

Índice

Agradecimientos	11
Introducción	13
1 <u>DESCRIPCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN</u>	
El planteamiento del problema	15
Propósito de la investigación	17
Importancia de la investigación	17
Objetivos	18
Delimitación	19
Limitaciones	20
2 <u>LOS CICLOS DE VIDA BIOLÓGICOS Y PROFESIONALES DEL DOCENTE</u>	
La enseñanza como una carrera y una profesión	21
Los ciclos de vida en la carrera del docente	24

3 DESCRIPCIÓN METODOLÓGICA

Hipótesis y especificación de variables	33
El diseño utilizado	34
Los sujetos de la muestra	34
Instrumento de medición	37

4 RESULTADOS

Incidentes críticos durante la carrera docente y su impacto en el concepto de identidad profesional docente	39
Percepciones organizativas alrededor de las opiniones, representaciones y sensaciones acerca de su trabajo docente y su desempeño	42

5 ANÁLISIS DE RESULTADOS

Categorías en el desarrollo del ciclo de vida en la carrera del docente	45
El acceso a la carrera docente	47
La novatez docente: profesores de 20 a 25 años	48
Abandono de novatez e inicio de consolidación: profesores de 26 a 30 años	51
Consolidación docente: profesores de 31 a 35 años	54
Plenitud docente: profesores de 36 a 40 años	58
Inicio de la dispersión o del desplazamiento: profesores de 41 a 45 años	60
Dispersión docente: profesores de 46 a 50 años	62

Preparación para la salida: profesores de 51 a 55 años	64
Salida inminente: profesores de 56 a 60 años	66
Conclusiones	69
La modificación de su autoconcepto	70
La elaboración de un discurso identitario	70
Los logros simbólicos y no simbólicos derivados de la permanencia y la movilidad institucional	71
¿Qué piensa el docente de su trabajo y de su actividad profesional?	72
Inmovilidad geográfica como una limitante para el desarrollo profesional de los profesores	72
Las expectativas de los profesores	72
Referencias Bibliográficas	75

Agradecimientos

La *Identidad profesional docente del profesor de educación básica en México* es una investigación realizada para obtener el doctorado en Teoría de la Educación en la Universidad Autónoma de Barcelona, dirigida por la doctora Alma Elena Gutiérrez Leyton con el financiamiento del Consejo Nacional para la Ciencia y la Tecnología (CONACyT).

Este segundo *Cuaderno de Investigación* editado por el Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL) es una síntesis de dicho trabajo, cuya fase final se logró gracias al apoyo del Programa de Estancias de Investigación que desarrolla este Centro.

Durante la Estancia de Investigación, realizada en el verano de 2004, fue posible llevar a cabo el procesamiento estadístico de los datos y su interpretación; así como la identificación y definición de ocho categorías elaboradas como resultado de esta investigación, a partir de las distintas fases y etapas de la identidad del profesional docente. Este es uno de los aportes medulares del estudio.

Permitan estas líneas expresar mi agradecimiento al CREFAL por este significativo apoyo, sin dejar de mencionar el decidido respaldo del licenciado Humberto Salazar, Director General del Centro, y del licenciado Meynardo Vázquez Esquivel, Director de Investigación y Evaluación, por cuyas gestiones este apoyo pudo concretarse.

Moisés Torres Herrera
Pátzcuaro, Michoacán, octubre de 2004

Introducción

La necesidad de identificar los elementos que conforman la identidad profesional en el docente de educación básica en México orientó la expectativa original de la presente investigación cuantitativa-descriptiva.

El fenómeno de la identidad profesional se concibe aquí como un proceso dinámico, condicionado por factores internos y externos a la persona —el profesor— que experimenta etapas recurrentes en su propia vida, en las que es factible identificar ciertos elementos y condiciones como patrones de conducta, de toma de decisión y de estructura organizativa de la percepción, que permiten la agrupación de amplias categorías para su descripción.

El objetivo de la presente investigación está orientado a la comprensión de la identidad profesional docente a través de la teoría de los ciclos de vida; en este caso a través de los ciclos de vida profesional, integrados a la vida y carrera del docente.

En el primer capítulo se plantea el problema de investigación; se caracterizan sus propósitos, se justifica su importancia, se detallan los objetivos generales y se formulan las preguntas que sirven como base para su desarrollo.

El segundo capítulo aborda el modelo y la interpretación teórica que constituye la fundamentación para el diseño metodológico de la investigación y para la interpretación de los resultados obtenidos, el cual se centra en la teoría de los ciclos de vida y en las investigaciones de Huberman y Fernández, quienes basan sus trabajos en aportaciones de Buhler, Levinson y autores contemporáneos como Sikes y Goodson.

En el tercer capítulo se describen: la metodología de la investigación, la muestra seleccionada, el método utilizado (descriptivo-cuantitativo), los procedimientos para la selección de fuentes e instrumentos y la aplicación de estos últimos, así como el tipo de procesamiento estadístico utilizado.

En el capítulo cuarto se presentan los resultados del procesamiento estadístico, obtenido a través de la discriminación y el cruce de variables, de acuerdo con la subdivisión de subgrupos de edades de los profesores, lo que constituyó ocho períodos o etapas que permitieron la caracterización y comparación entre ellos.

El capítulo quinto se dedica al análisis de resultados, en donde se construyen ocho grandes categorías que son las etapas o períodos que integran el desarrollo de la vida y carrera del docente. Su elaboración se logra a partir de los resultados y contenidos

obtenidos en cada una de las etapas y períodos en que se ha subdividido el tratamiento estadístico.

Esta investigación permite una aproximación sistemática hacia la comprensión del fenómeno de la conformación de la identidad profesional docente en el transcurso de su vida y su carrera. El reporte que aquí se presenta es una síntesis de la fase cuantitativa de esta tesis doctoral y no se incorporan aquí los resultados de la fase cualitativa, integrada por ocho estudios de caso realizados con ocho profesores de educación básica y que representan las categorías encontradas en la fase cuantitativa.

El planteamiento del problema

La docencia, como ocupación, predetermina, determina y condiciona una serie de características para el aspirante; para quien la desarrolla como actividad principal económica y profesional y para quien ha obtenido de ella las principales satisfacciones y valoraciones en su vida.

La vida de los docentes es el eje del sistema educativo de cada país. Su importancia es tal, que una de las hipótesis acerca del fracaso de las reformas generales de los sistemas educativos en los diversos países es que el desconocimiento de la vida de los profesores es lo que ocasiona el fracaso una y otra vez; desconocer las expectativas, preocupaciones, entornos y contextos de los docentes ha permitido suponer que el éxito acompañaría cada una de las propuestas (Hargreaves y Fullan, 2000).

El docente, como adulto, experimenta períodos cíclicos de estabilidad y transición a través de su vida. Sargent y Sclossberg (en Kerka, 1991) sugieren que la conducta del adulto está determinada por transiciones y no por edades. Los adultos se ven motivados a realizar transiciones por una continua necesidad de pertenencia —búsqueda de identidad—, de control, de superioridad, de renovación y de hacerse presente. De acuerdo con Symonds and Jensen (en Offer y Sabshin, 1984) llegar a ser un adulto requiere hacer un ajuste con respecto a tres importantes áreas: educación, vocación y matrimonio.

Dentro de tales transiciones existen patrones que una vez estudiados pueden ser definidos y con ello explicar en gran parte el comportamiento, tipo y nivel de expectativas, preocupaciones y aspiraciones de las personas adultas. De esta forma se concibe el estado de adultez no como una etapa final, sino como una serie secuencial de nuevos períodos de desarrollo evolutivo, no necesariamente lineales, en los que vive cada profesor.

El principal objeto de la presente investigación es precisamente identificar los elementos que nutren los ciclos de vida en la carrera docente, concebida ésta como un flujo constante de satisfacciones e insatisfacciones a través de la vida biológica, psicosocial y profesional de cada docente. El estudio aquí presentado parte de dos perspectivas sociológicas: la primera de ellas, aborda las condiciones socioeconómicas



del profesor y la segunda, se centra en el individuo como miembro de una organización. Esta interacción entre lo socioeconómico y la adopción de una cultura gremial y profesional genera cierto tipo de relaciones específicas, conceptos particulares y autoconceptos, además de ciertas pautas en el desarrollo de su vida y carrera y de la propia conciencia que tiene de su carrera profesional.

Esta investigación responde en parte a la posición de Huberman y Thompson (en Goodson, 2000) quienes establecen que en el caso de los estudios sobre las profesiones se han seguido dos vertientes de análisis: la sociológica, centrada en las condiciones socioeconómicas que rodean al profesor, y la psicológica, centrada en la dinámica del individuo. “La dialéctica en la investigación se ha dado entre la psicología y la sociología y entre los estudios macro y micro —profesiones contra trayectoria individual—, teniendo en consideración todo aquello que los últimos precisan por lo que respecta al conocimiento local” (Goodson, 2000: 30).

Para la realización de este estudio se ha considerado relevante ubicar el concepto ciclo de vida profesional como el vínculo necesario y posible para efectos de estudio, precisamente entre la profesión —estudio macro— y la trayectoria individual —estudio micro— lo que permite extrapolar en parte lo inductivo como producto de esa formulación de un autoconcepto e identidad profesional y lo deductivo que permite parcialmente algunas generalizaciones a partir de los patrones encontrados.

Por lo anterior, el eje central de esta investigación es identificar las categorías que permitan establecer condiciones para la tipificación de los elementos característicos de cada etapa. De acuerdo con Mazzaglia (2002), la identidad profesional se entiende aquí como el autoconcepto, la imagen de sí mismo que el sujeto construye en relación con el papel que desempeña. Tiene que ver con la definición que una persona construye de sí misma, pero que implica vínculos constantes con otros actores sociales sin los cuales no puede definirse ni reconocerse. El contexto escolar es uno de los ámbitos donde el maestro construye su identidad profesional. Es ahí donde el maestro va a reafirmar y consolidar la imagen de sí, según encuentre reconocimiento a su obrar o, por el contrario, desvalorización y descalificación.

El concepto de “identidad profesional docente” toma distancia de la connotación formativa o de evaluación de desempeño, que se ha generado desde el sesgo institucional —profesionalización—. Interesa aquí, básicamente, identificar los elementos que se incorporan a la identidad profesional docente y verificar si existen coincidencias con la teoría de los ciclos de vida profesional dentro de la carrera del docente en México.

En este país, los grupos de profesores hasta hace pocos años habían sido formados en centros educativos llamados Normales. Luego del decreto de 1982, estas entidades educativas se convirtieron en facultades y la carrera de profesor tomó el estatus de licenciatura. A pesar de que su proceso formativo se suponía modificado, el origen social de los ahora licenciados en educación, anteriormente normalistas, seguía siendo

el mismo. Existen en México muy pocos estudios acerca de la formación del profesor de educación básica, referidos a su formación, o su origen; pero sobre todo acerca de la transformación que experimentan desde su etapa de novatos hasta el momento de jubilarse.

■ Propósito de la investigación

La presente investigación parte de la necesidad de identificar los elementos que conforman la identidad profesional en el docente de educación básica. La identidad profesional se utiliza aquí como un constructo teórico que permite el análisis y la categorización de las diversas etapas que conforman el recorrido secuencial —no necesariamente lineal— de la carrera de un profesor de educación básica en México.

Por lo anterior, el problema de investigación se centra en la identificación de los elementos que conforman la identidad profesional del docente en las diversas etapas de su carrera que se observan y conceptualizan como secuencias o maxiciclos que pueden describir no sólo los patrones o rutas de una misma profesión o carrera, sino los patrones característicos de diversas profesiones. Estos maxiciclos pueden coincidir con rangos de experiencia o de vida profesional, como una ruta de tránsito común de los profesores, que difieren en el contenido de cada una de las etapas, pero que pueden evidenciar patrones o rutas comunes a todos ellos.

Identificar algunos de los patrones más comunes dentro de la carrera del profesor y definir el contenido de cada una de las fases que delimitan un conjunto de patrones más o menos similares permitirá redefinir el concepto de “carrera del profesor”. Entender las etapas y patrones del profesor ayudará a comprender conductas, decisiones, preocupaciones y valoraciones asociadas generalmente a un desencanto de la profesión y el tipo de relación generado entre funcionario-empleado y la organización misma; lo que a su vez permitirá entender que muchas de estas experiencias forman parte de un etapa determinada, de un período crítico por desarrollar dentro de su propio ciclo de vida profesional.

■ Importancia de la investigación

La necesidad de entender el desarrollo profesional de los profesores como un proceso amplio y flexible, evolutivo y personal caracterizado por diferentes etapas, va asentándose entre aquellos que investigan y analizan la formación del profesorado (Marcelo, 1999). Es importante conceptualizar el desarrollo profesional como un elemento multidimensional y dinámico entre diferentes etapas de la experiencia biográfica, de los factores ambientales, la carrera, la vida y las fases de aprendizaje a lo largo de la vida.

Los resultados de la presente investigación podrán ser útiles en diversas áreas; entre ellas, las de reclutamiento, selección y desarrollo profesional del personal docente. La identificación de los patrones que conforman la carrera o vida profesional del docente permitirá identificar períodos críticos, factores inherentes al desempeño del profesor, o bien, variables que afecten su propio desempeño, nivel de criticidad y procuración.

Los resultados de esta investigación podrán fundamentar diversas propuestas relativas a la elaboración de planes de vida y carrera institucionales para el profesor de educación básica, al permitir conocer las etapas de su ciclo de vida y las características que colorean el paisaje de cada una de ellas.

Las opciones de movilidad laboral y las propuestas institucionales de desarrollo podrían ser más afines con las diferentes etapas o con las diversas coyunturas que se enmarcan dentro de ellas, buscando así una mayor coherencia ante las expectativas, las preocupaciones y las aspiraciones de cada uno de los profesores. De manera que los planes de desarrollo y de vida profesional podrían ser una respuesta fundamentada en función de cómo vive el docente cada una de sus etapas, y en consecuencia, ofrecerle rutas de desarrollo, de realización, de posibilidad de cambio, de revaloración o transferencia, en función de las fracturas, quiebres, o necesidades y características específicas de cada docente. Específicas porque es él quien las vive y experimenta pero compartidas por quien, como él, vive dentro de una cronología profesional, una etapa formativa o experiencial y un ciclo similar.

Es posible que este análisis abra nuevas líneas teóricas acerca del ciclo de vida del docente en México y América Latina; sobre todo por los hallazgos obtenidos y la afinidad de las culturas entre los países de la Región y las reformas impuestas a sus sistemas educativos, que condicionan enormemente las posibilidades laborales y profesionales de los grupos de profesores de educación básica.

■ **Objetivos**

La presente investigación se dirige hacia la comprensión de la identidad profesional docente en la enseñanza mediante la teoría de los ciclos de vida. En este caso, a través de los ciclos de vida profesional integrados a la vida y carrera de cada docente, orientar las dimensiones en que tales ciclos se subdividen con el fin de narrar el hecho social desde los propios actores; es un intento de objetividad desde la subjetividad. Por ello interesa responder a las siguientes preguntas:

¿Cómo percibe y construye el docente de educación básica su identidad profesional a lo largo de su vida magisterial?

¿Qué piensa el docente de su trabajo y actividad profesional?

¿Cuáles son sus expectativas dentro de su carrera docente?, ¿son sus expectati-

vas siempre las mismas o experimentan variaciones a partir de las condiciones vinculadas con la edad, con su sentido de pertenencia a la institución, con su estatus dentro de ella, con su antigüedad, con su ubicación y movilidad laboral?

Los objetivos de investigación que se plantearon con base en las anteriores preguntas fueron los siguientes:

1. Identificar cuáles son los incidentes críticos ocurridos durante la carrera docente y cómo surge la adaptación a éstos por parte del docente, describiendo cómo afecta en ello su concepto de la identidad profesional docente.
2. Ubicar las diferentes percepciones organizativas alrededor de lo que el profesor opina, representa y siente acerca de su trabajo docente y su desempeño dentro de él.
3. Identificar los diferentes conceptos en el discurso del docente, de la identidad profesional a partir de los ciclos de vida profesional, de la edad biológica, la experiencia docente y la antigüedad dentro del sistema e institución, el estatus institucional, la ubicación laboral específica y la formación inicial.

■ Delimitación

Esta investigación acerca de los profesores como un grupo socioculturalmente definido se realizó en tres grandes fases: a) conceptualización y acercamiento a los primeros marcos teóricos, b) planeación y estructuración de la fase de recopilación de datos, y c) aplicación de instrumentos, procesamiento de datos y elaboración de reporte. La primera, se llevó a cabo durante los años 1999 y 2000 y consistió en la revisión de diversos marcos teóricos que permitieran, por una parte, una aproximación al fenómeno de interés; en este caso la carrera del docente visualizada a través de una interpretación evolutiva que permitiera establecer algunos indicadores para observar o corroborar una contratación entre los marcos teóricos y fácticos, y que permitieran caracterizar la carrera del docente en un contexto particular: el mexicano. Los hallazgos logrados proporcionaron las bases para la categorización que sustentó la elaboración de instrumentos y el proceso de análisis e interpretación de la información.

La segunda fase se realizó durante los años 2000, 2001 y 2002. En ella se aplicaron cuestionarios de manera presencial y por correo electrónico. A partir de una encuesta electrónica aplicada a profesores de 11 estados de la República Mexicana: Baja California Sur, Coahuila, Durango, Guanajuato, Estado de México, Michoacán, Nuevo León, San Luis Potosí, Sinaloa, Sonora y Tlaxcala se elaboró una base de datos. Esta encuesta se dirigió a profesores en funciones, en los rangos de edad que los ubicaran en los subgrupos previamente establecidos y que contaran con determinados años de experiencia profesional.

La tercera fase se desarrolló de noviembre de 2003 a mayo de 2004 y consistió en el procesamiento estadístico de los reactivos cualitativos y cuantitativos por medio de un programa especializado (SPSS, versión 2001). El procesamiento se realizó revisando la continuidad de los objetivos y las preguntas de investigación para poder contrastar las hipótesis iniciales de este trabajo. Acorde con esta expectativa se elaboraron las tablas sobre las cuales se analizaron los datos obtenidos.

■ Limitaciones

El uso de estrategias innovadoras para la recopilación de información, utilizando bases de datos electrónicas, proporcionó diversos aprendizajes, entre los cuales se encuentra que el índice de respuesta en un proceso de aplicación de instrumentos por medio de correo electrónico es inferior a 20%. Lo anterior generó retraso en los tiempos de localización de profesores y de acceso a los datos y su posterior procesamiento de la información.

El instrumento se envió a la cuenta de correo personal de los profesores encuestados. En el mensaje aparecía una dirección electrónica a la cual se debía acceder. Una vez dentro de este sitio, el profesor se encontraba con una página de introducción que le presentaba el objetivo, compromiso de confidencialidad y los datos del investigador; en seguida aparecían las 10 secciones del instrumento.

Esta forma de aplicación presentó dos problemas: por una parte, era tediosa la lectura para el encuestado y eso lo hacía abandonar la tarea; y por otra, el encuestado debería contar con ciertos requerimientos tecnológicos en su ordenador para poder abrir y llenar adecuadamente el instrumento. Este problema obligó a reestructurar en diversos momentos la muestra y replantear su aplicación en otras poblaciones.

Otra limitación de esta estrategia electrónica fue el acotamiento de las respuestas porque se limitaba el número de caracteres en los espacios de respuesta para preguntas abiertas. Esto hizo que no contáramos con más información valiosa que se pudo haber emitido.

La muestra no tuvo cobertura en todo el territorio mexicano debido a que la selección de los participantes fue mediante la técnica de “bola de nieve”, de manera que unos participantes llevaron a la localización de otros, sin que fuese requisito pertenecer a determinada zona geográfica.

Las características del instrumento, y de los reactivos que lo integran, fueron del tipo “solicitud de respuesta dicotómica”, por lo que durante la investigación se debió desarrollar un instrumento que permitiera rescatar de una manera más amplia características cualitativas que proporcionaran una mayor percepción del profesor en sus diferentes etapas de desarrollo profesional y cronológicas.

La identidad del docente mantiene una serie de enigmas al interior del colectivo o del gremio al que siente pertenecer; por ello interesa aquí establecer y clarificar el contenido de las fases y etapas de la vida del docente y las características de los traslados entre una y otra. El proceso de formación de la identidad emerge como una configuración evolutiva que integra en forma gradual lo dado constitucionalmente: las necesidades libidinales peculiares, las capacidades promovidas, las identificaciones significativas, las defensas efectivas, las sublimaciones exitosas y los roles consistentes.

La identidad del profesor se mantiene hasta aquí, conceptualmente, como un constructo que varía dependiendo de la edad biológica –etapa en el ciclo de vida– pero varía también a partir del estatus institucional o la función organizacional que realiza.

■ La enseñanza como una carrera y una profesión

¿Qué impulsa a un ser humano a trabajar?, ¿por qué han decidido los docentes ejercer en la enseñanza?, ¿qué los hace acudir diariamente a cumplir sus tareas de enseñanza, a cumplir con sus alumnos, compañeros profesores, padres de familia, directivos y administradores? Invariablemente la idea de ganarse la vida está presente; sin embargo, el énfasis en las relaciones humanas aparecerá una y otra vez.

En una sociedad como la nuestra es necesario entender que la ocupación laboral o profesional constituye casi el único factor determinante de la posición social de un individuo, de esta manera el trabajo realizado define mejor que cualquier otra cosa al individuo que lo realiza.

Super (1962: 16) establece que los hombres se muestran más felices cuanto más satisfactorias son sus relaciones con las demás personas. Naturalmente esto no significa que sean más felices cuanto más íntimas y cordiales sean sus relaciones, ni que unas relaciones satisfactorias basten para hacerlos felices; sino que la gente aprecia cualquier relación que le ayude a satisfacer sus necesidades, entre las que destacan las siguientes:



- *Reconocimiento de la personalidad.* La vida moderna transcurre en su mayor parte en el anonimato, la despersonalización se está convirtiendo en denominador común de toda la industria moderna y a la vez en una fuente de disgusto e insatisfacción para los trabajadores. Esta despersonalización proviene, en parte, del carácter “corporativo” de la empresa moderna, de la envergadura que han alcanzado las actividades industriales y comerciales en la actualidad y del incremento constante de la población en un país bien dotado, pero en estado de crecimiento. Esto hace que a menudo el individuo se sienta perdido dentro de una gran maquinaria complicada e impersonal.
- *La independencia.* Supone autonomía y cierto grado de control sobre el propio comportamiento, acciones y actividad. La interpretación de la independencia puede integrar elementos como son: libertad para fijar el propio ritmo de trabajo, ausencia de vigilancia demasiado rigurosa y libertad de expresar cualquier opinión con respecto al trabajo o proceso a realizar. Una de las necesidades del hombre moderno consiste en encontrar un tipo de vida y un trabajo que le permitan conservar la independencia necesaria para salvaguardar su propia integridad y personalidad.
- *Estatus.* Si las relaciones con los demás para ser satisfactorias deben implicar consideración de la personalidad del individuo como un ser distinto y en cierto modo diferente de los demás, también deben contribuir a que el individuo adquiera un sentimiento de clase o de estatus. Su título, su uniforme, su tocado, su insignia; el hecho de dominar un vocabulario técnico, la sociedad profesional de la que forma parte, los periódicos que publican información importante para su trabajo y otros factores contribuyen a crear un sentimiento de pertenecer a algo importante y en consecuencia hacen que se sienta seguro, importante y digno de respeto. Sin embargo, no todas las ocupaciones confieren estos beneficios a las personas que las ejercen; además todo el mundo reacciona de manera diversa ante las características que le confieren estatus. Por ejemplo, los médicos están situados en un nivel superior a las enfermeras, en cuanto a prestigio e ingresos; su organización es también superior y por tanto su profesión confiere más estatus a sus miembros. Por otra parte, la reacción frente a las características de las ocupaciones que confieren estatus depende también de los antecedentes de la persona en cuestión y de su nivel de aspiraciones.

■ *El trabajo como actividad*

La expresión “actividad laboral” se emplea para designar el contenido de un trabajo o tarea y para distinguirlo de las circunstancias laborales o contexto en que se realiza el trabajo y personas en cuya compañía se ejecuta. Para Super (1962: 21) está más que

demostrado que muchos adultos, cualquiera que sea su categoría laboral, conceden gran importancia al trabajo como actividad, es decir, como pasatiempo en el sentido literal de la palabra.

La posibilidad de expresar la propia personalidad parece tener mayor importancia en las clases laborales superiores que en las inferiores; en la práctica casi siempre el individuo puede dar salida a sus capacidades, intereses y necesidades a través del trabajo y cuando el propio trabajo y las circunstancias laborales le permiten desempeñar un papel que esté de acuerdo con el concepto que tiene de sí mismo. Bajo esas condiciones se podrán encontrar, con cierta frecuencia, declaraciones de trabajadores que expresan que tienen la oportunidad de realizar actividades laborales interesantes.

La subsistencia tiene que ver con la expresión común de “ganarse la vida”, y ésta se refiere al presente y al futuro. El salario corriente, el sueldo o los honorarios tienen importancia sobre todo porque determinan el nivel de vida actual. Pero importa saber y prever lo que representarán estos ingresos en el futuro. De hecho, esto tiene mayor trascendencia desde el punto de vista de la seguridad económica.

El valor relativo de ingresos suele ser, por lo menos en Estados Unidos, un factor importante en la satisfacción o moral laboral. A todo individuo le gusta pensar (Super, 1962: 26) que él está ganando tanto como las demás personas de su edad, sexo, experiencia, antigüedad, educación, ocupación y productividad. Quiere que su empresa o institución empleadora le pague el máximo que puede pagar por un trabajo de este tipo y lo mismo que si trabajase para otra empresa. A partir de este punto queda claro que, una vez más, estamos frente a una necesidad de posición social, de relaciones humanas más que de tipo económico. A veces en la práctica resulta cómodo definir las necesidades desde el punto de vista de sus manifestaciones, es decir, económicamente, pero no hay que olvidar que la mayor parte de los fracasos de las gerencias se deben a que no han sabido darse cuenta a tiempo de que estaban ante un problema psicológico.

Hargreaves (1996: 40) establece que la enseñanza es fundamentalmente un tipo de trabajo. Esto no quiere decir que la enseñanza sea penosa, como lo son muchos trabajos manuales de nivel inferior. Hargreaves señala que el trabajo de los profesores es también un oficio: un conjunto de tareas y relaciones humanas estructuradas de determinadas maneras. La escuela es también el centro de trabajo de sus profesores, como el hospital lo es para el cirujano, la oficina para el administrativo y el taller para el operario de la fábrica. Este centro está estructurado por medio de recursos y relaciones que pueden hacer que el trabajo sea más fácil o más difícil, fructífero o fútil, remunerador o desalentador.

■ Los ciclos de vida en la carrera del docente

Para Fernández (1998: 53) la investigación en el ámbito de los ciclos de vida¹ de los profesores, cada vez con más frecuencia, permite identificar los elementos de naturaleza conceptual y operativa que lo caracterizan como una aproximación evolutiva y biográfica al desarrollo profesional docente. Esta aproximación contextualizada a partir de trabajos como los de Samper (1993), Fernández Cruz (1995) y Bolívar (1996), se ha caracterizado como dinámica, contextual e integral.

Es dinámica porque se asume que el desarrollo profesional no es un estado de maestría al que se acceda a partir de acciones formativas puntuales durante el ejercicio de la profesión. Al contrario, es un estado de orientación y capacitación para la enseñanza, que se nutre de modelos y marcos para la acción que se han ido construyendo, de forma inconsciente, desde las primeras experiencias formativas en la infancia y adolescencia del individuo (Knowles, 1992). También es dinámica porque se trata de un estado nunca acabado, sino en reconstrucción continua, influido por muchos más factores que las acciones formativas puntuales y donde el transcurrir del tiempo y la acumulación de experiencia (hasta la jubilación) son índice de la naturaleza y el efecto de los cambios que se experimentan en el conocimiento y el comportamiento del profesor.

Se trata de una perspectiva contextual, puesto que permite penetrar en el universo de relaciones culturales de los grupos de socialización profesional en los que ha transcurrido la historia de vida del profesor. Ofrece una comprensión de las condiciones sociales que afectan al comportamiento individual, al tiempo que nos sirve de contrapunto en informaciones externas más amplias sobre los procesos educativos, facilitando la visión interna del profesor protagonista.

Por último, se trata de una perspectiva integral, en la que confluyen en un todo global e inseparable los aspectos de evolución personal en todos los órdenes: desarrollo de la personalidad, vida afectiva-familiar y vida socioprofesional. También es integral porque ofrece una visión de integración jerárquica de los estadios de desarrollo anterior y, necesariamente, de los antecedentes del posterior.

El desarrollo es un proceso que no es estático ni uniforme, sino que se caracteriza por un cambio constante. Existen ciertas particularidades del desarrollo cognitivo de

¹ El concepto de ciclo de vida en términos simples encierra la idea de que todos los individuos atravesamos una serie de períodos o etapas durante la vida y cada período posee patrones característicos. Si bien estas etapas y períodos en términos biológicos fueron aceptadas abiertamente, no lo fueron en el reconocimiento de etapas de desarrollo psicológico durante la vida adulta. De esta forma la visión más promisoría llegó del campo conocido como *de la psicología profunda* fundado por Sigmund Freud (1856-1939), quien creó una teoría de la personalidad que abarca aspectos del inconsciente y el consciente y muestra cómo el desarrollo de la personalidad en la infancia influye profundamente en la vida del adulto.

las personas adultas, que pueden explicar algunas características del aprendizaje de los profesores:

- a) El desarrollo es un proceso que se produce a lo largo de toda la vida y por eso no está limitado a ciertas edades.
- b) El desarrollo puede ser cualitativo y cuantitativo.
- c) El desarrollo es multidimensional, ya que los cambios ocurren en muchas dimensiones (biológica, social y psicológica).
- d) El desarrollo es multidireccional, en la medida que pueden existir diferentes modelos y trayectorias para lograrlo, dependiendo de la dimensión de que se trate y del individuo.
- e) El desarrollo está determinado por muchos factores.
- f) Los individuos son sujetos que construyen y organizan activamente sus propias historias personales, de forma que el desarrollo no ocurre sólo en función de los diferentes acontecimientos por los que pasa el individuo, sino que es producto de un proceso dialéctico entre los múltiples factores ambientales y la construcción personal que los sujetos hacen de esos factores (Pintrich, 1990: 833).

Fernández (1998: 52) señala que para caracterizar esta teoría, es necesario partir de una visión evolutiva de la función docente. Esto es, admitir que a lo largo de su carrera, y como parte normal de su vida ocupacional, se producen cambios significativos en el conocimiento y el comportamiento profesional del profesor. Estos cambios son fruto de la interacción de factores fisiológicos, psicológicos, afectivos y sociales provocados por la acumulación de experiencia docente y el transcurrir del tiempo.

Huberman (en Goodson, 2000: 55) establece que, a pesar de que Lortie —en su celebre estudio *Schoolteacher*— no encontró que la profesión de maestro tuviera una división institucionalizada en fases que fuera más allá de los primeros estadios de la carrera, es posible distinguir pautas más o menos regulares en la forma en que generalmente se desarrolla la vida profesional de los maestros dentro de este terreno no separado en fases. Estas pautas de desarrollo comunes ofrecen caminos útiles no sólo para caracterizar la carrera de maestro, sino también para sugerir una estructura útil en la revisión de la gran variedad de literatura científica proveniente de diversas disciplinas.

Huberman (*idem*, p.57) señala que existe un ciclo profesional de la carrera de los maestros. Para ello establece tipos modélicos que tienen que ver con respuestas o perfiles más frecuentes aparecidos en el pasado o en recientes estudios empíricos. Retoma una orientación integradora de fases genéricas que en su interior denotan matices particulares; entre ellas destacan las siguientes:

- La introducción en la carrera.
- La fase de estabilización.
- Experimentación y diversificación.
- Nueva evaluación (revaloración).
- Serenidad y distanciamiento en las relaciones.
- Conservadurismo y quejas.

■ *Introducción en la carrera*

Para Marcelo (1999: 103) la iniciación a la carrera es el tiempo que abarca los primeros años, en donde los profesores han de realizar la transición de estudiantes a profesores. Es una etapa de tensiones y aprendizajes intensivos en contextos generalmente desconocidos, en la que los profesores principiantes deben adquirir conocimiento profesional.

Este período de iniciación representa el ritual que ha de permitir transmitir la cultura docente al profesor principiante; es decir, los conocimientos, modelos, valores y símbolos de la profesión, y la integración de la cultura en la personalidad del propio profesor (Marcelo, 1999: 105); pero también incluye la adaptación de éste al entorno sociocultural. Este proceso puede ser aún más difícil, cuando debe integrarse a culturas que le son totalmente desconocidas.

A pesar de la diversidad de motivos, especialmente entre los profesores de primaria y secundaria, la iniciación en la vida del aula está descrita en términos similares por los investigadores del ciclo de vida. Varios estudiosos de la materia (Fuller, 1969; Fuller y Brown, 1975; Veenman, 1982; Watts, 1980), lo consideran sobre todo un período de supervivencia y descubrimiento.

Para algunos autores, el primer año no sólo representa una oportunidad para aprender a enseñar, sino también para hacer transformaciones en el ámbito personal (Tisher, 1984). Se destaca como característica de este período la inseguridad y la falta de confianza en sí mismos que padecen los profesores principiantes. Como señalan Johnston y Ryan (en Marcelo, 1999: 104):

los profesores en su primer año de docencia son extranjeros en un mundo extraño, un mundo que les es conocido y desconocido a la vez. Aunque hayan dedicado miles de horas en las escuelas viendo a profesores principiantes e implicados en los procesos escolares, los profesores principiantes no están familiarizados con la situación específica en la que empiezan a enseñar.

El profesor deberá adaptarse al entorno en el que ejercerá sus funciones para comprender las necesidades que esto implica y poder responder con efectividad a las demandas de ese entorno. Vallí (en Marcelo, 1999: 105) plantea que los problemas que

más amenazan a los principiantes son la imitación acrítica de conductas observadas en otros profesores, el aislamiento de sus compañeros, la dificultad para transferir el conocimiento adquirido en su etapa de formación y el desarrollo de una concepción técnica de la enseñanza.

El factor de supervivencia —el choque con la realidad—, tiene relación con la complejidad y la incertidumbre iniciales del ambiente en el aula; la continua experimentación por ensayo y error; la preocupación por el yo (¿soy apto para esta tarea?); las tensiones entre los ideales educativos y la vida en el aula; la fragmentación del trabajo; la dificultad entre intimar o ser hostil hacia los alumnos; la ausencia de materiales adecuados para el trabajo, y los alumnos indisciplinados.

Por otra parte, el factor de descubrimiento explica el entusiasmo del principiante, el efecto embriagador de asumir una posición de responsabilidad —teniendo ahora el profesor su propia clase, sus propósitos y su propio programa— o de verse a sí mismo como a un colega más entre un gremio de profesionales. A menudo, los dos factores, el de supervivencia y el de descubrimiento, se experimentan paralelamente y el segundo permite al maestro resistir bajo el primero. Pero hay ocasiones en que uno de los dos es predominante; casos en los que pueden prevalecer sentimientos de indiferencia —por ejemplo los que eligen la enseñanza provisionalmente o con poco entusiasmo—; estados de aquiescencia (para aquellos con una experiencia previa), o la frustración de los principiantes a los que se les encomiendan tareas desagradables.

La exploración es un conjunto o tema modélico, en el caso específico de la enseñanza, y está fuertemente influida por los parámetros de la escuela; sin embargo, raramente se le da al profesor la oportunidad de explorar otros escenarios además del propio, o la oportunidad de desempeñar otros papeles además del de maestro en el aula.

Para Huberman esta es la Fase I y está integrada por dos subfases: a) exploración (de 0 a 3 años), caracterizada por la necesidad de sobrevivir, la expresión del tanteo entre los ideales y la vida cotidiana de las clases y la emergencia del *shock* de la realidad entre los profesores novatos y b) descubrimiento, en referencia a las situaciones de entusiasmo derivadas del encanto de la novedad, del descubrimiento de los alumnos y la integración a un colectivo profesional constituido (Rodríguez, 2004: 5).

■ La fase de estabilización

En la literatura sobre la psicología del desarrollo, la fase de exploración da paso a un compromiso definitivo o a la estabilización y la responsabilidad. En cambio, en la literatura con enfoque psicoanalítico, por ejemplo Erikson (1950), se determina que la elección de una identidad profesional constituye una fase decisiva de desarrollo del ego. Suprimir o posponer esta elección lleva a una dispersión de los roles y, junto a ella, a una dispersión de la estabilidad de la identidad. En estudios más recientes

(Levinson, Darrow y Mckee, 1979), el compromiso profesional aparece como un hecho clave; un momento de transición entre dos períodos diferenciados de la vida. Del mismo modo, Huberman observó que varios maestros, de edades comprendidas entre los 40 y 45 años, todavía no habían decidido lo que querían hacer con sus carreras: este un buen ejemplo de la dispersión del ego.

En términos generales, la estabilización de la enseñanza consiste en ratificar una elección única y subjetiva; esto es, la decisión de comprometerse con “la orden” de la enseñanza. En ese momento el individuo “es profesor” y con el reconocimiento de la titularidad, los demás lo consideran “comprometido”. Aunque este compromiso puede no ser válido para el resto de la vida del individuo, habitualmente tiene un poder vigorizante que dura de 8 a 10 años. Elegir significa eliminar otras posibilidades.

En esta fase es habitual empezar a sentirse independiente, al mismo tiempo que forma parte de un grupo de colegas. De hecho, la autonomía profesional juega un papel importante en la estabilización, hasta el punto de que un gran número de profesores llega a hablar incluso de liberación o de emancipación. Una vez que se tiene la titularidad de profesor, habitualmente la persona se vuelve más firme en su relación con colegas y administradores de más experiencia (jefes de departamento y directores). En este sentido, estabilizarse significa insistir en ciertos grados de libertad, en ciertas prerrogativas, en ciertas iniciativas impuestas por uno mismo y destinadas a la propia clase. La estabilización también se relaciona con el dominio de la docencia. Es durante esta fase cuando se alcanza una sensación de mínima consolidación.

Algunos temas relacionados aparecen en esta fase. En primer lugar, las palabras flexibilidad, placer y humor aparecen como temas importantes. Con el mayor dominio de la docencia, la presión es más fácil de sobrellevar. El hecho de estar más cómodo con la actuación en el aula trae consigo un sentimiento general de tranquilidad y relajamiento. En el mismo sentido, la autoridad pasa a ser más natural. Se está más preparado para establecer límites realistas y para hacerlos respetar, al mismo tiempo que se tiene más seguridad y se es más espontáneo. En suma, la fase de estabilización está estrechamente unida a la consolidación pedagógica y se experimenta de manera positiva.

Para Huberman, esta fase de estabilización es la Fase II (de 4 a 6 años), a partir de la cual el profesor asume un compromiso definitivo y consolida su repertorio de habilidades que le aportan seguridad en el trabajo e identidad profesional. Comienza a adquirir autonomía profesional y consolidación pedagógica (Rodríguez, 2004: 5).

■ *Experimentación y diversificación*

Los resultados de los estudios empíricos sobre los profesores son generalmente unánimes respecto a las fases iniciales de la enseñanza. En las etapas posteriores

empiezan a serlo menos, sobre todo cuando los caminos individuales empiezan a divergir. Si observamos las tendencias más importantes provenientes tanto de las crónicas personales como de los estudios observacionales, puede notarse una fase de diversificación después del período de estabilización.

Las explicaciones de este cambio son diversas. Los profesores se embarcan en una serie de experimentos personales diversificando sus materiales de enseñanza, sus métodos de evaluación, sus formas de agrupar a los estudiantes, o de organizar las secuencias de instrucción. Antes del período de estabilización, las sensaciones de incertidumbre, de inconsistencia y de una ausencia total de éxitos tienden a reducir los intentos de diversificar la dirección de la clase y en lugar de ello, a inculcar una actitud caracterizada por la rigidez pedagógica.

Sikes ofrece una perspectiva más activista (Huberman en Goodson, 2000: 60). Propone la idea de que los profesores desean acentuar su impacto en el aula y por eso se preocupan por conocer los factores instructivos que bloquean este objetivo y a partir de ahí, intentan presionar para llevar a cabo las reformas consiguientes. En la misma línea, una vez que el profesor se ha estabilizado, está preparado para enfrentarse de forma más vehemente a las aberraciones del sistema, que antes no se veían o no eran consideradas inherentes al mismo. Los profesores que pasan por esta fase de su carrera son los más motivados y dinámicos, los más comprometidos más allá de los límites de sus propias escuelas, participando en comités curriculares del área geográfica en la que se desenvuelven o en acciones colectivas.

Una tesis final afirma que una vez que se ha ejercido durante un período en el aula, el profesor emprende la búsqueda de nuevos desafíos. Implícitamente, esta búsqueda se convierte en la respuesta a un miedo emergente al aburrimiento.

Para Huberman, esta fase de experimentación/diversificación es la Fase III (de 7 a 18 años), y dice que existe una alta diversificación de trayectorias a partir de los siete años de trabajo docente. Algunos buscan una salida a la carrera profesional en cargos directivos; para otros, significa un estadio de mantenimiento de la profesión. En algunos casos aparecen síntomas de tedio profesional. En general, el estadio de diversificación abre un período de incertidumbre de naturaleza variable individualmente, (Rodríguez, 2004: 5).

■ Nueva evaluación

Aunque la nueva evaluación está sólidamente documentada en los estudios empíricos sobre los ciclos de vida de los profesores, sus orígenes y las características que la definen son vagos. En los perfiles generales, la fase de diversificación da paso a un período de incertidumbre en gran número de casos. Pero no hay una definición clara de la naturaleza de la incertidumbre. Los síntomas de esta fase pueden ir desde un

caso suave de rutina hasta una crisis existencial acerca del curso que ha de seguir la carrera en el futuro. En otro perfil típico, a partir de la fase de estabilización surge gradualmente la sensación de rutina sin pasar a través de ningún período particularmente “innovador”.

Esta fase tiene, claramente, múltiples escenarios y un perfil único de ella sería cuestionable. Para algunos es la monotonía de la vida diaria en el aula, año tras año, lo que les lleva a una nueva evaluación o a tener dudas personales. Para otros, lo que hace estallar la crisis es el desencanto con los resultados de las reformas sucesivas en las que han participado enérgicamente. Sin embargo, detrás de todo esto, lo que hay es un momento del ciclo de la carrera que a menudo juega un papel importante. Tiene lugar “a mitad de carrera”, generalmente entre los 35 y 50 años, o entre el decimoquinto y el vigésimo quinto año de docencia. Según diversos estudios empíricos (Adams, 1982; Neugarten, 1979; Prick, 1986, y Sikes, 1985), es el momento de hacer un balance de la vida profesional y de proponerse, algunas veces en un estado de ansiedad leve, empezar otras carreras durante el poco tiempo que queda, cuando todavía es posible. No hay indicios en la literatura empírica revisada de que la mayoría de los profesores pasen por una fase de incertidumbre.

Esto también ocurre, por cierto, en los estudios más generales sobre los ciclos de la vida humana. La crisis de los 40 es un fenómeno estadísticamente marginal –y propio de la clase media–. Más allá de esto, es evidente que las características familiares y otros factores parecidos son elementos determinantes de igual importancia. Por ejemplo, uno puede imaginarse cómo las condiciones de trabajo en una escuela podrían acentuar o disminuir la monotonía de la vida en el aula de forma que indujeran, o por el contrario, disuadieran los síntomas de una nueva evaluación en la mitad en la vida.

Finalmente, hay indicios que muestran que una fase de incertidumbre y de dudas personales en la enseñanza no es experimentada del mismo modo por los hombres que por las mujeres. Los trabajos de Levinson (*Las estaciones de la vida del hombre, 1978*) pueden ilustrar al respecto.

A pesar de la fragmentación de los datos disponibles sobre este tema, generalmente el índice de nuevas evaluaciones es más alto en los hombres que en las mujeres, aun a edad más temprana. El período de crisis más profundo en los hombres empieza a los 36 años y llega, como máximo, hasta los 45. El problema parece radicar, por encima de todo, en una cuestión de promoción profesional: ¿voy a escalar en la profesión?, ¿quiero pasar el resto de mi vida en el aula? Por otra parte, el momento análogo de reevaluación entre las mujeres tiende a darse más adelante (hacia los 39 años) y dura menos (hasta los 45), y no está tan estrechamente relacionado con los éxitos profesionales *per se* como con aspectos no deseados de la definición del trabajo o bajo condiciones de trabajo desagradables. Lo anterior no implica que estos resultados puedan ser generalizables. Los resultados del presente trabajo (como podrá verse en el capítulo 5) proporcionan evidencia al respecto.

■ *Serenidad y distanciamiento en las relaciones*

Al hacer una síntesis de los estudios revisados, la serenidad no parece ser tanto una fase diferenciada en la progresión de la carrera como un “estado de la mente” entre los profesores de 45 a 50 años. Es posible llegar a ese estado –no todos llegan– mediante diversos caminos, pero uno de los más comunes, que acaba en este punto, es el que viene después de una fase de incertidumbre y evaluación.

Los profesores que se encuentran en el grupo de edad entre 45 y 50 años empiezan por arrepentirse del abandono de su período más activo. Hay también un sentimiento que lo compensa; algunos de estos profesores se refieren a una fuerte sensación de relajación en el aula: “Puedo anticipar casi todo lo que va a venir y tengo casi todas las respuestas preparadas”. Se describen a sí mismos como menos vulnerables por las opiniones de los demás, ya sean los directores, los colegas o los alumnos. Hablan explícitamente de serenidad o de ser capaz de aceptarse a sí mismos tal y como son y no como los otros los querrían ver.

Sobre todas las cosas, los niveles de ambición decaen con un efecto sobre la dedicación profesional; pero la confianza y la serenidad son mayores. Hay menos cosas que “probar” ante los demás o ante uno mismo. La distancia entre lo que uno había deseado conseguir en su carrera y lo que realmente ha alcanzado se hace más pequeña.

Aquí los estudios de psicodinámica subrayan las dimensiones más generales que hay detrás de la serenidad. Para Erickson (1950), por ejemplo, la serenidad puede corresponder a “una integridad del ego”, la percepción de la propia vida como inevitable, única y al mismo tiempo arquetípica. Para otros, es la integración sucesiva de los componentes inconscientes del yo lo que lleva a una paz interior. Tener éxito corresponde con lo que llamaríamos un distanciamiento sereno de la enseñanza; fracasar corresponde con la perspectiva de estancamiento presentada por Erikson, lo que aquí se traduce a “distanciamiento amargo” por parte de los profesores veteranos.

Para Huberman, esta fase de serenidad/distanciamiento efectivo es la Fase IV (de 19 a 30 años). Todos los estudios coinciden en que durante esta fase (entre 44 y 55 años, aproximadamente) se pierden la energía y el ímpetu de momentos anteriores, para adquirir la serenidad del oficio aprendido pero manifestando una distancia afectiva mayor hacia los alumnos, creada por los propios alumnos ante la diferencia de edad e incomprensión mutua. Esta tendencia se manifiesta en cambios cualitativos en el aula y en un alejamiento de los compromisos institucionales (Rodríguez, 2004: 6).

■ *Conservadurismo y quejas*

Entre los 31 y 40 años de experiencia docente ocurre la Fase V de conservadurismo y quejas. Se representa por los profesores que en promedio superan los 50 años y que

adoptan una posición conservadora en relación con los nuevos colegas y los alumnos, y es escéptico ante las medidas de política educativa que se toman. Es la fase conservadora de quejas continuas o de identificación del profesor “cascarrabias”. (Rodríguez, 2004: 6).

En este capítulo se presenta la fundamentación teórica y la descripción metodológica de la investigación. El trabajo integró las metodologías cuantitativa y cualitativa, cada una en una fase distinta, pero en este reporte sólo se incluyen los resultados de la fase cuantitativa. Se presentan aquí la especificación de variables, el diseño del proceso, los sujetos que conforman la muestra y el diseño de los instrumentos para la recopilación de datos.

Aproximarse al fenómeno de la carrera docente implica la expectativa de describir qué es lo que sucede al interior de lo que se ha dado en llamar la carrera docente. En este sentido, el interés particular de esta investigación se enfoca hacia la identificación de los elementos que integran cada una de las fases o etapas en las que la carrera del profesor puede segmentarse con fines de análisis.

■ Hipótesis y especificación de variables

Una primera hipótesis de trabajo se estableció en relación con la construcción teórica de la identidad profesional del profesor, su conformación y explicación a través de marcos teóricos provenientes de la teoría de los ciclos de vida del profesor.

La vida profesional del profesor, y por tanto su ciclo de vida, se conforma por un conjunto de secuencias no lineales, es decir, que pueden presentar aparentes discontinuidades en donde la capacidad de adaptación, las estrategias en la toma de decisiones y el resultado de las mismas, se eclipsan durante diversos períodos críticos ante lo cual el profesor deberá reaccionar, actuar o decidir. De esta forma la identidad profesional en el docente de educación básica se refiere como un concepto que se reconstruye y se renueva constantemente, de acuerdo con el período biológico, profesional y social que enfrenta cada uno. Si bien el contenido de cada fase es diverso —*era* en términos de Levinson—, los patrones que cada profesor deberá experimentar presentan referentes similares.



■ Especificación de variables

Las variables consideradas en el estudio son las siguientes:

- La edad biológica de los profesores.
- La edad profesional de los profesores.
- El nivel de estudios profesionales.
- El nivel de estudios de posgrado.
- El nivel de satisfacción profesional.
- La pertenencia a asociaciones profesionales.
- La elección de la carrera docente.
- La valoración individual del desempeño.
- Los elementos de la autodescripción de su perfil profesional.

■ El diseño utilizado

El diseño utilizado fue el de estudio descriptivo, pues se midieron de manera independiente ciertos conceptos y variables relativos a la vida del profesor (Hernández, 2000). Se integraron además las mediciones de ciertas variables para describir cómo es y cómo se manifiesta el fenómeno de interés (la identidad profesional en el docente).

De acuerdo con Dankhe (en Hernández, 2000: 61) la investigación descriptiva, en comparación con la naturaleza poco estructurada de los estudios exploratorios, requiere considerables conocimientos del área que se investiga para formular las preguntas específicas que se busca responder. Un estudio como este puede ofrecer la posibilidad de predicciones.

■ Los sujetos de la muestra

Levin (1979: 95) afirma que los métodos de muestreo del investigador social son generalmente más cuidadosos y sistemáticos que los de la vida diaria. Su preocupación central es asegurarse de que los miembros de esa muestra sean lo suficientemente representativos de la población entera como para permitir hacer generalizaciones precisas acerca de ella.

Para esta investigación se optó por una muestra de tipo propositiva, —*purpose simple*—. El procedimiento de selección de la muestra fue a través de la técnica de “bola de nieve”; con ella, en un primer momento se localiza a algunos individuos, los cuales conducen a otros y estos a otros y así sucesivamente hasta conseguir una muestra suficiente. Este procedimiento se emplea con frecuencia en estudios con

poblaciones marginales, delincuentes, sectas, determinados tipos de enfermos, grupos cerrados que no fácilmente mantienen disposición para externar y facilitar información que tenga algo que ver con las características propias de su grupo. En este caso y considerando que el grupo de profesores de educación básica es un grupo cerrado, no muy dispuesto a ser objeto de estudio, se consideró conveniente la localización de algunos profesores con determinadas características —edad profesional, edad biológica y formación normalista— para integrar e incrementar la población de interés. Esto se logró con el apoyo de alumnos y profesores de posgrado de la Maestría en Educación y la Maestría en Administración de instituciones educativas de la Universidad Virtual del ITESM, y permitió localizar a más profesores para la muestra, con alumnos y profesores como enlace previo.

El universo de profesores que se consideró para llevar a cabo esta investigación reunió las siguientes características:

- Profesores que hubieran sido formados en las escuelas normales de la República Mexicana.
- Profesores de educación primaria.
- Profesores que estuvieran en activo, es decir, profesores de grupo, aunque contarán con una segunda plaza o cargo administrativo.
- Profesores mexicanos de comunidades semirurales, rurales y urbanas.

El grupo de profesores de educación básica de diferentes estados de la República Mexicana encuestados fue de 292 profesores. En esta muestra se encontraron los siguientes resultados: al momento de la aplicación del instrumento (2002), 75% de ellos contaban con más de 12 años de experiencia docente. El 16% con menos de nueve años y 9% con menos de seis.

Estos datos nos permiten categorizar al grupo de profesores en un nivel de madurez alto, relacionado con su propia experiencia y las vivencias que su profesión les ha permitido o exigido rebasar.

En las respuestas a este reactivo podemos observar que el porcentaje más elevado en años de experiencia se encuentra en los rangos de 11 a 15 años; le sigue el rango de 16 a 20 años y en orden decreciente se encuentran los grupos de 6 a 10 y de 21 a 25 años de experiencia.

En cuanto a la relación de géneros en la muestra, 120 son profesores varones y 172 mujeres. Aunque el asunto de género se consideró importante en términos de la población muestra, la investigación no se orientó específicamente hacia un estudio de género.

La idea básica del estudio consistió en integrar un grupo de profesores, pertenecientes a las diferentes etapas o ciclos de vida, para representar las diversas fases o

estadios y considerarlos de manera transversal, por lo que se formaron subgrupos según edades biológicas y edades profesionales, a partir de sus años de experiencia docente, buscando con ello coherencia con los marcos teóricos de los ciclos de vida profesional.

La edad de la población participante abarca desde 20 hasta 60 años, por lo que la media se encuentra en el rango de 36 a 40.

En cuanto al estado civil, 70.9% (208 maestros) es casado; 21.5% (63 maestros), se declara soltero; 3.7% (11 profesores), es divorciado y sólo 0.3% (un caso), se declara en unión libre. Sólo una maestra dijo ser madre soltera y se integró al rubro de solteros.

Lo anterior presenta un panorama cuya conformación es muy tradicional, donde casi todos son casados y los divorciados son una notoria minoría; sin embargo, los solteros registran un alto porcentaje al interior de cada subgrupo de edad.

Es importante destacar que los profesores se perciben sujetos a una fuerte presión social; es decir, suelen sentirse observados por las comunidades en donde se desempeñan, por lo que parece importante mantener un estatus social aceptable a los ojos de esa comunidad, lo que implica abandonar la soltería y permanecer casados. En las comunidades mexicanas, un profesor o profesora que permanece soltero no es visto con buenos ojos, y no contar con una pareja civilmente reconocida los hace sujetos de juicio colectivo.

En esta investigación la frecuencia de profesores solteros (21,5%) no se considera alta en relación con la población total, aunque en algunos rangos de edad dicho porcentaje es relativamente alto: En el rango de 20 a 25 años, 50% del grupo permanece soltero; en el siguiente subgrupo de 26 a 30 años, ese porcentaje es de 38.4%; en el rango de 31 a 35 años, los solteros representan 41.5%, mientras que este porcentaje decrece en el siguiente rango de 36 a 40 años a 21.3%.

En el rubro del número de hijos, los resultados muestran un rango de entre uno y cinco, con una media de 2.4 hijos. Llama la atención que el porcentaje más alto corresponde al rango de tres a cinco hijos, lo que confirma el patrón cultural tradicional de concepción de la familia nuclear padres-hijos.

La proporción de profesores cuyos cónyuges trabajan es de 62.5%, por lo que podemos afirmar que en una relativa mayoría la economía familiar se sustenta en el ingreso de ambos. En cambio un reducido porcentaje de cónyuges de los profesores son también maestros de educación básica (33%), lo que nos hace suponer que actualmente los profesores y las profesoras no mantienen la tendencia de casarse entre ellos. Este dato permite identificar la ubicación de los cónyuges, entendiendo que la elevada ausencia de respuestas puede corresponder al grupo de profesores solteros. Esta variable se analiza detalladamente en el capítulo correspondiente a los resultados.

La mayoría de los profesores cuenta con estudios de normal básica, es un grupo

que posee las características del gremio normalista y cuenta con la ideología y el discurso magisterial, estructurado alrededor de la profesión de maestro como baluarte de los valores nacionales y la historia patria.

Sólo un sector reducido del grupo magisterial cuenta con estudios de posgrado debido a que no es una expectativa general entre los profesores de educación básica, pues 82.5% del grupo contestó que no cuenta con este tipo de estudios o no proporcionó respuesta. Entre quienes contestaron afirmativamente (17.5) sólo 6.5% realizó estudios de posgrado en el Estado de Nuevo León y 3.5% en el Estado de México. Dentro del grupo de los 292 profesores el 73.2% del grupo total no ha realizado ningún tipo de estudio de posgrado.

Por otra parte, el segmento de docentes que cuentan con una plaza de base es más numeroso (profesores de planta y directores) que el grupo en plazas eventuales, lo cual sugiere que se trata de un grupo con cierta estabilidad laboral. Así, los profesores que no cuentan con empleo en una institución educativa corresponden a 5% del total. Quienes cuentan con un empleo de tiempo completo suman 78%, mientras que 17.8% solo labora medio tiempo.

Respecto de la colaboración con otras instituciones educativas, 26.3% manifiesta que sí lo hace, 63% no colabora y 10.6% del grupo no contestó a la pregunta. En cuanto al desempeño de otra actividad remunerativa, la mayoría manifestó no hacerlo, 11% sí realiza otra actividad y 7% no respondió a este reactivo. Es sabido que en los diferentes estados de la República Mexicana el profesor combina su tarea docente con otras actividades, como el comercio, los servicios (frecuentemente como chofer de taxi) y la construcción y remodelación de casas, entre otros.

En lo relacionado a los bienes patrimoniales, un alto porcentaje de los profesores cuenta con casa propia; sin embargo, 23% no contestó el reactivo o no cuenta con este patrimonio. En ese sentido, la mayor parte manifestó contar con un vehículo propio, mientras que poco menos de la cuarta parte no lo posee. Este dato parecería poco importante si no se tuviera claro que el origen de un profesor en México es mayoritariamente humilde y que entre sus primeras aspiraciones se encuentra la de poseer un auto y una casa propia, precisamente debido a las carencias económicas que caracterizaron su infancia y su socialización primaria.

Finalmente, cabe mencionar que los profesores que conforman la muestra provienen de 10 diferentes estados de la República Mexicana, de ellos 33.5% se encuentran en el Estado de México y 41% en Nuevo León, por mencionar a los más importantes.

■ Instrumento de medición

Para la cuantificación de resultados se elaboró un instrumento de tipo cuestionario, pues de acuerdo con Hernández (2000: 277) un cuestionario consiste en un conjunto de

preguntas respecto a una o más variables a medir. El que se elaboró para esta investigación consiste en 60 reactivos, distribuidos en 10 secciones:

Datos personales, estudios profesionales, ubicación laboral, cargo, ocupación profesional, condiciones materiales, satisfacción profesional, asociaciones profesionales a las que pertenece, elección de carrera y valoración individual del desempeño.

Este instrumento se elaboró considerando varias categorías y aspectos dirigidos a identificar las condiciones materiales del profesor, el tipo y nivel de estudios logrados, la ubicación laboral y las condiciones periféricas que rodean tal condición; así como la satisfacción laboral de acuerdo con los años de experiencia y la edad, los rasgos de tendencia a la profesionalización y la valoración individual del desempeño, según la percepción que se tiene de la valoración de compañeros docentes, padres de familia, directores y administradores.

Incidentes críticos durante la carrera docente y su impacto en el concepto de identidad profesional docente

En este capítulo se presentan los resultados del procesamiento estadístico de los datos recabados en la muestra de 292 profesores mediante el cruce de variables consideradas como de mayor importancia en la respuesta a los objetivos planteados al inicio de este trabajo. Las respuestas obtenidas en los diferentes reactivos que integraron el cuestionario se agruparon en: aspectos relevantes sobre el pensamiento, las consideraciones, las expectativas, las preocupaciones y las posiciones de los profesores respecto de su propia carrera docente.

De acuerdo con ello, el análisis de estos resultados se realizó a partir de la elaboración de una serie de incidentes relacionados con los objetivos de esta investigación:

- a) Identificar los incidentes críticos ocurridos en la carrera docente y cómo surge la adaptación a estos por parte del docente, describiendo cómo afectan su concepto de identidad profesional.
- b) Ubicar las diferentes percepciones organizativas alrededor de lo que el profesor opina, representa y siente acerca de su trabajo docente y su desempeño.
- c) Identificar los diferentes conceptos de la identidad profesional dentro del discurso del docente a partir de los ciclos de vida profesional, de la edad biológica y la antigüedad dentro del sistema e institución, de su estatus institucional y de su ubicación laboral específica.

Respecto al primer objetivo, se elaboró una relación de incidentes críticos con el fin de identificar cuáles son los que ocurren dentro de la carrera docente y cómo se desenvuelve el profesor ante cada uno de ellos, a fin de describir cómo afecta este proceso su concepto de la identidad profesional. Los elementos identificados como incidentes críticos en la carrera docente son los siguientes:

- a) Elección de la carrera docente.
- b) Elección de pareja y obtención de un posgrado.



- c) Formación de familia (hijos).
- d) Otros estudios profesionales.

■ *La elección de la docencia como primera opción profesional*

En la muestra de 292 profesores se observa que 62.3% de ellos sí eligió el magisterio como su primera opción profesional; 33.2%, no lo hizo así y 4.4% no respondió a esta pregunta. Entre los que respondieron a la primera opción, 39.7% son varones y 60.2% son mujeres. Se observa aquí que el grupo de mujeres es notablemente superior al de varones.

— Motivaciones para la elección de la carrera docente y la obtención de otros estudios profesionales

Para efectos de esta investigación, la motivación para facilitar el ingreso al magisterio ha sido considerada como un incidente crítico; en tal sentido, se ha indagado acerca de las diversas motivaciones que los profesores reconocen en su etapa de elección de carrera. Las categorías resultantes surgieron de agrupar las respuestas abiertas que los profesores encuestados manifestaron. La agrupación como categoría refleja el contenido de cada una de las respuestas:

Del grupo de profesores, 49.3% dice tener otros estudios profesionales, en tanto que 50.7% no cuenta con ellos. Es decir, entre quienes afirman contar con otros estudios de nivel profesional (144 profesores), 80.5% dice tener estudios sobre educación y los considera como otros estudios profesionales diferentes; sin embargo, para fines de esta investigación se consideran como la misma profesión, tanto si se refieren a una licenciatura en Ciencias de la Educación Básica como a una especialidad en la Normal Superior, lo cual no necesariamente constituye otra carrera profesional, pues se trata de la misma área de conocimiento.

De acuerdo con lo anterior, sólo 19.4% de los profesores con otros estudios profesionales realmente se ha desplazado hacia profesiones diferentes a la docencia, lo que lleva a considerar que el profesor de educación básica en México, una vez que ha ingresado a su carrera docente, no busca opciones de desplazamiento hacia otras áreas profesionales diferentes al magisterio y sólo busca especializarse en áreas periféricas a su función como docente.

En el subgrupo que ha incursionado en otras carreras profesionales diferentes a las relacionadas con el sector educacional la elección corresponde a las carreras de Derecho (21.4%), Lingüística aplicada (14.2%), Psicología (10.7%), Ingeniería, Contaduría Pública, Administración de Empresas y Terapia del Lenguaje (7.1%), Diseño

Gráfico y Medicina (3.5%).

Si se considera que de la muestra de 292 profesores sólo 28 profesores cuentan con estudios profesionales diferenciados del sector educacional, la proporción no es superior a 9.5%. Esto permite afirmar que el profesor de educación básica en México no incursiona en la búsqueda de una carrera profesional diferente al magisterio.

■ *Elección de pareja y obtención de un posgrado*

El tipo de ocupación y/o profesión de la pareja es un elemento que parece tener relación con la posibilidad de cursar y finalizar un posgrado. Es notorio que los profesores varones cuyas esposas son docentes o carecen de profesión, son quienes menos tienden a cursar y finalizar este tipo de estudios; en tanto que aquéllos cuyas parejas son profesionistas declaran contar con un posgrado terminado. Así, sólo 15% ha concluido un programa de posgrado, mientras que 76% no lo ha estudiado.

De la misma manera, las profesoras que tienen estudios de posgrado son las que están casadas con profesionistas universitarios; en tanto que quienes se casaron con personas sin profesión, e incluso con profesores de educación básica, no los tienen; es decir, sólo 18% ha concluido un programa de posgrado y 72% no lo ha estudiado. Es probable que al estar casadas con un profesional universitario tengan las condiciones sociales y económicas para seguir estudiando, o también que una pareja con este nivel académico represente un reto o una presión social para ingresar y concluir un posgrado. En cambio, una profesora con una pareja con el mismo nivel académico o inferior probablemente decida mantenerse sin progresar en lo académico para no abrir más la brecha de preparación entre ambos.

■ *Formación de familia como incidente crítico*

En la población analizada se encontró que 39.9% tiene entre uno y dos hijos, mientras que 34.4% entre tres y cinco hijos, y sólo un 1.0% tiene entre seis y ocho hijos. Setenta y ocho profesores se declaran sin hijos (26.6%), cifra que se integra de la siguiente manera: 73% solteros; 23% casados y 1.3% divorciados. El restante 2.6% corresponde a personas que no respondieron a este reactivo.

De lo anterior podemos inferir que en los profesores existe una tendencia a mantenerse solteros o retrasar la decisión de contraer matrimonio, sobre todo en la edad de 20 a 25 años (50% en este subgrupo). Asimismo, se observa que entre los 26 y 30 años, 38% de los profesores se declara soltero y un destacado 37% en el subgrupo de 31 a 35 años.

■ *Elección de otros estudios profesionales*

En el grupo de maestros que componen la población muestra es alto el porcentaje de quienes no cuentan con otros estudios profesionales, de acuerdo con los siguientes datos: en el rango de 20 a 25 años, uno de cada dos profesores no cuentan con otros estudios profesionales; esta cifra decrece en el rango siguiente (26 a 30 años) donde tres de cada cuatro no cuentan con otros estudios profesionales. A partir de ese subgrupo se aprecian incrementos hasta llegar a los subgrupos de 46 a 50 años, donde tres de cada cuatro declaran tener otros estudios profesionales.

En los profesores novatos y los mayores de 40 años, las preferencias por otras profesiones se orientan hacia especializaciones y carreras directamente vinculadas con su práctica. Así, la carrera que más se estudia es la licenciatura en Ciencias de la Educación o alguna especialidad en la Normal Superior.

En general, existe una marcada preferencia hacia las ciencias sociales, específicamente las ciencias de la educación, y un marcado rechazo a cursar carreras relacionadas con las ciencias duras como ingeniería o arquitectura. La decisión de cursar carreras del área de ciencias de la salud no es estadísticamente representativa, aunque cabe mencionar que algunos profesores cuentan con estudios en medicina (2% del subgrupo de 31 a 35) y psicología (5% del subgrupo de 35 a 40 años).

En términos generales, el profesor de educación básica tiene muy poca movilidad en la búsqueda de otras profesiones, pero mantiene un sentido de superación académica enfocada al ámbito de su práctica o especialización, que le permita acceder a otros niveles escolares donde impartir clase. De los 292 profesores que conforman la muestra, sólo 28 de ellos (9.5%) cuenta con otros estudios profesionales diferentes al magisterio.

■ **Percepciones organizativas alrededor de las opiniones, representaciones y sensaciones acerca de su trabajo docente y su desempeño**

Con respecto al segundo objetivo de esta investigación, se estableció una relación de incidentes críticos con el fin de identificar cuáles son las percepciones organizativas alrededor de lo que el profesor opina, representa y siente con respecto a su trabajo docente y su desempeño dentro de éste.

■ *Consideración de abandono de la carrera docente*

Podemos señalar que de los 29 profesores, sólo 23.5% ha considerado en algún momento de su carrera abandonar la docencia y 72.3% no ha pensado hacerlo. Esto

confirma que los profesores manifiestan un alto nivel de satisfacción en su vida como docentes y a pesar de que señalan que su profesión tiene desventajas frente a otras, no consideran el abandono —ni el ingreso al estudio de otras carreras— como una forma de desplazamiento hacia otras profesiones.

Otro elemento que evidencia este alto nivel de satisfacción es el escaso índice de profesores que cursan estudios de posgrado diferentes al área de educación, lo cual podría representar una oportunidad de diversificación profesional.

■ Categorías en el desarrollo del ciclo de vida en la carrera del docente

En este capítulo se presenta el análisis y la interpretación de los resultados obtenidos con base en un procesamiento estadístico, del cual emergen los patrones identificados al interior de cada uno de los subgrupos de edad. Este análisis e interpretación permitió una aproximación hacia ocho nuevas categorías que cualifican las relaciones y elementos de cada etapa.

Si bien se rescatan los datos cuantitativos, de los cuales surge una buena parte de la interpretación, también se integran aquí argumentos cualitativos que rescatan parte del contenido textual de las respuestas vertidas por los integrantes de la muestra. Así resulta relevante para esta investigación lograr la calificación de las diferentes etapas, caracterizando lo más fielmente posible cada una de ellas, no sólo en los rasgos de las dinámicas que surgen al interior, sino presentando los elementos que vinculan una etapa con la siguiente. Estas relaciones surgen como una vinculación directa de los propios objetivos iniciales de investigación y en ese sentido se revisan a partir de los siguientes ejes rectores:

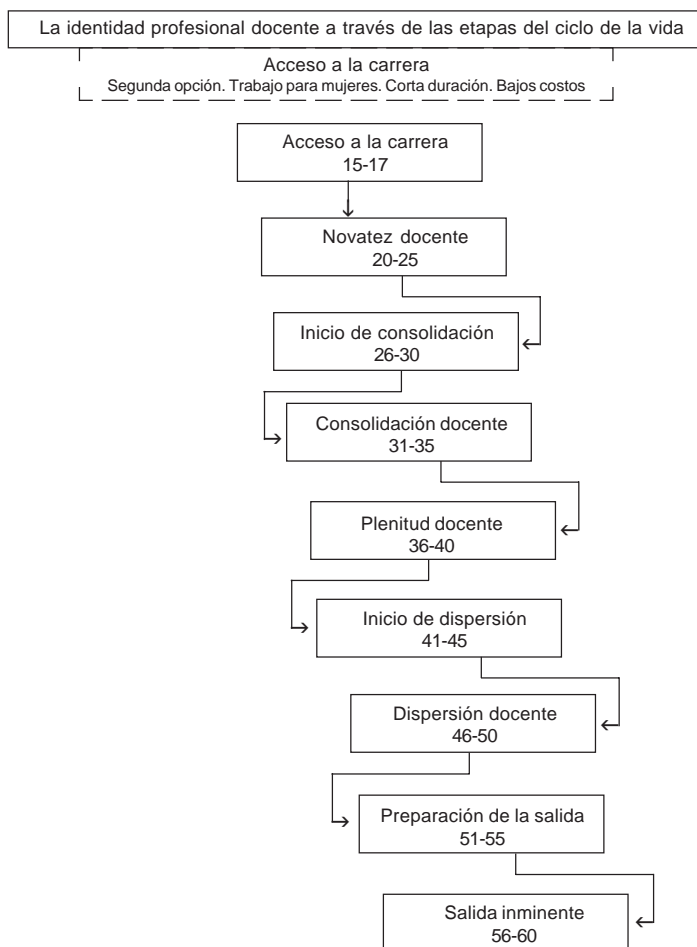
- a) Los incidentes críticos dentro del curso de la carrera docente y los mecanismos de adaptación a éstos.
- b) Las diferentes percepciones organizativas alrededor de lo que el profesor opina y percibe acerca de su trabajo docente y de su desempeño.
- c) Los diferentes conceptos del discurso docente y de la identidad profesional a partir de la edad biológica, antigüedad, ubicación laboral y estatus institucional.

El análisis y la búsqueda de nuevas relaciones entre las etapas del ciclo de vida del docente se realizaron en función del contenido registrado en cada una de ellas; la diferencia entre el contenido de una y otra etapa se obtuvo a partir de las variaciones o las reiteraciones de las respuestas obtenidas. De esta manera, el conjunto de variaciones permitió ubicar secuencias específicas que identifican lo que aquí se denomina como ciertos estadios o etapas evolutivas en relación con progresiones previamente iniciadas y que marcan el estado de cosas presentes en el profesor desde una



particular percepción que lo une al gremio desde una misma edad profesional y biológica y que lo separa de aquellos con edades profesionales y biológicas diferentes. En este sentido hay pocos aspectos que permanecen inamovibles en la trayectoria y perspectiva del profesor, por ejemplo, en esa cosmovisión del joven maestro que a lo largo del camino modifica su concepción original y lo lleva a un pragmatismo experimentado.

La siguiente figura es una representación de las ocho etapas o fases categorizadas como resultado de esta investigación. Cada una de ellas integra una serie de elementos y cualidades que les confieren un carácter particular.



■ El acceso a la carrera docente

A pesar de que la fase de elección de la carrera no está conceptualizada como una fase del ciclo de vida docente, para la presente investigación ha sido sumamente importante revisar las condiciones que rodean la toma de esta decisión tanto en las mujeres como en los varones. Los resultados permiten aseverar que quienes ingresaron a esta carrera lo hicieron como una segunda o tercera opción, motivados por los bajos costos, la corta duración y las dificultades que tuvieron en sus intentos de ingresar a otras opciones, principalmente los exámenes de admisión.

En las profesoras, el abanico de respuestas se orienta hacia la decisión de estudiar esta carrera por ser la única opción permitida por sus padres, y en muchos casos por compararla con estudios secretariales. Las opciones para las profesoras también tienen que ver con la ubicación próxima de las escuelas normales, porque eso facilita el permiso de los padres. Se encontraron casos en los que las profesoras manifestaron que ellas estudiaron la carrera docente debido a que algunos de sus hermanos ya la cursaban y se comprometían con sus padres a cuidarlas.

En los profesores varones, la decisión de estudiar en la escuela normal se sustentó en la oportunidad de cursar una carrera que les permitiera ingresar al mercado de trabajo. Los bajos costos de la carrera y la corta duración fueron elementos decisivos para su elección, principalmente en las generaciones de profesores con más edad de los subgrupos analizados. En el caso de los profesores más jóvenes prevalece la idea de haber ingresado a la carrera motivados por vocación, más que por las condiciones antes señaladas.

Las respuestas de los varones evidencian una mayor libertad en la decisión, en comparación con las mujeres; la proporción de varones rechazados de otras carreras universitarias es superior a la de las mujeres. En ambos géneros se asume que presentan un bajo autoconcepto al momento de ingresar a la carrera (ya se mencionó que en lo general su origen es humilde), el cual acompañará su práctica docente e influirá en el tipo de decisiones que habrán de tomar durante su vida personal, social y profesional.

La identidad del maestro oscila en el péndulo de la contradicción entre lo que el maestro realmente es y la imagen que de sí mismo se le ha inculcado, es decir, oscila entre el patrón romántico o mítico del maestro que derrama luz, bondad y sabiduría y cumple cabalmente sus responsabilidades, pero lo asedia la cotidianidad de los conflictos que vive al interior de su dinámica laboral, presionado por la insuficiencia de su salario, por el autoritarismo de la dirección de la escuela, las presiones sindicales, las demandas de los padres de familia, las demandas administrativas de la burocracia, sus modestos niveles académicos, y el limitado reconocimiento que la sociedad le otorga a su labor profesional.

En este bajo autoconcepto también interviene el acceso circunstancial, derivado de

las características de la propia carrera (que aseguraba un puesto de trabajo al egresado). Así lo circunstancial se sublima y se genera un discurso que justifica la decisión de ser maestro. Se establece un halo romántico alrededor de la profesión que busca apoyar esta decisión.

■ **La novatez docente: profesores de 20 a 25 años**

Ingenuidad en la novatez. Esta etapa se caracteriza por el interés del profesor y la profesora de demostrar que sus aptitudes, habilidades y conocimientos merecen un reconocimiento. Ya se comentaron los motivos de ingreso a la carrera, aunque habrá que agregar —en una menor proporción— la vocación, el gusto y las aptitudes; aunque este último aspecto se ha visto reducido paulatinamente debido a que a menor edad en el ejercicio de la carrera, menor valoración por la vocación, el gusto y las aptitudes como una motivación de ingreso. Los resultados descritos en el capítulo anterior permiten ahora afirmar que son precisamente los profesores que han declarado haber ingresado motivados por el bajo costo y corta duración de los estudios quienes van a intentar lograr la acreditación de estudios de posgrado. Por el contrario, los maestros que dijeron haber ingresado motivados por vocación, gusto y aptitudes, son quienes no han buscado otros estudios de posgrado.

En esta fase los profesores orientan su pensamiento a identificar sólo las características o circunstancias positivas que rodean su ejercicio docente y mantienen firme la idea de que mediante su voluntad y dedicación podrán avanzar a pesar de las contingencias del medio social, de las imperfecciones del sistema educativo y de las adversas condiciones socioeconómicas de cada uno de sus alumnos. El profesor se mantiene en un estado “yóico”, en donde el universo no sólo es filtrado a través de un gran yo, sino que el universo se circunscribe sólo a él mismo. En ellos no se observaron índices de criticidad o insatisfacción. Sin embargo, la mitad del subgrupo manifestó que la carrera docente sí presenta desventajas con respecto a otras carreras.

Los profesores novatos se sienten plenamente satisfechos con su trabajo, al tiempo que empiezan a descubrirse a sí mismos como miembros de una comunidad y un gremio al cual aspiran a pertenecer. En esta etapa la identidad profesional se caracteriza por un pensamiento muy positivo, la ausencia de insatisfacción, la intención extrema de acercamiento hacia los padres de familia y un cauteloso acercamiento hacia el grupo de los demás profesores —compañeros de trabajo—, el cual lo aceptará en forma gradual.

Los profesores novatos sobrevalúan su dominio de la materia, de los contenidos y de sus habilidades didácticas. Por una parte, la seguridad que percibe es alta y le hace sentir que no necesita una capacitación o actualización más allá de los conocimientos que recientemente ha adquirido en la escuela. El profesor novato se orienta a la réplica

extrema de lo adquirido en la formación normalista; su aprendizaje sobre el contexto y sus condiciones es mínimo, como es mínima su aproximación a la realidad en este primer momento. Hasta aquí no conciben que los conocimientos relacionados con las experiencias extracurriculares o extracadémicas sean lo suficientemente necesarios para integrarlos al currículo. La ingenuidad del novato es propia de quien recién abre los ojos al mundo, con todas las ilusiones propias de un recién egresado y mantiene la idea de que cuenta con todas las respuestas para las dificultades que le surjan al paso.

Interacción del profesor novato. En su interacción, el profesor novato otorga una gran valoración a las actitudes de respeto, tolerancia y comunicación hacia sus alumnos. Parte de este interés en la comunicación para con sus alumnos se manifiesta por la importancia otorgada al ser creativo, flexible, tolerante y amigable con sus alumnos. Estas características pierden peso en las etapas siguientes. El docente novato no solicita ayuda, no comunica sus problemas y no busca el apoyo de los padres de familia: “siente que él puede solo”.

Tiene la intensa necesidad de evidenciar todo “lo que puede y debe hacer” en pro de sus alumnos, de su grupo, de los padres de familia, de sus materias, de su salón de clases. El profesor novato está motivado para intentar “hacer carrera” desde el principio.

El profesor novato mantiene la idea de que los padres de familia valoran adecuadamente su trabajo. Percibe esa valoración sobre todo a través de comentarios que escucha. Esta fase se modifica dramáticamente al término del primer período y puede considerarse el cambio más drástico acerca de cómo observa y percibe el mundo social, laboral y profesional desde la posición y el autorreconocimiento del docente que contrasta lo aprendido en las normales con las condiciones reales y concretas que rodean y afectan su práctica.

En su interacción con el director, uno de cada dos profesores considera que es importante trabajar en equipo y mantener una comunicación adecuada con él. En contraparte, la actitud de respeto y reconocimiento a las funciones del director son ínfimamente valoradas, mientras que se encuentra ausente la relación de confianza y la búsqueda de acercamiento para solicitud de apoyo.

Las variaciones se relacionan con la imagen que el profesor forjará de sí mismo, pero también de la comunidad de padres de familia, de los compañeros docentes, de los directores y administradores escolares. Lo anterior permite establecer que, por un lado, el docente requiere esa valoración para sentirse aceptado, apoyado y evaluado adecuadamente por los padres de familia. Esta etapa se caracteriza por esa necesidad inminente de aceptación y de recibir aprobación social ante lo cual los padres de familia representan la mejor imagen de una sociedad que recibe al recién llegado.

Si bien este período se puede caracterizar como de extrema ingenuidad, no permanece mucho tiempo y tanto la satisfacción plena, como la idea preconcebida que tenía

de las potencialidades del puesto, del cargo y de la figura e imagen de lo que es ser profesor, experimentará una variación dinámica y contundente. Podemos considerar el abandono de la extrema ingenuidad como la característica más notoria en el traslado entre esta etapa y la siguiente, el abandono de la novatez o el inicio de la consolidación docente.

La relación entre compañeros docentes es muy importante para el profesor novato, sin embargo, la aceptación para el recién llegado no será automática; la percepción de que una parte de los compañeros docentes no valoran adecuadamente su trabajo, permanecerá a lo largo de esta fase. El profesor novato es vulnerable frente al grupo de compañeros. No presenta un modelo de conducta definido, explora diversas opciones al tiempo que da apertura a nuevas influencias. Debe abandonar esquemas y modelos preconcebidos —su formación normalista— para forjar un modelo propio en el cual sentirse cómodo; mantiene la experiencia de un proceso similar al adolescente que debe rechazar los modelos de la madre y el padre, sin razón aparente, excepto la de dar espacio y oportunidad de encontrar un modelo que sirva de ejemplo para aproximarse gradualmente.

Expectativas del profesor novato. En esta etapa el docente no está interesado en la realización de otros estudios profesionales. Generalmente sus estudios se limitan a especializaciones sobre el área educativa. En cuanto al matrimonio y la creación de familia parece prorrogar ambas decisiones: la mitad del grupo se mantiene soltero y ya aquí aparece un pequeño porcentaje de maestros divorciados. Una buena parte de los profesores ubicados en esta etapa y que permanecen solteros, aún viven con sus padres. La presión social de la comunidad para encontrar profesores casados que enseñen a sus hijos parece no surtir efecto en esta franja de edad, debido a que en ésta son muchos los profesores solteros.

La extrema ingenuidad no permanecerá más allá de esta etapa y su modificación marcará la característica más específica de la transición hacia la siguiente etapa: el inicio de consolidación.

Las profesoras novatas cuentan desde ahora con estudios de posgrado, no así los varones, que tampoco mantienen expectativas por llegar a cursarlos. Es importante destacar este hallazgo, sobre todo por la ventaja de los varones en las opciones de estudio que incluían las universitarias. La situación es diferente para las mujeres, que en términos de grado académico y expectativas superan al grupo de varones. Como si se tratara de un ajuste de oportunidades.

Durante la novatez los profesores consideran que las habilidades requeridas para integrar su perfil profesional están vinculadas básicamente con el aspecto didáctico —relativas al desempeño dentro del salón de clase—; también considera necesario el desarrollo de habilidades de comunicación oral como algo importante para conformar un perfil ideal. Frente a éstas, las habilidades relativas al dominio tecnológico son menos valoradas.

En esta etapa no se conciben como valiosas las habilidades sobre el dominio de contenido. Pareciera que el profesor en la novatez se siente inseguro de su capacidad para comunicarse con su entorno —padres de familia y compañeros docentes— y prioriza por ello, el valor de contar con una comunicación efectiva y conocimientos que le permitan desenvolverse adecuadamente en su principal escenario: el aula. Es tal su concentración en esa preocupación que concede nula importancia a la necesidad de adquirir conocimientos tecnológicos, pues toda su energía está concentrada en dominar lo inmediato, su espacio áulico.

■ **Abandono de novatez e inicio de consolidación: profesores de 26 a 30 años**

La otredad en la identidad del profesor preconsolidado. La etapa de abandono de la novatez e inicio de consolidación se caracteriza por la continuación del pensamiento y la idea de trascender, pero aparece la necesidad de lograr reconocimiento a su labor como docente. De alguna manera aún permanece la satisfacción, aunque aparece cierto grado de insatisfacción. En esta etapa los profesores ya han considerado abandonar la carrera.

El pensamiento deja de ser extremadamente positivo para aproximarse a una fase de pragmatismo. A pesar de que los profesores en esta etapa aducen que su ingreso a la carrera docente fue motivado, en primera instancia por la vocación, el gusto y las aptitudes, también reconocen que influyeron los bajos costos y la corta duración. Este conjunto de características permite reafirmar que el profesor va construyendo y reconstruyendo un discurso propio que le permite legitimarse dentro de la carrera, y que los niveles de insatisfacción tienen una vinculación con la necesidad, ahora sentida, de lograr algún reconocimiento. Debido a ello el profesor incrementa su motivación por “hacer carrera”. Estas características y cualidades evidencian la preparación para la transición desde esta etapa hacia la siguiente de consolidación docente.

De esta manera, a pesar de iniciar una fase de mayor pragmatismo, los profesores evocarán la elección de la carrera argumentando que la vocación debería ser la motivación ideal para el acceso a la carrera. La interpretación del pasado se circunscribe a la percepción del presente de acuerdo a la etapa que se esté viviendo. En este grupo las motivaciones declaradas mayoritariamente para el ingreso a la carrera fueron, como ya se dijo, la vocación, el gusto y las aptitudes, los costos bajos y la corta duración.

El abandono de la novatez da lugar a un proceso de consolidación y al reconocimiento como profesor, con lo que la seguridad se fortalece; es decir, el profesor manifiesta una menor preocupación por ser amigable con sus alumnos pero está más atento a los aspectos formales. Aparece aquí la puntualidad como una condición que el profesor demanda en sus alumnos para asegurar un mayor éxito en el proceso didác-

tico, lo que puede interpretarse como una manifestación de la seguridad que recién se adquiere.

Esta seguridad tiene relación con el desarrollo de una nueva visión —o cosmovisión— en la que el universo ya no es tan sólo el profesor; por tanto, sus expectativas y preocupaciones trascienden. La novatez, que puede considerarse como una fase de enajenación o estancamiento yóico, se modifica, para dar paso a una etapa en la que se empiezan a identificar las limitaciones y se establece una nueva relación con el universo de la práctica docente. El profesor emerge del yo, hacia los otros: alumnos, padres de familia y compañeros; es el inicio de la conformación de su propio modelo. En comparación con la etapa anterior se incrementa la proporción de profesores que consideran que la carrera presenta desventajas en relación con otras; además modifican su sobrevaloración del dominio de la materia, de los contenidos y de sus habilidades didácticas, es decir, adquiere dimensiones más realistas.

En este rango de edad, al igual que en el anterior, se manifiesta la necesidad de contar con herramientas conceptuales que permitan un manejo adecuado de los procesos de enseñanza en el aula, tanto en la perspectiva teórico-conceptual como en la interpretación de los fenómenos de aprendizaje, de instrucción y enseñanza y de la propia psicología infantil.

Aparece aquí un mayor interés por obtener conocimientos referidos al manejo y logro de los objetivos y estrategias; algo así como una orientación hacia la primera especialización. También surge interés hacia la adquisición de conocimientos sobre cultura general. Estos datos permiten suponer que los profesores varían sus intereses desde el control frente al grupo y el dominio conceptual de otras materias, hacia un interés académico más descentralizado.

Interacciones del profesor preconsolidado. En esta etapa se continúa con una alta valoración de las actitudes de respeto, tolerancia y comunicación hacia sus alumnos. Esta actitud pierde importancia en las etapas siguientes.

En la interacción con los padres y la valoración de estos hacia el trabajo del profesor preconsolidado se observan dos importantes cambios en relación con la etapa anterior: por un lado, el profesor preconsolidado ya no toma muy en cuenta que los padres realicen una valoración adecuada sobre su trabajo (más de la cuarta parte de esta franja de edad considera que los padres de familia no los valoran adecuadamente). Aparece aquí una interesante variación al respecto: el profesor en esta etapa ya no se conforma sólo con la comprobación de esta valoración adecuada, a través de comentarios positivos, sino que lo hace a través de las respuestas concretas, como respaldo y apoyo a las actividades por él organizadas (la quinta parte del subgrupo así lo manifestó). Con respecto a la valoración que perciben los profesores de sus compañeros docentes, en esta etapa hay menos optimismo.

En su interacción con el director, el profesor pierde valoración; aunque mantiene como lo más importante la actitud de trabajo en equipo y la comunicación positiva. A

diferencia de la etapa anterior, la actitud de respeto y reconocimiento de sus funciones por parte del director se incrementa significativamente y es la segunda más importante. La actitud de confianza y acercamiento para solicitar apoyo se incrementa mínimamente, al igual que la actitud de mantener una comunicación asertiva.

Con base en lo anterior, junto con la descripción de los resultados del capítulo anterior, se logra la caracterización de un profesor –preconsolidado– que se aproxima con más fuerza hacia la constitución de un modelo propio. El profesor se aleja del pensamiento extremadamente positivo para revisar desde otros ángulos la relación que pretende y que mantiene con sus alumnos, con los padres de familia y con sus compañeros. Se trata de un profesor menos absolutista al otorgar rangos promedios en las percepciones, valoraciones, autoevaluaciones, en lugar de otorgar el absoluto en la visión o respuesta del otro.

Estas características sugieren la tendencia hacia una evolución o transición, desde una etapa previa hacia la siguiente, pero sin que se omitan del todo las características que aún se comparten con la etapa anterior. Si bien se ha señalado que en la novatez existe una especie de estancamiento yóico del profesor ingenuo, de extremo optimismo; en esta nueva etapa, en la que el profesor está aproximándose a otros modelos para buscar el suyo propio, se asume con un mayor margen de reconocimiento para sí mismo, en términos de limitaciones, carencias, niveles de tolerancia y lo que ha sido denominado por este investigador como nivel de criticidad o de insatisfacción. El profesor aquí aún no ha generado ni adoptado un modelo.

A diferencia de la etapa anterior, no se mantiene ya deslumbrado por el resplandor yóico (ya no es el mundo), sino que se asume como una parte del mundo (el yo sin separarse del contexto), por lo que su pretensión de integración podría ser más afortunada y el contexto le brindará, en consecuencia, mejores oportunidades de aprendizaje. El profesor no sólo saldrá de sí mismo y se observará con un mayor control y un desempeño más ordenado, sino que su radio de acción, preocupación y expectativas —sin dejar de preocuparse por lo que sucede en el salón de clases— se orientará a la revisión del contexto escolar y de la comunidad. Eso sólo es posible cuando ha logrado el control del aula. Esto significa que la otredad se hace presente como un elemento valioso en la conformación de la nueva identidad profesional docente.

Expectativas del profesor preconsolidado. Al igual que el novato, el profesor preconsolidado no está interesado en la realización de otros estudios profesionales. Los estudios en esta etapa se limitan a especializaciones sobre el área educativa.

Las profesoras en inicio de consolidación mantienen la tendencia a casarse con profesionistas y cuentan con estudios de posgrado. En cambio, los profesores lo hacen con amas de casa y no tienen posgrado; sin embargo ambos se desempeñan básicamente como profesores de planta. Las profesoras en esta etapa tienen estudios de posgrados, mientras que ningún profesor varón los tiene.

Por lo general consideran que las habilidades requeridas para integrar su perfil

profesional están vinculadas básicamente con el aspecto didáctico —relativas al desempeño dentro del salón de clase—; también consideran que el desarrollo de habilidades de comunicación oral es algo importante para conformar un perfil ideal. Las habilidades relativas al dominio tecnológico son menos apreciadas, aunque aparece una valoración —señalada reiteradamente como habilidad— relacionada con la puntualidad. Esta última confirma que el profesor está en una transición entre el profesor amable y amistoso hacia el que solicita disciplina como prerrequisito básico para promover condiciones de aprendizaje. En relación con los conocimientos, aparece también la idea de que el perfil ideal del profesor debe integrar amplios conocimientos sobre didáctica, pedagogía y psicología infantil; lo mismo que la percepción de la cultura general y las experiencias de la vida deben estar incluidas entre los conocimientos curriculares que él debe dominar. Esto no ocurre en la etapa anterior.

No se conciben como valiosas las habilidades sobre el dominio de contenido. Ya se comentó que durante el noviciado se siente inseguro en sus posibilidades para comunicarse con su entorno —padres de familia y compañeros docentes— y por ello prioriza el valor de una comunicación eficiente y efectiva, así como de los conocimientos que le permitan desenvolverse adecuadamente en su principal escenario: el aula.

■ Consolidación docente: profesores de 31 a 35 años

La identificación y adopción de un modelo docente. Dentro de esta fase, en el profesor se genera un cambio muy significativo en relación con la definición y adopción de un modelo de docente con el cual se siente satisfecho, seguro y estable. Considera que ya domina el contenido y por tanto no cree necesario trabajar por un dominio que ya posee. Puesto que el modelo ha sido seleccionado y establecido, su autoimagen se vuelve cada vez más importante; por tanto, la expectativa de lograr mejores habilidades de comunicación oral se intensifican. También resta importancia a las habilidades didácticas y reduce su valoración.

El pensamiento del profesor se aleja de ser extremadamente positivo para aproximarse a otro más pragmático. Esto a pesar de que continúan manifestando que su ingreso a la carrera fue motivado en primera instancia por la vocación, el gusto y las aptitudes, los costos bajos de las carreras y su corta duración. Estas características permiten reafirmar que el profesor va construyendo y reconstruyendo un discurso propio que le permitirá legitimarse dentro de la carrera como docente. En esta etapa se mantiene satisfecho, aunque inician los primeros síntomas de insatisfacción. Es posible que los niveles de insatisfacción tengan una vinculación con la necesidad, ahora sentida, de lograr reconocimiento como docente; entonces incrementa su motivación por hacer carrera. Estas características y cualidades evidencian la preparación para el acceso a la transición de esta etapa a la siguiente, de consolidación docente.

Pareciera que la adopción del modelo supone la incorporación de una suficiencia pedagógica, de tal manera que no consideran una prioridad el integrar dentro de su perfil el logro de conocimientos básicos sobre su materia, ni los de otras. Únicamente asumen como relevantes aquellos que tengan que ver con pedagogía y psicología infantil y son los que incorporan a su perfil ideal; esto con la idea de mantener dominio en ciertas habilidades didácticas pero no con otras áreas. El profesor se moviliza del dominio de lo técnico hacia una búsqueda de lo conceptual modélico, incorporando esta concepción de modelos, arquetipos, paradigmas que le permitan la interpretación del fenómeno educativo más que la resolución de problemas técnico-didácticos.

En ese sentido, durante esta etapa, irá a la búsqueda de nuevos entornos que le provoquen nuevos retos y horizontes. Es posible que el profesor inicie desplazamientos laborales-profesionales hacia la ocupación de puestos docentes hacia otros niveles escolares como son las preparatorias y las universidades. Conviene recordar que en estas etapas se puede estar ya en la búsqueda de algunos desplazamientos hacia la obtención de puestos de comisión y/o puestos de apoyo para las organizaciones escolares, lo que implica mantener la necesidad de adquirir nuevas estructuras conceptuales que le permitan afrontar esos nuevos retos y expectativas.

El profesor va ganando terreno en el manejo de la incertidumbre y la ambigüedad. Se reconoce como sumamente imperfecto y se mantiene abierto a nuevos aprendizajes, aunque su vinculación con la realidad —contexto laboral— mantiene filtros de pragmatidad que lo acercan a condiciones mucho más concretas que en la etapa anterior.

Al integrarse a la fase de consolidación asume y adopta un modelo —cualquiera que éste sea— que le permite la autoconcepción de ser y de parecer ante los demás como un profesor mucho menos imperfecto; la sola supervivencia de 10 años de trabajo consecutivo le permiten suponer en él una suficiencia pedagógica y un estatus social ante sus compañeros, lo que lo sitúa en un tránsito más cómodo, estable y menos ansioso.

En esta fase, el profesor se caracteriza por recuperar un pensamiento idealista; aunque tiene la necesidad de obtener un reconocimiento personal como docente. De ello deriva también la idea de desplazamiento hacia otros puestos que lo alejan del aula en la búsqueda de satisfacer una revaloración que lo dignifique y revitalice. Aquí cabe considerar lo que Humerman considera que ocurre en términos del beneficio que se obtiene cuando una persona sale de un supuesto ostracismo en su carrera para incursionar como novato en un área diferente a la que ya domina. Por eso esta fase se considera como un punto culminante de la realización que el docente percibe de sí mismo y la percepción de un decline en diversos aspectos que se comentarán en la etapa siguiente.

Un aspecto o elemento más que proporciona evidencia acerca de lo que aquí se concluye es el alto grado de satisfacción que el docente manifiesta en esta etapa, sólo similar al rango que se declaró en la novatez. Es decir, por una parte el profesor se

siente satisfecho de lo que ha logrado, al tiempo que reconoce y revalora sus inquietudes y nuevas necesidades para desplazarse en la búsqueda de horizontes lejanos al aula.

Interacciones del profesor consolidado. Si por una parte reduce su valoración sobre las actitudes de respeto, tolerancia y comunicación hacia sus alumnos, en contraposición brinda una mayor valoración hacia actitudes como ser más creativo o más responsable. La seguridad que ha logrado a través de la valoración de un modelo le permite apreciar como más valiosa la actitud de ser flexible hacia sus alumnos.

En cuanto a la interacción hacia los padres y la valoración que estos realizan de su trabajo, en el profesor consolidado se observa algo que es posible obedezca a la apropiación del modelo mencionado anteriormente: decrece la importancia que otorga a las actitudes que considera debe mantener hacia los padres de familia —respeto, confianza y tolerancia—. Este decremento es notoriamente significativo, como si al profesor en esta etapa no le importara mantener esa relación estable que pretendía en la fase anterior. La concepción del modelo lo aleja de la valoración de los demás. De modo que el crecimiento de la seguridad disminuye la preocupación por generar relaciones estables con los demás o sustentar en ello su seguridad. La idea de reconocer errores y escuchar críticas de parte de los padres de familia pierde valor y vigencia y se reduce dramáticamente. El modelo está seleccionado y ha sido adoptado.

En esta etapa la interacción con sus compañeros dentro de equipos de trabajo, la idea o valor de la tolerancia y el respeto son menos importantes que en la etapa anterior. La percepción de ser un igual le permite conceder valor a la idea de amabilidad y compañerismo. La actitud de respeto y reconocimiento a las funciones del director incrementa su valoración; es posible que en esta etapa conciba la imagen del director como un ejemplo a seguir o como un paso para la etapa siguiente en lo que considera una especie de ascenso en su carrera.

La percepción que genera a partir de esta etapa y en consonancia con la adopción de un modelo específico que le brinda la oportunidad de autoconcebirse de determinada manera, le permite el distanciamiento o disminuye la necesidad de mantener una estrecha vinculación con sus compañeros. En este sentido, también decrecen las ideas y los valores acerca del respeto y la tolerancia que antes mantenía. Asimismo, la valoración de trabajar en equipo pierde vigencia al emerger un posicionamiento más sólido desde lo individual y la conciencia de lo que supone son sus capacidades. En contraparte, la actitud de respeto y de reconocimiento a las funciones del director se incrementa sobre la actitud de trabajo en equipo y comunicación. Aunque la actitud de confianza y acercamiento para solicitud de apoyo decrece ligeramente, se mantiene en niveles ínfimos.

Es posible concebir esta fase a partir de dos elementos constituyentes:

1. La identificación y adopción de un modelo docente que permite al profesor autoconcebirse como un individuo capaz, con suficiencia pedagógica y con una serie de habilidades, incluso actitudes, que desde su percepción son las ideales y ya las ha logrado. Proceso éste muy similar al que efectúa el adolescente que construye en su propio imaginario una autopercepción que le permite transitar con mayor seguridad de cara a su realidad, a pesar de que esta imagen no coincida con la realidad misma. Podemos considerar que este proceso es necesario, ya que de la misma manera que es funcional para el adolescente, lo puede ser para el docente. En esta fase el profesor tiende a rechazar las relaciones que ha fincado anteriormente para construir otras bajo nuevos esquemas de relación a partir de esta negación.
2. El docente realiza aquí un posicionamiento con mayor solidez que le brinda seguridad basada en la autopercepción positiva, al considerar que ha adquirido un adecuado nivel de logro; se vuelve más selectivo y refina sus esquemas de interacción con los demás. Le preocupa menos parecer agradable, flexible, tolerante y receptivo, y asume esas nuevas relaciones como las que desea mantener. Todo lo anterior le provee una mayor comodidad al disminuir la presión que sentía en los estadios o fases anteriores. Él se sabe y se siente un docente.

Expectativas del profesor consolidado. De esta manera, a pesar de iniciar una trayectoria de mayor pragmatismo, los docentes evocarán la elección de la carrera considerando que la afirmación por la vocación debería ser la motivación ideal para acceder a ella. La interpretación del pasado se circunscribe a la percepción del presente de acuerdo con la etapa que se esté experimentando. En este grupo la motivación declarada para ingresar a la carrera fue, en una mayor proporción, la vocación, el gusto y las aptitudes, además de los bajos costos y la corta duración.

El profesor preconsolidado no está interesado en la realización de otros estudios profesionales y de haberlos se limitan a especializaciones en el área educativa.

El pensamiento idealista o de trascendencia se valora, aunque en un nivel menor que en la etapa anterior; a su vez, la idea de lograr un pensamiento personal como docente se mantiene en el mismo nivel de importancia. Aparece aquí por primera vez la idea de ascender a un puesto directivo. El profesor es cada vez menos idealista y la intención de movilizarse hacia un puesto directivo es una constante que se mantendrá a partir de esta etapa. Es importante considerar que el ascenso hacia un puesto directivo lo retirará de su salón de clases, por lo que llama la atención que en esta etapa, relativamente temprana, esté considerando dicha movilización.

Aproximadamente la mitad del grupo ha retrasado la decisión de contraer matrimonio, mientras que en el segmento de casados se consolida en la formación de una familia. De 53 profesores que conforman este rango de edad, 31 han contraído matrimonio y se desempeñan básicamente como profesores de planta.

■ Plenitud docente: profesores de 36 a 40 años

Maduración de un modelo y replanteamiento de planes de vida y carrera. En esta fase el profesor logra la madurez del modelo que adquirió en la etapa anterior, el cual ha madurado durante varios años. La fase de plenitud es concebida como el punto culminante en la realización del profesor, pero también puede considerarse como el límite de lo que es o fue su carrera docente. La experimentación de este modelo le permitirá reconocerse con una mayor seguridad. Es un tipo de relajación en la interacción que mantiene con los demás agentes o actores de la institución; esto lo llevará a redimensionar su papel, puesto y función. Esta etapa, a partir de una nueva revaloración, lo podrá llevar hacia la toma de decisiones cruciales para lo que considera su futuro dentro del sistema educativo.

La expectativa de lograr mejores habilidades de comunicación oral se mantiene estable y no se modifica con respecto a la fase anterior. También resta importancia a las habilidades didácticas que reducen su valoración.

La seguridad que desarrolla en la maduración de su modelo le orienta a concebir como menos importante la integración de habilidades didácticas en su perfil ideal, y en el dominio del contenido aparece una revaloración —habilidades que no contempló en la etapa anterior—; también aparece cierta preocupación por el dominio tecnológico. Todo lo anterior proporciona evidencias de que existe un reviraje en esta valoración docente, pues se integran aquí nuevas preocupaciones en nuevas rutas sobre habilidades y dominios que no estaban presentes en las etapas anteriores.

La idea de la necesidad de un dominio tecnológico puede tener relación con la aspiración de movilidad administrativa. De igual manera, la idea de incorporar la exigencia hacia el alumno como una condición ideal en el perfil de esta etapa aparece como una característica. A pesar de que la exigencia aparece como una característica que aprecia, también registra el nivel más alto de valoración hacia la actitud de respeto, tolerancia y comunicación con sus alumnos, lo que respalda la idea de que el profesor se considera poseedor de un modelo docente, y le permite mantener una mayor seguridad consigo mismo.

La transformación del profesor en la fase de la plenitud, y en la interfase para acceder a la siguiente etapa —inicio de dispersión—, lo llevará a un nuevo ciclo de novatez, ahora en el ámbito administrativo. Característico de esta fase es que nuevamente ocurre una revaloración, tal como Huberman lo señala: el profesor toma la decisión y, previo a ello, evalúa si conviene quedarse en esa posición como docente frente a grupo o trasladarse hacia algún puesto administrativo que le genere un cambio en el estilo de vida y una mejoría económica.

Paradójicamente, la plenitud del docente se asocia al punto culminante de su carrera y a partir de ahí experimenta una línea de desplazamiento hacia otras áreas. Es conveniente considerar aquí que el profesor que decide quedarse en el aula mantiene

en su haber, como antigüedad docente y experiencia, más de 20 años; en términos de *expertise* se trata de un excelente experto en función de la capacidad y el dominio de lo técnico y lo didáctico —trabajo intrínseco—, lo que puede propiciar su agotamiento debido a los muchos años en el desempeño de la misma función, en un contexto similar y con una mínima variación de retos. Debe recordarse que en este sistema educativo no es posible salir de la carrera docente para reincorporarse años más tarde, por lo que el profesor busca el acceso a una comisión —cargo administrativo eventual— o bien el cambio definitivo.

Es frecuente encontrar casos de profesores que mantienen estas dos situaciones en forma simultánea, ya que en México se permite contar con dos plazas laborables al mismo tiempo, que pueden ser de docente y administrativo.

Interacciones del profesor pleno. En su relación con los padres de familia le interesa mantener una comunicación basada en el respeto, la confianza y la tolerancia, además de mantener una actitud receptiva a sus comentarios, reconocer errores, aprender de ellos y aprovechar de manera positiva las críticas a su trabajo; en cambio, disminuye su valoración hacia la idea de solicitar apoyo y colaboración para la realización de actividades conjuntas. En esta etapa, el profesor concede la más grande valoración a estas actitudes y las considera ideales para sostener dicha relación, lo cual puede obedecer a sus inquietudes sobre un cambio en el mediano y corto plazos, porque en ambos casos, de administrador o de maestro de aula, su papel es redimensionado, ya que los resultados de su gestión tienen que ver con el tipo de interacción que mantiene y fomenta con los padres de familia.

En cuanto a la interacción con sus compañeros docentes, todavía considera importante —aunque menos que en las etapas anteriores— la valoración hacia la actitud de mantener una comunicación basada en el respeto, la tolerancia y el trabajo en equipo. La idea o necesidad de ser aceptado por sus compañeros ha quedado en las etapas anteriores y continuará descendiendo en las etapas posteriores. Pareciera ser que la cohesión se constituye de la siguiente manera: a mayor seguridad en sí mismo, adopción y experimentación de un modelo propio, menor necesidad de aceptación del grupo. En esta etapa considera la amabilidad y el compañerismo como una actitud ideal hacia el compañero docente y alcanza aquí el punto máximo de su valoración, como un parteaguas —plenitud— que decrecerá en lo sucesivo.

En cuanto a las actitudes ideales para su interacción con el director, el profesor pleno mantiene el mismo nivel de valoración que en la etapa anterior respecto de la idea de trabajar en equipo y mantener una comunicación positiva; esta será la misma valoración que otorgue a la actitud de respeto y de reconocimiento a las funciones del director. En cambio, el peso que concede a la actitud de confianza y acercamiento para solicitud de apoyo es nulo.

Sin embargo, la interacción con el director, en términos de que es a quien tiene que reportar su trabajo, experimenta cambios importantes, pues modifica su percepción

de la autoridad inmediata en la escuela. Aunque mantiene la idea de trabajar en equipo y con una comunicación abierta, ésta es menos importante que en el período anterior. Lo mismo sucede con la valoración y actitud de mantener una interacción basada en el respeto y el reconocimiento de las funciones del director. El profesor se percibe mucho más cerca de la figura y puesto del director que en los períodos anteriores. Además, es muy probable que el profesor esté considerando su próxima migración hacia el puesto de director o mantenga desde ahora una doble plaza: de profesor de planta y de director en otra institución educativa. Por todo lo anterior debe destacarse que esta etapa está concebida como la plenitud de la carrera docente y como un parteaguas que define una reorientación en su propio plan de vida y en su carrera, lo que implica una segunda revaloración.

Expectativas del profesor pleno. De esta manera, a pesar de iniciar una trayectoria de mayor pragmatismo, evocará la elección de la carrera considerando que la afirmación por la vocación debería ser la motivación ideal para el acceso a la carrera docente. La interpretación del pasado se circunscribe a la percepción del presente de acuerdo con la etapa que esté experimentando. En este grupo la motivación declarada para ingresar a la carrera fue en mayor proporción la vocación, el gusto y las aptitudes, los bajos costos de la carrera y la corta duración.

El profesor pleno muestra interés por la realización de otros estudios profesionales. Los estudios en esta etapa se enfocan hacia áreas como derecho, psicología y terapia del lenguaje, entre otras. Uno de cada 10 profesores cuenta con este tipo de estudios.

■ Inicio de la dispersión o del desplazamiento: profesores de 41 a 45 años

Dispersión y revaloración de la carrera docente. Se le denomina así debido a que es en esta etapa cuando se evidencia el desplazamiento del profesor hacia puestos de apoyo para el sistema educativo (orientador vocacional, psicólogo y otro tipo de actividades profesionales de apoyo a las organizaciones escolares). Además de estos cargos, el profesor busca su desplazamiento hacia una coordinación o una supervisión escolar, o a lo que se denomina en México una plaza de comisión, que implica un trabajo especial —oficinas centrales de la Secretaría de Educación— diferente al que desempeña regularmente en una institución educativa.

En esta fase el profesor considera que la adquisición de nuevas habilidades que permitan mejorar su función docente ya no son necesarias, pues en su trayectoria ha adquirido, desarrollado y rebasado el conjunto de habilidades para llevar a cabo su labor: nada es nuevo para él. A ello obedecen la idea y la necesidad de trasladarse y movilizarse hacia nuevos retos para lograr lo que en el sistema educativo se concibe como un ascenso, que si bien lo alejará del aula, le permitirá acceder a otros

tabuladores salariales y lo iniciará en nuevas relaciones de poder, autoridad y control; o a la preparación para su salida de la carrera desde una posición de mayor ventaja económica y laboral.

En esta etapa las habilidades didácticas y de comunicador y expositor toman una mayor importancia, así como la valoración hacia la responsabilidad y la puntualidad. Esta descripción y valoración se señala más desde la perspectiva de quien ya posee un modelo y desde él plantea lo que debería —en su percepción— caracterizar idealmente a un profesor y no desde la perspectiva del novato o profesor preconsolidado que asume la necesidad de contar con estas características porque aspira a ellas. En México se puede lograr el retiro voluntario y el acceso a la pensión a partir de este rango de edad biológica.

Interacciones del profesor en su inicio de dispersión o desplazamiento. En su interacción con los padres de familia, el profesor que ocupa el cargo de director concede mínima importancia a la comunicación basada en el respeto, en la confianza y en la tolerancia; lo mismo sucede con la actitud de saber escuchar, reconocer errores, aprovechar las críticas y la realización de tareas y trabajos conjuntos; es decir, no le interesa realizar acciones conjuntas con los padres de familia, ni ser flexible, amigable o creativo. Lo mismo ocurre con el profesor en el aula.

Esta es la valoración más baja que el profesor otorga a este tipo de comunicación a través de todas las etapas en las que se ha categorizado a la muestra estudiada. Pareciera que el interés por mantener una vinculación estrecha basada en la confianza y la aceptación mutua con los padres de familia decrece proporcionalmente con la edad profesional y biológica.

En esta etapa el profesor abandona el noviciado como administrador, después de que en la etapa anterior se inicia en este tipo de cargos; de manera que ocurre un replanteamiento que tiene que ver más con la etapa crítica que experimenta el profesor que con las características contextuales del período. Es decir, se mantiene en una especie de interfase en la que, por un lado, no termina de despedirse del cargo de profesor y, por otra, está por ingresar a un nuevo período de novatez, alejado del aula y cada vez más cerca de un puesto administrativo dentro del sistema educativo.

Es interesante observar que, dadas las condiciones que imperan en el contexto actual, en donde el papel del profesor además de tornarse complejo implica nuevas demandas y su vinculación con una nueva dimensión entre él y los padres de familia, la percepción de los profesores no brinda evidencia de fomentar un acercamiento concreto y coherente que permita apoyar el desarrollo de los alumnos basado en el binomio de cooperación padres-maestros.

En la interacción con sus compañeros docentes valoran y fomentan la interacción basada en el respeto, la tolerancia y el trabajo en equipo. Esta valoración se mantiene casi al mismo nivel que la otorgada en el período anterior. Para el profesor de planta, la amabilidad y compañerismo son actitudes que considera importantes, pero en esta

fase les otorga menos valor que en los períodos anteriores (este decremento continuará en las siguientes etapas).

Por otra parte, quien ocupa el puesto de director concede valoraciones diferenciales a estas actitudes hacia sus compañeros docentes; en cambio ellos no les conceden tanta importancia. En el mismo caso se encuentran la amabilidad y el compañerismo, que continuarán decreciendo en las siguientes etapas, a diferencia del respeto, la tolerancia y el trabajo en equipo, que en los directores sí se incrementará progresivamente. Conviene recordar que esta percepción es de los profesores que ocupan cargos de director.

En su interacción con el director, el profesor de planta da mucho valor al trabajo en equipo y a la comunicación efectiva como actitudes ideales para un profesor; en contraposición, valora poco el respeto y el reconocimiento de sus funciones, además de que la actitud basada en la confianza y el acercamiento para solicitar apoyo son prácticamente carentes de valor para ellos.

Expectativas al inicio de la dispersión o desplazamiento. Entre los varones, sólo 8.5% tiene estudios de posgrado, mientras que 23.9% no los tiene; entre las mujeres, 12.7% tienen posgrado, y 42.3%, no tienen.

Respecto de la familia como expectativa de los profesores, se encontró que 43.6% ha formado una familia y ha procreado entre uno y dos hijos, 42.2% tiene de tres a cinco, 1.4% entre seis y ocho y 12.6% no tiene.

Entre las 25 profesoras que manifestaron estar casadas, en esta etapa, 18 de ellas lo están con profesionistas y seis con personas sin profesión; una de ellas no lo especificó. Entre los 21 varones en este estado civil, cuatro están casados con profesionistas, en tanto que seis lo están con personas sin profesión y 11 no lo especificaron.

En cuanto a la ocupación, siete de cada 10 se desempeñan básicamente como profesores de planta, dos como directores y uno está comisionado.

El profesor al inicio de la dispersión muestra un mínimo interés por la realización de otros estudios profesionales y quienes deciden realizarlos se enfocan hacia áreas como derecho, lingüística, contaduría pública o licenciatura en administración de empresas e ingenierías, entre otras; es decir, uno de cada diez cuenta con este tipo de estudios.

■ **Dispersión docente: profesores de 46 a 50 años**

El desencanto de la carrera docente y el noviciado en la administración. En esta etapa el profesor consolida la dispersión en dos sentidos: por un lado, en su apreciación hacia el tipo de conocimientos que considera como necesarios en el perfil ideal del profesor y, por otro, en su movilización hacia diversos puestos administrativos, aunque

mantiene una percepción similar a la de la etapa anterior en cuanto a la valoración de habilidades que requiere el perfil ideal de un docente. En cuanto a los conocimientos, continúa preocupado por la adquisición de aprendizajes sobre didáctica, pedagogía y psicología infantil, pero reduce drásticamente su valoración en relación con la adquisición de conocimientos de cultura general y experiencias de vida, al igual que sobre conocimientos básicos de diferentes materias. Es necesario aclarar que estas valoraciones corresponden a los docentes que aún permanecen como profesores de planta, cuando ha ocurrido el mayor desplazamiento hacia puestos directivos.

Considera haber adquirido, desarrollado y rebasado el conjunto de habilidades necesarias para su labor docente y que nada es nuevo para él; sin embargo, se observa cierto desencanto por la profesión entre quienes han decidido quedarse en el aula. Tal vez a ello obedece la idea, o la necesidad, de movilizarse en busca de nuevos retos, principalmente en dos líneas: la primera, en función de lograr lo que dentro de su carrera en el sistema educativo se concibe como un ascenso, que si bien lo alejará del aula, le dará acceso a otros tabuladores salariales y lo iniciará en nuevas relaciones de poder, autoridad y control; y la segunda, la preparación para una salida de la carrera desde una posición de mayor ventaja económica y laboral.

En esta etapa, sus habilidades didácticas y de comunicador y expositor toman mayor importancia, así como la valoración hacia la responsabilidad y la puntualidad debido a que se encuentra en la posición de administrador; en cambio, para quien aún permanece en el aula esta descripción y valoración se señala más desde la perspectiva del que ya posee un modelo y desde él se plantea lo que debería —en su percepción— caracterizar idealmente a un profesor, y no desde la perspectiva del novato o profesor preconsolidado, que asume la necesidad de contar con estas características porque aspira a ellas.

Interacciones del profesor disperso. En su interacción con los padres de familia, en esta etapa el profesor de planta incrementa su valoración de la idea de mantener una relación basada en el saber escuchar, reconocer errores, aprender de ellos y aceptar las críticas. Esta valoración es la más alta que otorgan los profesores a esta actitud después de la etapa de novatez. Dentro de esta interacción, la valoración sobre el respeto, la confianza y la tolerancia, como actitudes ideales en su relación con los padres de familia, pierden valor en comparación con las etapas anteriores; pareciera que le resulta más importante aprender del reconocimiento de sus propios errores y de la aceptación de las críticas, que considerar la necesidad de ser tolerante y ampliar el nivel de confianza y cooperación mutua con ellos. Lo anterior se refuerza con la ínfima valoración que el profesor otorga a la importancia de ser flexible, amigable o creativo en su relación con los padres de familia.

En esta etapa, el director mantiene una valoración estable, aunque no extremadamente alta, acerca de la actitud de respeto, confianza y tolerancia con los padres de familia. Una de las actitudes con mayor valoración es la de ser flexible, amigable y

creativo durante su interacción con ese importante grupo. A pesar de que las actitudes de saber escuchar, reconocer errores y aprovechar las críticas y la cooperación mutua mantienen valoraciones relativamente bajas, éstas son más altas que las otorgadas en los períodos anteriores.

En cuanto a la interacción con sus compañeros, el profesor de planta mantiene una valoración medianamente alta —pero más baja que en los períodos anteriores— acerca de la actitud de respeto, tolerancia y trabajo en equipo; además considera poco importante mantener una actitud de paciencia, amabilidad y compañerismo. Esto confirma la ecuación que se ha descrito en los períodos anteriores, acerca de que al incrementar la edad biológica y profesional y (como consecuencia) la seguridad, la necesidad de depender emocionalmente del grupo, si bien no desaparece, tiene menor importancia.

En la interacción con sus compañeros, el profesor con cargo de director considera que la actitud de respeto, tolerancia y trabajo en equipo es extremadamente importante; en cambio, le da muy poco valor a mantener una vinculación con sus compañeros a través de una actitud de paciencia, amabilidad y compañerismo. A su vez, en su interacción con el director, el profesor incrementa notablemente la valoración de la actitud de trabajo en equipo y comunicación efectiva; sin embargo, la actitud de respeto y el reconocimiento de sus funciones pierden valor notablemente respecto de la etapa anterior. La actitud basada en la confianza y el acercamiento para solicitar apoyo y la comunicación asertiva carecen de valor para ellos.

Para los profesores con cargo de director es importante mantener una relación de trabajo en equipo y comunicación, mientras que observa como menos importante la actitud de respeto y reconocimiento de sus funciones y la valoración de una conducta asertiva.

Expectativas del profesor en dispersión docente. En esta etapa el registro de estudios de posgrado muestra que el grupo de mujeres es el doble que de varones.

En general todo el grupo ha formado su familia y sólo una mínima parte de los casados no tienen hijos. Todas las profesoras casadas y viudas tienen —o tuvieron— como pareja un profesionista. En cambio, entre los varones casados sólo la cuarta parte lo está con profesionistas; el resto tiene parejas sin profesión.

Aproximadamente la mitad de los integrantes del grupo se desempeñan como profesores de planta y la tercera parte como directores o comisionados.

■ Preparación para la salida: profesores de 51 a 55 años

La consolidación como administrador. La historia propia como modelo para todo. En esta fase es posible observar lo que los teóricos han definido como *serenidad/distanciamiento afectivo*. Esto significa que el profesor pierde la energía y el ímpetu de

etapas anteriores y adquiere la serenidad de un oficio aprendido, pero generando una distancia afectiva mucho mayor hacia los alumnos, los maestros y la institución. Aparece aquí una especie de nueva concertación —momentánea o eventual— en aspectos concernientes a los cambios cualitativos en su propia aula, que le permitan reconceptualizar su propia identidad, con su correspondiente revaloración. En esta fase parece estar más preocupado por la conceptualización de sí mismo en aras de forjar una identidad profesional a partir del pasado más que del presente.

Se ha desplazado del aula y abandonado el período primario de noviciado como administrador y se consolida en esta función modificando las relaciones que mantiene con los demás actores del proceso educativo. Se incrementa o mantiene el nivel de idealización y disminuye la necesidad de obtener reconocimiento personal, debido a que ocupa un cargo como administrador y cree que con ello ha logrado uno de los puestos más preciados. Esto confirma su identificación con el nuevo cargo, que implica una mayor seguridad en el puesto y en el papel que desempeña.

En esta etapa directores y supervisores han perdido interés en la adquisición de conocimientos relacionados con el dominio y estrategias de su materia, incluso conocimientos básicos de didáctica, de pedagogía y de psicología infantil; también desaparece la idea —o la necesidad— de tener conocimientos sobre cultura general y experiencias de vida. Es claro que la concepción del director o administrador no se concilia con la del líder académico referido en la literatura del área. También es claro que sus preocupaciones están en un horizonte distante del aula, del currículo y del proceso de enseñanza-aprendizaje; por lo que es predecible que la labor administrativa lo haya sumergido en labores y trámites propios del área, como documentación, elaboración de reportes, traslado de papelería o suplencias de profesores ausentes, además de apagar todos los fuegos que se presentan día a día en el complejo entorno de una escuela.

Entre los profesores que permanecen en el aula se registra una total despreocupación por el desarrollo de habilidades relacionadas con el dominio de contenido y con el manejo de la problemática de los alumnos; tampoco se preocupan por la adquisición de conocimientos sobre las materias que imparten y su didáctica, ni sobre aspectos de psicología y pedagogía.

Durante la fase de preparación para la salida se incrementa significativamente el nivel de idealización y disminuye de manera importante la expectativa de obtener reconocimiento personal. Ya no aspira a obtener un puesto administrativo porque la mayoría ya lo ocupa; y al igual que el novato, expresa plena satisfacción con su trabajo, sobre todo cuando se experimenta el noviciado en el puesto administrativo. Es importante mencionar que en esta fase uno de cada dos profesores ha pensado abandonar la docencia.

La transformación de su papel, desde docente hasta administrador, lo lleva a reconsiderar un interés en las habilidades didácticas, la puntualidad y la necesidad del

dominio de las habilidades de comunicación. La relación con los padres de familia se modifica hacia una actitud de escaso interés y poca tolerancia.

Interacciones del profesor en preparación para la salida. En esta etapa el profesor se vuelve intolerante en su relación con los padres de familia. Si bien en etapas anteriores la valoración hacia la actitud de respeto, confianza y tolerancia es baja, aquí es nula. La cooperación mutua, como una actitud de vinculación con los padres de familia, también pierde valor.

En su interacción con los alumnos, el profesor de planta mantiene una valoración mínima —o inferior respecto de la etapa anterior— la actitud de respeto, tolerancia y comunicación; en cambio, para el director adquiere un mayor peso, que empezó a otorgarle en la etapa anterior y se mantendrá en constante ascenso.

Reduce importancia a la actitud de respeto, tolerancia y trabajo en equipo con sus compañeros, respecto de las etapas anteriores, y la actitud de amabilidad y compañerismo también pierde peso.

En su relación con el director, el profesor reduce aún más la importancia que concede a la idea de trabajo en equipo y a la comunicación efectiva, como actitudes ideales para un profesor; a su vez el respeto y el reconocimiento de sus funciones no se considera como una actitud prioritaria; y la actitud basada en la confianza y el acercamiento para solicitar apoyo y la comunicación asertiva carecen de valor.

Expectativas del profesor en preparación para la salida. En esta etapa declaran haber ingresado a la carrera debido a los costos bajos. La cuarta parte del grupo (todas mujeres) tiene posgrado; el resto (los varones) no cuenta con esos estudios. Todos están casados y han procreado familia. Dos de cada tres profesoras están casadas con profesionistas y todos los varones están casados con parejas sin profesión. Sólo la tercera parte se desempeña como docente de planta, mientras que el resto lo hace como director, comisionado, supervisor escolar o coordinador.

En esta etapa muestran un mínimo interés por la realización de otros estudios profesionales y quienes deciden hacerlos se inclinan hacia áreas no categorizadas en este estudio y agrupadas en la categoría de otra carrera. Uno de cada 10 profesores cuenta con este tipo de estudios y uno de cada dos ha considerado abandonar la docencia.

■ Salida inminente: profesores de 56 a 60 años

En esta etapa una minoría permanece como profesor de planta y la mayoría ocupa puestos de director o supervisor escolar. Los maestros de planta no refieren la necesidad de incorporar conocimientos básicos sobre cada materia, cultura general o experiencias de vida. Sólo mantienen una ligera preocupación orientada a la adquisición de conocimientos sobre objetivos y estrategias de su materia o de didáctica, pedagogía y psicología infantil.

El interés del director se enfoca también a la adquisición de conocimientos sobre didáctica, pedagogía y psicología infantil, y ubica aquí la valoración más alta registrada para esta categoría a lo largo de todos los rangos de edad y cargos. Es muy probable que —en su calidad de profesional con experiencia acumulada— esta preocupación coincida con la expectativa de cambiar su cargo de director por el de asesor, entre otras cosas debido a la añoranza de ser interlocutor entre el conocimiento y el sujeto que aprende. Esta evidencia permite vincular este hallazgo con la categorización que realiza Huberman (2000) acerca de que la salida de la carrera registra dos opciones divergentes: por un lado la posibilidad de una salida serena, si los estadios previos le han permitido una fase de realización plena, o, por otro lado, mantener la actitud de conservadurismo, convertido ahora en salida amarga debido a la sensación de que ya no es vigente ni tomado en cuenta. Ese conservadurismo, se une a la apatía que siente hacia las demandas institucionales.

En esta etapa, y como una derivación del cargo administrativo, se encuentra la mayor valoración hacia la puntualidad, como una “habilidad”, y en menor grado de importancia están las habilidades didácticas y de comunicación oral.

Interacciones de los profesores en salida inminente. En su interacción con los alumnos, el profesor de planta muestra la menor valoración, respecto de las demás etapas, hacia la actitud de respeto, tolerancia y comunicación. En cambio, en el director alcanzan el mayor valor. Tanto en los profesores de planta como en los directores aparece la actitud de exigencia como ideal para el perfil del profesor.

En la interacción con los padres de familia recupera una mínima importancia la idea de mantener una relación basada en actitudes de respeto, confianza y tolerancia; pero pierde aún más valor la actitud de saber escuchar, reconocer errores y aceptar críticas.

En cuanto a la interacción con sus compañeros, el director resta importancia a la actitud de respeto, tolerancia y trabajo en equipo como base para su relación, en comparación con la etapa anterior. La idea de ser flexible, amigable y creativo desaparece. Esta caracterización permite afirmar que ésta es una salida derivada del conservadurismo y en consecuencia es amarga.

En su interacción con el director, el docente reduce drásticamente la importancia que concede a la idea de trabajo en equipo y a la comunicación efectiva como actitudes ideales —la menor valoración de todas las etapas—; a su vez el respeto y el reconocimiento de sus funciones difiere ligeramente respecto de la etapa anterior. La actitud basada en la confianza y el acercamiento para solicitar apoyo y la comunicación asertiva carecen de valor.

Expectativas de los profesores en salida inminente. En esta etapa declaran haber ingresado a la carrera debido a los bajos costos. No se habla de otros estudios profesionales y sólo la tercera parte del grupo cuenta con posgrado (los varones). Las dos profesoras casadas lo están con profesionistas y de los cinco varones sólo uno mencionó estar casado con una persona sin profesión. El resto no lo especificó.

Cuatro de cada cinco profesores están casados y han formado una familia; dos de cada 10 dijo estar casado y no tener hijos. En cuanto a la ubicación laboral en un grupo de 10 se distribuyen de la siguiente manera: dos se desempeñan básicamente como profesores de planta, cuatro son directores, dos son comisionados y dos son supervisores escolares.

En esta etapa se incrementa notablemente la expectativa por obtener reconocimiento personal como docente, aunque debido a que se encuentran en la etapa de salida inminente muestran un nulo interés por la realización de otros estudios profesionales.

Conclusiones

El docente es un agente clave en el desarrollo de México como nación, como país y como entorno de posibilidades. Aunque históricamente ha sido un empleado y servidor público, su contribución a la mejoría del nivel educativo en toda la República Mexicana desde su noble labor ha permitido que las generaciones de niños y jóvenes puedan imaginar mundos mejores y posibilidades de cambio, permitiendo el tránsito de ideas y motivaciones para modificar sus propias vidas y las de los demás. Sin lugar a dudas, el lugar del maestro en la historia de México permanece asegurado.

Esta investigación permite relacionar una serie de conclusiones acerca de la identidad profesional docente del profesor de educación básica en México, sin duda un fenómeno complejo e inacabado.

Las condiciones que rodean los contextos de los profesores, en sus diversos momentos o etapas, posiblemente sean similares; sin embargo, la forma en que las perciben se modifica a partir de la vivencia y del estadio de cada uno de ellos. Las cosas cambian porque ellos cambian; todo cambia porque cada uno ha cambiado.

El análisis de las particularidades sobre lo que cambia en la percepción del profesor, en las diferentes fases o períodos de su vida laboral y profesional, representa una de las aportaciones más significativas del presente trabajo. El supuesto básico del cual se ha partido postula que el período y la etapa que se viven constituyen condiciones paradigmáticas sobre las cuales opera la percepción del profesor —como individuo— respecto de su grupo particular y en relación con las edades biológica y profesional.

En la presente investigación los objetivos se orientaron hacia la comprensión de la identidad profesional docente en la enseñanza, por ello luego de la descripción y el análisis de los resultados se concluye que las preguntas fueron respondidas y los objetivos de investigación alcanzados, de manera que cada pregunta integra en respuesta el cumplimiento de los diferentes objetivos.

Sobre la primera pregunta, ¿Cómo percibe y construye el docente de educación básica su identidad profesional a lo largo de su vida magisterial?, podemos decir que el docente construye su identidad profesional a partir del autoconcepto y de la visión que los demás le confieren; de acuerdo con el período o etapa en que vive, su identidad profesional experimenta variaciones constantemente. La construcción de su identidad depende en gran medida de su actividad docente, de su ejercicio profesional, de

la seguridad o inseguridad que deriven de su posición respecto de su trabajo, de su grupo, de su escuela, de los padres de familia y de sus superiores.

Entonces, podemos concluir que el docente construye su identidad profesional a lo largo de su vida magisterial con base en tres condiciones: la modificación de su bajo autoconcepto, la elaboración de un discurso identitario, y los logros simbólicos y no simbólicos que se derivan de la permanencia y movilidad a través de los espacios laborales que logra recorrer.

■ La modificación de su autoconcepto

Entre los profesores que integran la población muestra, el concepto que tienen de sí mismos es bajo debido a su condición y origen humildes, por lo que la construcción de la identidad profesional se desarrolla en un proceso paralelo a la modificación de este autoconcepto original, el cual modifican mientras avanzan en la confección de una identidad que les represente significantes válidos en la justificación de su existencia a través de su quehacer docente. Es posible encontrar otras profesiones en donde el estudiante sea de origen humilde; sin embargo, en éstas los filtros de ingreso han sido más exigentes y las dificultades para mantenerse en la carrera son múltiples, de manera que a su egreso encontrará no pocas dificultades para arribar a su primer empleo profesional.

En cambio, para los 292 profesores que integraron la población muestra en esta investigación la decisión para elegir su carrera es básicamente circunstancial, casi accidental. Su arribo a la carrera tiene que ver con los bajos costos de la carrera, su corta duración o con las dificultades que se tuvieron en los exámenes de admisión a las universidades; de esta forma los estudiantes ingresan bajo el estigma de tener que elegir esta opción como la única viable. Frente a esto su motivación será menor que si hubieran ingresado a la carrera que inicialmente habían deseado estudiar; autoconcepto bajo y motivación mínima se reúnen en el inicio de la carrera profesional.

■ La elaboración de un discurso identitario

Luego de su arribo a la carrera, el docente elabora el discurso de su propia identidad. Entre los profesores el discurso tiene que ver con la idea de que en su profesión puede realizar una labor trascendental, una labor de apoyo para el futuro de las generaciones venideras: “ayudar a que sean hombres y mujeres de bien”. Podemos considerar que en cualquier profesión, por ejemplo la docencia en el nivel universitario —asumiendo que pueda considerarse una profesión—, el ingeniero, el contador público o el abogado que asume la tarea de enseñar, sea en una preparatoria o en el nivel de profesional,

elabore un discurso que justifique ese estadio y su tránsito por esta actividad, aduciendo que siempre ha llevado dentro de sí la vocación de maestro o docente.

Entre los integrantes de la población muestra se encontró la elaboración de un discurso “trascendentalista” en casi todos los rangos de edad; es decir, el profesor mantiene en su percepción la idea de que su trabajo es extremadamente valioso y representa en la nación la base sobre la cual cada ciudadano podrá desarrollar sus sueños y anhelos. El maestro continúa convencido de que la educación a través de la escuela puede hacer la diferencia para cada alumno y que él es la base del cambio. Construye este discurso debido, en parte, a la necesidad de lograr una identidad que le permita responder al ¿qué hago aquí?, ¿para qué estoy aquí?, ¿a dónde se supone que voy?

Sin embargo, el profesor es tal vez la figura pública más cuestionada en relación con su capacidad docente —“¿en realidad es un profesional o un técnico?”— y el cuestionamiento se extiende a su labor diaria, en términos de horarios y días laborales. Este cuestionamiento social es permanente y se incrementa a medida que los grupos sociales modifican sus planteamientos y solicitudes, bien sea debido a los cambios sociales experimentados en las familias, que se refleja en nuevos tipos de alumnos con nuevas necesidades, o bien desde las modificaciones curriculares que el Estado comunica a través de los constantes cambios. El profesor, como bien señala Esteve (1987), sigue siendo el actor a quien se le cambia constantemente el escenario y el público espectador y se sigue preguntando por qué sigue participando en una obra de este tipo. A esto se debe la necesidad de formular un discurso que le permita responderse el porqué ha decidido ser actor, precisamente en este escenario y en esta obra. Es posible considerar que frente a lo que el profesor considera como una pobre valoración social de su trabajo y profesión, confeccione y elabore un discurso para que equilibre la balanza valorativa, en su entorno y para sí mismo.

■ **Los logros simbólicos y no simbólicos derivados de la permanencia y la movilidad institucional**

La elaboración de un discurso trascendentalista no está divorciado de la idea de cambio, ascenso y movilidad en el profesor, que a muy temprana edad profesional busca la movilización hacia puestos administrativos que le permitan mejores retribuciones económicas y ascender en la escala de puestos posibles. El sentido de arraigo no permanece ligado al aula, sino al sistema educativo —ya que la obtención del puesto administrativo lo aleja permanentemente del aula— y a las posibilidades de movilidad individual dentro de éste. El sentido de arraigo se integra al sentido de permanencia, de antigüedad y de logros alcanzados.

■ ¿Qué piensa el docente de su trabajo y de su actividad profesional?

Sobre esta pregunta, cabe señalar que su valoración varía de acuerdo con la edad profesional pues generalmente mantiene un alto nivel de satisfacción durante su carrera; sin embargo, existen períodos críticos en los que incluso considera abandonar la docencia, como ocurre en las etapas de preconsolidación y consolidación.

Esta última etapa se caracteriza por ser la de mayor criticidad e insatisfacción. En ella se incrementa la propensión de abandonar la carrera que surgió durante el período de inicio de dispersión; esto sugiere un patrón cíclico que caracteriza, en ambos casos, una cierta preparación para el siguiente, en términos de revaloración o nueva valoración. Lo anterior abre un espacio de reflexión respecto de lo que hace el profesor y lo que desea hacer, coloreado por constantes cuestionamientos y etapas de inestabilidad debidos básicamente a las experiencias vividas durante ese período. Así, las estructuras organizativas de esa percepción parecen depender de cómo experimenta los diferentes períodos durante su ejercicio profesional.

■ Inmovilidad geográfica como una limitante para el desarrollo profesional de los profesores

El docente presenta una marcada tendencia a no desplazarse fuera de la entidad donde estudió su carrera; aunque sí realiza movilizaciones locales a otros municipios del mismo estado, eso limita sus posibilidades de desarrollo profesional y es común que estudien especializaciones relacionadas con la docencia. En este sentido, realizan estudios principalmente las profesoras casadas con universitarios, no así los profesores casados con personas sin profesión o con una carrera técnica. Este dato, aunque es revelador, sugiere que existen motivos y condiciones que deben ser investigados, entre ellos podrían señalarse las posibilidades y expectativas económicas o la presión social de los grupos de convivencia de los esposos.

Es interesante observar que la tendencia a casarse entre colegas tiende a disminuir, al menos en la población muestra de esta investigación.

■ Las expectativas de los profesores

¿Cuáles son las expectativas de los docentes respecto de su carrera?, ¿son siempre las mismas o varían a partir de condiciones vinculadas con la edad, su sentido de pertenencia a la institución, su estatus, su antigüedad y su movilidad laboral?

Los integrantes de la población muestra señalan que sus expectativas varían conforme avanzan en el ejercicio de la carrera; es posible aseverar que durante la novatez

el profesor anhela dominar su espacio áulico, encontrándose con el conflicto de que lo aprendido en la carrera de poco le sirve para controlar su entorno inmediato —su salón de clases—, a pesar de que en un principio considera que cualquier problema podrá resolverlo mediante alguna fórmula aprendida en la escuela. Hasta aquí la relación con los padres de familia no es relevante debido a la inseguridad que le representa esta interacción, pero la aceptación de sus compañeros le resulta muy importante debido a su extrema inseguridad; a pesar de esto ningún profesor consideró abandonar la carrera, pues mantuvieron la expectativa de mostrar que sus aptitudes y habilidades merecen un reconocimiento.

En *el profesor preconsolidado* las expectativas muestran una variación importante. El dominio paulatino de su salón de clases le permite fijar su atención en el entorno mediato; aunque el aula sigue siendo importante, le interesa adquirir nuevas habilidades y establecer nuevas relaciones, de manera que los padres de familia constituyen ahora un grupo importante; también incorpora cierta seguridad en sí mismo y en sus competencias didácticas y técnicas; también otorga relativa importancia a la aceptación de sus compañeros. Durante esta fase una buena parte ha considerado abandonar la carrera y modifica aquel pensamiento extremadamente idealista hacia otro relativamente pragmático.

Para *el profesor consolidado*, la definición de un modelo docente propio le permite adquirir la seguridad con que no contaba en la fase anterior. El grupo de padres de familia es ahora menos importante, al igual que sus compañeros. Se interesa por los estudios de posgrado y alcanza su nivel más alto de insatisfacción en la carrera e inicia su desplazamiento hacia un puesto administrativo. La idea de abandonar la docencia es más firme que en la etapa anterior. Su imagen como enseñante es lo más importante.

El profesor pleno logra la madurez del modelo docente, lo que le permite adoptar un estado de mayor satisfacción y de relajación en las relaciones con los demás actores del proceso educativo; experimenta aquí el estado óptimo alcanzable en su carrera y considera haber incorporado las habilidades y competencias necesarias e ideales en un buen profesor. Se incrementa notablemente su interés por el desplazamiento hacia puestos administrativos. Una buena parte del grupo, pero menos que en la etapa anterior, ha considerado la idea de abandonar la docencia. El profesor ingresa a una etapa de revaloración de su carrera.

Durante el inicio de la dispersión las expectativas del profesor se orientan hacia el traslado a puestos alejados del aula, como orientador vocacional, psicólogo o coordinador, y no mantiene interés por la adquisición de habilidades y conocimientos relativos a su trabajo. Una buena parte del grupo, similar al de la etapa anterior, ha considerado abandonar la docencia. El profesor siente la necesidad de buscar nuevos retos, por lo que el arraigo al aula se debilita, en tanto que su valoración como docente se sobredimensiona e incrementa significativamente la necesidad de obtener reconoci-

miento personal. En esta fase inicia su declive como docente, sobre todo el profesor que decide permanecer en el aula.

El profesor disperso mantiene la necesidad de reconocimiento personal y es común que ocupe cargos administrativos, también desaparecen sus niveles de insatisfacción. Sólo unos cuantos han considerado la idea de abandonar la docencia, aunque no manifiestan interés por adquirir nuevas habilidades o conocimientos relacionados con la docencia.

El profesor en preparación para la salida incrementa significativamente su nivel de idealización y en la misma proporción disminuye sus expectativas de obtener reconocimiento personal; la mayoría ocupa un cargo administrativo. Al igual que el novato, expresa una satisfacción plena con su trabajo, sobre todo aquellos que experimentan la novatez en un puesto administrativo. Aproximadamente la mitad de ellos ha pensado en abandonar la docencia. Los que cuentan con posgrado son en su mayoría mujeres. La transformación de su papel de docente hacia administrador lo lleva a recuperar el interés por las habilidades didácticas, la puntualidad y la necesidad sobre el dominio de las habilidades de comunicación. La relación con los padres de familia cambia hacia un escaso interés y poca tolerancia.

El profesor en salida inminente mantiene un alto nivel de satisfacción y quienes cuentan con posgrado son principalmente varones. Se alcanza el nivel más bajo de idealización y se incrementa la necesidad de reconocimiento personal. El profesor filtra las condiciones de su realidad basado en su historia como la estructura única organizadora de su percepción. La mayoría ocupa cargos de director y se concentra en un estado de aislamiento y revaloración de lo hecho hasta ahora, en lo que considera la culminación fáctica de su carrera. Su actitud ante los demás agentes se vuelve crítica y con cierto grado de intolerancia; no existe más interés por lo académico y por lo curricular formativo.

De esta manera, el estudio, si bien presenta algunos resultados importantes y significativos para los objetivos iniciales, identifica múltiples líneas de investigación que podrán ser abordadas por otros investigadores a fin de incorporar mayores hallazgos en la búsqueda de la comprensión de la identidad profesional en el docente de educación básica en México.

Referencias Bibliográficas

- Aguado, J. (1998). *Cuerpo humano, ideología e imagen corporal en el México contemporáneo*. (Tesis de doctorado). México: UNAM, Facultad de Filosofía y Letras.
- Aguado, J. y A. M. Portal (1992). *Identidad, ideología y ritual. Un análisis antropológico en los campos de educación y salud*. México: UAM Iztapalapa.
- Arias, R. (1999). *Las compensaciones y la mejora del perfil de los maestros en América Latina*. Buenos Aires: Fundación Novum Millenium.
- Arnaut, A. (1998). *Historia de una profesión*. México: Centro de Investigación y Docencia Económicas.
- Bolívar, A. (1999). "Enfoque narrativo versus explicativo del desarrollo moral". En: E. Pérez-Delgado y V. M. Mestre (coords.). *Psicología moral y crecimiento personal. Su situación en el cambio del siglo*. Barcelona: Ariel, pp. 85-101.
- Cornejo A. J. y F. E. Rodríguez (1995). *Evolución de la satisfacción y vocación de profesores de educación media en la perspectiva de la eficacia docente*. Proyecto de investigación. Fondo Nacional de Ciencia y Tecnología. Informe de avance, Santiago de Chile.
- Elizondo, T. M. (1999). *Asertividad y escucha activa para el ámbito académico*. México: Trillas.
- Erickson, E. (1950). *Childhood and society*. Nueva York: Norton.
- Esteve, J. (1984). *Profesores en conflicto. Repercusiones de la práctica profesional sobre la personalidad de los enseñantes*. Madrid: Narcea.
- ____ (1987). *El malestar docente*. Barcelona: Paidós.
- Esteve, J.; S. Franco, y J. Vera, J. (1995). *Los profesores ante el cambio social*. Barcelona-México, Anthropos, Universidad Pedagógica Nacional.
- Fernández, M. (1998). *Ciclos de vida de la enseñanza*. Cuadernos de Pedagogía, núm. 266, pp. 52-57.
- Gavilán, M. (1999). "La desvalorización del rol docente". En: *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 19, monográfico, enero-abril, 1999.
- Goodson, I. F. (2000). *La enseñanza y los profesores I, La profesión de enseñar*. Temas de Educación. Barcelona: Paidós.
- Huberman, M. (1998). "Trabajando con narrativas biográficas". En: H. McEwan y K. Egan (comps.). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu, pp. 183-235.

- Huberman, M; C. Thompson, y S. Weiland (2000). "Perspectivas de la carrera del profesor". En: B. J. Biddle; T. L. Good, y I. F. Goodson (eds.). *La enseñanza y los profesores*, Vol. I. La profesión de enseñar. Barcelona: Paidós, pp. 19-38.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad (cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid: Morata.
- Kerka S. (1991). "Adults in career transition". En: *ERIC Digest*, núm. 115.
- Knowles, G. (1992). "Models for understanding preservice and beginning teacher's biographies: Illustration from case studies". En: Goodson, I. (Ed.) *Studing teachers lives*. Londres: Routledge, pp. 99-152.
- Marcelo, C. (1999). "Estudio sobre estrategias de inserción profesional en Europa". En: *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 19, monográfico, enero-abril, 1999.
- Mazzaglia, S. (2002). *La identidad profesional del docente en contextos de pobreza urbana*. III Encuentro Nacional. Red de docentes que hacen investigación educativa. Santa Fe, 12 y 13 de abril.
- Nias, J. (1989). *Primary teaching. Talking. As study of teaching as work*. Nueva York: Routledge.
- Nisbet, R. A. (1976). *Cambio social e historia. Aspectos de la teoría occidental del desarrollo*. Barcelona: Hispano Europea.
- Levin, J. (1979). *Fundamentos estadísticos en la investigación social*. México: Editorial Harla.
- Levinson, D. (1978). *The seasons of a man's life*. Nueva York: Knopf.
- Long, R. *Hindsight: Teacher Change and Advice. Presented at the Japan Association of Language Teaching (JALT) '99*. Convention in Maebashi, Japan. Recuperado el 11 de julio de 2003 en: <http://iteslj.org/Articles/Long-TeacherChange.html>.
- Lortie, D. (2002). *Schoolteacher*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Luévanos, C. (1998). "La identidad de género de padres y madres docentes". En: *Revista de educación*, Nueva Época, núm. 7, octubre-diciembre, 1998. Recuperado el 17 de junio de 2003 en: <http://www.jalisco.mx/srias/educacion/celia.htm>.
- Offer, D. and M. Sabshin (1984). *Normality and the life cycle*. Nueva York: Perseus Books Group.
- Ornelas C. (1998). *El perfil del maestro del siglo veintiuno, apuntes para una sociología del magisterio mexicano*. Ponencia. Coloquio Internacional Educación para la Vida: Educación para Más Allá de la Escuela. Villahermosa, Tabasco, 21 de octubre de 1998.
- Reyes, E. y N. Mondragón (2000). *Actitudes y valores: la cultura política del magisterio*. Recuperado el 23 de mayo de 2002 en: <http://www.sepyc.gob/lvcongreso/tema-1/1-9.html>
- Rodríguez, E. "Un estudio sobre los profesores principiantes en el marco de la Reforma de la Educación Secundaria en Uruguay". En: *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado el 23 de septiembre de 2004 en: <http://www.campusoei.org/revista/deloslectores/349Rodriguez.pdf>.
- Sandoval, E. (2001). "Ser maestro de secundaria en México: condiciones de trabajo y reformas educativas". En: *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 25, monográfico, enero-abril, 2001.

- Sargent, A. G., and Schlossberg, N. K. "Managing adult transitions". En: *Training and Development Journal*, núm. 12, diciembre, 1988, pp. 58-60.
- Schón D. A. (1998). *El profesional reflexivo*. Barcelona: Paidós.
- Super D. E. (1962). *Psicología de la vida profesional*. Madrid: Rialp Ediciones.
- Steffy, B. (2000). *Life cycle of the career teacher*. California: Kappa Delta Pi and Corwin Press.
- Tischer, R. (1984). "Teacher induction: an international perspective on provisions and research". En: L. Katz y J. Raths (eds.) *Advances in teacher education*, Norwood: Ablex, pp. 113-124.
- Villegas-Reimers E. (1998). "The preparation of teachers in Latin America". El Banco Mundial, Oficina Regional para América Latina y el Caribe. (Paper Series; 15).