. Esta es una realidad que no debe pasarse por alto y que los profesores deben tener presente en su labor educativa.

El profesor Santiago menciona que una de las cuestiones que le ha agradado de la docencia y de las relaciones que se pueden establecer con los estudiantes, es el hecho de que aquellos que cursan sus clases siguen una carrera orientada a la ciencia y se mantienen en contacto con él, para platicar sobre sus estudios y sobre otras cosas relevantes de su vida.

"Y aún me siguen contactando todavía después de ser egresados." Santiago,

Entrevista 1 P. 24

"Ya tenemos dos muchachos que están estudiando ingeniería en alimentos."

Santiago, Entrevista 1 P. 20

Como se observa en las citas anteriores, el profesor Santiago considera que los estudiantes con quienes ha trabajado siguen siendo parte del proyecto educativo de su institución y el reporte que tiene de ellos pertenece, de cierta forma, a los logros que él mismo puede percibir de su labor docente. Las relaciones que los profesores perciben entablar con los estudiantes son complejas. Incluyen elementos emocionales relevantes, pero además, es notorio un cierto sentido de responsabilidad hacia el proceso de los estudiantes. Lo que sucede con ellos y con su aprendizaje dentro del aula y hasta después de su graduación de este nivel educativo, se vive como un continuo del cual el maestro es partícipe.

A la maestra Vanessa le preocupa que cuando los estudiantes no tienen maestros buenos, permanezcan en ellos vacíos cognitivos que tardan mucho en compensar y eso, como a ella le sucedió, puede influir en la carrera que estudian. La profesora expresó su preocupación con respecto a este tema: dijo que su práctica se ve influida por esta motivación: que a los alumnos no les falte el conocimiento que es parte de sus asignaturas.

Ella comentó que recuerda que, en la primera escuela en la que trabajó, hubo un alumno a quien ella pudo ayudar con sus intervenciones. Se trataba de un estudiante con problemas de conducta y de estudio, que, desde la visión que tenían los coordinadores, debía retirarse de la escuela. Fue una época en la que Vanessa pensaba seriamente dejar la docencia si esta actividad se perfilaba a ser tan difícil. Vanessa se tomó el tiempo para atender de cerca a este alumno.

"y yo le decía, (...) dame chanza y yo le decía mira K y me ponía con él y le dije mira, yo sé que tú puedes. O sea, yo sé que tú eres inteligente, demuéstremelo. Mira, si te va bien en este examen yo voy a pugnar porque te dejen en la escuela. De verdad vas a recibir mi recomendación. No me importa lo que hayas hecho antes o sea a lo mejor podrá saber ocho mil

cosas, pero yo sé que tú puedes. Y es al niño a esa vez que le aplico el examen y yo sé que no copió porque estaba solo y yo estaba ahí viéndolo todo el tiempo y sacó como 95 una cosa así." Vanessa, Entrevista 1 P. 27

Esto sugiere un fuerte elemento de construcción de significatividades, lo cual se traduce en la atención selectiva y dirigida a eventos del pasado que se configuran como relevantes para las acciones que se están llevando a cabo en el presente (Schütz y Luckmann, 2001, p. 187). En esta misma línea, es posible apreciar en este comentario que, en ocasiones, el sujeto se ve compelido por la situación a poner atención en un elemento novedoso y problemático en la realidad tal y como se le presenta. Los estudiantes que la profesora Vanessa tuvo en el contexto del CETI¹⁹ le presentaron elementos que no habían aparecido antes en la configuración que ella había construido de la docencia en EMS, en particular porque ellos preguntaban, parecían estar motivados y pedían que ella, como maestra estuviera más preparada. Schütz habla de la forma en que la atención es orientada por las necesidades de la situación.

“Es nuestro interés a mano el que motiva todo nuestro pensar, proyectar, actuar, planteando así el problema que nuestro pensamiento debe resolver y los objetivos que nuestras acciones deben alcanzar. En otras palabras, es nuestro interés el que escinde el campo no problemático de lo ya conocido en varias zonas de diversa significatividad con respecto a tal interés, cada una de las cuales exige un grado diferente de precisión en el conocimiento” (Schütz, 2003, p. 123).

¹⁹ El CETI es una institución con carácter regional, que ofrece servicios educativos en los niveles medio superior y superior en 3 planteles: el plantel Colomos ubicado en la zona metropolitana de la ciudad de Guadalajara y los planteles Tonalá y Río Santiago ambos ubicados en el municipio de Tonalá Jalisco. En las últimas décadas ha destacado en su entorno como una institución educativa dedicada a la formación de tecnólogos profesionales y de ingenieros que han alcanzado un amplio reconocimiento en los ámbitos social y productivo. (Recuperado el 28 de diciembre, 2020 de: <https://www.ceti.mx/cetinew/articulo.php?id=48&Itemid=53>)

La profesora Vanessa reflexiona sobre la profunda importancia del trabajo de los maestros en la vida de los estudiantes. Ella cree que hay algo especial en lo que hacen los maestros que les permite conectarse con sus estudiantes a nivel interpersonal. Se considera una idealista, motivada para estudiar biotecnología ambiental con el fin de hacer cambios positivos para el futuro. La profesora Vanessa siente que su trabajo en la enseñanza y sus estudios en biotecnología están relacionados en el sentido de que ambos involucran el potencial de dar forma a las vidas de los estudiantes de manera significativa.

"Es que yo como docente puedo hacer ese cambio porque si incluyes estás ahí con ellos, formas una parte importante de su vida, aunque a lo mejor ellos no lo ven en su momento pero sí puedes realmente generar un cambio, ¿no? a través de ellos." Vanessa, Entrevista 1 P. 28

Una parte importante de la intervención que Vanessa tuvo con este alumno, fue la manera en que para ella, se convirtió en un evento que le hizo ver la forma en que la docencia lograba conectarla con los estudiantes, ver lo que otros no podían ver en las vidas y las mentes de los jóvenes.

Otro tema es el de la gratificación que lleva consigo la docencia. Reconoce que, en muchas ocasiones, el trabajo que se requiere es mucho mayor que las horas que se pagan. Sin embargo, se da cuenta de que desde entonces se siente dispuesta a dar de sí con tal de lograr ese impacto del que habla.

Para Vanessa, los docentes son "arquitectos, moduladores y formadores del capital humano" que hay en la sociedad. Ella considera que los errores que se pueden llegar a cometer son más trascendentes y serios que los que pueden cometer otros profesionales. El acompañamiento que hacen los maestros no solo es académico en el sentido estricto, sino que se

conecta con cuestiones personales que tienen la posibilidad de elevar la calidad de vida de los jóvenes o hacerla caer en graves problemas.

Para Vanessa, el trato diario con los jóvenes estudiantes es parte de lo que hace atractiva la profesión de la docencia. La diferencia de edades hace que esta relación entre asociados tenga unas cualidades muy particulares. Existe una relación de colaboración, en donde tanto el docente como el estudiante están comprometidos con el logro de los mismos objetivos de aprendizaje, así como objetivos relacionales de convivencia y respeto a las reglas. Por otra parte, el docente es una figura de autoridad, la cual debe y puede ejercer para lograr que los estudiantes realicen un trabajo determinado. Esto no es tan diferente a lo que se constituye como una experiencia cotidiana en otro tipo de empleos y actividades laborales, donde el sujeto puede desempeñar el rol social de jefe o de subordinado. Sin embargo, existen cualidades particulares en la relación docente-alumno.

"Pero también la convivencia con ellos ¿no? sea la misma convivencia. Es algo muy padre que yo creo que a los maestros de alguna manera, aunque nos veamos así ya bien acabados por la vida, es lo nos mantiene jóvenes ¿no? jóvenes en espíritu." Vanessa, Entrevista 2 P. 14

Para Vanessa, la enseñanza es un esfuerzo holístico. Ella entiende que si bien sus materias pueden no abarcar la totalidad de las necesidades de uno, es importante adoptar un enfoque integral para educar a sus estudiantes. Ella los ve como individuos reflexivos, creativos, pensantes y emocionales, y considera que nutrir sus valores y ética es una parte esencial de su desarrollo.

En este sentido, la labor docente tiene sentido en tanto logre generar desarrollo cognitivo y niveles de pensamiento más sofisticados; que los estudiantes puedan pensar científicamente acerca de las situaciones.

"o es tanto en el contenido, pero sí en hacer en el desarrollo ¿cómo decirlo? Como en el desarrollo cognitivo que pueden tener ellos. O como vamos, eh, el analizar el análisis de las cosas que se puede hacer, el pensamiento científico te pueden llevar a ser un ser pensante. O sea, ya eres un ser pensante pero el pensamiento científico te vuelve, pero indudablemente te vuelve un ser reflexivo, ¿no?" Vanessa, Entrevista 3 P.

7

Una parte importante de la construcción del acervo de conocimiento depende de las relaciones sociales. Los significados son compartidos al ser expuestos por los sujetos miembros de un endogrupo o una comunidad más amplia por medio del lenguaje y los símbolos en una dinámica de construcción intersubjetiva del conocimiento social y personal.

Schütz describe como la persona no se aproxima al mundo de la vida cotidiana en un vacío y es ella quien construye el acervo de conocimiento a partir de explicitaciones que realiza derivado de sus propias experiencias. Más bien, el sujeto se integra a un ambiente rico en contenido social, actitudinal y de acción, que constituye el acervo social de conocimiento que se transmite a los miembros más jóvenes del grupo. "El mundo de mi vida cotidiana no es en modo alguno mi mundo privado, sino desde el comienzo, un mundo intersubjetivo compartido con mis semejantes, experimentado e interpretado por Otros; en síntesis, es un mundo común a todos nosotros" (Schütz, 1974. P. 280).

Esto hace que los contenidos compartidos de forma intersubjetiva sean más extensos que las explicitaciones ex profeso que realiza el sujeto. Con relación a la constitución del acervo personal de conocimiento, Schütz afirma que es esta dimensión social la que contiene actitudes, pautas de actos, modelos de explicitación y recetas, métodos y estructuras de significatividades que son heredadas a los sujetos, pero no han sido elaboradas por ellos mismos, sino que son producto de experiencias subjetivas de Otros. Es en este conjunto de saberes y actitudes que se constituye una “cosmovisión natural-relativa del mundo de la vida” común y compartida por toda la comunidad que se presenta a los sujetos por medio de tipificaciones de roles sociales, eventos y rutinas que se internalizan y llegan a formar parte del acervo personal de conocimiento (Rodríguez, 1994).

La relación “Nosotros”, como la plantea Schütz, es esencial para que se lleve a cabo esta reciprocidad entre el acervo social y el acervo personal de conocimiento. Las relaciones que se han descrito, desde las experiencias de los docentes participantes, permiten observar la manera en que el acervo de conocimiento personal se expande y ajusta en la medida en qué el sujeto forma parte de relaciones Nosotros trascendentes.

“Mi experiencia de mi semejante en la relación “Nosotros” se sitúa entonces en un complejo contexto de sentido y de interpretación: es la experiencia de un hombre, es la experiencia de un actor típico en el escenario del mundo social, es la experiencia de este semejante único y totalmente determinado, en esta situación totalmente determinada” (Schütz y Luckmann, 2001. P. 81).

En general, las familias y las escuelas están estructuradas de tal manera que los adultos dirigen el aprendizaje de las personas más jóvenes. Los padres y abuelos comunican frases y mensajes clave a los niños, que se convierten en componentes integrales que informan su

comportamiento futuro. Este es un aspecto importante del aprendizaje y no debe subestimarse el papel de los adultos en la orientación del desarrollo de las generaciones más jóvenes.

Se ha observado en los relatos de esta sección que los significados y el conocimiento no siempre están asociados con una jerarquía basada en la edad, pero a veces, son los miembros más jóvenes los que han proporcionado orientación y han permitido la adquisición y creación de conocimiento.

También, se ha encontrado con que no todas las relaciones relevantes para la identidad docente se encuentran en el contexto escolar como se había supuesto al principio de la investigación. En su momento, se conjeturó que las relaciones más relevantes serían las relaciones que los docentes tienen con sus propios maestros y colegas. Lo que se pudo reconocer es que hay influencias familiares y sociales que se alejan de este supuesto.

En efecto, ha sido posible visualizar la manera en que las personas participan en comunidades que se encuentran en actividad constante y generan formas de comunicación que tienen una influencia en las acciones de los sujetos docentes, tanto en el pasado cuando se realizaron esas sugerencias y se dieron esos consejos, como ahora, cuando se traen al presente por medio del recuerdo y en concordancia con las necesidades de la situación actual. Resalta precisamente que han sido estos los recuerdos que han sido nombrados. De la variedad amplia de personas y circunstancias que se han vivido, los docentes participantes resaltan lo dicho como significativo. Esto es congruente con lo que afirma Schütz acerca de cómo se sedimentan las experiencias en el acervo de conocimiento.

“Las experiencias se erigen politéticamente. Su sentido, empero, puede ser captado monotéticamente merced a una focalización motivada de la propia mirada” (Schütz y Luckmann, 2001. P. 127).

Dicho de otra forma, es aquello que es más relevante para el sujeto lo que permanecerá presente como insumo para la solución de problemas subsecuentes en el ámbito de la vida que se está viviendo en un determinado momento. Y es así como, de todos los sujetos que pudieran ser importantes y de todas las relaciones y contactos sociales que se han experimentado, las mencionadas son las que son más significativas y constituyen una parte relevante de lo que significa ser docente para los participantes de esta investigación.

Se sabe que el proceso de generación de nuevo conocimiento está siempre en movimiento. No es posible que la totalidad de las relaciones relevantes hayan quedado en el pasado. Más bien, se siguen gestando oportunidades para ampliar el conocimiento a través de la creación y mantenimiento de nuevas relaciones. Nosotros. Es en estas que los sujetos pueden encontrar la congruencia de las significatividades de las que habla Schütz (1974), en este caso, no con familiares, sino con los miembros de la comunidad de aprendizaje a la que pertenecen en distintos momentos a lo largo de su carrera. Y de igual manera, dentro de la miríada de posibles casos importantes y relaciones perdurables en la memoria, el sujeto se remite a acotar aquellas circunstancias en las cuales ha trascendido algún aspecto que permanece.

En síntesis, esta sección ha destacado la importancia de las relaciones en el trabajo docente. La construcción de relaciones es crucial para el desarrollo de una enseñanza efectiva y los maestros tienen un papel importante que desempeñar en la construcción de relaciones sólidas con sus estudiantes. Esto puede tener un impacto positivo en la vida de los jóvenes cuando se mueven más allá de las puertas de la escuela.

La enseñanza requiere un alto grado de participación emocional de los maestros para construir efectivamente conexiones significativas con sus estudiantes. Al reconocer las

necesidades de aprendizaje de sus estudiantes y prestar la debida atención a sus problemas personales y emocionales, los maestros estarán mejor equipados para fomentar un entorno de aprendizaje productivo y de apoyo para sus estudiantes. Esto es esencial para garantizar el éxito educativo y la transmisión exitosa de conocimientos y habilidades.

Los profesores de EMS reconocen el impacto duradero que su enseñanza ha tenido en los estudiantes con los que ha trabajado. Más allá del vínculo emocional entre el maestro y el estudiante, existe un sentido de responsabilidad para garantizar el éxito de los estudiantes a lo largo de su trayecto educativo. Incluso después de la graduación, el maestro de EMS sigue siendo un participante activo en el viaje de los estudiantes, guiado por el informe de los logros de cada estudiante. Este compromiso con la excelencia es tanto un principio básico como un ejemplo de los altos estándares de enseñanza en la institución del profesor.

El profesor de EMS va más allá del enfoque tradicional y adopta el papel de educador y mentor, brindando apoyo y orientación a aquellos estudiantes que enfrentan experiencias de vida difíciles. Su dedicación a esta causa les ha llevado a realizar diversos estudios en educación y orientación que pueden nutrir su perspectiva como acompañante.

Los profesores de EMS consideran que el trabajo que realizan es de profunda importancia para la vida de los estudiantes y la sociedad en general. Se visualizan como los arquitectos, moduladores y formadores del capital humano en la sociedad, y los errores que cometen tienen mayores consecuencias que los cometidos por otras profesiones. La enseñanza no es solo un ejercicio académico, sino más bien un acompañamiento de por vida que requiere mucho esfuerzo y dedicación. A pesar de las largas horas, la satisfacción de ver que los cambios positivos llegan a buen término hace que todo el trabajo duro valga la pena. Los maestros de EMS son idealistas,

y su compromiso con sus estudiantes es lo que les permite crear conexiones significativas que durarán toda la vida.

Para los docentes de EMS la relación maestro-alumno es aquella que involucra a toda la persona y va más allá de la mera impartición de conocimiento. Se caracteriza por una relación de colaboración, donde ambas partes deben comprometerse a lograr los mismos objetivos de aprendizaje y respeto mutuo. El maestro es una figura de autoridad, y debe ejercer esta autoridad para garantizar que los estudiantes completen sus tareas con éxito. Sin embargo, el profesor también debe tener una perspectiva integral de los estudiantes como seres humanos, con el fin de crear un ambiente positivo de convivencia y respeto.

El análisis en esta sección ha puesto de relieve la complejidad de la identidad docente y la importancia de comprender la diversidad de relaciones que pueden darle forma. Contribuye a revelar que no todas las relaciones relevantes se encuentran en el contexto escolar como se asumió inicialmente al plantear este estudio, sino que las influencias familiares y sociales también influyen de manera importante y trascendente.

4.3 Significados en torno a la docencia

En este apartado se ha elaborado un análisis en torno a las formas en que la docencia como una temática significativa, “aparece” bajo distintas circunstancias, que, a reserva de las diferencias que se registran de una experiencia de un sujeto a otro, conserva la cualidad esencial de que no fue buscada, sino que se presenta en el área de atención y, por lo tanto, se convierte en una opción para desplegar en ella la docencia, acciones y proyectos. La significatividad se refiere al proceso mediante el cual se tematiza un “encuentro” entre la corriente interna de conciencia y

los hechos que acontecen en el mundo de la vida. Esta confluencia se caracteriza por estar mediada por el acervo de conocimiento (Rodríguez, 1993; pp. 64-65)

En el contexto social en el que se ubica esta investigación, la docencia en educación media se presenta como una opción de desarrollo profesional para las personas que tienen un título universitario en cualquier disciplina. El sistema educativo en México propicia esta posibilidad, ya que la capacitación y la actualización de estos profesionistas se realiza cuando los docentes desempeñan esta función, no se exige que los profesores tengan una certificación en el área, como lo es en contextos como el estadounidense o canadiense en donde el ingreso al sistema educativo como profesor demanda un tiempo de estudio especializante como requisito ineludible (Tenti Fanfani, 2011; Olsen, 2014; Tardif, 2018).

Ya se ha descrito en otros apartados que la educación media es un nivel educativo que ha crecido en México en la última década, por lo que la necesidad de docentes se ha convertido en un asunto relevante para el sistema. Es posible que este crecimiento sea una de las causas por las cuales la alternativa de incursionar en escuelas impartiendo clases se ha presentado como una opción posible para los docentes que participaron en esta investigación.

Se muestran una serie de textos extraídos de las entrevistas con los sujetos que contribuyen a explicitar las diversas circunstancias bajo las cuales estos profesionistas se ven compelidos por las condiciones de su situación a fijar su atención en los eventos y problemáticas que son cotidianos en el ámbito educativo. Estas narrativas giran en torno a su ingreso a la docencia y cómo es que los eventos que se han presentado les han compelido a continuar en esta actividad a través del tiempo.

En la experiencia del profesor Santiago, que es ingeniero biotecnólogo, la docencia se presentó a su alcance como una alternativa que le permitió resolver una apremiante necesidad

económica. Al terminar sus estudios de maestría en ciencias y biotecnología, cuando había terminado el periodo de la beca otorgada, fue que comenzó a pensar en trabajar mientras lograba obtener su titulación. Necesitaba encontrar un área de trabajo que le permitiera combinar la parte final de su investigación de maestría con las actividades propias del puesto. Fue así como llegó a la docencia en la preparatoria.

Santiago narra que, si bien su orientación profesional se ha mantenido desde aquel punto, firme en su convicción de dedicar su vida a la investigación científica, la docencia en educación media fue una propuesta de vida que se ha convertido en esencial. En los términos que se han explorado con Schutz, Santiago es un sujeto con su atención puesta en lo habitual de su contexto espacial y temporal, cuando un evento repentino lo compele a volver su atención a los asuntos propios del mundo de la vida cotidiana. Se cumple el principio de la dimensión pragmática en donde es preciso cumplir con las demandas del mundo de la vida cotidiana.

“A veces te casas con la profesión. A mí me apasiona ser maestro, entonces ya no podría dejar. Lo que podría hacer es equilibrar. en términos de la docencia para transferir de uno a otro y del de los alumnos transferidos a la industria hacia una vinculación que es muy importante.” Santiago, Entrevista 3 P. 6

El Aquí y el Ahora, tiene relación con la conciencia del tiempo interno y la relación que ésta guarda con el tiempo universal. De manera tal, que el sujeto se encuentra siempre inmerso en una estructura que considera ambas líneas temporales. Una primera aproximación a la forma en que se estructura la dimensión temporal de los proyectos tiene que considerar los eventos que han tenido lugar antes del Aquí y Ahora, así como aquella que el sujeto ha anticipado como posible y probable en un devenir próximo, derivado de las acciones que ha ejecutado.

De tal forma que, como establecen Schütz y Luckmann (2001) es necesario atender *primero* un asunto que no puede esperar y que forma parte de un proyecto con mayor amplitud y alcance para el sujeto. Para el profesor Santiago, el motivo-para de su ingreso a la docencia como actividad laboral, obedeció en su momento, a una intención pragmática fundamental relacionada con la necesidad de conseguir un empleo que le permitiera el necesario sustento económico. Esto es un fenómeno que, con algunas variantes puede afirmarse para todos los profesores participantes.

Aunado a esto, el profesor considera que, en retrospectiva, lo que Schütz llama el motivo-porque (1993) de su paso y estancia en la educación media ha sido un fenómeno que amerita ser considerado como una parte esencial y no negociable de su desarrollo como profesional y como individuo. El rol que ha ejercido como docente se ha integrado en una nueva visión de su identidad profesional. Es decir que, aun cuando observa y reconoce que la docencia no es su fin último o el culmen de su proyecto, sí la visualiza como un aspecto de su vida que no quiere abandonar. A pesar de que sí contempla la posibilidad de regresar a estudiar y encauzarse hacia una actividad profesional mucho más relacionada con la ciencia y la investigación, no piensa que abandonaría por completo la docencia.

"Pero sí fue bonita esa parte, de que se crece bastante en el área profesional y en la parte docente. Porque yo no pensaba ser docente. La verdad. Pero ya que empecé a trabajar ahí me gustó mucho porque ves que puedes influenciar para bien a muchos muchachos que lo que ocupan a veces nomás es un empujoncito. (...) Me empecé a aplicar mucho en la didáctica porque yo no tenía didáctica, y en la pedagogía. Y eso me ayudó muchísimo en mis clases de ahora, temas complejos que al inicio no entendían." Santiago, Entrevista 1 P. 21

Los significados que los profesores han construido sobre la docencia se han transformado con el tiempo y con las reflexiones personales que se han generado en ellos durante su trayectoria en el contexto educativo. Para ellos la docencia tenía originalmente un significado más relacionado con la transmisión de información académica y con una tarea asociada con el cuidado de los jóvenes. Mientras que, en la actualidad, el sentido que tiene para ellos la docencia gira en torno al valor que tiene la injerencia positiva en la vida y el aprendizaje de los estudiantes. Además, valoran el sentido de desarrollo en su propio campo que les permite el trabajo de la docencia en EMS.

También, hacían una conexión de la docencia con una actividad laboral temporal que les permitiría encontrar otros caminos en su desarrollo profesional, es decir, no la concebían como una tarea permanente ni como un destino en sí mismo. Con el tiempo han observado que el avance y la presencia que tienen en sus profesiones de origen sigue estando vigente, que el sentido que está ligado a su formación universitaria está presente y permanece como una posibilidad para su combinación con las tareas que la educación les requiere. Esto es consistente con lo que afirman García (2010) y López (2006) quienes han investigado los significados que construyen los docentes a partir de las acciones que toman en busca del crecimiento de su conocimiento.

Se ha encontrado que los profesores han permanecido en la docencia a pesar de esta discrepancia con sus planes de vida anteriores. Sin duda ha prevalecido el sentido pragmático, como lo advierte Schütz (2003) cuando hace referencia a la manera en que, en la realidad del mundo de la vida cotidiana, impera el sentido de lo práctico y de “primero lo primero”. En esa lógica, la necesidad de tener un empleo, de obtener recursos para vivir, han sido razones

poderosas por las cuales los todos sujetos participantes han recurrido a las oportunidades ofrecidas en el área educativa.

La docencia toma una relevancia primordial en el campo de atención del sujeto. Al entrar en el terreno de la significatividad interpretativa, el sujeto toma elementos de su acervo de conocimiento personal para dar sentido a sus experiencias. En el caso de Arcelia, la docencia se presenta como un fenómeno impuesto, como ella misma lo refiere y al igual que en el caso de los Omar, Vanessa, Santiago y Mónica, ha tenido que recurrir a los contenidos de su acervo de conocimiento personal para tomar ejemplos típicos acerca de cómo se enfrentan los ciertos problemas que pueden surgir en el contexto educativo.

En investigaciones que han explorado la forma en que los docentes de bachillerato se constituyen como tales, a partir de experiencias previas de formación profesional distintas a la educación y la pedagogía (Lopez Bonilla, 2006; Tenti Fanfani y Lang, 2010; Olsen, 2014; Alfonzo y Avendaño, 2016; Pelletier y Morales-Perlaza, 2018), se ha descrito que los docentes de educación media son sujetos que realizan esfuerzos por integrar y diferenciar sus vivencias formativas como profesionistas de aquello que viven en su presente como docentes.

Integran, como se observó en la sección dedicada a las experiencias escolares sedimentadas en el acervo de conocimiento, estrategias, formatos, lenguaje, conceptos y actitudes que han experimentado y valorado en su pasado como estudiantes. Por otra parte, también hay una labor de diferenciación, un motivo para no ser iguales o tan parecidos a sus profesores que consideran hoy, no reflejan el tipo de docente que ellos quieren ser.

Para Schütz, el mundo de la vida cotidiana está enmarcado por la realidad social, temporal y física. Estas estructuras le dan sentido y coherencia a la experiencia humana, en ese marco las acciones tienen un sentido con relación a los propósitos de los sujetos. El escenario

intersubjetivo que es el mundo de la vida cotidiana supone ciertos límites y alcances que posibilitan y restringen las acciones de los sujetos en el contexto social y vital en el que se desenvuelven.

La profesora Arcelia todavía estaba estudiando medicina cuando se presentó la oportunidad para ingresar a la prepa como docente. Una profesora titular tuvo complicaciones personales y no podía continuar con el curso. La maestra menciona que, en ese punto de su vida, nunca había pensado en dedicarse a la docencia. Esta primera experiencia también fue significativa, ya que, aun siendo solamente tres o cuatro años mayor que los estudiantes de su grupo, se sintió identificada y aceptada, a tal punto que fue elegida madrina de la generación. La sensación de éxito y satisfacción que vino con la práctica educativa fue algo que no había imaginado. Menciona la ocasión en que gestionó el uso de material médico especializado para realizar una exposición para los jóvenes de prepa que les pareció una gran oportunidad de aprendizaje. En esos primeros años, se convirtió, desde su propia perspectiva, en una agente de cambio y de innovación en la Prepa, haciendo cosas que, desde su perspectiva, la llevaban a incursionar más y más en esos terrenos.

“La otra es que, conseguí llevar una exposición de anatomía y todo lo que está en el museo del CUCS nos lo llevamos a prepa 6. Entonces, para ellos eso fue algo impresionante que nunca, nunca habían tenido esa oportunidad. Entonces, el hecho de haberlos vinculado a que ellos mismos organizaran los grupos que ellos explicaran a los demás lo que estaba pasando, para ellos fue como algo pues impresionante y un click que que logramos hacer, ¿no?” Arcelia, Entrevista 1 P. 5

En esta narración es posible apreciar la forma en que se suscita una dinámica de retroalimentación para el docente, en tanto que el motivo pragmático de llevar a cabo las tareas de la clase se transforma en un motivo-*Porque* en el que los resultados del aprendizaje de los estudiantes y la impresión que las actividades tienen en ellos, se vuelva la razón para generar nuevas actividades y estrategias.

Por su parte, la significatividad motivacional tiene una relación directa con la forma en que los sujetos conciben y generan un proyecto de acción. Ella se encuentra en la fase final de un doctorado en educación. Con respecto a esta situación, Arcelia afirma que los últimos semestres han sido muy pesados para ella, ya que, al ser profesora de asignatura, no tiene derecho a dejar clases para concentrarse en realizar el posgrado. Tampoco se le libera de las horas que invierte en la enfermería escolar. Los casos que observa en esta área de su práctica le hacen darse cuenta de la cantidad de situaciones precarias que tienen los jóvenes en cuestión emocional y le llevan a redoblar esfuerzos para ayudarles. Esto la lleva a reflexionar acerca de su condición laboral actual.

Como maestra de asignatura, tiene una gran cantidad de horas clase por semana a lo cual se suma el tiempo que debe estar haciendo guardia en la enfermería escolar, así como el que debe dedicar a coordinar al grupo de docentes que le ha sido asignado. Para esta profesora, la práctica de la medicina está ligada al trabajo que realiza en la preparatoria. No tiene una consulta externa. Dice que está motivada por la necesidad que ve en los estudiantes de una atención inicial de calidad. También está impulsada por la variedad de proyectos y asignaciones que están disponibles para coordinar y dirigir hacia dentro de la institución.

Otra de las cuestiones que han sido agradables en su experiencia como educadora es que, en la preparatoria donde trabaja, puede tener la oportunidad de participar tanto como docente

como médico a cargo de primeros auxilios. Hace guardia en la sección de enfermería de la institución y esto le permite conocer aún mejor a los estudiantes y darse cuenta de los distintos orígenes de los malestares que reportan. Esto se erige como un motivo-Para que propicia la integración del ámbito de la medicina con el ámbito de la educación en un continuo congruente.

Le permite seguir practicando su profesión docente sin desprenderse de su origen profesional en la medicina. Más aún, se presentan como ámbitos que conviven en una misma situación. En ocasiones hay estudiantes que se quejan de dolores de cabeza o de estómago y ella ha descubierto que lo que realmente buscan es un espacio para hablar acerca de sus problemas personales y familiares. Siente que la medicina y la educación pueden estar vinculadas en esta actividad que realiza cada día. Esto es adecuado para incluir a los estudiantes y dice que ha generado un programa en donde los jóvenes se van capacitando para convertirse ellos mismos en agentes de cambio en relación con sus compañeros.

En ocasiones, los profesores de asignatura se pueden beneficiar de participar en diferentes áreas dentro de la institución, ya que, si se abre una plaza de trabajo de tiempo completo, pueden estar listos para tomar esa oportunidad. Estar involucrada en más de una actividad en la preparatoria, significa una forma de abrir posibilidades de acceso a otra forma de empleo.

Piensa que, dada su situación laboral como profesora de asignatura, no tiene la oportunidad de quedarse a tiempo completo dentro de su institución. Aunque permanece como una aspiración y una expectativa, ser profesora de asignatura conlleva cierta presión ya que siente que debe reunir “papelitos” de manera continua. Es decir, que tiene que hacer cursos, diplomados y otros insumos para aumentar su posibilidad de ganar alguno de los concursos que hay para obtener una plaza permanente dentro de su institución.

Por un lado, Arcelia tiene deseos de ingresar a la institución en la que trabaja como empleada de planta, con un tiempo fijo. Para pasar de una forma de contratación por asignatura a una de tiempo fijo o de planta se puede beneficiar por el estudio constante y la obtención de documentos probatorios de todos los cursos que toma. Entonces existe un motivo pragmático para estudiar continuamente con el fin de obtener una plaza en su empleo. Por otra parte, el estudio constante tiene que ver con una herencia y valor familiar.

Al igual que lo confirman algunas de las investigaciones descritas en la revisión de la literatura, como lo son las de Pelletier y Morales-Perlaza (2018), Olsen (2016) y Cárdenas (2006), se ha observado que el ingreso a la docencia representa un reto significativo para los individuos. Con respecto a su permanencia en la docencia como profesión, Omar afirma que ha tenido momentos en los que ha considerado seriamente dejar la docencia. De hecho, afirmó que, si se le hubiera hecho esa pregunta seis años antes de esta entrevista, tal vez habría dicho que ya pensaba hacerlo.

“Y para mí es como un constante aprendizaje, pues, y sobre todo como mis primeras experiencias como maestro fueron ya te había dicho como muy difíciles y primero lo odié. Pos sí era como una obligación porque era mi chamba, pues ¿no? ni modo que me saliera la mitad, aunque no tenía compromisos. O sea. No me afectaba en mi vida si me salía o no. Pero yo sentía, pues ya entré a trabajar aquí pues, cumplo el año, ¿no? Y se fue haciendo primero como una especie de rutina y después le fui agarrando el gusto, pues ¿no?” Omar, Entrevista 3 P. 7

En cuanto a la forma en que la docencia permite organizar su jornada, piensa que ha encontrado más satisfacción en su trabajo en los últimos años y que se ha dado cuenta de que, en cuanto a tiempos, se acomoda bien a la forma en que quiere organizar su vida cotidiana y

familiar. Aunque su día laboral termina a las tres de la tarde, sí es necesario seguir trabajando en correcciones y planeaciones.

En este sentido, prevalece el motivo pragmático que, desde el punto de vista de este docente marca a la docencia como una profesión que permite la combinación y alternancia de actividades. Una persona puede dedicar una parte de su tiempo, como el caso de Omar al principio de su carrera, para estudiar en la universidad, y otra parte para dar clases y trabajar en instituciones educativas o bien, tener clases particulares con estudiantes de forma individual.

Para Schütz (1974. P. 202), estas decisiones pragmáticas, tienen una relación directa con el proyecto preconcebido de los sujetos, es decir, supone un estado de conciencia que asume que dichas decisiones están basadas en aquello que más conviene al sujeto con relación a su proyecto. Estas soluciones ejecutadas, parten de un reconocimiento de los elementos que provee el acervo de conocimiento a mano. Es decir, para el sujeto, las elecciones que le aparecen como fundamentalmente lógicas y plausibles con relación a la situación como se le presenta deben estar ya contenidas en alguna forma en su acervo de conocimiento al menos en una forma general que puede ser replicable y adaptable al contexto del Aquí y el Ahora que está viviendo.

“Sí, hubo momentos en los que dije, no ya la docencia ya *chole*. No quiero ser maestro, no soy buen maestro Ta ta ta me cuesta mucho trabajo. (...) Ahorita no, me gusta, lo disfruto, aprendo mucho, me divierto, estoy contento. Estoy bien. Me sigo viendo como maestro, pero sí me gustaría hacer otras cosas diferentes en mi tiempo libre (...). Omar,

Entrevista 3 P. 30

Para el profesor Omar, la práctica docente siempre estuvo combinada con otros ámbitos de trabajo y de estudio; especialmente al iniciar su carrera docente, cuando aún se encontraba estudiando la licenciatura en la universidad. Un punto que resulta relevante a Omar, en esta época, fue la oportunidad de vivenciar la educación desde el punto de vista de los estudiantes, al ser él mismo alumno de educación superior, y también iniciarse como docente. Omar no pensó que la docencia se convertiría en su actividad fundamental, ni siquiera le gustó la experiencia de ser profesor cuando comenzó su inserción en el campo.

Sin embargo, para él, la simultaneidad de la acción como estudiante y como docente, tuvo un fuerte impacto en la manera en que fue considerando la profesión y cómo orientaba su trabajo. Al mismo tiempo, esto le otorgaba la posibilidad de generar un tipo distinto de comprensión de las acciones de sus propios maestros.

“Me daba como un panorama muy amplio de cómo se sentían los chavos, cuando les estaba dando clase y cómo me sentía yo en algunas materias, ¿no?” Omar, Entrevista 1 P. 8

La experiencia que tienen los sujetos siempre es completada por la relación con los otros. Estar del “lado de los alumnos” tuvo un impacto en las consideraciones que el profesor Omar tenía de su propio trabajo. Trabajar en el entorno educativo y estudiar en la universidad le permitió a Omar construir experiencias de ambas realidades de manera paralela en una misma época de su vida. Además de esto, se detecta un fenómeno más relacionado con los valores y principios que subyacen las acciones de los sujetos, presente en su acervo de conocimiento, construido, como sabemos, en la interacción. La noción de que el trabajo, cualquiera que sea, seguramente será difícil al principio y no solo eso, sino que permanecer en él implica un compromiso. En el caso de este profesor, podemos notar que la naturaleza de la docencia va

apareciendo como un proceso cíclico, que va implicando a la persona por la relación que establece con los estudiantes y con la institución.

La profesora Mónica no pensaba que la docencia sería su carrera profesional. Ella se desarrolló como bióloga y anhelaba convertirse en investigadora científica, como lo había sido su mamá. La docencia se presenta para Mónica como una alternativa no prevista en tanto proyecto y el rol social que se perfilaba a desempeñar. La profesora visualiza un futuro dentro de la profesión de la docencia. Aún no piensa en retirarse. Comenta que, a los 59 años, no es sencillo cambiar de empleo. Sin embargo, sabe que su trayectoria en la educación y las relaciones que ha logrado establecer, son una referencia que dan garantía de calidad a su trabajo.

La estructura temporal del mundo de la vida y la duración de la corriente de conciencia en las personas (Schütz, 1993; Schütz y Luckmann, 2001) tiene una especial relevancia para esta parte de la narración de la maestra Mónica. Para Schütz, la noción del tiempo universal está presente para todos los sujetos. Es natural que una persona se de cuenta de que el tiempo avanza y su estancia en el mundo es limitada. De la misma forma en que se tiene la certeza de que el mundo estará presente tiempo después de la desaparición de los que hoy habitan el mundo. Este sentido de permanencia e impermanencia permea las motivaciones de los sujetos en todo momento y le da un sentido a sus acciones y sus actos y proyectos, precisamente porque tienen un final predispuesto por la propia limitación temporal de su trascendencia.

Esta concepción de la temporalidad se relaciona directamente con el sentido que adquieren las vivencias y en su conversión a experiencias. “La conciencia del sujeto capta los actos, no como objetos en sí mismos sino como objetos intencionales” (Rodríguez, 1994, p. 41). Cuando la maestra habla de cómo, por su edad, su esfuerzo por permanecer vigente y actualizada

se siente como más apremiante, hace referencia a la manera en que se percibe la vivencia de una actividad compartida por otros miembros de la comunidad docente.

De la misma manera, hay una percepción de que la juventud y jovialidad de los estudiantes de estas edades son una parte importante de la configuración de su identidad ya que un significado de la docencia para esta maestra está relacionado con el acompañamiento y el seguimiento que puede hacer por los jóvenes y la manera en que sus acciones, desde sus clases e intervenciones, contribuyen al desarrollo adecuado de esta población. Afirma que la docencia en este nivel educativo tiene la particularidad de generar demandas altas de energía vital. Como si, en cierto sentido, los docentes de otros niveles no tuvieran acceso a esta posibilidad de acercarse no sólo físicamente con los alumnos, sino compartir sus atributos.

La docencia aparece en el alcance de la maestra Mónica poco tiempo después de haberse casado. Sin embargo, fue hasta después que esta opción de trayecto vital se presentó por una invitación. Después del nacimiento de su primera hija, Mónica y su esposo decidieron dejar la Ciudad de México y mudarse a otro lugar. La niña había tenido dificultades médicas relacionadas con la mala calidad del aire en la ciudad y el médico les recomendó considerar un cambio de domicilio con el fin de mejorar las probabilidades de que su hija creciera sin complicaciones respiratorias. Es por eso por lo que deciden mudarse a Guadalajara.

Al principio de su estancia, no habían considerado que Mónica regresara a trabajar, sino que dedicara su tiempo al cuidado de su hija y de su nueva hermana. Cuando las niñas estuvieron en edad escolar, Mónica recibió una invitación por parte de la directora del colegio privado donde ella era mamá. La directora se había enterado de que Mónica había sido maestra en su antigua ciudad y le pidió que le ayudara a suplir una clase de historia, ya que el grupo que atendía era muy difícil y ya tres maestros habían renunciado. Ella le dijo que era maestra de

ciencias y de biología. No sabía mucho de historia. El esposo de Mónica, quien era aficionado de la historia le prometió que le ayudaría a estudiar y a preparar sus clases. Finalmente, Mónica accedió y se enfrentó con un grupo empoderado que le dijo: "Ya hicimos una apuesta y pensamos que durarás dos semanas" Mónica, les contestó que no sería así y finalmente duró 17 años en esa institución donde llegó a ser directora de la sección de secundaria.

Mónica vuelve al tema del ingreso a la docencia. Su experiencia le da para reconocer la forma en que la SEP pide un perfil para cubrir las asignaturas, pero eso no necesariamente significa que se cubra lo que se requiere para dar clases y, en un sentido más amplio, ser docente. Comenta que todos los que dan clases en prepa han tenido la experiencia de ser "lanzados" a dar clases ya que su perfil profesional cubre lo que la asignatura necesita. Hay personas que entran a dar clases "por mientras" pero eso no los hace malos maestros. Es decir, que, en la búsqueda de oportunidades en su área profesional, se encuentran con una apertura para dar clases. Mónica menciona el ejemplo de un profesor de química que ingresó a dar clases en uno de los colegios en donde ella fue coordinadora. Este joven profesor, a pesar de tener un tiempo en la docencia y convertirse en un buen maestro a nivel de prepa, nunca abandonó su plan de estudiar en la UNAM y eventualmente dejó la carrera de maestro para dedicarse a su área profesional.

“Pues yo digo que está el riesgo de que no seamos. A lo mejor que no hayamos estudiado eso como visión de vida y se da muy común o salud. Lo he visto muchas veces a lo largo... y lo hemos visto. Simplemente vemos desde tres años que llevo para acá. O sea, es muy común, pero siento que es que toman la docencia no como una pasión, sino como un mientras mientras me sale algo más.” Mónica, Entrevista 3 P. 12

Ella puede visualizar que dejar atrás algo por lo que se soñó y se tuvo un esfuerzo por obtener, como lo es un título universitario, no debe ser fácil y puede ser hasta triste. Para ella, esta decisión tuvo que ver con lo que su familia requería de ella y dejar atrás su expectativa de ser investigadora como su mamá, fue duro, pero posible debido a la forma en que ella ha organizado sus prioridades en la vida.

“Pero, sí, finalmente decidiste una carrera de 5 años que me costó mucho trabajo. A veces es un poco triste no hacer lo que querías hacer. Yo no me arrepiento, pero mucha gente no, no está dispuesta a sacrificar eso. No sé, creo que eso tiene mucho que ver y eso es lo malo, que muchos de los que estamos como maestros de prepa no es por vocación.” Mónica, Entrevista 3 P. 13

“Pues yo, que es mi misión de vida, fíjate. O sea, yo creo que mucha gente a lo mejor no sabe cuál es su misión de vida, pero yo sí creo que yo... Esta es mi misión de vida. Estoy convencida de ello.” Mónica. Entrevista 3. P. 4

Al hablar del sentido que tiene para Mónica la docencia, ella afirma que está directamente relacionado con lo que es su misión en la vida. Afirma que es posible que algunas personas no sepan cuál es su misión en la vida, o la razón por la que hacen su trabajo, pero para ella está claro. La docencia ha sido algo que le llena. Menciona que lo que le satisface de este trabajo es estar con los alumnos, apoyarlos y estar ahí para ellos. No se imagina su vida fuera del ámbito educativo.

“Pues yo, que es mi misión de vida, fíjate. O sea, yo creo que mucha gente a lo mejor no sabe cuál es su misión de vida, pero yo sí creo que

yo... Esta es mi misión de vida. Estoy convencida de ello. Creo que a veces se te llega así como me llegó a mí y mucha gente a lo mejor ya es de mi edad y ni siquiera sabe cuál es su misión de vida, pero yo creo que esta sí es mi misión de vida. O sea, de veras lo creo así. O sea, es algo que me llena, me llena apoyar a los alumnos, me llena estar ahí para ellos.” Mónica, Entrevista 3 P. 4

Algo que la ha motivado siempre es poder trascender en la vida de los estudiantes. Afirma que, independientemente del origen socioeconómico de los alumnos, siempre es necesario ayudarles ya que todos, sin distinción, pueden llegar a tener carencias afectivas y pobres relaciones personales. Es por esto que la docencia conlleva una gran responsabilidad. Este interés por las personas no es algo que necesariamente se adquiriera con mayores estudios. Recuerda que llegó a tener compañeros docentes de la materia biología quienes contaban con un doctorado, y aún así, no es garantía del éxito académico y personal de los estudiantes.

“Eso creo que es lo que lo que es una para mí se me hace algo como es una bendición, es como un doctor que salva vidas. O sea, aquí no salvamos vidas, pero si dejamos huella en nuestros alumnos.” Mónica, Entrevista 3 P. 9

Para Mónica la docencia ha sido una actividad de trabajo que le ha dejado muchas cosas buenas. Nunca pensó en abandonar la profesión a pesar de las dificultades. Esto es algo que ha platicado con sus hijas. Todos los trabajos presentan dificultades y problemas, pero no por eso se les debe abandonar. Claro, que es posible que se deje una profesión para seguir otro sueño. Mónica dice que llegó a tener problemas serios a lo largo de su carrera, pero nunca tanto así como para pensar en dejar la profesión.

Desde muy temprano en su carrera como maestra, identificó que era una actividad que le apasionaba y que tenía un deseo de ser la mejor maestra para sus alumnos. Nunca sintió que ser maestra era una obligación o una actividad laboral que tenía que hacer "a fuerzas" sino que tenía, y conserva una visión de la profesión como una gran responsabilidad para fomentar en los jóvenes valores como la honestidad, el respeto, aunque la especialidad del docente fuera la biología, las matemáticas o cualquier otra asignatura.

Uno de los temas que surgieron en la conversación con Mónica es el de la vocación como elemento directriz de las acciones de las personas y de las decisiones que toman con respecto a su destino laboral. Mónica describe la vocación como una forma de amar. La vocación es aquello que hace la persona a pesar de que no le paguen mucho dinero. Ella afirma que la vocación de ser maestra la lleva a pensar que no lo deja, aunque le ofrecieran más dinero por hacer otra cosa. Estar en contacto con la vocación hace que la persona sienta alegría. "Es algo que no te puedo explicar con palabras pero es, ese amor a lo que haces."

El gusto por la docencia ha sido un rasgo común a todos los docentes participantes. Para algunos, como Arcelia, la experiencia como estudiantes o el contacto con familiares dedicados a la educación, les proveyó de oportunidades para crear una perspectiva positiva de la docencia. Sin embargo, otros se encontraron con retos significativos al ingresar a la profesión como los casos narrados por Omar y por Mónica.

Por su parte, Vanessa recuerda que su primera experiencia de docencia no fue del todo agradable. Más bien fue un gran reto. Sin embargo, ella estaba decidida a permanecer atendiendo al grupo en esa institución hasta el final del término. Vanessa se encontró con graves problemas de conducta y de atención de los estudiantes.

"Primero fue en prepa y mi primera experiencia en prepa fue así como de... ¿Te acuerdas de una película de Michelle Pfeiffer...(...) Era una escuela literal, no, no, no, o sea llegabas y había así hoyos en la pared en los que los morros aventaban los escritorios. No, no, no. Horrible. Yo tenía miedo. Dije a ver qué día pasa algo aquí, no muy, muy feo, pero después de haber vivido eso como que ya ahora sí lo que viniera era pan comido." Vanessa, Entrevista 1 P. 17

La maestra Vanessa recuerda que fue por empatía y piedad que permaneció todo el semestre con el grupo. Comentó que los estudiantes le expresaron su deseo que se quedara ya que les habían cambiado al maestro algunas otras ocasiones. Hay una significatividad motivacional importante en esta decisión que tiene su origen en principios que se han construido biográficamente. Esto nos hace recordar que Schutz afirma que la adquisición de conocimiento que dan sustento a los tipos sociales está determinada por significatividades motivacionales.

Es a partir de este periodo que Vanessa se dedica enteramente a la docencia. Después de mantener su compromiso con ese primer grupo complicado, sostenida por lo que ella llama un sentido de ética, dio un paso a dar clases en nivel profesional con asignaturas cercanas a su área de estudio. Cuando estuvo dando clases en el nivel profesional, Vanessa dice que disfrutó mucho ya que los estudiantes mostraban un mayor interés por el aprendizaje del contenido de las materias.

En una siguiente etapa, se integró a otra institución privada universitaria con su propio bachillerato. Ella dice que el cambio fue notorio porque la paga que recibía como docente de asignatura era mayor. Sin embargo, notaba que el compromiso que tenían los estudiantes con su propio aprendizaje y el seguimiento que la propia institución hacía de los jóvenes no era ideal.

"Pero te das cuenta cuando a una escuela le interesa solamente el estar cobrando, o sea, y no hay un genuino interés por la educación y la formación de los chavos (...)" Vanessa, Entrevista 1 P. 17

Finalmente, antes de ingresar a la escuela en la que está actualmente, fue invitada a dar clases a un instituto tecnológico público a nivel de bachillerato. Es aquí donde Vanessa encontró una gran motivación por la enseñanza, ya que, comenta, estos estudiantes son muy dedicados y son hasta brillantes. Ella encuentra una verdadera diferencia entre la población de estudiantes de todas las instituciones en las que ha trabajado.

La cuestión difícil de esta institución era, entonces, la gran cantidad de requisitos administrativos que acompaña al trabajo docente. También, menciona, que las clases no podían desarrollarse con la libertad que ella deseaba, ya que la institución volcaba sobre los maestros la obligación de llenar formatos y otros documentos que eran propios del seguimiento que hacían.

"Y en el CETI Colomos yo fui la persona más feliz del mundo dando clases porque eran chavos brillantes, le echaban muchísimas ganas (...)"

Vanessa, Entrevista 1 P. 17

La maestra Vanessa no pensaba que la docencia era una opción de desarrollo profesional. Ella menciona que accedió a la profesión por una invitación cuando se encontraba en busca de un empleo en el área de la biotecnología ambiental. En esa época en particular, se encontraba trabajando para una empresa que vendía materiales y artefactos propios de esta área. Sin embargo, percibía este empleo como el de una vendedora y no tanto como alguien que está en camino de desarrollarse en su área de conocimiento.

"Me gustaría estudiar alguna maestría o algún, aunque con un diplomado me dé la de pedagogía. Bueno, no sé si es propiamente pedagogía, pero al

menos técnicas de enseñanza para las matemáticas, ¿no? Para las matemáticas y ciencias." Vanessa, Entrevista 2 P. 14

Después de terminar su carrera universitaria, Vanessa decidió ir a Estados Unidos y buscar un trabajo que tuviera relación con su área de estudio. Ella consideró que esto podría ser una buena opción. Sin embargo, no le gustó la forma de vida y nunca conectó con algo que le atrajera lo suficiente como para intentar quedarse allá. Posteriormente, decidió regresar a Guadalajara. Tampoco le fue sencillo encontrar un trabajo en su área. Decidió buscar hacer un posgrado y lo hizo en el área de biotecnología ambiental. Fue en ese tiempo cuando encontró un trabajo en un laboratorio que fabricaba productos relacionados a esa área. Tiempo después recibió una invitación para dar clases a nivel preparatoria.

"No había nada en esto y lo que había, pues no era lo que yo quería hacer, ¿no? que era ventas. Por ejemplo. Prácticamente trabajar de vendedor de productos y no digo no era como lo que yo quería. Y me ofrecieron clases y dije pues sí, ¿por qué no?" Vanessa, Entrevista 1 P. 16

Al preguntar sobre lo que significa ser maestra a Vanessa, ella habló acerca de la vocación. A esto sigue un análisis que la misma docente realiza cuando se cuestiona la pertinencia del uso de este término.

"(...) se me figura (sic) como vocación, es algo. Que va de lo exterior, de lo exterior y lo interiorizamos. Como el aire ¿no? o sea como lo haces vocal porque lo, o sea porque te inspiran. Es algo que viene externo pero que lo haces lo interiorizas ¿no? Entonces pues la vocación es. Es esa...A esa necesidad interna de trascender ¿no? Mediante una labor no puede ser una labor social, puede ser

una labor, como en nuestro caso, una labor docente, ¿no?" Vanessa, Entrevista 3

P. 13

Es especialmente notorio que hace referencia a la dirección exterior-interior de la vocación. Como afirmando, en congruencia con Berger y Luckmann, que el rol social existe fuera del sujeto y está constituido socialmente, antes de que el sujeto entre en contacto con él de forma directa. Vanessa afirma que para poder entrar en la docencia, es necesario contar con una vocación. Dice que las clases las puede dar cualquier persona, pero que lograr que se inspiren ellos a aprender más, requiere de alguien que domine tanto la materia como la forma en que se debe enseñar.

Este mismo sentido de trascendencia ha contribuido a que los docentes participantes desarrollen una aprehensión de sí mismos como docentes con una consideración positiva y orientada a la mejora de los procesos de aprendizaje de los estudiantes. En el caso de la maestra Gabriela, el ingreso al área educativa, fue un encuentro esperado y buscado. Hay que recordar que la maestra es médico, trabajadora social y desarrolló gran parte de su carrera interviniendo con personas que requerían asistencia de diferente índole.

La profesora buscaba una forma de orientarse hacia el trabajo con jóvenes y contribuir en su formación, pero no había encontrado la manera más adecuada ni el espacio en el que sus conocimientos y habilidades pudieran tener un impacto. Así es como, después de realizar trabajo en el área de sindicatos y otros entornos sociales, Gabriela sintió que quería un cambio. Una amiga le comentó que pronto abrirían el bachillerato en el que ha trabajado desde entonces. Ella conocía a la persona que sería el director y se entrevistó con él. De ahí que comenzó su trabajo en el área educativa. Esto es un hecho muy relevante para la profesora Gabriela, ya que había

estado buscando una oportunidad para realizar un trabajo de orientación con jóvenes que permitiera estar en contacto directo con ellos y atender distintas necesidades.

"Me di una escapada, fui a hablar con él y le dije Maestro, sé que aquí en la escuela, en el programa de bachillerato, hay una línea que se llama Desarrollo Comunidad. Tengo esta capacitación y soy trabajadora social y usted me conoce. Él me dijo adelante. Te vienes conmigo. Entonces entré a trabajar en la universidad a través de ese programa de apoyo de comunidad y trabajo social. Pero entonces él mismo me pidió que me encargara de la orientación educativa o vocacional. Entonces yo combinaba los dos. Yo estaba feliz. Era el contacto directo con los muchachos y su formación." Gabriela, Entrevista 1 P. 4

La profesora Gabriela considera que el trabajo que realiza en la preparatoria es muy valioso. Ella pudo haberse jubilado hace algunos años, pero dice que quiere seguir trabajando mientras su cuerpo se lo permita. Su vida familiar no le demanda demasiado ya que sus hijos son todos adultos y no necesita atenderlos. Trabajar en la preparatoria le permite permanecer activa y tener un impacto significativo en la vida de los alumnos. Piensa que las experiencias que ha tenido en la docencia la han formado en la persona que es hoy y se han convertido en un Motivo- porque, de su trabajo.

"Y como soy ha influido en cómo ser docente y mi práctica docente también me ha fortalecido a mí como persona. (...) Pues que la vida me dio la oportunidad de ir integrando. Creo que me ha ayudado a tratar de ser más competente con esta formación con los alumnos. Sí, definitivamente, sí." Gabriela, Entrevista 3 P. 17

En la experiencia de Gabriela, aparecen los elementos de combinación de ámbitos de sentido que se han encontrado en otros de los sujetos participantes, en donde la docencia se presenta como una alternativa que permite seguir avanzando en el desarrollo de un proyecto profesional dentro de la disciplina de origen. Además de esto, un reconocimiento de la integración de la docencia en su persona, como un elemento esencial en la configuración de su identidad.

En suma, Schütz plantea que la significatividad y sus variaciones, remiten a pensar en la transformación que tienen las experiencias, su desarrollo y su resultado en la subjetividad de los sujetos. En esta sección se ha mostrado la forma en que las experiencias en la docencia han quedado presentes en la memoria de los profesores por su relevancia con relación a los distintos intereses que han motivado sus acciones a través del tiempo y que en el transcurso de la vida participando de la enseñanza, los sujetos han utilizado estos aprendizajes para crear nuevas formas de visualizar lo que significa ser docentes.

El ingreso a la actividad docente se ha contemplado como una situación fortuita, impensada previamente por los sujetos participantes. En otros espacios se ha hablado del tiempo y la relación que los sujetos tienen con él en la relación constante entre el flujo de conciencia y el tiempo social. Aquí se puede decir que, como lo menciona Schütz, su plan de vida y los proyectos que éste incluye, no han estado previamente configurados por los sujetos. Más bien, es un evento hacia el cual se le ha impulsado desde el exterior, desde las condiciones que se presentan en la situación. El Aquí y Ahora que vive el sujeto al momento de su participación en la investigación, es distinto al que había proyectado con sus actos del pasado, o, al menos ha tenido ciertas variaciones que han constituido oportunidades para explicitaciones que constituyen

el acervo de conocimiento personal a través del tiempo. “Mi situación consiste en la historia de mis experiencias (...) Cuando nosotros como adultos nos volvemos hacia segmentos pasados de nuestra vida podemos descubrir experiencias decisivas que posteriormente la determinan (Schütz y Luckmann, 2001, p. 73).

El proyecto, según Schütz, se presenta como un aspecto relevante dentro de la configuración de la experiencia y la constitución de una forma de estar en el mundo de la vida. Es en el proyecto donde el sujeto dispone de su voluntad y la contrasta con las posibilidades que están impuestas por su situación biográfica. Este conflicto entre *lo que quiero* y *lo que puede lograrse* lleva al individuo a tomar decisiones y optar por luchar en contra de las limitaciones de su situación o imponerse a ellas para llevar a cabo esa acción proyectada. En otras palabras, los sujetos deben recordar cuáles han sido las razones por las que decidieron emprender dicha acción y cómo esas reflexiones empatan con sus intenciones actuales, las cuales, les llevan a proseguir en el avance de este proyecto o bien, a decidir interrumpirlo, modificarlo o abandonarlo (Schütz, 1993, p. 119).

De igual forma, no será suficiente contar con los resultados esperados. Es decir, hace falta evaluar sobre lo que el sujeto piensa y siente con respecto a cómo han transcurrido sus acciones con relación a lo que había planteado originalmente. Las expectativas son una cuestión relevante al momento en que exploramos las vivencias significativas de los sujetos que habitan en el mundo de la vida cotidiana. Aquí se encuentra un engarce esencial en la estructura que propone Schütz, entre el proyecto y el acervo de conocimiento. Es decir, una persona será capaz de proyectar solo aquello que se acerque o se apegue a los elementos y explicaciones que ya están integradas en su acervo personal de conocimiento.

De manera especial, esto aplicará cuando el sujeto encuentra discrepancias entre la experiencia actual y la experiencia que fue proyectada previamente. Esto le llevará a evaluar el contenido de su acervo y le llevará a hacer los ajustes correspondientes. Como se ha apreciado, los profesores como Omar y Vanessa, hablan de las diferentes experiencias que los han retado y les han llevado a hacer ajustes en su forma de concebir la educación y la docencia. También Santiago, ha tenido que modificar su vocabulario y la forma en que “presenta” ideas y contenido a sus estudiantes que son diferentes a la manera en que él mismo aprendió, pero conservando los elementos que le fueron significativos, como el interés en los alumnos y una orientación hacia el acompañamiento de los procesos de desarrollo durante la etapa de bachillerato y, en ocasiones, hasta después de la graduación.

Un elemento común a los docentes participantes ha sido que se encontraron con la docencia como una alternativa cuando no la habían contemplado como una opción para su desarrollo profesional. Hacen un recuento de cómo han sido guiados por un motivo pragmático a la hora de elegir entrar en la docencia en EMS. Aquí es donde se ha encontrado el impacto más importante en el cambio en las ideas que se tienen acerca de la experiencia de ser docentes: Aparece como una temática impuesta y con el paso del tiempo y las experiencias vividas, se convierte en una significatividad motivacional de forma Motivo-porque.

Los docentes concibieron la docencia, en sus inicios, como una alternativa conveniente para atender sus necesidades económicas, laborales, o bien para eficientar su dinámica familiar, y aunque esto sigue siendo cierto en algunos casos como Omar y Mónica, se halló que la docencia se ha convertido una razón en sí misma y se ha transformado en una actividad valiosa y trascendente en las vidas de los profesores. Schütz plantea que, la realidad no es como la hemos

proyectado y todas nuestras experiencias se van observando desde la perspectiva que nos da el mismo avance continuo del tiempo y esta modificación, o expansión del acervo de conocimiento.

“El problema que aquí se plantea es nada menos que el de la irreversibilidad del tiempo interior (...) El mero hecho de que envejecamos, de que nuevas experiencias surjan de modo continuo de nuestra corriente de pensamiento, de que experiencias anteriores reciban permanentemente significados interpretativos adicionales a la luz de esas nuevas experiencias que han modificado, en mayor o menor grado, nuestro estado de ánimo, todas estas características básicas de nuestra vida mental impiden que lo mismo se repita” (Schütz, 2003, pp. 115-116).

Un aspecto que resalta para todos los docentes participantes es la primera experiencia de docencia. Esto remite a pensar, entre otras cosas, en la forma en que se construye la tipicidad en el acervo de conocimiento. Esta primera aproximación constituye un ingreso a una nueva experiencia de la cual ya existen conceptos y esquemas que forman tipos. En este caso, el tipo se ha constituido por medio de la participación de relaciones a lo largo de la vida. Sin embargo, podemos considerar, por lo que han dicho los docentes, que la experiencia personal completa un panorama previamente construido de lo que ellos creían que era desempeñarse como maestro. Schütz afirma que “en los procesos de explicitación (...) son captadas posibilidades de determinación que no estaban todavía en la captación de la conciencia en el campo temático” (Schutz y Luckmann, 2001. P. 235).

La permanencia en la docencia y su desarrollo como alternativa profesional, se han visto caracterizadas por transformaciones en la significatividad. Los docentes han ingresado por necesidad y conveniente, entre otras razones, pero su permanencia obedece a motivos más profundos que contemplan ya la actividad educativa como una parte relevante de su persona y

que, además, contribuye a dar forma a la identidad que proyectan. Ya no se contempla como lo fue alguna vez, una de tantas alternativas, sino como un destino permanente en el cual desarrollarse.

Para los profesores es significativo mantener su orientación profesional mientras continúan enseñando en la EMS. Los maestros tienen la capacidad de cambiar su enfoque de sus asuntos académicos y de investigación habituales, a la vida cotidiana de sus estudiantes. Esto demuestra la importancia de cumplir con la dimensión pragmática de la enseñanza para satisfacer las necesidades de los estudiantes como uno de los significados preponderantes en el ejercicio de la actividad educativa de estos docentes.

Los significados de la enseñanza han evolucionado de manera importante con el tiempo, y las reflexiones personales de los maestros de EMS han sido fundamentales. Como tal, los maestros hoy en día ya no ven la enseñanza como una mera transmisión de información académica, sino más bien como una profesión de por vida con énfasis en el cuidado de los jóvenes y la búsqueda del crecimiento personal. El docente de EMS contempla este cambio de concepción con el fin de buscar la excelencia en sus respectivos campos de conocimiento a la par de su desarrollo como educador.

Los maestros han permanecido en la enseñanza a pesar de que sus planes de vida iniciales eran diferentes. Esto se puede atribuir al sentido pragmático que prevalece en la realidad de la vida cotidiana, así como a la necesidad de obtener recursos para la supervivencia. Los hallazgos de este estudio demuestran que el área educativa proporciona a los maestros los recursos y oportunidades para ganarse la vida y continuar ejerciendo su profesión.

Los maestros de EMS aprovechan sus experiencias pasadas como estudiantes para informar las estrategias, formatos, lenguaje, conceptos y actitudes que utilizan en sus aulas. Al

mismo tiempo, se esfuerzan por diferenciarse de sus maestros anteriores para convertirse en el tipo de maestro que quieren ser. Esta dinámica de retroalimentación promueve la razón pragmática para llevar a cabo tareas en el aula y es altamente beneficiosa para el aprendizaje de los estudiantes y la impresión que las actividades causan en ellos. En definitiva, esto sirve de base para generar nuevas actividades y estrategias en el ámbito de la EMS.

Para los profesores de EMS la enseñanza es una profesión que conlleva una gran responsabilidad. Implica proporcionar apoyo, orientación y atención a los estudiantes independientemente de sus antecedentes socioeconómicos. La enseñanza es algo que cumple la vida del docente de EMS que se dedica a ella, ya que es una forma de trascender en la vida de sus alumnos. Para ellos la enseñanza está directamente relacionada con la propia misión en la vida, y que no debe ser considerada como un simple trabajo, sino más bien como una forma de servicio a la sociedad.

Los docentes perciben tener una responsabilidad de fomentar valores importantes como la honestidad y el respeto en sus alumnos. Para ellos la enseñanza no es simplemente una obligación o una actividad laboral, sino más bien una pasión. Las experiencias pasadas o el contacto con los educadores les han brindado la oportunidad de tener una perspectiva positiva sobre la enseñanza. Esto no elimina que hay desafíos que superar para hacer una transición exitosa a la profesión. En última instancia, es el entusiasmo compartido por la enseñanza lo que une a todos los educadores y los impulsa a ser los mejores maestros para sus estudiantes.

La vocación docente es un elemento importante en el trabajo de los maestros de EMS. Ha sido descrita como la necesidad interna de trascender lo que le da a la persona alegría y un sentido de propósito. Es una forma de amar, e incluso ante los bajos sueldos del empleo como educador, es la vocación que mantiene a la persona haciendo lo que ama y siente pasión. Esto es

lo que hace que un maestro sea único, y es importante estar en contacto con esa vocación para darle al maestro la fuerza y la satisfacción para continuar en el camino de la enseñanza.

4.4 Rasgos de la identidad docente en educación media superior

La identidad es un proceso social que se contextualiza dentro de una comunidad que comparte significados y conceptos. Se basa en la acción social, entendida como la participación de los individuos en actividades que son consideradas importantes por su respectivo grupo humano. Estas acciones están enmarcadas en tipos sociales, que representan roles particulares en complejidad e importancia para la organización social.

Los profesores participantes han enlistado una serie de rasgos y atributos que conciben como relevantes en su propia identidad docente y lo han hecho con una intención de afianzarlos y exponerlos como logros, procesos o bien, expectativas y metas orientadas al futuro. Esta integración se realiza a través de procesos de socialización primarios y secundarios. Donde el aspecto primario se lleva a cabo cuando el sujeto se integra inicialmente a su comunidad. En este sentido, la socialización secundaria, propia de la integración del rol de profesor se inserta en los esquemas subjetivos elaborados con anterioridad. De tal forma que los sujetos, al estar entrenados en una profesión como la medicina, la ingeniería y la investigación científica, se ven ante una tensión organizativa de estos roles que pudieran ser disímiles.

Los rasgos identitarios, por tanto, se configuran cuando el sujeto está localizado en una comunidad que le facilita la asignación y confirmación de dichos atributos. La postura de Berger y Luckmann (2006) privilegia la construcción intersubjetiva de la identidad. De tal forma que, si

el sujeto concibe su identidad con una cierta cualidad, esta debe estar sometida al escrutinio de la comunidad de sentido antes de que se le pueda asignar un valor y una intención de permanencia. Se ha considerado pertinente puntualizar, además, que la construcción social de la identidad como lo plantean Berger y Luckmann, presenta una relación entre el rol social adquirido y los mundos de significado que han sido internalizados previamente.

Le toca a cada sujeto la labor de integrar los rasgos identitarios que se han desarrollado en una y otra área. Esta tensión se erige como un problema de significación, en el sentido que Schütz lo describe. Para Schütz, un problema se presenta cuando el esquema del sujeto no corresponde a la realidad con la que se enfrenta. “En la actitud natural, tomo conciencia del carácter deficiente de mi acervo de conocimiento únicamente si una experiencia nueva no se adecua a lo que hasta ahora ha sido considerado como el esquema de referencia válido presupuesto. Con esto se nos plantea un problema (...) al cual debemos dirigir nuestra atención” (Schütz y Luckmann, 2001, p. 29). Se sugiere que la formación de una identidad docente no es una construcción lineal, y tampoco ve su influencia exclusiva en personas quienes han tenido un rol educativo formal en la vida de los sujetos.

Las experiencias que ahora se analizan son constitutivas de un estilo docente que los maestros participantes identifican en sí mismos. Sin duda, su propia trayectoria como estudiantes ha sido importante para la manera como ahora conciben su identidad como docentes. Las vivencias significativas con compañeros y sus propios maestros son reformuladas desde su Aquí y ahora como momentos que guardan un lugar particular dentro del entramado de esquemas sociales que conforman su idea general acerca de cómo se lleva a cabo el hecho educativo en general y la docencia en particular.

Dentro de este aspecto social, se involucran los ámbitos finitos de sentido, que, como menciona Schütz (2003), tienen especial impacto en la conformación del acervo social del conocimiento, que, recordemos, mantiene una relación dialéctica con el acervo particular de conocimiento. El autor señala que cada ámbito tiene una forma de configurar el lenguaje y, por lo tanto, tiene un estilo cognitivo particular.

Como más adelante señala el profesor Santiago cuando habló de lo que se necesita para ser un profesor de ciencias, es imperativo conocer el lenguaje propio de la asignatura que se imparte de tal forma que su pedagogía y formato de impartición en un contexto educativo puedan tener cierta claridad y coherencia para los estudiantes que no han integrado esta forma de explicar aspectos específicos del mundo. Fue en esta época que los docentes se formaron como profesionales de su área particular, cuando generaron un conocimiento experto, el que después se ha complementado con los nuevos conocimientos sobre la pedagogía y la docencia que implica su actual trabajo educativo.

Los extractos de las conversaciones con los profesores dejan ver la manera en que las experiencias del pasado, especialmente las que se han vivido con relación al entorno educativo son una fuente de significado para su estado actual cumpliendo el rol de docentes. De la misma manera, dejan ver una serie de elementos que hacen pensar en la forma en que estas experiencias, en diferentes etapas de su desarrollo escolar, contribuyen a configurar una aprehensión de sí mismos.

Los docentes muestran una disposición por aprender y volverse más expertos en su área de conocimiento. Es posible señalar que Schütz hace una distinción entre los conocimientos que tiene un sujeto como experto y aquellos que lo posicionan como una persona bien informada

(Schütz y Luckmann. 2001. P. 294-295). Schütz propone que muchas personas se mueven dentro de ese rango de posibilidades.

Se ha observado que, mientras que los profesores se ven a sí mismos como expertos en su área del conocimiento como la medicina y la ingeniería, no se ven a sí mismos en esos términos con relación a la docencia. Una parte de lo que les distingue como docentes en EMS es precisamente que reconocen esta discrepancia que los lleva a hacer ajustes importantes en su forma de actuar y en cómo se da significado a los sucesos propios de la situación que viven.

Ya en otras secciones de este escrito se ha hecho referencia a lo que Schütz llama zonas oscuras del acervo de conocimiento. En ellas habita todo aquello que el sujeto no conoce. Sin embargo, existe, a través de la experiencia y de las explicitaciones realizadas por situaciones de la vida diaria que han sido similares, una percepción de cómo estas zonas oscuras se encuentran justo afuera del ámbito de conocimiento que se domina o que es más familiar. Es de esta forma que una persona puede reconocer el talento de otro que demuestra que es experto o, al menos, más conocedor que él mismo.

La docencia de la maestra Vanessa se ha caracterizado por una tendencia a encasillarse en el área de matemáticas. Su perfil como ingeniero, le da ciertas bases para este contenido, sin embargo, Vanessa ha sentido que tiene que esforzarse por mantenerse a la altura de las exigencias, especialmente las matemáticas más avanzadas. La profesora Vanessa tiene una preocupación por la obsolescencia. Piensa que los maestros deben estar siempre a la vanguardia en los temas que forman parte, no solo de sus asignaturas, sino también del conocimiento general.

"Pero yo creo que independientemente de eso, aunque yo fuera licenciada en matemáticas con maestría o doctorado y postdoctorado y todo, vamos, si eres maestro tienes que seguir aprendiendo todo el tiempo" Vanessa, Entrevista 1, P. 25

Se puede apreciar en esta aseveración que para la maestra Vanessa, contrario a una perspectiva de la docencia como algo terminado, donde el sujeto solo repite ciertas fórmulas que ya ha dominado para que otros las reiteren, constituye un ámbito que no está cerrado, y que más bien exige que la persona esté abierta a cambios en su forma de aproximarse a los objetos de conocimiento de cada una de las asignaturas. Se entienden como sujetos que transitan de un ámbito de sentido a otro y que, por si fuera poco, deben establecerse como puentes de significado para que el lenguaje técnico sea asequible para los estudiantes.

Se pone en cuestión la tipificación del profesor como aquel que ya posee un conocimiento inmutable y más o menos permanente, que se dedica a instruir a personas menos conocedoras. Si bien, este comentario de Vanessa y de otros profesores como Santiago y Omar, no indican que estén de alguna forma opuestos a esta concepción, sí establecen que es una visión incompleta. Es decir, afirman que para ser docente, no solo hace falta conocer bien lo que has aprendido en tu carrera profesional previa, sino que es deseable rescatar aquellas prácticas, que, a través de su experiencia como estudiante, consideran deseable desplegar. A decir: la cercanía y la empatía con los estudiantes, la creatividad para generar actividades memorables, la actitud de apertura y dinamismo que “aligera” el ambiente de las clases y la disposición para seguir aprendiendo.

Al ser cuestionados acerca de los rasgos identitarios que tienen los docentes en EMS, los roles que los profesores han de cumplir, los maestros identifican que hay cualidades propias de

un profesor de bachillerato, las cuales incluyen la empatía, la paciencia y la capacidad de conectar y construir relaciones con los jóvenes.

Esto que se encuentra en los hallazgos referidos tiene relación o puede ser explicado desde la óptica de Berger y Luckmann quienes afirman la identidad se forma por medio de la participación sostenida y significativa en actividades, actitudes y constelaciones sociales de un tipo social existente en el mundo de la vida cotidiana. Para los docentes de EMS como para otros profesionistas que realizan diversas actividades que pueden aparentemente ser disímiles a su profesión de origen, la internalización de los conocimientos socialmente construidos acerca de lo que significa ser docentes, se traduce en la sedimentación de estos conocimientos y habilidades en el acervo subjetivo, que a su vez configuran las estructuras de las significatividades que permiten al sujeto operar dentro de situaciones típicas para ese tipo particular (Berger y Luckmann, 2006). Esto deriva en que, efectivamente, los profesores perciben que su identidad es un continuo que se manifiesta de manera natural en el mundo de la vida cotidiana, y que no implica una ruptura entre uno de los conjuntos de conocimientos que han sido previamente internalizados.

Los docentes identifican que no siempre se parecen a los maestros que ellos mismos han tenido, pero sí ven que hay rasgos que rescatan como valiosos y que intentan incluir en su práctica educativa actual. La identidad se sustenta en los significados sociales que están integrados al rol que está ejecutando el sujeto. “La identidad se ubica dentro de un contexto comunitario que permite a los sujetos mantener y confirmar esa identidad” (Berger y Luckmann (2006, p. 196).

Con respecto a este punto, se menciona la importancia de los discursos sociales más amplios que intervienen en la caracterización de la identidad de cada profesión. Se ha encontrado

que, como afirman autores como Ynclán y Zúñiga (2005), Cárdenas (2006) y López Bonilla (2006) la imagen del docente se constituye desde la interacción entre las acciones y pensamientos de los sujetos y las tendencias discursivas más amplias que se encuentran insertas en la comunidad.

Con relación a los rasgos identitarios que construye como docente, Omar piensa que la actividad cotidiana y las experiencias vividas en conjunto con los estudiantes y todas las circunstancias que intervienen en el hecho de trabajar en una escuela va creando un estilo de vida y una forma de ser. Concibe la docencia como algo más complejo que un trabajo o una actividad laboral convencional en donde vas, trabajas y te vas a tu casa y te puedes olvidar de lo que ha acontecido durante el día y de las personas con quienes has tenido contacto. Considera que, a diferencia de otros empleos, la docencia tiene un impacto en la vida de los jóvenes. Piensa, además, que la educación es un sistema complejo y la docencia se trata de mucho más que de poner reglas para controlar al grupo y dedicarse a mostrar una serie de temas. También tiene que ver un sentido de satisfacción y de convencimiento por parte del profesor de que eso que hace es correcto y le gusta.

“Y se convierte en un estilo de vida. No es, no es una chamba, es un estilo de vida. E insisto, a veces siento que juego bien, a veces siento que no jugué bien. A veces siento que me faltó, me salté una regla. A veces siento que son muchas cosas.” Omar, Entrevista 3 P. 9

Al plantear la docencia como un “estilo de vida” es posible comprender la forma en que para Omar ser maestro se constituye como un marco más amplio que el empleo o trabajo como tal. Indica que es un rol social que debe desempeñar y un tipo social al que aspira pertenecer, con ciertos atributos que son necesarios desplegar, como la proficiencia en los temas que se

relacionan con su materia, la capacidad para explicar y buscar la comprensión por parte de los estudiantes y también una actitud de apertura y cercanía con los jóvenes.

Sugiere, además, que este rol está inacabado y que es susceptible de mejorar a través de una mayor apropiación o bien, con la práctica y el tiempo. Finalmente, se entiende que estos cambios necesarios en el sujeto lo llevarán a ser alguien distinto, tanto en su docencia como en una aprehensión general que tiene de sí mismo. Así, se asume el rol docente como una parte esencial de su persona, como un estado o condición más o menos permanente, con rasgos identitarios que resultan significativos y que se conservan y muestran en diversos ámbitos de la realidad.

Al hablar de la manera en que la identidad se va conformando en el contexto social, Berger y Luckmann (2006) señalan que las actividades típicas de ciertos roles sociales van enmarcadas en una serie de restricciones y posibilidades que están dadas a priori por lo que socialmente se ha determinado para ese rol. De tal manera que, una actividad como la docencia, de entre la cantidad de cuestiones que la caracteriza, se lleva a cabo en un cierto horario que la distingue de otras actividades productivas. En ese sentido, puede ser que esta concentración de un horario fijo y “más corto” haga que esta actividad sea más conveniente para los sujetos que buscan liberar algo de su tiempo o bien, acomodarlo. A esto obedece que docentes como Omar, hablan de la forma en que la docencia es conveniente a la forma en que desean plantear los horarios de su vida cotidiana.

Omar piensa que la identidad docente no se mezcla ni interfiere con la profesional construida previa a la incursión de los sujetos en la docencia, pero sí considera que hay concepciones sociales acerca de cómo son los matemáticos y en general las personas que se dedican a las ciencias, que los ubican como personas rígidas. Siente que eso puede ser verdadero

para cualquier otra profesión y que las personalidades de los sujetos intervienen mucho en cómo se concibe la profesión y cuáles son los rasgos identitarios propios de la misma. Igualmente, considera que no ha sido fácil este proceso y que en diversas ocasiones se ha cuestionado su deseo de permanecer en la docencia a pesar de que hay aspectos que le parecen satisfactorios.

“De la satisfacción, sí, sí, yo he visto. Por eso te digo que no lo puedes desligar del contenido y la interacción con el chico, pues no es nada más. Llego, pongo reglas, te sientas, trabaja (...). Es un sistema más complejo. (...) Y sí, sí, debe haber satisfacción para que lo puedas, o sea, cuando. Porque usted decía si no te gusta, pues no es para ti, pues. Y yo empecé a descubrir eso, pues me divertía y me gustaba y me entretenía y resultaba que lo hacía bien también.” Omar, Entrevista 1 P. 11

Identifica que los docentes de EMS son personas que pueden relacionarse con otros, que escuchan, que son empáticos y que tienen apertura al aprendizaje. Se da cuenta de que estos no son atributos o cualidades que él tenía tan acentuados o al menos tan presentes antes de ser docente, pero que la experiencia en la educación le ha dado oportunidad de generarlos. Está convencido de que el elemento personal o los rasgos de los docentes que lo llevan a considerar a las personas son una parte fundamental de la práctica. Es algo que todavía se pregunta e identifica que hay profesores con diferentes personalidades y estilos que tienen éxito en su trato y trabajo con estudiantes.

Estas aseveraciones tocan de manera cercana lo que Schütz describió como los diferentes grados de determinación, en donde, los roles sociales, integrados en *tipos*, se presentan al sujeto como pre-existentes y es el sujeto quien se mueve hacia su cumplimiento e internalización. Schütz (2001) afirma que “en el mundo de la vida intersubjetivo sé desde el inicio que hay

determinaciones “adecuadas a un tema” ya que han sido encontradas por Otros (antepasados, “expertos”, etc.) y que, en principio, puedo aprender” p. 154. Lo que describe el profesor Omar, es un compendio de rasgos de los docentes que él ha construido a partir de su propia experiencia, sin embargo, también podemos visualizarlo como una integración de estos rasgos y los elementos que pre-existen en el mundo intersubjetivo, cuando se indaga en lo que constituye el *tipo* de docente en este contexto espacial y temporal en particular.

“Y no, no creo que haya una personalidad definida. Hay ciertos, hay ciertos atributos que sí es y creo que se repiten, ¿no? como la empatía, la paciencia, este, tolerancia, ¿no? la capacidad de ver al otro. (...) o, creo sí hay atributos que debes tener como para poderte involucrar en la profesión de docente (...) y unos serían importantísimos, como la capacidad de aprender, pues, y seguir aprendiendo y no pensar que lo sabes todo. Tienes que ser empático. Tienes que saber ver al otro. Tienes que saber escuchar. Tienes que ser receptivo. Y todas esas cosas yo las fui aprendiendo también. Pues no poder escuchar antes. (...) No, no era con fui muy arrogante, muy rígido, pues, y me fui ablandando pues y hoy digo tengo años de terapia también, que me han ayudado, como ablandarme y hacer contacto con esta parte de del afecto, pues en mí que me ha ayudado. Si no, no creo que hubiera seguido como maestro.” Omar

Entrevista 3 P. 13

Las experiencias de los sujetos van constituyendo las tipificaciones que se reiteran en sus acciones y por medio de los cuales construyen significado. De tal manera que, cuando se pretende explicitar un evento o un tema que ha acontecido en el transcurso de la vida, el sujeto

tenderá a enfocar su atención en el material del pasado que ha resultado más relevante. Como se ha afirmado en otras secciones de este trabajo, esto constituye la esencia de lo significativo y de la posibilidad de conocer al otro como una mente separada de la propia, pero similar y por lo tanto, susceptible a ser comprendida.

Piensa que la docencia y lo que está le ha exigido desarrollar como persona, no se pueden separar del resto de su vida cotidiana. Estos atributos y cualidades que ha nombrado como relevantes para los maestros no pueden construirse aparte de la vida diaria, ya que su trabajo como maestro se desarrolla durante gran parte de sus días. Considera también, que ser maestro le ha implicado realizar importantes esfuerzos para volverse más paciente, más flexible y consciente para estar al tanto de las necesidades de sus estudiantes y de otras personas que lo rodean.

Con todo, permanece en la idea de que él es la misma persona dentro y fuera del salón de clases, que su personalidad e identidad es constante cuando funge sus obligaciones como docente y cuando está en relación con otras personas a través de otros roles sociales que ejecuta tales como ser padre, pareja, hijo, hermano y amigo. A esto se agrega que sus aficiones y pasatiempos como la fotografía, la carpintería y otras actividades requieren que él despliegue ciertas aptitudes necesarias para el éxito de estas. Schütz habla acerca de cómo el acervo de conocimiento no tiene nunca un cierre definitivo (Schütz y Luckmann, p. 302) y también de cómo los conocimientos que se requieren un ámbito no tienen necesariamente la misma profundidad o especialización que otros los cuales el sujeto ya ha perfeccionado y enriquecido por su experiencia y por su acceso al acervo social de conocimiento que está a su disposición (Schütz y Luckmann, p. 304).

“Pues es que no puedo separarlo. o sea ¿por qué separarías tu trabajo de tu vida diaria? Es tonto ¿no? es la mitad de tu vida. Es como cuando dicen. “Y para esto, ¿para qué me va a servir en la vida, profe?” Pues estás aquí desde las siete y media hasta las 3. Es tu vida, ¿no? Es tu vida entonces, ¿no? Yo creo que no lo puedes separar, pero en un principio yo no. Yo no lo veía así. Obviamente no me traigo trabajo a mi casa, es decir, lo que haga en el colegio, hasta ahí. Pero el objetivo sigue siendo el mismo, pues.” Omar, Entrevista 3 P. 20.

Omar identifica que, a pesar de querer hacer adaptaciones y tener nuevas formas de explicar en sus clases, conserva un estilo más bien tradicional. Siente que su práctica se caracteriza por tratar de crear un ambiente de confianza y así reducir el estrés de aprender matemáticas.

“Yo a veces siento que soy muy tradicional, pues. O sea, lo que cambia. Podría decir yo es que intento estar bromeando. Pues en el salón quizá eso, pero yo a veces siento que soy muy tradicional. No sé, igual no sé necesitaría que te metieras a mi clase y la vieras.” Omar, Entrevista 2 P. 25

A su vez, esto puede hacer referencia a una variedad de aspectos de su vida privada, así como ámbitos propios del mundo de la docencia.

“Cada adulto normal, tiene el conocimiento de que su conocimiento no es “completo”, y de que conoce algunas cosas mejor que otras. (...) Preguntamos ahora qué experiencias corresponden a ese conocimiento, para dirigir nuestra atención hacia la descripción de la expresión específica de este conocimiento en relación con la distribución social del

conocimiento. El curso biográfico de la adquisición subjetiva de conocimiento contiene en su horizonte de sentido la implicación de que la adquisición de conocimiento nunca se cierra “definitivamente”, en realidad” (Schütz y Luckmann, 2001, p. 303).

Con respecto a la estructuración del acervo de conocimiento y las maneras en que se configura la aprehensión de sí mismo del sujeto como docente es importante contar estas menciones sobre la tarea de aprender y cómo ser docente los lleva a aprender cada vez más sobre la materia que se enseña y sobre cómo se lleva a cabo el proceso de aprendizaje, con todos los aspectos vitales que esto involucra.

“Y fui entendiendo muchas cosas después y entiendo que los chavos, mucho de lo que necesitan es. Estar a gusto no me refiero tirando la hueva, sino sentirse tranquis, sentirse contentos, sentirse si que aunque los regaño, los quiero.” Omar, Entrevista 2 P. 27

Un aspecto de Omar que ha influido en su docencia es que no acepta fácilmente cumplidos acerca de su trabajo. Siente que su propio trabajo personal y la experiencia le ha facultado para aceptar que su trabajo sea reconocido y eso le ha llevado a experimentar mayor satisfacción en su labor como profesor. Dice que es bueno que los estudiantes egresados que encuentra tiempo después reconozcan que ha sido un buen maestro y que ellos aprendieron con él. Este reconocimiento no sólo debe reflejarse en los comentarios positivos que pueden recibir los docentes, sino que, además de esto, los maestros deberían ser más reconocidos por su esfuerzo y por sus logros con mejores remuneraciones. Sabe que esto es difícil en el entorno privado de la educación porque cualquier aumento de los sueldos significa un aumento en las

colegiaturas que se cobra a las familias. De cualquier manera, su visión es que la paga a los maestros puede ser mayor si se le da más valor social a su trabajo.

La profesora Arcelia considera que su trabajo en la educación es, en cierta forma, una extensión de su profesión de médico. Cree que su transición entre su formación médica y su papel actual como maestra ha sido bastante fluida, ya que asiste regularmente a eventos, conferencias y otras reuniones médicas, y sigue siendo consciente de las últimas tendencias en el campo. Se presenta un motivo- Porque para esta profesora, en donde el acompañamiento que puede proveer a los jóvenes trasciende lo meramente académico y logra integrar una dimensión orientada hacia la salud. En realidad, Arcelia conecta su aptitud y gusto por involucrarse con las personas desde su internado en medicina, en donde en muchas ocasiones, los estudiantes de la carrera eran los médicos de más alto rango durante las guardias. Estos compañeros le decían que era rara porque no solo revisaba las cuestiones médicas de cada uno de los pacientes del ala que debían cuidar, sino que entraba a las habitaciones y charlaba con los pacientes para saber cómo estaban y cómo se sentían. Ella piensa que eso tenía muy buenos efectos en los pacientes y es algo que de cierta forma sigue aplicando como estrategia con sus estudiantes de prepa.

“Durante mi formación de medicina y algo que sí fue muy relevante que al momento de llegar a lo que son las prácticas, el famoso pre-internado, el internado, porque tienes el contacto real con con las personas ¿no? Entonces, yo recuerdo con mis mismos compañeros me decían “es que eres bien rara” porque yo era de las que no me quedaba solamente con atender al paciente, sino que en mis ratos libres, este, en lugar de irme a sentar allá a platicar con ellos, me gustaba ir con los pacientes y me

sentaba con ellos a escucharlos, que me contaran lo que quisieran platicarme este (...)” Arcelia, Entrevista 1 P. 19

Arcelia siente que no ha tenido una ruptura muy fuerte entre su formación como médico y sus experiencias actuales en la docencia, ya que está activa en eventos, congresos y otros encuentros con médicos y se mantiene al día con las tendencias dentro de esa área. En la preparatoria coordina las campañas de salud, vacunación, además de atender a todas las emergencias de origen médico. Admite que ella se veía a sí misma como médico de urgencias y pensaba que esa sería su área de desarrollo, pero ha encontrado que en la preparatoria le han tocado emergencias médicas muy fuertes (como cuando un trabajador de la construcción cayó y se lastimó, fue ella quien le dio atenciones en lo que llegaba la ambulancia), que le hacen pensar que no está tan alejada del ámbito de las urgencias.

La integración de los ámbitos de sentido está presente para Arcelia en los planes que ha creado con relación a su trayectoria profesional. Lejos de alejarse permanentemente del ámbito médico, siente que es necesario seguir buscando preparación y capacitación en ambos sentidos: la especialización en la educación y también en la medicina.

En este punto de su carrera, Arcelia se siente identificada con la profesión de la docencia y, cuando ve que los estudiantes obtienen buenos puntajes y buenas calificaciones en sus materias, se convence de que la manera de obtener esos logros es el acercamiento con los jóvenes y no tanto por las estrategias de enseñanza que se puedan ejecutar.

Arcelia se describe como una persona kinestésica, inquieta, y apasionada. Esto ha impactado en la forma en que configura su docencia.

“yo me considero más kinestésica, entonces para sentir que algo me apasione necesito estarlo haciendo entonces, este, anteriormente Pues no,

no se estaba mucho en esto, no ve de que nos pusieran a hacer cosas sino lo tradicional, memorizar, contestar exámenes.” Arcelia, Entrevista 1 P.

12

No hay una sola forma de ser maestro en EMS. Para la profesora Arcelia, la identidad docente se manifiesta en las acciones que realiza de manera cotidiana. Su fortaleza como docente puede no ser la misma que la que ella ve que tienen sus compañeros. Un ejemplo de esto es la actitud que ella en particular observa en las actividades de laboratorio. Cuando la profesora Arcelia lleva a sus estudiantes al laboratorio, cuenta con la asistencia de un técnico laboratorista quien se encarga de preparar los materiales necesarios para las prácticas. Para ella es notorio que, a diferencia de otros profesores de su institución, que suelen ir al laboratorio a dejar a sus estudiantes y no participar activamente de las prácticas, ella sí se involucra con cada uno de los equipos y va dando rondas para asesorar, cuestionar y supervisar el aprendizaje.

Le gusta que los estudiantes tengan oportunidad de explorar más allá de lo que viene en el programa. Por ejemplo, hacer muestras con saliva, piel etc. y poder utilizar el microscopio. La profesora piensa que, además de la personalidad de cada docente, algo que influye fuertemente en su práctica es el modelo educativo que quiere seguir. Es decir, sí les da valor a las actividades, a los juegos y a involucrarse con lo que hacen los estudiantes en el entorno del laboratorio.

La profesora Arcelia piensa que el trabajo de maestra de bachillerato es algo que le da mucha satisfacción. Piensa que si una persona no disfruta de su trabajo estará frustrada. Dice que ser docente le ha dado la oportunidad de compartir y tener crecimiento personal. Ella considera que al inicio de su carrera como docente era muy rígida y estricta, pero ha aprendido a cambiar y a ser de alguna manera más motivante y a poder disfrutar de su trabajo.

La profesora menciona que hay personas que, por su forma de ser, no logran adaptarse a vivir y trabajar dentro del entorno educativo. Ella nunca imaginó que sería docente y que dedicaría tanto tiempo a trabajar en educación. Reiteró que, dentro de las acciones que realiza en su institución, se encuentra de manera constante en relación con el área de la salud y que esto le da una sensación de seguir presente en su área profesional inicial o, al menos, en el área en la que creyó que se iba a formar y a dedicar el resto de su vida.

Cuando la profesora reflexiona acerca de si la práctica de la docencia ha sido para ella una fuente de cambio en su persona, piensa que sí. Dijo que el trabajo de docencia tiene un fuerte componente de contribución social y que las relaciones que se establecen con los estudiantes son significativas y en muchas ocasiones, de largo plazo. Los rasgos propios de la identidad docente y las acciones que ella implica en el contexto social particular de la EMS sí tienen una influencia en los rasgos personales de los sujetos. “Las identidades producidas por el interjuego del organismo, conciencia individual, y estructura social reaccionan sobre la estructura social, manteniéndola, modificándola o aún, reformándola” (Berger y Luckmann, 2006).

“Bueno, pienso que si vas a estar en un trabajo donde no te guste, donde no te apasione este, pues eso va a ser demasiado frustrante. entonces no te permiten ni crecimiento personal ni poder compartir, ¿no? con con los demás. Entonces sí tienes que que buscar, pues esa parte es también de motivación personal. Entonces a mí fue es lo que más me apasiona. Por ejemplo, la convivencia con los mismos chavos, el estarles apoyando el el ver que realmente están aprendiendo con lo que estamos haciendo. Este, pues eso es algo muy motivante.” Arcelia, Entrevista 2 P. 24

Arcelia también dijo que un profesor de bachillerato se caracteriza por ser comprensivo y tolerante. Es alguien que se capacita continuamente y tiene sensibilidad para tomar en cuenta las necesidades básicas de los estudiantes a la hora de hacer planes de aprendizaje y que puedan conectar lo que aprenden con lo que viven.

Ella busca que los estudiantes se involucren con su comunidad, que sean éticos y respetuosos. Que sean tolerantes y que sepan colaborar. Estar en prepa le ha permitido visualizar la manera en que su desarrollo en esta edad y los problemas que puedan tener los estudiantes, son acarreados hasta la etapa de la licenciatura. Es decir, que, al no resolver los problemas que tienen en prepa, la vida se les dificulta en la universidad. En cierto sentido, su trabajo puede ayudar a que los estudiantes tengan éxito en el presente y en el futuro.

Para Arcelia, los docentes de EMS deben tener ciertas características, que, desde su perspectiva, le permitirán tener éxito en la tarea de educar y acompañar a los jóvenes.

“Entonces la posición del maestro, las características que debería de tener, pues es una persona comprensible, este, comprensiva eh una persona tolerante. Que busque también capacitarse continuamente y que busque este aplicar distintas estrategias, que pueda hacer diagnósticos con sus alumnos para determinar este, pues de dónde está partiendo o no y cuáles son estas necesidades básicas en ellos y poder aportar a través de esto y de su unidad de aprendizaje.” Arcelia, Entrevista 3 P. 11

Para Mónica la docencia se distingue por estar influida por su carácter innovador e inquieto. A ella le gusta cambiar sus actividades de aprendizaje y enseñanza y dice que pasa las tardes y su tiempo libre pensando o buscando formas nuevas de presentar los temas propios de su

asignatura. Tiene ya pensadas y practicadas formas de comunicar ciertos temas y piensa también en qué puede ser más divertido y significativo para los estudiantes. Le agrada que estas acciones sean juegos, videos o hasta retos como hacer una canción en rap sobre el proceso de la mitosis.

Al ser cuestionada con respecto a este aspecto en particular, como para saber si era algo que es muy importante para ella, Mónica afirma que, a su edad, es más apremiante estar al día con las actividades, estrategias y formas de enseñanza, ya que, siente que se encuentra más lejos de los alumnos en cuestión de edad. Dice que en su formación tuvo maestros de muchos tipos y tiene siempre presente que los profesores que para ella eran más aburridos o con quienes aprendió menos, fueron aquellos que siempre hacían lo mismo en sus clases y se quedaban sin innovar. Ella ha visto que muchas maestras, colegas de su edad han luchado con mantenerse al día con los cambios en las generaciones de estudiantes y con las transformaciones en las propuestas pedagógicas. Ella no quiere quedarse atrás y por eso busca siempre actualizarse por medio de estudiar por su cuenta o entrar a cursos de capacitación y formación.

“Es que mira, yo siento que también por mi edad. No, no puedes quedarte en lo que era. O sea, yo veo muchas maestras que a lo mejor son de mi edad, que les ha costado mucho trabajo los cambios. O sea, siempre que proponen una nueva forma les causan mucho estrés o mucha preocupación adaptarse a esos cambios y yo siempre estaba a favor de eso. Entonces como que por eso me gusta estar siempre actual, que los alumnos no digan bueno, esta maestra ya está viejita y qué aburrido y dicta las clases y no o sea eso no, no, no quiero ser ese tipo de maestra en mi en es en. En mi educación tuve maestros de todo y esos precisamente eran los maestros que no nos gustaban ¿no?” Mónica, Entrevista 2 P. 6

Para Mónica, la docencia también tiene dificultades. Comentó que en muchas ocasiones ha sentido ganas de "tirar la toalla", pero nunca se ha dado por vencida. La maestra dice que siempre intenta ayudar a sus alumnos, aunque a veces eso no es fácil. Para ella, las maestras de kínder y primaria baja son un referente de esa capacidad de aguantar la adversidad y las dificultades. Dice que un tiempo fue maestra de primero de primaria y nunca había estado tan cansada como en ese año escolar. Realmente admira a esas maestras y piensa que, con la experiencia que tiene, se da cuenta que cada nivel educativo tiene sus recompensas y sus dificultades.

Mónica se da cuenta que esa acumulación e integración de experiencias han sido los factores que la definen como maestra hoy.

“Entonces todo eso me hizo crecer mucho y me define la maestra que soy ahora. Creo que eso es valiosísimo, la verdad. A mí sí creo que me ha definido como soy ahora.” Mónica, Entrevista 3 P. 7

Para Mónica no hay una separación entre su identidad como maestra y el resto de su vida personal. Menciona que para mucha gente es posible separar el trabajo de la vida diaria, pueden dejar las cuestiones del trabajo en su oficina etc., pero piensa que la docencia es distinta, en el sentido de que llevas contigo las preocupaciones que se generan en ti por los estudiantes y sus situaciones de vida. Aclara que no es que “se la pase alterada” en casa por las cuestiones que surgieron durante el día escolar, pero en ocasiones sí es imposible no transferir ese estado de ánimo a las relaciones de la familia.

“Para mí es difícil separarlo. O sea, para mí es muy difícil repararlo y mucha gente dice no puedo, el trabajo ya cierra, ahí queda y vienes a tu casa. (...) Entonces en ese sentido sí lo he llevado a la casa, pero, pero sí.

Así que yo diga este es mi trabajo y aquí es mío. Mi vida personal no, es parte de mi. Está integrado a mi.” Mónica, Entrevista 3 P. 8

Con relación a la visión que ella cree que la sociedad observa a la docencia como actividad profesional, Vanessa observa que hay diversas opiniones. Para ella, ha sido una experiencia positiva. Sin embargo, hay personas que piensan que ser maestro es consecuencia de no saber hacer las cosas que son propias de su profesión.

Siguiendo con Berger y Luckmann (2006) es posible reconocer que el valor de una actividad social está construido de manera histórica. Esta valoración se hace presente en la conciencia individual. “Las estructuras sociales históricas específicas engendran tipos de identidades reconocibles en casos individuales.”

"(...) este prejuicio de que “ay te volviste el maestro porque no supiste hacer otra cosa”, ¿no? “porque ya no más te quedó eso, porque quieres tener muchas vacaciones”. Pues no, ni al caso." Vanessa, Entrevista 2 P.

16

Considera que sí es una profesión que tiene un importante impacto social. Ella atribuye este impacto a la manera en que los sujetos recuerdan a sus docentes y las interacciones que tuvieron con ellos. Dice sentirse orgullosa de ser docente:

"Entonces sí, sí, creo que tenemos una trascendencia especial. A mí me da mucho orgullo decir que soy maestra y me da un sentido de pertenencia y de trascendencia." Vanessa, Entrevista 2 P. 16

Una temática que aparece de manera recurrente en estas secciones es el de integración de la identidad y sus rasgos en un entorno personal congruente. En las primeras secciones se dio

valor a ciertos rasgos de la personalidad docente como la búsqueda de la capacitación continua, el respeto, la colaboración y la innovación, que si bien no son características exclusivas para la profesión docente, representan expectativas o logros alcanzados por los sujetos en su trayecto. Esta integración se describe como una imposibilidad de separación entre una persona que se identifica como ingeniero, médico, científico y una persona que se describe como docente. Esto último es válido para más roles sociales que los sujetos participantes deben desempeñar en su participación del mundo de la vida.

La profesora Graciela, como se ve más adelante, habla de cómo sus conocimientos acerca de la educación permean su acción en las clases y sus relaciones con los estudiantes. Estos conceptos están conformados por pedagogía y por saberes propios de las asignaturas.

Por su parte Omar ha mencionado que no es posible separar el lado docente del lado personal. Ha dicho: “Es la mitad de la vida” cuando se refirió a la posibilidad de dividir el ámbito laboral del personal. Finalmente, Santiago dice que pensar en esta separación “es como si me pidieran partirme en dos” y que un profesor de ciencia se distingue por tener pasión por la ciencia y por la enseñanza. Esto es consistente con lo que se ha tratado en la sección que hace referencia a la construcción del acervo de conocimiento. Es decir, que la totalidad de las experiencias están involucradas en su formación, pero no todas se afianzan como significativas y, en este contexto, se sustentan como atributos relevantes del tipo docente que se idealiza y concreta en las descripciones que hacen los profesores participantes. Una cuestión que permea, desde las preguntas de investigación planteadas, es si los sujetos pueden trazar líneas de significado entre las experiencias sedimentadas y su identidad y cómo son estos rasgos identitarios.

En respuesta a estas cuestiones, la maestra Gabriela afirma que sí ha habido una relación importante entre su paso por la docencia y la forma en que se ha conformado su identidad. Piensa que en el paso por la docencia hay un aspecto importante que está relacionado con la perspectiva de las personas. Es decir, debe la persona estar convencida de que su labor como maestro trasciende más allá de lo que se debe aprender en la asignatura por sí sola. Ella se ve a sí misma como una maestra formadora, que sí ve más allá de los aspectos básicos de la enseñanza académica. Tan es así que ha dedicado mucho tiempo y esfuerzo por buscar prepararse para dar esta atención de manera más efectiva buscando una “integración” de diversas disciplinas en su visión de la educación.

“Que si quieres realmente ser un maestro formador, pues hay que formar individuos más completos, una vez más que aprendan una teoría o un tema y ya lo cubriste si ya no hay que formar personas. Pero eso. Por eso le digo que es parte de mi ideología. Porque bueno, para mí tiene ese sentido todo.” Gabriela, Entrevista 2 P. 11

Otro aspecto que es relevante para la profesora Gabriela, es que la identidad y el sentido que tiene la docencia no se configura solamente desde las actitudes, sino que hay una integración entre los saberes disciplinares y una serie de actitudes personales que se pueden ir afinando con el tiempo y que tienen que ver con la atención a los estudiantes.

“Yo creo que esa parte es muy personal y cuando yo le le comento que considero que debe de haber un perfil. Me refiero a teórico práctico. Un perfil con que llene por ejemplo la disciplina, pues lógicamente debe de conocer su materia. No puede ser que no la sepa, pero en lo pedagógico mínimo debe de manejarse, debe de manejar una teoría que pueda aplicar

a través de la práctica. Eso a nivel de contenidos de clase para que pueda desarrollar una clase. Pero luego la parte que es muy importante de saber escuchar, saber detectar a los estudiantes que están, que no están integrados y que de alguna manera se les ve que corporalmente están deprimidos, se les nota inmediatamente y entonces esto sí es estar cuidando de eso, esa parte.” Gabriela, Entrevista 3 P. 7

Al cuestionar al profesor Santiago sobre la manera en que visualiza su identidad como docente y si esta estaba dividida en las partes en que él mismo se había formado a lo largo de su vida, afirmó que separar esas partes era imposible. Él visualiza que su personalidad y lo que lo hace ser él mismo es una construcción unívoca que se compone de las experiencias que ha vivido. Al igual que el profesor Omar, no ve como viable la separación de los diferentes aspectos que forman esta aprehensión de él mismo. En otras palabras, se percibe como más que los roles sociales que desempeña, pero al mismo tiempo no los rechaza.

“Nada. No puedo. Es como si me pidieran que me partiera en dos. No. ¡Es imposible! (...) Cada parte, cada etapa de mi vida formó parte de mi personalidad. Entonces yo soy una sola persona. No puedo dividirme en varias partes.” Santiago, Entrevista 3 P. 13

El profesor Santiago también considera que la creatividad es una parte de su personalidad que ha surgido con la docencia. Cuando hay ciertos temas que se dificultan a los estudiantes por su complejidad, trata de presentarlas con formas innovadoras o con material y ejemplos que están al alcance de los alumnos. Es aquí donde el acervo de conocimiento llega a su límite y la

situación se presenta como problemática. Lo cual genera en los sujetos la necesidad y la oportunidad de resolver estos conflictos por medio de maneras novedosas.

Schütz habla del interés a mano como aquello “que motiva todo nuestro pensar, proyectar, actuar, planteando así el problema que nuestro pensamiento debe resolver y los objetivos de nuestras acciones deben alcanzar. En otras palabras, es nuestro interés el que escinde el campo no problemático de lo ya conocido en varias zonas de diversa significatividad con respecto a tal interés, cada una de las cuales exige un grado diferente de precisión en el conocimiento” (Schütz, 2003, 123).

Visto de otra forma las palabras de Santiago remiten a pensar en la dinámica que ha constituido la docencia para los sujetos como una en la que el acervo de conocimiento se va expandiendo y se van generando nuevas alternativas de acción para resolver las situaciones problemáticas de cada situación. A la vez que son estas situaciones y problemas para resolver, aquello que nutre la acción y afianza los conocimientos y los rasgos que constituyen la identidad docente. Es por esto por lo que Santiago hace este comentario al respecto de la integración de su identidad como científico con la identidad docente.

“Creo que sí. La primera parte es que te apasione la ciencia, porque, porque es mucho conocimiento, muchísimo conocimiento, vasto, complejo y abstracto que no cualquiera lo entiende. Entonces eres un maestro de ciencia, tienes que dominarlo completamente, digerirlo y dárselo a los muchachos en papilla. Que ellos tengan una probadita y les guste. Porque tú ya hiciste un trabajo previo. No es simplemente llegar con un libro, “blah, blah, blah” y ya. ¿Qué quedó? Quién sabe. Es un maestro de ciencia tiene que tener esa pasión por la ciencia para poder

transformarla en algo llamativo, no en el montón de conceptos que es. ” Santiago

Entrevista 3 P. 14

A manera de cierre para este apartado se abordan aspectos que surgen del análisis de estas menciones y descripciones de los docentes. La pregunta particular que se ha planteado y que desea explorar la manera en que se hacen explícitos los rasgos propios de la identidad docente desde la experiencia de los profesores participantes queda cubierta en esta sección después de que se nombraran dichos rasgos desde las experiencias y los razonamientos de los sujetos participantes.

Con relación a los rasgos que constituyen el Tipo docente desde las experiencias de los participantes, se ha dicho que los rasgos característicos de los docentes de EMS son, entre otros, la empatía, el respeto por los estudiantes, la tolerancia, la actitud ética, la colaboración, una orientación hacia la innovación y un deseo por estar al día en los temas propios de su área. A esto se suman otros atributos que tienen que ver con una dimensión más personal y que se funda en la experiencia subjetiva de los sujetos, como lo es el convencimiento de participar en la educación como docente y una noción de pertenencia a un grupo o gremio de profesores que se sostiene en el compromiso que han adquirido con los estudiantes.

Se ha podido observar que el Tipo docente de EMS al que se hace referencia no es unívoco en tanto que la totalidad de los profesores participantes mencionaron los mismos rasgos. Esto es consistente con lo que se ha planteado con relación a la construcción de los tipos: que están ligados al lenguaje y fundamentados tanto en el acervo social de conocimiento como en la base experiencial del sujeto. Es decir, que si bien, el tipo docente ha sido uno que está presente en la trayectoria de vida de los participantes a través de sus propias experiencias, han logrado

formular una manifestación de este rol que es congruente con su situación y lo que es significativo de sus vivencias en las acciones educativas que emprenden.

Otro aspecto que se ha identificado por medio del análisis de las contribuciones de los participantes es la noción que tienen sobre la forma en que el rol social y la identidad docentes no son separables de su personalidad. Es decir que la internalización del rol social de maestro se realiza de tal forma que los rasgos identitarios se asumen en su totalidad y trascienden del contexto puramente escolar en su aplicación y despliegue. Los profesores Omar, Mónica y Santiago lo enfatizaron cuando hablaron de la forma en que la docencia les había motivado, por ejemplo, a ser innovadores y tener un impulso por estar al día en el aprendizaje de los avances en sus áreas de conocimiento y las maneras en que estos se pueden enseñar. “A mí me ha definido como soy ahora” Mónica, Entrevista 3 P. 7. Por su parte Vanessa mantiene que ser maestra es una parte de su persona y se siente orgullosa de llamarse a sí misma maestra. “Me da un sentido de pertenencia y trascendencia” Vanessa, Entrevista 2 P. 16.

Existe, pues, una relación entre la práctica de la docencia y la identidad que se fundamenta en la autopercepción que el sujeto tiene de sí mismo en las acciones que ejecuta en el mundo de la vida cotidiana. Se lleva a cabo lo que Schütz (1974, P. 81) llama autotipificación, el cual es un proceso mediante el cual los sujetos se adhieren a las formas y los motivos propios de un Tipo, en este caso, docente, para que sean estos los que impulsen sus acciones. De tal forma que se registra una reciprocidad en lo que el Tipo docente provee al sujeto como relevante y aquello que las personas asumen como parte de su identidad actual que integra en un continuo la parte personal y la parte profesional.

El acervo de conocimiento y su constitución han sido constructos de la postura teórico-metodológica de Schütz que se han descrito en diversos puntos de este trabajo de investigación

por su gran relevancia y conexión con otros conceptos teóricos. En particular, este apartado de resultados que da respuesta a la pregunta de investigación relacionada con los rasgos identitarios de los profesores de EMS, se pretende integrar la discusión de la identidad y su formación con relación al acervo de conocimiento. Es importante mencionar dos aspectos esenciales: la dimensión espacial y temporal de la situación biográfica y la construcción de significados biográficamente determinada en el transcurrir del mundo de la vida cotidiana. Estas disposiciones espaciales y temporales están relacionadas con la forma en que los roles sociales se manifiestan en el entorno asequible de los sujetos. Es decir, el sujeto debe coincidir en un tiempo y espacio con el rol social que puede desempeñar para crear sentido dentro del grupo y la comunidad que, a su vez, le da la posibilidad de integrar los atributos de dicho rol.

Se reconoce, a través de las afirmaciones de Schütz que el mundo de la vida contempla parámetros temporales y espaciales que delimitan las acciones efectivas y posibles de los sujetos. El sujeto experimenta la vida “siempre en referencia a sí-mismo” (Rodríguez, 1994, P. 39). El mundo se ordena con dependencia a aquello que está a su alcance efectivo o bien a su alcance potencial. A partir de estos principios es que hacemos la conexión entre aquello que los profesores refieren como los rasgos que los identifican y los Tipos que tienen como referencia y que han generado experiencias que se han sedimentado en el acervo de conocimiento.

Ha sido por medio de la reflexión y la atención a las cuestiones planteadas en las entrevistas que los docentes han podido rescatar las experiencias que, como afirma Schütz, son captadas por medio de un ordenamiento monotético o politético. Es decir, como aproximaciones intencionadas hacia un punto o tema en particular, o bien, como una captación de la totalidad de los elementos de la experiencia vivida. Es esta recuperación de las experiencias que los sujetos

reconocen las características que los distinguen como docentes y cuáles de estas han estado presentes en sus propios maestros a lo largo de su trayectoria.

Como cuando la profesora Arcelia menciona a su maestra que tuvo en la clase de psicología, quien se distinguió de los demás en su memoria por las actividades y dinámicas que realizaba. Esto se quedó con ella como un elemento significativo y deseable en el sentido de que lo asumió como un rasgo al cual se podía aspirar. De igual manera, para el profesor Santiago, la persona de su profesor de ciencias en bachillerato, quien lo ayudó a él y a otros a prepararse para los concursos de conocimientos, se presenta como una figura al alcance con la cual es posible convivir, interactuar y comunicarse de tal forma que su influencia y rasgos se manifiestan como trascendentes en etapas posteriores de la vida de los sujetos. En este caso particular, en un momento de reflexión sobre la propia identidad como docente.

Lo anterior no sugiere una relación de causa y efecto que, de manera directa influye a que los sujetos que han sido los maestros en el pasado educativo de todos los sujetos que se convertir en docentes, son responsables de la totalidad de los rasgos presentes de nuestra identidad docente, tal como se realizara una copia fiel. Más bien, queda establecido que en la marea de personas que transcurren en el flujo del tiempo en la vida cotidiana de los sujetos, en particular dentro del ámbito escolar, son las estructuras de significatividad las que intervienen en que las experiencias queden sedimentadas en el acervo de conocimiento de tal forma que puedan ser rescatadas o recuperadas por la memoria a la hora de realizar un análisis de las condiciones actuales de ciertos rasgos identitarios que han sido reconocidos.

Aún más, esta generación o selección de elementos significativos de la experiencia es un proceso social complejo que no se constituye de forma espontánea con la mera interacción entre los sujetos, o que estos rasgos aparecen en ellos en momento posterior a los hechos relevantes,

sino que el sujeto tiene un papel esencial en las acciones que permiten conformar un conjunto de relevancias, tanto relacionadas con la comprensión de los actos presentes de la docencia, como del proceso por el cual esta actitud fue formada a través del tiempo.

Los profesores reconocen la discrepancia entre sus conocimientos en un campo particular y su capacidad para enseñar. Esta discrepancia los lleva a hacer ajustes importantes en sus metodologías de enseñanza y en la forma en que dan sentido a los eventos en el aula. También es importante que los profesores se mantengan siempre actualizados con los temas relacionados con su materia y conocimientos generales. A través de estos enfoques, los profesores pueden asegurarse de que sus estudiantes estén bien equipados en sus respectivas áreas de conocimiento.

Algunas de las cualidades de un maestro de EMS a menudo se identifican como empatía, paciencia y la capacidad de conectarse y construir relaciones con los jóvenes. Esto se combina con la necesidad de un fuerte conocimiento del área de contenido, así como la voluntad de rescatar aquellas prácticas que se consideren deseables para su implementación. Es importante que los maestros mantengan un sentido de cercanía y empatía, que sean creativos en el desarrollo de actividades memorables, que tengan una actitud de apertura y dinamismo, y que se esfuercen continuamente por aprender.

Para finalizar este apartado se afirma que la enseñanza es una actividad que va más allá del trabajo convencional donde los profesores tienen que crear una identidad para sí mismos y ser un ejemplo para sus alumnos. La actividad diaria y las experiencias vividas en la escuela tienen un gran impacto en la vida de los jóvenes, y esto requiere que los docentes sean conscientes de la complejidad del sistema educativo, sus objetivos y sus posibilidades. Es por eso por lo que los docentes han desarrollado un sentido de satisfacción y convicción en su trabajo, para garantizar que sus acciones sean correctas y beneficiosas para los estudiantes. Afirman que

la enseñanza es una profesión que requiere compromiso y dedicación, pero también una que puede ser inmensamente gratificante.

Los maestros de EMS conciben su labor docente como un "estilo de vida" y como una forma de entender que ser profesor es más que un trabajo. Es un rol social que requiere ciertas habilidades, como la competencia en los temas que se enseñan, la capacidad de explicar y llegar a un entendimiento con los estudiantes, y una actitud abierta y cercana hacia los jóvenes. También es un papel inacabado que se puede mejorar a través de la práctica y la experiencia. Además, se supone que el papel y la identidad del profesor serán cambiados por los cambios necesarios en la materia. Por lo tanto, la enseñanza es vista como una parte esencial de la identidad del profesor, con sus propios rasgos y características.

El rol de un maestro, especialmente un maestro de EMS es multifacético y complejo. No se trata solo de impartir conocimiento, sino también de cultivar ciertos atributos y cualidades, como la capacidad de relacionarse con los demás, escuchar, ser empático y abierto al aprendizaje. Estos atributos y cualidades son esenciales para una enseñanza efectiva y se pueden desarrollar a través de la experiencia y la interacción con los estudiantes. Aunque se pueden desarrollar en el aula, también se pueden construir y aplicar en otros aspectos de la vida, convirtiendo así al profesor en una persona integrada con una personalidad e identidad constantes, independientemente de los roles sociales que asuma.

Ser un maestro de EMS les ha dado a los participantes la oportunidad de desarrollar cualidades y atributos que son beneficiosos tanto dentro como fuera del aula. Estos atributos, como ser capaz de relacionarse con los demás, escuchar, ser empático y estar abierto al aprendizaje, han mejorado enormemente la vida y las relaciones de la persona. Es importante recordar que, si bien la enseñanza y el desarrollo como persona no se pueden separar, la

identidad y la personalidad de los maestros permanecen constantes independientemente del papel que desempeñen en la vida.

Los maestros ven su trabajo como una oportunidad para compartir conocimientos y experimentar el crecimiento personal. Creen que el trabajo docente tiene un fuerte componente de contribución social, y que las relaciones establecidas con los estudiantes son significativas y a largo plazo. Los rasgos de la identidad docente y las acciones que implica en el contexto social particular del EMS influyen en los rasgos personales de los sujetos. Los maestros de nivel medio superior se caracterizan por ser comprensivos y tolerantes, y constantemente se les capacita para tener en cuenta las necesidades básicas de los estudiantes al hacer planes de aprendizaje.

Para los docentes no hay distinción entre su identidad como docente y su vida personal. Ellos creen que la enseñanza es diferente de otras profesiones, en que es imposible separar el trabajo de la vida cotidiana, ya que las preocupaciones y situaciones de la vida de los estudiantes se llevan con ellos. La enseñanza es “la mitad de la vida”, y los profesores de EMS se distinguen por su pasión por el conocimiento y la enseñanza. Es evidente que la enseñanza es una profesión que requiere una inmensa dedicación y pasión, y es esencial que los maestros reconozcan y honren el impacto que tiene en sus vidas.

La docencia es una profesión que requiere una combinación única de conocimiento disciplinario y actitudes personales. A través de un proceso de perfeccionamiento de estos componentes a lo largo del tiempo, los maestros pueden adquirir una comprensión cada vez mayor de sus estudiantes y estar mejor equipados para proporcionarles una experiencia educativa que se adapte a sus necesidades individuales.

5. Conclusiones

Esta sección de conclusiones revisa los principales hallazgos de la investigación, vinculados al marco teórico y al conocimiento existente de otros estudios. Los resultados del presente estudio indican que el marco teórico capta con precisión las principales tendencias y relaciones entre los fenómenos objeto de estudio. Además, los elementos descubiertos en esta investigación son consistentes con los presentados en otros estudios en el campo y se pueden utilizar para apoyar futuras investigaciones. Con base en los resultados de esta investigación, se sugieren algunas recomendaciones para futuras investigaciones.

Este trabajo ha analizado la construcción de los significados que poseen los profesores de educación media superior (EMS) a partir de las narraciones que han realizado con relación a experiencias relevantes y motivaciones que les han integrado en la docencia como una actividad profesional. El estudio ha pretendido contribuir a la comprensión de los docentes de EMS en tanto sujetos que estructuran una identidad como enseñantes a partir de las relevancias que han dado forma y contenido a sus acervos subjetivos de conocimiento.

Para comenzar a formular una respuesta a la pregunta de investigación es posible afirmar, a la luz del cuerpo teórico y el material empírico analizado que los significados en torno a ser docentes se construyen de manera biográfica en un continuo limitado de manera temporal, espacial y social que constituye la situación en el mundo de la vida cotidiana como la va experimentando el sujeto. Lo que para el sujeto resulta significativo de este continuo flujo de experiencias está en íntima relación con el acervo social de conocimiento y el acervo personal de conocimiento, donde se almacenan los esquemas y tipos sociales por medio de los cuales una persona puede entender la circunstancia a la que está expuesto, ya sea para resolver un problema

en el mundo de la vida cotidiana o bien, para internalizar los significados que ya han sido elaborados por su comunidad de sentido.

De tal manera, que cuando un sujeto docente se inicia en el despliegue de los actos típicos de un rol social que ya se encuentra instituido en su entorno social, él pondrá en juego los aprendizajes y significados que ya han sido elaborados e internalizados respecto a dicho rol hasta que la ratificación de su entorno y el convencimiento subjetivo logre en el sujeto una aprehensión de sí mismo alineado con esta identidad social asumida.

Los profesores en EMS son profesionistas que han ingresado en el ámbito educativo por una variedad de razones, impulsados siempre (en el caso de los participantes de esta investigación) por un motivo pragmático que, en un momento particular en el transcurso de su trayectoria, dio solución a un problema dentro del mundo de la vida cotidiana. Han sido claros los *motivos para*, y su vinculación con un fin a lograr. Están apegados a las razones pragmáticas que el sujeto ha proyectado en la acción que está por realizar o está realizando. Son pensamientos cuyo orden está disponible para el sujeto al momento de llevar a cabo la acción. Lo que es posible corroborar en el marco de esta investigación.

Los motivos que originalmente llevaron a los profesores a incorporarse en el entorno educativo como actividad profesional se han transformado, ya que, en retrospectiva, los “motivos-para” que sostienen su permanencia en la educación son distintos a aquellos originarios. Ahora, expresan que ser docentes es parte de quienes son como personas y que no lo dejarían nunca, si fuera posible. Al inicio de su trayectoria en el magisterio se identifican motivos vinculados a la resolución de una situación problemática, mientras que, en el presente, se expresa un deseo más relacionado con trascendencia y el impacto en la vida de los estudiantes de una forma positiva. También es de gran relevancia el continuo desarrollo de conocimiento en

las áreas de las cuales provienen desde su formación universitaria como una manera de realización y avance permanente en la docencia. Rechazan que sean acciones separadas o que una pueda, de alguna manera, negar a la otra.

Los sujetos más jóvenes afirman que pretenden seguir desarrollándose en sus áreas profesionales originarias con la consigna de combinar la docencia con esas nuevas metas. Los “motivos-porque” no son evidentes para el sujeto al momento de imaginar o planear una acción. Más bien, se interpretan y exponen al momento de realizar reflexiones sobre los actos tal como han sido realizados. Los actos de los individuos están determinados o (son causados) por su situación personal o, más precisamente, por la historia de su vida, tal como se ha sedimentado en sus circunstancias personales.

Los docentes hacen un esfuerzo por conservar un sentido positivo acerca de su profesión, a pesar de que concuerden con las condiciones contextuales y sociales que se habían planteado, en donde el valor que tiene la docencia ante ciertos sectores de la sociedad se ha visto disminuido. Ellos trabajan con la intención de hacer que la docencia sea percibida como una actividad que conserva una relevancia social por la implicación que tiene en la vida de los jóvenes.

Con respecto a las implicaciones que tienen las condiciones sociales y organizativas de la educación media superior como parte del sistema educativo en México en la construcción de significados, se hicieron menciones sobre las condiciones de contratación y una percepción del ambiente académico de la institución. Algunos de los profesores participantes, quienes han trabajado en diferentes instituciones educativas, tanto públicas como privadas, a lo largo de su carrera afirman que ha sido relevante para ellos que la actitud de los estudiantes y los administrativos escolares esté orientada hacia el aprovechamiento y el aprendizaje.

Un aspecto que resaltó durante la investigación y que fue desarrollado en el análisis en el apartado de Relaciones entre contemporáneos, ha sido precisamente un aspecto crucial de las relaciones que los docentes identificaron como factores de gran relevancia para la creación de significados acerca de la docencia. En efecto, las narraciones que elaboraron de sus relaciones pasadas en el ámbito familiar y las relaciones que sostienen con actores educativos, en particular con estudiantes, son un foco de atención y de concentración emocional, cognitiva y actitudinal por parte de los docentes.

Se encontró que estas relaciones funcionan como un impulsor de los sujetos, quienes parten de discursos y actitudes significativas de miembros de sus familias. Encarnaron prácticas y principios que trascienden hacia lo que aún hoy aspiran en su trabajo y en su vida: el logro de la excelencia, el impulso a los talentos de otros y el amor por el conocimiento.

Las relaciones Nosotros tienen una función fundamental en la configuración de los significados. Es en la relación con orientación Tú, en donde el sujeto es capaz de conocer, a través del lenguaje y de la experiencia adquirida del Otro, cómo es la actuación adecuada en un contexto social. El docente de EMS es un sujeto que ha internalizado estas actitudes y es capaz de desplegar acciones que son congruentes con lo que el entorno demanda.

En el mismo sentido, la relación Nosotros permite generar explicitaciones de experiencias personales cuando es requerido, ya que, solo en este contacto con los congéneres y asociados, puede una persona tener los insumos necesarios para fundamentar su acervo subjetivo de conocimiento. Aún más, es en la relación Nosotros en donde el sujeto tiene la posibilidad de estar en contacto con personas que encarnan Tipos, en este caso maestros, que generan lo que Schütz llama familiaridad.

Se ha observado que esta familiaridad con el rol de docente es esencial en la forma en que los profesores de EMS configuran su identidad, ya que, es de ahí donde toman las referencias necesarias para iniciarse en el trabajo educativo. Estas relaciones con sujetos del pasado, ya sea docentes o familiares, han dispuesto algunos de los elementos que los sujetos han puesto en práctica una vez que el rol social docente les ha sido asignado.

Aquello que es significativo sobre ser docente tiene, en ocasiones, su fundamento en etapas de la vida de los sujetos que preceden su acceso al ámbito educativo en su rol de profesor. Para los docentes, las relaciones sociales que han resultado más significativas en un sentido orientado hacia el presente y el futuro se encuentran en el ámbito de aquellas que se han construido con los estudiantes. Los docentes participantes están convencidos de que su labor es relevante en la vida de sus alumnos, no solo por el valor que ya tiene el conocimiento académico y las habilidades que ellos adquieren en su paso por su institución, sino también un elemento de acompañamiento y de involucramiento positivo en sus vidas, que les permita a los jóvenes encontrar un camino más allá de la graduación de bachillerato y que representa para los docentes, una oportunidad de influir en su decisión de carrera universitaria.

Impera un sentimiento de relevancia en estas relaciones que dejan ver el valor trascendente que la docencia tiene para los profesores. Para ellos, tiene sentido contribuir con el desarrollo de los jóvenes, a pesar de que esta actividad los aleje de su profesión primaria. El establecimiento de estas relaciones con los estudiantes ha sido uno de los factores que han contribuido a que los profesores hayan transformado algunas de sus ideas acerca de la docencia a lo largo de su carrera. Inicialmente, contemplando el trabajo educativo como transitorio y que sirvió a motivos puramente pragmáticos y después adquiriendo significados más profundos que llevan a los sujetos a permanecer y desarrollarse en la docencia.

Los profesores no han reconocido que su identidad personal y su identidad profesional pueda estar escindida. En parte por una convicción propia, y también porque piensan, que la naturaleza del trabajo docente no permite que una persona “deje los problemas en la oficina”. Afirman que la vida es una sola y que no es posible separar diferentes aspectos de la persona. Esto sugiere que en la tensión subjetiva que experimentan los sujetos que desempeñan diversos roles sociales, los docentes de EMS tienden a hacer un esfuerzo por integrar estos roles en una identidad continua y no se aprehenden a sí mismos como divididos entre ser profesores y profesionistas como si estos fueran excluyentes.

La identidad personal de un sí-mismo se construye con relación a la responsabilidad que un sujeto pueda tomar de sus actos en contacto con otros que validan estos actos o los reprochan, al no tener congruencia con lo que la situación demanda. En este sentido, se ha podido constatar que un sí-mismo, formado previamente a lo largo de experiencias pasadas motivadas hacia destinos sociales con fines distintos a los pedagógicos actuales, se ve impulsado a unirse y configurarse de una manera que no pierda esos logros y aprendizajes, ni que se anule su construcción identitaria previa, sino que se conserva la unidad consciente de las experiencias subjetivas y los actos, que se construye mediante eventos intersubjetivos y presupone con ello una estructura social histórica.

En conexión con lo anterior, se encontró, que en general, los profesores participantes tienen un sentido positivo de su participación en la educación. Lo cual remite a la importancia de una valoración positiva de la identidad docente. Los profesores visualizan su profesión de origen como susceptible a ser mejorada por medio de cursos y actividades que les permitan mantenerse al día en los avances en sus áreas como la medicina, la biotecnología y la ingeniería. No

consideran que estos deseos vayan en detrimento de su actividad educativa, más bien, piensan que su docencia será mejor en tanto se mantengan capacitados como profesionistas.

Los docentes asumen su identidad como un continuo y aunque no separan las cuestiones que son propiamente docentes de las que son de su profesión, sienten que sí pertenecen a ámbitos de significado distinto, con lógicas de uso del conocimiento distinto.

Se ha observado cómo algunos docentes participantes, aunque reconocen su pertenencia a la docencia como una parte significativa por diversos factores, tienen en alta estima su profesión de origen y persiste en ellos la idea de continuar el desarrollo profesional por esa línea. Resalta pues, que la construcción del tipo docente se sirva de percepción y significados que se encuentran distribuidos en el acervo social de conocimiento, y que sean estos sentidos los que contribuyan a la formación de una auto aprehensión de sí mismo de los profesores, sin estar deslindada de la percepción social y de la historia colectiva y personal que constituye la situación actual de los sujetos.

La identidad debe mantenerse y esto implica la inversión de un esfuerzo más o menos agudo por parte de los sujetos, en especial cuando la identidad profesional previa a la docencia está tan afianzada en la significatividad temática motivada. Esto lleva a que los docentes estén en busca de oportunidades de avanzar en la confirmación de una carrera profesional paralela a la docencia.

Esto que se ha dicho sobre la integración de la identidad sólo tiene sentido en vistas de la conformación de un acervo de conocimiento subjetivo. Es cierto que el conocimiento que contiene este acervo puede ser producido por el sujeto, pero hay más de aprendido. El conocimiento que integra la objetivización de la socialización de la realidad subjetiva es transmitida de unos sujetos a otros.

Se encontró que esta comunicación produce un tipo particular de persona, cuya identidad y biografía como tal tienen significado solamente en un universo constituido socialmente por el grupo o grupos a los que se pertenece.

También se confirma que la historicidad del universo simbólico es necesaria para comprender la totalidad del fenómeno y la particularidad representada por el individuo. Esta es una característica esencial del mundo de la vida cotidiana, que la realidad social precede a los sujetos que se integran a ella.

El acervo de conocimiento subjetivo guarda una relación cercana con el acervo social, el cual incluye todo lo que el sujeto puede conocer y aprender al alcance de sus posibilidades sociales. El acervo subjetivo de conocimiento se aprende de las explicitaciones que ya han realizado otros miembros de la comunidad. Pero no deja de lado que los sujetos se ven compelidos a explicitar nuevos conocimientos al enfrentarse a situaciones novedosas y problemáticas.

Efectivamente, los profesores han elaborado una serie de narrativas que se tejen en un continuo temporal de conciencia que va formando las bases de conocimiento con el cual se interpreta la realidad del mundo de la vida cotidiana y se resuelven los problemas que en ella se presentan. El hecho de que los docentes de EMS han mostrado que se valen de aprendizajes sociales y explicitaciones realizadas desde su propia experiencia para resolver problemas que se presentan en su labor docente no es en sí un hallazgo novedoso. Sin embargo, se sabe que igualmente toman los conocimientos de su formación como profesionistas y lo adaptan para que contribuya a pasar los obstáculos que atraen su atención en estos momentos.

Para los docentes participantes, ha sido relevante el tema de la profesión de origen y de cómo esto les ha implicado una resignificación de su carrera como profesionistas en su área, al

tiempo que se desarrollan como profesores. Los docentes cambian de ámbito finito de sentido al pasar del uso de conocimiento de su profesión de origen para fines que sirven su docencia, o bien, para seguir adelante con planes y proyectos en los cuales se da seguimiento a dicha profesión de origen. La integración del acervo subjetivo de conocimiento permite que los sujetos se sirvan de todo tipo de conocimientos para resolver las problemáticas que se presentan en la situación.

Recomendaciones

La elección de la sociología fenomenológica de Alfred Schütz ha sido un acierto que permitió el desarrollo de este trabajo de investigación proveyendo de un marco conceptual robusto que está orientado hacia la comprensión de los significados que construyen los sujetos en diversos entornos sociales. Como se ha pretendido exponer, Schütz desarrolló un cuerpo teórico que da cuenta de cómo el mundo se organiza en un marco espacial, temporal y social cargado ya de significados que conforman un acervo de conocimiento social que se aprende a través de las relaciones que se sostienen con los otros sujetos. Se sabe que, como lo señala Schütz, son las estructuras de significatividades las que contribuyen a la sedimentación de las experiencias, las cuales, en congruencia con el acervo social de conocimiento, conforman la base conceptual y significativa que permite a la persona actuar y desarrollar sus roles sociales dentro de una situación determinada.

Los conceptos de la teoría propuesta por Schütz han contribuido, no sólo al análisis del material recabado por medio de los instrumentos de obtención de información por parte de los docentes participantes, sino que ha sido esencial en el diseño de un marco metodológico que se mantuvo congruente con el aspecto teórico. Se sostiene que esta propuesta teórica puede ser un referente poderoso en el estudio de la subjetividad de los sujetos de la educación.

Dadas estas elecciones teóricas, se asumió como ideal la posibilidad de realizar el abordaje metodológico con base en la opción cualitativa. Sin desdeñar las aproximaciones que puedan hacerse desde lo cuantitativo, se sugiere, dada la riqueza y complejidad que arroja acercarse a la subjetividad, persistir en los abordajes de corte cualitativo.

Se afirma, como lo hicieran Saucedo, Guzmán, Sandoval y Galaz (2013) que la construcción de significados interviene en la conformación de la identidad. Al igual que estos autores, se ha podido confirmar que en dicha formación de significados participan diversos ángulos de la experiencia del sujeto en el mundo de la vida cotidiana como su tiempo en el aula y otras actividades que forman parte de su actuación dentro del ámbito educativo. También se ha constatado que su participación en contextos sociales no escolares como en la familia y su comunidad, han sido de gran impacto en la constitución de estos significados ya que estos espacios se aprenden actitudes y se internalizan los rasgos de los tipos sociales.

En este tenor, parece conveniente traer a esta sección una de las citas de estos autores que se utilizó en la revisión de la literatura y que, en gran medida marca un parámetro importante del planteamiento de la problemática que se abordó en esta investigación.

“La interacción cotidiana en las labores educativas que realizan los docentes en sus contextos de trabajo va marcando pautas para la construcción de significados en torno a lo que implica ser maestro. Por tal motivo, darles voz resulta un ejercicio importante para reconocer problemas que viven al ejercer la docencia y generar desde ahí conocimiento educativo” (Saucedo, Guzmán, Sandoval, Galaz, 2013, p. 374).

Bajo la perspectiva teórica de la sociología fenomenológica se sostiene la primera parte de la cita que encuentra congruencia con las premisas que se han explicado a lo largo de este trabajo y que tienen que ver con la construcción de significados a partir de las experiencias y su confluencia con el acervo de conocimiento de los sujetos. Sin embargo, se ha encontrado en este estudio y en congruencia con la postura Schütziana, que la construcción de los significados (en este caso particular los que giran en torno a ser maestro) no se fundamentan de manera exclusiva en las experiencias más recientes de los sujetos.

Se ha comprobado que, como indica la segunda parte de esta aseveración, ha sido relevante plantear una estrategia metodológica que privilegia las voces de los docentes.

Se ha tratado de enfatizar que los docentes de EMS en México no siempre tienen una formación en aspectos pedagógicos y educativos. En ocasiones, estos aprendizajes se construyen en el trayecto activo de los docentes al tomar cursos, diplomados y posgrados, pero no tienen estos cursos preparativos como sí los tienen sujetos en sistemas educativos en otros países. Se ha desarrollado un trabajo de investigación en un nivel educativo que en México ha experimentado un crecimiento significativo, tanto en población estudiantil como docente (INEGI, 2021; INEE, 2018; Solís, 2017; Tuirán, 2017). Según la CEPAL (2019), quienes alcanzan un nivel de escolaridad, al menos hasta medio superior garantiza la obtención de un salario 33% respecto a quienes no lo logran

Desde estas consideraciones, se propone no tomar como ya dada la incorporación de los profesionistas a la docencia en estas condiciones. Es necesario dotarlos de herramientas pedagógico-didácticas que, en beneficio de todos, suplan este periodo de ampliación del acervo de conocimiento personal realizado utilizando sus propios medios por uno estructurado a propósito.

La pertinencia de realizar esta investigación en un entorno como este, obedece al interés por aportar hallazgos que sean significativos para el campo y contribuyan a generar nuevos conocimientos, en este caso, de los docentes de este nivel escolar, el cual como se plantea en el estado de conocimiento COMIE, está ausente de las investigaciones que estudian los significados sobre ser maestro.

Si pensamos en que el nivel educativo medio superior es, la última aspiración de muchos jóvenes mexicanos; la antesala al nivel superior; o bien, la oportunidad para alcanzar mejores niveles de empleo y salario, además de lo ya expresado párrafos arriba, sugerimos incrementar los estudios que permitan conocerlo cada vez más.

Esto último hace pensar en la forma en que este estudio podría seguir y profundizar con preguntas que se orienten más hacia la comprensión de los procesos mediante los cuales los sujetos adaptan y hacen uso del conocimiento personal para una diversidad de situaciones.

También es relevante pensar en la forma en que las instituciones de educación media abordan la búsqueda de profesores y la manera en que se estructura el ingreso de profesionistas a la docencia y el seguimiento que requieren para tener éxito en su nuevo rol.

Concebir la docencia como vocación plantea la necesidad de una exploración del sentido que tiene un aspecto que trasciende la experiencia de los sujetos en el mundo de la vida cotidiana.

Referencias

- Aguilar Nery, J. (2015). *Desafíos de la investigación en formación docente del nivel medio superior en México*. Perfiles Educativos, 37, 89-107.
- Akkerman, S. F., y Bakker, A. (2009). *Meaning in motion: A literature review of boundary phenomena*. Paper presented at the 13th Biennial Conference EARLI 2009, Amsterdam, The Netherlands.
- Akkerman, S. F., and P. C. Meijer. 2011. "*A Dialogical Approach to Conceptualizing Teacher Identity*." *Teaching and Teacher Education* 27 (2): 308–319.
- Algarra, M. (1993) *La comunicación en la vida cotidiana. La fenomenología de Alfred Schutz*. Pamplona, España: Ediciones Universidad de Navarra, S. A.
- Álvarez-Gayou Jurgenson, Juan Luis. *Cómo hacer investigación cualitativa: fundamentos y metodología*. Paidós, 2012.
- Anzaldúa, R. E., (2004). *La subjetividad en la relación educativa: una cuestión eludida*. Revista Tramas, Número 22. UAM, México. Pp. 31-54.
- Ávila Santana, M. del R. (2012). Intervención pedagógica, campo profesional e identidad pedagógica. *Multidisciplina*, Número 11, 2012, pp. 60-76
- Balderas, I. (2014) *El estudio de la identidad de los docentes del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (Conalep)*, México. Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1971). *The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge*. Harmondsworth, Middlesex, England Baltimore, Maryland, U.S.A. Ringwood, Victoria, Australia: Penguin Books.
- Berger, Peter L., Thomas Luckmann. *La construcción social de la realidad*. Amorrourtu. 2006.
- Berger, Peter L., y Thomas Luckmann. *Modernity, Pluralism and the Crisis of Meaning: The Orientation of Modern Man*. Bertelsmann Foundation Publishers, 1995.

Beauchamp, C., y Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and the implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*. 39(2) 175-189

Beijaard, D., Verloop, N., & Vermunt, J. D. (2000) *Teachers' perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective*. *Teaching and Teacher Education*, 16, 749–764.

Benitez-Zavala, Arturo. (2011) Los estudiantes universitarios, su constitución como sujetos morales. Un acercamiento desde la sociología fenomenológica. Tesis doctoral, Doctorado Interinstitucional en Educación. Guadalajara, México: ITESO.

Benitez, A. (2014) *Educación Superior y Derechos Humanos: su relación*. En: Sumando voces. Ensayos sobre Educación Superior en términos de igualdad. Teodoro, A y Beltrán, J. (coordinadores). Buenos Aires: Miño y Dávila, editores & Red Iberoamericana de Investigación en Políticas Educativas

Cámara de Diputados (2018) Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Consultada en: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_270818.pdf, el 6 de nov, 2018.

Cantón Mayo, I., (2018). *La calidad identitaria del profesorado a través de su satisfacción profesional*. En: Identidad profesional docente. Narcea. Madrid.

Cárdenas Olivares, G. (2005). Profesores de educación media superior: significados de su práctica educativa. En Moreno, M. G. (2005). *Haciendo camino en la investigación educativa*. Universidad La Salle, Centro de Investigaciones Pedagógicas y Sociales. Guadalajara, México.

Cárdenas, G. (2006). Significados de la práctica educativa en profesores de educación media superior. Tesis de doctorado en Educación. Universidad La Salle Guadalajara.

CENEVAL. (2018). Recuperado de <http://www.ceneval.edu.mx/documents/86842/0/Pieza+informativa+ECODEMS.pdf/dca27724-8e0f-4286-b463-568ef10e7614>

CEPAL, (2019). Panorama Social de América Latina 2018. Disponible en:

<https://www.cepal.org/es/publicaciones/44395-panorama-social-america-latina-2018>

Clandinin, D. J. (2003). *Stories to live by on landscapes of diversity: Interweaving the personal and professional in teachers' lives*. Keynote paper presented at the 11th conference of the International Study Association on Teachers and Teaching (ISATT). Leiden, The Netherlands

Chase, S. E., (2011). *Narrative Inquiry*. En Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2011). *The Sage handbook of qualitative research* (4th ed). Thousand Oaks: Sage. (pp. 421-434)

Coffey, A. y Atkins, P. (2005). Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias Complementarias de investigación. Editorial Universidad de Antioquia, San Vicente del Raspeig, España, 262 p. (Monografías, Publicaciones Universidad de Alicante), pp. 15-214.

Cristiano, J. L. (2013). *Los escritos de Alfred Schütz desde la perspectiva de una teoría de la creatividad de la acción*; Pontificia Universidad Javeriana; Universitas Humanística; 75; 6-2013; 306-327

Creswell, J. W., & Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches* (3rd ed). Los Angeles: SAGE Publications.

Daroch Frola, V. (2012). *Percepción de prestigio y valoración social de la profesión docente. Una mirada desde los profesores de colegios municipales y profesores jubilados, en el año 2010*. Tesis. Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Sociología

De Ibarrola, M. et. al. (2018). *Los desafíos que enfrenta la formación de los jóvenes para el trabajo del siglo XXI. Las escuelas de nivel medio superior y otras alternativas*. Investigación desarrollada por convenio entre la Subsecretaría de Educación Media Superior de la Secretaría de Educación pública y el Departamento de Investigaciones Educativas DIECinvestav-IPN.

Delgado, J. M. (2007). *Métodos y técnicas cualitativas en investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2003). *Strategies of qualitative inquiry* (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2011). *The Sage handbook of qualitative research* (4th ed). Thousand Oaks: Sage.

Domínguez Castillo, C. (2011). El maestro como persona y sus historias de docencia. Conocer y comprender al maestro Revista Interamericana de Educación de Adultos, vol. 33, núm. 2, julio-diciembre, 2011, pp. 24-45 Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe Pátzcuaro, México

Ducoing Watty, P., & Fortoul Ollivier, B. (2013). *Procesos de formación, 2002-2011*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior en México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Elías Hernández, J. A. (2018). Crónica de una incursión etnográfica a la práctica docente en el bachillerato. Sinéctica 51. ITESO. Guadalajara, México.

Encinas Muñoz, A., Mercado Maldonado, R. (2012). Formación docente en la escuela: negociación de significado y micropolítica en colectivos de profesores. Región y sociedad, Año XXIV. No 55.

Esteve, J. M. (2010). Identidad y desafío de la condición docente. En: Tenti Fanfani, E. (2010) Seminario Internacional "El Oficio de Docente: Vocación, Trabajo y Profesión en el Siglo XXI", et al., editores. *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Siglo XXI, 2010. pp. 19-69

Fonseca, C. Ibarra, L. Escalante, A. (2014). *Docentes de bachillerato en la Reforma Integral: sus valores profesionales*, en Ana Esther Escalante Ferrer, Arturo Benítez Zavala y Juan Martín López Calva, ***Educación y valores para la globalización***, UPAEP, REDUVAL, Gernika, pp. 241- 274, UI-Puebla. ISBN: 978-607-9083-59-5.

Fine, M. (1994). Working the hyphens: Reinventing self and other in qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (p. 70–82). Sage Publications, Inc.

Flick, U. (2017). *Designing qualitative research* (2nd edition). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

García Díaz, V. (2016). *Caminos hacia la academia. relatos de vida, identidad y profesión*. El Colegio Mexiquense.

Giménez, Gilberto (1996). *La identidad social o el retorno del sujeto en sociología en Identidad: análisis y teoría, simbolismo, sociedades complejas, nacionalismo y etnicidad*. III Coloquio Paul Kirchhoff. UNAM, México, 13 p.

Gross, A. E. (2017). Alfred Schutz, sociólogo comprensivo: revisitando la lectura schutziana de Weber. *Revista Mexicana de Sociología* 79, num. 4 (octubre-diciembre, 2017): 755-784. Universidad Nacional Autónoma de México-Instituto de Investigaciones Sociales.

Hall, S. (1992). *The question of cultural identity*. In Hall D. Held, & A McGrew (Eds.) *Modernity and its futures*. (pp. 273-325). Cambridge, UK: Polity Press.

Heiskala, R. (2011). The Meaning of Meaning in Sociology. The Achievements and Shortcomings of Alfred Schutz's Phenomenological Sociology. *Journal for the Theory of Social Behaviour* 41:3 0021-8308 2011 Blackwell Publishing Ltd.

INEE. (2015). *Los docentes en México* (p. 206). México. Recuperado de http://www.inee.edu.mx/images/stories/2015/informe/Los_docentes_en_M%C3%A9xico._Informe_2015AC.pdf

INEE. (2017). *Resultados Nacionales PLANEA 2017* (p. 41). Mexico: INEE.

INEE. (2018a). La educación media superior en México. Recuperado 9 de noviembre de 2018, de <https://www.inee.edu.mx/index.php/publicaciones-micrositio/blog-revista-red/610-blog-revista-red-home/blog-revista-red-articulos/3459-la-educacion-media-superior-en-mexico>

INEE. (2018b). *La educación obligatoria en México. Informe 2018*. México: INEE.

INEGI. (2017). Estadísticas a propósito del día internacional de la juventud, 14. Recuperado 27 octubre de 2018, de http://www.beta.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2018/poblacion2018_Nal.pdf

INEGI. (2018). Recuperado de http://www.beta.inegi.org.mx/app/tabulados/pxweb/inicio.html?rxid=85f6c251-5765-4ec7-9e7d-9a2993a42594&db=Educacion&px=Educacion_06

INEGI. (2021). Recuperado de <https://www.inegi.org.mx/app/tabulados/interactivos/?pxq=8c29ddc6-eeca-4dcc-8def-6c3254029f19>

Joas, H., & Knöbl, W. (2016). *Teoría social: veinte lecciones introductorias*. Madrid: Akal.

Kvale, S. (1996). *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, Calif: Sage Publications.

Lang, V. (2010). *La construcción social de las identidades profesionales de los docentes en Francia. Enfoques históricos y sociológicos*. En: Tenti Fanfani, E. (2010) Seminario Internacional "El Oficio de Docente: Vocación, Trabajo y Profesión en el Siglo XXI", et al., editores. *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Siglo XXI, 2010. pp. 71-118

López Bonilla, G. (2006). *Ser maestro en el bachillerato: creencias, identidades y discursos de maestros en torno a las prácticas de literacidad*. Perfiles Educativos, Vol XXVIII, núm. 122. pp. 40-67.

López Rodríguez, E. (2018). *Estudio de caso con profesores de bachillerato: sus competencias, retos y experiencias*. Revista del Instituto de Estudios en Educación y del Instituto de Idiomas Universidad del Norte no 28 enero-junio, 2018 ISSN 2145-9444 (electrónica).

Lozano Medina, A. (2015). La RIEMS y la formación de los docentes de la Educación Media Superior en México: antecedentes y resultados iniciales. *Perfiles Educativos* | vol. XXXVII, número especial, 2015 | IISUE-UNAM

Macías, A., & Valdés, G. (2014). *Reconstrucción del rol docente de la educación media superior. De enseñante tradicional a enseñante mediador*. Sinéctica, 43, 14.

Lupercio-Núñez, P. (2014) Los significados de la docencia en los profesores de educación superior. Tesis doctoral, Doctorado Interinstitucional en Educación. Guadalajara, México: ITESO.

Macías-Esparza, C. (2013) Reconstrucción del rol docente de la ems: de enseñante tradicional a enseñante mediador. Tesis doctoral. Doctorado Interinstitucional en Educación. Guadalajara, México: ITESO

Madueño-Serrano, María L. (2014) La construcción de la identidad docente: Un análisis desde la práctica del profesor universitario. Tesis doctoral, Doctorado Interinstitucional en Educación. Puebla, México: UIA Puebla.

Marcelo García, C., Gallego-Domínguez, C. (2018). Construcción de la identidad profesional en docentes principiantes. En: Tardif, M., & Cantón Mayo, I. (Eds.). (2018). *Identidad profesional docente*. Narcea, Madrid

Martindale, D. A. (1981). The nature and types of sociological theory (2. ed). Prospect Heights, Ill: Waveland Press.

Martínez, M., De Ibarrola, M. (2018) *Conformación de una identidad docente entre profesionistas universitarios contratados por asignatura en el nivel medio superior*. Sinéctica, revista electrónica de educación, núm. 51. México: ITESO. Consultado en: <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/851/1041>, el 22 de noviembre, 2018

Mason, J. (2002) *Qualitative researching*. Thousand Oaks, CA: Sage

Molfino Vigo, V., & Ochoviet Filgueiras, C. (2015). *Un estudio discursivo de la identidad de profesores de matemática en formación de posgrado*. Perspectiva Educacional, Formación de Profesores, 54 (2), 74-91.

Moustakas, C. E. (1994). *Phenomenological research methods*. Thousand Oaks, Calif: Sage.

Neyra Galicia, A. R. (2010). El bachillerato mexicano y la política educativa: desde sus inicios hasta la educación basada en competencias. Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, Toluca, Estado de México. México. Número 55. Pág. 63-82.

Olsen, B. S. (2016). *Teaching for success: developing your teacher identity in today's classroom* (Second edition). New York, NY: Routledge, Taylor & Francis Group.

Olsen, B. (2008). *Teaching What They Learn, Learning What They Live: How Teachers' Personal Histories Shape Their Professional Development*. New York, NY: Routledge, Taylor & Francis Group.

Olsen, B. (2008). *How Reasons for Entry into the Profession Illuminate Teacher Identity Development*. Teacher Education Quaterly, Summer, 2008.

Packer, M. (2013). *La ciencia de la investigación cualitativa*. Bogotá: Ediciones Uniandes.

Patrinós, H. (2016). Why education matters for economic development. World Bank Blogs. May 17, 2016. Consultado el 20 de Agosto, 2019, de <http://blogs.worldbank.org/education/why-education-matters-economic-development>

Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: integrating theory and practice* (Fourth edition). Thousand Oaks, California: SAGE Publications, Inc.

Pelletier, F., Morales-Perlaza, A. (2018). Saber e identidad en la profesión docente. De la identidad de estudiante a la de docente principiante. En: Tardif, M., & Cantón Mayo, I. (Eds.). (2018). *Identidad profesional docente*. Narcea, Madrid

Pérez, G. (2000). *Investigación cualitativa*. Retos e interrogantes. Madrid: La Muralla.

Pérez Ruiz, A., Ferrer Meza, R., García Díaz, E. (2015) *Tiempo escolar y subjetividad. Significaciones sobre la práctica docente en escuelas de tiempo completo*. RMIE, 2015, VOL. 20, Núm. 65. Pp. 507-527.

Piña Robles, C. del C., Soto Quiñones, M., & Ramírez Sandoval, M. Y. (2017). *La construcción de la identidad docente: significados y sentidos* (p. 12). Presentado en Congreso Nacional de Investigación Educativa-COMIE, San Luis Potosí, México: COMIE.

Ramón Santiago, Pedro, Aquino Zúñiga, Silvia Patricia, & Alejandro Jiménez, Mariela. (2017). Evaluación de las competencias docentes de profesores de educación media superior del estado de Tabasco, México. *Sinéctica*, (48) Recuperado en 30 de diciembre de 2019, de

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2017000100013&lng=es&tlng=es

Ravitch, S. M., & Carl, N. M. (2016). *Qualitative research: Bridging the conceptual, theoretical, and methodological*. Los Angeles: SAGE.

Ritzer, G. (2011). *Teoría sociológica clásica*. México: MC-GRAW HILL. Cap. 16. Alfred Schutz J. Dreher.

Rizo García, M. (2007). ALFRED SCHÜTZ Y LA TEORÍA DE LA COMUNICACIÓN. REFLEXIONES DESDE LA COMUNICOLOGÍA POSIBLE. *Question/Cuestión*, 1(15). Recuperado a partir de <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/article/view/410>

Rodríguez M, Z. I. (1993). Alfred Schutz, hacia la fundamentación de una sociología del mundo de la vida. Guadalajara, Jalisco, México: Editorial Universidad de Guadalajara.

Rufer, Mario. (2012). El habla, la escucha y la escritura. Subalternidad y horizontalidad desde la crítica poscolonial, en Corona Berkin, Sarah y Olaf Kaltmeier (coords.). *En diálogo. Metodologías horizontales en ciencias sociales y culturales*. Barcelona, España: Gedisa. [cap. 2, pp. 56-109]

Sandoval, E. (coord.) (2013) *Maestros de educación básica y normal. Una mirada desde la investigación educativa*, en Saucedo, C., Guzmán, C., Sandoval, E., y Galaz, F. (coordinadores). *Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa. Tendencias, aportes y debates 2002-2011*. ANUIES, COMIE, México.

Santacruz Gómez, G. (1998). *Identidades y Estilos de Vida en Cozamalupán Veracruz*, Documento Interno de la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH), México.

Samuel, M., & Stephens, D. (2000). *Critical dialogues with self: Developing teacher identities and roles—a case study of South Africa*. International Journal of Educational Research, 33(5), 475–491.

Saucedo Ramos, C. L. (2013). *Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa: tendencias, aportes y debates*, ANUIES-COMIE, 2002-2011.

SEMS. (2018). Programa de Formación Docente. Recuperado 1 de enero de 2018, de http://www.sems.gob.mx/en_mx/sems/programacion_de_formacion_docente

SEP. (2018). *Perfil, parámetros e indicadores para la evaluación del desempeño de las funciones docentes y técnico docentes en Educación Media Superior*. Subsecretaría de educación media superior. Subsecretaría de planeación y evaluación de políticas educativas. Coordinación nacional de servicio profesional docente.

SEP. Acuerdo Sectorial 447, Pub. L. No. 447 (2008). Recuperado de http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10905/1/images/Acuerdo_447_competencias_docentes_EMS.pdf

Schuman, D. (1982). *Policy analysis, education, and everyday life*. Lexington, MA: Heath.

Schütz, A. (1993). *La construcción significativa del mundo social: introducción a la sociología comprensiva*. Barcelona: Paidós.

Schütz, A. (2003). *El problema de la realidad social Escritos I*. Buenos Aires (Argentina): Amorrortu Editores.

Schütz, A. (2003). *Estudios sobre teoría social: Escritos 2*. Buenos Aires; Madrid: Amorrortu.

Schütz, A. (2001). *Las estructuras del mundo de la vida*. Buenos Aires (Argentina): Amorrortu.

Schütz, A. (2003) *El problema de la realidad social* (2a. ed., 1a. reimpresión). Buenos Aires: Amorrortu.

Schütz, A. y Luckmann, T. (2001). *Las estructuras del mundo de la vida*. Buenos Aires (Argentina): Amorrortu.

Sfard, A., y Prusak, A. (2005a). *Identity that makes a difference: substantial learning as closing the gap between actual and designated identities*. In H. Chick & J. Vincent (Eds.), *Proceedings of the 29th Conference of the International Group for the PME* (pp. 37-52). Melbourne: PME.

Sfard, A., y Prusak, A. (2005b). *Telling Identities: In Search of an Analytic Tool for Investigating Learning as a Culturally Shaped Activity*. *Educational Researcher*, 34(4), 14-22.

Seidman, I. (2006). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences* (3rd ed). New York: Teachers College Press.

Solís, P. (30 de Agosto de 2017). ¿Tasa bruta, tasa neta, o medidas alternativas? El problema de medir la cobertura de la educación media superior. Obtenido de Nexos:

<https://educacion.nexos.com.mx/?p=636>

Tardif, M., & Cantón Mayo, I. (Eds.). (2018). *Identidad profesional docente*. Narcea, Madrid

Tardif, M., LeVasseur, L. (2018). Los profesores en Canada. ¿Una identidad profesional en mutación? En: Tardif, M., & Cantón Mayo, I. (Eds.). (2018). *Identidad profesional docente*. Narcea, Madrid

Tenti Fanfani, E. (2010) Seminario Internacional "El Oficio de Docente: Vocación, Trabajo y Profesión en el Siglo XXI", et al., editores. *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Siglo XXI, 2010.

Tenti Fanfani, E. Steinberg, C. (2011). *Los docentes mexicanos: datos e interpretaciones en perspectiva comparada*. Primera edición, Siglo Veintiuno Editores.

Tierney, W. G., (2003). *Undaunted Courage: Life History and the Postmodern Challenge*. En Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2003). *Strategies of qualitative inquiry* (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage. (pp. 292-318)

Tuirán, R. (6 de Septiembre de 2017). La medición de la cobertura de la educación media superior: instrumentos y supuestos subyacentes. Obtenido de Nexos:

<https://educacion.nexos.com.mx/?p=642>

Valdés-Dávila, Ma. Guadalupe. (2009) Depósitos de sentido educativo y procesos de negociación del docente universitario frente a la renovación curricular del ITESO. Tesis doctoral, Doctorado Interinstitucional en Educación. Guadalajara, México: ITESO.

Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. Albany, N.Y.: State University of New York Press

van der Want, Anna C. den Brok, Perry, Beijaard, Douwe. Brekelmans, Mieke, Claessens, Luce C. A. & Pennings, Helena J. M. (2018) *Changes over time in teachers' interpersonal role identity*, *Research Papers in Education*, 33:3, 354-374, DOI:10.1080/02671522.2017.1302501

Vázquez, V. y Escámez, J. (2010). *La profesión docente y la ética del cuidado*. *Revista Electrónica de Investigación Educativa [Número Especial]*. Consultado el 14 de noviembre de 2018, en: [HYPERL redie.uabc.mx/contenido/NumEsp2/contenido-verdera.html](http://redie.uabc.mx/contenido/NumEsp2/contenido-verdera.html)

Velasco Maíllo, Honorio M., y Ángel Díaz de Rada. *La lógica de la investigación etnográfica: un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela*. Trotta, 2018.

Villa, L. (2014). *Educación media superior, jóvenes y desigualdad de oportunidades*, En: *La educación media superior en el mundo. Innovación Educativa, Número especial*, Vol. 14, núm. 64, págs. 33-46, Recuperado 15 de noviembre de 2018, de www.innovacion.ipn.mx/Revistas/Documents/REVISTA-2014/revista-64.pdf

Volkman, M. J., & Anderson, M. A. (1998). *Creating professional identity: Dilemmas and metaphors of a first-year chemistry teacher*. *Science Education*, 82(3), 293–310.

Weigert, A. J., Teitge, J. S., & Teitge, D. W. (2006). *Society and identity: Toward a sociological psychology* (Digitally reprinted first paperback version). Cambridge London New York New Rochelle Melbourne Sydney: Cambridge University Press.

Wagner, H. R. (1983). *Alfred Schutz: An intellectual biography*. Chicago: University of Chicago Press.

Zorrilla Alcalá, J. F. (2012). Prioridades formativas para el bachillerato mexicano: La agenda mínima. *Perfiles educativos*, 34(spe), 70-83. Recuperado en 01 de enero de 2020, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S018526982012000500007&lng=es&tlng=es.

Anexos

Cuestionario para profesores invitados.

Este es un cuestionario inicial que forma parte del trabajo de campo de un proyecto de investigación con docentes de preparatoria. Es un proyecto que se desarrolla como parte del programa de doctorado interinstitucional de educación ITESO-IBERO.

Título del Proyecto

Los significados sobre ser maestro y su influencia en la conformación de la identidad docente de profesores de educación media superior.

Muchas gracias por tu colaboración para responder a este cuestionario.

1. Nombre.
2. Edad.
3. Carrera o carreras universitarias.
4. ¿Tienes estudios en educación, didáctica y/o enseñanza?
5. ¿Cuántos años de experiencia tienes como profesor (a) en preparatoria?
6. ¿Has sido docente en otros niveles educativos? ¿Cuáles?
7. ¿Combina tu actividad como profesor con otra actividad profesional? Descríbelo brevemente.

Textos integrados por sujeto participante

Profesor Omar

Es un varón de 39 años que se ha desarrollado como docente en diferentes niveles educativos dentro del ámbito privado por más de 18 años. Su formación como profesional incluye estudios en Física, ingeniería

mecánica eléctrica y nutrición. Considera que el trabajo docente es esencial en el desarrollo de los estudiantes. Ha manifestado que son las relaciones con los jóvenes lo que establece un vínculo significativo que permite el aprendizaje y la convivencia. Actualmente es docente y coordinador del área de matemáticas en su institución.

Al salir del bachillerato, Omar ingresó a la carrera de ingeniería mecánica eléctrica, sin embargo, después de un semestre ya no continuó los estudios debido a que en esa época no tenía muchas ganas de estudiar. Después de una estancia en Estados Unidos regresó a México e ingresó a la carrera de ingeniería mecánica. Se volvió a salir y estuvo en la carrera de Física. La segunda ocasión que estuvo en Estados Unidos, pensó que quería hacer algo productivo o estudiar algo para “regresarle algo a la sociedad” y así realizó un entrenamiento de Teachers Training Course y se convirtió en profesor de inglés como segunda lengua. En ese instituto que lo recibió como maestro de inglés se percataron que era estudiante de ingeniería y de física y le pidieron que se convirtiera en profesor de matemáticas.

Bueno, me salí, me fui a Estados Unidos, volví y me volví a meter, me salí, me regresé a Estados Unidos y de esa vez, cuando ya volví, tenía ganas de dedicarme a algo en donde pudiera regresarle algo a la sociedad, Pues, ¿no? Y como venía de ella, tomé el Teachers Training Course y la idea era hacerme maestro de inglés y empecé como maestro de inglés en una escuelita chiquita que está por mi casa, mi estudio me tiene un montón de currículum y después me hablaron de Educare y ya entré ahí, y como vieron que tenía algunos estudios de ingeniería y me dijeron Oye, necesitamos maestro de matemáticas abiertas, yo me aviento, no? Y tuve que estudiar un montón. Entrevista 1 P. 2

Continuar con sus estudios de licenciatura se dificultaron cuando entró a trabajar en un colegio privado ya que los horarios en los que se llevaban la mayoría de las clases en la universidad coincidía con el horario de las clases en el trabajo. Afirma que su experiencia durante la carrera estuvo siempre relacionada con el trabajo. Siempre fue un estudiante trabajador. En la universidad había maestros buenos y malos. Una experiencia que le parece relevante es que cuando estaba en la carrera de Física, se inscribió a una asignatura llamada física cuántica a la cual siempre llegaba tarde por sus horarios en el trabajo.

Llegaba, llegaba como 10 minutos después de que empezaba la clase, pues y me metía y de cuenta que estaba. Eran dos pintarrones y para cuando yo llegaba ya había y estaba llenando el tercer pintarrón o se había llenado los dos y estaba borrando el primero para seguir y le decían el Turbo López al profe. (...) Y era un cuate que hablaba muy bajito y (...) y hablaba hacia el pintarrón y ya hablaba mientras escribía todo. Y pues la clase era meramente pues estar copiando todo ¿no?. No te preguntaba nada, no interactuaba contigo. Yo creo que era como para hacer filtro en los primeros días y que aguantes se queda. Y el que no, no, pero como yo ya llegaba tarde por el trabajo, no había forma de llegar Más temprano dije no, la vida baja y había otras materias como electromagnetismo que me encantaban y me iba súper bien y la agarraba súper bien la onda, aunque llegará tarde, pues alcanzabas a ver y ubicaba a esto. Y esto sí, sí, como no Uy, aquí derivó ya que integró y pues, vámonos. No sé. Y de todo, pues nada más esa clase. Pero ahí la maestra es muy distinta. Pues ahí la maestra sí explicaba te hacía preguntas. Sí, era la dinámica muy distinta. Entonces había maestros que estaban como muy... yo creo que eran como los que eran investigadores que tenían que dar clase a huevo y y pues, cubrían sus horas y ya no había. No todos los investigadores eran así. Entrevista 1 P. 4-5

El profesor Omar es capaz de realizar descripciones detalladas de muchos de sus maestros, tanto en la carrera profesional como en otras etapas de su escolaridad. Afirma que algunas de sus mejores experiencias como estudiante universitario no estaban relacionadas con el conocimiento y especialización de sus profesores, sino con la capacidad que éstos tuvieron para interactuar con él y sus compañeros.

El tiempo en la universidad se caracterizó por su constante movimiento entre el trabajo que ya desempeñaba como docente y los cambios que tenía en su vida personal ya que, fue en esta época que nació su hija. Esto le dificultó entablar relaciones duraderas con compañeros de la carrera.

Un punto relevante para Omar en esta época fue la oportunidad de vivenciar la educación desde el punto de vista de los estudiantes, al ser él mismo alumno en la universidad, y también formarse como docente. Omar no pensó que la docencia se convertiría en su actividad fundamental, ni siquiera le gustó la experiencia de ser profesor cuando comenzó su carrera.

Me daba como un panorama muy amplio de cómo se sentían los chavos, este cuando les estaba dando clase y cómo me sentía yo en algunas materias, ¿no?
Entrevista 1 P. 8

Y para mí es como un constante aprendizaje, pues, y sobre todo como mis primeras experiencias como maestro fueron ya te había dicho como muy difíciles y primero lo odié. Pos sí era como una obligación porque era mi chamba, pues ¿no? ni modo que me saliera la mitad, aunque no tenía compromisos. O sea. No me afectaba en mi vida si me salía o no, pero yo sentía, pues ya de entré trabajar equipos, cumplo el año, ¿no? Y se fue haciendo primero como una especie de rutina y después Le Le fui agarrando el gusto, pues ¿no? implicó mucho esfuerzo de mi parte sí en estar estudiando y aprendiendo y que me mandaban a un curso de de matemáticas constructivas y que material concreto. Entrevista 3 P. 7

En relación al estudio en general, Omar se describe como una persona que valora el aprendizaje. De hecho, un conflicto que tuvo en una institución en los que trabajó un tiempo fue que en ese lugar se daba menos valor al aprendizaje que a la satisfacción de los estudiantes y de sus padres como “clientes”.

Considera que en su casa siempre fue muy valioso el aprendizaje y la educación. Omar describe que como en su familia él fue el último de nueve hermanos, aprendió a trabajar desde edad temprana y nunca dejó de hacerlo durante secundaria y preparatoria.

Sí, siempre fue importante, pero el discurso que tenía mi papá era pues tienes que estudiar, porque si no, no vas a hacer nada en la vida, te vas a morir de hambre o algo así. Y para mí era desde la primaria, era como una obligación muy fuerte. Sacar buenas calificaciones, pues desde muchos puntos de vista que después vi en terapia desde de tener atención en casa, era, era, saca buenas calificaciones y tú vas a estar bien. Entrevista 1 P. 9-10

Con respecto a los docentes que tuvo en diversas etapas de su escolaridad, Omar afirma recordar a varios de ellos. Le parece que una profesora que tuvo en preescolar fue muy importante para él ya que contribuyó a que él se sintiera integrado al grupo. Lo que caracterizó su tiempo como estudiante durante la primaria fue que era un alumno ejemplar con buenas calificaciones, estaba en la escolta y el cuadro de

honor. Además de sus experiencias con las maestras, recuerda a las personas que apoyaban el funcionamiento de la escuela como los de intendencia y quienes atendían la cooperativa.

Pero sí era una escuela de gobierno. Estaba bien, a mí me gustaba. Conocí esta ya sabes al personal de don Quique, el que hacía el aseo y que vendía las tortas es la maestra Soco, se encargaba de la cooperativa y esas cosas. Entró una directora nueva no me acuerdo el nombre, pero sí flaquita, flaquita, muy estricta, pero en su papel, pues de directora. Entrevista 1 P. 12

El profesor Omar considera que su estilo de trabajo como docente está influido principalmente por sus profesores universitarios, quienes identifica como más divertidos y que hacían que la clase fuera “más ligera”. Él considera que, aunque no es un estudiante universitario o de prepa, siente que sigue siendo un aprendiz y que, junto con sus estudiantes actuales va aprendiendo lo que necesita para tener éxito en la enseñanza de las matemáticas y la física. Se da cuenta que convertirse en maestro es un “camino” que él mismo tuvo que transitar y que siente que no ha concluido. Comentó que al principio de su carrera como profesor, tuvo que pasar por experiencias difíciles en una institución en la que no se promovía el respeto por el docente.

Sí, sí, sí. Pero. Pero. Este digo ahorita que dices que como alumno, pues sigo siendo alumno, ¿no? este sigo siendo alumno de cierta manera, pues igual no es una licenciatura, pero cada que estoy en el salón de clases pues voy aprendiendo cosas. Y como do's and don't's no o sí este y creo que la interacción con los chavos me gusta mucho, pues mucho, mucho, mucho. Entrevista 1 P. 17

El maestro Omar es una persona con una considerable amplitud de intereses. Estudió música en el conservatorio y es un aficionado carpintero y fotógrafo. Sin embargo, la ingeniería estuvo siempre dentro de sus intereses ya que, identifica, las máquinas le agradaban. Aunque en retrospectiva, identifica ahora que le gustaba más la física como ciencia que las ingenierías.

Al hablar del gusto por ser docente y permanecer en la docencia como profesión, el maestro Omar dice que es necesario tener gusto por la actividad.

pues quizá quizá creen que no hay de otra y se quedan ahí porque es más seguro. Pues yo, pero sí te tiene que gustar para que lo disfrutes, si no, es un suplicio. Por ejemplo, yo comparo las clases de inglés que daba con las de mates, las de inglés, los. Ahí me di cuenta de que dar clases de inglés no era lo mío, pues, pero me divertía cuando daba mate o daba física, porque después me pasaron prepar. Estuve en la primaria, en la secundaria, en la prepa, pues ahí estuve viendo y fue un aprendizaje fuerte. En mi primer año fue difícil, pues como si me tienes que recortar, me dices y no sé si estoy contestando tus preguntas bien o no. Entrevista 1 P. 19

El maestro Omar menciona que una parte muy importante de ser docente es poder estar en un ambiente escolar que promueva el respeto y que tenga presente el valor de todas las personas involucradas en el proceso. Comentó que trabajó en una institución en donde la dueña despidió a todos los profesores de la preparatoria y que ahí era un lugar con mucha incertidumbre en el manejo de las autoridades. Observó que, desde su punto de vista, cada cambio de trabajo que ha tenido ha sido para mejorar su condición de trabajo. Yendo desde un trabajo complejo por la administración escolar y escalando en lo accesible y fácil de las tareas que le fueron asignadas.

Ya me fui después al Subiré y mi. Mi trabajo era regularizar a todos los chavos, desde primaria hasta prepa, a los que iban mal, Me los mandaban entonces tenía horario muy, muy flexible, me pagaban bien, tenía tiempo libre y hacía material y hacía otras cositas, pues así es como competencias de matemáticas. Llegaban chavos, me preguntaban en su receso y ayúdame con esto les ayudaba, bla, bla, bla Entrevista 1 P. 21

Mencionó que su trabajo actual se caracteriza por un trato más de respeto entre los estudiantes y los docentes, así como con los padres de familia. Omar piensa que el trayecto de los maestros en colegios privados puede ser difícil ya que existen diversos factores que pueden dificultar su desempeño y adaptación a las distintas condiciones.

Sí, sí. A partir del segundo trabajo, aunque los primeros dos sí fueron muy complicados. Pero sí, por ejemplo, aquí es, aquí es como un ambiente muy relajado, pues el estrés es otro aquí el estrés es diferente. El estrés es, por ejemplo, si voy a terminar el programa o no. Ese es un estrés, que veo que durante durante la semana de instrucción todo funcionó muy bien y en el quiz les fue del nabo. Entonces ese es mi estrés, pues, ¿no? o que veo que de plano algún chavo nos está entregando nada y esas son las cosas que me estresan ahora, pues antes era ir a trabajar, me estresaba desde levantarme y saber que tenía que ir a trabajar, eso ya me estresaba, pues, o lidiar con el personal administrativo o mis jefes. Eso me estresaba mucho y aquí, aquí mi estrés es más, más relacionado con...Pues sí. Pues con la enseñanza y el aprendizaje, con lo que debería ser el estrés de este trabajo, pues si es que lo podemos llamar estrés, pues me estresa A veces sí, tratar con los profes me estresa. Entrevista 2 P. 10

Con respecto al manejo de la docencia y el manejo de los conocimientos de la materia, Omar afirma que sí se encuentran en dos niveles distintos. Por un lado, él siente que puede estudiar y estar muy al tanto de los contenidos de la materia de matemáticas pero que en los temas relacionados con la docencia, siempre está aprendiendo. Considera que al haber diferencias entre los estudiantes y entre las generaciones, la docencia es siempre un trabajo inacabado.

Es un constante aprendizaje, pues de como estar más atento con el chavo o con tu entorno, con nosotros profes a veces o contigo mismo, pues a veces todavía me cuesta o estoy aprendiendo de eso, o porque las clases de Mate el tema pues, lo domino, ¿no? Y creo que pues no es, pues no sé si se han quejado o no se han quejado, pero creo que lo he hecho bien, pero todavía tengo que trabajar en la otra parte de estar más este... Entrevista 1 P. 23

El trabajo es como estar conociendo a los chavos. Pues porque no todos reaccionan igual y ¿no? Entrevista 2 P. 13

Un aspecto que es relevante para Omar es que las matemáticas son consideradas como una asignatura que revelan la capacidad intelectual de los estudiantes. Él habla con los alumnos y les explica que no es así, que si bien hay otras materias en las que puedes ser mejor, no significa que sea necesariamente un reflejo de tu capacidad como estudiante. Él tiene la consigna de identificar cómo puede ayudar a que los estudiantes mejoren a partir del nivel con el que comienzan el año escolar y que eso se vea reflejado en

Sí, creo que hay una concepción muy fuerte de que si no eres bueno en matemáticas no eres inteligente, lo cual no es cierto. Entrevista 1 P. 24

El profesor dice que su trabajo actual incluye actividades de coordinación docente, en donde, además de sus clases debe supervisar el avance de otros profesores con relación a sus planeaciones y a los proyectos interdisciplinarios que deben desarrollar con los estudiantes. Afirma que mucho de su tiempo se invierte en revisar los trabajos de los estudiantes y pasar de clase a clase.

Fuera del ámbito de la escuela, también tiene una práctica como profesor particular y da tutorías a estudiantes de la misma institución y de otros colegios que necesitan regularización en matemáticas. Su experiencia y sus tácticas han resultado ser muy eficaces para desarrollar esta parte de su docencia. Afirma que, a pesar de que su materia no es fácil y él no es un profesor que no ejerce la disciplina, nunca ha tenido dificultades en su relación con los estudiantes adolescentes.

Por fortuna nunca me ha costado que los chavos trabajen en clase. Pues no sé que se quejen, aunque aleguen. "¿Por qué vamos a hacer esto?" Nada, pues trabajan de aquí a que lo terminen los que son un poquito más lentos ¿no?. Ahí ya es diferente y siempre trato de hacer la clase agradable pues, o estar bromeando con ellos, o no me molesta que platiquen en clase mientras estén trabajando y sirve que los conozco un poquito más. A veces me gusta ponerles música o es que se pongan los audífonos está bien, mientras estén trabajando a gusto porque me entregan el trabajo, ¿no? la mayoría, Pues, entonces mientras estén cómodos, ¿no?. Mi mi el grado que doy ahorita la mayoría de los temas son temas muy abstractos, pues la aplicación práctica es muy complicada de ver, productos notables, factorización. Es difícil verlo. Ecuaciones lineales, pues todavía, lo puedes ver un poquito más con problemitas ¿no? pero la mayoría del grueso de álgebra es como muy abstracto. Entrevista 2 P. 34

Ha identificado que los estudiantes de semestres más avanzados se concentran más en hacer su trabajo de aprender y que les agradan los retos y los problemas difíciles de sus asignaturas. Identifica que una labor recurrente que tiene que ejecutar con los estudiantes es tratar de ayudarles a ver el valor que tiene el aprendizaje de las matemáticas y la física.

Ha dicho que su práctica de la docencia se ha transformado también por la influencia de los cursos de capacitación de los que ha participado recientemente. En estos cursos, ha aprendido a ver la enseñanza de las matemáticas como una oportunidad para que los estudiantes adquieran herramientas intelectuales con las cuales enfrentar y solucionar más problemas en el futuro. Le interesa que los estudiantes logren independencia en su capacidad para resolver problemas y que cambien su mentalidad con respecto a su propio desempeño. Mencionó casos de estudiantes que dudaban de sí mismos y que lograron mejorar en su clase.

Sí, por ejemplo, (Nombre de alumna) ¿no? (Nombre de alumna) se consideraba tonta y todavía ¿no? Y a finales del año, o como el último trimestre de acabó, como que me la pude ganar y que le echaba ganas y se enganchó y dije "Bueno, pues le voy a dar la oportunidad" ¿No? no le iba tan bien. Esa es la verdad, pero estaba dispuesta a hacer lo que fuera. Para hacerlo, pues ¿no? Y eso es extremadamente valioso, pues ¿no? les importa nada porque "¿te lo puedo entregar después? lo voy a corregir. Y sí "a ver, es que no lo entendí a esto" "No, no, no lo entiendo, no lo entiendo." Fue mucho trabajo, como que agarrara confianza, pues. Y hay muchos casos así. Es por lo que digo que a veces siempre siento que nunca alcancé como acercarme a todos y.... Entrevista 2 P. 22

Omar identifica que, a pesar de querer hacer adaptaciones y tener nuevas formas de explicar en sus clases, conserva un estilo más bien tradicional. Siente que su práctica se caracteriza por tratar de crear un ambiente de confianza y así reducir el estrés de aprender matemáticas.

Yo a veces siento que soy muy tradicional, pues o sea, lo que cambia. Podría decir yo es que intento estar bromeando. Pues en el salón quizá eso, pero yo a veces siento que soy muy tradicional. No sé, igual no sé necesitaría que te metieras a mi clase y la vieras. Entrevista 2 P. 25

Y fui entendiendo muchas cosas después y entiendo que los chavos, mucho de lo que necesitan es. Estar a gusto no me refiero tirando la hueva, sino sentirse tranquilos, sentirse contentos, sentirse si que aunque los regañó los quiero. Entrevista 2 P. 27

Pues sí, pues establecer un vínculo distinto con el chico, pues. O sea, que se sepa que es visto. Ahí estás. “Sé que estás ahí, pues. Lo estás haciendo bien.” Independientemente de que saques 6, 7, 8, 9, 10 o no lo estás haciendo bien, aunque saques 8, porque tú sí podrías darme un 10. Entrevista 2 P. 27-28

Para Omar es evidente que lo más duradero de la docencia son las relaciones que se generan. Considera que los vínculos que se establecen entre las personas en el contexto del trabajo son muy importantes ya que constituyen una parte amplia de la experiencia cotidiana. Por otra parte, piensa que la docencia se quedaría vacía sin el elemento de las relaciones humanas. Que si nos concentramos solamente en las cuestiones de contenido, la experiencia estaría incompleta. Las relaciones otorgan cierta trascendencia a la docencia. O considera, además que estas relaciones no deben generar una ruptura con el trabajo de la clase, es decir, piensa que es posible ser consecuente con las cuestiones disciplinares sin tener que llegar a tener una gran intimidad con los alumnos.

No, sí, es que mira: algo que me quedó muy claro desde hace años es lo que te llevas cada ciclo escolar son los vínculos que hiciste con los chavos y con sus compañeros. En lo que queda, pues ¿no? al menos que te puedas de lo que te puedas llevar tú y crecer. Entrevista 2 P. 26

La parte, la parte, de contenidos, pues se da, pues ¿no? se imparte. Pero quedaría como vacío. Sin la otra que es este de ser un vínculo con el chavo, pues o al igual con los maestros. Lo que quiero decir es que que van va más allá, pues no es nada más blasi clases y les expliques como hacer una ecuación lineal y te vas, ¿no? sino que se vuelve. Todo es parte de tu vida. Pues ¿no? es tu vida, es eso. Tu vida es pasar la mitad de tu día con otros seres humanos con los que estableces vínculos. Pues no, nada más. Aunque no puedo decir que son mis amigos porque no son mis amigos. Hay una conexión. Mis amigos son los maestros. Algunos maestros con los que puedo entablar vínculos de amistad, otros con los que no. Otros con los que somos conocidos. Y habrá otros que evito. Pues ¿no? no necesariamente aquí en el colegio. Pero me ha pasado. Pero pero a la mitad de tu día está ahí. Pues si, son chavos con los que convives todos los días. Entrevista 3 P. 4

Este. Sí, definitivamente ha sido una influencia en lo que soy ahora. Pues ¿no? sobre todo por digo, no hubiera sido lo mismo si me hubiera dedicado a una

profesión en donde no tengo que estar relacionándome con otras personas, pues.
(...) Entrevista 3 P. 6

Con relación a la identidad de los docentes, Omar piensa que la actividad cotidiana y las experiencias vividas en conjunto con los estudiantes y todas las circunstancias que intervienen en el hecho de trabajar en una escuela va creando un estilo de vida y una forma de ser. Concibe la docencia como algo más complejo que un trabajo o una actividad laboral convencional en donde vas, trabajas y te vas a tu casa, ya que tiene un impacto en la vida de los jóvenes. Piensa, además, que la educación es un sistema complejo y la docencia se trata de mucho más que de poner reglas para controlar al grupo y dedicarse a mostrar una serie de temas. También tiene que ver un sentido de satisfacción y de convencimiento por parte del profesor de que eso que hace es correcto y le gusta.

Y se convierte en un estilo de vida. Pues no es, no es una chamba, pues es un estilo de vida. Y insisto, a veces siento que juego bien, a veces siento que no jugué bien. A veces siento que me faltó, me salté una regla. A veces siento que son muchas cosas. Entrevista 3 P. 9

De la satisfacción, sí, sí, yo he visto. Por eso te digo que no lo puedes desligar del contenido y la interacción con el chico, pues no es nada más. Llego, pongo reglas, te sientas, trabaja pa, pa, pa. Es un sistema más complejo. Pues es que ¿porqué pelaste los ojos? todos por sistemas, si es un sistema más complejo en donde estás trabajando con seres humanos, pues como tú. Verdad que tienen necesidades que tienen estos deseos y que hay una realidad más allá de eso, en donde es la escuela y tienes que equilibrar todo, pues ¿no? y. Y sí, sí, debe haber satisfacción para que lo puedas, o sea, cuando. Porque usted decía si no te gusta, pues no es para ti, pues. Y yo empecé a descubrir eso, pues que me divertía y me gustaba y me entretenía y resultaba pues que lo hacía bien también. ¿No? Pero yo creo que no lo hubiera hecho bien si no me hubiera gustado. Pues claro. Porque conozco muchos maestros, bueno, en mi historia como alumno, pues primaria, secundaria, prepa. En dónde, pues, veías Veías como Como a mi los que más me acuerdo son los que jugaban y no me refiero concretamente, sino jugaban con las palabras, jugaban contigo. Pues o eran. Si se les veía que lo disfrutaban? Pues ¿no? y yo lo fui aprendiendo. Al principio fue muy difícil, muy, muy difícil. Estaba rompiendo muchos esquemas en mi cabeza. Desde yo como ser menos soberbio de, de, de. De ver más bien al chico. Pues ¿no? y de poner su correcto lugar entre los contenidos y y el el individuo. Pues no, y poder llegar a un equilibrio ahí. Pero fue un proceso largo, pues. Y difícil, digo. Y obviamente la escuela en la que estoy ahorita ayuda mucho. Entrevista 11 P. 11

Omar piensa que la identidad docente no se mezcla ni estorba en la identidad profesional previa a la docencia de los sujetos, pero sí considera que hay ideas acerca de cómo son los matemáticos y en general las personas que se dedican a las ciencias que los ubican como personas rígidas. Siente que eso puede ser verdadero para cualquier otra profesión y que las personalidades de los sujetos intervienen mucho en cómo se concibe la profesión y cuáles son los rasgos identitarios propios de la misma. Identifica que los docentes deben ser personas que pueden relacionarse con otros, que escuchan, que son empáticos y que

tienen apertura al aprendizaje. Identifica que estos no son atributos o cualidades que él tenía tan acentuados o al menos tan presentes antes de ser docente, pero que la experiencia en la educación le ha dado oportunidad de generarlos. Está convencido de que el elemento personal o los rasgos de los docentes que lo llevan a considerar a las personas son una parte fundamental de la práctica. Aún así, se pregunta si, a pesar de conocer diversos modelos pedagógicos desde tiempos antiguos, podemos estar seguros de que esta forma de educar es la mejor. Es algo que todavía se pregunta e identifica que hay profesores con diferentes personalidades y estilos que tienen éxito en su trato y trabajo con estudiantes.

Y yo no creo que sea un Traslape de identidad. Digo. Sé está como muy difundido que el matemático es rígido y acartonado. Pero creo que eso tiene que ver más con el ser humano que escoge porque podemos encontrar igual doctores que son muy acartonados y contadores y lo que quieras. Pues claro. Y no, no creo que haya una personalidad definida. Hay ciertos, hay ciertos atributos que sí es y creo que se repiten, ¿no? como la empatía, la paciencia, este, tolerancia, ¿no? la capacidad de ver al otro. (...) o, creo sí hay atributos que debes tener como para poderte involucrar en la profesión de docente, Sí, pues no, y unos serían importantísimos, como la capacidad de aprender, pues, y seguir aprendiendo y no pensar que lo sabes todo. Tienes que ser empático. Tienes que saber ver al otro. Tienes que saber escuchar. Tienes que ser receptivo. Y todas esas cosas yo las fui aprendiendo también. Pues no poder escuchar antes. A mi me me cagaba wey que me dijeran es que tienes que hacer esto así. Y al principio era. Numan. No, no era con fui muy arrogante, muy rígido, pues, y me fui ablandando pues y hoy digo tengo años de terapia también, que me han ayudado, como ablandarme y hacer contacto con esta parte de del Afectos, pues en mí que me ha ayudado. Si no, no creo que hubiera seguido como maestro. Entrevista 3 P. 13

Yo por eso insisto mucho en la parte afectiva y social, porque. Cuántos modelos no hemos visto y diferentes formas de decir no es que tenemos que dar la las clases así tienen que ser el conocimiento así. Y yo de las preguntas que yo me he hecho a lo largo de todo esto, digo bueno, en tiempos de Newton les valía madres y si aprendías o no, ¿verdad?, se llegaba, daba su cátedra y había personas que lograban salir. Y otras que no ¿verdad? Y después fue cambiando el modelo, ¿no? Igual hubo personas que lograron salir y otras que no.. Y fue cambiando el modelo. Y hubo personas que pudieron salir y otras que no.. Entonces. Pues hay una gran pregunta y de cuál es cuál es el mejor modelo o la forma de dar clases? Y creo que la diferencia está. Insisto este no en el contenido, pues si no en la forma en que te involucras con el salón. ¿Sabes? porque tú puedes tener puedes sin tener a los chavos aquí como un maestro de educación física, pues. Un maestro de educación física, pues, los va a traer en chinga ¿No? Y por lo general suelen tener una comunión agradable con el alumno y los traen en chinga. Ah no, no van a ser 100 metros no 85, 100 metros no? Ok. Va No! Y luego tienes, por ejemplo. Tienes por ejemplo, como decía Ricardo o Amanda que son más este parsimoniosos pues, o más tranquilos. Pero sigue funcionando, ¿no? Y tienes otros más estrictos. Bueno, no sé de lo que estoy viendo aquí. Pues yo tenía el maestro Andrés Baca Canales que era muy estricto, muy estricto, eh Pero a mí me gustaban sus clases. Había quienes le gustaban. Había quienes no, entonces. Creo que lo que debemos coincidir todos, pues es lo lo, repito, son más bien como valores, pues. Actitudes morales, éticas,

¿no? empatía. Esta es la capacidad de observarte a ti, de observar al otro. ¿No? tienes que ser plástico, no puedes ser rígido, tienes que tener la capacidad de, de cambiar las cosas. Y no están funcionando, pues. Entrevista 3 P. 14-15

Un aspecto que el profesor Omar considera que es significativo para él es que identifica que, a pesar de los cambios que se han registrado en la educación a través de los siglos, hay personas que se destacan en sus áreas y que son producto de esos estilos educativos. Para O, la docencia es una posibilidad de “dejar huella” y de influir positivamente en los estudiantes, para motivarlos a alcanzar su máximo potencial por medio de motivarlos a intentar y perseverar en los temas que les son difíciles.

Y eso que dicen cuando dicen yo lo que quiero es dejar huella. Pues a mí no me interesa si dejo huella o no. O sea, ellos eso ya será cosa del chavo. Pues ¿no? A mí lo que me interesa. Fue lo que me gustaría es este que el chico le cale. Pues ¿no? cálele ¿va? No tienes por qué ser bueno en esto, pero cálele ¿No? Y a donde llegues. ¡Qué bueno! Hasta ahí llegaste. Pero lo intentaste. Lo hiciste bien. Sale, ¿no? Y si lo hiciste muy bien. Bueno, pues entonces se te facilita esta onda, que no tienes que ser ingeniero. Entrevista 3 P. 17

Piensa que la docencia y lo que le ha exigido desarrollar como persona no se pueden separar del resto de su vida cotidiana. Estos atributos y cualidades que ha nombrado como relevantes para los maestros no pueden construirse aparte de la vida diaria, ya que su trabajo como maestro se desarrolla durante gran parte de sus días. Considera también, que ser maestro le ha implicado realizar importantes esfuerzos para volverse más paciente, más flexible y más consciente para estar al tanto de las necesidades de sus estudiantes y de otras personas que lo rodean. Con todo, permanece en la idea de que él es la misma persona dentro y fuera del salón de clases, que su personalidad e identidad es constante cuando funge sus obligaciones como docente y cuando está en relación con otras personas a través de otros roles sociales que ejecuta como ser padre, pareja, hijo, hermano y amigo. A esto se agrega que sus aficiones y pasatiempos como la fotografía, la carpintería y otras actividades requieren que él despliegue ciertas aptitudes necesarias para el éxito de las mismas.

Pues es que no puedo separarlo. o sea ¿por qué separarías tu trabajo de tu vida diaria? Es tonto ¿no? es la mitad de tu vida. Es como cuando dicen. “Y para esto, ¿para qué me va a servir en la vida, profe?” Pues estás aquí desde las siete y media hasta las 3. Es tu vida, ¿no? Es tu vida entonces, ¿no? Yo creo que no lo puedes separar, pero en un principio yo no. Yo no lo veía así. Obviamente no me traigo trabajo a mi casa, es decir, lo que haga en el colegio, hasta ahí. Pero el objetivo sigue siendo el mismo, pues. Pero ya es con (mi hija) o conmigo, o con las clases que doy en la tarde, o con la gente que convivo en la tarde Pues, mientras logre estar como muy presente y consciente de ese objetivo, pues si no me esté distrayendo en otras cosas, digo igual suena como igual, suena como muy muy e difícil de alcanzar o muy no sé, pero creo que vale la pena. Trabajar en ese sentido es ¿no? Creo que creo que va más como por ahí, pues. Entrevista 3 P. 20.

Un aspecto de su propia persona que ha influido en su docencia es que no acepta fácilmente cumplidos acerca de su trabajo. Siente que su propio trabajo personal y la experiencia le ha facultado para aceptar que su trabajo sea reconocido y eso le ha llevado a experimentar mayor satisfacción en su labor como profesor. Dice que es bueno que los estudiantes egresados que encuentra tiempo después, reconozcan que ha sido un buen maestro y que ellos aprendieron con él. Este reconocimiento no sólo debe reflejarse en los comentarios positivos que pueden recibir los docentes, sino que, además de esto, los maestros deberían ser más reconocidos por su esfuerzo y por sus logros con mejores remuneraciones. Sabe que esto es difícil en el entorno privado de la educación porque cualquier aumento de los sueldos significa un aumento en las colegiaturas que se cobra a las familias. De cualquier manera, su visión es que la paga a los maestros puede ser mayor.

Pues aprender a aceptarlos hay una, hay una idea muy, muy arraigada, puesta en nosotros de que tú tienes que ser modesto, pues si no, no, no, no, no.. Pues muchas gracias. Muchas gracias. Y creo que soy buen maestro. Me considero buen maestro. Lo puedo decir ahora, pues. Entrevista 3 P. 24

Aunado a su trabajo como docente en una preparatoria privada, O también se ha desarrollado como maestro particular. Da asesoría a estudiantes de secundaria y prepa para que mejoren sus calificaciones y su desempeño en general. Afirma que hubo un tiempo en que se anunció para estas clases, pero que después ya no tuvo que hacerlo ya que el trabajo le llegaba por recomendaciones y sugerencias. También recuerda que hubo un tiempo en que tuvo muchas de estas clases extras o tutorías y que, en ocasiones, tenía que ser él quien visitaba las casas de los estudiantes lo cual lo hacía llegar muy tarde a casa. Tuvo que aprender a decir que no cuando alguna de estas tutorías no se acomodaban a sus horarios.

Ya aprendí a hacer espacios en la tarde para hacer otras cosas, ¿no? porque llegué a un punto en que dije bueno, yo necesito, necesito hacer ejercicio, necesito. Si quiero aprender algo, necesito mi espacio para poder aprender está Victoria, claro. Bueno, siempre he tenido esos espacios para (mi hija) que nunca me han faltado. Pues ¿no? pero dije los quiero ampliar, ¿no? este otro no quiero hacer nada y quiero descansar. Pues ¿no? y eso también lo fui aprendiendo y a decir o porque antes también era como si me prostituyera pues no, eh ¿No? Pues es que vivimos acá en Cañadas y iba a Cañadas, aunque se me fueran dos horas una de ida y otra de vuelta, ¿no? Y hasta que aprendí a decir no nos podemos ver en un punto medio. Y si no querían, pues bye cabrón¿no? Pero eso también tuve que aprender. Entrevista 3 P. 27

Con respecto a su permanencia en la docencia como profesión, O afirma que ha tenido momentos en los que ha considerado seriamente dejar la docencia. De hecho, dijo que si le hubiéramos hecho esa pregunta seis años antes de esta entrevista, tal vez habría dicho que ya pensaba dejar la docencia. Piensa que ha encontrado más satisfacción en su trabajo en los últimos años y que ha encontrado que, en cuanto a tiempos, se acomoda bien a la forma en que quiere acomodar su vida cotidiana y familiar. Aunque su día laboral termina a las tres de la tarde, sí es necesario seguir trabajando en correcciones y planeaciones.

Sí, hubo momentos en los que dije, no ya la docencia ya chole. No quiero ser maestro, no soy buen maestro Ta ta ta me cuesta mucho trabajo. Sí, sí, sí, sí, si. Eh Sí, hubo momentos así, eh Ahorita no, me gusta, lo disfruto, aprendo mucho, me divierto, estoy contento. Estoy bien. Me sigo viendo como maestro, pero sí me gustaría hacer otras cosas diferentes en mi tiempo libre, como lo de la carpintería, por ejemplo, igual si se pudiera vender. Pues que padre, este en

algún momento era más activo en la cuestión de la fotografía, por ejemplo, me gustaría involucrarme otra vez en eso. Y a ver qué sale, si la hacerlo por por el gusto, pues ¿no? Ah, pero sí me gustaría diversificar, me creo. Creo es una idea que he tenido desde hace tiempo, pero creo que una persona debe tener como debes cultivar una parte de arte en ti, de deporte o de tu estado físico, de tu de ay, de tu nivel cognitivo. Fue eso de tus conocimientos y debes tener un equilibrio ante todo eso, pues como para poder estar. Según yo soy. Entrevista 3 P. 30

Profesor Santiago

Es un varón de 31 años. Tiene 6 años de experiencia como docente en EMS. S es ingeniero en biotecnología y tiene una maestría en esa misma área. Se ha desarrollado en el mismo bachillerato público durante lo que va de su carrera como docente en el área de la química. En su bachillerato es encargado de laboratorios y docente. También ha generado proyectos y rutas de formación para que los estudiantes se orienten hacia el estudio de una carrera dentro de las ciencias.

A su vez, el profesor Santiago narra la experiencia que tuvo cuando un profesor en la preparatoria dedicó una importante cantidad de tiempo fuera de clases a ayudarlo a él y a otros a participar en concursos de ciencias en diferentes partes de su estado natal. Recuerda que ese profesor destinaba sus propios recursos personales al transporte y hasta alimentos de S y de sus compañeros cuando salían de casa a participar en esos concursos. El maestro S estudió en una preparatoria de Bachilleres y ahí había un concurso llamado Jornadas Académicas en donde participó en el área de química. La primera ocasión que participó no le fue bien, pero con la ayuda de sus profesores, logró obtener un tercer lugar estatal el segundo año.

Tengo, de hecho, varios, porque tengo, por ejemplo, mi maestro de química, era, ehm, salimos a las dos de la tarde, se queda conmigo de tres a cinco, explicándome temas, trabajando incluso el día del concurso. El corrió los gastos, él me compró camión medio a la capital. El pagó mi comida y me trajo de regreso. Es un torneo motivante. El profe pone todo. S Entrevista 1 P. 6

Eso ser. Fíjate que seguí desde primaria. Me me inculcaron prácticamente o estudias o estudias. Porque de hecho, mi papá es albañil, es de profesión. Entonces él siempre me dijo o estudias o te friegas. Esa siempre fue la consigna. Entonces puede ser primaria. Si fui bueno en secundaria, como todo un acabose, no fue muy bueno. No porque me comprendiera en medio de un te manda flojera de la edad que comprendes que no te interesa en ese tiempo. Y cuando de verdad se me aplica en la preparatoria es donde ya definitivamente, sino que me fue muy bien. De ahí estudiante 13 que tenía pues habilidades para varias materias como edad, tecnologías, ciencias exactas. Pero decidirme por las ciencias básicas fue lo que ya está, lo mío y de bioquímica. Dice por aquí.

Para el profesor Santiago, la exigencia de algunos de sus maestros le sirvió para obtener buenas calificaciones y así ganarse una beca para la universidad. En aquellos momentos él no entendía porqué su maestra de informática, por ejemplo era muy dura con él y le exigía, desde su perspectiva, más que a sus demás compañeros.

Finalmente, para el profesor Santiago, el estudio y el éxito académico fue siempre una exigencia en su casa con su familia. Él menciona que su papá es albañil de profesión y durante su infancia, lo motivó a él y a sus hermanos a que estudiaran y buscaran la superación por ese medio. Hoy él y todos sus hermanos y hermanas son profesionistas o están en camino de serlo. En este sentido, seguir adelante con un proyecto de vida basado en el estudio y el desarrollo académico y científico, es una manera de continuar con las consignas que eran relevantes hacia dentro de su núcleo familiar.

El profesor Santiago, atraído por el estudio de las ciencias, se graduó como ingeniero en el área de la biotecnología. Santiago narra su experiencia inicial en el área de la industria alimentaria cuando salió de la universidad. Mencionó que no fue una actividad que le agradara mucho, principalmente por el tipo de relaciones que se establecen entre las personas en esos lugares. Dijo que él siempre intentó ser justo con las personas que estaban bajo su supervisión, pero que en ocasiones las circunstancias y las resistencias propias de los trabajadores hicieron que el empleo fuera desgastante. Esto no impidió que tuviera éxitos importantes en su paso por la industria ya que logró que su equipo tuviera mejores resultados en la producción y una mejor actitud en general a la hora de tener que extender el horario de trabajo para lograr un objetivo. El llamado del maestro continuó siendo el tema de los estudios científicos y fue por esto que accedió a realizar una maestría fuera de su ciudad natal. Al terminar sus estudios de maestría, cuando había terminado su tiempo de la beca que se otorga al programa, fue que comenzó a pensar en trabajar mientras lograba obtener su titulación. Necesitaba encontrar un área de trabajo que le permitiera combinar la parte final de su investigación de maestría con las actividades propias del puesto. Fue así que llegó a la docencia en la preparatoria.

Para Santiago, lo valioso de la enseñanza y el trabajo que se realiza con los estudiantes es lograr que adquieran ciertos valores que serán relevantes para su vida, que se esfuercen por avanzar en su aprendizaje.

"Yo mismo les digo química siempre se muestra, se te olvida. Pero lo que te quiero que te quedes es con el pensamiento de cómo trabaja y los valores de esfuerzo. Es con eso yo me doy por servido, aunque el próximo semestre no sepa nada de química. Pero llévate esos valores." S Entrevista 1 P. 7

Fue durante su tiempo en la maestría en investigación que le gustó realmente la ciencia y la investigación. Una vez que se despidió de su trabajo en la industria, entró en un programa en un instituto de investigación.

Ahí me enamoré de la ciencia, la investigación, dije está lo mío lo que yo quiero, dice entrégate. Y dije bueno, dríade, y me regresé a titularme. S Entrevista 1

El profesor S menciona que una de las cuestiones que le ha agradado de la docencia y de las relaciones que se pueden establecer con los estudiantes, es el hecho de que estudiantes de la prepa que están en sus clases siguen una carrera orientada a la ciencia y se mantienen en contacto con él, para platicar sobre sus estudios y sobre otras cosas relevantes de su vida.

"Y aún me siguen contactando todavía después de ser egresados." S Entrevista 12 P. 24

"Gracias a eso llegué a la prepa porque no tenía dinero." S Entrevista 1 P. 16

Una vez que terminó su trabajo de investigación y concluyó su estudio de maestría, pensó que su tiempo en la preparatoria se había terminado, sin embargo, recibió una nueva invitación para seguir dando clases y le aumentaron el número de asignaturas y de grupos para su segundo semestre.

“Ya tenemos dos muchachos que están estudiando ingeniería en alimentos.” S Entrevista 1 P. 20

Con relación a su colaboración en la TAE^[1] de alimentos,

"Y es que es algo muy tangible. Ellos con esto. La idea es prepararlos para que tengan un ingreso extra, que puedan hacer algo. Si no pueden estudiar, pues que puedan trabajar bien y sacar un dinerito extra que les sirva no solamente lo teórico, sino la vida real." S Entrevista 1 P. 20

"Pero sí fue bonita esa parte, de que se crece bastante en el área profesional y en la parte docente. Porque yo no pensaba ser docente. La verdad. Pero ya que empecé a trabajar ahí me gustó mucho porque ves que puedes influenciar para bien a muchos muchachos que en lo que ocupan a veces nomás es un empujoncito. (...) Me empecé a aplicar mucho en la didáctica porque yo no tenía didáctica ni en la pedagogía. Y eso me ayudó muchísimo en mis clases de ahora, temas complejos que al inicio no entendían." S Entrevista 1 P. 21

A mí me tocó todavía cuando estaba el Sistema Nacional de Evaluación. Entonces yo como profesor de educación media superior tenía que certificarme. Entonces a mí me toca ser famosísimo examen ECODEMS, donde tiene que ser un examen teórico. Tenía que azotarme todo lo de constructivismo, conductismo eh, pues en todas las teorías pedagógicas las tuve que chutar la reforma educativa y tuve que hacer un examen. Lo “pancé”, pasé ese examen y ya después me tocó hacer la entrevista con una clase grabada que me van evaluar. Que tal pregunta de ¿qué estrategias aplicaba? ¿como planteaba, qué didáctica, qué tipo de corriente? Y ya con eso pues me certifiqué a mí me sirvió para conocer mucho de lo que yo no sabía. Me acercó muchísimo a esta parte de la pedagogía.” S Entrevista 1 P. 21

En relación a la forma en que trabaja con los estudiantes de preparatoria S dice que lo que quiere hacer es enganchar a los estudiantes a que tengan interés por la asignatura y le lleguen a encontrar un sentido que se pueda visualizar en sus vidas. Para él es muy importante que los alumnos reciban de él lo que él espera de ellos. Lo entiende como una relación que no es unidireccional, sino que va a la raíz de lo que él quiere que los estudiantes desarrollen durante su interacción.

“Pues primeramente es ser cumplido y ser un ejemplo. Predica con el ejemplo. Si se exige, tengo que ser en búsqueda de herramientas para exigir. Si voy a ser puntual, pues bebo, puedo exigir puntualidad, principalmente ese compromiso que hay que tener como docente.” S Entrevista 3 P. 3

Al principio de su trabajo como profesor, el profesor Santiago era muy duro con los estudiantes. Sintió que después llegar al nivel de preparatoria después de una estancia prolongada en el ambiente de la investigación científica, puede ser que en ocasiones se “pasaba” con los alumnos. Ha aprendido a darles oportunidad de que aprueben la materia con diferentes tareas y actividades. Piensa que no es la labor del

maestro simplemente reprobar a los estudiantes, ya que se necesita que ellos se convenzan de que sí es posible aprobar la materia y aprender en ella.

La tolerancia como mucho muy importante y porque no sabemos las situaciones que tengan los muchachos, entonces él o ellos no saben la situación que estamos viviendo nosotros. Entonces es importante que podamos tener esa capacidad de poder trabajar con nuestros defectos y no usarlos como objetos de burla o dañarnos enfermos. La igualdad también es otra parte muy importante. S Entrevista 3 P. 4

A veces te casas con la profesión. A mí me apasiona ser maestro, entonces ya no podría dejar lo que podría ser es equilibrar en términos gusta la docencia para transferir de uno a otro y del de los alumnos transferidos a la industria hacia una vinculación que es muy importante. S Entrevista 3 P. 6

Generan muchas relaciones. Persson como personas en industria, todo lo contrario, rompen relaciones. S Entrevista 3 P. 8

Al cuestionar al profesor Santiago sobre la manera en que visualiza su identidad como docente y si esta estaba dividida en las partes en que él mismo se había formado a lo largo de su vida, afirmó que separar esas partes era imposible.

Nada. No puedo. Es como si me pidieran que me partiera en dos. No. ¡Es imposible! (...) Cada parte, cada etapa de mi vida formó una parte de mi personalidad. Entonces yo soy una sola persona. No puedo dividirme en varias partes. S Entrevista 3 P. 13

El profesor Santiago también considera que la creatividad es una parte de su personalidad que surge con la docencia. Cuando hay ciertos temas que se dificultan a los estudiantes por su complejidad, trata de presentarlas con formas innovadoras o con material y ejemplos que están al alcance de los alumnos.

“Creo que sí. La primera parte es que te apasione la ciencia, porque, porque es mucho conocimiento, muchísimo conocimiento, vasto, complejo y abstracto que no cualquiera lo entiende. Entonces eres un maestro de ciencia, tienes que dominarlo completamente, digerirlo y dárselo a los muchachos en padilla. Que ellos tengan una probadita y les guste. Porque tú ya hicistes un trabajo previo. No es simplemente llegar con un libro, blah blah blah blah blah y ya. ¿Qué quedó? Quién sabe. Es un maestro de ciencia tiene que tener esa pasión por la ciencia para poder transformarla en algo llamativo, no en el montón de conceptos que es. Creo que ese es nuestro problema en ciencias, que no tenemos esa chispa que nos hace dejarlas aburridas cuando de verdad son muy interesantes.” S Entrevista 3 P. 14

^[1] Las TAE's son un espacio curricular del BGC que ofrece a los estudiantes formación adicional a la básica en un área Especializante de nivel elemental, y tiene como propósito el desarrollo de competencias

específicas en aspectos propedéuticos para continuar con estudios de nivel superior o actualizar una experiencia de trabajo o de ampliar la cultura general. (Guía para Elaborar Propuestas de Trayectorias de Aprendizaje Especializante, Documento de trabajo, Secretaría Académica y Dirección de Educación Propedéutica, Sistema de Educación Media Superior, Universidad de Guadalajara, Junio 2009)

Profesora Arcelia

Es una mujer de 35 años que se ha desempeñado como docente en EMS durante 12 años. Es médico cirujano con experiencia en el área de urgencias. Realizó una maestría en educación y está realizando un doctorado en educación. La institución en la que trabaja es pública, adscrita a la Universidad de Guadalajara. Su camino en la profesión de la docencia se ha caracterizado por su continuo trabajo en el área de la salud dentro de su institución. Además de ser profesora de asignatura en el bachillerato, se ha desarrollado como encargada del área de enfermería y primeros auxilios. Es profesora de materias como biología, química y dirige las áreas de Salud en su bachillerato, es decir, tiene la tarea de coordinar a otros profesores.

A se describe como una persona muy estudiosa. La influencia de sus padres ha sido fuerte en ese respecto, ya que tienen, cada uno, al menos dos carreras y diversas especializaciones. Acentúa que, a pesar de venir de orígenes humildes, sus padres han tenido un ímpetu muy fuerte en relación al estudio. Su madre tiene un doctorado en educación, además de ser médico y trabajadora social. A menciona que tiene buenos recuerdos de su trayectoria escolar en general, pero a la hora de nombrar profesores o profesoras en particular no recuerda con precisión cómo era la actitud y personalidad de sus profesoras. No hace referencia a una cantidad importante de docentes que influyeron en ella durante su educación básica y tampoco en la preparatoria

Mencionó que lo que más recuerda de los años de primaria son las actividades de juegos que tenía en los recreos. Fue hasta la universidad donde encontró a docentes que han sido referencia para ella por su forma de enseñar o porque los temas de sus clases fueron de especial interés para ella. Acerca de su propia experiencia en la preparatoria, dice que, al vivir bajo un modelo pedagógico de bachillerato general, lo más común era que los docentes iban a dar su clase se retiraban sin más explicaciones. Sin embargo, recuerda a la persona que impartía la clase de psicología. Fue la única profesora que implementaba dinámicas y juegos para los estudiantes. Eso le causó un especial impacto ya que las clases eran más divertidas y entretenidas. Se distinguía de sus otros docentes porque los demás tendían a concentrarse en dar su clase, sentarse en el escritorio.

Pero bueno, una de las personas que sí, sí me marcaron durante la prepa fue la que nos daba la clase de psicología. Entonces este, sí fue una parte eh, de transformación, ¿no? el tipo de dinámicas que implementaban. De hecho, la única que implementa dinámicas antes pues no se acostumbraba, este, los juegos, ¿no? lo, lo lúdico para poder, este, aprender. Entonces básicamente era quedarte todavía ahí en tu escritorio a tomar apuntes y hacer examen y se acabó.

A. Entrevista 1. P. 4

Su incursión en la docencia en preparatoria se llevó a cabo cuando la invitaron a hacerse cargo de unos grupos en el área de ciencias de la salud. Todavía estaba estudiando medicina en ese entonces y la oportunidad se suscitó porque la profesora titular tuvo complicaciones personales y no podía continuar con el curso.. A menciona que en ese punto de su vida, nunca había pensado en dedicarse a la docencia. Esta primera experiencia también fue muy significativa para A, ya que, aun siendo solamente 3 o 4 años

mayor que los estudiantes de su grupo, se sintió identificada y aceptada, a tal punto que fue elegida madrina de la generación. La sensación de éxito y satisfacción que vino con la práctica educativa fue algo que no había imaginado. Menciona la ocasión en que gestionó el uso de material médico especializado para realizar una exposición para los jóvenes de prepa que les pareció una gran oportunidad de aprendizaje. En esos primeros años, se convirtió, desde su propia perspectiva, en una agente de cambio y de innovación en la Prepa, haciendo cosas que, desde su perspectiva, la llevaban a incursionar más y más en esos terrenos.

La otra es que eh, conseguí llevar una exposición de anatomía y todo lo que está en el museo del CUCS nos lo llevamos a prepa 6. Entonces, este, para ellos eso fue algo impresionante que nunca, nunca habían tenido esa oportunidad. Entonces, el hecho de haberlos vinculado a que ellos mismos organizaran los grupos que ellos explicaran a los demás lo que estaba pasando, eh para ellos fue como algo pues impresionante y un click que que logramos hacer, ¿no? Entrevista 1 P. 5

Entonces, este, a partir de ahí empecé a coordinar también en la prepa lo que era gestión de la salud y empecé a meter campañas y empecé a hacer muchas, muchas cosas que atraía a los a los chicos. Entrevista 1 P.5

Otro de los aspectos que son más importantes para A, ha sido la relación que pudo establecer con los estudiantes a lo largo de su carrera docente. Esto ha sido algo característico de su práctica y se aleja de la cualidad desapegada que tenía el trabajo de sus propios maestros, quienes daban su clase y se marchaban sin más. Para A, la cercanía con los jóvenes fue algo que la llevó a involucrarse más y a crear espacios en donde estas relaciones se pudieran llevar a cabo. El trabajo de la sección llamada enfermería en la preparatoria incluye el acceso a servicios de índole psicológica y de acompañamiento. La profesora A ha sido responsable de estos servicios en la preparatoria desde que se incorporó a la institución.

Algo que siempre y he tenido con los chicos que a pesar de que yo me dedico pues a ciencias exactas, ¿no? me buscan mucho para platicarme de sus problemáticas. Entrevista 1 P. 5

Afirma que, en el bachillerato en donde se ha concentrado por más de 10 años, la situación socio económica de los jóvenes y de sus familias los lleva a tener experiencias de vida difíciles y a presentar problemas serios relacionados a la violencia doméstica, la depresión, la drogadicción y el suicidio. El tiempo de trabajo en el bachillerato la llevaron a pensar que, además de su preparación en el área de las ciencias y de la medicina, también necesitaba entrar de manera más firme a la educación, por lo que decidió entrar a la maestría en educación y gestión del conocimiento en el ITESO. A comenta que su experiencia en este tiempo de maestría la llevó a convencerse de que la educación podía ser un área de desarrollo para su carrera profesional. Le gustaron mucho sus maestros y la manera en que los miembros del equipo docente y directivo de la maestría interactuaban y realizaban su trabajo, no solo hablando acerca de los beneficios de la gestión del conocimiento, sino realmente viviéndolo.

Sí tenemos de casos impresionantemente son de los chicos que busco este... Pues hasta cierto punto manipular un poquito la situación para convencerlos de

que toda esa ansiedad y toda esa depresión, todo eso que les pasa lo conviertan en algo que pueda beneficiar a otros. Entonces este... Aunque yo quisiera decidir, ya voy a terminar con esto, no puedo. Por que vamos jalando chicos desde el primer semestre entonces pues son tres años de prepa y esos empiezan a jalar a otros. Entonces este... No me siento con cómo decirlo. Siento que no podría ser capaz, como nada más de de cortar eso y decirles pues ya no me interesa tu vida y este haz, haz lo que quieras ¿no?, porque creo que también es el proyecto de ellos, ¿no? Y el estar apoyando y dentro de estas áreas de salud. Entrevista 1 P. 29

En este punto de su carrera, se siente identificada con la profesión de la docencia y, cuando ve que los estudiantes obtienen buenos puntajes y buenas calificaciones en sus materias, se convence de que la manera de obtener esos logros es el acercamiento con los jóvenes y no tanto por las estrategias de enseñanza que se puedan ejecutar. Uno de los factores que A considera esencial en este acercamiento es la edad que tenía cuando comenzó su trabajo. Esto la llevó a compartir diversos intereses con los alumnos y a aprender a tener una comunicación positiva con ellos. Con el tiempo, esta cercanía en la edad se ha alejado, pero A dice que las estrategias y las maneras de ser permanecen en ella y las utiliza con los estudiantes.

A se describe como una persona kinestésica, inquieta, y apasionada.

“yo me considero más kinestésica, entonces para sentir que algo me apasione necesito estarlo haciendo entonces, este, anteriormente Pues no, no se estaba mucho en en esto, no ve de que nos pusieran a hacer cosas sino lo tradicional, memorizar, contestar exámenes.” Entrevista 1 P. 12

Le gusta innovar y encontrar diferentes formas de realizar el trabajo. Esto la ha llevado a crear y dirigir espacios de aprendizaje para los estudiantes y también a convertirse en coordinadora de un grupo de docentes.

Una cuestión que fue recurrente en las entrevistas, fue la exploración de su cambio de ruta vocacional de la medicina a la docencia. Aunque no abandonó la medicina totalmente, la docencia y el trabajo en el bachillerato se volvieron sus actividades primordiales. A se describe como dinámica e inquieta y esto, en tiempos en que estudiaba medicina, la llevaron a visualizar su camino dentro del ámbito de la medicina de urgencias. Aunque es un área que le apasiona, se dio cuenta de que en la educación es posible hacer un tipo de ayuda diferente: se puede apoyar a las personas durante un periodo más extenso y poder ser parte de una verdadera transformación en sus vidas. Dice que en urgencias, “sí ayudas a la gente”, pero se retira cuando la urgencia termina, mientras que en educación, puedes ver el desarrollo de un chavo a lo largo del tiempo. A dice que son este tipo de intervenciones las que dan satisfacción y sentido al trabajo. Dice que es “una razón para estar en este planeta.”

A mí me apasionaba y soy demasiado inquieta. Entonces para mí estar sentada detrás de un escritorio nada más me mata. Necesito estar haciendo cosas este... Y claro que a nivel de urgencias tú puedes ayudar a la persona, pero la ayudas en el momento y se acabó. No hay una transformación como tal de su vida.

Quien quiera seguir siendo igual va a seguir siendo igual. Aunque prometa que ya no va a tomar, va a seguir tomando, ¿no? por un decir este... pero acá con los chicos veo que es algo más transformador. Es una ayuda y realmente para toda la vida es este...Y que si realmente y tú puedes influir de manera positiva en alguno de estos chicos, este, no va a ser un cambio momentáneo, no este, sino que inclusive ellos pueden replicarlo con, con otras personas y con todos los que se se rodean, ¿no? Entonces, en este sentido fue lo que también me convenció a seguir por el área de la educación. De decir bueno, sí, si fue, si fui buena en los hospitales, sí tengo reconocimientos en los hospitales, este... pero es una ayuda momentánea, ayudas y se acabó, ya que es algo más transformador, estás impactando las vidas de esas familias también. Y me tocó también chicos, este... con una conducta terrible en sus casas que llegaban hasta los golpes, ¿no?”

Entrevista 1. P. 15

Con todo y que ha encontrado sentido en la práctica de la educación, se ve a sí misma convencida de la carrera de medicina como su primera opción. Piensa en su época de estudiante de medicina y todas las dificultades que tuvo que pasar por el tipo de enseñanza que ahí se dan y las dinámicas como las guardias de castigo que hicieron que esa época fuera pesada para ella. Sin embargo, dice que si tuviera que volver a elegir, sería nuevamente medicina. Otra de las cuestiones que han sido agradables en su experiencia como educadora es que, en la preparatoria donde trabaja, puede tener la oportunidad de participar tanto como docente como médico a cargo de primeros auxilios. Hace guardia en la sección de enfermería de la institución y esto le permite conocer aún mejor a los estudiantes y darse cuenta de los distintos orígenes de su malestar. En ocasiones hay estudiantes que se quejan de dolores de cabeza o de estómago y lo que realmente buscan es un espacio para hablar acerca de sus problemas personales y familiares. Siente que la medicina y la educación pueden estar vinculadas en esta actividad que realiza cada día. Le permite incluir a los estudiantes y dice que ha generado un programa en donde los jóvenes se van capacitando para convertirse ellos mismos en agentes de cambio en relación a sus compañeros. La profesora A menciona que una estrategia que ha implementado para mejorar la atención de los jóvenes con necesidades psicológicas y emocionales, es la de conducirlo en una especie de entrenamiento en donde se vuelven capaces de invitar a otros a asistir a la enfermería si creen requerir ayuda. Esto crea una red de apoyo hacia dentro de la institución y también contribuye a ubicar de manera más efectiva a estudiantes en problemas. En ocasiones, son jóvenes que han pasado desapercibidos por las autoridades educativas, pero que sus pares identifican como sujetos con necesidad de atención y ayuda.

En realidad, A conecta su aptitud y gusto por involucrarse con las personas desde su internado en medicina, en donde en muchas ocasiones, los estudiantes de la carrera eran los médicos de más alto rango durante las guardias y le decían sus compañeros a ella que era rara porque no solo revisaba las cuestiones médicas de cada uno de los pacientes del ala que debían cuidar, sino que entraba a las habitaciones y charlaba con los pacientes para saber cómo estaban y cómo se sentían. Ella piensa que eso tenía muy buenos efectos en los pacientes y es algo que de cierta forma sigue aplicando como estrategia con sus estudiantes de prepa.

Este... bueno, durante mi formación de medicina y algo que sí fue muy relevante este que al momento de llegar a lo que son las prácticas, el famoso pre internado, el internado, por que tienes el contacto real con con las personas ¿no? Entonces este, yo recuerdo con mis mismos compañeros me decían es que eres bien rara porque yo era de las que no me quedaba solamente con atender al

paciente, sino que en mis ratos libres, este, en lugar de irme a sentar allá a platicar con ellos, me gustaba ir con los pacientes y me sentaba con ellos a escucharlos, que me contaran lo que quisieran platicarme este....Y yo veía un buen impacto en esto, que cuando escuchas a la gente este... ellos, se relajan, se curan hasta más rápido, ¿no? Entonces era algo que a mí me gustaba aplicar. Tuve la fortuna de estar en ese entonces en el internado, en la Clínica 89., donde no existían los residentes. Entonces prácticamente era el médico de base y tuve interno y se acabó. Entonces tú, tú funcionaban como el residente. Y para las guardias, por ejemplo, me tocaba todo un piso quedarme sola, sin médico de base. Y eres tú con tus decisiones y los pacientes ¿No? Es algo que yo acostumbraba durante mis guardias. Entrevista 1 P. 19

A siente que no ha tenido una ruptura muy fuerte entre su formación como médico y sus experiencias actuales en la docencia, ya que está activa en eventos, congresos y otros encuentros con médicos y se mantiene al día con las tendencias dentro de esa área. En la preparatoria coordina las campañas de salud, vacunación, además de atender a todas las emergencias de origen médico. Admite que ella se veía a sí misma como médico de urgencias y pensaba que esa sería su área de desarrollo, pero ha encontrado que en la preparatoria le han tocado emergencias médicas muy fuertes (como cuando un trabajador de la construcción cayó y se lastimó, fue ella quien le dio atenciones en lo que llegaba la ambulancia), que le hacen pensar que no está tan alejada del ámbito de las urgencias.

Dentro de las expectativas que tiene A en su carrera como médico es volver al área y buscar una especialidad en geriatría. Persiste la búsqueda de la formación constante, que, como mencionó, forma parte del ejemplo que ha tenido por parte de sus papás. La profesora mencionó que tanto su papá como su mamá, se han desarrollado en diversas áreas profesionales mediante el estudio. Esta inspiración que viene desde la familia se conecta con el interés actual de mejora en su contrato laboral. Por un lado, A tiene un interés en ingresar a la institución en la que trabaja como una empleada de planta, con un tiempo fijo y el paso de una forma de contratación por asignatura a una de tiempo fijo o de planta se puede beneficiar por el estudio constante y la obtención de documentos probatorios de todos los cursos que toma. Entonces existe un motivo pragmático para estudiar continuamente con el fin de obtener una plaza en su empleo. Por otra parte, el estudio constante es parte de una herencia y valor familiar.

A se encuentra en la fase final de un doctorado en educación. Con respecto a esta situación, A, afirma que los últimos semestres han sido muy pesados para ella, ya que, al ser profesora de asignatura, no tiene derecho a dejar clases para concentrarse en realizar el posgrado. Tampoco se le libera de las horas que invierte en la enfermería escolar. Los casos que observa en esta área de su práctica le hacen darse cuenta de la cantidad de situaciones precarias que tienen los jóvenes en cuestión emocional. Esto la lleva a reflexionar acerca de su condición laboral actual. Como maestra de asignatura, tiene una gran cantidad de horas clase por semana a lo cual se suma el tiempo que debe estar haciendo guardia en la enfermería escolar, así como el tiempo que debe dedicar a coordinar al grupo de docentes que le ha sido asignado. El tiempo que dedica a la práctica de la medicina está ligado al trabajo que realiza en la preparatoria. No tiene una consulta externa. A dice que está motivada por la necesidad que ve en los estudiantes de una atención inicial de calidad. También está impulsada por la variedad de proyectos y asignaciones que están disponibles para coordinar y dirigir hacia dentro de la institución. En ocasiones, los profesores de asignatura se pueden beneficiar de participar en diferentes áreas dentro de la institución, ya que, si se abre una plaza de trabajo de tiempo completo, pueden estar listos para tomar esa oportunidad. Estar

involucrada en más de una actividad en la preparatoria como la docencia, significa una forma de abrir posibilidades de acceso a otra forma de empleo.

A describe su horario de trabajo como uno que va variando ya que es profesora de asignatura en su institución. Esto implica que, en promedio, está en la prepa de 7 de la mañana a 8 de la noche y también debe trabajar los sábados con un horario especial para atender a los estudiantes que participan en actividades de talleres. Dice que, aunque haya cambios en las asignaturas o unidades de aprendizaje de semestre a semestre, la carga permanece más o menos igual a lo largo del año escolar.

En relación a cómo es su interacción con los estudiantes, A, ha observado que, en su experiencia, los estudiantes mejoran sus aptitudes comunicativas y en general incrementa su madurez y manejo emocional, conforme avanzan en el bachillerato. De tal manera que el trato con los alumnos de primer semestre y tercero se va transformando. Esto es algo deseable y que habla también de la forma en que los mismos estudiantes se van desarrollando a través del tiempo. En ocasiones, es para ella muy notorio cuando se encuentra en clase con estudiantes que fueron parte de sus asignaturas en semestres previos, y estos muestran señales de cambios significativos.

La profesora dice que nota que los estudiantes en los primeros semestres tienden a estar más inseguros. Algo que le ha servido como enlace con los jóvenes y que retoma de aquella maestra que tuvo, es la utilización de dinámicas que contribuyan a integrar a los estudiantes y también que sirvan para lograr los objetivos de aprendizaje de la asignatura. De tal manera que, de acuerdo con las consignas generales que se socializan con el resto de los docentes de su unidad académica, A, gusta de idear actividades de presentación o integración para darse una idea más clara de cómo es el grado y tipo de conocimiento de sus estudiantes de un semestre a otro. Para la profesora, conocer a los estudiantes es muy importante. Quiere saber qué es lo que ellos ya saben de los temas de las asignaturas y cómo es ese conocimiento. Para la profesora A, la reflexión que realizan los estudiantes es muy importante, de tal manera que les proporciona oportunidades en las cuales pueden hacer estas reflexiones y así integrar los contenidos de la clase.

Como había mencionado antes, la profesora A considera que su paso por la maestría en educación y gestión del conocimiento fue un momento de gran cambio en su forma de entender y realizar la educación. Ella sostiene que sus clases deben valorar la colaboración y el trabajo en equipo. Dice que las personas son seres sociales y que la forma más natural de construir aprendizajes es haciéndolo con otros. Piensa que la forma más efectiva de realizar estos trabajos colaborativos y en equipo es cuando la profesora da a los estudiantes lineamientos y estrategias para seleccionar a los participantes de cada equipo, así como dejarlas actividades parciales que ayuden a los estudiantes a llegar a lograr los objetivos de la clase.

Bueno, en primera porque somos seres sociables. Entonces este como te comentaba, que algo que a mí me marcó mucho fue la Maestría de Gestión del Conocimiento, en la cual, pues, se manejan lo que son las comunidades de aprendizaje y las comunidades de práctica como tal. Entonces yo vi precisamente que eh.. Pues se refuerza más el aprendizaje cuando colaboras con otros. Entonces este... me ha tocado con los mismos chicos eh Vámonos. No tan lejos en la tesis que estoy haciendo ahorita para lo del doctorado. Preguntándoles a los mismos chicos que cómo es que prefieren abordar los temas de sexualidad. Me he encontrado que ellos prefieren que sea, este, entre

pares. Entonces el hecho de hablar con personas de su misma edad les permite e hasta generar nuevas inquietudes o resolver otras. Entonces es algo que me ha funcionado mucho: los trabajos en equipo, pero eligiendo yo con quienes van a trabajar. Hasta más seguridad en ellos. Entrevista 2. P. 8-9

La profesora piensa que es necesario tener espacios de tranquilidad entre una y otra de sus clases. Es común que ella tenga 3 o 4 horas de clase de manera continua por la mañana y que estas clases se vean en ocasiones interrumpidas por necesidades que surgen en el área de primeros auxilios. En ocasiones, hasta una pausa en el trayecto entre un salón y otro es muy bueno para dejar a un lado los sentimientos que se generaron en la clase anterior y así no llevar la carga con otro grupo.

La profesora ha logrado desarrollar formas de identificar tipos de grupos y conoce las formas en que se comportan, las estrategias que funcionan mejor para mejorar su aprendizaje dependiendo de las personalidades de los estudiantes quienes los integran, así como los horarios en los que le toca estar con ellos en clase. Menciona que trata que sus clases tengan tres puntos esenciales que no son negociables: inicio, desarrollo y cierre. En el inicio le gusta llevar al aula materiales que inciten a los jóvenes a interesarse por el contenido. Por ejemplo, tiene unos modelos de células que compró en Estados Unidos y se los presta a los estudiantes para que los manipulen. Piensa que la asistencia a los laboratorios son una parte muy importante para sus clases.

Me gustan mucho las dinámicas con ellos este... todo lo lúdico. Entonces sí soy de las que de ley de ley necesito siempre estar proyectando, poniéndoles videos este... pues que se pongan a jugar y aprendan. Entonces, pues bueno, cada sesión de de clase especie está distribuida en los tres momentos, ¿no? de una sesión. La parte del inicio del desarrollo y de del cierre. Como estamos en un bachillerato por competencias, pues esto está muy marcado desde la parte inicial de cada sesión restarles. Mencionando pues, cuál es el propósito de la clase? Este... y a qué competencia le estamos abonando para ir relacionándolo. Entonces también viene la parte del de del diagnóstico, ¿no? de cada sesión de ver este, pues qué saben qué no saben a poder vincular con la nueva formación que vamos a llevar en esa sesión. Entonces sí acostumbrar mucho. también, eh... Las actividades colaborativas. Entonces este por lo general no los dejo que ellos elijan su equipo porque se cierran a siempre estar con las mismas personas. Entonces yo soy quien decide eh? Con quién se van a a reunir este casi siempre jueces al azar, o les invento alguna dinámica para formar los equipos Y de esta manera también veo que ellos se van abriendo a ambas personas a trabajar con base a colaborar. Este... una vez que llevamos a cabo la dinámica, pues reina del día y el tema en la parte de cierre, me gusta crearles momentos de reflexión y de que ellos mismos vinculen cómo lo relacionamos o qué aprendieron respecto a la misma competencia, pues, que estamos abordando. Y dependiendo cómo haya visto las sesiones, si dejamos alguna actividad para para casa que les permita como retroalimentar todavía más o si veo que está dominado el tema en. En general en el grupo cambiamos de De tema para la siguiente sesión. Entrevista 2 P. 7-8

Cuando lleva a sus estudiantes al laboratorio, cuenta con la asistencia de un técnico laboratorista quien se encarga de preparar los materiales necesarios para las prácticas. Para ella es notorio que, a diferencia de otros profesores de su institución, que suelen ir al laboratorio a dejar a sus estudiantes y no participar activamente de las prácticas, ella sí se involucra con cada uno de los equipos y va dando rondas para asesorar, cuestionar y supervisar el aprendizaje. Ha dicho que le gusta que los estudiantes tengan oportunidad de explorar más allá de lo que viene en el programa. Por ejemplo, hacer muestras con saliva, piel etc y poder utilizar el microscopio. La profesora piensa que, además de la personalidad de cada docente, algo que influye fuertemente en su práctica es el modelo educativo que quiere seguir. Es decir, si le da valor a las actividades, a los juegos y a involucrarse con lo que hacen los estudiantes en el entorno del laboratorio.

Ha mencionado que sus días cotidianos se caracterizan por tener una gran cantidad de actividades que realizar. La profesora afirmó que, lejos de tener la oportunidad de tomarse el tiempo para revisar trabajos, planear, dar clases y atender casos en la enfermería de la institución, todas estas actividades se trasladan y se suceden de manera simultánea y continua hasta que el día llega a su fin. Esto es, el día escolar, ya que, al salir de la institución a las siete u ocho de la noche, A. debe poner atención a las actividades que realiza con relación a su trabajo de doctorado. En este sentido, al momento de realizar las entrevistas, más o menos ocho meses en pandemia, la profesora ha sentido que esta interrupción en el flujo normal de su vida cotidiana en el bachillerato, le ha permitido acotar su tiempo de trabajo y hasta concentrarse de mejor manera en las tareas del doctorado, sin dejar de lado sus clases.

Una parte importante de la práctica cotidiana de la profesora es la asistencia a las clases del sábado. Ha dicho que siente que no es pesado ya que se genera con los estudiantes una forma de interacción distinta, como más relajada ya que, desde su punto de vista, los estudiantes sienten que es un día divertido.

La profesora A piensa que el trabajo de maestra de bachillerato es algo que le da mucha satisfacción. Piensa que si una persona no disfruta de su trabajo estará frustrada. Dice que ser docente le ha dado la oportunidad de compartir y tener crecimiento personal. Ella considera que al inicio de su carrera como docente era ella muy rígida y estricta, pero ha aprendido a cambiar y a ser de alguna manera más motivante y a poder disfrutar de su trabajo.

La profesora menciona que sin duda, hay personas que por su forma de ser, no logran adaptarse a vivir y trabajar dentro del entorno educativo. Ella nunca imaginó que sería docente y que dedicaría tanto tiempo a trabajar en educación. Reiteró que, dentro de las acciones que realiza en su institución, se encuentra de manera constante en relación con el área de la salud y que esto le da una sensación de seguir presente en su área profesional inicial o, al menos, en el área en la que creyó que se iba a formar y a dedicar el resto de su vida.

La profesora puntualizó que, aunque no se ha alejado del área de la salud, sí se encuentra practicando un tipo de medicina que no se parece a lo que tenía en mente cuando estudiaba medicina. Ella se visualizaba como una doctora de emergencias y urgencias. Lo que le atraía era lo urgente y los casos de gravedad que

llegaban al hospital en busca de ayuda inmediata. Dijo que ha tenido ofertas por parte de la Cruz Roja para participar como voluntaria y que esto la ha llevado a pensar en la posibilidad de combinar su trabajo de la escuela con un voluntariado en las urgencias de la Cruz Roja. Sin embargo, se da cuenta que ya ha invertido doce años en el trabajo educativo y vería como perdido ese tiempo decide abandonar el trabajo en la prepa por volver a seguir su intención inicial de ser urgenciologa.

Pues bueno, este creo que tiene que ver mucho con y el tipo de personas, ¿no? habrá quienes no se logren adaptar este a estar en las áreas de educación. Yo en lo particular pues siempre pensé que nunca iba a estar y dando clases ¿no? este yo donde me veía pues era en en hospitales. Pero bueno, las circunstancias de la vida a veces nos abre puertas y, este, como te comentaba, pues prácticamente sigo vinculada con con esta parte, este, por una de las TAES que coordino dentro de la preparatoria, se llama gestión de la salud y con ésta tenemos vinculación con Secretaría de Salud. Entonces este, me invitan a congresos, eh, Soy organizadora de campañas de planificación familiar. Entonces, pues bueno, sigo el contacto también con representantes médicos. Entonces ahí andamos jugándole a todo, ¿no? Entonces en ese sentido no, no creo que me haya, eh, pues desfasado tanto ni del área de la medicina, pero al menos sí del enfoque que yo quería de medicina, porque para mí lo mío era lo grave, ¿no? lo critico. Entonces ahorita estoy en en algo, este, sí estresante por la cuestión de tiempo y la cantidad de actividades, pero es todavía más pasivo, al menos emocionalmente. No te enfrentas a lo mismo. Entrevista 3 P. 4

Pues no. ¿Sentir que abandoné la profesión? No, porque este sí, al menos el enfoque que le quería dar a al área de la medicina por lo que le estudié eran las urgencias y el hospital. Entonces, al menos, eso sí, momentáneamente, eh Siempre he creído que que ojalá me lleguen los tiempos completos para poder combinar ya co con otra área, por ejemplo me han ofrecido, por ejemplo estar en en Cruz Roja. Entonces es. Pues en algún momento me encantaría tener la oportunidad de vincular. Pero bueno, también va a depender de cómo se pongan las cosas en la universidad, no ahorita. Pues no es el momento de de concursos ni plazas. Entonces pues hay que hay que ver y creo que ya después de 12 años este, sin alguna razón principal abandonarlo para ir a buscar otra cosa. Como que me pesaría mucho. Entrevista 3 P. 5

Piensa que, como ahora está como profesora de asignatura, no tiene la oportunidad de quedarse en un tiempo completo dentro de su institución. Aunque permanece como una aspiración y una expectativa Ser profesora de asignatura conlleva cierta presión ya que siente que debe reunir “papelitos” de manera continua. Es decir, que tiene que hacer cursos, diplomados y otros insumos para aumentar su posibilidad de ganar alguno de los concursos que hay para obtener una plaza permanente dentro de su institución.

Sí, pero primero, pues quiero concluir bien esta parte educativa anual, al menos para los estándares de U de G. Y soy maestra de asignatura. Entonces en algún momento aspiro.... Aspiro a tener....] Eh... Pues algo más seguro, algo más estable. Sí, pues sí, sí, he llegado a pensar. También estoy en un proyecto

personal que si llegara a tener, por ejemplo, base en U de G y poder complementar con algún consultorio médico o, o trabajar con una Cruz Verde, Cruz Roja que no te piden como tal especialidad, puedes entrar como médico general a cu... a cubrir turno turnos ¿no? Entonces. Pero bueno, por el momento no es algo posible porque mis horarios son de de 7 a 7. Entonces pues ¿a qué horas, no? No hay más el doctorado y eso es todo, ¿no? Imposible ahorita. Ah, pero sí espero. Pues también cubrir esta parte, ¿no? Entrevista 1 P. 27

La profesora A, habría preferido estudiar sus posgrados en la Universidad en que trabaja y de la cual se sustenta la preparatoria, sin embargo, esto también es difícil en ocasiones, ya que se exige que se abandone el trabajo que tenía para dedicarse totalmente al doctorado. En vista de esto, ella, con el apoyo de su familia, ha optado por estudiar en una institución privada que ella debe pagar.

A, piensa que trabajar en el nivel de preparatoria es una oportunidad de aportar a la sociedad por medio del trabajo que realiza con estos jóvenes con tantas necesidades emocionales. Le parece que su experiencia como médico le permite atender adecuadamente los casos de jóvenes que sufren de cuestiones como ansiedad y depresión. Le parece que este trabajo tiene frutos que se pueden visualizar en las relaciones que conserva con algunos de estos estudiantes, quienes siguen en contacto con ella y que se han convertido, a su vez, en agentes de ayuda y transformación para otras personas.

Ok, entonces este más que nada yo creo que es lo que a mí me convenció en quedarme apoyando, en hacer cosas extras, el ver que si de todas maneras me van a estar buscando a los chicos eh... Nos conviene tener hasta este espacio físico porque muchos lo ven hasta como refugio, eh... En los ratos que no hay nada qué hacer es como tenemos ahí computadoras, internet y siempre les he dicho pues pónganse que hacer sus tareas. Preguntémos... entonces este, sienten que es otro espacio Pues de, de ellos es su refugio fuera de casa. Ahí es donde donde llegan. Hay chicos que ni siquiera empiezan su turno de clases en la tarde y ahí los tienes a las 10 de la mañana ¿no? de "Oye, ¿tú qué haces aquí?" "No es que vengo a ver en qué puedo ayudar." Y ahí se quedan. Entonces, este... Pues bueno, así es como se van dando las cosas, ¿no? Sí, algunas veces tú tienes un plano de mi época de estudiante y marcas tu vida, cómo va a ser Pero pues las circunstancias te llevan por otros caminos, ¿no? se te van abriendo puertas en otros, en otros lados. Entrevista 1. P. 29.

Para la profesora, capacitarse en el entorno de la educación basada en competencias ha sido de gran trascendencia en la manera en que visualiza la educación, ya que se pretende que los estudiantes se desarrollen de manera integral, lo cual incluye lo emocional y social, y no solo las cuestiones de aprendizaje de las materias. La educación por competencias trata de desarrollar actitudes y valores a través de proyectos y problemas que solucionan los mismos estudiantes. Afirma que esto es diferente a la forma en que ella vivió su propia formación de preparatoria, la cual era así, solo enfocada a los resultados de aprendizaje de las materias.

A pesar de que está de acuerdo con esta forma de educar, siente que no todos los estudiantes se benefician de ella porque pueden obtener una calificación aprobatoria sin haber realizado grandes esfuerzos.

Un aspecto que caracteriza su tarea cotidiana como profesora de asignatura dentro de su institución es la variedad que existe en los horarios en los que puede tener clase. Sus primeras clases son por la mañana, por la tarde y hasta las 19 horas. La profesora piensa que los docentes como ella tienen que poner el mismo nivel de empeño en todas sus clases y que la calidad de las sesiones debe permanecer a pesar del cansancio que puedan sentir.

Totalmente, no porque sea tu última clase pues vas a dar menos de ti este, los chicos no tienen la culpa de ese horario ni que sean el último grupo y aún por más cansados que estemos este pues hay que dar la última parte ¿no? del día también a a que aprendan porque la motivación de parte del docente, pues sí es fundamental para los chicos. Si tú entras con una mala actitud ya los pones a la defensiva, este, pues en realidad no puedes avanzar como, como sería lo ideal. Entrevista 1. P. 13

También tiene que dar clases los sábados.

Sí, sí, sí, sí, sí, lo ven más como de convivencia. Entonces aprovecho, por ejemplo, hacer ese día todo lo que son las prácticas de primeros auxilios con ellos, pues se divierten. Y también a mí me gusta estar ahí, viendo y haciendo ese tipo de cosas. Sí, la verdad es que también me gustan mucho las dinámicas, por eso también me, me descansan. Es que me divierten con ellos, estarlas haciendo. Entrevista 2 P. 23

Cuando la profesora reflexiona acerca de si la práctica de la docencia ha sido para ella una fuente de cambio en su persona, piensa que sí. Dijo que el trabajo de docencia tiene un fuerte componente de contribución social y que las relaciones que se establecen con los estudiantes son significativas y en muchas ocasiones, de largo plazo.

Bueno, pienso que si vas a estar en un trabajo donde no te guste, donde no te apasione este, pues eso va a ser demasiado frustrante. entonces no te permiten ni crecimiento personal ni poder compartir, ¿no? con los demás. Entonces sí tienes que buscar, pues esa parte es también de motivación personal. Entonces a mí fue eso lo que más me apasiona. Por ejemplo, la convivencia con los mismos chavos, el estarles apoyando el ver que realmente están aprendiendo con lo que estamos haciendo. Este, pues eso es algo muy motivante. Y digo al inicio porque ya llevo 12 años ahí en la preparatoria, al inicio y trataba de ser un poquito este, pues más seria, ¿no? más más tradicional al de yo expongo y trabajan y esto, y era muy pero muy tedioso, entonces eso no me resultó para nada motivante. Entonces eh, este a partir de que fui implementando más cosas, hasta me divierte mucho estar viendo a los chicos ahí eh buscando rápido respuestas en sus libros eh discutiendo de haber como van a armar su respuesta. Entonces, pues sí Sí me apasiona todo esto. Entrevista 2 P. 24

Piensa que ha aprendido a apreciar la labor docente, ya que, como mencionó anteriormente, no tuvo muchos profesores significativos en su carrera como estudiante. Como estudiante de medicina fue muy “atrabancada” pero la labor docente la ha conducido a ser más comprensiva y empática. Dice que en medicina es común tener que luchar con otros y tratar de imponer tus puntos de vista con argumentos y evidencias. Sin embargo, esto es distinto en educación, en donde el propósito es que cada persona logre alcanzar su máximo potencial.

Dijo que un profesor de bachillerato debería ser comprensivo y tolerante. Es alguien que se capacita continuamente y tiene sensibilidad para tomar en cuenta las necesidades básicas de los estudiantes a la hora de hacer planes de aprendizaje y que puedan conectar lo que aprenden con lo que viven.

Bueno, en primer punto, pues va a depender mucho el modelo de educación que quieren llevar los maestros y que lo tengan bien arraigado o no. Pero sí, definitivamente tiene que ver con la personalidad de los maestros. Hay maestros que, aunque sepan los beneficios que puede tener la lúdica, no por eso se van a poner a jugar con los chavos, o no por eso van a ganar la confianza con los chavos. Entonces, este, tiene que ver mucho con la actitud de del docente frente al grupo. Entrevista 2 P. 17

Ella busca que los estudiantes se involucren con su comunidad, que sean éticos y respetuosos. Que sean tolerantes y que sepan colaborar. Estar en prepa le ha permitido visualizar la manera en que su desarrollo en esta edad y los problemas que puedan tener los estudiantes, son acarreados hasta la etapa de la licenciatura. Es decir, que, al no resolver los problemas que tienen el prepa, la vida se les dificulta en la universidad. En cierto sentido, su trabajo puede ayudar a que los estudiantes tengan éxito en el presente y en el futuro.

Cuando piensa en cómo se visualiza a sí misma en el futuro próximo, dice que su principal interés es obtener una plaza académica en su institución y tener la estabilidad laboral. Dice que cada vez que hay cambios en la directiva de su prepa o su institución, los profesores de asignatura sufren por la cantidad de modificaciones en los horarios y las clases que se llevan a cabo. Le gustaría tener alguna seguridad laboral.

Ah lo que pasa es que como soy asignatura ahorita, prácticamente lo que estoy haciendo, pues es juntar papelitos, ¿no? este, vincularme en proyectos o cosas así, que también me pueden abonar para poder concursar porque. Pues es. Es grande. Los concursos se vienen de todas las prepas por una plaza y se vuelve muy complicado. Y aquí prácticamente es el que tenga más experiencia y más papelitos. Entonces pues bueno, hay que pelearle por una plaza. Entrevista 3 P. 5

Dijo que ha pensado en cambiar de nivel educativo e ingresar en la enseñanza universitaria y que hasta ha tratado de combinar su trabajo, pero por la manera en que se organiza su institución, existe la posibilidad de que, por invertir tiempo en este cambio, pierde cualquier oportunidad que surja en la preparatoria.

Sobre lo que significa para ella trabajar en el nivel de preparatoria.

Ok, para mí que significa estar en este nivel de prepa, bueno, lo considero como una oportunidad para aportar, este, a la sociedad hoy este grupo de edad que que prácticamente están en una edad muy complicada en la que están en búsqueda de su identidad el famoso sentido ¿no? de de pertenecer a un grupo social. Entonces este, creo que estoy aportándole más a a estos chicos desde desde esta edad en la que están y la verdad que para mí es muy significativo el el poder dejarles algo. Este, creo que que si logramos transformar poquito algunas vidas o convencerlos de que busquen nuevas oportunidades, ya hemos ganado y por el área donde estoy apoyando con lo primeros auxilios y los principales motivos de consultas tienen que ver con cuestiones emocionales. Entonces este, Hay muchos casos de crisis, de ansiedad, de depresión y de los que se cortan e intentos de suicidio. Entonces generalmente son de los chicos que más tiendo a jalar para convencerlos a que cambien ese tipo de de sentimientos, ¿No? por por algo más productivo. Y me ha funcionado hasta ahorita en los 12 años. Sigo en contacto con muchos de esos chavos, este, y luego me cuentan las cosas que están haciendo y que siguen involucrados en otros proyectos, ayudando y a veces hasta en templos o cuestiones sociales. Entonces creo que que estamos haciendo una buena labor. Entrevista 3 P. 7

Si fuera seguro y fueran compatibles, este, sí eh pero sin duda, pues tengo muy marcado que quiero seguir apoyando a a los chavos, ¿no? Entonces este aunque en Facultad y sí puedes aportarles este también, como que son otro tipo de necesidades tambien de de de estos chavos que ya ya van entrando a la adultez que ya son jóvenes. Entonces si, definitivamente me gustaría combinar, dejar completamente la prepa no. Es decir, combinar con con algo más. Entrevista 3 P. 17

En cuanto a la transformación personal durante la docencia.

Sí. Creo que el compromiso social eh está tremendamente marcado. Este Y pues bueno. Durante la carrera yo siempre fui también muy muy atrabancada, ¿no? este, me ha transformado en ese sentido de que pienso que soy el ejemplo también para para los demás y que tenemos que practicarlo, ¿no? Entonces este, sí hay una transformación personal eh me ha permitido también pues valorar también la labor del docente que que al menos durante cuando yo era estudiante. Pues no, no era algo tan tan marcado. No tuve en realidad tantos maestros que fueron significativos, sino fue a partir de de la maestría ¿no? que que me empieza a transformar todo esto. Entonces, pues sí, sí hay una transformación evidente a nivel personal. Este creo que me hizo pensar más en los demás, y no solamente, este, como una parte de un trabajo, ¿no?, sino como esta labor social de de crecimiento y también de aprender de los demás y y cambiar algunas cuestiones, porque por ejemplo, los médicos siempre nos marcan ¿no? de que "tú tienes las razón, este. pelea a través de las evidencias este, justificate." Y acá te encuentras en algo con otros chicos que no te puedes poner a ese nivel de: "a ver demuéstremelo a ver esto", sino que tienes que también desarrollar ese tipo de capacidades para. Eh Pues, sí, Para manejar las situaciones, ¿no? Y no engancharte con algunas otras cosas. Y eso a nivel personal. Pues sí, me

cambió, porque yo generalmente, eh. Pues siempre fui muy impulsiva. Entonces sí, sí, hay una transformación de ahí. Entrevista 3 P. 10

En cuanto a la identidad docente:

Hijole, está muy complicado. Eh Porque aunque debería de haber este, sí debería de haber ciertas características que que tengamos que compartir, no las veo aplicables en muchos de mis mismos compañeros, ¿no? este, sí considero que tiene que ver mucho con la posición personal de cada uno de los maestros, pero pues bueno, estamos en una etapa complicada en la que tenemos que educar a través de valores a los chicos. Vamos a formar, este, a un nivel más personal porque pues bueno, ya después estará la licenciatura en la que van a enfocarse ¿no? a otro tipo de sabu (sic) de saberes este, pues más, más allegados a lo que ellos quieren dedicarse, este, en su vida, al menos en cuestión económica, no de sustento, pero pues falta desarrollar también ese eh Pues esa parte social de convivencia con los demás, de ser tolerantes. Entonces la posición del maestro, las características que debería de tener, pues es una persona comprensible, este, comprensiva eh una persona tolerante. Este, pues que busque también capacitarse continuamente y que busque este aplicar distintas estrategias, que pueda hacer diagnósticos con sus alumnos para determinar este, pues de donde está partiendo o no y cuáles son estas necesidades básicas en ellos y poder aportar a través de De esto y de su unidad de aprendizaje. Entrevista 3 P. 11

Hace poco también ingresó en el bachillerato en línea de la SEP como instructora.

Está al tanto de que muchos de los trabajos relacionados con la medicina se deben obtener antes de los 40 años de edad. Dice que eso le deja unos 5 años para decidir si realmente se puede quedar en el área en la que está ahora. A pesar de esto, afirma que, de lograr la compatibilidad de horarios, y otras cuestiones de estabilidad laboral, trataría de seguir combinando ambas prácticas porque le apasionan las dos áreas.

Y digo esto para el campo de la medicina y muchos de los trabajos ¿no? te dicen que tienes, por ejemplo, para ingresar hasta los 40 años. Entonces siento que todavía tengo y pues años para estar viendo acá, pero pues no me quiero ver ya cuando llegue a la mejor a los 38-39. Si sigo sin base ¿no? necesito empezar a tomar decisiones. Si, porque ¿qué tal que nunca se llegue a ver ya los concursos como tal? ¿no? de tiempos completos y menos por los recortes de presupuesto y cosas así. Pues hay que ver qué va a pasar. Entrevista 3 P. 16

Profesora Gabriela

Es una mujer de 71 años con una trayectoria de 39 años en EMS. Es médico cirujano y trabajadora social. Ha realizado diversos postgrados en temas educativos, así como la maestría en educación. Ha sido docente en la facultad de trabajo social y en un doctorado en educación. Se ha desempeñado como formadora de docentes para el nivel MS. Durante su carrera ha buscado una actividad que le permita

combinar y utilizar sus conocimientos. La educación le ha permitido hacer precisamente esto, mientras atiende las necesidades de su familia. Ha sido docente del área de humanidades y de ciencias como biología dentro del bachillerato.

La profesora G comenzó su carrera en la educación desde una edad muy temprana. Su mamá la llevaba a la escuela desde los tres años de edad. Esto le permitió exhibir importantes atributos de lectura y escritura, los cuales la impulsaron a entrar en la primaria desde muy pequeña.

"Yo creo que eso influyó mucho para que yo siguiera. Este es esto de de. De hacer de la escuela mi vida. Sí, de ahí recorrí la secundaria. La terminé a los 13 años, por supuesto." E 1 P. 2

La profesora Gabriela después, con el apoyo de sus abuelos, realizó sus estudios de preparatoria en Cuernavaca, después de no poder acceder a la Normal. Eso no se logró concretar porque, al salir tan pequeña de la secundaria, no pudo entrar en la Normal. En aquel momento, G cuenta que su abuelo consultó con el párroco local, para saber su opinión sobre el hecho de que G se fuera a vivir a otro lugar para estudiar.

Después de la preparatoria, volvió a Nayarit. Durante la prepa se dio cuenta que lo que más le gustaba era la sociología y la psicología. Como carreras, ambas existían en la UNAM, pero no en la U de G. Ella tuvo que decidir abandonar esas inquietudes, ya que no se quiso quedar en México para estudiar la carrera. Dice que en aquel momento, su mamá necesitaba de su compañía. Ya de regreso en Guadalajara, se decidió por la carrera de Trabajo Social. Dentro de la carrera realizó prácticas intensivas.

Después de realizar trabajo en el área de sindicatos y otros entornos sociales, G se sintió que quería un cambio. Una amiga le comentó que pronto abrirían el bachillerato en que ha trabajado desde entonces. Ella conocía a la persona que sería el director y se entrevistó con él. De ahí que comenzó su trabajo en el área educativa.

"Me dio una escapada, fui a hablar con él y le dije Maestro, sé que aquí en la escuela, en el programa de bachillerato, hay una línea que se llama Desarrollo Comunidad. Tengo esta capacitación y soy trabajadora social y usted me conoce. Estudiante me dijo Adelante. Te vienes conmigo. Entonces yo entré a trabajar en la universidad a través de ese programa de apoyo de comunidad y trabajo social. Pero entonces él mismo me pidió que me encargara de la orientación educativa o vocacional. Entonces yo combinaba los dos. Yo era feliz permiso y era el contacto directo con los muchachos y su formación." G Entrevista 1 P 4

Después de terminar la carrera de medicina, volvió al área de trabajo social y luego como oficial mayor a cargo de diferentes programas académicos. Esta fue una época muy valiosa para ella, porque dice que le gustaba participar en la formación profesional de los trabajadores sociales.

Para la profesora G, el ingreso a la docencia en EMS le hizo ver que requería de mayores herramientas para atender las necesidades de los estudiantes.

"Yo observé que me faltaban herramientas pedagógicas." G Entrevista 1 P. 6

Fue a raíz de estas observaciones que decidió prepararse mejor y entrar en cursos diversos sobre pedagogía. Encontró que, como lo afirma Schütz, las situaciones problemáticas hacen que el sujeto haga esfuerzos por completar el conocimiento que requiere para resolver dichos problemas. Para G, la docencia se experimentaba como una transformación entre lo que pensaba que era, y cómo la estaba vivenciando. Se dio cuenta de que hacían falta mayores elementos especializados relacionados con la acción de atender a los alumnos en su clase y de lograr sus aprendizajes. Cabe notar que también hay un contexto social e histórico más amplio que rodeó esta transformación de la maestra, quien se había adaptado a una forma de llevar a cabo la educación y que tuvo que modificar esas nociones

El ambiente en la escolaridad se transformó con el cambio del bachillerato unitario al bachillerato de corte constructivista.

"Sobre todo recuerdo ahorita el maestro de sociología. Una persona que se especializó en Italia woww muy capacitado y muy dedicado a los estudiantes. Él nos pedía leer un libro por mes. Y según yo, ahora que lo recuerdo, mi admiración y respeto porque él se daba a la tarea como de identificar por dónde iba cada cada alumno y a cuatro personas nos daba el mismo libro o diferentes libros según el estilo o ideología, un poquito de las personas." E 1 P. 11

"Estuvo en mi mente el tener una formación integral y como no había ninguna carrera que ocupara eso, entonces yo la completé porque trabajo social medio toda la parte social. Luego medicina, toda la parte biológica y la maestría en la parte psicológica. Mi doctorado también es psicología, donde estudié la carrera, pero estudio una maestría y el doctorado en psicología y todo eso me integró fin y alguna vez dando uno de los cursos. Yo me especialicé en manejo del estrés en estudiantes. Es mi doctorado en la línea y lo centré en Estudiantes por su desarrollo y dando un curso alguna vez con maestros en un congreso. Me invitaron a que yo diera el taller, pues di el taller enfocado a ellos para que lo pudieran manejar con estudiantes. Me separaron dos maestros que venían de Puerto Vallarta y me dijeron Maestra, a la mejor se le va a hacer raro que nosotros le digamos esto. Pero los dos venimos de Vallarta." G Entrevista 1 P. 15

Además de su extensa preparación académica en diversa áreas, G menciona que la maestría que realizó en ITESO sobre educación fue de mucho impacto para ella.

Esto se conecta con lo que ha expresado la maestra G, quien, en su trayectoria profesional ha desarrollado dos licenciaturas, tres maestrías y un doctorado. Para ella, esto no se ha tratado de una acumulación sin

sentido de títulos, sino que ha obedecido a necesidades específicas que se han generado dentro de su práctica profesional. G estudió inicialmente trabajo social y una vez dentro del ámbito educativo, se dio cuenta de las necesidades emocionales y psicológicas de los adolescentes de preparatoria a quienes ella asistía y orientaba. Esto la llevó a buscar alternativas que pudieran ayudarla a tener más elementos para cubrir estas necesidades y problemas de los docentes. Eventualmente, ingresó a la carrera de medicina con la idea de convertirse en psiquiatra, esto, a su vez no resultó y al terminar la carrera de medicina se involucró en una maestría en psicoterapia Gestalt, luego una maestría en educación y finalmente un doctorado. Con todo y este trayecto académico, para G, el trabajo en la docencia en preparatoria ha significado un reto constante por estar cada vez mejor preparada para atender a los estudiantes.

“Que si quieres realmente ser un maestro formador, pues hay que formar individuos más completos, una vez más que aprendan una teoría o un tema y ya lo cubriste si ya no hay que formar personas. Pero eso. Por eso le digo que es parte de mi ideología. Porque pues bueno, yo para mí tiene ese sentido todo. Si realmente le aportas en el altavoz y de manera más completa. No sé si recuerdan en el en la entrevista pasada que le comentaba que yo quise integrar en la formación tres aspectos el biológico, el psicológico y el social, y que un profesor, dos profesores por allá de Vallarta, de un pueblito cercano abierta, me dijeron que con el espiritual y todavía lo traigo atravesado porque como en las escuelas no nos dejan hablar netamente, así como se entiende, aunque yo manejo la libertad y manejo la crítica, pues son valores que no ves, pero no son plenamente espirituales como ellos me lo planteaban porque no los puedo manejar y por lo menos cuido las reglas del sistema donde estoy.” G Entrevista 2 P. 11

“Porque creo que una cosa es la formación disciplinar que muchos tienen y otra cosa es la formación pedagógica para poder dar la clase. No hay suficiente con que a ver qué se te ocurre, aunque tú te sepas tu materia. Falta el cómo y el aprender a centrarse en actividades de aprendizaje para el alumno. Y a veces el profesor más bien se encarga de ver cómo salgo adelante con este tema. ¿Cómo lo explico yo? Se centra en él y no en el estudiante. Si es vale la pena hacer investigación para ver de una academia cuántos realmente qué perfil tienen y luego ver si en su práctica docente verdad? Se reproduce esto en el aprendizaje de los alumnos o se queda en la práctica el profesor. Y eso sería muy interesante como investigación.” G Entrevista 2 P. 22

La experiencia en el tiempo de pandemia le ha hecho notar aun más la importancia que tienen las relaciones y la interacción entre ella y los estudiantes. Lo virtual ayuda, pero ella prefiere estar frente a ellos para poder tener una percepción más completa de su estado.

"Me podrán decir vieja, que porque les doy lo que sea, pero para mí no ha habido más que lo presencial. Tener el contacto directo con las personas para mí es básico, porque puedes ver desde sus reacciones, sus respuestas, sus actitudes y eso yo no lo tengo en lo virtual, solamente tengo tarea cumplida." G Entrevista 3 P. 3

Valora las relaciones con los estudiantes y la comunicación que permite que también entre ellos haya interacción significativa.

Sí. Para mí sí. Para mí el, el contacto con los alumnos directamente y la interacción que se hace entre ellos, la comunicación. Sí, es importante. Em. Ahí como que van. Yo he observado cómo han ido modelando ellos su propio desarrollo de personalidad como estudiantes. Porque la opinión de unos y si, por ejemplo, se ríen, a mí me da la oportunidad de trabajar de él. El poder respetar la la participación y el rescatar que el otro alumno no se vaya a sentir o dejar de formar valores también en la interacción, en la comunicación, verdad? Entonces yo sí creo que al menos en esta etapa de prepa están en formación y creo que definitivamente es muy importante. G Entrevista 3 P. 4

Identidad

Yo creo que esa parte es muy personal y cuando yo le. Le comento que considero lo que debe de haber un perfil em. Me refiero a teórico práctico. Un perfil con que llene por ejemplo la disciplina, pues lógicamente debe de conocer su materia. No puede ser que no la sepa, pero en lo pedagógico mínimo debe de manejarse, debe de manejar una teoría que pueda aplicar a través de la práctica. Eso a nivel de contenidos de clase para que pueda desarrollar una clase. Pero luego la parte que es muy importante de saber escuchar, saber detectar a los estudiantes que están, que no están integrados y que y que de alguna manera se les ve que corporalmente están deprimidos, se les nota inmediatamente y entonces esto si es estar cuidando de eso, esa parte. G Entrevista 3 P. 7

La profesora G considera que el trabajo que realiza en la preparatoria es muy valioso. Ella pudo haberse jubilado hace algunos años, pero dice que quiere seguir trabajando mientras su cuerpo se lo permita. Su vida familiar no le demanda demasiado ya que sus hijos son todos adultos y no necesita atenderlos. Trabajar en la preparatoria le permite permanecer activa y tener un impacto significativo en la vida de los alumnos.

Y como soy influido en cómo ser docente y mi práctica docente también me ha fortalecido a mí como persona. El solo hecho de ver que un alumno que acude y que estamos hablando y que está creciendo, a mí me, por ejemplo, lo que estudié de psicoterapia. Es por ellos, porque aquí qué hago? Y si te acercan a pedir consejo, cómo le hago? Entonces esa parte te puede decir que ellos me la cortaron porque entonces yo me motivaba a estudiar precisamente para poder abordar entonces la formación que. Pues que la vida me dio la oportunidad de ir integrando. Creo que me ha ayudado a tratar de ser más competente con esta formación con los alumnos. Sí, definitivamente, sí. G Entrevista 3 P. 17

Es una mujer de 59 años. Su formación ha sido en el área de la biología. Tiene una experiencia en EMS de más de 22 años en diferentes instituciones privadas. Ha cumplido con funciones de docencia, coordinación y dirección en distintas etapas de su carrera. Cuidar a su familia y estar cerca de sus hijas durante su etapa de desarrollo la llevó a optar por la docencia inicialmente. M afirma que su actuación en la educación es una parte esencial en su vida, se siente integrada a la profesión y quiere seguir aprendiendo a ser mejor maestra.

Cuando era pequeña, ella y su hermana eran motivadas por sus padres, especialmente su papá, para que siempre lograran la excelencia en la educación básica. Una experiencia que le pareció significativa en edad temprana fue cuando, por cuestiones de trabajo, su padre fue transferido a Ohio en Estados Unidos. Allí tuvo ayuda de sus compañeros y de sus maestras para aprender las bases de inglés. Cuando regresaron a México, ya no tenían lugar en el Liceo Francés, en donde habían estudiado. Así, sus padres tomaron la decisión de que se educaran en un colegio bilingüe con la posibilidad de que aprendieran bien inglés. Afirma que esta decisión le ha abierto muchas puertas en la vida ya que el inglés le ha ayudado a conseguir buenos empleos.

La profesora M mencionó que ella supo que quería ser bióloga desde que estaba en la secundaria. Dice que sí fue por la influencia de una maestra, pero que en esos momentos no pensaba que fuera factible para ella ser maestra.

Además de la influencia de su maestra y de la motivación que tenía por parte de su padre, M sentía una fuerte motivación por tener los alcances académicos y personales que tenía su mamá. M dijo que el nivel que logró su mamá como estudiante universitaria se volvió “a very heavy load” (una carga muy pesada) en relación a lo que ella misma quería lograr.

Mi mamá era química farmacobióloga, y mi mamá fue investigadora de la UNAM. Entonces de alguna manera tenemos mi hermana y yo. Como ese ejemplo, mi mamá fue una persona súper brillante. O sea, ella fue como pionera porque en su época no era muy común que las mujeres estudiaran una carrera. Entonces este, no era muy común y además en su carrera había solamente cuatro mujeres, todos los demás eran hombres. Entrevista 1 P. 4.

El interés original de M por las ciencias en general y en particular por la biología estaba muy claro desde que era estudiante en la secundaria. Habla de una maestra que influyó de manera positiva en ese sentido.

Pues era muy linda, súper exigente, pero muy cálida, y me gustaba mucho cómo nos daba la clase. Me encantaba. Entrevista 1 P. 4

M, a través de la experiencia de su mamá, se dio cuenta de que la investigación en ciencias no es un área que te permita ganar mucho dinero. A pesar de la experiencia positiva y agradable que M misma tuvo durante sus estudios de la carrera de Biología en la UNAM, le pareció que quizá no sería una buena

opción como para seguir adelante con sus planes de vida y familia. Ella habla con gran emoción sobre su proyecto de tesis en el que tenía que viajar con compañeros y maestros de la universidad desde la ciudad de México hasta el Lago de Chapala para recoger plantas medicinales que existían en la ribera del lago.

Otra circunstancia que llevó a M a tomar la decisión de ingresar a la docencia fue que, al poco tiempo de estar casada, su esposo le comunicó que un amigo de él le había hablado de la posibilidad de invitarla a dar clases. Ella tenía un trabajo de oficina que le agradaba bastante, pero que ya en aquellos tiempos, implicaba que se viera poco con su pareja ya que las distancias y el tiempo necesario para transitar del trabajo a casa en la Ciudad de México, eran muy considerables y esto les comenzaba a afectar. Además, ya pensaban en tener hijos y el trabajo de maestra le daba la posibilidad de salir antes de trabajar y estar en casa por las tardes cuando su esposo llegaba de trabajar por su lado. Le parecía en ese entonces que, tener una familia y elegir dedicarse a la investigación sería como abandonar a sus familia y sacrificar el tiempo que podría tener con ellos ya que los viajes de investigación como los que hacía en tiempos de universitaria eran de dos semanas.

Ella y él también trabajaba en ese horario. Entonces llegábamos los dos súper cansados, sin pos ni nos veíamos. No desayunábamos juntos, no comíamos juntos. Mi esposo dijo, la verdad yo no quiero eso para nosotros. Entonces me ofrecen en la escuela el trabajo, me acuerdo que nosotros nos casamos en octubre y en enero empiezan las clases y pues, renuncio a donde estaba, aunque estaba muy contenta y me meto a las clases así. si voy.” E 1 P. 5

Mónica dice que su primera etapa como docente fue en la secundaria. Dijo que eso le pareció bastante difícil. Tenía dificultad para tranquilizar al grupo cuando llegaba y eso la comenzaba a frustrar. Comenta que en ese tiempo, su abuela hacía una reunión de todos los primos y M tenía dos primas en edad de secundaria quienes le ayudaron dándole "tips" sobre cómo hacer para lograr la atención de los alumnos. Por ejemplo, al entrar al salón, los estudiantes no le hacían caso y no dejaban de platicar cuando ella llegaba a decir buenos días. Sus primas le dijeron que debía captar la atención de todos los estudiantes al golpear el pizarrón con un borrador. Lo hizo así un par de veces y se dio cuenta de que sí funcionó. Esa fue la primera ocasión en la que experimentó con estrategias en el aula.

Fue entonces que comenzó a sentir que tenía un gusto por la actividad de la docencia. Le apasionaba el contacto con los estudiantes y la posibilidad de tener una relación cercana con ellos a través de la docencia.

Y realmente ahorita creo que fue la mejor decisión que pude haber tomado. Realmente creo que somos... hójole. Somos una profesión con una gran responsabilidad porque finalmente biología cualquiera se los puede enseñar o computación o matemáticas, pero todos los, las herramientas que les vamos dando de honestidad, de respeto, eso es algo muy valioso entonces creo que

nuestra nuestra profesión es realmente un regalo realmente? A mí me apasiona hacer más. E 1 P. 8

Aun después de ingresar a la profesión de la docencia, Mónica habla de su deseo de estar convencida de su nuevo papel. Si ya no iba a ser investigadora y bióloga, quería ser muy buena en su nuevo trabajo. Estaba decidida a echarle ganas. Esto la hizo pensar en cómo nunca estuvo preparada profesionalmente para ser maestra. Se vio ante la necesidad de tomar cursos y otras formas para prepararse para dar clases y hacerlo de forma que le satisficiera por la calidad. Al principio de su carrera, recuerda que formó parte de un grupo de docentes de colegios y otras instituciones, que tomaron un curso hecho especialmente para ellos por parte de la SEP. Dice que fue un curso muy significativo que le permitió conocer más a detalle cómo se realiza el trabajo docente. Por ejemplo, recuerda que en uno de los módulos, uno de los instructores les pidió a todos los docentes que pensarán en un alumno muy bueno que obtuviera dieces en sus asignaturas. Les preguntó: ¿Ya lo tienen en la mente? Y les dijo: Ese alumno ya era así sin ustedes, no es así por algo que ustedes hayan hecho. Quienes realmente los necesitan, son los alumnos que no les van tan bien como a ese que pensaron. También aprendió formas de elaborar material de trabajo y diseñar actividades que fueran más dinámicas para que los estudiantes pudieran aprender mejor. Siente que estos cursos marcaron su estilo de enseñanza desde ese punto en adelante.

Desde muy temprano en su carrera como maestra, identificó que era una actividad que le apasionaba y que tenía un deseo de ser la mejor maestra para sus alumnos. Nunca sintió que ser maestra era una obligación o una actividad laboral que tenía que hacer "a fuerzas" sino que tenía, y conserva una visión de la profesión como una gran responsabilidad para fomentar en los jóvenes valores como la honestidad, el respeto, aunque la especialidad del docente fuera la biología o las matemáticas o cualquier otra asignatura.

Después del nacimiento de su primera hija, M y su esposo decidieron dejar la Ciudad de México y mudarse a otro lugar. La niña había tenido dificultades médicas relacionadas con la mala calidad del aire en la ciudad y el médico les recomendó considerar un cambio de domicilio con el fin de mejorar las probabilidades de que su hija creciera sin complicaciones respiratorias. Es por eso que deciden mudarse a Guadalajara. Al principio de su estancia, no habían considerado que M regresara a trabajar, sino que dedicara su tiempo al cuidado de su hija y de su nueva hermana. Cuando las niñas estuvieron en edad escolar, M recibió una invitación por parte de la directora del colegio privado donde ella era mamá. La directora se había enterado de que M había sido maestra en su antigua ciudad y le pidió que le ayudara a suplir una clase de historia, ya que el grupo que atendía era muy difícil y ya tres maestros habían renunciado. Ella le dijo que era maestra de ciencias y de biología. No sabía mucho de historia. El esposo de M, quien era aficionado de la historia le prometió que le ayudaría a estudiar y a preparar sus clases (Cosa que nunca sucedió de acuerdo con lo que dice M). Finalmente, M accedió y se enfrentó con un grupo empoderado que le dijo: "Ya hicimos una apuesta y pensamos que durarás dos semanas" M, les contestó que no sería así y finalmente duró 17 años en esa institución donde llegó a ser directora de la sección de secundaria.

M dice que aceptó tener un puesto en el área administrativa, por lo que implicaba como crecimiento económico y profesional, pero que cuando le tocaba suplir a algún maestro que faltó, se sentía muy

contenta porque lo que le gusta más es "estar con los niños". A pesar de tener un trabajo ya en el área de la coordinación y de la dirección, M pensó que tenía deseos de regresar a hacer lo que más le apasiona, que es trabajar en el aula con los estudiantes.

Mónica retoma el tema de su propia educación y recuerda la manera en que aprendió a escribir con tintero y la forma en que, en su primera infancia, las maestras de su colegio fueron muy severas ante los errores que ella y sus compañeras cometían a la hora de escribir. Como mencionó antes, tuvo una experiencia de escolaridad en los Estados Unidos y ella describe esta estancia como una época muy agradable, que se caracterizó por la ayuda que recibió por parte de las maestras de la institución, por sus compañeros y en general por la forma en que estaba organizada la escuela en aquel sistema educativo extranjero en el cual había muchas actividades extra escolares como juegos, deportes entre otras, las cuales ella nunca volvió a tener a su regreso a México.

Hablando de su papel como coordinadora y directora, M afirma que no quiso ser muy distinta que cuando solo se desempeñaba como docente, sino que se precia de ser cercana a los estudiantes y a los maestros. Habla de las ocasiones en las que, en las celebraciones del día del estudiante, los alumnos la lanzaban a la alberca con todo y ropa. Al año siguiente iba preparada con un cambio de ropa y les pedía a los estudiantes que le dejaran guardar su teléfono y su reloj antes de lanzarla.

A pesar de que la inclusión de M en la docencia y en la educación, se relaciona tanto con su familia y con las necesidades que ésta le representaron a ella y a su marido, una vez que estuvo trabajando en un colegio en Guadalajara, decidió sacar a sus hijas de esa escuela, ya que sentía que eso influía en la forma en que las niñas se comportaban y las relaciones que se establecían con otras figuras de autoridad. Piensa ahora que eso les ayudó a las hijas a tener una mayor libertad e independencia.

M afirma que ha disfrutado trabajar como docente y administradora en todos los niveles educativos en los que ha participado: primaria, secundaria y preparatoria. Cada edad, dice ella, tiene algo que le agrada. En particular, puede decir que la parte más agradable de trabajar con alumnos de preparatoria es que son más críticos. Esto se traduce en que, como docente, puedes tener la posibilidad de aceptar que hay cosas que no conoces de tu materia. Son estudiantes que cuestionan el conocimiento, y en su caso, esto ha sido un aliciente para ir mejorando en su desempeño de las asignaturas y en las estrategias que pone en juego en cada clase.

Para M las circunstancias de su vida le han dado forma al tipo de docencia que ha tenido que practicar, las asignaturas que ha tenido que estudiar e impartir, así como el idioma en el que debe trabajar con los estudiantes. Narra que, cuando tuvo que salir del país un semestre por un cambio en el trabajo de su esposo, al regresar había ya otra directora en su colegio quien no conocía a M y le ofreció solo clases en inglés y de materias que anteriormente no había impartido como Geografía. Resultó que ese año M ganó los premios a mejor maestra en primaria, secundaria y preparatoria, ya que sus clases eran para las tres secciones. M afirma que fue un año escolar muy retador y que sintió que nunca había trabajado tan fuerte.

Pero de igual manera, fue significativo tener el reconocimiento de sus compañeros maestros, de los estudiantes y de los directivos.

Un tema que ha resultado importante para M durante su carrera docente es el trabajo colaborativo entre compañeros maestros. Para ella, esto va más allá de solo ser amables unos con otros en el ambiente laboral, se trata más bien de tener disposición por ayudar cuando no es parte de tu trabajo. En el colegio en el que se encuentra ahora, siente que el ambiente es de ayuda y empatía. Una de las cuestiones que ella ha observado es que en otras escuela, si alguien falta por enfermedad o alguna situación, difícilmente un maestro tomará su lugar, pero que en su escuela actual, hay muchas personas dispuestas a tomar esa clase para suplir a un compañero.

Para M su docencia se distingue por estar influida de un carácter innovador e inquieto. A ella le gusta cambiar sus actividades de aprendizaje y enseñanza y dice que pasa las tardes y su tiempo libre pensando o buscando formas nuevas de presentar los temas propios de su asignatura. Tiene ya pensadas y practicadas formas de comunicar ciertos temas y piensa también en qué puede ser más divertido y significativo para los estudiantes. Le agrada que estas acciones sean juegos, videos o hasta retos como hacer una canción en rap sobre el proceso de la mitosis. Al ser cuestionada con respecto a este aspecto en particular, como para saber si era algo que es muy importante para ella, M afirma que, a su edad, es más apremiante estar al día con las actividades, estrategias y formas de enseñanza, ya que, siente que se encuentra más lejos de los alumnos en cuestión de edad. Dice que en su formación tuvo maestros de muchos tipos y tiene siempre presente que los profesores que para ella eran más aburridos o con quienes aprendió menos, fueron aquellos que siempre hacían lo mismo en sus clases y se quedaban sin innovar. Ella ha visto que muchas maestras, colegas de su edad han luchado con mantenerse al día con los cambios en las generaciones de estudiantes y con las transformaciones en las propuestas pedagógicas. Ella no quiere quedarse atrás y por eso busca siempre actualizarse por medio de estudiar por su cuenta o entrar a cursos de capacitación y formación.

“Es que mira, yo yo siento que también por mi edad. No, no puedes quedarte en lo que era. O sea, yo veo muchas maestras que a lo mejor son de mi edad, que les ha costado mucho trabajo los cambios. O sea, siempre que proponen una nueva forma les causan mucho estrés o mucho preocupación adaptarse a esos cambios y yo siempre estaba a favor de eso. Entonces como que por eso me gusta estar siempre actual, que los alumnos no digan bueno, esta maestra ya está viejita y qué aburrido y dicta las clases y no o sea eso no, no, no quiero ser ese tipo de maestra en mi en es en. En mi educación tuve maestros de todo y esos precisamente eran los maestros que no nos gustaban ¿no?” M Entrevista 2 P. 6

M dice que está consciente de que, a pesar de que intenta siempre innovar y estar al día con las actividades de aprendizaje, es necesario tener apertura hacia la retroalimentación y así poder mejorar en lo que hace. Mencionó que le pide a su coordinadora que le dé algunos consejos para planear proyectos y otras actividades en unión a otros docentes.

La profesora M afirma que le gusta mucho trabajar con estudiantes de prepa. Siente que aunque ha tenido grupos con estudiantes más inquietos, siempre se ha llevado bien con ellos. Aclara que esto no quiere decir que no sea estricta en ocasiones a los ojos de los alumnos. No los deja entrar tarde al aula si no tienen una nota que los excuse y también revisa con detenimiento los trabajos que se entregan. Esto es consistente con lo que antes mencionó acerca de siempre orientarse hacia el desarrollo de actitudes positivas y de valores como la honestidad y el respeto en sus estudiantes. Ella pide de sus estudiantes cierto nivel de formalidad y exigencia. No permite que los alumnos se refieran a otros con apodos, sino que se digan por su nombre, a pesar de que ellos digan que está bien. Le gusta que exista ese tipo de ambiente en su clase. Dice que no quiere robots y que se vale decir chistes y platicar, pero que haya respeto. Tampoco es tolerante con los que llegan tarde. Ella ve que estas estrategias son formativas ya que en el mundo laboral, son exigencias que van incluidas en la vida cotidiana. alguna vez tuvo una conversación con un padre de familia que reclamaba que le exigieran a su hijo que se cortara el cabello. Ella le dijo que entendía su malestar pero esas son las reglas del colegio y él las había firmado y había estado de acuerdo.

“Pues yo con los de prepa trabajo padrísimo. O sea, me gusta mucho, mucho, mucho, mucho este grupo, además que me tocó este semestre fue un grupo lindísimo, me encantaron, pero no puedo decir que ninguno no me haya gustado.” E 2 P 10

Esta atención que M presta a las formas y al lenguaje que se utiliza en clase, le ayuda a hacer una selección o una valoración crítica de lo que para ella es relevante e imprescindible en la educación. Piensa que los docentes son importantes para los estudiantes en tanto que son "elementos que contribuyen a su formación"

Frente a la cuestión de darle sentido a las clases ante las necesidades de los estudiantes, M ha tratado siempre de inspirarlos a utilizar el conocimiento de la ciencia como algo que los impulsará a obtener mejores grados académicos y mejores oportunidades para progresar en la vida. Trata de orientar a los estudiantes hacia la importancia de todo el conocimiento y cómo este les pone en una mejor condición para ser de ayuda. En particular, reconoce que la biología permite que las personas se reconozcan como sujetos y que conozcan lo que les constituye desde la perspectiva orgánica y natural. Busca siempre que los alumnos conecten de forma importante con alguna de las partes de la clase, a pesar de que no siempre les agrade la clase en su totalidad. Para ella es significativo que se encuentra con antiguos estudiantes quienes le dicen que recordaron algo sobre su clase o sobre lo que ella decía en su clase acerca de cómo aplicar un conocimiento o la actitud correcta que hay que tener. Piensa que esto es una obligación de los docentes: darle sentido a los contenidos de la clase para que sean aplicables en la vida de los estudiantes.

“¿Cómo vas a construir una casa si no conoces tu cuerpo y cómo funciona? Para poder saber y ayudar a la gente te tienes que conocer a ti mismo, entonces sólo por saber cómo funciona tu cuerpo y la importancia de tu cuerpo. Y creo que es aterrizarlo un poquito en cosas así. E 2 P. 14

Para M uno de los retos del trabajo con estudiantes de prepa es lograr que los conocimientos de su asignatura trasciendan las barreras que están implícitas en su uso o utilización. En ocasiones, son los estudiantes quienes no pueden vislumbrar este uso de la información y cuando hay algo que les agrada o llama la atención o bien, encuentran una forma de conectar lo que aprendieron de la clase con su vida diaria, M encuentra que eso es significativo para su realización como maestra. Piensa que el propósito de la docencia en Prepa es lograr que los estudiantes tengan un gusto por las materias y que disfruten del aprendizaje aunque no vayan a "usar" el conocimiento en el sentido estricto. Esto es real para lo que sucede en la clase de biología.

M narra la experiencia reciente que tuvo con un estudiante de Prepa quien, como parte de un proyecto de investigación, realizó una investigación sobre una enfermedad que, curiosamente, también padeció una prima de ella hacía muchos años. Esto la hizo conectar su pasado con lo que realizaba en la actualidad y pudo constatar la forma en que las estrategias de investigación y aprendizaje que ella promueve en su clase, puede ser un factor que realmente cambie la vida de sus estudiantes en un sentido positivo. Esto resultó interesante para M ya que demostró que no siempre tiene que orientarse hacia las clases muy formales o memorísticas, sino que se puede dar libertad a los alumnos para que investiguen. M afirma que esto es algo que también caracteriza su docencia: trata de ponerse en el lugar de los alumnos y se da cuenta de que si todos los temas se cubrieran por medio de la lectura del texto o de la búsqueda de información al estilo de una enciclopedia, eso sería muy aburrido. Ella intenta pensar en proyectos y tareas que ella piensa que pueden ser entretenidas y divertidas, aunque conserven una intención formal para el aprendizaje de la clase.

Mónica considera que la docencia ha sido para ella una forma de mantenerse actualizada. Esto va en dos sentidos: En primer lugar, como había mencionado anteriormente, los jóvenes la impulsan a estar actualizada en cuestiones de su área. Cuando da clases en prepa, se da cuenta de que los estudiantes tienen una capacidad crítica muy acentuada y exigen que los maestros conozcan de su asignatura. Por otro lado, los estudiantes adolescentes hablan de cosas que son actuales como la música, las películas entre otras cosas. M piensa que es necesario estar al día con estas cuestiones para poder trascender de mejor manera la barrera de la edad que puede existir entre ella y los jóvenes. Percibe que los estudiantes aprecian el esfuerzo que ella hace por mantenerse al día.

“Eh, ehm Pues también más se cómo te diré. Ay, se me olvidó la palabra actualizada. No puedes estar no actualizada porque ellos te hablan de cosas que si tú no sabes, incluso de música y canciones, ella les encanta ver que hay una canción y que tú sabes así o de un grupo tú lo conoces. O sea a ellos les gusta ver que estás actualizando.” E 2 P. 20

La profesora M considera que los docentes pueden ser parte importante y crucial de la vida de los estudiantes. En ocasiones, a ella le preguntan cómo puede trabajar con adolescentes, pero a ella le gusta mucho. Dice que es posible que las intervenciones que ella, como docentes puede hacer, pueden impactar en la autoestima y la confianza que los jóvenes pueden llegar a tener. Concibe la docencia como una actividad humana que no puede separarse de la enseñanza de la ciencia (en su caso). En este sentido, quiere ser una parte positiva del desarrollo de los jóvenes. Para ella, eso es otra cosa que caracteriza la

práctica educativa en la preparatoria: los jóvenes universitarios ya saben lo que quieren hacer y van por su camino elegido, sin embargo los estudiantes de la prepa no saben qué quieren hacer con su vida. M aprecia la oportunidad de ser parte "de este momento más importante de la vida como seres humanos" (E 2 P. 21). Hace una reflexión acerca de la forma en que la docencia la implica completamente como persona. Hace el recuento de ocasiones en el pasado año escolar en que el sufrimiento y los problemas que tienen los estudiantes le influyen de manera importante. su marido le decía y sus hijas ahora le dicen que ella puede involucrarse demasiado en problemas de los estudiantes y que se deja afectar por lo que les sucede a ellos y a sus familias. M piensa que puede que su familia tenga razón, pero no puede dejar de estar tan involucrada. Piensa que tal vez sea esto lo que la hace tener éxito con los estudiantes. Al menos cuando ha sentido que este éxito ha sido logrado. concluye esta reflexión aclarando que, los estudiantes no son como computadoras o algún otro objeto que una persona puede "dejar en el trabajo", sino que son personas y que estar involucrado con ellos es parte de lo que se requiere para ser maestra.

Pues yo, que es mi misión de vida, fíjate. O sea, yo creo que mucha gente a lo mejor no sabe cuál es su misión de vida, pero yo sí creo que yo... Esta es mi misión de vida. Estoy convencida de ello. M. Entrevista 3. P. 4

Al hablar del sentido que tiene para M la docencia, ella afirma que está directamente relacionado con lo que es su misión en la vida. Dice que es posible que algunas personas no sepan cuál es su misión en la vida, o la razón por la que, ulteriormente, hacen su trabajo, pero para ella está claro. La docencia ha sido algo que le llena. Menciona que lo que le llena de este trabajo es estar con los alumnos, apoyarlos y estar ahí para ellos. No se imagina su vida fuera del ámbito educativo.

“Pues yo, que es mi misión de vida, fíjate. O sea, yo creo que mucha gente a lo mejor no sabe cuál es su misión de vida, pero yo sí creo que yo... Esta es mi misión de vida. Estoy convencida de ello. Ehm Creo que a veces se te llega así como me llegó a mí y mucha gente a lo mejor ya es de mi edad y ni siquiera sabe cuál es su misión de vida, pero yo creo que esta sí es mi misión de vida. O sea, de veras lo creo así. O sea, es algo que me llena, me llena apoyar a los alumnos, me llena estar ahí para ellos.” E 3 P. 4

De las cosas que aún le quedan por hacer, siente que se quedó con las ganas de hacer una maestría. Recuerda que en otro momento de su carrera comenzó un posgrado, pero el peso de las necesidades de sus hijas y del momento familiar que estaba viviendo, al final la hizo dejar de estudiar y prefirió enfocarse en el desarrollo de su familia. A pesar de esto, es algo que siempre ha considerado retomar y terminar.

M le da sentido a su experiencia en la educación como un continuo unificado. Sí ha desempeñado roles de administrativa, en coordinación y en dirección en algunos de sus diferentes encargos y en diferentes colegios. Esto le ha servido para tener una mirada global de la educación y a considerar con cierta empatía cómo es lo que viven sus directoras y coordinadoras actuales y así saber desde dentro cómo es que se llevan a cabo las decisiones difíciles. En este punto de su carrera aporta mucho más como docente, pero ha logrado integrar todo lo que ha experimentado en el pasado para ser mejor con los estudiantes.

Para M, la docencia también tiene dificultades. Comentó que en muchas ocasiones ha sentido ganas de "tirar la toalla", pero nunca se ha dado por vencida. La maestra dice que siempre intenta ayudar a sus alumnos aunque a veces eso no es fácil. Para ella, las maestras de kínder y primaria baja son un referente de esa capacidad de aguantar la adversidad y las dificultades. Dice que un tiempo fue maestra de primero de primaria y nunca había estado tan cansada como en ese año escolar. Realmente admira a esas maestras y piensa que, con la experiencia que tiene, se da cuenta que cada nivel educativo tiene sus recompensas y sus dificultades.

M se da cuenta que esa acumulación e integración de experiencias han sido los factores que la definen como maestra hoy.

“Entonces todo eso me hizo crecer mucho y me define la maestra que soy ahora. Creo que que es eso es valiosísimo, la verdad. A mí sí creo que me ha definido como soy ahora.” E 3 P. 7

Para M no hay una separación entre su identidad como maestra y el resto de su vida personal. Menciona que para mucha gente es posible separar el trabajo de la vida diaria, pueden dejar las cuestiones del trabajo en su oficina etc., pero piensa que la docencia es distinta, en el sentido de que llevas contigo las preocupaciones que se generan en ti por los estudiantes y sus situaciones de vida. Aclara que no es que se la pase alterada en casa por las cuestiones que surgieron durante el día escolar, pero en ocasiones sí es imposible no transferir ese estado de ánimo a las relaciones de la familia.

Es que es que a veces es lo que te decía, no me acuerdo si en la preparación de plática, para mí es difícil separarlo. O sea, para mí es muy difícil repararlo y mucha gente se dice no puedo, el trabajo ya cierra, ahí queda y vienes a tu casa. (...) Entonces en ese sentido sí lo he llevado a la casa, pero, pero sí. Así que yo diga este es mi trabajo y aquí es mío.

Mi vida personal no, es parte de mi. Está integrado a mi. E 3 P. 8

Algo que la ha motivado siempre es poder trascender en la vida de los estudiantes. Afirma que, independientemente del origen socioeconómico de los alumnos, siempre es necesario ayudarles ya que todos, sin distinción, pueden llegar a tener carencias afectivas y pobres relaciones personales. Es por esto que la docencia conlleva una gran responsabilidad. Este interés por las personas no es algo que necesariamente se adquiera con mayores estudios. Recuerda que llegó a contratar docentes de la materia biología quienes contaban con un doctorado, y aún así, no es garantía del éxito académico y personal de los estudiantes.

Eso creo que es lo que lo que es una Para mí se me hace algo como es una bendición, es como un doctor que salva vidas. O sea, aquí nos salvamos vidas, pero si dejamos huella en nuestros alumnos. E 3 P. 9

Para M la docencia ha sido una actividad de trabajo que le ha dejado muchas cosas buenas. Nunca pensó en abandonar la profesión a pesar de las dificultades. Esto es algo que ha platicado con sus hijas. Todos los trabajos presentan dificultades y problemas, pero no por eso se les debe abandonar. Claro, que es posible que se deje una profesión para seguir otro sueño. M dice que llegó a tener problemas serios a lo largo de su carrera, pero nunca tanto así como para pensar en dejar la profesión.

Mónica vuelve al tema del ingreso a la docencia. Su experiencia le da para reconocer la forma en que la SEP pide un perfil para cubrir las asignatura pero eso no necesariamente significa que se cubra lo que se requiere para dar clases y, en un sentido más amplio, ser docente. Comenta que todos los que dan clases en prepa han tenido la experiencia de ser "lanzados" a dar clases ya que su perfil profesional cubre lo que la asignatura necesita. Hay personas que entran a dar clases "por mientras" pero eso no los hace malos maestros. Es decir, que, en la búsqueda de oportunidades en su área profesional, se encuentran con una apertura para dar clases. M menciona el ejemplo de un profesor de química que ingresó a dar clases en uno de los colegios en donde ella fue coordinadora. A M le parece que fue un joven que ejemplifica esta transformación, en la que un profesional se consolida como docente. Este joven, a pesar de tener un tiempo en la docencia y convertirse en un buen maestro a nivel de prepa, nunca abandonó su plan de estudiar en la UNAM y eventualmente dejó la carrera de maestro para dedicarse a su área profesional.

“Pues yo digo que está el riesgo de que no se, no seamos. A lo mejor que no hayamos estudiado esa eso como. Como visión de vida y se da muy común o salud. Lo he visto muchas veces a lo largo y lo hemos visto. Simplemente vemos desde tres años que llevo para acá. O sea, es muy común, pero siento que es que toman la docencia no como una pasión, sino como un mientras mientras me sale algo más.” E 3 P. 12

Ella puede visualizar que dejar atrás algo por lo que soñaste y te esforzaste por obtener, como lo es un título universitario, no debe ser fácil y puede ser hasta triste. Para ella, esta decisión tuvo que ver con lo que su familia requería de ella y dejar atrás su expectativa de ser investigadora como su mamá, fue duro, pero posible debido a la forma en que ella ha organizado sus prioridades en la vida.

“Pero, sí, finalmente decidiste una carrera de 5 años que me costó mucho trabajo. A veces es un poco triste no hacer lo que querías hacer. Yo no me arrepiento, pero mucha gente no, no está dispuesta a sacrificar eso. No sé, creo que eso tiene mucho que ver y eso es lo malo, que muchos de los que estamos como maestros de prepa no es por vocación.” E 3 P. 13

Uno de los temas que surgieron en la conversación con M es aquel de la vocación como elemento directriz de las acciones de las personas y de las decisiones que toman con respecto a su destino laboral. M describe la vocación como una forma de amar. la vocación es aquello que hace la persona a pesar de que no le paguen mucho dinero. M afirma que la vocación de ser maestra la lleva a pensar que no lo deja aunque le ofrecieran más dinero por hacer otra cosa. Estar en contacto con la vocación hace que la persona sienta alegría. "Es algo que no te puedo explicar con palabras pero es, ese amor a lo que haces"

La profesora M considera que los docentes tienen retos cada vez más difíciles con cada generación que llega a las escuelas. Piensa que es necesario dar más herramientas y capacitación a los maestros. Siente que en ocasiones no se da a los docentes el tipo de formación que necesitan para enfrentar los retos de sus clases. El proceso de convertirse en maestro es complejo: "te avientan y tú te vas haciendo y a veces te vas haciendo, sufriendo".

"Estamos cumpliendo, llenando formatos que no nos hacen crecer ni nos dejan nada. A mí me parece que nos faltan capacitaciones que realmente te enseñen y te den herramientas para hacer muchas cosas, que no estudiamos para eso y que no nos preparamos. Entonces creo que eso sería algo genial. Ese tipo de capacitaciones creo que queda claro que no es por el sueldo, que somos maestros, no es por el sueldo, pero sí incentivos." E 3 P. 14

Mónica visualiza un futuro dentro de la profesión de la docencia. Aún no piensa en retirarse. Comenta que a los 59 años, no es sencillo cambiar de empleo. Sin embargo, sabe que su trayectoria en la educación y las relaciones que ha logrado establecer, son una referencia que dan garantía la calidad de su trabajo.

Profesora Vanessa

Es una mujer de 34 años con una formación en la carrera de químico farmacobióloga y una maestría en ciencias del medio ambiente. Comenzó su carrera en la educación como profesora en preparatoria y también ha laborado como maestra en niveles de licenciatura y secundaria. V tiene experiencia en los ámbitos públicos y privados en EMS. Ella buscó entrar en el ámbito laboral de su carrera, pero se encontró con dificultades para integrarse. Ha encontrado en la docencia, una forma de realizar trabajo que le parece importante. El entorno de EMS ha sido retador ya que tiene que estar en constante preparación con el fin de que sus clases sean significativas para los alumnos.

Como estudiante V considera que tenía buenos atributos como leer e investigar por sí misma cuando le llamaba la atención. Se dedicaba más a los temas que le interesaban. No piensa que eso se veía reflejado siempre en sus calificaciones, ya que no fue destacada. En general se considera una buena estudiante. V dice que una de las cosas que le costaban trabajo era dedicarse a realizar las tareas.

Su gusto por las ciencias nace desde la secundaria. La asignatura de introducción a la física y a la química le cambiaron la visión que tenía de la ciencia. Vanessa menciona que, curiosamente, nunca se sintió segura de sí misma en relación a las matemáticas. Nunca se vio como "buena para mate". Reflexiona que, si se hubiera sentido más segura en el área de matemáticas, posiblemente habría ingresado a la licenciatura en Física y no en Químico Farmacobiólogo. A pesar de estas dudas, su carrera

como docente ha estado caracterizada por las matemáticas. A V le encantan a hora las matemáticas y se especializa en cursos avanzados para prepa, como Cálculo.

Piensa que no haber sido considerada como exitosa en matemáticas como estudiante, la prepara mejor para ser maestra en esta área. La profesora V visualiza su llegada y permanencia a la docencia de las matemáticas como algo que se le impuso. La invitación que recibió para ser docente se mantiene a lo largo del tiempo. "y tómalala la que me pusieron a dar puras clases de mates y me encanta" E 1 P.6

"Entonces también siento en cierta manera como que el hecho de no haber sido tan buena en esa parte siento que me favorece al momento de ser maestra, porque porque como que puedo visualizar es eso, ese, ese cómo decirlo, esa dificultad a la cual se pueden enfrentar los chavos ¿no? y tratar de hacérselos más accesibles ¿no?" E 1 P. 6

Durante la trayectoria de Vanessa como estudiante, recuerda que en ocasiones tenía problemas para recordar algunos detalles a la hora de resolver problemas de matemáticas. Ahora, como maestra, se da cuenta que ser "bueno para las matemáticas" puede estar relacionado con tener o no estrategias adecuadas para comprender e integrar las matemáticas. Este aprendizaje es utilizado por V cuando ayuda a sus estudiantes a trabajar sus errores y buscar soluciones exitosas para los problemas que se les presentan.

Haciendo estas conexiones entre el presente y su época en la secundaria. Vanessa reflexiona acerca de la forma en que la identidad se construye en esa parte de la escolaridad. También, la secundaria se caracteriza porque, como estudiantes, hacemos relaciones significativas con nuestros maestros. Reconoce que también fue en la secundaria cuando comenzó a pensar que no era tan buena para matemáticas. Recuerda que una maestra de introducción a física y a la química era muy buena para hacer pensar a los alumnos ya que utilizaba un "método socrático" en el cual les preguntaba a los alumnos lo que ellos pensaban acerca de las cosas que se presentaban en la clase.

Por otra parte, ubica a su profesor de matemáticas quien aparece como una persona distraída y al mismo tiempo, rígida. Sus explicaciones de los problemas de matemáticas se reducían a repetir las instrucciones y eso causaba confusión y frustración en los estudiantes.

Vanessa recuerda que, a partir de estas fallas en su aprendizaje de las matemáticas y sus bajas calificaciones, comenzó a asistir con un profesor tutor, externo que le ayudaba a imaginar los problemas y los plasmaba con dibujos que le permitían pensar mejor y así resolverlos.

Vanessa no tiene muchos recuerdos de sus profesores de la prepa. Fue en esa etapa de su vida, cuando estaba en la prepa, que V decidió la carrera que estudiaría en la universidad. Por un lado, no se sentía con

la confianza necesaria en el área de matemáticas como para estudiar la carrera de Física. Por otra parte, también descartó la carrera de medicina porque pensaba que estaría demasiado involucrada con los pacientes que atendiera, a nivel emocional.

Para V, las materias que fueron más disfrutables fueron las de laboratorio.

"Me gustaban mucho, por ejemplo, de parasitología y de microbiología. Me gustaba, sí no química, pero yo creo que también es que, hójole, traía muy malas bases. Yo me comparo a mí misma y yo pienso si yo hubiera estado en el (Colegio en el que trabaja actualmente), nombre, o sea, yo hubiera salido así. Súper... filosa." E 1 P. 10

Le preocupa, aún hoy, que cuando los estudiantes no tienen maestros buenos, permanecen en ellos vacíos cognitivos que tardan mucho en compensar y eso, como a ella le sucedió, puede influir en la carrera que estudian. La profesora expresó su preocupación con respecto a este tema: dijo que su práctica se ve influida por esta motivación: que a los estudiantes no les falte el conocimiento que es parte de sus asignaturas.

La profesora V recuerda que la forma de trabajar en su preparatoria y durante la universidad no fue de su agrado ya que los grupos eran numerosos y se creaba una sensación de abandono para los que no comprenden los contenidos de inmediato. Reconoce que, como maestra se da cuenta ahora que hay personas que necesitan mayor supervisión, y un "empujón" extra.

Su atención hacia el estudio y la educación estuvo influida de manera positiva por su abuelo. Él es considerado por V como una persona adelantada a su tiempo. Fue un hombre que valoraba la música y el conocimiento. La profesora V dice que seguía utilizando la computadora a los 85 años de edad y que siempre estuvo cercano a los avances tecnológicos.

Después de terminar su carrera universitaria, V decidió ir a Estados Unidos y buscar un trabajo que se relacionara con su área de estudio. Ella consideró que esto podría ser una buena opción. Sin embargo, no le gustó la forma de vida y nunca conectó con algo que le atrajera lo suficiente como para intentar quedarse allá. Posteriormente, decidió regresar a Guadalajara. Tampoco le fue sencillo encontrar un trabajo en su área. Decidió buscar hacer un posgrado y lo hizo en el área de biotecnología ambiental. Fue en ese tiempo cuando encontró un trabajo en un laboratorio que fabricaba productos relacionados a esa área. Fue en este momento que recibió una invitación para dar clases a nivel preparatoria.

"No había nada en este y lo que había, pues no era lo que yo quería hacer, ¿no? que era ventas. Por ejemplo. Prácticamente trabajar de vendedor de productos y no digo no era como lo que yo quería. Y me ofrecieron clases y dije pues sí, ¿por qué no?" E 1 P. 16

V recuerda que esta primera experiencia de docencia no fue del todo agradable. Más bien fue un gran reto. Sin embargo, ella estaba decidida a permanecer atendiendo al grupo en esa institución hasta el final del término. V se encontró con graves problemas de conducta y de atención de los estudiantes.

"Primero fue en prepa y mi primera experiencia en prepa fue así como de... ¿Te acuerdas de una película de Michelle Pfeiffer...(...) Era una escuela literal, no, no, no, o sea llegaba si había así hoyos en la pared en los que los morros aventaban los escritorios. No, no, no. Horrible. Yo tenía miedo. Dije a ver qué día pasa algo aquí, no muy, muy feo, pero después de haber vivido eso como que ya ahora sí lo que viniera era pan comido." E 1 P. 17

La maestra Vanessa recuerda que fue por empatía y piedad que permaneció todo el semestre con el grupo. Comentó que los estudiante le expresaron su deseo que se quedara ya que les habían cambiado al maestro algunas otras ocasiones.

Es a partir de este periodo que Vanessa se dedica enteramente a la docencia. Después de mantener su compromiso con ese primer grupo complicado, sostenida por lo que ella llama un sentido de ética, dio un paso a dar clases en nivel profesional con asignaturas cercanas a su área de estudio. Cuando estuvo dando clases en el nivel profesional, V dice que disfrutó mucho ya que los estudiantes mostraban un mayor interés por el aprendizaje del contenido de las materias.

En una siguiente etapa, se integró a otra institución privada universitaria con su propio bachillerato. Ella dice que el cambio fue notorio porque la paga que recibía como docente de asignatura era mayor. Sin embargo, notaba que el compromiso que tenían los estudiantes con su propio aprendizaje y el seguimiento que la propia institución hacía de los jóvenes no era ideal.

"Pero te das cuenta cuando una escuela es este les interesa solamente el estar cobrando, o sea, y no hay un, un genuino interés por la educación y la formación de los chavos (...)" E 1 P. 17

Finalmente, antes de ingresar a la escuela en la que está actualmente, fue invitada a dar clases a un instituto tecnológico público a nivel de bachillerato. Es aquí donde V encontró una gran motivación por la enseñanza, ya que, comenta, estos estudiantes son muy dedicados y son hasta brillantes. Ella encuentra una verdadera diferencia entre la población de estudiantes de todas las instituciones en las que ha trabajado.

La cuestión difícil de esta institución, era, entonces, la gran cantidad de requisitos administrativos que acompaña al trabajo docente. También, menciona, que las clases no podían desarrollarse con la libertad que ella deseaba, ya que la institución volcaba sobre los maestros la obligación de llenar formatos y otros documentos que eran propios del seguimiento que hacían.

"Y en el CETI Colomos yo fui la persona más feliz del mundo dando clases porque eran chavos brillantes, le echaban muchísimas ganas (...)" E 1 P. 17

Durante la etapa más reciente en la carrera de V, se encontró trabajando en un Call Center, mientras encontraba otro trabajo. Luego llegó a su institución actual en donde dice estar a gusto. Manifiesta que aquí ha encontrado un ambiente en el cual los jóvenes sí se interesan por su aprendizaje y la escuela le da importancia real al desarrollo integral y a los valores de los chavos. Sin embargo, su primer año tuvo que combinar las clases de la prepa con clases en la secundaria, y eso le causó algunos conflictos.

Por ejemplo, dice que el ambiente educativo se caracteriza por no ser tan autoritario y ella se vio con dificultad para conseguir la atención y la disciplina de los chavos de secundaria sin contar con estos elementos disciplinarios más tradicionales. Es cuando sintió que más le faltaba una formación pedagógica.

"Entonces, pues yo, por ejemplo, que no tenía. Ahí sentía que era como mi, mi mayor déficit, como esa formación en la pedagogía, en saber no saber cómo manejar ciertas situaciones, en saber cómo no solamente presentar, O sea, que los niños aprendan y adquieran el conocimiento y seguir al programa, y más si no hacer, pues de lo que se habla mucho y son los ambientes." E 1 P. 19

V dice que algo que le llamaba la atención de sus compañeros docentes, era escucharlos decir que los chicos de secundaria era lindos y otros detalles agradables. Ella se preguntaba cómo es que ellos lograban que los niños se sentaran, pusieran atención a la clase. Ella comenzó a sentirse "fuera de lugar".

Es cuando ella se dio cuenta de que también que la personalidad de los maestros tiene mucho qué ver en la disposición que pueden tener en relación al trabajo docente con diferentes edades. De tal manera que ella se ha convencido de que el trabajo con estudiantes de bachillerato y de nivel profesional, está más acorde con sus propias características personales.

La profesora V afirma que ser maestra en el nivel secundaria y en general como docente de preparatoria, le ha ayudado a aprender acerca de sí misma y de las cosas que podría mejorar o cambiar en su persona.

"Pero sí, entonces fue así como muy caótico, ¿no? ese año, ¿no? pero aprendí mucho y también hijoles, yo creo que me ayudó hasta como a desarrollarme como ser humano de una manera diferente. El ser maestro o ser maestra, en mi caso. Pues yo sí siento que me ha ayudado a ser una mejor persona. ¿Por qué? Porque pues. Tengo que ser compasiva, tengo que hacer no porque antes no lo fuera, sino porque tengo que ser muy tolerante y era mi pie O sea, ahora sí que era mi talón de Aquiles. La tolerancia ya la fecha todavía ¿no?, pero." E 1 P. 21

En suma, ha considerado que su experiencia en docencia de bachillerato la ha llevado a pensar que esta es una etapa en la que los alumnos son receptivos, pero no tan susceptibles a sentirse mal o a ofenderse por las acciones de los docentes.

El ingreso y la permanencia de la profesora V en la docencia también se ha caracterizado por una tendencia a encasillar en el área de matemáticas. Su perfil como ingeniera, le da ciertas bases para este contenido, sin embargo, V ha sentido que tiene que esforzarse por mantenerse a la altura de las exigencias, especialmente en las matemáticas más avanzadas. La profesora V tiene una preocupación por la obsolescencia. Piensa que los maestros deben estar siempre a la vanguardia en los temas que forman parte, no solo de sus asignaturas, sino también del conocimiento general.

"Este, pero yo creo que independientemente de eso, aunque yo fuera licenciada en matemáticas con maestría o doctorado y pos-doctorado y todo vamos, si eres maestro tienes que seguir aprendiendo todo el tiempo" E 1 P. 25

Con relación a su ingreso y permanencia en la docencia, se le preguntó a V por las razones o las motivaciones que ha tenido. Se hizo referencia a algunos compañeros de trabajo que se habían retirado de ser profesores para seguir otro tipo de actividades. Ella comentó que recuerda que, en la primera escuela en la que trabajó, hubo un estudiante a quien ella pudo ayudar con sus intervenciones. Se trataba de un estudiante con problemas de conducta y de estudio, que, desde la visión que tenían los coordinadores, debía retirarse de la escuela. Fue una época en la que V pensaba seriamente dejar la docencia si ésta actividad se perfilaba a ser tan difícil. V se tomó el tiempo para atender de cerca a este alumno. La maestra habló con él.

"y yo les decía, no pasan de chanza o sea dame chanza y yo le decía mira Kevin y me ponía con él y le dije Mira, yo sé que tú puedes. O sea, yo sé que tú eres inteligente, demuéstremelo. Mira, si te va bien en este examen yo voy a pugar porque te dejen en la escuela. De verdad vas a recibir mi recomendación No me importa lo que hayas hecho antes o sea a lo mejor podrá saber ocho mil cosas, pero yo sé que tú puedes. Y es al niño a este esa vez que le aplica el examen y yo sé que no copió porque estaba solo y yo estaba ahí viéndolo todo el tiempo y sacó como 95 una cosa así." E 1 P. 27

La profesora V reflexiona acerca de lo significativa que es la labor de los maestros en la vida de los estudiantes. Hay algo acerca de lo que hacen los maestros que pueden hacer clic con los alumnos. Ella se considera una persona idealista. Considera que esta motivación idealista es lo que la llevó a estudiar biotecnología ambiental. Se puede hacer un cambio a través de los estudiantes. En ese sentido, ambas actividades están relacionadas.

"Es que yo como docente puedo hacer ese cambio porque si incluyes estás ahí con ellos, formas una parte importante de su vida, aunque a lo mejor ellos no lo ven en su momento pero sí puedes realmente generar un cambio, ¿no? a través de ellos." E 1 P 28

Una parte importante de la intervención que V tuvo con este estudiante, fue la manera en que para ella, se convirtió en un evento que le hizo ver la forma en que la docencia lograba conectarla con los estudiantes, ver lo que otros no podían ver en las vidas y las mentes de los estudiantes.

Otro tema es el de la gratificación que lleva consigo la docencia. Se da cuenta de que, en muchas ocasiones, el trabajo que se requiere es mucho mayor que las horas que se pagan. Sin embargo, se da cuenta de que desde entonces se siente dispuesta a dar de sí con tal de lograr ese impacto del que habla.

Para V, los docentes son "arquitectos, moduladores y formadores del capital humano" que hay en la sociedad. Los errores que se pueden llegar a cometer son más trascendentes y serios que los que pueden cometer otros profesionales. EL acompañamiento que hacen los maestros no solo es académico en el sentido estricto, sino que se conecta con cuestiones personas que tienen la posibilidad de elevar la calidad de vida de los jóvenes o hacerla caer en graves problemas.

La profesora V ha combinado sus trabajos de docencia en instituciones con la labor de dar tutoría a estudiantes externos. Procura buscar nuevas formas de enfocar el material de aprendizaje de sus clases. No le agrada ser una maestra que recicla contenidos y actividades. Recuerda a un profesor que tuvo en la universidad que tenía los mismos apuntes de hacía 20 años. Manifiesta que este rasgo de búsqueda constante y curiosidad también es parte de su personalidad. Le gusta preguntarse acerca de cómo funcionan las cosas y eso la lleva a hacer búsquedas por respuestas a estas cuestiones. Y aunque son actividades que realiza por su cuenta, constantemente se pregunta si estas acciones, de alguna manera puede relacionarse con lo que debe tener en sus clases.

"Eso como que me generan nuevas ideas también de como presentarles el contenido a los a los chavos ¿no?" E. 2 P. 5

En ocasiones, cuando debe preparar un material de clase nuevo y tienen que darle mayor atención, estos contenidos se presentan en sus pensamientos a lo largo del día y hasta en sus sueños. Para ella, la docencia trasciende los confines de la escuela. Se trata de una realidad que impacta en sus emociones y la llevan a intentar solventar cualquier cambio que se presenta en ellas.

V piensa que uno de los rasgos importantes de la docencia de matemáticas en prepa es el desarrollo de inteligencia emocional. Es necesario tener tolerancia a la frustración que puedes sentir los estudiantes cuando no pueden realizar las actividades de la manera correcta en su primer intento. Es la labor del docente convertir la frustración de los estudiantes en una forma en que puedan superar las limitaciones del momento.

"O sea, bueno, más que nada como Pues como canalizarlos ayudarlos a canalizar esa, esa, esa frustración, ¿no? esa frustración no se vuelva, pues no se vuelva un, un lastre, sino se vuelva una, una Pues una escalera o algo que los impulse" E 2 P. 8

Cuando V siente que se ha frustrado con las dificultades que pueden tener los estudiantes con la comprensión de algún tema en matemáticas, trata de ocultar su propia desazón, siente que esto es muy delicado para que el estudiante no se sienta atacado o ignorado. Y algo que le ha funcionado es extender la círculo de la ayuda: da oportunidad a que otros compañeros intenten explicar y mostrar nuevas formas de entender esta actividad en cuestión.

"O sea porque entre ellos se ayudan un montón y y pues sí ya la educación ya no es unidireccional, ¿no? ya es multidireccional, ya es circular, ya es, no sé." E 2 P. 8

Las ayudas que debe proveer a los estudiantes dependen también de la clase en cuestión, de las características del grupo y de la situación emocional y motivacional en general. Hay ocasiones en que los estudiantes la quieren escuchar y le piden que explique cómo se realizan los ejercicios para después ellos hacer unos. Esto en la clase de Cálculo. Sin embargo, hay otras ocasiones en que los estudiantes le dicen: "déjanos a nosotros intentarlo" y ella ya solo es un apoyo y se ocupa de dar consultas a quienes tienen dudas.

Para V, la docencia es algo inacabado que le exige estar al día en las cuestiones importantes de su clase. Tampoco ha encontrado un método que sea aplicable a todas las situaciones a las que se enfrenta. Reconoce que una forma de ayudar a los estudiantes es apelando a sus fortalezas ya que no todos están tan atraídos por la ciencia y las matemáticas. Ella trata de buscar la forma de que los alumnos encuentren sus propias conclusiones y que encuentren las respuestas a los problemas por sí mismos.

"Cuando ya ves un avance en ellos ¿no? o cuando te dicen ay, ahora sí, por fin le entendí, ¿no? Y eso es increíble, ¿no? Y pues uno tiene que apelar a pues a sus fortalezas ¿no? Porque hay niños que pos a la mejor La ciencia no es lo suyo, ¿no? Pero al menos sí como como generarles ese pensamiento crítico de cuestionarse, de analizar, de observar, de dilucidar ¿no?" E 2 P. 13

Para V, el trato diario con los jóvenes estudiantes es parte de lo que hace atractiva la profesión de la docencia. La diferencia de edades hace que la relación entre asociados tenga unas cualidades muy particulares. Por otro lado, existe una relación de colaboración, en donde tanto el docente como el estudiante están comprometidos con el logro de los mismos objetivos de aprendizaje, así como objetivos relacionales de convivencia y respeto a las reglas. Por otra parte, el docente es una figura de autoridad, que debe y puede ejercerla para lograr que los estudiantes realicen un trabajo determinado. Esto no es tan diferente a lo que se constituye como una experiencia cotidiana en otro tipo de empleos y actividades laborales, donde el sujeto puede desempeñar el rol social de jefe o de subordinado. Sin embargo, existen cualidades particulares a la relación docente-alumno.

"Pero también la convivencia con ellos ¿no? sea la misma convivencia. Es algo muy padre que yo creo que a los maestros de alguna manera, aunque nos veamos así ya bien acabados por la vida, es lo nos mantiene jóvenes ¿no? jóvenes en espíritu." E 2 P. 14

"Me gustaría estudiar alguna maestría o algún aunque con un diplomado me daba de de la de pedagogía. Bueno, no sé si es propiamente pedagogía, pero al menos técnicas de enseñanza para las matemáticas, ¿no? Para las matemáticas y ciencias." E 2 P. 14

El carácter inacabado de la docencia se hace notar en lo que expresa V. Hay regiones de conocimiento que aún le son inaccesibles. V alcanza a visualizar que una manera de llegar a integrar estos conocimientos es por medio del estudio. Le gustaría hacer un diplomado o una maestría en el que se trate el tema de la enseñanza de las ciencias y las matemáticas para jóvenes.

V considera que una parte muy relevante del proceso de convertirse en docente es la de mantenerse actualizado. Hace una comparación entre la docencia y la profesión de los médicos, por ejemplo. Iguala la necesidad de estar al día con los avances del área de conocimiento y de las técnicas.

"Y yo creo que como nosotros como maestros igual. O sea no nos tenemos que estar actualizando, nos tenemos que estar pues informando y reinventando nosotros mismos también, no nos podemos quedar en el ¿te imaginas? O sea que siguiéramos dando clases con pizarrón y gis." E 2 P. 15

En relación con la visión que ella cree que la sociedad visualiza a la docencia como actividad profesional, V observa que hay diversas opiniones. Para ella, ha sido una experiencia positiva. Sin embargo hay personas que piensan que ser maestro es consecuencia de no saber hacer las cosas que son propias de su profesión.

"(...) este prejuicio de que ay te volviste el maestro porque no supiste hacer otra cosa, no? porque ya no más te quedó eso, porque quieres tener muchas vacaciones. Pues no, ni al caso." E2 P. 16

Considera que sí es una profesión que tiene un importante impacto social. Ella atribuye este impacto a la manera en que los sujetos recuerdan a sus docentes y las interacciones que tuvieron con ellos. Dice sentirse orgullosa de ser docente:

"Entonces sí, sí, creo que tenemos una trascendencia especial. Este, a mí me da mucho orgullo decir soy maestra y y este y me da un sentido de pertenencia y de trascendencia." E2 P. 16

La maestra V observa que los docentes en bachillerato tienden a ser más relajados. Las relaciones que se establecen con los alumnos son menos "apapachadoras", sino que llegan a ser sarcásticos. No es que sean hoscos, ni groseros, pero los jóvenes de esa edad permite un estilo diferente de relación. Ella visualiza que pertenece al grupo o conjunto de docentes de prepa, quienes se caracterizan por ser de esta forma. Se diferencian de los de secundaria, por ejemplo, en su estilo de mantener el control del grupo los de secundaria tienen que ser más "conductuales", los de primaria y preescolar tienen que ser más cariñosos etc. Para V, el trabajo docente es uno que involucra a toda la persona. En ello está implícito lo que ella piensa acerca de los estudiantes. Considera que, aunque sus materias no son las que cubren todo el espectro de necesidades de las personas, sí piensa que es necesario tener una perspectiva integral de los seres humanos. Piensa que los seres humanos son reflexivos, creadores, pensantes y emocionales. Piensa que desarrollar valores y ética en los estudiantes es un aspecto muy importante para su formación. En este sentido, la labor docente tiene sentido en tanto logre generar desarrollo cognitivo y niveles de pensamiento más sofisticados; que los estudiantes puedan pensar científicamente acerca de las situaciones.

"o es tanto en el contenido, pero sí en hacer en el desarrollo ¿cómo un decirlo? como en el desarrollo cognitivo que pueden tener ellos. O como vamos, eh, el analizar el el análisis de las cosas que se puede hacer, el pensamiento científico te pueden llevar a ser un ser pensante. O sea, ya eres un ser pensante pero el pensamiento científico te vuelve, pero indudablemente te vuelve un ser reflexivo, ¿no?" E 3 P. 7

Para V, no se puede dar lo que no tienes. Esto hace referencia a que ella siente la necesidad de que lograr que, lo que les exige a los estudiantes sean cuestiones que ella ha adquirido y dominado. En ese sentido,

para ella, ser docente significa ser congruente con lo que les pide a los estudiantes. Esto la ha llevado a seguirse desarrollando y a seguir aprendiendo.

"No creo que sea algo con lo que naces y ya no O sea, es algo que si tú quieres puedes desarrollar y no importa si tienes 20, 30, 40, 50 o 60 años. O sea, mientras tengas la motivación, la curiosidad, pues lo puedes hacer." E 3 P. 8

Reitera que todo lo que involucra está inacabado. Usa la analogía de un perro persiguiendo una salchicha. No la puede alcanzar, pero hace que se mantenga en movimiento.

Para la profesora V, la docencia se desarrolla de manera distinta en las instituciones en las que ha trabajado. En esta última, en la que se encuentra en la actualidad, se ha dado cuenta que además de impartir sus clases, una forma en la que ha podido crecer, es por medio de la interacción con los compañeros docentes que tienen mayor experiencia. Esto, dice, la ha ayudado a formarse como docente y como persona.

Esto también se relaciona con la forma en que se construye el conocimiento socialmente. El rol de la maestra, se forma por medio de las interacción y de la información y el conocimiento social que se encuentra en el acervo social del equipo. Al interactuar con miembros del propio equipo, colaboradores, asociados, se logra que el acervo de conocimiento personal crezca y se desarrolle a su vez.

"se me hace muy enriquecedor respecto a la labor docente, en otras instituciones que yo había estado y yo daba mi materia a mi clase y sanseacabó. ¿No? pero no había, este, como enriquecimiento, no con las otras experiencias de otros docentes. No había, este, pues no, pues yo voy hacia la clase y así me funciona super bien bien y no, y sucede otro maestro y al menos aquí si es así, cómo de bueno? Pues a mí lo que me ha funcionado es esto, ¿no? Y si eres receptivo y sí dices: "y si realmente quieres mejorar" los escuchas ¿no? Y a lo mejor al inicio si te duele el ego que te digan no Valeria Pues es que no, no puedes hacer esto o aquello. No, a nadie. Pero, pero realmente pues es enriquecedor porque también es un grupo de apoyo mutuo ¿no?" E 3 P. 13

Al preguntar sobre lo que significa ser maestra a V, ella habló acerca de la vocación. A esto sigue un análisis que la misma docente realiza cuando se cuestiona la pertinencia del uso de este término.

"(...) se me afigura (sic) como vocación, es algo. Que va de lo exterior, de lo exterior y lo interiorizas. Como el aire ¿no? o sea como lo haces vocal porque lo, o sea porque te inspiran, te. Es algo que viene externo pero que lo haces lo interiorizas ¿no? Entonces pues la vocación es. Es

esa...A esa esa necesidad interna de de trascender ¿no? Mediante una labor no puede ser una labor social, puede ser una labor, como en nuestro caso, una labor docente, ¿no?" E 3 P. 13

Es especialmente notorio que hace referencia a la dirección exterior-interior de la vocación. Como afirmando, en congruencia con Berger y Luckmann, que el rol social existe fuera del sujeto y está constituido socialmente, antes de que el sujeto entre en contacto con él de forma directa. V afirma que para poder entrar en la docencia, es necesario contar con una vocación. Dice que las clases las puede dar cualquier persona, pero que lograr que se inspiren ellos a aprender más, requiere de alguien que domine tanto la materia como la forma en que se debe enseñar.

Entrevistas y transcripciones

Omar, Entrevista 2.

00:00:00

Omar: ¿Quiúbole? ¿Cómo estás?

00:00:11

Donovan: ¿Cómo estás?

00:00:13

Omar: Bien.

00:00:13

Donovan: Yo estaba buscando qué había pasado diferente.

00:00:17

Omar: ¿por qué?

00:00:18

Donovan: No, por lo que escribiste, que no podías entrar

00:00:20

Omar: Ah, sí, sí no, venía hasta arriba, el password no venía abajo como como a veces lo ponen

00:00:26

Donovan: Me esperaba.

00:00:31

Omar: Listo,

00:00:32

Donovan: ¿Cómo has estado?

00:00:34

Omar: Muy bien ¿y tú?

00:00:34

Donovan: Bien

00:00:36

Omar: Qué bueno

00:00:37

Donovan: ¿te has mantenido ocupado?

00:00:41

Omar: Pues sí, sí, así siempre hay pendienteitos por aquí, por allá.

00:00:47

Omar: Todavía me falta revisar algunas cosas del trabajo, algunos les planeaciones y cosas así, pues. Pero ahí voy poquito a poquito.

00:00:57

Donovan: Muchas gracias por tomarte el tiempo,

00:01:00

Omar: No, a tus órdenes.

00:01:03

Donovan: Pues mira, la otra vez hablamos de como tu trayecto desde que eras estudiante y tu carrera como profe, estuviste en diferentes colegios.

00:01:14

Donovan: Y llegamos como hasta el punto en donde empezamos a hablar de tu trabajo ahorita.

00:01:23

Donovan: ¿Cómo es un día para ti normal, digo, antes de la pandemia?

00:01:31

Omar: ¿Dices de trabajo?

00:01:32

Donovan: Sí

00:01:34

Omar: ¿Sólo de trabajo?

00:01:35

Donovan: Incluido, que te levantas en la mañana.

00:01:37

Donovan: Cómo es tu dinámica para ir a la escuela

00:01:40

Omar: Este pues... en un día normal. Me despierto a las 5:40. Voy a correr al parque.

00:01:52

Omar: Llego, me baño, preparo mi lonche y paso por Victoria a su casa y nos vamos al colegio y ya llegando, pues ya nos subimos a la oficina y con pendientes este peino a Victoria.

00:02:13

Omar: Luego la llevo a su, la llevo a su al, a donde se tiene, pues, ir al jardín o donde se tenga que ir. Y pues es estar revisando planeación, dando clases. Si hay junta este, atender preguntas, si algún maestro tiene alguna pregunta o una duda, si viene lo de STEAMS, pues estar checando los de STEAMS con el profe que le corresponde ahm...

00:02:46

Omar: Si hay planeaciones atrasadas de los maestros, pues estarles pidiendo que se pongan al corriente. Estar platicando con los maestros de octavo, a veces porque hay casos especiales. Revisando trabajos, mucho del tiempo, se va en estar revisando trabajos cuando no alcanzas en clase, te los tienes que traer, este...

00:03:13

Omar: ¿Qué más? Pues atender a las necesidades que tenga la SEP, se hace evaluación diagnóstica o estar enviando papeles. Ahm, Lo del examen ISA.

00:03:27

Omar: Ahm... ¿qué más?

00:03:33

Omar: Hacer las guardias, tomarse un break, ir por un café.

00:03:41

Omar: Y....

00:03:45

Omar: Pues sí, en general creo que así es el día, pues.

00:03:48

Donovan: Ok. Si quieres acabamos con el día,

00:03:50

Omar: Ah, ¿Qué más hago?

00:03:50

Omar: Bueno, lunes y miércoles.

00:03:55

Omar: Bueno, saliendo lunes y miércoles este, llegamos a comer a casa de Victoria así rapidísimo y luego a las cuatro la llevo a la gimnasia de 4 a 6 y mientras ella está en la gimnasia, yo estoy en las mesitas dando clase, tengo a Diego Freire, es el que tengo ahorita y estoy con él una hora y después, si alcanzo, lo voy a hacer algún pendiente o ir al banco que tengo que ir al súper. Está ahí en Plaza Ciudadela. Entonces me queda en corto y luego saliendo de ahí de la gimnasia. Este, es si Victoria, Pero necesita algún material de papelería que plastilinas de cartulina, que pintura, que algo puede ir a eso. Si tiene algún proyecto pues nos vamos al café de Ale y ahí, Queda a media cuadra de la casa de Victoria y trabajamos. Y luego ya llegó a la casa. Pues a veces a las ocho, siete y media y pues, jaja, si tengo algún, a veces tengo que dar clase también. Hay días en que la dejo un poquito antes a Victoria. A las siete me voy a dar clase. ¿No? Antes era pues, ir a la casa, antes de que fuera toda esta pandemia y pus ya llegas a la casa y pus nada, cenas y te preparas para el siguiente día. Eso es lunes y miércoles, los martes es saliendo del trabajo la llevo a Victoria su casa por la general. Vengo aquí a la casa como rápido y me iba a dar clases una o dos, nada más. Casi casi el viernes era el único día que tenía libre, los martes y jueves son muy parecidos. Por eso iba a correr en la mañana, porque a veces ya no me alcanzaba el día para hacer otra cosa en la tarde y el viernes lo que hacía era llevar a Victoria a su casa saliendo del trabajo.

00:05:48

Omar: Ya y sí era como en mi día libre, pues ya depende, a veces me iba a correr en la tarde del viernes en la mañana o a veces me quedaba dormido, porque ya de la semana ya ya no aguantaba, pues ya estaba cansado. Este algunos viernes me iba al curso de carpintería en el ITESO, que era como el día que tenía libre o me ponía a hacer talachita. Aquí, por ejemplo, alguna cosita de carpintería, algún proyecto que tenía lo que es viernes, sábado y domingo. Este, alguna repitacita o de hecho tengo.

00:06:23

Omar: Algunas fotillos por aquí, creo. Este otros fines, porque las frenarnos un fin de semana Victoria está con su mamá y otro fin está conmigo.

00:06:34

Donovan: Entonces, ¿haces cosas de carpintería también para vender?

00:06:38

Omar: Pues fíjate que todavía no las hago para vender, las hago por gusto para mí, pero en algún momento sí me gustaría. Sí me gustaría este...

00:06:51

Omar: Pues sí, ¿por qué no? hacerlas para la venta No tengo buen ejemplo de ver si te puedo. No te puedo compartir la pantalla, pero.

00:07:05

Omar: No sé,

00:07:05

Donovan: Tengo el chat abierto.

00:07:07

Omar: Mira, esas repisas las hice ya hace tiempo, no van así, obviamente van horizontales si son de son de de fresno esas dos hice una parecida de nogal también para el cuarto y me la paso haciendo marcos para, cuelgo las fotos que tomo, que las tengo en Instagram también. O me pongo a editar algunas foto por ahí y eso hago en mis ratos libres o simplemente no hago nada de plano ya el viernes o el fin de semana. No tengo ganas

00:07:43

Donovan: El proverbial nada.

00:07:45

Omar: sí.

00:07:47

Omar: Y bueno, ahorita ya no tanto, pero antes teníamos unos bambús en la casa, pero ya se estaban como que empujando la barda.

00:07:55

Omar: Fue quitarlos y eso es una frieguísima, pero básicamente eso si no salir cuando se podía salir, pues.

00:08:10

Omar: Y los fines de semana sí aprovechaba para irme a correr un poquito más tarde, no tan temprano,

00:08:16

Donovan: Más a gusto

00:08:17

Omar: Sí más a gusto, más tranquis, hacer un poquito más de ejercicio. Pero sí, básicamente creo que eso es a veces venir.

00:08:25

Donovan: Es como la rutina, ¿no?

00:08:26

Omar: Sí sí a veces se armaba la jugada de cartas aquí en la casa el fin de semana. Este, cuando Victoria se queda el fin de semana, pues es ver que vamos al cine o hacemos algo aquí en la casa, ahorita la tengo aquí, de hecho entonces es su rutina, de su clase de gimnasia en línea, su clase de dibujo o nos ponemos a armar rompecabezas. Ahorita ando sembrando también, este, sembré unas semillitas de lechuga, apio, pimienta y las transplantamos hace dos días y vamos a sembrar más semillas hoy y tengo que trasplantar algunas más. Y así cositas.

00:09:08

Donovan: No, pues estás ocupado todo el tiempo

00:09:11

Omar: Sí. Hice una maceta también para unas plantitas que tengo. La hice de esas de parota, pero no tengo la foto esa. Y si tuviera más tiempo, pues le metería más a la carpintería.

00:09:32

Omar: La verdad es que...

00:09:32

Donovan: y herramientas ¿no? se necesitan herramientas especiales.

00:09:36

Omar: Tengo tengo alguna herramienta que he comprado.

00:09:39

Omar: También le he invertido un poquito de dinero ahí, no como me gustaría, pero sí algo de maquinaria. Pues algo de maquinaria manual hay. Por qué si este algo de maquinaria manual, algo de

maquinaria eléctrica tengo por ahí Me gustaría tener más claro, este ah mira. ¿Ahí andabas viendo mis fotos?

00:10:02

Donovan: Sí, abrí eso, pero también tengo el chat. Es que nunca había visto esas fotos.

00:10:05

Omar: Es que sí.

00:10:08

Omar: Sí, tengo fotillos por ahí, que también me gusta la fotografía. Estaba contemplado un curso de fotografía, pero ahorita no tengo cámara. Entonces esto comprar una cámara primero y así. Pero sí, esto es los sábados era ir al tianguis en la mañana. Fruta, verdura, ir al súper el fin de semana.

00:10:35

Omar: Esas cositas.

00:10:37

Donovan: Bueno, y si regresamos a la escuela una de las cosas que busqué. En el perfil que caracterizan al perfil de los maestros, pues en educación superior de media superior, que es lo que estamos viendo, es que hay personas que combinan chamba y tú decías que lo que tienes son las tutorías, pero podía hablaste de la carpintería y todos como y me acuerdo mucho porque estaba viendo la entrevista de la semana pasada y decías surtidito, que era como tus gustos, tus intereses y todo

00:11:19

Omar: Ah, sí, sí, sí

00:11:20

Donovan: Entonces... pero pues volviendo más como a ya las acciones de las clases de está como, como yo lo veo como en partes, ¿no? con los compañeros maestros en el sentido de la coordinación y con tus alumnos como profe, creo que es de lo que más hablaste la otra vez. Si quieres, te pregunto de eso primero.

00:11:51

Omar: Arre

00:11:51

Donovan: Con tus alumnos ¿cómo es el trato? ¿Cómo trabajas con ellos?

00:12:02

Donovan: Hablamos de las relaciones que has aprendido en el tiempo.

00:12:09

Omar: Híjole a ver

00:12:22

Omar: Ay, ¡qué difícil! este ¿cómo es el trato?

00:12:29

Donovan: Bueno, la otra vez tú hablabas de que por ejemplo, decías si estás profesor, te tiene que gustar, porque si no es un suplicio...

00:12:41

Omar: Sí, claro.

00:12:42

Donovan: Si dijiste cada trabajo que he cambiado, siento que ha sido un poco mejor.

00:12:48

Donovan: Sí como las condiciones del trabajo, etcétera.

00:12:52

Omar: Sí, sí. A partir del segundo trabajo, aunque los primeros dos sí fueron muy complicados. Pero sí, por ejemplo, aquí es, aquí es como un ambiente muy relajado, pues el estrés es otro aquí el estrés es diferente. El estrés es, por ejemplo, si voy a terminar el programa o no. Ese es un estrés, que veo que durante durante la semana de instrucción todo funcionó muy bien y en el quiz les fue del nabo. Entonces ese es mi estrés, pues, ¿no? o que veo que de plano algún chavo nos está entregando nada y esas son las cosas que me estresan ahora, pues antes era ir a trabajar, me estresaba desde levantarme y saber que tenía que ir a trabajar, eso ya me estresaba, pues, o lidiar con el personal administrativo o mis jefes. Eso me estresaba mucho y aquí, a qué mi estrés es más, más relacionado con...

00:13:45

Donovan: ¿Creativo?

00:13:45

Omar: Pues sí. Pues con la enseñanza y el aprendizaje, con lo que debería ser el estrés de este trabajo, pues si es que lo podemos llamar estrés, pues me estresa A veces sí, Tratar con los profes me estresa.

00:14:01

Omar: Te lo digo a ti en corto, pues este a veces...

00:14:04

Donovan: Sí, por eso te digo ¿son dos o como dos dinámicas no? diferentes.

00:14:08

Omar: Bueno, sí ah con los alumnos. Este sí siempre trato de ser, de hacer la clase agradable, bromista.

00:14:14

Omar: Nunca he tenido, por ejemplo, gracias, gracias... iba a decir gracias a Dios, pero la verdad es que no, pues no soy... bueno, sí soy creyente de Dios. Pero iba a decir más bien, Por fortuna nunca me ha costado que los chavos trabajen en clase. Pues no sé que se quejen, aunque aleguen. "¿Por qué vamos a hacer esto?" Nada, pues trabajan de aquí a que lo terminen los que son un poquito más lentos ¿no?. Ahí ya es diferente y siempre trato de hacer la clase agradable pues, o estar bromeando con ellos, o no me molesta que platicuen en clase mientras estén trabajando y sirve que los conozco un poquito más. A veces me gusta ponerles música o es que se pongan los audífonos está bien, mientras estén trabajando a gusto porque me entregan el trabajo, ¿no? la mayoría, Pues, entonces mientras estén cómodos, ¿no?. Mi mi el grado que doy ahorita la mayoría de los temas son temas muy abstractos, pues la aplicación práctica es muy complicada de ver, productos notables, factorización. Es difícil verlo. Ecuaciones lineales, pues todavía, lo puedes ver un poquito más con problemitas ¿no? pero la mayoría del grueso de álgebra es como muy abstracto. Entonces.

00:15:34

Omar: Este, lo intento hacer lo más agradable posible y cuando me preguntan ¿Y esto, para qué me va a servir? Pues les tengo que decir "Ah mira, es que en noveno o en décimo vas a ver tal cosa y te va a servir. Es que en realidad, lo que yo les enseño, el grueso de lo que yo les enseño, les sirve para como procesos intermedios en lo que van a ver el noveno, décimo, onceavo, pues es como si no fuera. Es como si fuera.

00:16:04

Omar: Es como si yo les diera una caja de herramientas pues, para que ellos pudieran hacer algo más, pues ¿me explico?

00:16:11

Donovan: Claro.

00:16:12

Omar: Y y.

00:16:17

Donovan: ¿Tú ves que es parecido con los más grandes?

00:16:22

Omar: Este, no

00:16:26

Omar: Creo que tienen necesidades distintas,

00:16:29

Donovan: cuando te ha tocado con los grandes, ¿cómo es?

00:16:32

Omar: con los grandes, eso sí o sí, pero por ejemplo alguna vez de onceavo física en onceavo y ahí los chavos, a excepción de algunos cuantos, están como más interesados en hacer su chamba por sí mismos, pues entonces mi trabajo consistía más, les daba una nueva explicación, se ponían a chambear. Este, como que les gustaba más el reto de que había algún problema difícil y les gustaba eso.

00:16:59

Omar: El noveno, y tiene que ver con la generación también Donovan. Por qué este noveno, por ejemplo Este noveno en particular lo sufrí mucho porque. No, no había mucha tolerancia a la frustración, pues. Entonces yo les quería poner algún problema complicado y ya les decía: todo lo que necesitas para resolver este problema, lo sabes hacer, nada más. Pues pregúntate para qué me dan este dato, para qué me estás diciendo esto otro? Para qué me dan toda esta información y se trababan muchos se trababan Había unos cuantos que sí y sí les gustaba y si se enganchaban ¿no?, y por ejemplo, en octavo, en octavo, muy seguido me pasa de: a ver damos las respuestas de los primeros cinco para que vayamos, no, no espérate, espérate, lo quiero hacer yo solo. Digo yo lo decía como para que la tuvieran ahí, pues y me pasa mucho eso.

00:17:51

Omar: Los de octavo son muy.

00:17:54

Omar: Quiero ver si me sale bien, pues no lo quiero hacer yo solito y quiero ver si me sale bien como reportera.

00:17:58

Donovan: ¿Como menos miedo a equivocarse?

00:18:01

Omar: Este sí este o más, como si se divirtieran, pues ¿no? Y de hecho el octavo. Este noveno los tuvo en octavo, la mayoría era más o menos así, en noveno yo los sentí como muy podría decir, hasta muchos como apáticos o muy, querían como las cosas a la mano. Y por lo general los octavos que he tenido no es así, pues es: no, no, no no nos dictes, espérate. ¿Les doy un tip? No, no, no. O a veces ya de plano: ¿les doy un tip? Sí, sí, sí, bueno, y nunca me gusta... preguntas, pues me gusta soltarles preguntas y preguntas. Oye, profe, este. ¿Está bien esto que está aquí? Lo iba a ver. ¿Pues qué hiciste no? entonces? Me gusta regresar. Sí, y ya depende de. Depende del chico, depende del chico. Sí les digo a veces sí, sí está bien, vas muy bien. Ese tipo de chavo que necesita como como que es muy inseguro y cuando le dices sí, está muy bien. Y como pavo real le abren la cola ¿no? Pues no, pues depende, pues. Y es lo que te digo mucho. El trabajo es como estar conociendo a los chavos. Pues porque no todos reaccionan igual y ¿no? Y la verdad es que siempre siento que me faltó algo, pues siempre que termino un ciclo escolar siento que no los alcancé a conocer bien o que debí haber sido esto con fulanito de tal. Y lo que me pasa a veces es que sientes que son tantas cosas. Aunque sea en grupos pequeños, siento que son tantas cosas que no

abarco todo lo que quisiera, pues ¿no? Y hay días en que si la neta siento como muy cansado y no, no me alcanza, cabrón. Pero este y, y por lo general me encariño mucho, pues, con los chavos, pues ¿no?, aunque los regañe, pues creo que saben que aunque los regaños no se agüitan, pues solo entonces. No sé si es en la forma como lo regaño o este intento, a veces cuando el llamo la atención, luego me acerco, pues por ello y ¿sabes qué digo? Qué bueno que te guste tal serie y que en tu casa te dejen verla, pero pues, ahorita no, termina tu trabajo, bla bla y cosas por el estilo, pero lo que sí me interesa y luego ha cambiado mucho mi forma de ver la clase, cambió mucho a raíz del curso que tomamos con Martin en la Ciudad de México, dijo. En octavo el razonamiento no lo vas a trabajar mucho porque no están en edad. Aquí va a ser tú, les vas a decir cómo hacer las cosas y yo hasta me levante, levante la mano y le dije a ver, nada más quiero saber si te entendí bien, le dije. Entonces lo que tú quieres que yo haga es que yo les diga se hace así. Y así es. Y así se llama. Así, así, así. Sí. OK pues este cabrón, este es el que sabe, ¿no? Y me dijo nada, no vas a dejar el razonamiento de un lado, pues, pero tú grueso va a ser y tenía mucho sentido porque yo sentía eso desde antes y sentía culpa, sentía culpa y ya como que eso me hizo ver. Bueno, entonces no estoy mal, cabrón, no suena, sonaba descabellado, pero no, en mi interior sonaba bien porque como te digo, es como muy abstracto y a veces sin sentido, pero es como si yo sí, o sea, sí yo te enseñara cómo usarlo, cómo usar una llave Allen o una llave Perica. Y puede ser abstracto, pero tú ya sabiendo cómo usar esa llave perica o esa llave Allen no esa llave inglesa lo que sea, tú ya te vas y cambias una tubería pues ¿no? O zas! O cómo usar bien un serrucho donde aplicas la fuerza, cómo lo agarras tu cuerpo y podrás ser como muy... pero con eso ya puedes hacer un mueble. ¿Me explico?

00:22:09

Donovan: Claro que en este momento no, y cuando voy a hacer una silla no, esto no es correcto. Estamos cortando nada más

00:22:15

Omar: Ahorita, no

00:22:16

Omar: Para qué me va a servir todo esto, profe? Y ya por ejemplo me dicen mucho y para qué me va a servir esto en la vida? Y les digo pues ¿que estás vivo o estás muerto? No vivo. ¿Cuántas horas pasas aquí al día? Tu vida es esto, ¿no? A menos, cuando al menos yo no sé. Le digo yo no sé lo que vas a hacer en cinco minutos. Ni siquiera sé lo que vas a hacer, pero mi trabajo es dejarte lo suficientemente preparado para que tú ya decidas, cuando tú decidas lo que quieras hacer, que no te falte nada y ya como que se tranquilizan. Y luego ya me acerco un poco y le digo mira, este estás e décimo trabajando, no sé, elipses. Vas a tener que usar este binomio al cuadrado para llegar a tal y tal y tal De igual forma ni me entienden. Porque quizás sigue siendo abstracto, pero al menos como ya está en el plano cartesiano y es un poquito más visible. Pero ya saben que es para algo más. Me pasó con Freire. Con Diego Freire, porque con él vi noveno y décimo en el mismo año. Entonces, ya que ahora, ahora que estoy en décimo, le digo te acuerdas que vimos tal cosa? Ah, sí, sí, sí, sí, sí. Y ya se pone pun, pun, pun, pum. O a ver ¿por qué te estoy dando esta información de aquí. Por qué? Pues quizá para esto y es algo que vimos en en noveno puesto o en octavo. Pues sí, a mí me cuesta y a todos los todos los especialistas y chingones en la materia, que el PBL y que le digo a ver, dime uno para Álgebra. Noveno, octavo. Nadie sabe, Wey. Nadie tiene un PBL práctico aplicado de todos los que les he preguntado para esa parte gruesa de álgebra, sabes? No sé, pero no te lo puedo investigar o no? La verdad es que todo es como pocillos, a todos los problemas que pasan es aritmética para que cuando te vas de compras, que vas al banco, que vas a esto, que vas a construir tal cosa así, pero el álgebra. Y vaya que he preguntado a bastantes. Pero no, pues no ha salido, pues todavía, al menos en el grueso de temas que veo yo, pues ahí me está mandando. Me está mandando un mensaje Rocío Celis, sí preguntale preguntale qué quiere. No, a mí dice que te desocupe mi marido...

Jajaja. Ahora que ya ok a rato le digo. Este. Y así con los chavos y con los de noveno, como era noveno avanzada, pues ahí sí me gustaba más. órale, échale, tú piénsale que para qué te estoy dando eso? Pues usa tu celular, busca "¿qué es una mediatriz?" Búscale, búscale qué una mediatriz ¿y si tiene fracciones? ¿Qué hacemos con las fracciones?

00:25:21

Omar: Y sí, aunque cada año termino sintiendo que me faltó hacer algo que no los conocí bien, que quedaron huecos todos los años, termino igual.

00:25:31

Donovan: ¿Pues tú, tú tienes estas expectativas para ellos? no sé si es lo que escuchó, o sea tú

00:25:46

Donovan: Vamos a decir, tú tienes la visión muy amplia de la trayectoria de los alumnos. Tú intervienes en su formación matemática temprano con los de octavo. Y luego no directamente. Pero conduces hacia doceavo, hacia el cálculo.

00:26:11

Omar: Estoy muy consciente yo, pues, de lo que de lo que estoy haciendo en octavo, para qué lo estoy haciendo. Eso sí digo sigue siendo abstracto, pues, pero sí sé en dónde lo van a utilizar y no nada más en el Thomas. Como doy clases por fases, para qué lo van a usar los que van al Costa, los que van al TEC, los que están en lo que tú quieras. Es casi, casi, casi me pones la prepa que tú quieras y yo sé que nosotros estamos mucho mejor. Y quizá la única que yo consideraría que nos damos el tiro es el Costa, pero aún así los chavos que se van del Thomas al costa entran fácil y les va fácil. No saben al Sioux porque han notado que al Sioux, que a esta vez, como se llamaba a veces ya los nombres se me olvidan, se híjoles, se me olvidó. Pero varios... era una chica, tenía un hermano que se relacionaba muy seguido la rodilla.

00:27:15

Omar: Más grande que ella,

00:27:16

Donovan: ah claro Venegas.

00:27:17

Omar: Venegas, Venegas y Venegas o este J. K. que ya viene de regreso y Rigger, que viene de regreso, o al menos cuando van a entrar allá, les va muy bien, pues. Y digo bueno, es cumplido, pues la idea es ser esa, pues la idea es pues yo no sé qué van a hacer o qué van a decidir.

00:27:39

Donovan: Claro, porque no saben si van a ser abogados o van a ser ingenieros,

00:27:43

Omar: pero ahora sí tienen que hacer un examen de admisión, no sabes entonces o cultura general. Y aparte les hacen muchas conexiones neuronales neuronales.

00:27:52

Omar: Perdón, el estar factorizando como dice cuando o comprimiendo y expandiendo y. O sea, Sirven no me pero si yo les digo mira, es que te están haciendo conexiones neuronales, que te va a permitir hacer el 1, 2 3 que hago primero, que sigue este, por qué voy a escoger este paso o el otro? Pues sigue siendo muy a sí, sigue siendo abstracto, pero sí, y me gusta cuando me gusta, cuando

00:28:24

Omar: Sí, bueno, sí. La idea es que no sea fácil. Pues no.. O sea, la idea es que es. O sea, que estén pensando un rato y que llegue ese momento. Sí, sí, sí, sí, sí o no, a ver fulanita o que se estén preguntando entre ellos, Me encanta, por ejemplo, y nunca se los impido. No sé si lo quieren hacer en equipos o en equipos.

00:28:46

Omar: Si lo quieres hacer, solo hazlo solo.

00:28:49

Omar: Si alguien te pregunta, les digo no le des la respuesta, explícale por qué a veces prefieren preguntarle a alguien más y ya saben que si me preguntan a mí les voy a hacer preguntas. Entonces, a veces, como también evitan preguntarme a mí por qué dice en este cabrón me va a preguntar más cosas, pero todas las preguntas van dirigidas a.... pues a que piensen ellos por qué voy a hacer esto no y depende del chico que a veces ya les digo directamente mira, esto es un binomio al cuadrado por... Mira tu formulario, saca tu formulario. ¿Ya viste que se parece? Ta, ta. ¿No? están igualitos. Entonces mira cómo se resuelve en tu formulario. ¿Qué vas a hacer tú acá?

00:29:35

Donovan: Y como cada generación es diferente.

00:29:39

Omar: O vienen de séptimo con cosas muy buenas, otras cosas a medias y cosas que les faltaron, como como toda la generación, ¿pues no? Pues nunca sabes que te va a tocar, nunca sabes en qué temas te vas a tardar más. Por ejemplo, a ellos yo les pregunto a veces en los quizzes siempre los quizzes les salen una preguntita chistosa, pues o algo de cultura pop o o si a veces les digo si tú fueras un producto notable, cuál serías y por qué no? Y ya mejor a no apostar, porque pues, es el más fácil, así como yo o tal, porque tiene una cosa positiva y una cosa negativa así como yo, hay cosas así. Y les preguntaba de todo lo que viste en octavo ¿Qué fue lo más difícil? Qué fue lo más? Lo que más te gusta o ¿no? Lo que más te gustó es lo que menos te gustó.

00:30:26

Omar: La mayoría coincidió en que lo último que vimos en línea de toda la parte de geometría, trigonometría y ecuaciones de la recta no se les hizo muy fácil y la de factorización y producto notable. Es así, horrible. Y es por generación, ¿no? digo ahora.

00:30:46

Omar: Por ejemplo, con los de noveno pude ver un poco pues el trabajo de octavo, ¿no? Ah sí, sí, sí, lo vimos en octavos y era de la ecuación tal, tal y tal. ándale eso es lo que quiero que hagas, sobre todo cuando ya les ponía sistemas de ecuaciones. A ver, este sistema tiene fracciones que le vamos a hacer a si es que lo eliminamos con tal. Tal como vimos se octavo y ya cuando escucho eso yo digo ya valió la pena, cabrón, jajajaja. Y también otras de las cosas que me interesan es. O sea, la mayoría de la gente piensa si me va bien en matemáticas soy listo y es una mentira, pues es una mentira. No es que yo soy bien burro, profe. No, no eres burro, no se te dan las matemáticas, pero no quiere decir que seas burro. A mí no se me daba. A mí no se me da el derecho. Yo veo un contrato y digo me da flojera, no le entiendo. Muy rebuscado siempre, no me gusta, valora. Este no se te dan y es que me van a regañar en mi casa. Bueno, te van a regañar en tu casa, pero, pero el que saques un 6 es un número nada más que dice qué tanto le entendiste y punto. Pero en mate. Pero hay muchos otros campos. Pero es muy difícil quitar esa idea. Está muy arraigada, Pues ¿no?, pero no sin yo, insisto. Y una vez alguien me dijo Te voy a presentar a mi mamá para que hables con ella.

00:32:17

Donovan: Convéncela por favor,

00:32:19

Omar: y cosas por el estilo, por ejemplo, de este año, por ejemplo, logros grandes que yo siento. Octavio Rábago Michel, que me la pasaba regañándolo tras tras. Le tengo mucho cariño y al final ya se me ha más y mejoro. Pues mejor, hoy me decía profe, este una vez yo les hacía diferentes juicios y se los asignaba así diferentes. Y él me entregó uno que no le tocaba. Entonces le puse cero y me decía Yo sé que no me vas a creer. Suena absurdo mi explicación y bla, bla, bla. Pero es que no me quise meter al classroom porque me dio flojera y le pedí a alguien que me lo mandara. Te enseño el chat y todo listo. Le digo sí, está bien, pero no era el que te tocaba y a mí no sé si pasó eso o no, pero te tengo que poner el cero. Pero no se agüitó pues o sea y le siguió echando ganas y salió bien, pues su promedio de este trimestre fue 80 o, por ejemplo, Regina, la hija de Tania. Una vez platicando con Tania, yo le decía No pues es bien callada, como que le doy miedo y me decía No es que sabes que no me acuerdo con qué maestro? Pues si le daba miedo y dije ¡órale! Y bueno, me empezaba a preguntar. Dije ya y chingué, ¿no? aparte ella es muy lista, pues, pero a mí no me interesaban ni me preocupaba. No me preocupaba que hiciera bien el trabajo, pues lo que me interesaba era que se acercara y se alivianara. Oye, es que no lo entendí. Va, y va sobres, no? O por ejemplo, Ignacio Orozco fue como un sube y baja, ¿no? La mayor parte de la primera mitad del año, bajón y luego subió en un examen en un quiz sacó 93 y está súper emocionado. De aquí lo voy a agarrar, ¿no? Y estuvo echándole ganas, ganas y ganas. Se vino esto y estuvo un mes y medio sin meterse a Zoom

00:34:15

Omar: No sé si te enteraste de eso y al final ya que...

00:34:19

Donovan: Se desestructuró

00:34:20

Omar: Sí. Al final, ya que lo regañaron, pues ya volvió a subir Pues ¿no?

00:34:25

Donovan: ¿Y los que sigues de chicos a grandes como cómo es el seguimiento con ellos?

00:34:33

Omar: ¿De chicos a grandes como de chicos, de qué chicos?

00:34:36

Omar: Sí o sea, que están contigo antes y luego al noveno avanzado?

00:34:40

Donovan: Como los que tuviste este año

00:34:42

Donovan: Una parte del grupo ¿no?, porque antes tenías a todos y luego

00:34:49

Omar: aha... este... ¿dices cómo es el seguimiento ahí?

00:34:54

Donovan: O sea, como... estás diciendo que

00:34:57

Omar: mira por ejemplo

00:34:57

Donovan: Que te interesa contactar con ellos, no?

00:35:01

Omar: Sí, por ejemplo, Isabel áLVAREZ ¿no? Isabel áLVAREZ se consideraba tonta y todavía ¿no? Y a finales de octavo, o como el último trimestre de acabo, como que me la pude ganar y que le echaba ganas y se enganchó y dije Bueno, pues le voy a dar la oportunidad ¿No? no le iba tan bien. Esa es la verdad, pero estaba dispuesta a hacer lo que fuera. Para hacerlo, pues ¿no? Y eso es extremadamente valioso, pues ¿no? les importa nada porque "¿te lo puedo entregar después? lo voy a corregir. Y sí "a ver, es que no lo entendí a esto" No, no, no lo entiendo, no lo entiendo." Fue mucho trabajo, como que agarrara confianza, pues. Y hay muchos casos así. Es por lo que digo que a veces siempre siento que nunca alcancé como acercarme a todos y.

00:36:01

Omar: Sí, puede ser.

00:36:04

Donovan: Dijiste algo en la entrevista pasada sobre que te cuesta trabajo usar las mismas actividades, las mismas planeaciones de un año a otro.

00:36:15

Omar: Ah, sí.

00:36:18

Donovan: ¿Cómo repartes el tiempo? Porque ya se ha hablado de que les preguntas mucho has hablado de que te acercas con ellos.

00:36:25

Donovan: ¿Tienes periodos donde explicas a todos? No sé. El que alcanzó, alcanzó,

00:36:34

Omar: Cuando es cuando es una clase normal en un salón,

00:36:38

Omar: Pues sí, este se explica, pun pun o a veces les dejo que vean algún video en el internet.

00:36:45

Omar: Y "yo ya le entendí profe" ah pues órale y agarro a los que no

00:36:54

Omar: Eh...A veces estoy trabajando nada más con dos o con uno. Y a veces pues es con todos. Es dependiendo de cómo los vas viendo, por ejemplo, muchas veces será trabajar en octavo B con Rubén Amador y con Camila García Llausás en mi escritorio.

00:37:14

Omar: Este sí, pocas veces cuando se me trababa Escalante era lo mismo, pues. O a veces me traían el octavo A, me traía Mapu a Mateo Fuentes Mapu o a Carlos ávila Carlos Ávila más como por sentirse seguro, pues, y a mapu para que no se me distraiga. Matthew Rob me costaba mucho, Matthew daba la explicación y profe, no te entendí nada. ¿Y cómo que no entendiste nada? No te entendí. Pero ya no llegaba un punto que ya no sabía si que era, pues porque luego

00:37:50

Donovan: ¿En qué te quedaste?

00:37:52

Omar: Sí, porque tampoco me sabía decir, entonces era como si hubiera un hueco gigantesco entre el que no sabía ni qué pedo, ¿no? él mismo. Pues ya me acercaba y le explicaba Tun, tun, tun ¿Simón? OK, y a veces lo hacía y a veces no porque quieras o no, son varios chavos con los que te estás acercando, sobre todo en el A que había muchos casos para separar a Fulano y Sutana, sentarlos aparte estar preguntando: a

ver cuánto llevas bien Vas en ese ejercicio desde hace 10 minutos. Y era como era, muy pesada. Había salones como muy fáciles y algunos muy pesados. Pero por lo general era una explicación general hacia el frente y después me iba acercando. Me hablaban. Oye, profe, es que no entendí aquí. Pues ya iba, a ver ven. Y ya lo sentaba en el escritorio. Puedo decirte la pregunta de la tres para ver si estoy bien, Sí Sierra dímela, aviéntala ¿no? Y es muy diferente Pues ¿no? O sea, si no puedo establecer un orden para ni para cada grupo, ni para cada generación ni para cada clase.

00:38:58

Donovan: Es que tú, a ver,

00:39:02

Donovan: Aquí ya es más como tu interpretación, estamos hablando como de lo que hace el día a día, pero hay una identificación. Te pregunté la otra semana sobre el estilo, de, de tus maestros, etcétera. Pero lo que me estás diciendo ahorita es una amplia flexibilidad. Una...

00:39:24

Omar: Pos espero,

00:39:26

Donovan: o sea, una eh sí. Tú no eres como mi clase, es así. Y la repito tres o cuatro veces y con los grandes lo hago así y tengo la actividad prehecha y esto es lo que busco. O sea, difícilmente alguien es tan, tan rígido, pero parece que tú te mueves en esa variedad, ¿no?

00:39:52

Omar: Pues fíjate que si me lo preguntas a mí, yo sí me considero tieso que este. Si me preguntas a mí, pues yo sí me considero tieso. Pero sí, sí, sí. He intentado formas diferentes de explicar algún tema, por ejemplo ¿No, no?, y dependiendo cómo los voy viendo.

00:40:14

Omar: O a veces, sí los he puesto en esta generación en particular, que los vi como en el tema de productos notables que los vi, así como que se me hacían bolas, opté por mira aquí va pum, por lo que me dijo Martín es sí, así, así, así se llama, así se ve así y terminar así ¿no? Y en otras generaciones los he intentado más como resuélvelo, observa el resultado, fíjate si hay un patrón. Para llegar a la conclusión de que se puede reducir, ¿no?, pero es mucho. Por lo general siempre lo intento así ¿no? Resuélvelo, obsérvalo, les pongo cinco ¿no notas algo en particular?, claro, ¿notas algo en particular? va muy bien. Pues es que se repite Ah muy bien ¿qué podemos hacer con eso? Por lo general intento así Si ya neta veo que neta no? Entonces le cambio, pues si aplico la Martín, pues, pum, pum, pum, pum, pum porque así es. Pero al final no sé si yo a veces siento que soy como soy y ¿cómo le dicen a los maestros de antes?

00:41:20

Donovan: ¿Tradicionales?

00:41:22

Omar: Yo a veces siento que soy muy tradicional, pues o sea, lo que cambia. Podría decir yo es que intento estar bromeando. Pues en el salón quizá eso, pero yo a veces siento que soy muy tradicional. No sé, igual no sé necesitaría que te metieras a mi clase y la vieras.

00:41:41

Donovan: Voy a tomar mate como unos toman idiomas.

00:41:46

Donovan: Oye este y en esta parte ya como para ir cerrando, Eh de la relación, Volviendo a este tema del suplicio, te tiene que gustar, dijiste

00:42:00

Omar: Dar clases

00:42:04

Donovan: Tú hablabas del trato con los chavos, de la relación. Es algo importante para ti...

00:42:08

Omar: No, sí, es que mira, algo que me quedó muy claro desde hace años es lo que te llevas cada ciclo escolar son los vínculos que hiciste con los chavos y con sus compañeros.

00:42:19

Omar: En lo que queda, pues ¿no? al menos que te puedas de lo que te puedas llevar tú y crecer. Obviamente, si está el día a día de que no la cagué, debía haberlo hecho así. Fíjate que muchas veces me pasaba que lo hacía en el A y decía chin, lo voy a hacer en el B diferente porque no no jaló.

00:42:40

Donovan: Ni siquiera de un año a otro.

00:42:42

Omar: No, no, no como en el A Por lo general que tenía más temprano. Y decía chin la cagué no funcionó y ya. Y lo cambiaba para las siguientes dos clases, ¿no? pero, pero creo que sí o sea, el contenido temático mira te voy a decir mi experiencia Mi experiencia tiene que ver con mi experiencia de alumno. Yo en la prepa no supe qué pedo en la prepa, en matemáticas no supe. Lo que sí supe ese cuando lo necesité lo pude aprender ¿verdad? y yo tenía una necesidad distinta. Mis necesidades eran otras, pues ¿no? era la cuestión social encontrarme a ver qué onda conmigo mismo. Esa era mi necesidad ¿no? y lo que yo conservé de la prepa de la secundaria, pues Los vínculos que conservé con maestros, con fulano, con sutano, con mis amigos, por la forma en cómo me relacionaba con ellos, pues ¿no? Y fui entendiendo muchas cosas después y entiendo que los chavos, Mucho de lo que necesitan es. Estar a gusto no me refiero tirando la hueva, sino sentirse tranquilos, sentirse contentos, sentirse si que aunque los regañó, los quiero. ¿Pues no? Y aunque aunque el año siguiente no me saluden o no se acuerden de mí, digo no importa, pues. Y sé que. O sea que los contenidos en la mayoría quedan, pues ¿no? Y sé que hay aprendizaje pues y sé que se quedan con cosas "ah, sí lo vimos en octavo" ta ta ta ta y pero me interesa

más. Pues como saber qué hacen cuando llegan a su casa o qué película les gusta, qué música escuchan ¿Sabes? que se rían un poco

00:44:27

Donovan: Y al ir a la misma y en la misma medida.

00:44:33

Omar: Aunque no lo parezca, yo soy una persona muy reservada, pues ¿no? entonces me acerco, me acerco con ellos, pero siempre estoy como. Sí. Sí, no somos compas, pues no se tu profe ta, ta, ta, ¿no? Y siempre que me dicen en el pasillo es que somos compas o no y yo les digo no somos compas, yo soy tu maestro ah apoco y cuando salga de la escuela pues igual y sales de la escuela igual son unos compas, pues sabes? O consíguete compas de tu edad, les digo. Pero sí me interesa mucho.

00:45:19

Omar: Pues sí, pues establecer un vínculo distinto con el chico, pues. O sea, que se sepa que es visto. Ahí estás. Sé que estás ahí? Pues. Lo estás haciendo bien. Independientemente de que saques 6, 7, 8, 9, 10 o no lo estás haciendo bien, aunque saques 8, porque tú sí podrías darme un 10.

00:45:41

Omar: Pues ¿no? me pasaba mucho con Blackaller. No Blackaller

00:45:45

Omar: No, quedamos en que tus respuestas subrayadas organiza tu trabajo porque es listo pues ¿no? no es por entregarlo. No vas a ser en cinco años porque ya lo quieres entregar y te quieres poner a jugar Clash No, lo vas a hacer bien.

00:46:01

Omar: Entonces.

00:46:03

Omar: Que a final de cuentas es como una especie de cuidado. Y vuelvo siempre siento que me faltó algo. Siempre siento que no me acerqué bien a fulano o a sutana, perengana este, siempre me siento así, pues, siempre siento, me faltó algo. Siempre siento que son un chingo de cosas, pues y no, no logro abarcarlo todo.

00:46:24

Omar: Pues si me llevaron a.

00:46:30

Donovan: O sea, tú como profe tienes este estilo y tienes estas motivaciones. Con las otras personas, con los otros profes, hablas de eso, tratas de que las personas compartan ciertas cosas contigo.

00:46:50

Omar: Fíjate que no por eso alguna vez le dije a Amanda que yo no soy buen coordinador, pues a mí me cuesta acercarme a los profes, no, porque me parece como que ya están muy rígidos. Y me cuesta. No, prefiero, prefiero un chico maleable. Pues ¿no? que ya está muy rígido, acartonado o que le da hueva ya hacer algo diferente.

00:47:17

Omar: ¿No? y lo intenté al principio intentaba cercana y dije bueno, no es una buena oportunidad para mí. Iba con Amanda y le platicaba y me daba tips. Al principio los aplicaba y a veces obtener resultados. A veces no, pero.

00:47:36

Omar: Este por lo general cuando hablas con un maestro de matemáticas, Donovan. Todo va bien. Todo va bien, todo sale perfecto, se cubre el programa, sabes que no es que vienen así desde primaria, entonces desde primaria traen la falla o no, pues es que el año anterior no vieron tal y tal cosa o no ¿sabes?, y siempre es mi chamba, está bien, cabrón Y esa es la parte que a mí me cuesta mucho trabajo. Pues yo sé que mi chamba no está bien todo el tiempo no lo puede estar, me equivoco, la cago de un salón a otro. Estoy cambiando cosas. No lo puedo hacer igual. Y esa es la parte que a mí me cuesta mucho. O, por ejemplo, cuando llega algún maestro nuevo, los otros profes lo abordan como para que hagan las cosas de cierta manera. No voy a decir nombres y que permanezca una línea concha de que ya se hacía así, pues ellos y a mí. A mí me cuesta mucho eso, pues, me cuesta mucho eso y creo yo creo yo siento que en esa parte de coordinación yo he fallado y mucho. Yo sí siento que me ha faltado mucho, ahí he fallado es. Con Daniel era muy difícil acercarme a Daniel. Oye no mira le platicaba a mi me iba de la chingada, me llegaron a amenazar me era muy difícil, no sabía qué hacer, pero lo vas agarrando, wey y... Pero siempre: No, no, sí, sí. Si yo sé, yo sé. Yo sé que es así. Pues sí. Y siempre es así, no, no, Sí, sí, sí, sí. Yo sé que ¿Sabes? y sí o por ejemplo, cuando llegó Jéssica, la agarró la niña. No, no, es que Óscar no sabe cómo se da esto y cosas así. Antes yo me tenía que acercar y era como una lucha que a mí me da mucha hueva. Pues no, mi mi. Mi estructura no está hecha para eso. Podría aprenderlo Donovan, pero no sé. No me gusta entrar en esas ondas, por eso le decía a Amanda: Yo no soy un buen coordinador, déjenme de profe, prefiero estar, Por eso pedí noveno. Este año prefiero darle octavo, dame noveno. Ahí es donde yo me desenvuelvo muy bien. Se me pasa el tiempo rápido volando. Voy a ser... ¿sabes? Mientras estoy en el salón se me va el tiempo así pum, pum, pum, se me va a acabar... éste, me divierto, ¿no? en las clases que doy en las tardes. Yo les digo a los chavos, cuando los vea, que les da hueva. A ver, le digo aguanta, yo hago esto.

00:50:07

Omar: Sí, porque necesito la lana, pero lo hago más porque me divierto, pero si no me divierto, no lo hago. Así les digo, ¿no?

00:50:16

Donovan: entonces coopera.

00:50:18

Omar: Y me he llegado a ir a media clase y he hablado con sus papás, ¿Sabes qué?

00:50:21

Omar: Es que no, hay mucha resistencia, eso es otra cosa. Lo que necesita es otra cosa, pues no me he ido. Y sí el trabajo con los profes sí me cuesta, me cuesta mucho, no con todos. Hay quienes se me acercan oye, es que no entiendo esto va y lo vemos tras tras tras. Oye, cómo le hago para hacer... Pum, Pum, Pum ¿sabes? Pero hay quienes lo hacen todo bien. Oye, sabes que hay que ver este tema de tal manera? No es que yo así lo veo. Bueno, bueno, pero igual y podemos ponerlo. No, es que yo siempre lo he visto así. ¿Sabes? Y sí me cuesta mucho esa parte, me cuesta mucho. No, no, no es que en Primaria y les digo bueno, no se vio en Primaria. ¿Qué vas a hacer ahorita? No, no, pues es que es que ya voy a tener que cambiar todo. Y bueno, pues ¿Sales? y esa es la parte que a mí me cuesta mucho. Me gustaba cuando Lili estaba ahí porque así se hacía cargo de eso y ya.

00:51:27

Omar: Y poco a poco, poco a poco, yo me he ido desencartonando también o admito que en algún punto estuve anquilosado

00:51:36

Omar: Pues sí, lo puedo ver. Hay que ver. En retrospectiva, yo no estaba aquí glosado aquí o ya estaba. Como el cambio me costó, me costó el cambio de aquí. Aquí me costó. Pues así como, pero creo que digo, durante muchos años he estado tomando terapia. Pues ¿no? y como que. Todo eso me ha servido como para aflojarme, pues sí.

00:51:58

Donovan: Si son son movimientos de vida, no nada más están del trabajo.

00:52:02

Omar: Sí, sí, sí. Por eso quizá, quizá por toda esa mezcla es que te digo que. Pues nunca terminas de aprender, todos los días es algo nuevo, la regué aquí o así me salió super chingona, así el promedio del Quiz estuvo alto o no estuvo de la chingada, ¿sabes? Y a final de cuentas yo les pido que me hagan las correcciones a veces del quiz y les digo pero dime por qué o en qué la regaste. Chécale bien, digo, al final de cuentas es un número, ¿sabes? Es un número que no refleja la realidad y prefiero que me vaya bien, ah que me equivoqué, que le haga, corrígeme. No es que nomás alcancé a corregir dos, Bueno, pues fueron dos cosas. No está bien estar mejor que tu calificación anterior, ¿no? Pues es como hay muchos factores aquí, pues no hay afectivos. Pues sí la disciplina en contenido entonces no es. ... Yo he cambiado de estilo desde que empecé, pues, hasta ahorita, no sé. No sé si te estoy ayudando mucho,

00:53:14

Donovan: muchísimo,

00:53:15

Omar: En definir algún estilo, pues. Pero sí debo admitir que yo como coordinador no me considero un buen coordinador como maestro, sí a pesar de que cada año siento que me falta algo, pero creo que. Lo puedo ver porque me divierto, pues no me divierto, me entretengo, se ríen, nos enojamos, los regaño, te pido disculpas, sabes a veces si lo saben, que si la regué. Ayer les grité perdón. La verdad es que fue mi culpa. Perdón. No, no te apures, profe, bien. O o sabes que la estás regalando. Mejor enojarte en tu casa. No, no te enojas así este. Si no sé a dónde iba, pues, pero si la diferencia entre coordinacion y maestro

como maestro me divierto, me entretengo. Gana muchas cosas y como si coordinacion este, creo que sí. Me cuesta mucho, me falta mucho.

00:54:15

Donovan: A lo mejor a lo mejor en este último podemos platicar de eso también, porque cuando hablamos la semana pasada hubo un momento amplio donde fuiste estudiante y profe y ahora sabes que otra vez estás doble en el trabajo.

00:54:37

Omar: En qué sentido? De coordinación y de... así y aparte digo ya ves, digo no sé. A mí me gusta estar aprendiendo cosas, pues ¿no? es lo de la nutrición, no la terminé ni era mi objetivo era terminarlo. Era como aprender cómo me cuido. No fue eso, fue a raíz. O sea que yo veía en mi familia, decía Ay guey Por aquí hay cáncer, que hay sobrepeso, que yo no quiero que nadie me esté cuidando de viejo o no quiero que Victoria me esté cuidando a mí. Pues entonces me metí a estudiar eso y Pues sí, me divertí y agarré lo que tenía que agarrar. Ya sé que pedo, va solo de carpintería, que me gusta y tomaría mil y un cursos más porque ¿no? fotografía o o si el de Google Suite Lo disfruto mucho. Te voy a ser sincero, preferiría. Preferiría preguntarle a Carlita o a Gaby Fer y quiero aprender a usar esta madre. Explícame. ¿No? prefiero como es este. Yo funciono así, pues yo sé con más de un ámbito más social, pues. Y aunque aunque sea retraído, me gusta que alguien me esté explicando y voy a estar escuchando y poderle preguntar y poderle decir una cosa y otra que estar leyendo, nada más en línea puedes estar tú solo. Y lo sé porque lo he intentado mucho a programación en Python. Lo intenté en línea, pero me hace falta cotorrear con alguien al respecto. Pues si, sí o intenté algo. He intentado muchas cosas como para ver cuál es mi mejor forma de estar aprendiendo y sé que es el contacto con alguien más. En el de Carpintera Estaba agradable porque hice amistad después de cotorrear. Lo vas a hacer así hasta bien chingón y poder ver el trabajo de los demás, ¿sabes? Y eso me gusta un montón y creo que los alumnos lo hacen también los análisis. Ah, tienes razón. Había veces en que les dejaba el noveno, por ejemplo. Como ya tenían más herramientas, les dejaba hazlo como tú quieras. Pero hazlo a ver qué hacen.

00:56:51

Omar: Pues sí, algo así,

00:56:55

Donovan: superbién, no te quito más tiempo Óscar

00:56:58

Omar: A veces siento como que me voy a decir de un tema a otro.

00:57:00

Omar: Y hablo de un montón de cosas.

00:57:02

Omar: Está excelente. ¿Sabes cuánto fue la primera entrevista?

00:57:07

Omar: Bueno, pues con que te sirva, no que sea de utilidad. Pero si no, creo que creo que lo que he aprendido durante estos años de maestro, pues, es que es un trabajo en proceso. Pues ¿no?, y no puedes hacer la misma planeación ni puedes dar la misma clase. Nunca, nunca, ni siquiera en el mismo ciclo escolar, pues ni siquiera en el mismo salón. Es lo que yo creo, pues. Este, aunque no me piden planeación. Yo hago planeación porque me ayuda a ver qué es lo que voy a ver cada semana y puedo ver que en algunas clases avancé más rápido que en otros. Bla, bla, bla. Y si es un trabajo en proceso y que sí los vínculos que puedes hacer con la persona, con las personas que están alrededor, es... O los que no pueden o los que no haces es este es de las cosas más valiosas que te llevas, pues en todo trabajo digo nada más aquí y siento que el trabajar con chicos me mantiene como joven, pues no como joven y actual y con pila. Si hay días en que salgo súper cansado, wey, súper, pero no insatisfecho, pues puedo salir cansado, pero salgo satisfecho. Hay otros días en que salgo cansado y un poco insatisfecho, pero se puede mejorar, ¿sabes? O hay días en que salgo, en que salgo, que me siento mal porque sé que la cagué con algún chavo en particular Pues ¿no? Y pues todo esto es, pues es interacción, pues con los chavos ¿no? se puede.

00:58:47

Omar: Bueno

00:58:49

Donovan: Muchísimas gracias por tu tiempo.

00:58:53

Omar: Están entretenido, escucharse uno de los que habla.

00:58:56

Omar: Luego te paso las grabaciones si quieres.

00:59:01

Omar: No, no, no me das mi voz. Me causa cierto. Me da cosa cuando escucho mi voz, gente que ellos llaman.

Monica Entrevista 3

00:00:00

Omar: ¿Quiúbole? ¿Cómo estás?

00:00:11

Donovan: ¿Cómo estás?

00:00:13

Omar: Bien.

00:00:13

Donovan: Yo estaba buscando qué había pasado diferente.

00:00:17

Omar: ¿por qué?

00:00:18

Donovan: No, por lo que escribiste, que no podías entrar

00:00:20

Omar: Ah, sí, sí no, venía hasta arriba, el password no venía abajo como como a veces lo ponen

00:00:26

Donovan: Me esperaba.

00:00:31

Omar: Listo,

00:00:32

Donovan: ¿Cómo has estado?

00:00:34

Omar: Muy bien ¿y tú?

00:00:34

Donovan: Bien

00:00:36

Omar: Qué bueno

00:00:37

Donovan: ¿te has mantenido ocupado?

00:00:41

Omar: Pues sí, sí, así siempre hay pendienteitos por aquí, por allá.

00:00:47

Omar: Todavía me falta revisar algunas cosas del trabajo, algunos les planeaciones y cosas así, pues. Pero ahí voy poquito a poquito.

00:00:57

Donovan: Muchas gracias por tomarte el tiempo,

00:01:00

Omar: No, a tus órdenes.

00:01:03

Donovan: Pues mira, la otra vez hablamos de como tu trayecto desde que eras estudiante y tu carrera como profe, estuviste en diferentes colegios.

00:01:14

Donovan: Y llegamos como hasta el punto en donde empezamos a hablar de tu trabajo ahorita.

00:01:23

Donovan: ¿Cómo es un día para ti normal, digo, antes de la pandemia?

00:01:31

Omar: ¿Dices de trabajo?

00:01:32

Donovan: Sí

00:01:34

Omar: ¿Sólo de trabajo?

00:01:35

Donovan: Incluido, que te levantas en la mañana.

00:01:37

Donovan: Cómo es tu dinámica para ir a la escuela

00:01:40

Omar: Este pues... en un día normal. Me despierto a las 5:40. Voy a correr al parque.

00:01:52

Omar: Llego, me baño, preparo mi lonche y paso por Victoria a su casa y nos vamos al colegio y ya llegando, pues ya nos subimos a la oficina y con pendientes este peino a Victoria.

00:02:13

Omar: Luego la llevo a su, la llevo a su al, a donde se tiene, pues, ir al jardín o donde se tenga que ir. Y pues es estar revisando planeación, dando clases. Si hay junta este, atender preguntas, si algún maestro tiene alguna pregunta o una duda, si viene lo de STEAMS, pues estar checando los de STEAMS con el profe que le corresponde ahm...[1]

00:02:46

Omar: Si hay planeaciones atrasadas de los maestros, pues estarles pidiendo que se pongan al corriente[2] . Estar platicando con los maestros de octavo, a veces porque hay casos especiales. Revisando trabajos, mucho del tiempo, se va en estar revisando trabajos cuando no alcanzas en clase, te los tienes que traer, este...

00:03:13

Omar: ¿Qué más? Pues atender a las necesidades que tenga la SEP, se hace evaluación diagnóstica o estar enviando papeles. Ahm, Lo del examen ISA.[3]

00:03:27

Omar: Ahm... ¿qué más?

00:03:33

Omar: Hacer las guardias, tomarse un break, ir por un café.[4]

00:03:41

Omar: Y....

00:03:45

Omar: Pues sí, en general creo que así es el día, pues.

00:03:48

Donovan: Ok. Si quieres acabamos con el día,

00:03:50

Omar: Ah, ¿Qué más hago?

00:03:50

Omar: Bueno, lunes y miércoles.

00:03:55

Omar: Bueno, saliendo lunes y miércoles este, llegamos a comer a casa de Victoria así rapidísimo y luego a las cuatro la llevo a la gimnasia de 4 a 6 y mientras ella está en la gimnasia, yo estoy en las mesitas dando clase, tengo a Diego Freire, es el que tengo ahorita y estoy con él una hora y después, si alcanzo, lo voy a hacer algún pendiente o ir al banco que tengo que ir al súper. Está ahí en Plaza Ciudadela.[5] Entonces me queda en corto y luego saliendo de ahí de la gimnasia. Este, es si Victoria, Pero necesita algún material de papelería que plastilinas de cartulina, que pintura, que algo puede ir a eso. Si tiene algún proyecto pues nos vamos al café de Ale y ahí, Queda a media cuadra de la casa de Victoria[6] y trabajamos. Y luego ya llegó a la casa. Pues a veces a las ocho, siete y media y pues, jaja, si tengo algún, a veces tengo que dar clase también. Hay días en que la dejo un poquito antes a Victoria. A las siete me voy a dar clase. ¿No? Antes era pues, ir a la casa, antes de que fuera toda esta pandemia y pus ya llegas a

la casa y pus nada, cenas y te preparas para el siguiente día. Eso es lunes y miércoles, los martes es saliendo del trabajo la llevo a Victoria su casa por la general. Vengo aquí a la casa como rápido y me iba a dar clases una o dos, nada más. Casi casi el viernes era el único día que tenía libre, los martes y jueves son muy parecidos. Por eso iba a correr en la mañana, porque a veces ya no me alcanzaba el día para hacer otra cosa en la tarde y el viernes lo que hacía era llevar a Victoria a su casa saliendo del trabajo.

00:05:48

Omar: Ya y sí era como en mi día libre, pues ya depende, a veces me iba a correr en la tarde del viernes en la mañana o a veces me quedaba dormido, porque ya de la semana ya ya no aguantaba, pues ya estaba cansado. Este algunos viernes me iba al curso de carpintería en el ITESO, que era como el día que tenía libre o me ponía a hacer talachita. Aquí, por ejemplo, alguna cosita de carpintería, algún proyecto que tenía lo que es viernes, sábado y domingo. Este, alguna repitacita o de hecho tengo.[7]

00:06:23

Omar: Algunas fotillos por aquí, creo. Este otros fines, porque las frenarnos un fin de semana Victoria está con su mamá y otro fin está conmigo.

00:06:34

Donovan: Entonces, ¿haces cosas de carpintería también para vender?

00:06:38

Omar: Pues fíjate que todavía no las hago para vender, las hago por gusto para mí, pero en algún momento sí me gustaría. Sí me gustaría este...

00:06:51

Omar: Pues sí, ¿por qué no? hacerlas para la venta No tengo buen ejemplo de ver si te puedo. No te puedo compartir la pantalla, pero.

00:07:05

Omar: No sé,

00:07:05

Donovan: Tengo el chat abierto.

00:07:07

Omar: Mira, esas repisas las hice ya hace tiempo, no van así, obviamente van horizontales si son de son de de fresno esas dos hice una parecida de nogal también para el cuarto y me la paso haciendo marcos para, cuelgo las fotos que tomo, que las tengo en Instagram también. O me pongo a editar algunas foto por ahí y eso hago en mis ratos libres o simplemente no hago nada de plano ya el viernes o el fin de semana. No tengo ganas[8]

00:07:43

Donovan: El proverbial nada.

00:07:45

Omar: sí.

00:07:47

Omar: Y bueno, ahorita ya no tanto, pero antes teníamos unos bambús en la casa, pero ya se estaban como que empujando la barda.

00:07:55

Omar: Fue quitarlos y eso es una frieguísima, pero básicamente eso si no salir cuando se podía salir, pues.

00:08:10

Omar: Y los fines de semana sí aprovechaba para irme a correr un poquito más tarde, no tan temprano,

00:08:16

Donovan: Más a gusto

00:08:17

Omar: Sí más a gusto, más tranquis, hacer un poquito más de ejercicio. Pero sí, básicamente creo que eso es a veces venir.

00:08:25

Donovan: Es como la rutina, ¿no?

00:08:26

Omar: Sí sí a veces se armaba la jugada de cartas aquí en la casa el fin de semana. Este, cuando Victoria se queda el fin de semana, pues es ver que vamos al cine o hacemos algo aquí en la casa, ahorita la tengo aquí, de hecho entonces es su rutina, de su clase de gimnasia en línea, su clase de dibujo o nos ponemos a armar rompecabezas. Ahorita ando sembrando también, este, sembré unas semillitas de lechuga, apio, pimiento y las transplantamos hace dos días y vamos a sembrar más semillas hoy y tengo que trasplantar algunas más. Y así cositas.

00:09:08

Donovan: No, pues estás ocupado todo el tiempo

00:09:11

Omar: Sí. Hice una maceta también para unas plantitas que tengo. La hice de esas de parota, pero no tengo la foto esa. Y si tuviera más tiempo, pues le metería más a la carpintería.

00:09:32

Omar: La verdad es que...

00:09:32

Donovan: y herramientas ¿no? se necesitan herramientas especiales.

00:09:36

Omar: Tengo tengo alguna herramienta que he comprado.

00:09:39

Omar: También le he invertido un poquito de dinero ahí, no como me gustaría, pero sí algo de maquinaria[9] . Pues algo de maquinaria manual hay. Por qué si este algo de maquinaria manual, algo de maquinaria eléctrica tengo por ahí Me gustaría tener más claro, este ah mira. ¿Ahí andabas viendo mis fotos?

00:10:02

Donovan: Sí, abrí eso, pero también tengo el chat. Es que nunca había visto esas fotos.

00:10:05

Omar: Es que sí.

00:10:08

Omar: Sí, tengo fotillos por ahí, que también me gusta la fotografía. Estaba contemplado un curso de fotografía, pero ahorita no tengo cámara. Entonces esto comprar una cámara[10] primero y así. Pero sí, esto es los sábados era ir al tianguis en la mañana. Fruta, verdura, ir al súper el fin de semana.

00:10:35

Omar: Esas cositas.

00:10:37

Donovan: Bueno, y si regresamos a la escuela una de las cosas que busqué. En el perfil que caracterizan al perfil de los maestros, pues en educación superior de media superior, que es lo que estamos viendo, es que hay personas que combinan chamba y tú decías que lo que tienes son las tutorías, pero podía hablaste de la carpintería y todos como y me acuerdo mucho porque estaba viendo la entrevista de la semana pasada y decías surtidito, que era como tus gustos, tus intereses y todo

00:11:19

Omar: Ah, sí, sí, sí

00:11:20

Donovan: Entonces... pero pues volviendo más como a ya las acciones de las clases de está como, como yo lo veo como en partes, ¿no? con los compañeros maestros en el sentido de la coordinación y con tus alumnos como profe, creo que es de lo que más hablaste la otra vez. Si quieres, te pregunto de eso primero.

00:11:51

Omar: Arre

00:11:51

Donovan: Con tus alumnos ¿cómo es el trato? ¿Cómo trabajas con ellos?

00:12:02

Donovan: Hablamos de las relaciones que has aprendido en el tiempo.

00:12:09

Omar: Híjole a ver

00:12:22

Omar: Ay, ¡qué difícil! este ¿cómo es el trato?

00:12:29

Donovan: Bueno, la otra vez tú hablabas de que por ejemplo, decías si estás profesor, te tiene que gustar, porque si no es un suplicio...

00:12:41

Omar: Sí, claro.

00:12:42

Donovan: Si dijiste cada trabajo que he cambiado, siento que ha sido un poco mejor.

00:12:48

Donovan: Sí como las condiciones del trabajo, etcétera.

00:12:52

Omar: Sí, sí. A partir del segundo trabajo, aunque los primeros dos sí fueron muy complicados. Pero sí, por ejemplo, aquí es, aquí es como un ambiente muy relajado, pues el estrés es otro aquí el estrés es diferente. El estrés es, por ejemplo, si voy a terminar el programa o no.[11] [12] Ese es un estrés, que veo que durante durante la semana de instrucción todo funcionó muy bien y en el quiz les fue del nabo. Entonces ese es mi estrés, pues, ¿no? o que veo que de plano algún chavo nos está entregando nada y esas son las cosas que me estresan ahora, pues antes era ir a trabajar, me estresaba desde levantarme y saber que tenía que ir a trabajar, eso ya me estresaba, pues, o lidiar con el personal administrativo o mis jefes. Eso me estresaba mucho y aquí, a qué mi estrés es más, más relacionado con[13] ...

00:13:45

Donovan: ¿Creativo?

00:13:45

Omar: Pues sí. Pues con la enseñanza y el aprendizaje, con lo que debería ser el estrés de este trabajo, pues si es que lo podemos llamar estrés, pues me estresa. A veces sí, Tratar con los profes me estresa.[14]

00:14:01

Omar: Te lo digo a ti en corto, pues este a veces...

00:14:04

Donovan: Sí, por eso te digo ¿son dos o como dos dinámicas no? diferentes.

00:14:08

Omar: Bueno, sí ah con los alumnos. Este sí siempre trato de ser, de hacer la clase agradable, bromista.[15]

00:14:14

Omar: Nunca he tenido, por ejemplo, gracias, gracias... iba a decir gracias a Dios, pero la verdad es que no, pues no soy... bueno, sí soy creyente de Dios. Pero iba a decir más bien, Por fortuna nunca me ha costado que los chavos trabajen en clase. Pues no sé que se quejen, aunque aleguen. "¿Por qué vamos a hacer esto?" Nada, pues trabajan de aquí a que lo terminen los que son un poquito más lentos ¿no?. Ahí ya es diferente y siempre trato de hacer la clase agradable pues, o estar bromeando con ellos, o no me molesta que platicuen en clase mientras estén trabajando y sirve que los conozco un poquito más. A veces me gusta ponerles música o es que se pongan los audífonos está bien, mientras estén trabajando a gusto porque me entregan el trabajo, ¿no? la mayoría, Pues, entonces mientras estén cómodos, ¿no[16] ?. Mi mi el grado que doy ahorita la mayoría de los temas son temas muy abstractos, pues la aplicación práctica es muy complicada de ver, productos notables, factorización. Es difícil verlo. Ecuaciones lineales, pues todavía, lo puedes ver un poquito más con problemitas ¿no? pero la mayoría del grueso de álgebra es como muy abstracto. Entonces.

00:15:34

Omar: Este, lo intento hacer lo más agradable posible y cuando me preguntan ¿Y esto, para qué me va a servir? Pues les tengo que decir "Ah mira, es que en noveno o en décimo vas a ver tal cosa y te va a servir. Es que en realidad, lo que yo les enseño, el grueso de lo que yo les enseño, les sirve para como procesos intermedios en lo que van a ver el noveno, décimo, onceavo, pues es como si no fuera. Es como si fuera.

00:16:04

Omar: Es como si yo les diera una caja de herramientas pues, para que ellos pudieran hacer algo más, pues ¿me explico?[17]

00:16:11

Donovan: Claro.

00:16:12

Omar: Y y.

00:16:17

Donovan: ¿Tú ves que es parecido con los más grandes?

00:16:22

Omar: Este, no

00:16:26

Omar: Creo que tienen necesidades distintas,

00:16:29

Donovan: cuando te ha tocado con los grandes, ¿cómo es?

00:16:32

Omar: con los grandes, eso sí o sí, pero por ejemplo alguna vez de onceavo física en onceavo y ahí los chavos, a excepción de algunos cuantos, están como más interesados en hacer su chamba por sí mismos, pues entonces mi trabajo consistía más, les daba una nueva explicación, se ponían a chambear. Este, como que les gustaba más el reto de que había algún problema difícil y les gustaba eso.[18]

00:16:59

Omar: El noveno, y tiene que ver con la generación también Donovan. Por qué este noveno, por ejemplo Este noveno en particular lo sufrí mucho porque. No, no había mucha tolerancia a la frustración, pues. Entonces yo les quería poner algún problema complicado y ya les decía: todo lo que necesitas para resolver este problema, lo sabes hacer, nada más. Pues pregúntate para qué me dan este dato, para qué me estás diciendo esto otro? Para qué me dan toda esta información y se trababan muchos se trababan Había unos cuantos que sí y sí les gustaba y si se enganchaban ¿no?, y por ejemplo, en octavo, en octavo, muy seguido me pasa de: a ver damos las respuestas de los primeros cinco para que vayamos, no, no espérate, espérate, lo quiero hacer yo solo. Digo yo lo decía como para que la tuvieran ahí, pues y me pasa mucho eso.

00:17:51

Omar: Los de octavo son muy.

00:17:54

Omar: Quiero ver si me sale bien, pues no lo quiero hacer yo solito y quiero ver si me sale bien como reportera.

00:17:58

Donovan: ¿Como menos miedo a equivocarse?

00:18:01

Omar: Este sí este o más, como si se divirtieran, pues ¿no? Y de hecho el octavo. Este noveno los tuvo en octavo, la mayoría era más o menos así, en noveno yo los sentí como muy podría decir, hasta muchos como apáticos o muy, querían como las cosas a la mano. Y por lo general los octavos que he tenido no es así, pues es: no, no, no no nos dictes, espérate. ¿Les doy un tip? No, no, no. O a veces ya de plano: ¿les doy un tip? Sí, sí, sí, bueno, y nunca me gusta... preguntas, pues me gusta soltarles preguntas y preguntas. Oye, profe, este. ¿Está bien esto que está aquí? Lo iba a ver. ¿Pues qué hiciste no? entonces? Me gusta regresar. [19] Sí, y ya depende de. Depende del chico, depende del chico. Sí les digo a veces sí, sí está bien, vas muy bien. Ese tipo de chavo que necesita como como que es muy inseguro y cuando le dices sí, está muy bien. Y como pavo real le abren la cola ¿no? Pues no, pues depende, pues. Y es lo que te digo mucho. El trabajo es como estar conociendo a los chavos. Pues porque no todos reaccionan igual y ¿no? Y la verdad es que siempre siento que me faltó algo, pues siempre que termino un ciclo escolar siento que no los alcancé a conocer bien o que debí haber sido esto con fulanito de tal. [20] Y lo que me pasa a veces es que sientes que son tantas cosas. Aunque sea en grupos pequeños, siento que son tantas cosas que no abarco todo lo que quisiera, pues ¿no? Y hay días en que si la neta siento como muy cansado y no, no me alcanza, cabrón. Pero este y, y por lo general me encariño mucho, pues, con los chavos, pues ¿no?, aunque los regañe, pues creo que creo que saben que aunque los regaños no se agüitan, pues solo entonces. No sé si es en la forma como lo regaño o este intento, a veces cuando el llamo la atención, **luego me acerco**, pues por ello y ¿sabes qué digo? Qué bueno que te guste tal serie y que en tu casa te dejen verla, pero pues, ahorita no, termina tu trabajo, bla bla y cosas por el estilo, pero lo que sí me interesa y luego ha cambiado mucho mi forma de ver la clase, cambió mucho a raíz del curso que tomamos con Martin en la Ciudad de México, dijo.[21] En octavo el razonamiento no lo vas a trabajar mucho porque no están en edad. Aquí va a ser tú, les vas a decir cómo hacer las cosas y yo hasta me levanté, levanté la mano y le dije a ver, nada más quiero saber si te entendí bien, le dije. Entonces lo que tú quieres que yo haga es que yo les diga se hace así. Y así es. Y así se llama. Así, así, así. Sí. OK pues este cabrón, este es el que sabe, ¿no? Y me dijo nada, no vas a dejar el razonamiento de un lado, pues, pero tú grueso va a ser y tenía mucho sentido porque yo sentía eso desde antes y sentía culpa, sentía culpa y ya como que eso me hizo ver. Bueno, entonces no estoy mal, cabrón, no suena, sonaba descabellado, pero no, en mi interior sonaba bien porque como te digo, es como muy abstracto y a veces sin sentido,[22] pero es como si yo sí, o sea, sí yo te enseñara cómo usarlo, cómo usar una llave Allen o una llave Perica. Y puede ser abstracto, pero tú ya sabiendo cómo usar esa llave perica o esa llave Allen no esa llave inglesa lo que sea, tú ya te vas y cambias una tubería pues ¿no? O zas! O cómo usar bien un serrucho donde aplicas la fuerza, cómo lo agarras tu cuerpo y podrás ser como muy... pero con eso ya puedes hacer un mueble. ¿Me explico?

00:22:09

Donovan: Claro que en este momento no, y cuando voy a hacer una silla no, esto no es correcto. Estamos cortando nada más

00:22:15

Omar: Ahorita, no

00:22:16

Omar: Para qué me va a servir todo esto, profe? Y ya por ejemplo me dicen mucho y para qué me va a servir esto en la vida? Y les digo pues ¿que estás vivo o estás muerto? No vivo. ¿Cuántas horas pasas aquí al día? Tu vida es esto, ¿no? A menos, cuando al menos yo no sé. Le digo yo no sé lo que vas a hacer en cinco minutos. Ni siquiera sé lo que vas a hacer, pero mi trabajo es dejarte lo suficientemente preparado para que tú ya decidas, cuando tú decidas lo que quieras hacer, que no te falte nada y ya como que se tranquilizan. Y luego ya me acerco un poco y le digo mira, este estés e décimo trabajando, no sé, elipses. Vas a tener que usar este binomio al cuadrado para llegar a tal y tal y tal De igual forma ni me entienden.

Porque quizás sigue siendo abstracto, pero al menos como ya está en el plano cartesiano y es un poquito más visible. Pero ya saben que es para algo más. [23] Me pasó con Freire. Con Diego Freire, porque con él vi noveno y décimo en el mismo año. Entonces, ya que ahora, ahora que estoy en décimo, le digo te acuerdas que vimos tal cosa? Ah, sí, sí, sí, sí, sí. Y ya se pone pun, pun, pun, pum. O a ver ¿por qué te estoy dando esta información de aquí. Por qué? Pues quizá para esto y es algo que vimos en en noveno puesto o en octavo. Pues sí, a mí me cuesta y a todos los todos los especialistas y chingones en la materia, que el PBL y que le digo a ver, dime uno para Álgebra. Noveno, octavo. Nadie sabe, Wey. Nadie tiene un PBL práctico aplicado de todos los que les he preguntado para esa parte gruesa de álgebra, sabes? No sé, pero no te lo puedo investigar o no? La verdad es que todo es como pocillos, a todos los problemas que pasan es aritmética para que cuando te vas de compras, que vas al banco, que vas a esto, que vas a construir tal cosa así, pero el álgebra. Y vaya que he preguntado a bastantes. Pero no, pues no ha salido, pues todavía, al menos en el grueso de temas que veo yo, pues ahí me está mandando. Me está mandando un mensaje Rocío Celis, sí preguntale preguntale qué quiere. No, a mí dice que te desocupe mi marido... Jajaja. Ahora que ya ok a rato le digo. Este. Y así con los chavos y con los de noveno, como era noveno avanzada, pues ahí sí me gustaba más. órale, échale, tú piénsale que para qué te estoy dando eso? Pues usa tu celular, busca "¿qué es una mediatriz?" Búscale, búscale qué una mediatriz ¿y si tiene fracciones? ¿Qué hacemos con las fracciones?

00:25:21

Omar: Y sí, aunque cada año termino sintiendo que me faltó hacer algo que no los conocí bien, que quedaron huecos todos los años, termino igual.

00:25:31

Donovan: ¿Pues tú, tú tienes estas expectativas para ellos? no sé si es lo que escuchó, o sea tú

00:25:46

Donovan: Vamos a decir, tú tienes la visión muy amplia de la trayectoria de los alumnos. Tú intervienes en su formación matemática temprano con los de octavo. Y luego no directamente. Pero conduces hacia doceavo, hacia el cálculo.

00:26:11

Omar: Estoy muy consciente yo, pues, de lo que de lo que estoy haciendo en octavo, para qué lo estoy haciendo. Eso sí digo sigue siendo abstracto, pues, pero sí sé en dónde lo van a utilizar y no nada más en el Thomas. Como doy clases por fases, para qué lo van a usar los que van al Costa, los que van al TEC, los que están en lo que tú quieras. Es casi, casi, casi me pones la prepa que tú quieras y yo sé que nosotros estamos mucho mejor. Y quizá la única que yo consideraría que nos damos el tiro es el Costa, pero aún así los chavos que se van del Thomas al costa entran fácil y les va fácil. [24] No saben al Sioux porque han notado que al Sioux, que a esta vez, como se llamaba a veces ya los nombres se me olvidan, se híjoles, se me olvidó. Pero varios... era una chica, tenía un hermano que se relacionaba muy seguido la rodilla.

00:27:15

Omar: Más grande que ella,

00:27:16

Donovan: ah claro Venegas.

00:27:17

Omar: Venegas, Venegas y Venegas o este J. K. que ya viene de regreso y Rikken, que viene de regreso, o al menos cuando van a entrar allá, les va muy bien, pues. Y digo bueno, es cumplido, pues la idea es ser esa, pues la idea es pues yo no sé qué van a hacer o qué van a decidir.

00:27:39

Donovan: Claro, porque no saben si van a ser abogados o van a ser ingenieros,

00:27:43

Omar: pero ahora sí tienen que hacer un examen de admisión, no sabes entonces o cultura general. Y aparte les hacen muchas conexiones neuronales neuronales.

00:27:52

Omar: Perdón, el estar factorizando como dice cuando o comprimiendo y expandiendo y. O sea, Sirven no me pero si yo les digo mira, es que te están haciendo conexiones neuronales, [25] que te va a permitir hacer el 1, 2 3 que hago primero, que sigue este, por qué voy a escoger este paso o el otro? Pues sigue siendo muy a sí, sigue siendo abstracto, pero sí, y me gusta cuando me gusta, cuando

00:28:24

Omar: Sí, bueno, sí. La idea es que no sea fácil. Pues no.. O sea, la idea es que es. O sea, que estén pensando un rato y que llegue ese momento. Sí, sí, sí, sí, sí o no, a ver fulanita o que se estén preguntando entre ellos, Me encanta, por ejemplo, y nunca se los impido. No sé si lo quieren hacer en equipos o en equipos.

00:28:46

Omar: Si lo quieres hacer, solo hazlo solo.

00:28:49

Omar: Si alguien te pregunta, les digo no le des la respuesta, explícale por qué a veces prefieren preguntarle a alguien más y ya saben que si me preguntan a mí les voy a hacer preguntas. Entonces, a veces, como también evitan preguntarme a mí por qué dice en este cabrón me va a preguntar más cosas, pero todas las preguntas van dirigidas a.... pues a que piensen ellos por qué voy a hacer esto no y depende del chico que a veces ya les digo directamente mira, esto es un binomio al cuadrado por... Mira tu formulario, saca tu formulario. ¿Ya viste que se parece? Ta, ta. ¿No? están igualitos. Entonces mira cómo se resuelve en tu formulario. ¿Qué vas a hacer tú acá?

00:29:35

Donovan: Y como cada generación es diferente.

00:29:39

Omar: O vienen de séptimo con cosas muy buenas, otras cosas a medias y cosas que les faltaron, como como toda la generación, ¿pues no? Pues nunca sabes que te va a tocar, nunca sabes en qué temas te vas a tardar más. Por ejemplo, a ellos yo les pregunto a veces en los quizzes siempre los quizzes les salen una

preguntita chistosa, pues o algo de cultura pop o o si a veces les digo si tú fueras un producto notable, cuál serías y por qué no? Y ya mejor a no apostar, porque pues, es el más fácil, así como yo o tal, porque tiene una cosa positiva y una cosa negativa así como yo, hay cosas así. Y les preguntaba de todo lo que viste en octavo ¿Qué fue lo más difícil? Qué fue lo más? Lo que más te gusta o ¿no? Lo que más te gustó es lo que menos te gustó.

00:30:26

Omar: La mayoría coincidió en que lo último que vimos en línea de toda la parte de geometría, trigonometría y ecuaciones de la recta no se les hizo muy fácil y la de factorización y producto notable. Es así, horrible. Y es por generación, ¿no? digo ahora.

00:30:46

Omar: Por ejemplo, con los de noveno pude ver un poco pues el trabajo de octavo, ¿no? Ah sí, sí, sí, lo vimos en octavos y era de la ecuación tal, tal y tal. ándale eso es lo que quiero que hagas, sobre todo cuando ya les ponía sistemas de ecuaciones. A ver, este sistema tiene fracciones que le vamos a hacer a si es que lo eliminamos con tal. Tal como vimos se octavo y ya cuando escucho eso yo digo ya valió la pena, cabrón, jajajaja. Y también otras de las cosas que me interesan es. O sea, la mayoría de la gente piensa si me va bien en matemáticas soy listo y es una mentira, pues es una mentira. No es que yo soy bien burro, profe. No, no eres burro, no se te dan las matemáticas, pero no quiere decir que seas burro. A mí no se me daba. A mí no se me da el derecho. Yo veo un contrato y digo me da flojera, no le entiendo. Muy rebuscado siempre, no me gusta, valora.[26] Este no se te dan y es que me van a regañar en mi casa. Bueno, te van a regañar en tu casa, pero, pero el que saques un 6 es un número nada más que dice qué tanto le entendiste y punto. Pero en mate. Pero hay muchos otros campos. Pero es muy difícil quitar esa idea. Está muy arraigada, Pues ¿no?, pero no sin yo, insisto. Y una vez alguien me dijo Te voy a presentar a mi mamá para que hables con ella.

00:32:17

Donovan: Convéncela por favor,

00:32:19

Omar: y cosas por el estilo, por ejemplo, de este año, por ejemplo, logros grandes que yo siento. Octavio Rábago Michel, que me la pasaba regañándolo tras tras. Le tengo mucho cariño y al final ya se me ha más y mejoro. Pues mejor, hoy me decía profe, este una vez yo les hacía diferentes juicios y se los asignaba así diferentes. Y él me entregó uno que no le tocaba. Entonces le puse cero y me decía Yo sé que no me vas a creer. Suena absurdo mi explicación y bla, bla, bla. Pero es que no me quise meter al classroom porque me dio flojera y le pedí a alguien que me lo mandara. Te enseñé el chat y todo listo. Le digo sí, está bien, pero no era el que te tocaba y a mí no sé si pasó eso o no, pero te tengo que poner el cero. Pero no se agüitó pues o sea y le siguió echando ganas y salió bien, pues su promedio de este trimestre fue 80 o, por ejemplo, Regina, la hija de Tania. Una vez platicando con Tania, yo le decía No pues es bien callada, como que le doy miedo y me decía No es que sabes que no me acuerdo con qué maestro? Pues si le daba miedo y dije ¡órale! Y bueno, me empezaba a preguntar. Dije ya y chingué, ¿no? aparte ella es muy lista, pues, pero a mí no me interesaban ni me preocupaba. No me preocupaba que hiciera bien el trabajo, pues lo que me interesaba era que se acercara y se alivianara. [27] Oye, es que no lo entendí. Va, y va sobres, no? O por ejemplo, Ignacio Orozco fue como un sube y baja, ¿no? La mayor parte de la primera mitad del año, bajón y luego subió en un examen en un quiz sacó 93 y está súper emocionado. De aquí lo voy a agarrar, ¿no? Y estuvo echándole ganas, ganas y ganas. Se vino esto y estuvo un mes y medio sin meterse a Zoom

00:34:15

Omar: No sé si te enteraste de eso y al final ya que...

00:34:19

Donovan: Se desestructuró

00:34:20

Omar: Sí. Al final, ya que lo regañaron, pues ya volvió a subir Pues ¿no?

00:34:25

Donovan: ¿Y los que sigues de chicos a grandes como cómo es el seguimiento con ellos?

00:34:33

Omar: ¿De chicos a grandes como de chicos, de qué chicos?

00:34:36

Omar: Sí o sea, que están contigo antes y luego al noveno avanzado?

00:34:40

Donovan: Como los que tuviste este año

00:34:42

Donovan: Una parte del grupo ¿no?, porque antes tenías a todos y luego

00:34:49

Omar: aha... este... ¿dices cómo es el seguimiento ahí?

00:34:54

Donovan: O sea, como... estás diciendo que

00:34:57

Omar: mira por ejemplo

00:34:57

Donovan: Que te interesa contactar con ellos, no?

00:35:01

Omar: Sí, por ejemplo, Isabel áLVAREZ ¿no? Isabel áLVAREZ se consideraba tonta y todavía ¿no? Y a finales de octavo, o como el último trimestre de acabo, como que me la pude gana[28] r y que le echaba

ganas y se enganchó y dije Bueno, pues le voy a dar la oportunidad ¿No? no le iba tan bien. Esa es la verdad, pero estaba dispuesta a hacer lo que fuera. Para hacerlo, pues ¿no? Y eso es extremadamente valioso, pues ¿no? les importa nada porque "¿te lo puedo entregar después? lo voy a corregir. Y sí "a ver, es que no lo entendí a esto" No, no, no lo entiendo, no lo entiendo." Fue mucho trabajo, como que agarrara confianza, pues. Y hay muchos casos así. Es por lo que digo que a veces siempre siento que nunca alcancé como acercarme a todos y.[29]

00:36:01

Omar: Sí, puede ser.

00:36:04

Donovan: Dijiste algo en la entrevista pasada sobre que te cuesta trabajo usar las mismas actividades, las mismas planeaciones de un año a otro.

00:36:15

Omar: Ah, sí.

00:36:18

Donovan: ¿Cómo repartes el tiempo? Porque ya se ha hablado de que les preguntas mucho has hablado de que te acercas con ellos.

00:36:25

Donovan: ¿Tienes periodos donde explicas a todos? No sé. El que alcanzó, alcanzó,

00:36:34

Omar: Cuando es cuando es una clase normal en un salón,

00:36:38

Omar: Pues sí, este se explica, pun pun o a veces les dejo que vean algún video en el internet.

00:36:45

Omar: Y "yo ya le entendí profe" ah pues órale y agarro a los que no

00:36:54

Omar: Eh...A veces estoy trabajando nada más con dos o con uno. Y a veces pues es con todos. Es dependiendo de cómo los vas viendo, por ejemplo, muchas veces será trabajar en octavo B con Rubén Amador y con Camila García Llausás en mi escritorio.[30]

00:37:14

Omar: Este sí, pocas veces cuando se me trababa Escalante era lo mismo, pues. O a veces me traían el octavo A, me traía Mapu a Mateo Fuentes Mapu o a Carlos ávila Carlos Ávila más como por sentirse seguro, pues, y a mapu para que no se me distraiga. Matthew Rob me costaba mucho, Matthew daba la

explicación y profe, no te entendí nada. ¿Y cómo que no entendiste nada? No te entendí. Pero ya no llegaba un punto que ya no sabía si que era, pues porque luego

00:37:50

Donovan: ¿En qué te quedaste?

00:37:52

Omar: Sí, porque tampoco me sabía decir, entonces era como si hubiera un hueco gigantesco entre el que no sabía ni qué pedo, ¿no? él mismo. Pues ya me acercaba y le explicaba Tun, [31] tun, tun ¿Simón? OK, y a veces lo hacía y a veces no porque quieras o no, son varios chavos con los que te estás acercando, sobre todo en el A que había muchos casos para separar a Fulano y Sutana, sentarlos aparte estar preguntando: a ver cuánto llevas bien Vas en ese ejercicio desde hace 10 minutos. Y era como era, muy pesada. Había salones como muy fáciles y algunos muy pesados. Pero por lo general era una explicación general hacia el frente y después me iba acercando. Me hablaban. Oye, profe, es que no entendí aquí. Pues ya iba, a ver ven. Y ya lo sentaba en el escritorio. Puedo decirte la pregunta de la tres para ver si estoy bien, Sí Sierra dímela, avientala ¿no? Y es muy diferente Pues ¿no? O sea, si no puedo establecer un orden para ni para cada grupo, ni para cada generación ni para cada clase.

00:38:58

Donovan: Es que tú, a ver,

00:39:02

Donovan: Aquí ya es más como tu interpretación, estamos hablando como de lo que hace el día a día, pero hay una identificación. Te pregunté la otra semana sobre el estilo, de, de tus maestros, etcétera. Pero lo que me estás diciendo ahorita es una amplia flexibilidad. Una...

00:39:24

Omar: Pos espero,

00:39:26

Donovan: o sea, una eh sí. Tú no eres como mi clase, es así. Y la repito tres o cuatro veces y con los grandes lo hago así y tengo la actividad prehecha y esto es lo que busco. O sea, difícilmente alguien es tan, tan rígido, pero parece que tú te mueves en esa variedad, ¿no?

00:39:52

Omar: Pues fíjate que si me lo preguntas a mí, yo sí me considero tieso que este. Si me preguntas a mí, pues yo sí me considero tieso. Pero sí, sí, sí. He intentado formas diferentes de explicar algún tema, por ejemplo ¿No, no?, y dependiendo cómo los voy viendo.

00:40:14

Omar: O a veces, sí los he puesto en esta generación en particular, que los vi como en el tema de productos notables que los vi, así como que se me hacían bolas, opté por mira aquí va pum, por lo que me dijo Martín es sí, así, así, así se llama, así se ve así y terminar así ¿no? Y en otras generaciones los he intentado más como resuélvelo, observa el resultado, fíjate si hay un patrón. Para llegar a la conclusión de

que se puede reducir, ¿no?, pero es mucho. Por lo general siempre lo intento así ¿no? Resuélvelo, obsérvalo, les pongo cinco ¿no notas algo en particular?, claro, ¿notas algo en particular? va muy bien. Pues es que se repite Ah muy bien ¿qué podemos hacer con eso? Por lo general intento así Si ya neta veo que neta no? Entonces le cambio, pues si aplico la Martín, pues, pum, pum, pum, pum, pum porque así es. Pero al final no sé si yo a veces siento que soy como soy y ¿cómo le dicen a los maestros de antes?

00:41:20

Donovan: ¿Tradicionales?

00:41:22

Omar: Yo a veces siento que soy muy tradicional, pues o sea, lo que cambia. Podría decir yo es que intento estar bromeando. Pues en el salón quizá eso, pero yo a veces siento que soy muy tradicional. No sé, igual no sé necesitaría que te metieras a mi clase y la vieras.[32]

00:41:41

Donovan: Voy a tomar mate como unos toman idiomas.

00:41:46

Donovan: Oye este y en esta parte ya como para ir cerrando, Eh de la relación, Volviendo a este tema del suplicio, te tiene que gustar, dijiste

00:42:00

Omar: Dar clases

00:42:04

Donovan: Tú hablabas del trato con los chavos, de la relación. Es algo importante para ti...

00:42:08

Omar: No, sí, es que mira, algo que me quedó muy claro desde hace años es lo que te llevas cada ciclo escolar son los vínculos que hiciste con los chavos y con sus compañeros.[33]

00:42:19

Omar: En lo que queda, pues ¿no? al menos que te puedas de lo que te puedas llevar tú y crecer. Obviamente, si está el día a día de que no la cagué, debía haberlo hecho así. Fíjate que muchas veces me pasaba que lo hacía en el A y decía chin, lo voy a hacer en el B diferente porque no no jaló.[34]

00:42:40

Donovan: Ni siquiera de un año a otro.

00:42:42

Omar: No, no, no como en el A Por lo general que tenía más temprano. Y decía chin la cagué no funcionó y ya. Y lo cambiaba para las siguientes dos clases, ¿no? pero, pero creo que sí o sea, el contenido temático

mira te voy a decir mi experiencia Mi experiencia tiene que ver con mi experiencia de alumno. Yo en la prepa no supe qué pedo en la prepa, en matemáticas no supe. Lo que sí supe ese cuando lo necesité lo pude aprender ¿verdad? y yo tenía una necesidad distinta. Mis necesidades eran otras, pues ¿no? era la cuestión social encontrarme a ver qué onda conmigo mismo[35] . Esa era mi necesidad ¿no? y lo que yo conservé de la prepa de la secundaria, pues Los vínculos que conservé con maestros, con fulano, con sutano, con mis amigos, por la forma en cómo me relacionaba con ellos, pues ¿no? Y fui entendiendo muchas cosas después y entiendo que los chavos, Mucho de lo que necesitan es. Estar a gusto no me refiero tirando la hueva, sino sentirse tranquís, sentirse contentos, sentirse si que aunque los regaño, los quiero. ¿Pues no? Y aunque aunque el año siguiente no me saluden o no se acuerden de mí, digo no importa, pues. Y sé que. O sea que los contenidos en la mayoría quedan, pues ¿no? Y sé que hay aprendizaje pues y sé que se quedan con cosas "ah, sí lo vimos en octavo" ta ta ta ta y pero me interesa más. Pues como saber qué hacen cuando llegan a su casa o qué película les gusta, qué música escuchan ¿Sabes? que se rían un poco

00:44:27

Donovan: Y al ir a la misma y en la misma medida.

00:44:33

Omar: Aunque no lo parezca, yo soy una persona muy reservada, pues ¿no? entonces me acerco, me acerco con ellos[36] , pero siempre estoy como. Sí. Sí, no somos compas, pues no se tu profe ta, ta, ta, ¿no? Y siempre que me dicen en el pasillo es que somos compas o no y yo les digo no somos compas, yo soy tu maestro ah apoco y cuando salga de la escuela pues igual y sales de la escuela igual son unos compas, pues sabes? O consíguete compas de tu edad, les digo. Pero sí me interesa mucho.

00:45:19

Omar: Pues sí, pues establecer un vínculo distinto con el chico, pues. O sea, que se sepa que es visto[37] . Ahí estás. Sé que estás ahí? Pues. Lo estás haciendo bien. Independientemente de que saques 6, 7, 8, 9, 10 o no lo estás haciendo bien, aunque saques 8, porque tú sí podrías darme un 10.

00:45:41

Omar: Pues ¿no? me pasaba mucho con Blackaller. No Blackaller

00:45:45

Omar: No, quedamos en que tus respuestas subrayadas organiza tu trabajo porque es listo pues ¿no? no es por entregarlo. No vas a ser en cinco años porque ya lo quieres entregar y te quieres poner a jugar Clash No, lo vas a hacer bien.

00:46:01

Omar: Entonces.

00:46:03

Omar: Que a final de cuentas es como una especie de cuidado. Y vuelvo siempre siento que me faltó algo. Siempre siento que no me acerqué bien a fulano o a sutana, perengana este, siempre me siento así,

pues, siempre siento, me faltó algo. Siempre siento que son un chingo de cosas, pues y no, no logro abarcarlo todo.

00:46:24

Omar: Pues si me llevaron a.

00:46:30

Donovan: O sea, tú como profe tienes este estilo y tienes estas motivaciones. Con las otras personas, con los otros profes, hablas de eso, tratas de que las personas compartan ciertas cosas contigo.

00:46:50

Omar: Fíjate que no por eso alguna vez le dije a Amanda que yo no soy buen coordinador, pues a mí me cuesta acercarme a los profes, no, porque me parece como que ya están muy rígidos. Y me cuesta. No, prefiero, prefiero un chico maleable. Pues ¿no? que ya está muy rígido, acartonado o que le da hueva ya hacer algo diferente.[38]

00:47:17

Omar: ¿No? y lo intenté al principio intentaba cercana y dije bueno, no es una buena oportunidad para mí. Iba con Amanda y le platicaba y me daba tips. Al principio los aplicaba y a veces obtener resultados. A veces no, pero.

00:47:36

Omar: Este por lo general cuando hablas con un maestro de matemáticas, Donovan. Todo va bien. Todo va bien, todo sale perfecto, se cubre el programa, sabes que no es que vienen así desde primaria, entonces desde primaria traen la falla o no, pues es que el año anterior no vieron tal y tal cosa o no ¿sabes?, y siempre es mi chamba, está bien, cabrón Y esa es la parte que a mí me cuesta mucho trabajo. Pues yo sé que mi chamba no está bien todo el tiempo no lo puede estar, me equivoco, la cago de un salón a otro. Estoy cambiando cosas. No lo puedo hacer igual. Y esa es la parte que a mí me cuesta mucho. O, por ejemplo, cuando llega algún maestro nuevo, los otros profes lo abordan como para que hagan las cosas de cierta manera. [39] No voy a decir nombres y que permanezca una línea concha de que ya se hacía así, pues ellos y a mí. A mí me cuesta mucho eso, pues, me cuesta mucho eso y creo yo creo yo siento que en esa parte de coordinación yo he fallado y mucho. Yo sí siento que me ha faltado mucho, ahí he fallado es. Con Daniel era muy difícil acercarme a Daniel. Oye no mira le platicaba a mi me iba de la chingada, me llegaron a amenazar me era muy difícil, no sabía qué hacer, pero lo vas agarrando, wey y... Pero siempre: No, no, sí, sí. Si yo sé, yo sé. Yo sé que es así. Pues sí. Y siempre es así, no, no, Sí, sí, sí, sí. Yo sé que ¿Sabes? y sí o por ejemplo, cuando llegó Jéssica, la agarró la niña. No, no, es que Óscar no sabe cómo se da esto y cosas así. Antes yo me tenía que acercar y era como una lucha que a mí me da mucha hueva. Pues no, mi mi. Mi estructura no está hecha para eso. Podría aprenderlo Donovan, pero no sé. No me gusta entrar en esas ondas, por eso le decía a Amanda: Yo no soy un buen coordinador, déjenme de profe, prefiero estar, Por eso pedí noveno. Este año prefiero darle octavo, dame noveno. Ahí es donde yo me desenvuelvo muy bien. Se me pasa el tiempo rápido volando. Voy a ser... ¿sabes? Mientras estoy en el salón se me va el tiempo así pum, pum, pum, se me va a acabar... éste, me divierto, ¿no? en las clases que doy en las tardes. Yo les digo a los chavos, cuando los vea, que les da hueva. A ver, le digo aguanta, yo hago esto.

00:50:07

Omar: Sí, porque necesito la lana, pero lo hago más porque me divierto, pero si no me divierto, no lo hago. Así les digo, ¿no?

00:50:16

Donovan: entonces coopera.

00:50:18

Omar: Y me he llegado a ir a media clase y he hablado con sus papás, ¿Sabes qué?

00:50:21

Omar: Es que no, hay mucha resistencia, eso es otra cosa. Lo que necesita es otra cosa, pues no me he ido. Y sí el trabajo con los profes sí me cuesta, me cuesta mucho, no con todos. Hay quienes se me acercan oye, es que no entiendo esto va y lo vemos tras tras tras. Oye, cómo le hago para hacer... Pum, Pum, Pum ¿sabes? Pero hay quienes lo hacen todo bien. Oye, sabes que hay que ver este tema de tal manera? No es que yo así lo veo. Bueno, bueno, pero igual y podemos ponerlo. No, es que yo siempre lo he visto así. ¿Sabes? Y sí me cuesta mucho esa parte, me cuesta mucho. No, no, no es que en Primaria y les digo bueno, no se vio en Primaria. ¿Qué vas a hacer ahorita? No, no, pues es que es que ya voy a tener que cambiar todo. Y bueno, pues ¿Sales? y esa es la parte que a mí me cuesta mucho. Me gustaba cuando Lili estaba ahí porque así se hacía cargo de eso y ya.

00:51:27

Omar: Y poco a poco, poco a poco, yo me he ido desencartonando también o admito que en algún punto estuve anquilosado[40]

00:51:36

Omar: Pues sí, lo puedo ver. Hay que ver. En retrospectiva, yo no estaba aquí glosado aquí o ya estaba. Como el cambio me costó, me costó el cambio de aquí. Aquí me costó. Pues así como, pero creo que digo, durante muchos años he estado tomando terapia. Pues ¿no? y como que. Todo eso me ha servido como para aflojarme, pues sí.[41]

00:51:58

Donovan: Si son son movimientos de vida, no nada más están del trabajo.

00:52:02

Omar: Sí, sí, sí. Por eso quizá, quizá por toda esa mezcla es que te digo que. Pues nunca terminas de aprender[42], todos los días es algo nuevo, la regué aquí o así me salió super chingona, así el promedio del Quiz estuvo alto o no estuvo de la chingada, ¿sabes? Y a final de cuentas yo les pido que me hagan las correcciones a veces del quiz y les digo pero dime por qué o en qué la regaste. Chécale bien, digo, al final de cuentas es un número, ¿sabes? Es un número que no refleja la realidad y prefiero que me vaya bien, ah que me equivoqué, que le haga, corrígeme. No es que nomás alcancé a corregir dos, Bueno, pues fueron dos cosas. No está bien estar mejor que tu calificación anterior, ¿no? Pues es como hay muchos factores aquí, pues no hay afectivos. Pues sí la disciplina en contenido entonces no es. ...Yo he cambiado de estilo desde que empecé, pues, hasta ahorita, no sé. No sé si te estoy ayudando mucho,

00:53:14

Donovan: muchísimo,

00:53:15

Omar: En definir algún estilo, pues. Pero sí debo admitir que yo como coordinador no me considero un buen coordinador como maestro, sí a pesar de que cada año siento que me falta algo, pero creo que. Lo puedo ver porque me divierto, pues no me divierto, me entretengo, se ríen, nos enojamos, los regaño, te pido disculpas, sabes a veces si lo saben, que si la regué. Ayer les grité perdón. [43] La verdad es que fue mi culpa. Perdón. No, no te apures, profe, bien. O o sabes que la estás regalando. Mejor enojarte en tu casa. No, no te enojas así este. Si no sé a dónde iba, pues, pero si la diferencia entre coordinacion y maestro como maestro me divierto, me entretengo[44] . Gana muchas cosas y como si coordinacion este, creo que sí. Me cuesta mucho, me falta mucho.

00:54:15

Donovan: A lo mejor a lo mejor en este último podemos platicar de eso también, porque cuando hablamos la semana pasada hubo un momento amplio donde fuiste estudiante y profe y ahora sabes que otra vez estás doble en el trabajo.

00:54:37

Omar: En qué sentido? De coordinación y de... así y aparte digo ya ves, digo no sé. A mí me gusta estar aprendiendo cosas, pues ¿no? es lo de la nutrición, no la terminé ni era mi objetivo era terminarlo. Era como aprender cómo me cuido. No fue eso, fue a raíz. O sea que yo veía en mi familia, decía Ay guey Por aquí hay cáncer, que hay sobrepeso, que yo no quiero que nadie me esté cuidando de viejo o no quiero que Victoria me esté cuidando a mí. Pues entonces me metí a estudiar eso y Pues sí, me divertí y agarré lo que tenía que agarrar. Ya sé que pedo, va solo de carpintería, que me gusta y tomaría mil y un cursos más porque ¿no? fotografía o o si el de Google Suite Lo disfruto mucho. Te voy a ser sincero, preferiría. Preferiría preguntarle a Carlita o a Gaby Fer y quiero aprender a usar esta madre. Explícame. ¿No? prefiero como es este. Yo funciono así, pues yo sé con más de un ámbito más social, pues. Y aunque aunque sea retraído, me gusta que alguien me esté explicando y voy a estar escuchando y poderle preguntar y poderle decir una cosa y otra que estar leyendo, nada más en línea puedes estar tú solo. Y lo sé porque lo he intentado mucho a programación en Python. Lo intenté en línea, pero me hace falta cotorrear con alguien al respecto. Pues si, sí o intenté algo. He intentado muchas cosas como para ver cuál es mi mejor forma de estar aprendiendo y sé que es el contacto con alguien más. En el de Carpintera Estaba agradable porque hice amistad después de cotorrear. Lo vas a hacer así hasta bien chingón y poder ver el trabajo de los demás, ¿sabes? Y eso me gusta un montón y creo que los alumnos lo hacen también los análisis. Ah, tienes razón. Había veces en que les dejaba el noveno, por ejemplo. Como ya tenían más herramientas, les dejaba hazlo como tú quieras. Pero hazlo a ver qué hacen[45] .

00:56:51

Omar: Pues sí, algo así,

00:56:55

Donovan: superbién, no te quito más tiempo Óscar

00:56:58

Omar: A veces siento como que me voy a decir de un tema a otro.

00:57:00

Omar: Y hablo de un montón de cosas.

00:57:02

Omar: Está excelente. ¿Sabes cuánto fue la primera entrevista?

00:57:07

Omar: Bueno, pues con que te sirva, no que sea de utilidad. Pero si no, creo que creo que lo que he aprendido durante estos años de maestro, pues, es que es un trabajo en proceso. Pues ¿no?, y no puedes hacer la misma planeación ni puedes dar la misma clase. Nunca, nunca, ni siquiera en el mismo ciclo escolar, pues ni siquiera en el mismo salón. Es lo que yo creo, pues. Este, aunque no me piden planeación. Yo hago planeación porque me ayuda a ver qué es lo que voy a ver cada semana y puedo ver que en algunas clases avancé más rápido que en otros. Bla, bla, bla. Y si es un trabajo en proceso y que sí los vínculos que puedes hacer con la persona, con las personas que están alrededor, es... O los que no pueden o los que no haces es este es de las cosas más valiosas que te llevas, pues en todo trabajo digo nada más aquí y siento que el trabajar con chicos me mantiene como joven, pues no como joven y actual y con pila. Si hay días en que salgo súper cansado, wey, súper, pero no insatisfecho, pues puedo salir cansado, pero salgo satisfecho. Hay otros días en que salgo cansado y un poco insatisfecho, pero se puede mejorar, ¿sabes? O hay días en que salgo, en que salgo, que me siento mal porque sé que la cagué con algún chavo en particular Pues ¿no? Y pues todo esto es, pues es interacción, pues con los chavos ¿no? se puede.[46]

00:58:47

Omar: Bueno

00:58:49

Donovan: Muchísimas gracias por tu tiempo.

00:58:53

Omar: Están entretenido, escucharse uno de los que habla.

00:58:56

Omar: Luego te paso las grabaciones si quieres.

00:59:01

Omar: No, no, no me das mi voz. Me causa cierto. Me da cosa cuando escucho mi voz, gente que ellos llaman.

00:00:14

Monica: Hola

00:00:15

Entrevistador: ¿Cómo estás Monica?

00:00:16

Monica: Perdón por hacerte esperar

00:00:18

Monica: Ay no.

00:00:19

Monica: Es que sabes que estamos tratando de vender la casa de mi mamá, mi hermana y yo y nos dieron una oferta. Estábamos analizando, sí, porque no era lo que pedimos, pero estamos analizando si, sí o si no, entonces este como teníamos la respuesta a la oferta por eso.

00:00:39

Monica: Perdón por hacerte esperar, pero era algo imprevisto. O sea no pensábamos que nos iban a dar oferta ahorita

00:00:45

Entrevistador: No te preocupes, al contrario, yo me adapto a tus tiempos. Ya me has ayudado bastante

00:00:50

Monica: Ah no, Por Dios! Con todo gusto. O sea, no hay ningún problema y realmente nunca tengo llaves. No tengo mucho que hacer, pero estèn nos dieron ahorita a la propuesta. Entonces nos conectamos mi hermana y yo para ver los pros y los contras

00:01:03

Entrevistador: ¿Ella está en México?

00:01:05

Monica: Mi hermana vive en México, pero la casa de mi mamá está aquí. Mi mamá se vino a vivir aquí poco antes de que mi esposo falleciera. Entonces por la casa está aquí, pero no la hemos desocupado porque mi hermana no viene. Osea, yo he querido ser como muy respetuosa con las cosas porque somos solo dos hijas, entonces no es como que yo voy y agarro lo que me gusta en dos. Cuando viene mi hermana, que no es muy seguido, empezamos, pero mi mamá era super titlichera

00:01:35

Monica: ¿Sí?

00:01:36

Monica: Sí exagerado, algo exagerado. Entonces este no avanzamos mucho realmente. Entonces ahorita no pensábamos que íbamos a tener una oferta realmente. Entonces este, nos sorprende, pero les urge porque parece que los que asaltaron y quieren ya, pero pues si todavía están los muebles de casa de mi mamá ahí hay que llevarlos a una bodega. O sea, realmente ni siquiera es lo que estamos pidiendo, es menos dinero y ahorita no es el momento. Mi hermana, mi mamá murió de cáncer, mi hermana también tuvo cáncer, entonces mi hermana es una persona ahorita que se tiene que cuidar más, ¿no?

00:02:11

Entrevistador: Mucho, no puede andar por México arreglando asuntos en bodegas y

00:02:17

Monica: yo no puedo quitar la casa sola porque además de que es mucho trabajo también, pues tú ya sabes, me da. Tampoco es como que yo voy a estar ahorita con gente de bodegas y con los mudanza ni nada y quitándolo yo sola.

00:02:31

Monica: Entonces decidimos rechazar la oferta porque no es el momento adecuado ahorita para nosotros, o sea, tenemos que cuidarnos. Entonces decidimos no, pero pues teníamos que realmente pues sopesar las cosas, entonces por eso, por eso no esperaba yo tener la junta ahorita con mi hermana, pero perdón si me retrasé unos

00:02:51

Entrevistador: No, para nada, para nada.

00:02:54

Entrevistador: Muchas gracias Monica.

00:02:55

Monica: Pues lista para lo que tú me digas.

00:02:58

Entrevistador: Pues te quería preguntar si en estas semanas que hemos hecho las entrevistas eh ¿has pensado acerca de lo que hemos platicado en otro momento? o sea ¿te ha quedado como una reflexión extra o te has acordado de algunas cosas?

00:03:17

Monica: Yo lo único que digo es que pienso que hablo demasiado.

00:03:21

Monica: Digo pobre Entrevistador, creo que le digo demasiado esa es la reflexión que he hecho. A lo mejor te cuento demasiadas cosas y tú quieres ir A lo mejor más al grano y yo soy muy platicadora,

00:03:34

Entrevistador: No, no, no, fíjate.

00:03:36

Entrevistador: Y ahí es cuando cuando le dije también a Ana Gabriel ella me dijo uy, pues a ver que a ver qué tanto nos entrevistas, porque los de ciencias y matemáticas somos de poquitas palabras.

00:03:51

Monica: Está esta persona, no, no, yo no soy muy platicadora. Entonces mis reflexiones han sido hoy a lo mejor pobre Entrevistador o sea él va más directo a otro tipo de de de respuestas y yo me voy toda mi historia de vida.[1]

00:04:07

Entrevistador: No, no, no, de hecho de eso se trata, de eso se trata. Por esto decía que eh. Pues sí, abiertamente el esta idea de que sea en tres momentos como que la persona habla del pasado y luego habla de eh de lo que hace de este momento en relación a ser profesora.

00:04:27

Entrevistador: Y luego es este otro punto de que

00:04:31

Entrevistador: Bueno, tú me has dicho que tú estudiaste biología.

00:04:34

Entrevistador: Tenías originalmente una idea de ser investigadora Ahí hay una Dijiste, heavy load de que tu mamá fue investigadora, que siempre te gustó mucho la biología y que por cosas de la vida llegaste a la docencia.

00:04:53

Entrevistador: Te gustó, eh...

00:04:56

Entrevistador: Y pues has. Has estado en diferentes instituciones como coordinadora, como directora, como maestra en todos los niveles de educación básica y media superior.

00:05:09

Entrevistador: Eh entonces ya en este punto la pregunta o las preguntas es eh Pues después de todo lo que hemos hablado

00:05:23

Entrevistador: ¿Qué sentido tiene para ti la docencia o hacerte maestra, haberte hecho maestra?

00:05:31

Monica: Pues yo, que es mi misión de vida, fíjate. O sea, yo creo que mucha gente a lo mejor no sabe cuál es su misión de vida, pero yo sí creo que yo... Esta es mi misión de vida. Estoy convencida de ello. Ehm Creo que a veces se te llega así como me llegó a mí y mucha gente a lo mejor ya es de mi edad y ni siquiera sabe cuál es su misión de vida, pero yo creo que esta sí es mi misión de vida. O sea, de veras lo creo así. O sea, es algo que me llena, me llena apoyar a los alumnos, me llena estar ahí para ellos. Eso, eso es prácticamente es mi misión de vida, o sea. Sinceramente no me siento. Te lo digo muy de broma siempre las bromas de mis compañeros, de la de eso, pero yo no me siento más vieja que mis compañeros, aunque soy mucho más vieja, no me pienso así, me, me siento todavía con mucho qué aportar, con muchas ganas. O sea, esta es mi vida. Entonces no me imagino, eh? Fuera de eso Me entiendes? No me imagino así. Entonces, pues prácticamente es. ¿Qué me queda en el tintero? Pues siempre tuve la ilusión de hacer una maestría. Y a veces las cosas no se dan. Mi esposo era una persona que me apoyó mucho, como te he contado a él iba por las hijas, las llevaba todos los días. Él iba a las juntas de la escuela, o sea fue una persona que me apoyó mucho, pero siempre quedó claro que los hijos, las hijas, eran lo primero, siempre. O sea, es algo que a mí me quedó muy claro. Y cuando me inscribí precisamente a una maestría en no estaba como tan tan común tener celulares y eso. Y ese día se expone, se descompone el teléfono en mi casa y habíamos dejado a las niñas solas con una vecina, pero no estaban grandes realmente. O sea, ya ahora lo veo en retrospectiva. Digo que loca ¿no? fui nada más a llevar mis papeles para la misteriosa es lo único que hice. Y en ese inter que no me contestaba las niñas. O sea, fue como muy angustiante para mí. Me dijo mi esposo porque mi esposo trabaja en Hewlet Packard y viajaba mucho. Ya no era algo que podríamos decir: Bueno, yo me quedo con las niñas el fin de semana y tú dedícate a tu maestría. O sea, él no contaba con él en ese sentido. Entonces me dijo Mira Monica, creo que ahorita no es el momento y luego pues fallece él y mi enfoque era sacar a mis hijas adelante para darles una carrera. Luego mi mamá le dio cáncer, entonces se fue pasando el tiempo y nunca lo hice y eso es como algo que me quedó. Y ahorita fíjate que estaba pensando eso ahorita, que dices eso es de reflexionar, está pensando en su ayer me tiene muy presionada el esto de la certificación de Google, porque yo no soy muy buena tecnológicamente y me tiene presionada. Me preocupa cuando veo que hoy no le entiendo esto, que ya se acerca la certificación y estaba pensando qué pasaría si hiciera ahorita esa maestría que tanto quiero.

00:08:31

Monica: Sería algo para mí que realmente me vaya dejar ese sueño que quería de hacerla o me va a traer más estrés a la vida y es algo que fue precisamente ayer, estaba pensando. Pero es algo que creo que si me queda en el tintero, algo que me gustaría hacer.

00:08:48

Entrevistador: Eh Dentro de esto que dices de la misión.

00:08:54

Entrevistador: Antes de preguntarte más sobre lo que dices de la maestría.

00:08:57

Entrevistador: Pero eh Tu rol

00:09:04

Entrevistador: ¿Que has tenido como educadora?Eh En tantos niveles distintos, cómo lo acomodas dentro de esta lógica de misión, sabes?

00:09:17

Entrevistador: O sea, has tenido chavos de diferentes edades Has coordinado profes ¿Sientes que es lo mismo? O sea, ¿sientes que lo engloba esta idea de misión? O dijiste bueno, este tiempo que salí?

00:09:32

Monica: No, claro que no. Fíjate que a mí, por ejemplo, me hace mucho sentido y me ayuda mucho el haber sido directora para entender, por ejemplo, decisiones que pueden tomar Amanda o que puede tomar Rocío, que puede tomar Óli, que para los otros maestros pueden decir ah, y es que nosotros o se quejan, no sé, o comentan cosas. Y para mí es muy claro por qué se toman estas decisiones. Porque sé, porque ya estuve allí y alguna vez o algún día las tuve que tomar. Entonces creo que es esa, ese aprendizaje. Aporta todavía mucho más a lo que soy como maestra, ¿no? Y también el haber tenido que tomar decisiones como directora, como decirle un maestro que se tiene que ir. Eso es muy difícil. O sea, hablar con los maestros y decirles te tienes que ir es muy, muy difícil, porque a veces la decisión ni siquiera viene tomada por ti, viene tomada por gente que está más arriba de ti.

00:10:29

Entrevistador: Tú nada más comunicas

00:10:30

Monica: Tú tienes que decirlo.

00:10:32

Monica: Y eso para mí siempre fue algo muy, muy difícil, pero que me hizo crecer mucho. Y también a veces tener que decirle a alumnos que se tenían que ir. No, eso también. ¡Híjole! ¿No? porque tú tratas como persona siempre tratar de hacerlo mal hasta lo que más puedas por ayudar a un alumno. Siempre tratas de no darte por vencido y es muy triste a veces también y angustiante decir ya veo que ya no puedo dar más. Por eso es muy difícil, pero eso me hace crecer ahora como maestra, ¿No? porque me hace, me hace aventar menos la toalla fácilmente y también haber dado tantos niveles. Me ayuda porque por ejemplo, a mi primaria es algo que me hace admirar mucho las maestras. Yo veo a las maestras de kínder. Yo jamás me había desgastado tanto en un año como en primero de primaria. No, no, no. Yo decía Dios mío! O sea, yo me quería dar un pico sano, ocup. No escriben rápido, no siguen las instrucciones, lloran por cualquier cosa. Aquí no les pasa, te sales del salón porque les vale salirse del salón.

00:11:36

Monica: Se van felices.

00:11:37

Monica: Entonces todo eso me hizo crecer mucho y me define la maestra que soy ahora. Creo que que es eso es valiosísimo, la verdad. A mí sí creo que me ha definido como soy ahora.

00:11:52

Entrevistador: Esa es una conexión muy interesante, eh Cuando hablas de misión de vida te sales del digamos, del guión que habla sobre el trabajo. ¿No? mi trabajo queda ya, pero yo soy esto. ¿Tú te identificas de alguna manera con con la docencia? Sientes que

00:12:18

Entrevistador: No sé ¿en qué términos lo pondrías, cuál es tu relación con esta identidad o cómo?

00:12:25

Monica: No, no, no, no entiendo mucho.

00:12:27

Entrevistador: Por ejemplo. O sea

00:12:33

Entrevistador: No está separado de ti el trabajo de ser maestra

00:12:37

Monica: No

00:12:38

Entrevistador: Ok. Como que se integra, tú lo integras

00:12:43

Monica: es que es que a veces es lo que te decía, no me acuerdo si en la preparación de plática, para mí es difícil separarlo.

00:12:50

Monica: Osea, para mi es muy dificil repararlo y mucha gente se dice no puedo, el trabajo ya cierra, ahí queda y vienes a tu casa.

00:12:58

Monica: En cuanto a los problemas, he de decir no me voy a venir a desquitar a mis casas con problemas que tengo si tuve un mal día de trabajo.

00:13:04

Monica: Eso sí, si me costó mucho trabajo, pero también me ayudó. Por ejemplo, yo a veces en la escuela donde estaba el CEM cuando entré, pues no les podías gritar a los niños por ningún motivo, no? era súper super mal visto. Entonces pues a veces te tienes que controlar, porque a veces si le quieres dar un gritillo a un chiquillo y yo decía llegaba aquí en la casa y en la noche si no quería ni la bañaba y a ver, apurese, yo gritaba, yo decía bueno, por qué en mi trabajo me controlo y con las personas que más quiero en el mundo No?, no se vale. Entonces en ese sentido sí lo he llevado a la casa, pero, pero sí. Así que yo diga este es mi trabajo y aquí es mío.

00:13:45

Monica: Mi vida personal no, es parte de mi.

00:13:47

Monica: Está integrado a mi

00:13:51

Entrevistador: Integrado fíjate, que eso estaba interesante y ahora dijiste que ser maestra La docencia es tu misión de vida. ¿Y en qué consiste esa misión?

00:14:05

Monica: Pues no sé, o sea, como que ser Una Un apoyo para los alumnos. Una referencia a veces, tal vez. O sea, no importa el estrato social que tengan los niños. O sea, si es porque tienen mucho dinero o porque tienen poco, porque son clase media y niños, a veces con muchas carencias y muy abandonados y de alguna manera que pueden tener algo, a alguna persona a quién poder acercarse o alguien poder decir tengo como referencia. Eso es una gran responsabilidad, pero es algo muy bonito, sea que pasan muchos años y que te sigan diciendo que algo dejaste en ellos, una huella positiva dejaste en ellos. Eso es algo que a mí me ha movido mucho siempre.

00:14:54

Monica: Entonces, en base a eso creo que no, o sea, como te decía biología. Pues sí, es difícil encontrar maestros que hablen en inglés. Pero hay muchos, son muchos maestros que saben de biología.

00:15:06

Monica: Pero pero yo lo he comprobado como directora, he contratado maestros de biología que tenían doctorados y a lo mejor eso no era en lo que era el mejor maestro en un grupo. Entonces Yo creo que es Es eso ¿no? o sea como que interesarte por las personas con las que estás trabajando Sé que son nuestros clientes, pero no los vemos así Nosotros, son, Son unos seres humanos que. Que están allí, que tú necesitas estar ahí para ellos siempre, en todo momento. Entonces creo que eso es el saber que dejé una huella positiva, una marca, algo, algo que cree que va a influenciar en su vida de una forma buena.

00:15:50

Monica: Eso creo que es lo que lo que es una Para mí se me hace algo como es una bendición, es como un doctor que salva vidas. O sea, aquí nos salvamos vidas, pero si dejamos huella en nuestros alumnos.

00:16:04

Entrevistador: Para ti esta idea ha cambiado? O. En tu trayectoria has tenido?

00:16:15

Entrevistador: E.

00:16:20

Entrevistador: Cómo, como? Cómo es esta pregunta al otro día, por ejemplo, si a mí me hubieras dicho en el 2010, eh

00:16:28

Entrevistador: Todavía quería ser docente.

00:16:31

Entrevistador: Y a lo mejor en ese punto hubiera dicho ¡híjole! En ese punto yo quería hacer esto otro yo me quería cambiar este. Hubo momentos así para ti, como. Como que perdía el sentido.

00:16:46

Monica: Pues cuando se murió mi esposo O sea, cuando se murió mi esposo. Siento que que no tuve...

00:16:53

Monica: Y sé que mi. Que mi jefe y la gente que me rodeaba lo hizo con la intención de.

00:17:01

Monica: De, de, de que yo no me derrumbara. Pero no me dieron tiempo de vivir mi duelo. O sea, mi esposo se murió un viernes y yo el lunes estaba trabajando. Entonces eso para mí. Creo que. Que en ese momento hubiera sido bueno que me hubieran dicho. Sabes qué?

00:17:19

Monica: Tomate dos semanas

00:17:21

Entrevistador: Sí mínimo

00:17:22

Monica: porque era casi final de ciclo escolar, no? Entonces este yo me acuerdo que me mandaron al edificio de la SEP. No se si te había contado esto que me mandaba al edificio de la SEP para algo de más becas porque yo era la directora y estaba yo como muy muy deprimida y este a la hora de que me meto al estacionamiento y ves que tienen estas boyas de cemento como que me las pasó y el coche se queda arriba, entonces ahí me pongo a llorar, me pongo a llorar y el del estacionamiento, viene "señora, ¿qué pasó?" Me ve llorando, me dice qué le pasa? Le dije se murió mi esposo. O sea, lo único que le dije a o sea ni siquiera hace una semana o dos. Entonces me no se preocupe señora, me ayudaron a bajar el carro, revisaron que no tenía nada abajo y al día siguiente le dije a mi jefe o sea No es justo que no me haya dado tiempo para llorar.

00:18:10

Monica: Creo que ese es el único momento en que en que dije a lo mejor no es lo lo correcto para mi no logro el único momento.

00:18:21

Entrevistador: Y es que es está interesante esto porque dices son como que las dimensiones de la vida ¿no? Y la persona como dices tú, no es que esté separado, o sea, y más con algo tan personal, tan cercano porque. Yo podría decir bueno, a lo mejor algo pasó en el trabajo que te hizo querer dejarlo, pero no fue algo como de la vida.

00:18:47

Monica: Fíjate que yo creo que te puedo decir que me han pasado muchas cosas en el trabajo.

00:18:52

Monica: Soy fuerte, a lo mejor re pesadas, difíciles, pero nunca he sido una persona que piensa que las en ningún trabajo es todo es facilitos, bonitos. Creo que siempre vamos a encontrar piedras y que no puedes decir ay, ya no quiero ser maestra porque tuve este problema de eso. Eso es algo que siempre en cualquier profesiones y es lo que yo les digo a mis hijas. O sea, si te sales por ir a por otro sueño o algo así, Va Pero no porque tienes un problema, una dificultad. O sea, si yo te dijera que todo ha sido muy bien, que todos mis alumnos me adoran, no es cierto. Sí he tenido problemas serios, pero nunca, nunca me hicieron pensar que no era lo que debía de ser o que debía dejarlo. Más bien fue esta situación que sentí que me llevaron al límite.

00:19:38

Monica: En un momento en que yo realmente necesitaba estar en lo mío. Estar llorando. Sé y me lo dijo cuando se lo dije. Al día siguiente mi jefe me dijo que no queríamos. Nos daba miedo que se derrumbaras. Pero ahora mi decisión finalmente no era de ellos. Entonces este, pues es el único momento realmente.

00:19:59

Entrevistador: Oye, y buscando más como esta reflexión de lo que dices a tus hijas, porque creo que es un punto importante para para el tema como profe de prepa. Cuya carrera de origen es distinta la docencia. Podría abrirse ese panorama O sea, sí. Si tu hija.

00:20:25

Entrevistador: He tomado como ejemplo que dices que trabaja en TV Azteca, por ejemplo, dice voy a buscar otro sueño o esto ya me hartó. Voy a volver a estudiar otra cosa porque me quiero cambiar de trabajo. ¿Cuál es tu perspectiva en cuanto al profe de prepa que dice? Bueno, pues yo soy ingeniero en tal o yo ya soy abogado? Pues puedo, no tengo que volver a eso o no sé ¿cómo lo ves?

00:20:51

Monica: Pues yo digo que está el riesgo de que no se, no seamos. A lo mejor que no hayamos estudiado esa eso como. Como visión de vida y se da muy común o salud. Lo he visto muchas veces a lo largo y lo hemos visto. Simplemente vemos desde tres años que llevo para acá. O sea, es muy común, pero siento que es que toman la docencia no como una pasión, sino como un mientras mientras me sale algo más.

00:21:21

Monica: Eso es lo que yo siento y lo que he visto con la mayoría y creo que que te toca o me tocó como directora. Aplaudir y decir Entiendo que tengas que crecer, pero realmente la mayoría de los casos es porque salen de una carrera y no encuentran o quieren seguir estudiando. No encuentran un trabajo

todavía en lo que ellos quieren. Entonces se les da la oportunidad y entran, porque también en México no tenemos mucho problema para eso. O sea, no es como en Estados Unidos que tienes que tener una certificación para ser maestro. Entonces aquí es muy fácil que tú digas Ay, necesito un maestro. ¿Qué me pide la SEP? Este es el perfil que me pide a Matemático Tú eres ma e éntrale, pero no tengo experiencia, no me importa, ahí lo aventamos. Todos hemos entrado así y creo que ese es el problema de muchos. Pues entraron por por mientras y no los hace mal maestro.

00:22:17

Entrevistador: No, pero creo que se transforma en la persona para que ya no se vayan.

00:22:26

Monica: Es que es que creo que es que a veces ejemplo, te puedo dar un ejemplo de un maestro de maestro de química que tuve. Es decir, lo tuvimos que moldear. Estaba muy joven, tenía, cometía muchos errores y creció cuando se salió de la escuela, creció siendo uno de mis mejores maestros. Pero su sueño siempre fue hacer una maestría en la UNAM en Química. Ese era su sueño entonces finalmente ser maestro no fue su sueño y aunque sigue en contacto con alumnos, sigue con ese amor que tuvo a ser maestro siempre Su sueño de hacer una maestría fue más grande. A veces también depende de eso. O sea lo mejor si los si los cam transforma si los toca en su vida, pero no lo suficiente como para para dejar otros sueños que tienen. Creo que eso también tiene que ver, ¿No? O sea A mi mucho tuvo que ver lo que te dije al decidir que mis hijas y mi esposo estaban primero.

00:23:26

Monica: Pero sí finalmente decidiste una carrera de 5 años que me costó mucho trabajo. A veces es un poco triste no hacer lo que querías hacer. Yo no me arrepiento, pero mucha gente no, no está dispuesta a sacrificar eso. No sé, creo que eso tiene mucho que ver y eso es lo malo, que muchos de los que estamos como maestros de prepa no es por vocación.

00:23:51

Monica: Qué es lo que ya habíamos hablado También, ¿no?

00:23:53

Entrevistador: ¿Cómo dirías que es la vocación? ¿Cómo lo defines?

00:23:58

Monica: No sé, es que es un amor. Es un amor a lo que haces muy especial. O sea, realmente no sé. A mí si me hubieran ofrecido más dinero por otra cosa, no lo hubiera aceptado. Incluso ahorita que me dijeras le ofrece el trabajo como investigadora

00:24:17

Monica: Ya no, porque eso ya no es lo que me gusta. Lo que me apasiona. O sea, como te digo, cual poquitos años que podría estar separada de haber sido maestra, me pesaba, O sea, lo notas, entras a una clase, entras con los alumnos y te da vida. Te da alegría. o sea Creo que eso es. Eso es lo que es. Es algo que no te puedo explicar con palabras pero es, ese amor a lo que haces. Entonces no no

00:24:49

Monica: No sé cómo explicártelo

00:24:50

Entrevistador: Está, está muy bien, y ya me habías hablado de lo que te había gustado más. A lo mejor en este sentido también es como la dificultad que puede tener una persona. Que va Que participa de la docencia o sea ahorita dijiste eh Si no estás contento porque estás realizando un sueño que tenías. Ah, a lo mejor encontraste éxito ¿no? este gusto. Tú decías que muy temprano tus primas te ayudaron con tips para dar clases de secundaria. O sea, como que agarras de todos lados. Entonces, eh. La pregunta es sobre las dificultades. O sea, ¿tú que crees que se enfrenta el docente como lo más difícil?

00:25:51

Monica: Creo que no, que no. No sé, creo que no estamos preparados para las generaciones que nos van llegando. Y también creo que las capacitaciones que nos dan a veces no es justamente lo que necesitamos. Esa es la verdad o sacro, que hace falta capacitaciones. De todo eso que nos falta, como esa capacitación que te dije ay, se me olvidó buscarte los papeles que tuve en México, que me enseñó mucho. Creo que sería muy bueno que tuviéramos ese tipo de capacitaciones. Espero que esto no se vaya al hacer lo que te voy a decir, pero las capacitaciones de la SEP no nos deja nada. O sea nada más Estamos cumpliendo, llenando formatos que no nos hacen crecer ni nos dejan nada. A mí me parece que nos faltan capacitaciones que realmente te enseñen y te den herramientas para hacer muchas cosas, que no estudiamos para eso y que no nos preparamos. Entonces creo que eso sería algo genial. Ese tipo de capacitaciones creo que queda claro que no es por el sueldo, que somos maestros, no es por el sueldo, pero sí incentivos. O sea, no se viajes con tus alumnos, algunos lauso que son cosas que sí se dan en el Thomas Jefferson, pero esas cosas desmotivan te te ilusionan para seguir trabajando en Creo que es sólo que lo que faltaría capacitarnos más, darnos más herramientas, porque es lo que te digo. Todos entramos la primera vez aventados a un salón de clases sin tener ningún la herramienta. Así es, te avientan y tú te vas haciendo y a veces te vas haciendo, sufriendo. O sea, no es fácil empezar. Y hemos visto a los maestros que entran al al Tomás. Los maestros que entraron conmigo cuando era directora. Así los así hacemos. A veces no han dado clases y ahí los metemos. Y por mucho que los vayas coacheando lo que se vive al principio, ser maestro es muy difícil, muy difícil. Entonces creo que eso, eso es lo que nos faltaría preparar más a nuestros maestros, darles más herramientas.

00:27:54

Monica: No sé

00:27:54

Entrevistador: Sí, claro Y. Bueno, pues ya, ya hablaste bastante de esta Del del tintero ¿no? pero esa es como una de las preguntas ya como de cierre el. Pues como que. Pues después de hablar de tus orígenes como docente, tu presente. Cómo te has formado en tus opiniones, en tu perspectiva, en tu vocación Ya hablaste de la maestría que quieres hacer ¿Cómo te ves? ¿Qué más quieres dar? ¿Qué qué más quieres hacer?

00:28:34

Monica: Pues es que realmente voy a ser así, súper honesta para la edad que tengo y la la la educación que tenemos en México, no es fácil que alguien de mi edad ya sea contratado como maestra

00:28:50

Monica: Esa es la verdad.

00:28:52

Monica: Yo me veo, no me quiero, no me quiero jubilar, pero también quiero tener la inteligencia y la sabiduría necesaria para saber cuando ya es más conveniente, no para mí, sino para mis alumnos, porque si estoy hablando que siempre lo primero deben ser ellos.

00:29:08

Monica: Pues eso es lo que voy a seguir. No puedo pensar, por ejemplo, mi ilusión y mi idea es quedarme aquí en el Thomas Jefferson, hasta que yo decida retirarme. Pero esa es la realidad. O sea, no puedo ya pensar, como mucho más por la edad que tengo. Tengo 59 años. Entonces tengo que ser también realista en ese sentido. No sé que más quedarme en el en el Thomas Geffen, en el Thomas Jefferson y y seguir echándole ganas, seguir actualizando y todo. Pero. Pero realmente, como te había dicho cuando decidí, no ser directora tampoco. Ya quiero estar como muy movida de estar de lugar en lugar. O sea, yo estuve en el CEM 17 años en el Tepeyac, cinco años. Y me vine porque Melody, desde que se fue del CEM, me ofreció venirme con ella al y yo no acepté. No acepté porque yo consideraba que mi que era mi momento quedarme en el CEM, porque casi tongos con Melody. Yo consideraba que era mi momento quedarme allí, pero.

00:30:19

Monica: Finalmente, yo me siento feliz en el CEM. O sea, me siento muy a gusto con con esta Amanda, conozco a Claudia O sea, conozco a mucha gente de hace muchos años y a mi me gustaría seguir ahí. Ya no es falta de sueño, siento Es simple y sencillamente que creo que también tengo que ser real. No, ahorita puedo. Me fui a México con los chavos y anduve de arriba abajo en el zoológico. Voy. Tengo esa. Esa fuerza, esa fortaleza. No me quedó atrás. No voy caminando hasta atrasada y la señora ya no, puede no, pero quiero siempre estar así en el momento en que sienta que ya no puedo estar con esa, con esa vitalidad. Y eso me daba miedo después de mi factura, no poder estar otra vez así. Pero pos soy muy luchona y ahí ando

00:31:07

Monica: Yo pensé que el zoológico con el pie malo no iba a poder y le dije a Ilse tú te vas adelante, yo me voy hasta atrás y no ahí íbamos Ilse y yo vamos hijo, yo adelante. Entonces esos son los retos que me gusta tener, pero no tengo como que ahorita muchas expectativa de irme a ningún otro lado, porque también yo era maestra que contrataba maestros y generalmente ya ves un currículum con alguien de 59. y aunque y bien, cualquier carrera no nada más como maestra ves a alguien que tiene 59 años y no es alguien que generalmente contraten. Creo que a mí me avala mucho todo el cariño que he dejado en estos años y me van contratando por eso. Aquí Amanda me habló porque yo conocí a Amanda de niña, entonces pues ya me conocían y conoció a mi trayectoria, si no no sé si hubiera entrado al Thomas para serte sincera

00:31:58

Entrevistador: Aunque ¿qué piensas? De qué piensas de esta idea de que Sí, efectivamente, hay muchos trabajos en donde. Tiene mucho valor el que ha andado en todos lados. ¿No? es como así dure tanto tiempo en IBM tanto tiempo en Continental de tanto tiempo, o sea me cambié y me cambié, pero. En

docencia, como sea decir yo estuve 17 años en una institución. O sea, me avala porque es una confianza que se Alimenta a sí misma, ¿no? adquieres más valor, tu experiencia tiene un valor tangible

00:32:45

Monica: y además cuenta con la tranquilidad de que sé que si contactan ahorita a la dueña de la escuela, sé que siempre va a hablar bien de mí.

00:32:55

Monica: Si contratan a la la directora del Tepeyac va a hablar bien de mí, si contactan a mis alumnos van a hablar bien de mí y si contactan a papás van a hablar bien de mí.

00:33:04

Monica: Osea, es sa es ese a ese compromiso que tienes. Como yo les decía muchas amigas, yo no me puedo ir a emborrachar a la calle aunque sea mi vida personal, porque siempre te los vamos a encontrar chavos de prepa por todos lados y no es lo que creo que deben detener la imagen que deben de tener de mí en las graduaciones.

00:33:25

Monica: Pues vamos a las relaciones de los chavos, tomamos los que no tomamos, pero siempre tenemos ese no me voy a poner borracho porque yo soy la maestra y soy su imagen. Entonces este es lo Es decir, trabajé 17 años en el CEM y cuando yo me fui al Tepeyac fue porque me quería ir al Thomas Jefferson. No me corrieron del Tepeyac. Entonces eso también es algo muy importante. Diecisiete años por una situación que cambió la dueña, que cambió de estrategia y nos nos sacó a todos los directores. Quedaba muchos, muchos años ahí. Fue algo muy duro, fue muy triste, pero a mí Valeria siempre me dijo estas supuestas, estas dos puertas son abiertas para ti y cuando quieras. Yo no quise ya regresar porque creo que los ciclos se cierran y por algo es y siempre es para crecer y es una alegría saber que ella después una compañera mía del Tepeyac, la que era mi hija para el Tepeyac, fue a trabajar como director al CEM y Valeria siempre se expresaba muy bien de mí. Entonces eso es lo que te digo sea eso es, eso es también lo bonito. No me. No me voy mal cuando me voy de los lugares, no me voy enojada a pesar de que me corrieron. No me fui con rencor ni me fui con nada o sea sé que no me Corrieron por mi mal desempeño, sino porque eran situaciones que en la escuela había decidido estratégicamente, que finalmente no le funcionaba perfectamente porque sigue siendo una casa que yo quise mucho y me gustaría que le siga yendo bien. Creo que eso también yo. Me acuerdo que, cuando entré al Tepeyac me dijeron que porque qué puedes decir mal del CEM. En la entrevista dije no es que yo voy y vengo, no puedo decir nada mal. Creo que eso también es bueno en mi casa no puedo hablar mal de donde yo vengo.

00:35:18

Monica: No sé. Pienso. Eso es lo que debe ser siempre. Entonces, esos maestros que andan de allá para acá tampoco Creo que es bueno

00:35:26

Entrevistador: Es curioso

00:35:26

Monica: Y ¿sabes también que nos falta y que a veces no hacemos?

00:35:30

Monica: Bueno, creo que es algo que debemos hacer. Siempre debes de hablar y pedir referencias del maestro que viene y a veces no lo hacen. Vemos un buen currículum y estamos en necesidad del maestro y lo tomamos.

00:35:43

Monica: Y creo que si es bueno hablar. Podemos cambiar eso?

00:35:48

Monica: Yo no lo hacía siempre porque estaba muy desesperada para conseguir un maestro si se me llegaba y decía venga, no, y a veces sí.

00:35:56

Monica: Sí tuve problemas por no haberlo hecho y creo que si es algo es lo que tengo. Siento que aquí en Mexico es fácil ser maestro y no todos son están hechos para ser maestros.

00:36:07

Entrevistador: Eso está muy bien

00:36:15

Entrevistador: Pues creo que es todo, Monica

00:36:16

Monica: Sí, muy bien.

00:36:19

Entrevistador: Te agradezco muchísimo.

00:36:21

Monica: No, no tienes de qué, es mi de veras si, si que queda algo en el tintero que me quieras preguntar. Aquí estoy para ti.

00:36:28

Entrevistador: De hecho, esto es como la parte final que osea es posible, porque una vez que esté transcrito todo y y pues volver a leer todo, a lo mejor eh

00:36:41

Entrevistador: Pues sí. Si no estamos juntos, ojalá, te pregunto allá en la escuela, y si no, oye, tal día dijiste esto, a qué te refieres?

00:36:50

Monica: Claro, claro, claro, todo lo que necesites y ojalá te vaya muy, muy bien. Yo sé que sí, porque te conozco cómo eres y sé que te va a ir súper bien con todo estás haciendo.

00:37:02

Entrevistador: Muchas gracias.

00:37:04

Monica: Sí, la verdad que eres una persona de admirar.

00:37:10

Entrevistador: Todos le echamos ganas.

00:37:11

Monica: Porque eres muy bueno lo que haces. Es eso. Esa es la diferencia que te digo que hay.

00:37:18

Monica: Tú amas lo que haces. Amas tu trabajo. Amas a ayudar a los chavos

00:37:24

Monica: Los escuchas Y eso es lo que hace la diferencia.

00:37:30

Monica: Me entiendes?

00:37:31

Entrevistador: Sí, claro.

00:37:32

Monica: Muchos maestros pueden estar en el trabajo que tú tienes. Pero a lo mejor no le van a poner ese corazón y ese amor a lo que hacen como tú lo haces.

00:37:43

Monica: Y se nota.

00:37:46

Monica: Eso es lo que hace un buen más.

00:37:47

Entrevistador: Luego te aburren los chavos, claro.

00:37:51

Entrevistador: Muy bien, muchísimas gracias Monica

00:37:53

Monica: No, no me saludas a Rocío,

00:37:56

Entrevistador: Y tú a tus hijas, Gracias.
