



# **UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO**

---

**INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES  
ÁREA ACADÉMICA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
PROGRAMA DE DOCTORADO EN CIENCIAS  
DE LA EDUCACIÓN**

**TESIS**

**"EL PROCESO DE CONSTITUCIÓN DE LOS SUJETOS:  
UNA MIRADA DESDE LOS PROFESORES DE PRIMARIA"**

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE  
DOCTORA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**PRESENTA**

**MARGARITA RODRÍGUEZ GÓMEZ**

**DIRECTORA DE TESIS**

**DRA. MARTHA LETICIA GUEVARA SANGINÉS**

**PACHUCA DE SOTO HIDALGO, 7 DE DICIEMBRE DE 2007**

## Tabla de Contenido

1. <b>GLOSARIO DE TÉRMINOS</b> .....	9
2. <b>RESUMEN DE CUADROS, GRÁFICAS E ILUSTRACIONES</b> .....	10
3. <b>RESUMEN</b> .....	15
4. <b>PRIMERA PARTE</b> .....	19
4.1. <b>Introducción</b> .....	19
4.2. <b>Justificación</b> .....	23
4.3. <b>Objetivos</b> .....	25
4.4. <b>Planteamiento del problema y su relevancia</b> .....	25
4.5. <b>Preguntas</b> .....	26
4.6. <b>Perspectiva metodológica</b> .....	27
4.7. <b>Descripción de los capítulos</b> .....	27
5. <b>SEGUNDA PARTE. MARCO TEÓRICO</b> .....	31
5.1. <b>Marco conceptual del desarrollo de la persona</b> .....	31
5.2. <b>Constitución del sujeto</b> .....	34
5.2.1. Desarrollo personal y social .....	34
5.2.1.1. La persona y el proceso de construcción.....	35
5.2.1.2. El proceso volitivo (regulación) y la persona .....	40
5.2.1.3. Las necesidades y el desarrollo de la persona.....	44
5.2.2. La persona y el contexto social .....	53
5.2.2.1. Norma, reforma y epistemología de la formación de profesores.....	59
6. <b>MARCO HISTÓRICO-CONTEXTUAL</b> .....	64
6.1 <b>Recorrido histórico</b> .....	64
6.1.1. Década de 1970 .....	65
6.1.2. Década de 1980 .....	66
6.1.3. Década de 1990 .....	68
6.1.4. Década actual (2000 al 2005) .....	75

<b>6.2. Contexto actual del estado de Guanajuato.....</b>	<b>78</b>
6.2.1. Contexto municipal de Guanajuato.....	82
6.2.2. Contexto local de las escuelas participantes (del lugar de trabajo de los profesores) .....	84
<b>7. CUARTA PARTE. METODOLOGÍA.....</b>	<b>88</b>
<b>7.1. Perspectiva de abordaje.....</b>	<b>88</b>
7.1.1. Criterios de selección.....	92
7.1.2. Criterios de inclusión .....	93
<b>7.2. Conducción del estudio.....</b>	<b>93</b>
7.2.1. Definición y elección de la población a entrevistar.....	93
7.2.2. Establecimiento de acuerdos y compromisos con los profesores.....	97
7.2.3. Entrevista .....	98
7.2.4. Organización y análisis de la información.....	99
7.2.5. Caso pivote. Descripción: dificultades y oportunidades .....	100
<b>7.3. Proceso analítico e integrativo (esquema de análisis) .....</b>	<b>105</b>
7.3.1. Nivel analítico 1. Descriptivo por caso.....	107
7.3.2. Nivel analítico 2. Descriptivo por bloque .....	108
7.3.3. Nivel analítico 3. Categorización por caso .....	108
7.3.4. Nivel analítico 4. Categorización por bloque y comparativo de casos.....	109
7.3.5. Nivel analítico 5. Ejes rectores .....	110
<b>8. ANÁLISIS.....</b>	<b>111</b>
<b>8.1. Descripción de la trayectoria de los profesores y resultados .....</b>	<b>111</b>
<b>8.2. Abordaje descriptivo. Trayectoria de los profesores .....</b>	<b>112</b>
<b>8.3. Descripción de trayectorias de los cuatro casos .....</b>	<b>113</b>
8.3.1. Datos generales del caso 1 (Joshua).....	113
8.3.1.1. Identificación personal .....	113
8.3.1.2. Identificación familiar .....	114
8.3.1.3. Identificación contextual .....	114
8.3.2. Trayectoria .....	115

8.3.1.3. Identificación contextual .....	114
8.3.2. Trayectoria.....	115
8.3.2.1. Trayectoria profesional.....	120
8.3.2.1.1. Inicios.....	120
8.3.2.1.2. Formación inicial .....	121
8.3.2.1.3. Inicios como profesor.....	121
8.3.2.1.4. Desarrollo como profesor experimentado .....	121
8.3.3. Datos generales del caso 2 (Lily).....	123
8.3.3.1. Identificación personal .....	123
8.3.3.2. Identificación familiar.....	124
8.3.3.3. Identificación contextual .....	125
8.3.4. Trayectoria .....	126
8.3.4.1. Trayectoria profesional.....	131
8.3.4.1.1. Inicios .....	131
8.3.4.1.2. Formación inicial .....	131
8.3.4.1.3. Inicios como profesora .....	131
8.3.4.1.4. Desarrollo como profesora experimentada .....	131
8.3.5. Datos generales del caso 3 (Juanita) .....	132
8.3.5.1. Identificación personal .....	132
8.3.5.2. Identificación familiar.....	133
8.3.5.3. Identificación contextual.....	134
8.3.6. Trayectoria.....	134
8.3.6.1. Trayectoria profesional.....	137
8.3.6.1.1. Inicios .....	137
8.3.6.1.2. Formación inicial .....	138
8.3.6.1.3. Inicios como profesora .....	138
8.3.6.1.4. Desarrollo como profesora .....	139
8.3.7. Datos generales del caso 4 (Jesús).....	139
8.3.7.1. Identificación personal .....	139
8.3.7.2. Identificación familiar .....	140
8.3.7.3. Identificación contextual.....	141
8.3.8. Trayectoria.....	141
8.3.8.1. Trayectoria profesional.....	145

8.3.8.1.1.	Inicios .....	145
8.3.8.1.2.	Formación inicial .....	145
8.3.8.1.3.	Inicios como profesor .....	145
8.3.8.1.4.	Desarrollo como profesor .....	146
<b>8.4.</b>	<b>Esbozo general de los profesores .....</b>	<b>147</b>
<b>8.5.</b>	<b>Abordaje analítico .....</b>	<b>153</b>
8.5.1.	Contexto social y trayectoria familiar .....	153
8.5.1.1.	Preocupaciones y expectativas de los padres .....	157
8.5.1.2.	Atributos y expectativas de los padres .....	161
8.5.1.3.	Elección de la carrera como profesor y el contexto sociofamiliar. ....	174
<b>8.6.</b>	<b>Procesos de desarrollo .....</b>	<b>185</b>
8.6.1.	De la no regulación a la regulación integrada .....	186
<b>8.7.</b>	<b>La formación profesional. Imágenes y realidades.....</b>	<b>209</b>
<b>8.8.</b>	<b>El encuentro con la profesión y su desarrollo .....</b>	<b>216</b>
8.8.1.	Trayectoria y constitución profesoral. Contradicciones esenciales .....	216
8.8.1.1.	Movilidad externa .....	217
8.8.1.2.	Movilidad interna.....	224
<b>8.9.</b>	<b>El ejercicio y la construcción profesional de los profesores.....</b>	<b>225</b>
8.9.1.	Dificultades .....	227
8.9.1.1.	Dificultades iniciales .....	228
8.9.1.2.	Dificultades actuales .....	239
8.9.2.	Preocupaciones .....	249
8.9.2.1.	Preocupaciones iniciales.....	249
8.9.2.2.	Preocupaciones actuales.....	251
8.9.3.	Logros.....	259
8.9.3.1.	Logros iniciales.....	260
8.9.3.2.	Logros actuales.....	261
8.9.4.	Aprendizajes .....	274
8.9.4.1.	Aprendizajes iniciales .....	275
8.9.4.2.	Aprendizajes actuales.....	277

8.9.4.3.

<b>9. DISCUSIÓN GENERAL Y CONCLUSIONES DEL ESTUDIO.....</b>	<b>290</b>
<b>9.1. Teórico .....</b>	<b>290</b>
<b>9.2. Metodológico e instrumental.....</b>	<b>317</b>
<b>10. RECOMENDACIONES Y SUGERENCIAS: PERSPECTIVAS DEL ESTUDIO.....</b>	<b>320</b>
<b>10.1. Teóricas .....</b>	<b>320</b>
<b>10.2. Metodológicas.....</b>	<b>322</b>
<b>10.3. Instrumentales .....</b>	<b>323</b>
<b>11. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>327</b>
<b>12. ANEXOS.....</b>	<b>337</b>
<b>12.1. Convocatoria Estatal del PEC (Programa de Escuelas de Calidad) .....</b>	<b>337</b>
<b>12.2. Protocolo de entrevista .....</b>	<b>341</b>
<b>12.3. Esbozos de profesores de acuerdo a la temporalidad .....</b>	<b>347</b>
12.3.1. Casol: Joshua.....	347
12.3.2. Caso2:Lily .....	352
12.3.3. Caso 3: Juanita.....	356
12.3.4. Caso 4: Jesús.....	360
<b>12.4. Plan de Acción de Lily .....</b>	<b>365</b>
12.4.1. Plan de acción .....	365
12.4.1.1. Ejercicio de planeación .....	366

## **1. GLOSARIO DE TÉRMINOS**

ATP. Apoyo Técnico Pedagógico

CONALTE. Consejo Nacional Técnico de la Educación

INEGI. Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática

MAC. Maestro de Actividades Culturales

PACAEP. Programa de Actividades Culturales de la Educación Primaria

PEC. Programa de Escuelas de Calidad

PEE. Proyecto Educativo Escolar

SEP. Secretaría de Educación Pública

SECyR. Secretaría de Educación, Cultura y Recreación

SEG. Secretaría de Educación de Guanajuato

TIC'S. Tecnologías de la Información y Comunicación

TV. Telesecundaria

UNYDAC. Unidad de Normatividad y Desarrollo para la Actualización, Capacitación y Superación Profesional de los Maestros

PRONAP. Programa Nacional para la Actualización permanente de los Maestros de Educación Básica en servicio

PRI. Partido Revolucionario Institucional

## 2. RELACIÓN DE CUADROS, GRÁFICAS E ILUSTRACIONES

### Índice de Tablas

<b>Tabla 1.</b> Organización de aspectos de la socialización, Elaboración propia basada en (Erikson, 1956).....	39
<b>Tabla 2.</b> Organización de necesidades psicológicas según Murray (1938).....	45
<b>Tabla 3.</b> Organización de necesidades psicológicas según Allport (1965).....	48
<b>Tabla 4.</b> Características de madurez psicológica de la persona según Allport (1965).....	49
<b>Tabla 5.</b> Modelo de Edwards (1959) sobre rasgos de personas innovadoras.....	50
<b>Tabla 6.</b> Modelos de autorregulación, Elaboración propia basada en (Kuhl y Beckmann, 1994 Pintrich, 2000; Zimmerman, 1996).....	51
<b>Tabla 7.</b> Aspectos relevantes de cambios de vida de la población guanajuatense (INEGI.2005) .....	80
<b>Tabla 8.</b> Total de escuelas y población docente (SEG, 2003).). "Indicadores educativos básicos". Inicio del ciclo escolar 2003-2004.....	81
<b>Tabla 9.</b> Escuelas y población docente participante en PEO (SEG, 2003a). Base de Escuelas Participantes (2003) de la Dirección de Educación Básica.....	82
<b>Tabla 10.</b> Distribución de escuelas en el municipio de Guanajuato de acuerdo al subsistema y medio (SEG, 2003). "Sistema Estatal de Evaluación de los Aprendizajes" y SEG (2003b). "Base de datos del Sistema de Evaluación de los Aprendizajes". Inicio del ciclo escolar 2003-2004 .....	83
<b>Tabla 11.</b> Distribución de la población de profesores y alumnos en el municipio de Guanajuato de acuerdo al subsistema y medio (SEG, 2003). "Base de datos del Sistema de Evaluación de los Aprendizajes". Inicio del ciclo escolar 2003-2004.....	83
<b>Tabla 12.</b> Distribución de escuelas primarias participantes en PEC de acuerdo al subsistema y medio (SEG, 2003a).). Base de Escuelas Participantes en PEC (2003). Dirección General de Educación Básica.....	84
<b>Tabla 13.</b> Población de alumnos y profesores de las escuelas rurales participantes en el estudio (SEG, 2003b).). "Base de datos del Sistema de Evaluación de los Aprendizajes". Inicio del ciclo escolar 2003-2004 y SEG (2003a). "Base de Escuelas Participantes en	

<i>PEC (2003)". Dirección General de Educación Básica.....</i>	<i>85</i>
<b>Tabla 14.</b> <i>Población de alumnos y profesores de las escuelas urbanas participantes en el estudio (SEG, 2003b. "Base de datos del Sistema de Evaluación de los Aprendizajes". Inicio del ciclo escolar 2003-2004) y SEG (2003a). "Base de Escuelas Participantes en PEC (2003)". Dirección General de Educación Básica.....</i>	<i>86</i>
<b>Tabla 15.</b> <i>Protocolo de entrevista con preguntas guía.....</i>	<i>90</i>
<b>Tabla 16.</b> <i>Elementos estructurantes del proceso de entrevista.....</i>	<i>91</i>
<b>Tabla 17.</b> <i>Población del estudio.....</i>	<i>95</i>
<b>Tabla 18.</b> <i>Tiempo y cantidad de entrevistas.....</i>	<i>97</i>
<b>Tabla 19.</b> <i>Planos de validación de la construcción del sí mismo.....</i>	<i>101</i>
<b>Tabla 20.</b> <i>Momentos relevantes del proceso de entrevista.....</i>	<i>103</i>
<b>Tabla 21.</b> <i>Esquema de análisis.....</i>	<i>105</i>
<b>Tabla 22.</b> <i>Caracterización de las familias de los profesores entrevistados.....</i>	<i>154</i>
<b>Tabla 23.</b> <i>Caracterización del entorno mediato de los profesores durante su niñez.....</i>	<i>155</i>
<b>Tabla 24.</b> <i>Caracterización de la vida sociocultural a través de fechas emblemáticas, tradiciones y relaciones interpersonales y familiares.....</i>	<i>157</i>
<b>Tabla 25.</b> <i>Caracterización familiar de la escolaridad (instrucción formal) intergeneracional.....</i>	<i>159</i>
<b>Tabla 26.</b> <i>Movilidad educativa ascendente.....</i>	<i>160</i>
<b>Tabla 27.</b> <i>Oportunidades educativas por género en las familias de los profesores.....</i>	<i>160</i>
<b>Tabla 28.</b> <i>Comportamiento generacional del nivel educativo de la familia por caso y género.....</i>	<i>161</i>
<b>Tabla 29.</b> <i>Categorización de los atributos de los miembros de la familia que aparecen como relevantes y comunes en la construcción del yo (sí mismo) de los profesores.....</i>	<i>162</i>
<b>Tabla 30.</b> <i>Caracterización de los "otros importantes" de la familia con la que los profesores mantienen relaciones interpersonales.....</i>	<i>163</i>
<b>Tabla 31.</b> <i>Organización de atributos de los profesores, vistos en sus "otros importantes".....</i>	<i>165</i>
<b>Tabla 32.</b> <i>Organización de atributos de los profesores, vistos en sus "otros importantes" y en la reflexión de "sí mismos", recuperados en la dimensión temporal y episódica.....</i>	<i>167</i>
<b>Tabla 33.</b> <i>Organización caso por caso de atributos de los profesores, vistos en sus "otros importantes" y en la reflexión de "sí mismos", recuperados en la dimensión temporal y episódica .....</i>	<i>169</i>

<b>Tabla 34.</b> Organización caso por caso de la calidad y amplitud de atributos de los profesores, vistos en sus "otros importantes" y en la reflexión de "sí mismos".....	171
<b>Tabla 35.</b> Tiempo libre y actividad laboral por caso y género en la infancia.....	177
<b>Tabla 36.</b> Tiempo libre y actividad laboral por caso y género en la adolescencia.....	178
<b>Tabla 37.</b> Tiempo libre y actividad laboral por caso y género en la juventud.....	178
<b>Tabla 38.</b> Tiempo libre y actividad laboral por caso y género en la juventud - adultez y adultez .....	179
<b>Tabla 39.</b> Pensamientos iniciales y actuales generacionales sobre la carrera de ser profesor, referidos en los padres y en los profesores por caso.....	181
<b>Tabla 40.</b> Expectativas y condiciones generacionales de los profesores con respecto a los padres .....	183
<b>Tabla 41.</b> Acciones y estrategias de solución desplegadas por los profesores ante situaciones conflictivas o potencialmente conflictivas sucedidas en la infancia.....	189
<b>Tabla 42.</b> Acciones y estrategias de solución desplegadas por los profesores ante situaciones conflictivas o potencialmente conflictivas sucedidas en la adolescencia.....	191
<b>Tabla 43.</b> Acciones y estrategias de solución desplegadas por los profesores ante situaciones conflictivas o potencialmente conflictivas sucedidas en la elección de la carrera.....	193
<b>Tabla 44.</b> Acciones y estrategias de solución desplegadas por los profesores ante situaciones conflictivas o potencialmente conflictivas en la carrera profesional correspondiente a la etapa de juventud .....	196
<b>Tabla 45.</b> Acciones y estrategias de solución desplegadas por los profesores ante situaciones conflictivas o potencialmente conflictivas sucedidas en la experiencia inicial como profesor (juventud y adultez).....	199
<b>Tabla 46.</b> Acciones y estrategias de solución desplegadas por los profesores ante situaciones conflictivas o potencialmente conflictivas durante su desarrollo profesional.	204
<b>Tabla 47.</b> Autodescripción de los profesores como estudiantes en distintos momentos Escolares .....	211
<b>Tabla 48.</b> Expectativas de los "otros importantes" y percepción de "sí mismo" durante la trayectoria académica profesional.....	212
<b>Tabla 49.</b> Trayectoria por caso. Movilidad y permanencia escolar.....	217
<b>Tabla 50.</b> Trayectoria de profesores en los primeros cinco años de servicio profesional.	219

<b>Tabla 51.</b> Trayectoria de profesores de los seis a 10 años de servicio profesional.....	220
<b>Tabla 52.</b> Trayectoria de profesores de 11 a 20 años de servicio profesional.....	221
<b>Tabla 53.</b> Trayectoria de profesores de 21 a 30 años de servicio profesional.....	221
<b>Tabla 54.</b> Caracterización de los periodos indicativos de la configuración cualitativa del desarrollo por caso.....	222
<b>Tabla 55.</b> Contradicciones entre los motivos de cambio-estabilidad en la escuela por caso.....	223
<b>Tabla 56.</b> Categorización de dificultades iniciales.....	229
<b>Tabla 57.</b> Plan de estudio e ingreso al sistema por caso.....	231
<b>Tabla 58.</b> Dificultades actuales de los profesores (al momento de la entrevista).....	240
<b>Tabla 59.</b> Dificultades actuales específicas por caso y categoría.....	248
<b>Tabla 60.</b> Preocupaciones iniciales.....	249
<b>Tabla 61.</b> Preocupaciones iniciales por caso y categoría.....	250
<b>Tabla 62.</b> Preocupaciones actuales de los profesores (al momento de la entrevista).....	251
<b>Tabla 63.</b> Preocupaciones actuales sobre la habilidad profesional por caso y categoría.....	253
<b>Tabla 64.</b> Preocupaciones actuales sobre la identidad profesional por caso y categoría.....	255
<b>Tabla 65.</b> Preocupaciones actuales por caso y categoría.....	257
<b>Tabla 66.</b> Comparación entre las preocupaciones iniciales y actuales.....	258
<b>Tabla 67.</b> Caracterización de logros de los profesores (al momento de la entrevista).....	262
<b>Tabla 68.</b> Dimensiones de la caracterización.....	263
<b>Tabla 69.</b> Comparativo entre logros iniciales y actuales.....	273
<b>Tabla 70.</b> Categorización sobre aprendizajes iniciales.....	275
<b>Tabla 71.</b> Aprendizajes iniciales por categoría y caso.....	276
<b>Tabla 72.</b> Aprendizajes actuales.....	278
<b>Tabla 73.</b> Escenario de movilidad en el aula. Acciones con habilidades específicas por caso.....	279
<b>Tabla 74.</b> Escenario de movilidad en el colegio. Acciones con habilidades específicas por caso.....	283
<b>Tabla 75.</b> Escenario de movilidad en la comunidad con padres de familia. Acciones con habilidades específicas por caso.....	284
<b>Tabla 76.</b> Auto-referencia. Reflexión sobre su "sí mismo" por caso.....	285
<b>Tabla 77.</b> Sentido ético. Responsabilidad sobre su "sí mismo" y el "otro".....	286

<b>Tabla 78.</b> Comparación de los aprendizajes iniciales y actuales.....	288
<b>Tabla 79.</b> Ejes rectores de la constitución del "ser".....	291
<b>Tabla 80.</b> Tema rector: Capacidades desarrolladas en el entorno del quehacer del "deber" "ser" del profesor integradas.....	293
<b>Tabla 81.</b> Tema rector: Atributos y expectativas del "ser".....	297
<b>Tabla 82.</b> Proceso de desarrollo del "sí mismo".....	309

## Índice de Gráficas

<b>Gráfica 1.</b> Percepción positiva del "sí mismo" y de los "otros importantes".....	172
<b>Gráfica 2.</b> Percepción negativa del "sí mismo" y de los "otros importantes".....	172
<b>Gráfica 3.</b> Atributos positivos del "sí mismo" y los "otros importantes" por periodo de Desarrollo.....	173
<b>Gráfica 4.</b> Atributos negativos del "sí mismo" y los "otros importantes" por periodo de desarrollo.....	174

## Índice de Figuras

<b>Figura 1.</b> Modelo de interacción. Elaboración propia basada en (Bronfenbrenner, 1988).	32
<b>Figura 2.</b> Modelo conceptual, sustento del estudio, Elaboración propia basada en (Bronfenbrenner, 1988).....	34
<b>Figura 3.</b> Contexto socio educativo de los profesores participantes en el estudio, Elaboración propia.....	64
<b>Figura 4.</b> Distribución de Centros de Desarrollo Educativo (CEDE) en Guanajuato.....	72
<b>Figura 5.</b> Distribución organizativa del Sistema de Educación en Guanajuato a partir de 1999, (SEG, 2002).....	73
<b>Figura 6.</b> Ejes pauta de construcción devolutiva: avance-profundización (Elaboración propia).....	102
<b>Figura 7.</b> Esbozo global de Joshua.....	149
<b>Figura 8.</b> Esbozo global de Lily.....	150
<b>Figura 9.</b> Esbozo global de Juanita.....	151
<b>Figura 10.</b> Esbozo global de Jesús.....	152
<b>Figura 11.</b> Esquema integrado del desarrollo de los profesores, (Elaboración propia).....	292

### **3. RESUMEN**

El estudio presente aborda la forma como se constituyen los profesores de primaria en Guanajuato. Se presume que en su constitución intervienen factores personales y sociales. En este sentido el estudio se dirige a comprender los procesos y reconocer la complejidad de los factores que afectan el desarrollo de los profesores tanto en su carácter más interno (yo) como en su sentido social.

La perspectiva que se asume es psicosocial retomando los planteamientos teóricos de Seve (1973), Guevara (2004) y Brofenbrenner (1988). La relevancia de esta tríada de autores es su alta convergencia para entender el desarrollo de la persona, los procesos y el contexto.

La metodología fue esencialmente cualitativa y como recurso se utilizó la entrevista a profundidad para recuperar episodios sobre las situaciones de vida personal en la dimensión temporal y ecológica.

Por la naturaleza metodológica el proceso de análisis fue altamente inductivo, el cual se fue conjugando paulatina y crecientemente conforme se iba avanzando con la teoría y los datos.

En la parte de resultados y conclusiones se encontró que en la constitución de los profesores los padres colocan las bases de la relación afectiva y sugieren modelos de actuación y continuidad diferenciados en los hombres y las mujeres. Los atributos de los profesores que mayormente de mantienen y consolidan son los concernientes a la relación y lazo afectivo y los atributos que se incorporan y modifican en el tiempo se relacionan con el compromiso, la responsabilidad y las habilidades para estructurar y preservar las acciones (autorregulación).

En general la autopercepción de los profesores es más positiva que negativa y mejora conforme describen etapas más avanzadas en su desarrollo.

Los profesores con mejores percepciones generan más oportunidades de elección, obtienen más logros y reconocimientos, presentan mayor satisfacción, compromiso, persistencia, autonomía y son socialmente más competitivos.

En el transcurso de su desarrollo y frente a situaciones conflictivas o potencialmente conflictivas se observan tres momentos: en el primero, los modelos y principios son generados en el entorno; en el segundo se ponderan y calculan las rutas de acción en torno a principios y metas específicas; y en el tercero se inhiben impulsos y hábitos que pueden distraer la atención o entrar en conflicto entre los principios o fines.

En el proceso de madurez los profesores logran convertir estas contingencias en autodestinyación y en su proceso se aprecia la adquisición de patrones de conducta casi automáticos que les permite liberar tiempo e invertir sus esfuerzos para asumir riesgos y tareas de mayor complejidad, imponerse nuevos retos e innovar, así como manejar la angustia y el estrés al hacer uso de los recursos disponibles y mantener el equilibrio.

En la *cima* del desarrollo de los profesores las necesidades y deseos manifiestan *integradamente* la dirección, la fuerza e intensidad y la perseverancia para alcanzar los propósitos en el .acontecer de la profesión.

También en la madurez se manifiesta un proceso integrativo de las tareas, los estudiantes y su *sí mismo*, logrando articular el suceder externo con el interno.

En síntesis la definición de sí mismo refiere un sistema evaluativo abierto y permanente en la que la aceptación legitima el respeto, la confianza y la autoestima a la par que permite referirse positivamente a las cualidades y habilidades en el marco de significación y contribución en los otros.

El desarrollo de la persona por tanto, es producto de un conjunto de procesos internos y externos, pasados, presentes y futuros que van determinando el curso y las consecuencias de su desarrollo.

## **SUMMARY**

The present study undertakes the factors that determine the formation of Primary School professors of in the city of Guanajuato. It is presumed that in their formation intervene social and personal aspects. This study focus in understanding such aspects and processes and to point out the complexity of the factors that affect the development of the professors: from the personal motivations (the self) to the social environment.

The perspective is psychosocial, retaking the theoretical approach of Seve (1973), Guevara (2004) and Brofenbrenner (1988). The importance of this triad of authors is its high convergence in understanding the processes and the context in the development of a person.

The methodology used is essentially qualitative having as main resource the interview in depth, in order to recuperate episodes of the personal situations in a particular time and space.

Due to the methodological nature of the analysis procedure, this resulted in a highly inductive process, on which theory and data were increasingly mixed.

### **Results and Conclusions**

On the formation of the professors, their parents set the foundation for an affective relation and suggest models that bring continuity to the model of differentiation for and in between men and women. In general, the affective relationships and ties are the attributes that are Consolidated and maintained. In the other hand, the attributes that are incorporated and modified through the time are responsibility and the ability to structure and preserve the actions (auto regulation).

In general the auto perception of the professors is more positive than negative and improves according with advanced phases in their development. The professors with

better perceptions generate more opportunities and obtain more achievements and recognitions; they achieve greater satisfaction, commitment, persistency, autonomy and are socially more competitive. In the course of their development and facing situations conflictive or potentially conflictive, three moments are observed: in the first one, the models and principles are generated in the environment; in the second they ponder and calculate the routes of action around principles and specific goals; and in the third, impulses and habits that can distract the attention or to enter conflict with principles or goals are inhibited.

In the process of maturity the professors achieve to convert these contingencies in autodestruction and in this process is visible the acquisition of patterns almost automatic that permits to free time and invest efforts in undertaking risks and tasks of greater complexity, impose new challenges, as well as to handle the anguish and the stress upon doing use of the available resources maintain the equilibrium.

In the top of their development, the needs and desires are manifested integrally the direction, the strength and intensity and the perseverance to reach the purposes in the happening of this profession.

Also, in the maturity a remarkable integration of tasks is shown; the students and their self, achieving the articulation of the external with the internal.

In synthesis, the definition of them refers to an open and permanent evaluation system in which the legitimate acceptance, the respect, the confidence and the self-esteem, permits to refer positively to the qualities and abilities in the framework of meaning and contribution of the others.

Therefore, the development of a person is product of an external and internal assembly of processes, past, present and future that determine the course and the consequences of their development.

## 4. PRIMERA PARTE

"...nunca la vida es nuestra, es de los otros,  
la vida no es de nadie, todos somos  
la vida —pan de sol para los otros,  
los otros todos que nosotros somos—,  
soy otro cuando soy, los actos míos  
son más míos si son también de todos,  
para que pueda ser he de ser otro,  
salir de mí, buscarme entre los otros,  
los otros que no son si yo no existo,  
los otros que me dan plena existencia,  
no soy, no hay yo, siempre somos nosotros,  
la vida es otra, siempre allá, más lejos,  
fuera de ti, de mí, siempre horizonte,  
vida que nos desvive y enajena,  
que nos inventa un rostro y lo desgasta..."

**Octavio Paz. Piedra de Sol**

### **4.1. Introducción**

En el presente capítulo se establecen algunos planteamientos que brindan los soportes de la constitución de los profesores, su relevancia y posicionamiento, los propósitos que lo guían, las preguntas y la perspectiva metodológica desde el cual se parte, así como la descripción de los capítulos.

A través del tiempo y las distintas reformas en educación básica emprendidas en el país, el maestro y su quehacer han sido objeto central del discurso político, de acciones y estrategias de la política educativa federal y estatal, así como de constantes críticas y foco de análisis en diversos encuentros, foros y talleres.

Esto es resultante de que el maestro ha sido y es un eje central para hacer posibles los propósitos educativos; no obstante, su quehacer -a la luz de las reformas educativas y de los cambios continuos de la ciencia y de la tecnología en todos sus campos, así como de la demanda de competencias cada vez más altas y mayores en el marco de la globalidad- adquiere dimensiones antes inimaginables, generando con ello una necesidad constante por actualizar los conocimientos, competencias y valores, lo que a su vez implica en esencia la configuración de un nuevo profesor.

La vigencia de su quehacer está estrechamente ligada no sólo a crear las bases en la realización de las oportunidades de aprendizaje presentes y futuras de los nuevos ciudadanos con nuevas visiones y nociones del aprendizaje, del mundo y de las múltiples realidades, sino también en crear y recrear a partir de su trabajo sus propias posibilidades de construcción.

Si el sujeto, es decir el profesor, ocupa uno de los baluartes fundamentales en este desiderátum social, entonces es de interés central indagar sobre su acontecer y profundizar en su constitución e identidad. Habría de subrayar entonces, que su constitución alude a un proceso de construcción que deviene dialéctica y dialógicamente en planos y dimensiones distintas siempre inacabadas, azarosas, oblicuas, opacas y contradictorias; por tanto, no podemos pensar su desarrollo sólo a partir de sí, en el vacío, ni de manera espontánea, lineal, mecánica, estática y concluida de una vez y para siempre, es menester, pensar también en el contexto.

En este estudio, se pretende analizar la forma en cómo los profesores se configuran en el tiempo y en espacios distintos (p. e. el aula, el colegiado, el trabajo entre pares) y frente a situaciones específicas.

Se presume que el profesor se construye a través de un proceso dialógico (interacción), que deviene entre el yo (interno-personal) y el otro (externo-social) generando por un lado tensiones y, por otro, cierta cohabitación entre supuestos antagónicos: en un sentido, produce y reproduce y, por otro, construye, deconstruye y reconstruye. Aquí cobran sentido términos como alienación-autonomía (Guevara, 2004);

autodeterminación-heterodeterminación (Heller, 1997); concreto -abstracto (Seve, 1973); certeza-incertidumbre (Morin; 1999); ruptura-unión (Giddens, 1998).

Bajo los presupuestos anteriores, este estudio asume una perspectiva de carácter psicosocial.

Por un lado, considerando que el eje de estudio es el profesor, y que una parte fundamental de su constitución es su yo, entonces las aportaciones teóricas de la psicología de la voluntad, referida a la capacidad de la persona para emplear estrategias y acciones que permiten generar, proteger y mantener intenciones en situaciones con obstáculos que requieren ser afrontados y vencidos para llevar a cabo la intención focal (Guevara, 2004), y los sistemas de preferencias (representación, emoción, motivación y autoconcepto) serán los referentes específicos desde el cual será recuperada la persona.

Dado que el estudio se dirige a la construcción de los sujetos, es decir a los profesores de primaria y considerando que éste es un proceso en el que las potencialidades de cada persona se manifiestan o actualizan (Deci y Ryan, 1990a/1990b; Seve, 1973), por lo cual la socialización, interiorización e integración adquieren relevancia.

El proceso del desarrollo humano se caracteriza por la naturaleza de continuidad y cambio en las estructuras biológicas y psicológicas individuales (Bronfenbrenner, 1988) y en este sentido, los procesos anteriormente referidos son fundamentales para el proceso de construcción del concepto de sí mismo (Allport, 1943; Underwood, 1949), el cual, es un elemento capital que orienta la indagación presente.

La construcción del sujeto no deviene sola, requiere de una participación activa del sujeto; en este sentido se considera que el actuar demanda una cierta habilidad, una necesidad, un propósito; y lo que sucede trae implicaciones y modificaciones importantes en la persona.

En esta línea, y siguiendo los planteamientos de Seve (1973) las acciones se relacionan con el empleo del tiempo que depende del conjunto de actividades personales, en especial consumidoras, y aquella parte del tiempo que depende del conjunto de actividades productivas pero alienadas.

Desde este autor, se plantean dos tipos de actividades: aquellas actividades consumidoras concretas que están determinadas por el conjunto de aprendizajes del individuo, a través de las cuales se forman y desarrollan las capacidades a utilizar en la acción y la experiencia resultante del conjunto de actos donde el individuo aplica las capacidades, las cuales van conformando su acervo cultural, y otras actividades denominadas abstractas las cuales están relacionadas con las demandas de lo social que refieren al conjunto de aprendizajes, capacidades que se forman y se desarrollan de acuerdo a la actividad social y las relaciones sociales objetivas, así como por el conjunto de actos en los cuales consiste directamente el trabajo social.

En este marco, la constitución de los sujetos se encuentra altamente relacionada con el desarrollo del yo a través del tipo de actividades concretas y/o abstractas que las personas realizan y del tiempo invertido.

Considerando que la reproducción ampliada se visualiza como la extraordinaria diversidad de las motivaciones de la actividad humana (relaciones entre el hombre individual y el hombre social) y su ilimitado refinamiento, y que las regulaciones voluntarias son el instrumento de la personalidad abstracta, entonces otro referente teórico igualmente importante lo constituyen las aportaciones efectuadas en torno a las necesidades, ya que éstas se traducen a planes, fines o proyectos de vida. Aquí las aproximaciones teóricas de Murray (1938), Maslow (1943/1970) y Allport (1943/1986) permiten mostrar y entender la dinámica de la conducta y el crecimiento de la persona. En esta línea, Edwards (1959) y Ríos (2004) enuncian una serie de rasgos característicos ligados a personas que han logrado un alto desarrollo; para nuestro caso su elección radica en los procesos volitivos.

Por otro lado, teniendo presente que la constitución también tiene lugar en espacios socialmente construidos con estructuras culturales que pautan y guían la acción, la sociología será el otro referente teórico desde el cual se aborda al sujeto.

El sujeto depende de la disposición de elementos institucionales que instalan una serie de normas y reglas para reproducir las condiciones sociohistóricas en las que se marca y define ciertos prototipos que inhiben o detonan comportamientos, expectativas y roles. Hay en este sentido, un universo simbólico que expresa el deber ser (Rodríguez, 2001) y, en él, los mecanismos de reconocimiento positivo o negativo nutren los autorreferentes de los sujetos posicionando su lugar y su quehacer en ese mundo social.

Es importante hacer mención que por razones de análisis y de clarificación se ha mostrado esta separación, no obstante, es fundamental expresar que ambas perspectivas son concebidas desde una visión integradora y transdisciplinaria; ya que no se trata de dar cuenta de la construcción del profesor de manera fragmentada o separada.

Se trata de reconocer al sujeto en un proceso dialógico en el que tiene lugar lo personal y lo social en un devenir abierto, dinámico y siempre latente que recorre su ser, con una fuerte imbricación de lo externo y lo interno con altas dosis de alternancia y posibilidad (Berger y Luckman, 2003; Durkheim, 1956; Mead, 1962/1982; Parsons, 1998; Sacristán, 1994; Seve, 1973; Vygotsky, 1982).

## **4.2. Justificación**

Uno de los ejes más importantes relacionados con el acontecer escolar y áulico de educación básica es el profesor. En él descansan los proyectores de mejora e innovación para hacer posible los propósitos educativos y sentar las bases necesarias para que los alumnos continúen aprendiendo a lo largo de toda la vida y a partir de ello, lograr una mejor sociedad.

La concepción de la sociedad, el conocimiento en materia de las ciencias sociales y del comportamiento, así como el desarrollo tecnológico son bases para las propuestas nacionales del rumbo que la educación ha de tomar. Por lo que dentro de las políticas públicas se hacen reformas.

Sin embargo, las reformas nacionales aunque descubren al profesor como eje transformador en la configuración educativa y social conceden poca importancia a los procesos de desarrollo personal y profesional.

Reconocerlo, implica reflexionar sobre qué y cómo se construye, qué factores intervienen, cuáles son de mayor peso, qué le motiva a continuar en la carrera profesional, cuáles son sus necesidades, cuáles los aprendizajes, qué factores le ayudan o limitan a desarrollar sus aprendizajes y habilidades.

En aras de poner al centro a este actor considero que el presente estudio permitirá:

- Acceder a los procesos de constitución de los profesores de primaria y profundizar en los significados de su construcción.
- Identificar los factores que intervienen en su constitución y el papel que juegan en su desarrollo como profesor.
- Entender mejor la naturaleza de la complejidad de los profesores en la situación actual y reconocer su construcción en los espacios áulicos e institucionales.
- Generar a partir de los resultados políticas, estrategias y alternativas educativas para el desarrollo docente.

A manera de síntesis, la importancia del estudio permitirá acceder y contar con nuevas formas de entender y brindar elementos de comprensión de los procesos de constitución de los profesores de primaria, sus posibilidades y alternativas.

### **4.3. Objetivos**

- Entender cómo se constituyen los profesores de primaria, y de manera específica de los cuatro participantes en el estudio.
- Conocer los factores que intervienen en esta configuración a través del análisis de los aspectos personales, familiares, institucionales y sociales.

### **4.4. Planteamiento del problema y su relevancia**

En la constitución del sujeto -para el estudio presente el profesor de primaria- intervienen una serie de factores de diversa naturaleza que afectan lo que va siendo en el tiempo.

Se presume que en la construcción del sujeto hay factores que están relacionados con el yo y la interacción que establece con otros así como aspectos de cambio social en todos los órdenes económico, cultural, jurídico y desde luego para nuestro caso, en el educativo, los cuales son traducidos a reformas educativas que toman lugar en la escuela a través del quehacer como profesor.

El interés fundamental que sustenta este estudio es comprender -desde el profesor- cómo se está constituyendo y reconocer la complejidad y entramado de factores que afectan su desarrollo tanto en su carácter más interno (yo) como en su sentido social; en este contexto, el estudio intentará recuperar tanto aspectos psicológicos como sociales.

El profesor como se ha dicho previamente es un actor cuya aportación en el desarrollo de los alumnos se observa importante; no obstante, que su desarrollo no ha caminado a la par del discurso político y a las exigencias del contexto actual.

Es menester reconocer que existen una gran diversidad de acercamientos acerca de los profesores, no obstante, la vigencia de éstos radica en posicionarlo desde la tarea

o desde los estudiantes, pero no desde su persona con sus procesos de crecimiento y desarrollo.

Así -bajo el planteamiento anterior- la importancia del estudio radica en reconocer y profundizar en dicho proceso de construcción, considerando la amplia gama de factores que lo afectan.

#### **4.5. Preguntas**

Considerando que las preguntas y el objeto de investigación se relacionan con los procesos de desarrollo de los profesores, este estudio no partió del planteamiento de hipótesis sino de una serie de preguntas que le dieron cauce, las cuales se enuncian a continuación:

¿Cómo se constituyen los profesores de educación primaria?

Considerando que su constitución es un proceso complejo y dinámico, fue importante considerar algunas preguntas de carácter específico articuladas a la pregunta central:

¿Qué factores determinan su constitución en el tiempo y en los contextos específicos?

¿Se está constituyendo su yoidad, su sí mismo, su intrasubjetividad?, ¿Cómo se está constituyendo?

¿Cuáles son los elementos constitutivos que conforman a los profesores en cuanto a los aprendizajes, las preocupaciones, las dificultades y los logros que devienen en los procesos de su práctica y de la interacción con sus pares?

¿Qué papel juega en los profesores, la alteridad y la identidad en su desarrollo como profesor tanto en el espacio del aula como en la escuela?

¿Cómo se está reconfigurando el profesor y quién es él en este tránsito?

Se presume que existen factores personales, escolares, laborales y sociales que afectan el desarrollo de los profesores. En este sentido la constitución de los profesores no depende sólo del yo (sí mismo) sino de la relación que establece con los otros en tiempos y contextos específicos como la familia, la escuela, el trabajo, etc.

#### ***4.6. Perspectiva metodológica***

A fin de brindar respuesta a las preguntas y de los propósitos del estudio la perspectiva metodológica utilizada fue esencialmente cualitativa, la cual será abordada ampliamente en el capítulo de metodología.

Esta perspectiva se inscribe en procesos hermenéuticos con la recuperación de la narratividad y el diálogo con los profesores, dichos aspectos fueron de enorme valía para recuperar y reconstruir los episodios y los pasajes en el curso de su desarrollo.

Estos episodios se tradujeron a esbozos que fueron sometidos tanto a la validación de los profesores como al análisis de contenido; finalmente, con ello se elaboraron acercamientos teóricos para discutir los hallazgos.

#### ***4.7. Descripción de los capítulos***

El estudio se encuentra organizado en cinco apartados:

Un apartado introductorio -previo a este punto- en el que se exponen tres aspectos fundamentales para el estudio de la constitución de los sujetos: primero, un acercamiento general al objeto del estudio, los planteamientos y referencias de posicionamiento con respecto a la constitución de los sujetos; segundo, el planteamiento del problema y su importancia; tercero, los objetivos establecidos, las preguntas y la perspectiva metodológica utilizada para desarrollar el estudio.

En el segundo apartado, se presenta el marco teórico donde se intenta destacar tanto el marco conceptual del desarrollo de la persona de acuerdo a Brofenbrenner (1988), como aquellos elementos clave que permiten entender el proceso de construcción del sujeto y la epistemología que subyace a este proceso. Los sustentos refieren dos elementos sustantivos de los procesos de desarrollo: el yo (sí mismo) y el aspecto social. Su revisión y acotación permiten acceder a las aportaciones teóricas desde el cual se aborda este estudio.

Para ello, se tomaron como referentes sustantivos las aproximaciones efectuadas por Seve (1973), en tanto remite a la importancia sobre la extensión y el grado de capacidades que se desarrollan en el marco del conjunto de actividades que efectúan las personas en el tiempo de manera concreta y abstracta (personal y lo social) y las aportaciones de Guevara (1988/1995/1998a/1998b/2004) que brindan elementos para entender los procesos volitivos y los mecanismos que intervienen en la constitución de los profesores.

En el marco de la construcción de los sujetos resultó pertinente ampliar la mirada sobre algunos soportes fundamentales para comprender el desarrollo de la persona en términos de nociones relativas a la socialización, interiorización e integración, y en este sentido, se incluyeron autores como Berger y Luckman (2003); Deci y Ryan (1990a/1990b); Erikson (1956) y Mead (1962/1982).

También se valoró la necesidad de analizar los planteamientos de Murray (1938), Maslow (1943/1970), Allport (1943), Edwards (1959) -respecto a las necesidades en tanto elementos motivantes de los procesos de desarrollo-; y finalmente, se incorporaron las aportaciones de Pintrich y De Groot (1990), Kuhl y Beckmann (1994) y Zimmerman (1996) sobre los modelos de autorregulación en el entorno de aprendizaje social con énfasis en el establecimiento de las metas.

El tercer apartado se orienta a situar histórica y contextualmente a los profesores de educación básica en las últimas tres décadas del siglo XX y el primer lustro del XXI intentando realizar una recuperación selectiva -principalmente educativa- a nivel

mundial, nacional y estatal. Posteriormente y para efectos de expresar las condiciones específicas de los profesores de primaria participantes del estudio, se alude al contexto actual de la entidad, el municipal y el local.

El cuarto apartado muestra el marco metodológico. En él se alude a la perspectiva de abordaje, su conducción y el proceso epistemológico guía utilizado para efectuar el abordaje del estudio presente.

En general, se explica y detalla cada uno de los apartados y la estructura del proceso metodológico. Dicha estructura permite ir mostrando el engarzamiento entre los diversos niveles utilizados durante el estudio. Dicho proceso fue estructurado bajo la lógica no sólo de establecer ejes de direccionalidad y relacionalidad sino también de establecer ejes de desplazamiento, profundidad y complejidad que permitiera reconocer y brindar soportes de la dinamicidad de los procesos en las dimensiones de temporalidad y espacialidad.

Una de las intenciones de este esquema metodológico fue dirigida a recuperar y mantener el abordaje teórico, el analítico y el referencial en un sistema integrado de voces y ejes entrecruzados -horizontal y verticalmente- sin perder de vista el objeto de estudio.

En este sentido, los niveles establecidos fueron ejes-nudo con una función de ser puntos de partida y de avanzada en un constante ir y venir entre los datos, el análisis y la teoría y servir de amarre para ir tejiendo nuevos sentidos.

El quinto apartado detalla y muestra los resultados, los cuales fueron organizados a partir de dos niveles de análisis: el primero se caracteriza por una connotación altamente descriptiva del desarrollo de los profesores y el segundo se distingue por un marco de acentuación analítica, interpretativa y conceptual. Ambos niveles dan cuenta de los hallazgos concernientes al desarrollo y la constitución de los cuatro casos de profesores de primaria presentados en este estudio a partir del contexto familiar, escolar, laboral y social.

En el sexto apartado, se discute sobre algunos temas rectores que por su naturaleza constituyen las bases teóricas, metodológicas y prácticas producto de este proceso de incursión. Aquí se muestran algunos aspectos teóricos relevantes generados a partir de la discusión de los resultados, los propósitos y los alcances del estudio. El abordaje y discusión se efectúa en tres niveles: teórico, metodológico e instrumental.

Asimismo, este apartado presenta también algunas conclusiones de carácter general que se pondrán a disposición de las autoridades educativas y de quienes estén interesados sobre la cuestión educativa y de manera específica sobre el desarrollo de los profesores como uno de los agentes que hacen posible la tarea de formación de los alumnos de educación primaria.

Otro aspecto contenido es la delineación de perspectivas y sugerencias del estudio que abre amplias posibilidades para su continuidad, tanto en cuestiones específicas como generales en los ámbitos: teórico, metodológico e instrumental.

## **5. SEGUNDA PARTE. MARCO TEÓRICO**

Este apartado da cuenta del marco teórico desde el cual se aborda y desarrolla la constitución del sujeto.

En primer lugar se alude al marco conceptual de la persona según Bronfenbrenner (1988) desde el cual es posible integrar en un sistema coherente la articulación entre proceso-persona y contexto.

Posteriormente, se recuperan algunos acercamientos del desarrollo personal y social. De manera específica toman un lugar preponderante los procesos de interiorización, asimilación e integración (Deci y Ryan, 1990a/1990b; Erikson, 1956), la voluntad (Guevara, 2004), las necesidades (Maslow, 1943/1970; Murray, 1938), el establecimiento de metas y el desarrollo de la persona (Printich y De Groot; 1990; Kuhl y Beckmann, 1994; Zimmerman, 1996/2000) así como el proceso de inscripción en el mundo a partir de las pautas socioculturales, (Abric, 2001; Berger y Luckman, 2003; Elias, 1987; Heller, 1997; Mead, 1962/1982; Seve, 1973) organizativas y curriculares (Da Silva, 1998; Goodson, 2000; Popkewitz, 1994; Viñao, 2002).

### ***5.1. Marco conceptual del desarrollo de la persona***

Al considerar que la constitución del sujeto se construye en planos y dimensiones distintas y asumiendo que hay diversos factores personales, institucionales y sociales que la afectan, el estudio se sustentará en el modelo propuesto por Bronfenbrenner (1988), ya que permite valorar la contribución de los individuos en su propio desarrollo y proporciona un marco de análisis para revisar la interacción entre proceso-persona-contexto (Figura 1).



**Figura 1.** Modelo de interacción. Elaboración propia basada en (Bronfenbrenner, 1988)

Una razón fundamental para tomar como referencia a Bronfenbrenner es que las dimensiones propuestas brindan niveles progresivos más comprensivos y, por tanto, su valía heurística reside en la posibilidad de atender la complejidad del fenómeno y profundizar en el quehacer que aquí nos ocupa.

Se coincide con la postura del autor en relación a que el desarrollo de varias características combinadas de la persona y medio ambiente no son una simple asociación estadística, sino que implica el conjunto de procesos que determinan el curso y las consecuencias del desarrollo y, en este sentido, las posibilidades de exploración -desde este marco- permitirían acercarnos a este asunto con una visión más integradora y holística (figura 2).

Se describen a continuación las dimensiones del modelo que permiten visualizar con mayor detalle cada uno:

El microsistema implica que las estructuras y procesos toman lugar en un marco inmediato que contiene el desarrollo de la persona (ejem. casa, salón de clases, campo de juego, etc.).

El mesosistema comprende las relaciones y los procesos que tienen lugar entre dos o más marcos y contiene el desarrollo de la persona (ejem. la relación entre casa y escuela, escuela y lugar de trabajo, etc.)

El exosistema abarca las relaciones y los procesos que tienen lugar entre dos o más marcos, por lo menos, uno de los cuales no contiene ordinariamente el cambio de la persona sino en el cual el evento ocurre influyendo sin el marco inmediato que contiene a la persona (ejem. para un niño, la relación entre la casa y el lugar de trabajo de los padres; para una pareja, la relación entre la escuela y el grupo de pares de vecinos).

El macrosistema es definido como un patrón de cambio de ideología y organización de las instituciones sociales comunes a una cultura particular o subcultura. En otras palabras, las características del macrosistema comprenden el patrón de micro, meso y exosistema de una sociedad dada o un segmento de ella. Podría ser pensada como un anteproyecto social para una cultura o subcultura particular.

Con la intención de ir precisando cada una de las dimensiones, se tomará como elemento eje a los sujetos (del sí mismo a la otredad) en un proceso de interacción entre los planteamientos de la norma-reforma en el aula y la escuela (dentro y fuera) y el contexto social y global.

En este primer nivel de acercamiento y con la intención de ir trazando y precisando ciertas líneas de análisis, se propone el modelo que permite acercarnos al objeto de estudio de este proyecto (Figura 2) e intenta concretar y representar cada plano; vale la pena expresar que estos planos constituirán hilos para ir profundizando en un tejido más comprensivo del desarrollo de los profesores.

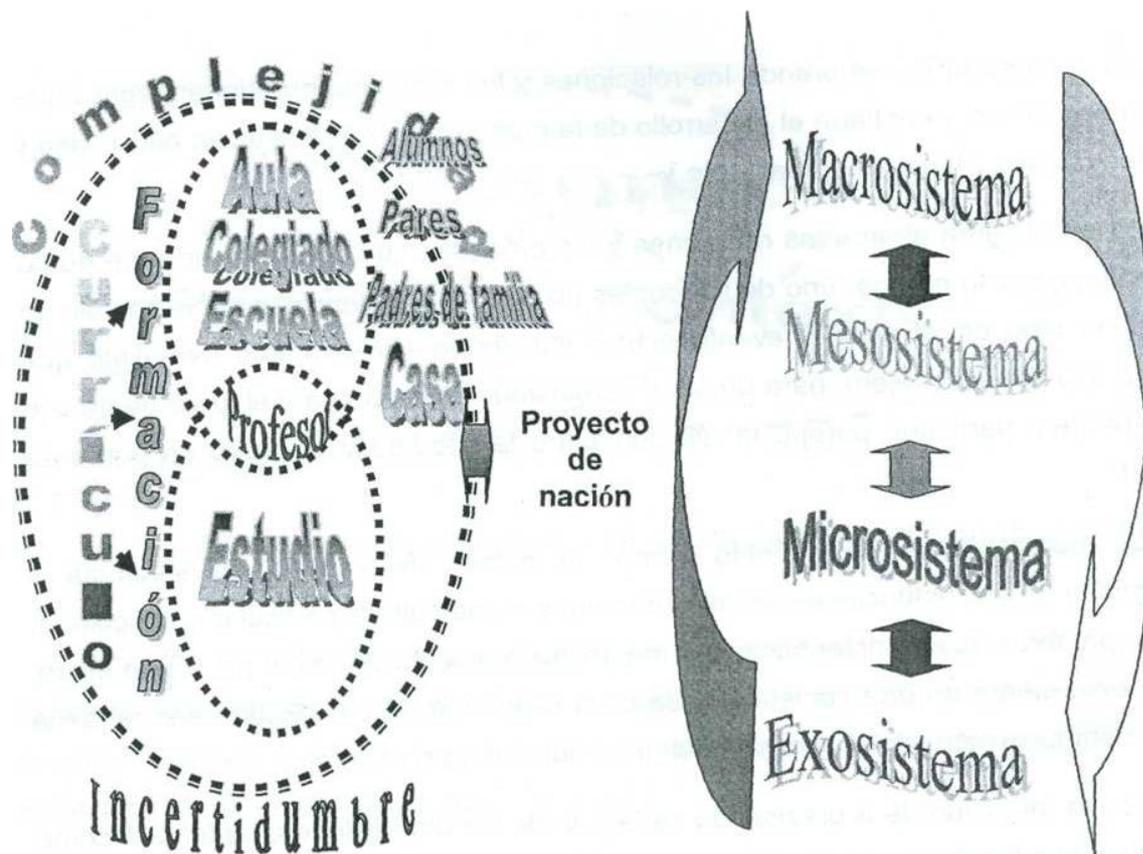


Figura 2. Modelo conceptual, sustento del estudio, Elaboración propia basada en (Bronfenbrenner, 1988)

## 5.2. Constitución del sujeto

### 5.2.1. Desarrollo personal y social

Pensar en el desarrollo del ser humano, es pensar en la singularidad, irrepetibilidad y, al mismo tiempo, en la dinamicidad y la historicidad con una biografía en constante devenir que se realiza en lo concreto, en el hacer cotidiano que se construye y reconstruye en el medio ambiente "ya sea biológico, metereológico, sociológico o cultural" (Morin, 1999).

Allanar en el camino de la constitución del sujeto obliga a participar de algunos acercamientos teóricos que contribuyen a brindar elementos que despliegan o limitan el desarrollo de la persona. Partiendo de que el desarrollo se relaciona con los procesos, la persona y el contexto, en este apartado se desarrollarán algunos supuestos.

No es de sorprender que la naturaleza de estos elementos no pueden por sí solos brindar una comprensión de la complejidad de la constitución y desarrollo de la persona, por tanto, renunciar a uno de ellos limitaría entenderlo en su complejidad. Por tal motivo, en cada apartado se encontrarán entremezclados los procesos, la persona y el contexto pero por motivos de exposición se han establecido ciertas demarcaciones para dar fuerza y connotación a algunos de los componentes.

#### **5.2.1.1. La persona y el proceso de construcción**

En la construcción de la persona un factor fundamental que permite potencializarlo se manifiesta a través de procesos relacionados con la asimilación, socialización e interiorización (Deci y Ryan, 1990a/1990b).

Es menester decir que cada momento no es una simple incorporación generada pasivamente, sino que comprende todo un proceso de construcción y transformación activa que se va generando continuamente por parte del individuo.

La asimilación refiere procesos a través de los cuales los individuos incorporan las pautas e informaciones de medio externo a las estructuras cognoscitivas preexistentes (Piaget, 1969). Este primer momento provee al individuo de las herramientas básicas para adherirse y colocarse en el mundo social, por ejemplo, el lenguaje, las formas de relación, la cultura, etc.; y ello permite internalizar pautas, hábitos y comportamientos significativos del mundo social que ayudan a generar procesos de identificación (Mead, 1962/1982) e integración.

A través del tiempo se ha reconocido a la socialización como un aspecto fundamental adherido a la naturaleza humana (Aristóteles, Marx, la moderna

antropología). Los planteamientos residen en poner las bases sociales para asegurar la participación y continuidad del individuo y establecer ciertos márgenes de relación y estabilidad. Y en tal contexto se concibe al hombre como poseedor de un instinto socializador que provoca el agrupamiento con sus semejantes.

Se reconoce bajo los señalamientos anteriores que los actos y las conductas son resultado del proceso socializador, por lo tanto, supone el sustento a través del cual se facilita la incorporación y adscripción de la persona al mundo social así como su reproducción y recreación, por ejemplo, enseñar funciones sociales básicas, desarrollar habilidades personales, inculcar aspiraciones, etc. Por lo tanto, en este proceso se va capacitando a la persona para comprender al otro y aprender del mundo social (Berger y Luckman, 2003).

En un principio, la socialización se realiza a través de la imitación (Erikson, 1968) y sólo posteriormente, los niños trascienden esta etapa cuando son capaces de adoptar valores y creencias y se identifican con éstos.

La socialización por lo tanto, implica un proceso de superación del egocentrismo infantil en que el niño deja de pensar en sí mismo y comienza a adaptar su pensamiento al de otros (Vygotsky, 1982), es decir, asimila el pensamiento de los otros y al mismo tiempo logra comunicar sus propios pensamientos.

Ello conlleva la construcción gradual de un concepto altamente personalizado de sí mismo que comprende sentimientos de autoestima y prestigio, y desde este mirar, los grupos de referencia y relación que establecen entre éstos juegan un papel muy importante (Erikson, 1956; Mead, 1962/1982).

Este proceso cobra especial importancia porque la conducta empieza a ser regulada y dirigida. Su regulación procede tanto del exterior como del interior. En el primer caso, la regulación depende de los "otros", mientras que la segunda depende de la asunción de los individuos para dominar y manipular las demandas externas (Deci y Ryan, 1990a/1990b).

La persona tiende a adoptar los elementos socioculturales del medio ambiente y los va integrando para adaptarse a la sociedad; el aprendizaje de estas pautas regula el comportamiento y permiten en el medio específico realizar ajustes que favorecen la acomodación a los modos sociales establecidos.

El tránsito de lo externo a lo interno implica un proceso complejo de interiorización que requiere ir desarrollando capacidades para resolver los conflictos entre los deseos personales y lo que el medio exige (Deci y Ryan, 1990a/1990b). Ello a su vez, implica un proceso de ir organizando y acomodando la conducta.

Cuando la persona logra actuar y aceptar la regulación como propia, identificándose e integrando lo externo y lo interno entonces se transita a un momento de orden superior, la autodeterminación.

En todo caso la intervención de la persona en aquello que le proporciona satisfacción y autoestima es fundamental para mantener el esfuerzo, hacer mejor las cosas y persistir en sus objetivos y metas (Underwood, 1949; Shunk, 2002), manteniendo su estima en el punto más alto, brindando márgenes para elegir ideales (Allport, 1943), fortaleciendo y acrecentando la autodeterminación (Deci y Ryan, 1990a/1990b).

El desarrollo de la persona se extiende a lo largo de la vida y su respectivo progreso está determinado por los éxitos o fracasos en los estadios precedentes (Erikson, 1956), en este sentido es fundamental que éstos se lleven en un cierto orden y se efectúen en un tiempo óptimo *"ni demasiado rápido, ni demasiado tarde"* para asegurar ciertas virtudes psicosociales que ayuden al individuo a transitar adecuadamente de un nivel a otro (Rousseau, 1993; Bronstein, 1984/1994), de lo contrario, se pone en riesgo el desarrollo faltante, generando inadaptación o mala adaptación.

Las potencialidades del niño desde el punto de vista de Rousseau (1993) se desarrollan de acuerdo a sus propias leyes; en este sentido, la naturaleza se observa como fijadora de etapas para el desenvolvimiento del educando.

En el desarrollo de la persona según Rousseau (1993) pasa por varias etapas. La primera corresponde a la infancia que abarca del nacimiento a los 12 años; aquí la madre y la libertad del niño para enfrentar todo tipo de experiencias ocupan un lugar preponderante.

La segunda etapa refiere la niñez que va de los 2 a los 12 años; en esta etapa la función más importante reside en proteger a los niños de las influencias negativas, del vicio y del error, pero al mismo tiempo subraya la necesidad de dejar que el niño asuma las consecuencias de su conducta y pueda aprender de ello. La ley de la necesidad se observa como la única a la que se debe someter al niño; ante esto, la motivación más importante que se reconoce es el placer y en el dolor.

De los 12 a los 15 años abarca la primera adolescencia caracterizada por la capacidad de resolución de problemas y el descubrimiento producto de las diversas experiencias y observaciones. A los 15 años según el autor se entra a la vida individual por tanto, son visibles habilidades relativas a su capacidad pensante, sensible, afable y eficiente. De los 15 a los 20 años la persona está preparada para realizar actividades sociales e intelectuales, y finalmente a los 20 años la persona está lista para asumir compromisos y casarse; puede asumir el crear una nueva familia y educarla.

Regresando con Erikson la importancia de los otros (los padres, los abuelos, los profesores) es vital en el desarrollo, especialmente en la etapa de la niñez y la adolescencia, aunque también ellos influyen en los padres y en los otros. Para explicar el desarrollo Erikson propone ocho estadios (tabla 1), pero los cuatro primeros constituyen las bases del sentimiento de identidad que en su desarrollo posterior se articularán con la capacidad del sujeto para sentirse "bien", "ser él mismo" y llegar a ser lo que "esperan" los demás que llegue a ser.

**Tabla 1.** Organización de aspectos de la socialización, Elaboración propia basada en (Erikson, 1956)

Edad	Conceptos eje	Rasgos positivos/negativos	Relaciones con "otros significativos"
Del nacimiento a 1 año	<i>Confianza-desconfianza</i>	Confianza y seguridad –aún cuando pueda sentirse amenazado/ Incapacidad para confiar, sentimiento de miedo, ansiedad, inseguridad.	Madre
De 1 a 3 años	<i>Autonomía-Vergüenza y duda</i>	Confiados, seguros (afirmación), toma elecciones/ Sentimiento inadecuado para sobrevivir, excesivamente dependientes, carecer de autoestima, sensación de vergüenza y duda acerca de su capacidad.	Padres
De 3 a 7 años	<i>Iniciativa-culpa</i>	Planean actividades, inventan juegos, inician actividades con otros, hacen valer su decisión más frecuentemente/ Desarrollo de sentido de culpabilidad, sentirse como fastidio para los demás, falta de iniciativa	Familia (padres, hermanos, tíos, abuelos)
De los 6 años a la pubertad	<i>Industriosidad/ Inferioridad.</i>	Sensación de orgullo a sus logros; inician proyectos hasta terminarlos; se sienten bien en alcanzarlos, sentimiento de trabajadores, confianza en alcanzar sus metas/ Sentimiento de inferioridad y duda sobre sus capacidades.	Vecindario, escuela y familia
Adolescencia	<i>Identidad/ Confusión</i>	Se empiezan a volver más independientes, comienzan a mirar el futuro en términos de carrera, relaciones, familia, vivienda, exploran posibilidades y comienzan a formar su propia identidad basándose en el resultado de sus exploraciones/ Confusión sobre sí mismo y su papel en la vida.	Grupos de amigos, compañeros. Modelo de roles
20 a 25 años	<i>Intimidad/ Aislamiento</i>	Exploran relaciones más íntimas y satisfactorias, establecen compromisos de largo alcance, presentan mayor seguridad y preocupación por el otro dentro de una relación: amistad (afiliación) y amor/ Evitar la intimidad, ausencia de establecimiento de compromisos, aislamiento, soledad y depresión.	Colegas, círculo de amigos, novios

Edad	Conceptos eje	Rasgos positivos/negativos	Relaciones con "otros significativos"
25-60 años	<i>Generatividad/ Estancamiento</i>	Establece su propia familia, sensación de ser parte de algo más grande (trabajo, familia), aportes a la sociedad (cuidado de la familia, productivos en el trabajo, participar en actividades y organización de la comunidad/ Estancamiento, empobrecimiento personal, sensación de ser improductivos, vida monótona, vacía, apatía y cansancio.	Hogar, compañeros de trabajo
60 años y más	<i>Integridad del yo/ Desesperación</i>	Se contemplan los logros, valoran los alcances, sensación de integridad/ Culpables de acciones pasadas, descontentos con la vida, desesperación y depresión.	Cultura, grupo, país

### 5.2.1.2. El proceso volitivo (regulación) y la persona

La voluntad es uno de los aspectos fundamentales del desarrollo de la persona, y lo que la motiva juega un papel preponderante en la activación y orientación de la conducta hacia determinados objetivos, desempeñando una función de indicación que influye sobre la dirección de la actividad (Hebb, 1949; Kanfer, 1995; Murray, 1938; Zimmerman, 1996; Zimmerman y Martínez-Pons, 1988), además de que movilizan el esfuerzo, incrementan la persistencia y motivan el desarrollo (Zimmerman, 1996; Zimmerman y Martínez-Pons, 1988). En este sentido, esta fuerza impulsa e incide tanto sobre el sí mismo como en los resultados de su acción en el mundo social.

Pero en el curso de la vida, cada persona enfrenta diversidad de situaciones conflictivas que se contraponen a sus elecciones, preferencias, necesidades, deseos; y en gran cantidad de casos, "debiendo elegir entre muchos actos, todos importantes y urgentes... decidimos efectuar otro acto que carece de importancia y urgencia" (Seve, 37, 1973), pero en otros, el sujeto se esfuerza por mantener y persistir en aquellas acciones que implican el logro de metas distantes, disminuir o resolver conflictos ajustando los niveles de aspiración para incrementar las posibilidades de logro (Nuttin, 1982; Deci y Ryan, 1990a/1990b; Guevara, 1995/1998a/1998b/2004).

En Kuhl y Beckmann (1994) estas formas generan dos modos de funcionamiento relacionados con rasgos de la personalidad: los orientados al estado y los orientados a la acción.

El primer modo se caracteriza por la incapacidad del individuo por iniciar y mantener un comportamiento intencionado en situaciones difíciles y tentadoras. La actuación del sujeto es titubeante, presenta preocupación sobre la situación que le genera el conflicto sin tomar una decisión y acciones para resolverla, o tomando decisiones, el comportamiento iniciado carece de continuidad y se esfuma durante el proceso.

El segundo modo se distingue por la capacidad del individuo para mantener y proteger las intenciones y la consecución de las mismas, estableciendo alternativas para evitar consecuencias negativas. En este modo, ellos manifiestan iniciativa, persistencia y mitigan las preocupaciones ocupándose de ellas a través del establecimiento de planes concretos, controlando sus acciones y flexibilizándolas a partir del contexto.

Siendo el conflicto un componente del desarrollo humano es importante hacer hincapié en la fuente que los genera y los valores que pueden adoptar (Kuhl y Beckmann, 1994). Con base en la polaridad de sus componentes el conflicto puede ser homopolar, en los tipos evitación-evitación y acercamiento-acercamiento, o heteropolar, en el conflicto acercamiento-evitación. Por su objeto el conflicto puede ser teleológico al referirse a la construcción de metas que implican visiones futuras y estrategias para su alcance, u hodológico referido a la acción misma. Por la posibilidad de observación en la conducta puede asumir dos formas: manifiesta o latente; la primera, expresa un grado de perturbación que afecta la continuidad de la acción, y la segunda acompaña a la acción sin conducta expresa. Por el alcance temporal puede ser episódico, es decir limitado a un momento, o dinámico y entonces tener una larga duración. Por su fuerza motivacional puede ser homocrático o heterocrático, es decir equivalente o distinto en fuerza. Finalmente, por su intencionalidad, los conflictos pueden estar relacionados con intenciones o ser incidentales.

En el transcurso del desarrollo humano es necesario reconocer que muchos conflictos pueden ser resueltos mientras suceden de manera sencilla e inmediata pero otros, conllevan procesos que requieren sopesar y elegir entre varios objetivos igualmente importantes pero incompatibles entre sí para ser realizados en el mismo tiempo; otros conflictos conllevan un grado de complejidad alto por estar en una zona distante de alcance por lo que requieren ir efectuando una multitud de actividades estructuradas en un tramo amplio de tiempo para lograr un resultado, y algunos más pueden ser resueltos en parte o no ser resueltos y mantenerse latentes.

Los objetivos o propósitos pueden ser temidos o evitados o bien ser atractivos, deseados o queridos. En lo cotidiano, las personas pueden verse simultáneamente atraídas hacia dos objetivos que se excluyen mutuamente y en cualquier caso se deberá tomar una elección; estos conflictos generalmente se resuelven con mayor facilidad aún cuando el poder de atracción pueda aumentar el periodo de vacilación y tensión.

En la vida diaria las personas también pueden verse ante objetivos igualmente indeseables. En estos casos, las alternativas de elección generan una mayor vacilación, una indecisión más larga o presentar una tendencia a evitar la decisión.

En otros casos, los objetivos presentan sentimientos de atracción y repulsión, los cuales generan sentimientos de ambivalencia trastornando el equilibrio y sentido del ser. Pero la mayoría de las veces las personas enfrentan una serie de objetivos que se excluyen mutuamente, lo que provoca deseo de huir de la situación o confrontarlo violentamente.

En la actualidad no es extraño encontrar una gran cantidad de tensiones generadas por las demandas excesivas que el medio demanda a la persona. Dichas demandas, se deben a las grandes transformaciones generadas en todos los ámbitos de la vida. Esto se conoce como estrés (Selye, 1946/1956) quien lo definió como una sobrecarga que depende tanto de la intensidad de la presión como de los recursos con los que cuenta el individuo; en este sentido, es una respuesta específica del cuerpo

frente a cualquier demanda que se caracteriza porque la persona muestra síntomas - fisiológicos sin estar enferma de "nada" a lo que denominó síndrome de adaptación general.

Lazarus (1993) clasifica el estrés de acuerdo a la gravedad de sus efectos: 1) *daño*, produce prejuicios reales; 2) *amenaza*, implica la posibilidad de prejuicios, y; 3) *reto*, consiste en las exigencias a cumplir.

Las personas sin embargo responden de distintas maneras ante el estrés y éste no siempre es negativo ya que. en muchos casos lleva consigo respuestas de adaptación preparando al individuo para actuar frente a las situaciones con mayor eficacia.

Lo anterior plantea contradicciones psicológicas estructurales a la vez que refleja la dinámica más profunda de la personalidad Seve (1973), pues en ellas se manifiestan la regulación espontánea y voluntaria, entre acto atrayente y querido, entre la personalidad concreta y abstracta, entre la manifestación de sí y el trabajo alienado.

El proceso volitivo no se da de manera aislada, también se relaciona con las necesidades, preferencias y motivos, las cuales representan un todo en la conducta humana que se van construyendo en el tiempo a través de la interacción del yo con el medio; y son virtualmente infinitas dada la naturaleza dinámica del ser humano.

El desarrollo de la persona, por tanto, se sustenta en la relación e interacción con el mundo construido (representación) y los significados que genera en los sujetos (valorativo y accional) en contextos diversos que influyen en la toma de decisiones; todo este continuo proceder va generando un sistema de preferencias sobre el cual actúa el individuo favoreciendo su propio devenir.

Dicho sistema genera una imagen en sí mismo en expansión (una concepción sobre lo que le gustaría ser) y la consecución de este objetivo ejercerá una parte importante de la acción de la persona (Allport, 1943).

Sobre este asunto, Guevara (2004) manifiesta que el autoconcepto está formado por mecanismos motivacionales con funciones diversas, entre las que destaca la asimilación y regulación, así como mecanismos cognoscitivos con funciones de incorporación, recuperación y uso de conocimientos y representaciones.

### **5.2.1.3. Las necesidades y el desarrollo de la persona**

Las necesidades y deseos están en gran medida determinados por el contexto social; y una parte importante de la conducta de las personas tiende a dirigirse hacia objetivos estrechamente articulados hacia su satisfacción (Allport, 1943/1965; Maslow, 1943/1970; Murray, 1938; Nuttin, 1982).

Las necesidades se encuentran relacionadas con un estado de carencia o presión que ocasiona inquietud y/o insatisfacción en la persona (Murray, 1938); tal situación, generalmente produce un impulso y activa al individuo para dirigir la conducta y responder a ella.

Hemos de reconocer que durante el curso de la vida personal, las necesidades tienden a ser más numerosas y complejas, pero también tienden a ser modificadas a partir de los procesos de socialización y a la importancia que adquieren para cada sujeto. Parte de este reconocimiento estriba también en visualizar a las necesidades estrechamente articuladas entre sí y a aparecer de manera conjunta.

Algunos acercamientos teóricos sobre las necesidades, entre ellos, el de Thomas (citado en Whittaker, 1971) expresa motivos sociales limitados a cuatro deseos: seguridad, prestigio, respuesta y nuevas experiencias. Posteriormente, Murray (1938) establece dos tipos de necesidades: primarias y secundarias, a lo que posteriormente Maslow (1943) denominó necesidades básicas y superiores y Allport (1943/1965/1986) llamó funcionamiento oportunista y funcionamiento del propio.

Las necesidades básicas, refieren las necesidades fisiológicas como dormir, comer, defecar, tener sexo, evitar el dolor, el calor y el frío, entre otras y las segundas,

destacan necesidades de carácter psicológico: adquisición, orden, éxito, autonomía, agresión y afiliación.

En todos los referentes teóricos aquí aludidos, las necesidades transitan de un estado inicial a un estado superior o distinto.

Para el estudio presente, las necesidades de carácter psicológico desempeñan un papel central en el proceso de constitución de la persona y se encuentran altamente articuladas al proceso volitivo (Seve,1973; Guevara, 2004), sin desconocer la importancia de las necesidades fisiológicas en el transcurso de la vida, ya que éstas motivan, dirigen y determinan todo proceso de adaptación a la realidad (Vygotsky, 1982).

En el caso de Murray (1938), dichas necesidades se expresan a partir de ciertos campos de acuerdo al dominio de acción (tabla 2) y todas ellas mantienen una relación estrecha con aspectos motivacionales.

Tabla 2. Organización de necesidades psicológicas según Murray (1938)

<b>Dominio</b>	<b>Necesidad</b>	<b>Acciones</b>
<b>Acciones asociadas a objetos inanimados</b>	Adquisición	Ganar posesión y propiedad. Robar. Trabajar por dinero o cosas.
	Conservación	Colectar, limpiar, reparar y preservar cosas
	Orden	Arreglar, ordenar, guardar cosas. Ser limpio, ordenado y ser metódicamente preciso.
	Retención	Retener, poseer cosas. Rehusarse a presta o dar
	Construcción	Organizar, construir.
<b>Acciones que expresan ambición, poder, deseo de competencia y prestigio</b>	Superioridad	Ser ambicioso, tener poder sobre las cosas, personas o ideas.
	Logro	Superar obstáculos y llegar a un estándar alto. Superar a los demás. Esforzarse y alcanzar el dominio.
	Reconocimiento	Demandar respeto. Buscar distinción, prestigio social.
	Exhibición	Atraer la atención sobre la propia persona. Causar impresión. Excitar, divertir, provocar, intrigar, sorprender y causar sensación a otros.
<b>Deseos y acciones que involucran la</b>	Inviolabilidad	Evitar el desprecio. Conservar la reputación. Ser inmune a las críticas.

<b>Dominio</b>	<b>Necesidad</b>	<b>Acciones</b>
defensa del estatus o la evitación de la humillación	Infraevitación	Evitar el fracaso, la vergüenza, la humillación y el ridículo. Desistir a la acción por miedo al fracaso.
	Defensa	Defenderse contra acusaciones, la crítica, la humillación. Ofrecer explicaciones y excusas. Resistirse a la indagación.
	Contrarrestación	Adquirir dominio sobre o compensar un fracaso volviendo a esforzarse. Superar una debilidad. Mantener el honor, el orgullo y la dignidad.
Acciones que involucran poder humano ejercido, resistencia o ceder al mismo	Dominancia	Influir o controlar a otros. Persuadir, prohibir, dictar, ordenar. Restringir, organizar la conducta del grupo.
	Deferencia	Admirar o seguir los pasos de otro aliado superior. Cooperar con un líder. Elogiar y honrar.
	Similitud	Empatizar, imitar o emular. Identificarse con otros. Estar de acuerdo y creer.
	Autonomía	Resistirse al influjo o a la coacción. Resistirse a las normas. Ser independiente o libre de actuar por impulso.
	Contrariación	Actuar diferente de los demás. Llevar la contra. Ser auténtico.
Acciones que representan dicotomía sado-masoquista	Agresión	Asaltar o herir a otro. Luchar. Oponerse con fuerza. Humillar. Hacer daño. Acusar o despreciar a otro. Vengarse de un daño hecho.
	Sumisión	Rendirse. Buscar o gozar del daño, la culpa, la crítica y el castigo. Masoquismo.
Acciones que refieren a la inhibición	Evitación de la culpa	Evitar el daño, las heridas físicas, la enfermedad y la muerte. Escaparse de una situación peligrosa. Tomar medidas de seguridad.
Acciones que manifiestan afecto entre las personas	Afiliación	Formar amistades y asociaciones. Saludar, juntarse y vivir con otros. Cooperar y conversar de forma sociable con otros.
	Rechazo	Despreciar, ignorar o excluir otro. Ser altivo e indiferente. Ser selectivo.
Acciones que manifiestan afecto entre las personas	Nutrición	Nutrir, ayudar o proteger a otro indefenso. Compadecerse. Cuidar un niño. Alimentar, ayudar, apoyar, consolar, sanar, curar.
	Socorro	Buscar, ayuda, protección o compasión. Pedir ayuda, clemencia. Adherirse al padre que proporciona afecto y alimento. Ser independiente, tener apoyo.
Acciones referentes a la excitación	Juego	Relajarse, buscar diversión y entretenimiento. Pasársela bien, jugar, reír, bromear y estar alegres.

<b>Dominio</b>	<b>Necesidad</b>	<b>Acciones</b>
Acciones que involucran intercambio de información	Conocimiento	Explorar, preguntar, satisfacer la curiosidad, ver, escuchar, inspeccionar, buscar conocimiento.
	Exposición	Explicar, demostrar, enseñar

Los campos de acción propuestos permiten integrar una diversidad de necesidades; no obstante, es necesario reconocer que las necesidades están en función del desarrollo de la persona en el tiempo. En este sentido, los acercamientos de Maslow (1943/1970) y Allport (1965) brindan las bases para recuperar este aspecto.

Maslow (1943) establece una jerarquía de necesidades que van de las de déficit, fisiológicas, seguridad, pertenencia, estima, auto-realización hasta la necesidad del ser, no obstante que en el desarrollo humano -según el autor- prevalecen unas necesidades sobre otras y que bajo condiciones estresantes o percepción de amenaza la persona tiende a regresar a niveles de menor necesidad.

Un principio de las necesidades básicas es que una vez compensadas (homeostasis), el individuo tiende a cubrir necesidades del siguiente nivel, pero esto no ocurre con las necesidades superiores (auto-realización y sentido del ser) porque que una vez logradas, el crecimiento es potencial e incesante.

Una crítica a la teoría de Maslow es que las personas tienden optimizar antes que eliminar el estado de estimulación. Aquí tienen lugar comportamientos de exploración, tanteo y búsqueda de gustos, curiosidad, etc.

Las necesidades superiores tienen importancia porque proponen una serie de cualidades que manifiestan las personas orientadas a la acción, entre las que destacan: estar centrados en la realidad y en el problema, mostrar una percepción diferente de los significados y fines, sustentar sus decisiones en sus propios juicios, ser inconformistas (no susceptibles a la presión social), espontáneos, sencillos, creativos y compasivos, estar abiertos a la diversidad cultural, presentar interés por lo social y lo humanitario,

expresar aceptación de sí mismos y de otros, apreciar lo ordinario, y vivir intensamente las experiencias (Maslow, 1943).

En este grupo de necesidades, se manifiestan dos clases: a) aquellas referidas al "sí mismo" como amor propio, auto-respeto, estimación hacia sí y autoevaluación y, b) aquellas concernientes a "los otros" como reputación, condición, éxito social, fama y gloria. Lo anterior, permite reconocer ciertos rasgos sobre algunos comportamientos en diversos momentos del curso de la vida del individuo, los cuales presentan aspectos paralelos (tabla 3) con Allport (1965).

Tabla 3. Organización de necesidades psicológicas según Allport (1965)

Edad	Concepto eje	Rasgos
Del nacimiento a 2 años	<i>Sensación corporal</i>	Acercamiento a la cercanía, calidez, al tacto o al movimiento
2 años	<i>Identidad propia</i>	Entes propios con individualidad, separados y diferenciados de los demás
2 a 4 años	<i>Autoestima</i>	Reconocimiento como seres valiosos para otros y para nosotros mismos. Desarrollo continuo de competencias
4 a 6 años	<i>Extensión del uno mismo</i>	Definición a través de referencias familiares, laborales, espaciales/ asunción de compromiso
	<i>Autoimagen</i>	Refleja la imagen de uno mismo a través del otro
6-12 años	<i>Adaptación racional</i>	Habilidades para lidiar con los problemas de la vida en forma racional y afectiva
Después de los 12 años	<i>Esfuerzo o lucha propia</i>	Expresión del sí mismo en relación al establecimiento de metas, ideales, planes, sentido de dirección o propósito, vocaciones, demanda

En el proceso de madurez la persona va acrecentando ciertos ámbitos personales y se vislumbran en éste una serie de características (Allport, 1965). Ver tabla 4.

Tabla 4 Características de madurez psicológica de la persona según Allport (1965)

Aspectos	Características
Extensión del self (propio)	Específicas y duraderas. Asunción de compromisos
Técnicas de relación	Calidez, orientadas a la relación con los demás: confianza, sinceridad, tolerancia
Seguridad emocional	Aceptación propia
Hábitos de percepción	Percepción realista
Centramiento en los problemas	Habilidades centradas en la solución de problemas
Objetivación del self	Desarrollo de introspección, reirse de uno mismo
Filosofía unificada de la vida	Orientación a valorar el desarrollo de su vida, conciencia de sí y equilibrio

La adaptación permite desarrollar una capacidad para aceptar y brindar afecto, así como establecer y sostener relaciones satisfactorias con otras personas. Otro aspecto a subrayar es la capacidad para ajustar sus habilidades a tareas particulares, tener un conocimiento acerca de sí mismo y de su capacidad para participar eficazmente en relación a ser productivo, mostrar interés y manifestar entusiasmo (Allport, 1965).

En esta misma línea Edwards (1959) presenta un inventario de preferencias personales con quince variables que Ríos (2004) utiliza en el estudio dirigido a buscar rasgos de personalidad de profesores considerados como innovadores (tabla 5) entre las que destacan el logro, el orden, el exhibicionismo, la autonomía, el dominio, el cambio, la persistencia y la agresión.

En cada una de las variables se manifiestan algunos rasgos los cuales permiten establecer tendencias similares en los individuos que han logrado un desarrollo psicológico alto (Allport, 1965) y manifiestan una tendencia a regular la acción (Guevara, 1995/1997/2004).

Tabla 5. Modelo de Edwards (1959) sobre rasgos de personas innovadoras

Variables	Definición	Rasgos
Logro	Deseo o tendencia a hacer cosas tan rápidamente y/o tan bien como sea posible. Implica deseos de superación, trabajar con energía y persistencia	Realizador, ambicioso, competitivo, aspirador.
Orden	Tendencias conductuales dirigidas hacia la organización del ambiente inmediato del sujeto	Planificador
Exhibicionismo	Deseo o tendencia a causar impresión. Implica ser escuchado, visto u oído	Vanidad, autoconfianza y exuberancia
Autonomía	Deseo o tendencia a ser independiente y libre para actuar según los impulsos	Autónomo, independiente, libre, rebelde, desafiante, resistente
Dominio	Deseo o tendencia a controlar sentimientos y la conducta de otros. Implica ser líder, tratar de ejercer influencia sobre la conducta o ideas de otros	Dominante, poderoso, persuasivo, autoritario, disciplinario
Cambio	Deseo o tendencia a la flexibilidad. Implica hacer cosas nuevas y diferentes	Cambiante, no predecible, inconstante, adaptable, variable
Persistencia	Tendencia a mantener el esfuerzo. Implica trabajar de manera intensa	Resistente, planificador, metódico,
Agresión	Deseo o tendencia a vencer la oposición mediante la fuerza. Implica moverse y hablar de forma autoritaria	Agresivo, peleador, discutidor, dominante, crítico,

En el contexto referido los procesos volitivos se relacionan con el aprendizaje social, los contextos y la experiencia personal.

Aquí, el establecimiento de metas demanda que los sujetos establezcan un proceso de planeación y ajuste cíclico permanente (Zimmerman, 1996; Zimmerman y Martínez-Pons, 1988); al mismo tiempo que permite regular el funcionamiento de la relación de la persona con el medio (Nuttin, 1982)

Sin embargo, las metas establecidas por el individuo necesitan ser susceptibles de ser alcanzadas, implicar retos, ser definidas por el mismo sujeto (Shunk, 2002) y tener una percepción de autoeficacia para la consecución de las metas (Pintrich y De Groot, 1990).

Las metas o los propósitos se definen a partir de la fuerza del motivo (Deci y Ryan, 1990a/1990b) para conseguir el éxito y eludir el fracaso; las probabilidades de que las acciones emprendidas resulten exitosas o no exitosas (fracaso); y el valor de la motivación de éxito o fracaso en la actividad emprendida (Backman, 1977).

Kuhl y Beckmann (1994), Zimmerman (1996) y Pintrich (2000) presentan modelos de autorregulación que permiten identificar la dinámica y algunas características importantes (tabla 6).

Tabla 6. Modelos de autorregulación, Elaboración propia basada en (Kuhl y Beckmann, 1994; Pintrich, 2000 ; Zimmerman, 1996)

Autor	Fases			
Kuhl y Beckmann	Preparación	Inicio	Ejecución	Terminación
Zimmerman	Premeditación	Desempeño	Auto-reflexión	
Pintrich	Pensamiento previo	Monitoreo	Control	Reacción y reflexión

La presencia del análisis de tareas, el establecimiento de metas, la planeación, las creencias de automotivación, la autoeficacia, las expectativas de resultados, la orientación a metas, la activación del conocimiento y el conocimiento metacognitivo representan el primer momento y es muy coincidentes entre ellos.

En el caso de Kuhl y Beckmann (1994) la preparación denota los procesos que adaptan la intención al conjunto de limitaciones por la información actual del estímulo. Éstos implican entre otras cosas la selección de una respuesta adecuada y la especificación de parámetros concretos de las habilidades pertinentes y su planificación secuencial.

En la segunda fase Kuhl y Beckmann (1994), la iniciación los esquemas de acción se generan a partir del acceso al sistema motriz. Aquí la capacidad para planear o

reprogramar sucesiones de acción son fundamentales aunque los individuos pueden iniciar los cambios entre acciones diferentes independientes de otras funciones ejecutivas como la selección de la respuesta o la resolución del conflicto.

En Zimmerman (1996) las características se relacionan con el auto-control, la auto-instrucción, la capacidad de imaginar, focalizar la atención, establecer estrategias de tareas, auto-observación, auto-registro y auto-experimentación; mientras que para Pintrich en la cognición hace énfasis en la conciencia metacognoscitiva y en el monitoreo de la cognición; en la motivación alude a la conciencia y monitoreo de la motivación y el afecto; en la conducta subraya la importancia de la conciencia y monitoreo del esfuerzo, uso del tiempo, necesidad de ayuda y auto-observación de la conducta; y en el contexto, monitoreo, cambios en las condiciones del contexto y la tarea.

En la tercera fase, Kuhl y Beckmann (1994) aluden a que el desempeño denota la ejecución verdadera de una acción, inclusive la realimentación compleja y procesos en línea de especificación de parámetros que son necesarias de adaptar la acción a un ambiente cambiante.

Zimmerman (1996) señala el auto-juicio, auto-evaluación, atribución causal, auto-reacción, auto-satisfacción del afecto, adaptación defensiva. Para Pintrich (2000) destaca en la cognición la capacidad de seleccionar y adaptar estrategias cognoscitivas para el aprendizaje y pensamiento; en la motivación (selección y adaptación de estrategias para manejar la motivación y el afecto); en la conducta expresa el incremento/decremento en el esfuerzo, persistir, rendir, pedir ayuda; y en el contexto (cambio o renegociación de la tarea, cambiar o dejar el contexto).

Y finalmente en la fase última, en Kuhl y Beckmann (1994) la terminación comprende los procesos que verifican el resultado de la acción contra la representación interna del estado de la meta y la terminación de la ejecución cuando ciertos criterios se alcanzan, mientras que Pintrich (2000) integra en la cognición los juicios cognoscitivos, atribuciones; en la motivación (las reacciones afectivas y atribuciones); en conducta

(conducta de elección) y en el contexto (evaluación de la tarea y del contexto).

A pesar de las diferencias entre las fases y los detalles específicos de cada una se aprecian semejanzas importantes en su estructura: planeación, control y evaluación.

La autorregulación de los profesores es esencialmente importante porque no sólo deberá ser parte del repertorio y desarrollo personal sino además generar esta misma condición en el alumno. Lo anterior, deriva en un doble proceso de autorregulación (para sí y para otros).

Como se ha señalado, los procesos volitivos se encuentran ligados a las necesidades y motivaciones, ambas orientan e impulsan las acciones, los deseos y los pensamientos de las personas para responder a las demandas.

Es importante subrayar que existen factores que explican la ausencia, limitación o decremento de la autorregulación, entre ellos, la falta de experiencias de aprendizaje social, la falta de motivación, el estado de ánimo y problemas de aprendizaje (Zimmerman, 1996/2000).

### **5.2.2. *La persona y el contexto social***

La revisión de sujeto en el mundo actual remite al despliegue del individuo en distintas direcciones y ámbitos pluralistas y diferenciadores, que no podrían comprenderse sin reconocerlo dentro de un marco constituido intersubjetivamente (Mendivil, 2004) y bajo ciertas determinaciones sociohistóricas concretas (ontogenia) e inscrito a cierto contexto histórico social (filogenia). Por ello, a la vez que es poseedor de una historia única, personal e irrepetible, el individuo se encuentra inmerso en circunstancias y espacios sociohistóricos, en estructuras sociales (Abric, 2001), las cuales van configurando dialécticamente la trama cotidiana en su relación consigo mismo, con otros y con la sociedad.

No obstante, lo que tiene lugar aquí, es que su propia inscripción al mundo actual, a una circunstancia específica, a un tiempo pero también a una función y a una

tarea social no está exenta de riesgos y contradicciones, que a la vez que lo afirman individualizándolo también lo niegan estandarizándolo.

Una premisa que recorre entonces a la constitución de los profesores es que no es renunciable a sí mismo; es parte de sí, y ser sujeto, es construirse en un mundo y en un sí que no está dado, el cual le brinda la oportunidad de constituirse y ser constituido entre lo real, lo imaginario y lo simbólico (Morin, 1999).

En este sentido, es importante reconocer al sujeto en sus procesos y en las disposiciones tanto psíquicas (p.e. estrés, deseos, motivación, afectividad) como culturales (p.e. reconocimiento, estatus social); es importante reconocer su yo, pero también lo es reconocer su sentido con el otro (estudiantes, pares, directores, padres, etc.) a partir de lo que está siendo y significando.

Este ser siendo está articulado con la complejidad de su propio yo (Stubbs, 1978), pero también con la complejidad del otro en un tejido de relaciones (Elias, 1987), en la intersubjetividad.

Como se ha mencionado el sujeto no se construye sólo a partir de sí, ni se produce lineal, mecánica, espontáneamente y en el vacío y de una vez y para siempre, depende de la relación con otros, de los estímulos, de las condiciones y de las situaciones específicas.

Bajo la consideración anterior, se asume entonces que el sujeto se construye en un proceso de tensión y cohabitación de aspectos antagónicos (Morin, 1999), por ello, su constitución obedece a un carácter dialógico.

Para nuestro caso, el profesor no sólo se produce y reproduce sino se construye y reconstruye. A partir de esta asunción, cobran sentido conceptos como alienación-autonomía (Guevara, 2004); autodeterminación-heterodeterminación (Heller, 1997); certeza-incertidumbre (Morin; 1994); ruptura-uni6n (Giddens, 1998); concreto-abstracto (Seve, 1973).

Heller (1997) expresa una diferencia importante entre autodeterminación-heterodeterminación, las cuales se relacionan con la posición del sujeto frente a la vida. Esta posición cobra especial importancia cuando el sujeto trasciende de un hacer uso de las cosas sin que medie un proceso de abstracción (antropologismo), a ser capaz de reproducir su particularidad (antropocentrismo) y poder llegar a distanciarse de sí mismo y ser consciente de su genericidad (antropomorfismo).

En esta línea el sujeto se significa computando en un proceso dialéctico entre su mundo interno y externo, autoconstituyendo su propia identidad, en un mundo con dosis altas de incertidumbre, riesgo y azar. En este sentido, el sujeto se construye desde su existencia. Ello, lo articula con cuestiones afectivas, a su ser consciente (autorreferencia y reflexividad) y a elegir. Es una estructura organizadora asociada a nociones dialógicas: exclusión-inclusión; yo, ello, se (Morin, 1999).

La relación es un entre-diálogo con los otros y el mundo externo, constituyente de principio a fin, es en palabras de Morin un autorreferenciarse al mundo externo. Es un descentrarse para dar cuenta de sí y es reconocer al otro permaneciendo diferente de nosotros mismos y es un nosotros aún siendo otro. Ello implica una racionalidad dialógica en la que supone una capacidad de juicio, resultado del enfrentamiento con los otros y constantemente corregida por los otros (Aguilar, 1995). Aquí el yo realiza la unidad entre el ego y el alter (inclusión-egocentrismo y exclusión-comunitario).

Por otro lado, esta construcción del yo (identidad) se moldea por el reconocimiento o la ausencia de éste, así como el falso reconocimiento de otros (Taylor, 1993). En este sentido, existe una gran vulnerabilidad al reconocimiento que otros le otorgan a través de procesos de exclusión, denigración, discriminación o bien, de aceptación, valoración, respeto, ayuda.

La identidad del yo, desde la postura de Giddens (1998) constituye una trayectoria de vida a través de los diferentes marcos institucionales de modernidad, despojando del marco protector de la pequeña comunidad y de la tradición sustituyéndolas por organizaciones más amplias e impersonales.

La identidad es resultado de las acciones de cada sujeto, y es transformada y definida a partir de las situaciones por las que atraviesan, es representación socialmente construida (simbólica) por actores ubicados en diversos planos: local, nacional o global; en este sentido, la interconexión permite no sólo compartir espacios unificados, continuos de sus prácticas, valoraciones, situaciones sino también permite un reordenamiento y un desordenamiento (García, 1995/1997) o desanclaje (Giddens, 1998) de las diferencias y desigualdades sin suprimirlas.

En los procesos de globalización los sujetos construyen sus identidades de amalgama de universos culturales y de temporalidades más flexibles y referentes culturales menos estables en un doble movimiento deshistorizador y desterritorializador que trascienden los espacios territoriales de las culturas (Martín, 1997/1998), generando hibridez en el proceso de constitución de las culturas, como lo plantea García, (2001).

El significado reside entonces, en la capacidad para determinarse una y otra vez, en un proceso de deconstrucción según los contextos, los actores y el conocimiento disponible, en una perspectiva de reconocimiento a la interculturalidad y al reconocimiento de las diferencias.

La construcción de los profesores se relaciona por tanto con la cultura aprendida como con la interacción, intercambio y mediación entre los actores y el contexto en diversos planos y dimensiones.

En este sentido, la docencia está ligada con su vida, con su biografía, con el tipo de persona que cada uno ha llegado a ser (Fullan y Hargreaves, 2000), por tanto, su continuidad así como sus rupturas en las diversas etapas de vida como la elección de la carrera, el trayecto de formación y las experiencias generadas en este recorrido van constituyendo a la persona total y compleja.

Como profesor, no lo podemos pensar sin las prácticas pedagógicas, y por lo tanto, sin los estudiantes que demandan que el profesor no sólo enseñe sino que también aprenda, y aprenda de manera continuada y vaya -a partir de esta relación-

construyendo y reconstruyendo sentidos y significados de sí mismo y de su quehacer.

La constitución del profesor no acaba en el salón de clases con la interacción entre alumnos, tareas, contenidos, resultados y procesos; el profesor también está ligado a los iguales y superiores. Así pues, no podemos pensarlo sin los otros, sin el marco de referencia que lo posiciona en una historia, en un espacio: la escuela. Un espacio que lo circunscribe a una profesión, a un grupo, a una institución que también posee una historia, una cultura -que le confiere una posición, una afiliación, una identidad-; la cual va definiendo las conductas, acciones, tareas, horarios y tiempos de trabajo personal o grupal, etc. que de no asumirlas corre el riesgo de sacrificar su estatus social (Stubbs, et al., 1978, 41) o perder la seguridad ontológica y el reconocimiento social entre sus miembros, por ello, "el desarrollo del yo depende del dominio de las respuestas apropiadas a los otros" (Giddens, 1998, 254) y del compromiso entre el yo y el tú (Buber, 1993).

En estas mediaciones y relaciones, las visiones, los sentidos se encuentran, se trastocan, se mudan y se transforman en la medida en la que se logra conferir sentido a su vivencia, a sus actos.

El comportamiento de los grupos y su transformación tiene lugar no sólo a través de la pluralidad de particularidades, de su entrelazamiento sino también con base a ciertos componentes: "representación de sí, de la tarea, de los otros y del contexto en el que actúan y determinan la significación de la situación de los sujetos e inducen por eso los comportamientos, las gestiones cognitivas y el tipo de relaciones interindividuales o intergrupos" (Abric. 2001, 28).

En el caso de la actividad del profesor, Remedi (1988) manifiesta que la falta de un sentido social unificado acerca las características sociales y subjetivas así como de sus procesos de los profesores genera la necesidad de recurrir a una construcción subjetiva, cuyo componente es el deber ser, teniendo lugar lo singular y lo colectivo (García, 1998); la vida en este sentido, se manifiesta como totalidad cultural en la que se condensan la lógica de las prácticas y de los grupos involucrados en la

trama histórica (la familia, la historia del grupo ocupacional y la de la institución.

Aquí, es especialmente importante tomar en cuenta las oportunidades y posibilidades de intercambios ya que permiten el descubrimiento y la aceptación de la alteridad en el seno de sí mismo, convirtiéndose el autor en coautor; lo cual, trae como correlato una fuerte reflexividad e implicación, ya que los sujetos se adhieren, se arraigan, reaccionan junto con el otro en una relación compleja; sin embargo, en el trayecto como personas y como profesionales van sintiendo y actuando con base a sus propias expectativas, pensamientos y emociones.

Pensar en la construcción de los sujetos y, para nuestro caso, los profesores de primaria es pensarlos en una relación interconstitutiva entre lo más personal y lo social (Seve, 1973).

Los supuestos teóricos atienden a un proceso de construcción en el tiempo y en situaciones socio histórico concretas. Su constitución entonces, se articula a su yo, a su biografía, pero también a su quehacer en su carácter más social. Ambos aspectos se amalgaman en un proceso dialógico de acciones, decisiones, disposiciones, necesidades y habilidades o competencias (Seve 1973; Guevara, 2004).

En este sentido, la persona se va formando por el conjunto de las actividades que la producen y reproducen, en consecuencia figuran en ella no sólo el trabajo social, sino también las actividades personales y las relaciones interpersonales que, a su modo, desarrollan capacidades, llenan de necesidades y generan un producto psicológico (Seve, 1973 ); ello, por tanto remite a reconocer al sujeto como un ente total que se reconfigura permanentemente en el contexto social, familiar, escolar y personal. (Brofenbrenner, 1988; Bolívar, 1999).

Bajo esta mirada, supone entender al desarrollo de la persona a las vicisitudes que introducen sucesos vitales específicos (Bolívar, 1999).

Como expresa Seve (1973) la extensión y grado de las capacidades es el mejor gradímetro de lo que la persona encierra dentro de sí, y brinda la más profunda radiografía de su personalidad, de sus aptitudes y fallas. La capacidad en este sentido es la condición individual de la ejecución del acto y su desarrollo representa la función progresiva más importante de la personalidad.

Desde esta perspectiva, una parte de su construcción se articula a los saberes docentes y por ello tienen un sentido social. Los saberes docentes como bien lo manifiesta Mercado (2002) son pluriculturales, dialógicos, históricos y socialmente construidos en el trabajo cotidiano del aula pero que no se reduce a éste.

En este entorno laboral, el desarrollo profesional (Bolívar, 1999) es un estado de orientación y capacitación para la enseñanza que se nutre de modelos y marcos para la acción y que se han ido construyendo desde las primeras experiencias formativas en la infancia y en la adolescencia de un individuo.

Su competencia está en el saber desenvolverse en situaciones complejas, aunque una determinada rutinización del comportamiento profesional simplifique todo ello, de suerte que lo que aparece complejo y difícilmente gobernable desde esquemas conscientes de actuación profesional se torna fácil y cuasi automático o "*rutinario*" para el profesor socializado profesionalmente (Sacristán, 1994).

#### **5.2.2.1. Norma, reforma y epistemología de la formación de profesores.**

Toda reforma trae consigo una serie de modificaciones que tocan asuntos medulares relacionados con la regulación del hombre y aquellos aspectos considerados valiosos para conformar una sociedad deseable. En este sentido, como expresa Popkewitz, (1994) la reforma representa la movilización de los estamentos públicos y las relaciones de poder que definen el espacio público y significa alterar las formas de gobierno desde las políticas nacionales (Viñao, 2002).

En educación la importancia de la reforma, en tanto norma y regula la vida escolar y de los actores que en ella se desenvuelven reside en que establece marcos estructurantes con un tejido muy fino que permite encuadrar y clasificar el mundo y la naturaleza del trabajo, así como tareas y roles de cada actor; en este sentido, va organizando y configurando las experiencias subjetivas y la propia identidad de profesores y estudiantes.

Le epistemología, que se manifiesta a través del currículo y de los instrumentos utilizados como el plan y programa de estudios, reglamentos, perfiles, los diversos materiales, los libros de texto y el posicionamiento de los lenguajes y mecanismos "*científicos*" o "*pedagógicos*", va conformando en el tiempo la visión del conocimiento del mundo y la concepción del "*yo docente*".

Es importante, desde luego, expresar que las visiones epistemológicas en las que descansa el tipo de escuela deseada han variado en diversos momentos históricos, que conforme a ellas también se ha modificado el lugar del profesor en este entramado de poder y legitimación social.

En el profesor se reconoce la fuerza para crear y mantener una práctica orientada a producir un mundo no sólo para la escuela sino para brindar intelegibilidad a la vida; en el proceso de escolarización, a la vez que se desarrolla el aparato conceptual y los sentidos del mundo, se provee de principios, disciplina y se forja el pensamiento, la voluntad, los deseos... se hace menos "*bárbaros*")/ más humanos a los hombres.

Desde esta óptica, la reforma está altamente asociada al saber profesional de los profesores para la consecución de los propósitos establecidos en el proyecto de nación. Así pues, el papel y su formación han dependido y dependen de la concepción curricular sustentada en planes y programas. Aquí se definen no sólo el qué y el cómo deben aprender los alumnos, sino también el qué y el cómo deben aprender los maestros.

En este sentido, el curriculum ocupa un papel central en las reformas y en lo que se espera de la escuela. Ahí, se debate el proyecto social (Da Silva, 1998), pero también se debate en un nivel y plano distinto: en la formación y en el trabajo del profesor en el aula y en la escuela.

Y aunque, las políticas curriculares... "*autorizan a ciertos grupos de especialistas, al mismo tiempo desautorizan*" e interpelan a los diversos sujetos en los niveles institucionales otorgando acciones y roles concretos, estableciendo diferencias, jerarquías e identidades, al mismo tiempo que definen lo que es valioso, los saberes, - competencias, éxitos y fracasos (Da Silva, 1998), es de especial interés reconocer el sentido, la vivencia y validez que otorgan a la reforma y a su formación los sujetos que la concretan: los profesores y los estudiantes.

Un examen general de los avances y problemas que enfrenta la formación docente, requiere hacer referencia a los marcos conceptuales en los que se sustenta y privilegia un tipo de práctica y un tipo de profesor y alumno.

A partir de una revisión de actores como Da Silva, 1998; Davini, 1995; Contreras, 1997; Giroux, 1990; Hargreaves, 1996; Marcelo y Julián, 1997a; Popkewitz, 1994; Viñao, 2002 se visualizan cuatro grandes momentos en el contexto nacional; y en ellos, se advierte un cierto tránsito de un modelo aplicacionista-transmisivo pasando por una visión tecnicista y un modelo crítico hasta llegar a uno de carácter regulativo-reflexivo.

En el primer momento, se privilegia una visión conservadora, en ella, la cultura es concebida como algo fijo, inmutable, duradero, y por tanto, el conocimiento sólo se maneja como datos e información que deberán ser aprendidos.

La instrucción se orienta a desarrollar cualidades que se suponen innatas. Por ello, la repetición y la mecanización son la fuente principal del saber de los profesores.

En el segundo momento, se presume una cierta capacidad de distancia afectiva de las situaciones y personas con las que se trabaja (Contreras, 1997) y se ofrecen al enseñante pautas y consignas normativizadas para mejorar sus enseñanzas (Imbernón,

1994), se introduce el elemento científico con el uso de dimensiones metodológicas y técnicas concretas, acompañadas de fórmulas matemáticas y por la terminología de aspectos "*científicos*" (Torres, 1998); aquí, el profesor recibe instrucciones sobre cómo diseñar clases, cómo traducir objetivos conductuales en actividades de enseñanza y evaluar en relación con esos objetivos (Ávalos, 2000), enfatizando lo utilitarista, instrumental y económico (Da Silva, 1998).

El profesor es considerado como un sujeto importante, pero pasivo, receptivo, reproductor y se observa como un instrumento a racionalizar, dirigir y controlar que requiere entrenamiento en competencias, habilidades y modos de hacer para convertirlos en seres más racionales y eficaces (Escudero, 1999), por tanto, el papel del profesor se reduce a lo técnico (Giroux, 1987/1990a/1990b; Goodson, 2000).

Disciplinar el saber, normalizar los contenidos, así como establecer definiciones funcionales y pragmáticas se convierten en la fuente de conocimiento sobre la sociedad pero también en el instrumento predilecto para racionalizar y orientar el progreso social.

En el tercer momento, las reformas se centran en el trabajo del profesor, por lo tanto, se le percibe como parte sustantiva y activa de las acciones educativas. En este sentido, hay un reconocimiento a las perspectivas y valores personales de quienes sostienen la práctica (Contreras, 1997) y se parte de las necesidades de los enseñantes y de sus propios problemas profesionales (Imbemón, 1994) que les permiten efectuar un proceso de asimilación diferenciado no sólo de los procesos de enseñanza-aprendizaje sino de su propia posibilidad de crecimiento (Giroux, 1990a/1990b).

A través del profesionalismo se busca una organización más jerárquica para utilizar mejor las destrezas, por ello, el entrenamiento y la motivación se convierten en el soporte para asegurar un mayor compromiso a las exigencias políticas (Popkewitz, 1994).

Y finalmente, en el cuarto momento se resalta el curriculum como práctica cultural y como práctica de significado (Da Silva, 1998) y se "*intenta hacer comprensible lo indefinido y explorar otros modelos de socialidad y de autoconfiguración que van más*

*allá del lenguaje de las organizaciones sociales dominantes"* (McLaren, 1995); aquí se destaca la profesionalidad colegiada y una práctica reflexiva y autorregulatoria (Hargreaves, 1996; Marcelo y Julián, 1997b; Lipman, 1998) que es ejercida en el seno de la escuela en procesos de discusión, interpelación, deliberación, colaboración y ayuda mutua.

En esta rápida ojeada, se puede observar tanto un mayor reconocimiento de la autonomía, la participación e implicación de los profesores como a la complejidad de su tarea y naturaleza de su función, pero a la vez, nos remite a preguntarnos sobre las implicaciones de esta nueva epistemología en la configuración de su yo y de la construcción de identidades en un mundo especialmente revolucionado.

Es importante señalar que, aún cuando se habla de un nuevo modelo, y en él se acentúa el conocimiento complejo y la compensación basada en el conocimiento, la realidad es que el mundo laboral se centra cada vez más en las habilidades técnicas, estrechas y frecuentemente de bajo nivel cognitivo de modo que se impone el conocimiento laboral más práctico y descontextualizado (Goodson, 2000) sobre el conocimiento y capacidades complejas.

Actualmente, se connota a la escuela como el lugar privilegiado de formación y como entorno principal de referencia y auto-referencia, - desde la cual se observa la realidad - *"procesos de aprendizaje de los niños y adolescentes, de las formas de enseñanza y métodos para su aplicación en diferentes condiciones sociales y culturales, así como la comprensión de los problemas educativos y el desarrollo de una gestión escolar centrada en el logro de los aprendizajes"* pero también desde la cual, se determinan las condiciones de conocimiento y la contribución a la visión del mundo.

En resumen, en este apartado los elementos teóricos mencionados muestran este ir y venir entre el yo (sí mismo) y lo social y permiten sólo delinear pequeños hilos conductores para entender y descubrir la extraordinaria riqueza del proceso de construcción de los sujetos sin que con ello signifique haber agotado en ningún sentido los conceptos, nociones y miradas.

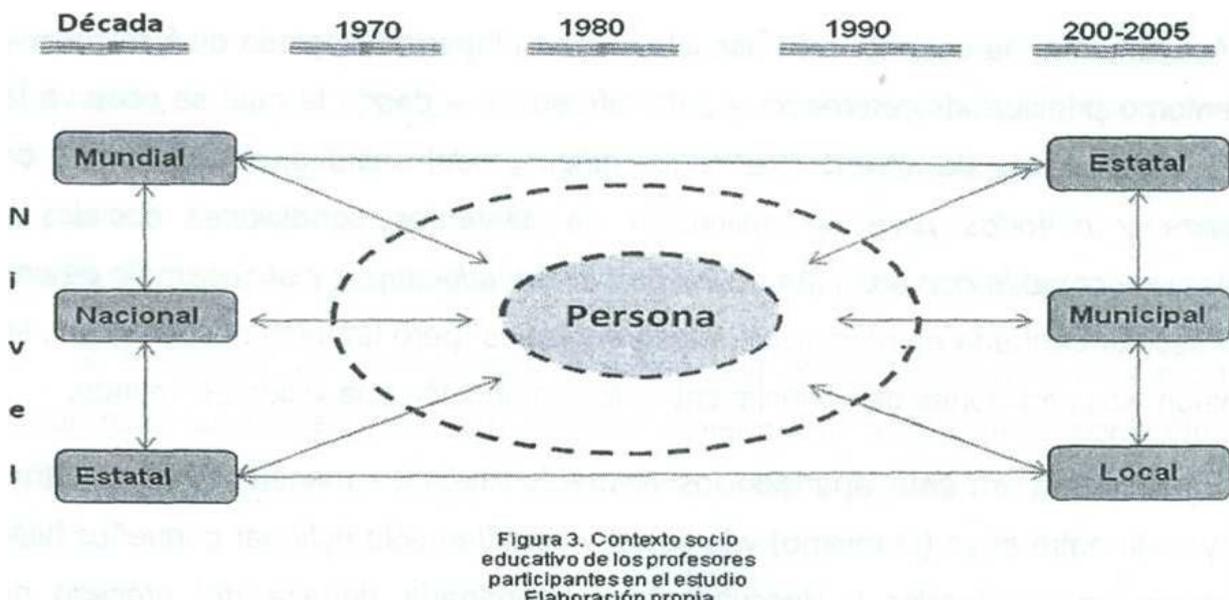
## 6. MARCO HISTÓRICO-CONTEXTUAL

### 6.1. Recorrido histórico

Siendo el contexto uno de los elementos del modelo conceptual elegido y considerando que el suceder afecta el desarrollo del individuo (figura 3), en este apartado se abordan algunos eventos selectivos de carácter socio-histórico que cruzan las tres últimas décadas del siglo XX y el primer lustro del siglo XXI, mismos que marcan contextos de referencia de los profesores del estudio en los ámbitos mundial, nacional y estatal.

En este recorrido, se observará que los sucesos nacionales en el ámbito educativo hasta la década de 1990 eran reproducidos fielmente a nivel estatal, por lo que la información que se muestra se restringe al nacional.

Teniendo presente que el estudio se inscribe en el estado de Guanajuato y que los cuatro profesores participantes realizan su actividad profesional en escuelas ubicadas en zonas rurales y urbanas del municipio de Guanajuato, se abordará el contexto actual a nivel estatal, municipal y local (lugar de trabajo de los profesores).



### **6.1.1. Década de 1970**

En la década de 1970 en el panorama mundial, México es definido como un país capitalista del tercer mundo, dependiente y con un desarrollo desigual, fuertes desequilibrios y contradicciones importantes. En este decenio se transita de un estado con una racionalidad política-ideológica a otra de carácter económico (Aguirre, 1995).

En este periodo, la reforma educativa toma forma en la promulgación de la Ley Federal de Educación enunciada en el diario oficial, así como en el nuevo plan y programas de estudio de 1972 que propuso métodos y materiales diseñados para facilitar la enseñanza de las áreas de formación (español, matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales, educación física, educación artística y tecnológica), así como transmitir el pensamiento científico de la época, al tiempo que el sistema educativo expande su cobertura, en especial en el nivel de educación primaria (Martínez, 1997; Meneses, 1998).

Los objetivos del nuevo plan de estudios, implantado en el ámbito nacional durante el ciclo escolar 1972-1973, tuvieron como principales objetivos lograr el desenvolvimiento integral de la personalidad de los niños, propiciar el conocimiento del medio, favorecer el proceso de socialización, la comprensión e interpretación de hechos y principios, proporcionar los medios para aprender eficazmente por sí mismo, fomentar la participación y desarrollar el juicio crítico (Latapí, 1982; Meneses, 1998).

Los enfoques de la reforma de 1972 hacían énfasis a su relación con la "producción"; a un sentido claramente "nacionalista", "democrático", y como un medio activo en la movilización de las clases más desprotegidas y en la negociación de clases bajas y medias (Latapí, 1982).

Al amparo de la reforma educativa de 1972, toma impulso una dinámica orientada a la modernización de los procedimientos administrativos, donde la planeación ocupa un lugar central, al igual que se concede un lugar preponderante a la investigación educativa.

En el ámbito de las condiciones laborales de los docentes, durante este periodo tuvieron lugar la creación de la doble plaza, una distribución de plazas en las zonas urbanas y rurales, así como la garantía de la obtención del empleo para todos los egresados de las escuelas normales (Amaut, 1998).

Aunado a los cambios anteriores, una preocupación -no exclusiva del periodo- fue el mejoramiento de los maestros en las escuelas normales a través de la modificación del programa de estudios con una fuerte acentuación en el campo científico y humanístico y el mejoramiento de los salarios de los profesores y el otorgamiento de subsidios a las escuelas normales estatales para mejorar los servicios educativos (Meneses, 1998).

### **6.1.2. Década de 1980**

La década de los años ochenta para México estuvo marcada por la crisis económica recurrente caracterizada por la devaluación del peso mexicano, el aumento de la deuda externa y un plan de austeridad fuerte que se instaura en la población generando procesos migratorios a los Estados Unidos, en especial de familias con menores opciones para acceder a un salario con el que se pretendía cubrir sus necesidades y demandas. Al mismo tiempo, la acelerada urbanización -en especial de aquellos lugares que ofrecían mayores servicios y empleos- marca polos de desarrollo en algunos casos y de abandono en otros. Ello, prefigura los entornos de la vida social y marca nuevos hitos y transformaciones en el sistema y la vida política del país.

En 1984, el sistema de formación normalista fue reestructurado con la introducción de nuevos planes y programas de estudio exigiendo el bachillerato pedagógico como antecedente previo a la formación inicial de los docentes de educación básica, con lo que la formación se extendió a cuatro años (en sustitución de los tres posteriores a la secundaria de antes de esta reforma), y la formación normal pasó al rango de licenciatura equiparándola a cualquier otra profesión.

Este hecho generó un gran movimiento magisterial, pero lo cierto es que en este tránsito hubo una ruptura y una falta de egresados de las escuelas normales.

El plan de estudios de la reforma de los primeros años de los ochenta centró la formación de los futuros maestros en el estudio de las ciencias de la educación y pretendía constituir al docente en investigador (Martínez, 1997; Aguirre, 1988).

Sin embargo, al interior de las instituciones formadoras de docentes las reformas enfrentaron la falta de una estructura académica y financiera sólida para asumir el desarrollo de tareas de docencia, investigación y difusión que les fueron asignadas (Deceano, 2004).

Por otra parte, las primeras generaciones de egresados tuvieron que enfrentar los procesos inherentes de regulación de plazas a través de procesos evaluatorios, los cuales modificaron la inserción automática al empleo, así como el deterioro de las condiciones laborales con lo que la época quedó marcada por la búsqueda de alternativas dentro del sistema para mejorar y compensar el salario, por ejemplo, la solicitud de doble plaza, la inserción en puestos políticos y/o administrativos, o la emigración de profesores hacia nuevos empleos fuera del sistema, situaciones todas que afectaron la configuración de la carrera de los profesores y del sistema educativo (Torres, 1996; Amaut, 1998).

Además de las dificultades anteriores los recién egresados enfrentaron obstáculos para enseñar a niños en situaciones sociales, culturales, étnicas y educativas diversas; y el incremento de los años de estudio se tradujo en una drástica disminución de candidatos al ingreso a la carrera docente y a un déficit importante de profesores en servicio por lo cual la SEP regresó al sistema de contratación de profesores sin el perfil requerido para asumir las tareas en las escuelas rurales, alejadas de las ciudades y en condiciones desfavorables económica y socialmente (Amaut, 1998).

En esta misma línea el crecimiento acelerado del sistema educativo creó dificultades para su manejo; lo cual, obstaculizó la eficiencia y la calidad de la atención.

Aunque hubo avances importantes en la cobertura de la educación básica, los aprendizajes a consolidar al concluir la educación primaria o secundaria distaron mucho de los propósitos establecidos (Martínez, 1997).

Lo señalado, es un análisis de carácter nacional que también tuvo eco en cada una de las entidades.

En este periodo, y a fin de atender los contenidos nacionales en el estado de Guanajuato se pusieron en marcha algunas acciones, entre ellas se encuentra la instauración del programa de salud escolar, educación bilingüe bicultural, programa de educación especial, la renovación de los sistemas de evaluación y recuperación de reprobados, los programas de Rincones de lectura, educación ambiental, preescolar comunitario y la constitución y funcionamiento del consejo académico (SECyR, 1993).

### **6.1.3. *Década de 1990***

La irrestricta apertura de fronteras, el ideal de la sociedad de consumo, el narcotráfico, el desempleo, las crisis de valores y el irrespeto del medio ambiente ponen en situaciones de grandes desafíos al sistema social y de manera concreta al educativo.

La de 1990, es una década de grandes transformaciones a nivel mundial que afectan la vida cotidiana: la caída del sistema comunista, la agudización de las desigualdades económicas entre los países industrializados del Hemisferio Norte y los subdesarrollados del Hemisferio Sur con grandes cinturones de miseria, la formación de bloques económicos encabezados por Japón, Alemania y Estados Unidos, el desarrollo inusitado de redes internacionales de información, de la ciencia y la tecnología, la crisis económica y el predominio de las potencias capitalistas.

En el caso mexicano, el sistema político presenta una evolución al poner fin a la nominación directa de los candidatos a la presidencia nacional y extender la participación a otros partidos políticos, disminuyendo el poder del partido hegemónico

del Partido Revolucionario Institucional (PRI). Este partido entra en crisis y los partidos de oposición se ven fortalecidos (Girón, 2006; Vidal, 2006). En este proceso los partidos de izquierda muestran cada vez más fuerza, hecho que se comparte en América Latina.

Esta década también presenta movimientos de agitación social articulados a las precarias condiciones para los pueblos indígenas que se ven sometidos y sojuzgados. Esta lucha encabezada por el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), en enero de 1994, y luego cuando se transforma en movimiento social, descubre situaciones de la falta de equidad y calidad en el trato a los pueblos originarios, así como de la carencia de leyes que legitimen su derecho a ser reconocidos y atendidos en la diferencia.

En asuntos económicos, en 1993 se firma el Tratado del Libre Comercio de América del Norte (NAFTA por sus siglas en inglés) con Estados Unidos y Canadá y con éste se suprimen los aranceles, las barreras a la inversión y la protección de los derechos de propiedad intelectual para el libre cambio en la mayoría de los productos fabricados o vendidos entre estos tres países. No obstante, en 1994 como efecto del clima de incertidumbre que generó el levantamiento armado del EZLN en Chiapas, el mal manejo hacendario y el asesinato del candidato del PRI a la presidencia el 23 de marzo de ese año, las inversiones extranjeras y nacionales perdieron la confianza en el peso mexicano, provocando un caída al valor en más del 40% frente al dólar y la crisis bancaria de 1994-1995 (Girón, 2006) originando una inflación con una recesión prolongada, afectando con ello a toda la población, especialmente a la más desprotegida.

La guerra de Irak con la intervención de Estados Unidos de Norteamérica como respuesta a los informes de conspiración para asesinar al presidente, la negativa a aceptar la supervisión y control de la Organización de Naciones Unidas respecto al manejo de armas, la creación de un estado modelo en el Oriente Medio (Norton, 2007) y las sectas son otros hechos que continúan afectando y configurando la dinámica entre los países.

En el ámbito educativo, el Programa para la Modernización Educativa 1989-1994 cambió la orientación de la política educativa de las dos décadas precedentes que pasó de asegurar la cobertura a priorizar la calidad de la educación (SEP, 1991; SEP, 1999). Esto fue posible gracias a las reformas a los Artículos 3º y 31º de la constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos de marzo de 1993, de la promulgación de la Ley General de educación de julio de 1993, y de la firma del Acuerdo Nacional de Modernización de la Educación Básica y Normal (ANMEB) de mayo de 1993 (SEG, 1991; SEP, 1999).

Estos tres instrumentos políticos y legales establecieron como prioridad la renovación de los contenidos y los métodos de enseñanza, la articulación de los niveles educativos del sistema de educación básica, la participación social en la educación, el mejoramiento de la formación de profesores -a través del mejoramiento profesional, material y reconocimiento social del maestro-, e impulsó la descentralización administrativa de las escuelas y de los subsistemas educativos controlados por el gobierno federal hacia los estados, controlando sólo la parte normativa en los planes y programas de estudio.

Los nuevos planes y programas de estudios para la educación básica que se implantan a partir del ciclo escolar 1993-1994, promueven una mayor autonomía docente, fortaleciendo el tránsito de un concepto de docente vocacionalista a un docente profesional (OEI, 2003). Los enfoques combaten en todos los casos la transmisión de información, la enseñanza vertical y el aprendizaje de datos, fechas, y persiguen mucho más la comprensión, la reflexión, el análisis y la solución de problemas, a la vez que pretenden ir desarrollando habilidades fundamentales de trabajo en equipo, de expresión, comunicación y diálogo, así como el desarrollo de espíritu crítico.

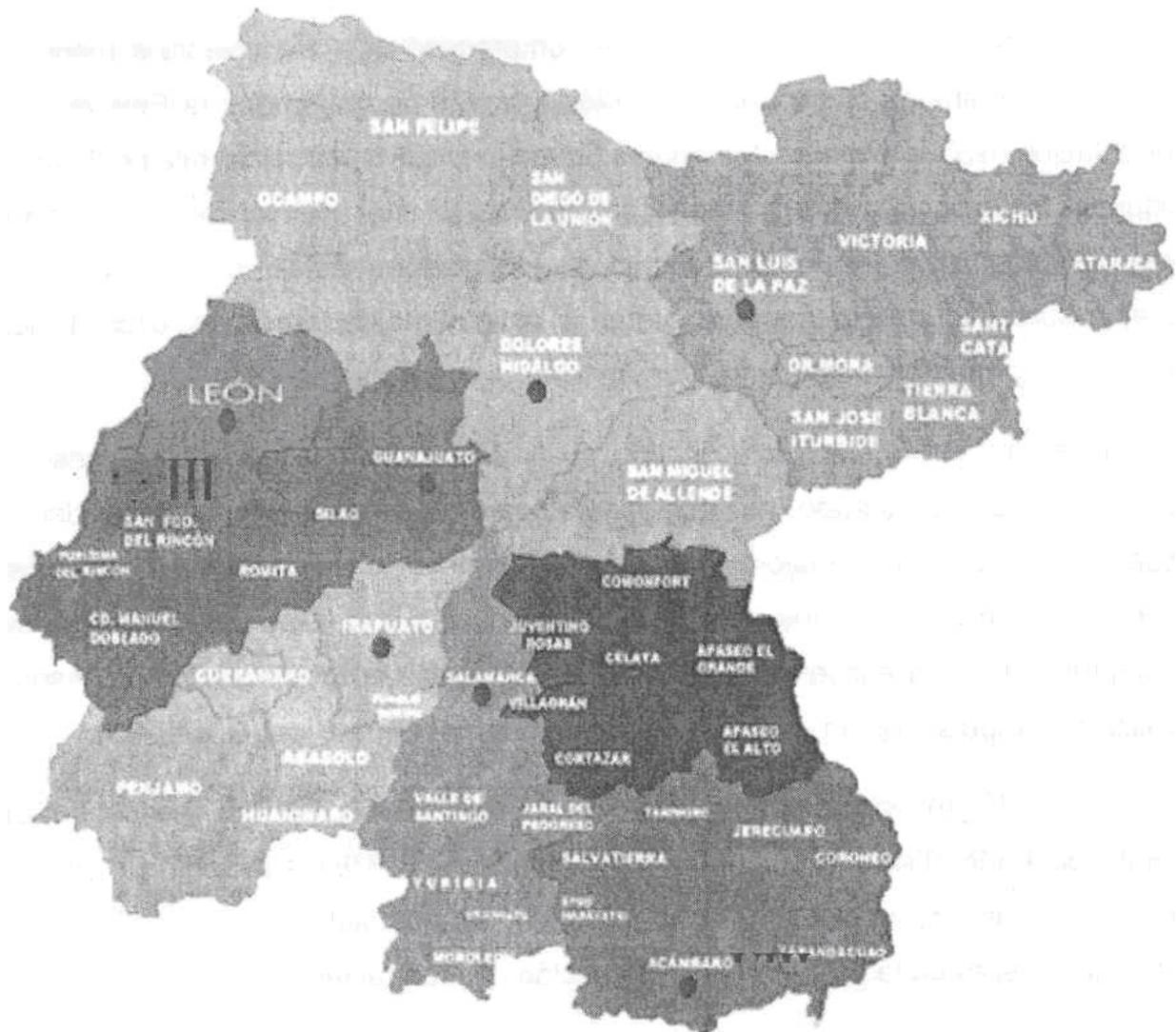
En un primer momento los esfuerzos se orientaron a realizar acciones destinadas a organizar una serie de condiciones para su puesta en operación y garantizar las dos grandes líneas de la política: asegurar la cobertura y alcanzar la calidad educativa (SEP, 1991; SEP, 1994).

En las entidades federativas se realizó un proceso de acercamiento al manejo de los temas y contenidos básicos incorporados a través de un Programa Emergente de Reformulación de Contenidos y Materiales Educativos (SEP, 1991), al mismo tiempo se introdujo el sistema de Carrera Magisterial, que es un mecanismo abierto que pronto cobra alta pujanza entre los profesores de educación básica, mismo que es un escalafón horizontal que reconoce e integra la antigüedad, la formación, capacitación y mejoramiento profesional así como el desempeño y arraigo (Arnaut, 1998).

El cambio escolar en este sentido se visualiza acompañado por procesos de renovación en el profesorado, reconociéndolo como un catalizador o inhibidor decisivo de cualquier proceso de transformación escolar, por lo que normalizar las habilidades y competencias de los docentes para una nueva escuela con la apropiación de nuevos saberes útiles para la escuela del siglo XXI se convierte en el eje de los procesos de actualización impulsados en el marco de la reforma modernizadora (OEI, 2003).

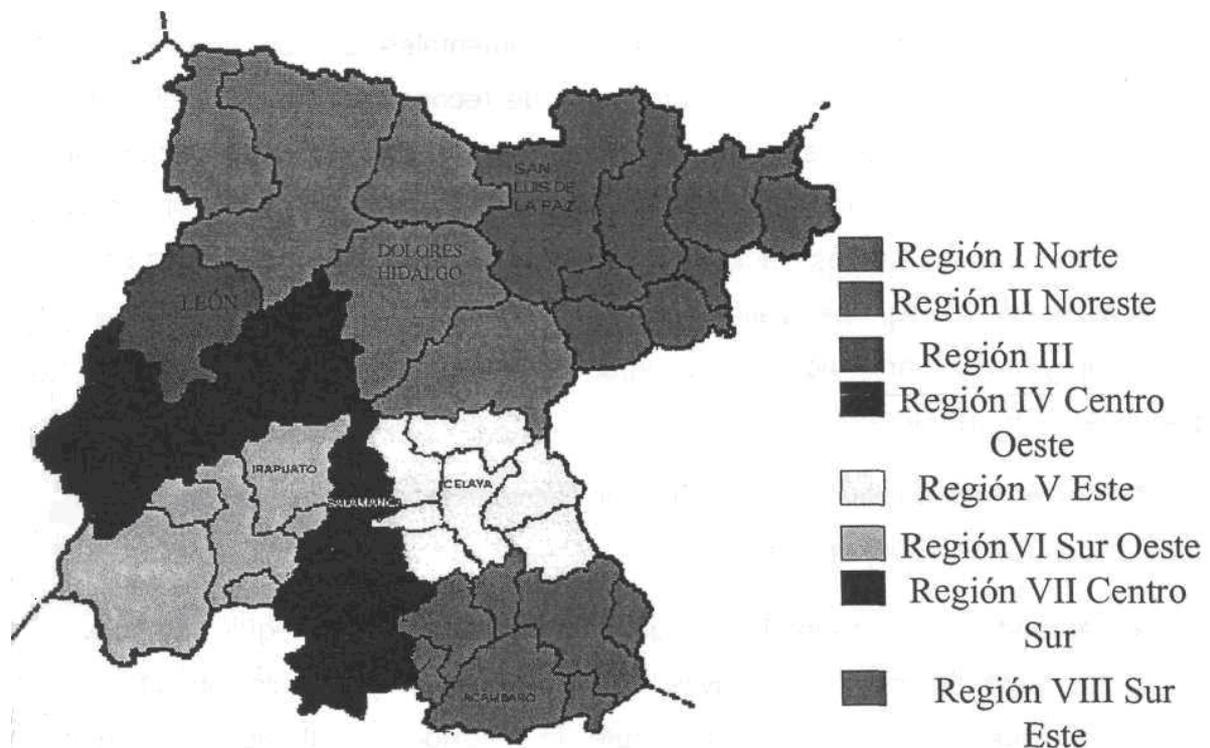
El 26 de mayo de 1992 se creó el organismo público descentralizado denominado Federalismo y Modernización Educativa (FYME) y a partir de enero de 1995 se fusionan los subsistemas educativos federal y estatal (SECyR, 1993) para dar lugar al nacimiento de la Secretaría de Educación de Guanajuato.

Este proceso de fusión, que estaba encaminado a volver a la escuela el centro de la política educativa, estuvo acompañado en un primer momento de medidas que descentralizaron a los municipios funciones administrativas a través de las Unidades Municipales de Apoyo a la Educación (UME), y de apoyo a la actualización de los docentes de educación básica a través de los Centros de Desarrollo Educativo (CEDE). Estos centros se distribuyeron en los 46 municipios de la entidad (figura 4) y en su concepción al igual que en sus funciones se anticiparon a los Centros de Maestros que impulsó la federación con las mismas funciones de los CEDE a partir de 1995; dichas funciones quedaron establecidas normativamente en 1997 (SEG, 1997a).



**Figura 4.** Distribución de Centros de Desarrollo Educativo (CEDE) en Guanajuato

Como parte de estos procesos, con el decreto gubernativo No. 124 según el periódico oficial de Gobierno del Estado (1999), se crean 8 Delegaciones Regionales de Educación (Figura 5).



**Figura 5.** Distribución organizativa del Sistema de Educación en Guanajuato a partir de 1999, (SEG, 2002)

También en 1995, se creó el Instituto Superior de Estudios Pedagógicos del Estado de Guanajuato (ISEPEG), organismo que coordinaba normativa y administrativamente a las instituciones formadoras de docentes de la entidad, mismo que iba a funcionar como una instancia descentralizada de la SEG en las áreas de formación inicial, actualización y nivelación de los docentes (Gobierno del Estado de Guanajuato, 1995). Sin embargo, este modelo novedoso no pudo consolidarse y desapareció en el año 2005.

La formación inicial de los profesores ha sido central, sin embargo los cambios de reforma no se han generado paralelamente a los de educación básica; esta disimilitud muestra la falta de políticas educativas integrales dirigidas para facilitar el cambio y romper inercias que afectan el mejoramiento continuo de las instituciones de formación docente (Deceano, 2004).

Algunos de los asuntos primordiales atendidos en este periodo fueron el desarrollo de habilidades y competencias fundamentales de los profesores para promover aprendizajes de calidad en un marco de reconocimiento de la diversidad y poner al día a los profesores sobre los cambios curriculares, la elaboración de los materiales didácticos e innovaciones pedagógicas a partir de las propuestas de actualización como los Cursos Nacionales de Actualización (CNA), los Cursos Estatales de Actualización (CEA), los Talleres de Actualización (TGA)) y estrategias para transformar y/o reforzar procesos de organización y funcionamiento escolar y de enseñanza (SEP, 1996/1997).

En este periodo el estado impulsan acciones tendientes a desarrollar las competencias (SEP, 1996) encaminadas a:

- Aprender con independencia, generar conocimientos y seguir aprendiendo a lo largo de la vida, a través de la integración y articulación de distintas acciones que posibiliten el disfrute, la reflexión, la valoración y el uso del lenguaje hablado y escrito en distintas situaciones académicas y sociales;
- Fortalecer los servicios de educación especial y el proceso de integración educativa, creando las condiciones para que los niños con discapacidad y necesidades educativas especiales reciban la atención educativa que requieren y puedan tener acceso a una mejor calidad de vida;
- Desarrollar habilidades para el acercamiento a la ciencia y al uso de multimedios.

Los programas de mayor relevancia emprendidos en este periodo fueron el programa para abatir el rezago educativo en educación básica (PAREB), la Red escolar, los Centros del saber, el Programa de Actividades Culturales de la Educación Primaria (PACAEP) con la formación de maestros para el desarrollo de Actividades Culturales (MAC), el Proyecto educativo escolar, la dinamización de los consejos técnicos escolares, el Modelo educativo basado en competencias, desarrollo de valores, etc. (SEG, 1997b). En este periodo también se incorporan nuevos planteamientos en el

programa de las asignaturas de español, formación cívica y ética y matemáticas de 5° y 6° de primaria.

#### **6.1.4. *Década actual (2000 al 2005)***

Caracteriza a esta primera mitad de la década actual la construcción de instituciones electorales para garantizar el respeto a la voluntad popular (Vidal, 2006), no obstante que en el proceso democrático se encuentra también definido por actores económicos como las grandes corporaciones y bancos extranjeros (Girón, 2006). Esta situación ha permitido encontrar otras alternativas pero también otros desafíos para la construcción de la "democracia" y la "república".

En la política educativa actual del 2000 a la fecha se subraya la construcción de la nueva escuela mexicana. Gómez (2005) plantea seis ejes que sustentan esta visión. Uno de ellos refiere al aula y a la escuela como el centro de las políticas y el funcionamiento del sistema. Otro eje es la democratización del sistema educativo que manifiesta la necesidad de instalar diversidad de mecanismos institucionales para garantizar la participación de los diferentes actores sociales en la discusión y deliberación de las políticas, estrategias de gestión y operación de la escuela mexicana; en esta misma línea el tercer eje incorpora la participación social como pilar fundamental para garantizar la corresponsabilidad en los procesos de diseño e instrumentación de las políticas educativas. Sumado a los anteriores, el federalismo educativo, se observa como el instrumento fundamental de concertación, intercambio horizontal de visiones, experiencias y propuestas para diseñar políticas educativas y tomar decisiones.

El quinto eje, que brinda continuidad a los esfuerzos de la década anterior y que se considera como centro de las preocupaciones de la escuela mexicana es que todos los alumnos de educación básica alcancen niveles de logro satisfactorio en relación con el desarrollo de los aprendizajes fundamentales previstos en el plan y programas de estudio y que se formen como personas y ciudadanos libres, competentes, autónomos y

responsables, pero también que se garanticen la eficacia social en términos de disminuir las desigualdades sociales y asimetrías educativas. Y finalmente, el último eje refiere la deliberación pública sobre el funcionamiento de las escuelas, en tanto rendición de cuentas.

Es de interés mencionar que en el 2002 se crea el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) con el fin de disponer de un medio, con mecanismos rigurosos y confiables para ponderar los resultados del sistema educativo (Doceano, 2004).

Ingresan a esta década nuevos planes y programas de estudio: preescolar (Moreno, 2005; SEP, 2004; Tonucci, 2002), secundaria y telesecundaria (SEP, 2006a), así como nuevos modelos destinados a las escuelas multigrado (SEP, 2005a/2006b) y a la formación continua de los profesores de educación básica (SEP, 2007); el tercer año del nivel de preescolar se convierte en obligatorio y se acentúa la atención a la diversidad (indígenas y niños con necesidades educativas especiales).

Para las instituciones formadoras de docentes, se pone en marcha en el 2002 el Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas (PROMIN) destinado a fortalecer la gestión, la organización y la vida académica de dichas instituciones (Arnaut, 2004; Deceano, 2004).

En este acercamiento, se observa un reconocimiento a la complejidad, la diversidad, la unicidad; y en este sentido, en las posturas se advierte la necesidad de acceder a los casos como una forma de reconocer el conjunto de las características y dimensiones que posee el grupo o la comunidad estudiada en su particularidad, en su dialecticidad e historicidad.

En este marco actual y derivado de las políticas nacionales, el quehacer de los profesores plantea retos importantes en materia política estatal y ha generado una serie de acciones relevantes para enfrentar el futuro y sus problemáticas, y mejorar la calidad y equidad educativa.

En la entidad se impulsan proyectos y programas como LEHER (Leer, escribir, hablar, escuchar) destinado a desarrollar competencias comunicativas; educación especial: dirigido a crear condiciones para que los niños con necesidades educativas especiales reciban la atención educativa requerida y puedan tener acceso a una mejor calidad de vida; integrándolos a las escuelas regulares; el desarrollo de habilidades para el acercamiento a la ciencia y al uso de multimedios.

Además de los señalados, también se abre el acceso a las metodologías destinadas a atender la diversidad en la escuela multigrado; realizar estrategias diferenciadas para fortalecer y brindar la oportunidad de que los estudiantes concluyan con éxito su trayectoria en la educación básica a través del programa de Eficiencia Terminal; desarrollar habilidades para que los profesores desarrollen en los espacios estrategias que garanticen un trato digno y respetuoso (equidad y valores); el uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC'S) con el programa de enciclomedia para profesores de 5º y 6º grado de primaria; la reforma de preescolar y actualmente la reforma de secundaria, el nuevo modelo de Telesecundaria y el de Formación Permanente destinado a todos los profesores de educación básica en servicio.

La prioridad educativa iniciada en la década anterior impulsa la transformación de la gestión escolar y en esta transformación el *proyecto educativo escolar* (Ramírez, 2000) cobra un especial lugar para normar y regular los programas y proyectos de apoyo a la escuela, así como el trayecto formativo de los colegiados.

Es de interés subrayar que la estructura institucional se encuentra organizada por diferentes figuras de acuerdo a la jerarquía o la autoridad: jefes de sector, supervisores, directores, apoyos técnicos pedagógicos, profesores y alumnos. No obstante, en el marco de la transformación de la gestión implica una forma de relación distinta: de una relación vertical o jerárquica a una relación horizontal que acentúa la comunicación y el trabajo colaborativo.

Un programa que refuerza y focaliza el contenido del Proyecto Educativo Escolar es el Programa de Escuelas de Calidad (PEC) en el que el centro del quehacer se

posiciona en la misión de la escuela y en su sentido estratégico, así como el compromiso que adquiere la escuela para lograrlo.

La gestión sitúa a los actores (profesores y director) en la posibilidad para ampliar la gobernabilidad y los horizontes en los procesos de intervención para alcanzar una mayor calidad educativa en el ámbito de su competencia. En este mirar, lo pedagógico en el marco de la complejidad sustancia los aprendizajes, la organización, la asesoría, la orientación profesional, el trabajo en colegiado, la apertura al aprendizaje y a la innovación, etc.

En el 2000 el PEC pretende avanzar hacia la construcción de una nueva gestión, práctica docente y participación social y subraya el desarrollo de habilidades directivas para la reflexión e implementación de acciones en colegiado, la mejora de estrategias de enseñanza, las formas de realizar y evaluar el aprendizaje, la organización y funcionamiento de las escuela con la participación social de padres, familias, maestros, autoridades y alumnos.

Ello, implica emprender un trabajo docente en equipo (colegiado), ejercer un liderazgo efectivo del director, una alta participación de los padres de familia en la toma de decisiones, el manejo transparente de los recursos y rendir cuentas a la sociedad.

Las escuelas participantes se incorporan al PEC a través de una convocatoria anual (ver anexo 1); en ella, se establecen los criterios de participación y se someten a una dictaminación con base en un proyecto educativo de mejora en la que el colegiado se compromete a tener mejores resultados.

## ***6.2. Contexto actual del estado de Guanajuato***

El estado de Guanajuato forma parte de las 32 entidades federativas que integran la República Mexicana. Se encuentra situado en el sector meridional de la altiplanicie mexicana. Su territorio colinda al norte con el estado de San Luis Potosí, al este con el de Querétaro, al sur con el de Michoacán de Ocampo y al oeste con el de Jalisco.

Ocupa el vigésimo segundo lugar en el conjunto nacional en cuanto a extensión territorial con una superficie de 30,768 km<sup>2</sup>. (INEGI, 2005)

La conformación geofísica presenta contrastes importantes desde zonas montañosas, áridas y frías con poca precipitación pluvial (Sierra Gorda, Guanajuato, Media Luna, El Cubo, Comanja, San Pedro, Pénjamo y Los Agustinos), así como amplias llanuras que se extienden entre Dolores Hidalgo y San Miguel de Allende y zonas caracterizadas por suelos de gran fertilidad, húmedas, con precipitaciones pluviales que se localizan en el parte septentrional (Valle de Santiago, Salvatierra, Acámbaro y La Piedad).

De acuerdo al último conteo de Población y Vivienda efectuado en 2005 por el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI), la población que reside en esta entidad es de 4 millones 893, 812 personas, de las cuales el 52.4% son mujeres y el 47.6% son hombres. A nivel nacional ocupa el 6º lugar en cantidad de población (INEGI, 2005).

Es importante mencionar que al interior del estado su población no se distribuye de manera uniforme y presenta una tendencia de concentración poblacional en las principales localidades urbanas: León, Irapuato, Celaya, Salamanca, Guanajuato y Silao. El 39.5% de la población reside en localidades urbanas mayores de 100,000 habitantes mientras que el 30.3% reside en localidades menores de 2,500 habitantes (INEGI, 2005).

En los últimos cinco años la entidad muestra transformaciones en los modos de vida de la población, a manera de ejemplo se muestran algunos rubros (tabla 7) que expresan dicha situación.

Tabla 7 Aspectos relevantes de cambios de vida de la población guanajuatense (INEGI, 2005)

Aspecto	Año/porcentaje	
	2000	2005
Promedio de hijos nacidos (especialmente en el grupo de mujeres de 45 a 49 años)	5.3	4.4
Número de viviendas con computadora	7.4	15.8
Algún grado aprobado desde nivel técnico a doctorado	2.4	10.3
Número de ocupantes por vivienda	5	4.7
Viviendas de tierra	9.9	8.1
Viviendas que cuentan con energía	96.2	97.5

A principios del siglo XIX Guanajuato era considerado como el sitio más próspero en la minería, agricultura y ganadería. En la minería la extracción de oro y plata lo colocaron como el primer productor en oro y el cuarto en plata (Gobierno del Estado, 1994) además de la riqueza de yacimientos de estaño, antimonio, cinabrio, mercurio y producción de minerales como fluorita, feldespato, sílice y caolín.

Respecto a la agricultura y ganadería Guanajuato era conocido como el granero del país por su gran producción de sorgo, trigo, cebada, maíz, frijol, alfalfa, papa, jitomate, ajo, cebolla, chile verde; fresa, aguacate, guayaba, vid y girasol. En el sector ganadero destaca el bovino, que permite abastecer de carne y leche a la población, y el porcino que ha logrado posicionarse en el segundo lugar a nivel nacional por su buena calidad (COESPO, 1995).

Sin embargo, actualmente la economía del estado ha pasado de ser predominantemente agropecuaria (rural) a una economía manufacturera y de servicios (urbana). En relación a la industria se distingue la petrolera y petroquímica; del calzado y curtiduría; alimentaria (p.e. empacadoras de frutas y legumbres, lácteos); la textil; la papelera y cementera (COEPES, 2002). Es importante señalar que hay varias localidades del estado cuya economía se sustenta en la actividad artesanal, por ejemplo: Guanajuato, Dolores Hidalgo y San Miguel de Allende.

En el ámbito cultural y social, Guanajuato se ha caracterizado por una formación cultural e histórica importante, pues en ella se generaron las ideas liberales con una fuerte repercusión en la autonomía e independencia del país en 1810.

En lo educativo, cuenta con un número considerable de universidades e institutos de educación superior y tecnológica, y respecto a la educación básica, la capacidad del sistema ha hecho que cada vez más personas accedan a la educación primaria, acrediten y continúen en la educación secundaria. El promedio de escolaridad en 1970 era de 2.1, en el 2000 asciende a 6.4 (COEPES, 2002) y en 2005 a 7.2 (SEP, 2005b); el total de escuelas en la entidad es de 9,228 y en ellas se atiende un total de 1, 216, 190 alumnos con 47,320 profesores (Ver tabla 8).

Tabla 8. Total de escuelas y población docente (SEG, 2003). "Indicadores educativos básicos". Inicio del ciclo escolar 2003-2004

Nivel educativo	Cantidad		
	Escuelas	Profesores	Alumnos
Preescolar	3,457	8,056	204,091
Primaria	4,337	26,093	746,070
Secundaria	1,434	13,171	266,029
Total	9,228	47,320	1,216,190

Relativo a las escuelas (tabla 9) que actualmente participan en el Programa de Escuelas de Calidad (PEC) son 952; de las cuales, 62 se encuentran ubicadas en la capital del estado.

Tabla 9 Escuelas y población docente participante en PEC (SEG, 2003a) Base de Escuelas Participantes (2003) de la Dirección de Educación Básica

Nivel/Modalidad	Cantidad de escuelas	Población docente
Preescolar	11	69
Primaria	28	303
Telesecundaria	23	23
<b>Total</b>	<b>62</b>	<b>395</b>

### 6.2.1. Contexto municipal de Guanajuato

El municipio de Guanajuato es la capital del estado. En ella se localizan los poderes de la entidad. Territorio muy montañoso, con gran riqueza minera: oro, plata, mercurio, estaño y canteras. Industria alfarera. Tiene escasa producción agrícola. El crecimiento poblacional en el último decenio ha incrementado hasta alcanzar al 2005, 1, 534, 000 habitantes (INEGI, 2005)

En esta localidad tienen lugar eventos de carácter cultural a nivel internacional y por sus monumentos históricos ha sido declarada patrimonio de la humanidad, por lo que la hace un lugar importante para el turismo regional, estatal, nacional e internacional.

En el ámbito educativo en educación media superior y superior sobresalen la Universidad de Guanajuato con sus distintas carreras, las escuelas normales oficiales, la Universidad Pedagógica Nacional, unidad Guanajuato y las escuelas particulares, lo que ha situado a la entidad en un lugar predominante de estudio de la población joven con deseos de ingresar a este nivel.

Existe en la ciudad una gran cantidad de instituciones y organismos que brindan empleo y servicios a la población guanajuatense: hotelería y turismo, tiendas comerciales (Comercial Mexicana y del Sol) y diversidad de secretarías e instituciones

de gobierno (Educación, Desarrollo Económico, Finanzas, Instituto de la Vivienda del Estado de Guanajuato, Gestión Pública, Fuerzas de Seguridad, Recursos y Obras Públicas, etc.)

En el municipio de Guanajuato el total de escuelas primarias (tabla 10) es de 110; 36 ubicadas en el medio urbano y 74 en el medio rural, pertenecientes a los tres subsistemas: federal, estatal y privado.

Tabla 10. Distribución de escuelas en el municipio de Guanajuato de acuerdo al subsistema y medio (SEG, 2003). "Sistema Estatal de Evaluación de los Aprendizajes" y SEG (2003b). "Base de datos del Sistema de Evaluación de los Aprendizajes". Inicio del ciclo escolar 2003-2004

Subsistema	Medio	
	Urbano	Rural
Federal	17	52
Estatal	12	15
Privado	7	0
<b>Total</b>	<b>36</b>	<b>67</b>

Estas escuelas son atendidas por un total de 760 profesores, de los cuales, 395 se encuentran laborando en el medio rural y 365 en el medio urbano (tabla 11). En el medio rural 82 profesores atienden a más de un grupo y 14 en el medio urbano.

Tabla 11. Distribución de la población de profesores y alumnos en el municipio de Guanajuato de acuerdo al subsistema y medio (SEG, 2003). "Base de datos del Sistema de Evaluación de los Aprendizajes". Inicio del ciclo escolar 2003-2004

Subsistema	Medio			
	Urbano		Rural	
	Docentes	Alumnos	Docentes	Alumnos
Federal	163	5,655	288	7,810
Estatal	166	6,747	77	1,955
Privado	66	697	0	0
<b>Total</b>	<b>395</b>	<b>13,099</b>	<b>365</b>	<b>9,765</b>

Del total de escuelas primarias de la localidad, 28 participan en el Programa Escuelas de Calidad (PEC); 16 se ubican en el medio urbano y 12 en el medio rural, y están atendidas respectivamente por 202 y 101 profesores (Tabla 12.).

**Tabla 12.** Distribución de escuelas primarias participantes en PEC de acuerdo al subsistema y medio (SEG, 2003a). ). Base de Escuelas Participantes en PEC (2003). Dirección General de Educación Básica.

Escuelas PEC	Subsistema			
	Federal		Estatad	
Medio	Urbano	Rural	Urbano	Rural
Total	6	8	10	4

### **6.2.2. Contexto local de las escuelas participantes (del lugar de trabajo de los profesores)**

Las escuelas del estudio presente se encuentran ubicadas en el municipio de Guanajuato: dos en el medio rural y dos en el medio urbano.

Las escuelas están distribuidas en seis zonas escolares: cuatro estatales y dos federales. La organización, el funcionamiento, la administración y la operación de cada zona están a cargo de los supervisores escolares.

Los supervisores son una población que ha pasado de ser maestro a director y después a supervisor. Este tránsito obedece a algunos criterios que establece el sistema educativo para escalar de un puesto a otro en el servicio educativo. Este proceso escalafonario considera aspectos como cantidad de años en el servicio, actividades de formación (cursos, talleres, diplomados), notas laudatorias, etc.

En la estructura de la escuela, el director es el responsable de realizar actividades destinadas a regular el funcionamiento y organización del centro e implica un trabajo permanente con profesores, padres de familia y alumnos. En todas las

escuelas, el director cuenta con un apoyo técnico pedagógico (ATP) que se designa para apoyar en las tareas de seguimiento y gestión de zona, sector o escuela. En el caso de la escuela las funciones que realizan principalmente los ATP son cubrir a los profesores ausentes por diversas razones, apoyar en el impulso, desarrollo y evaluación de propuestas, programas y/o proyectos, y en algunas ocasiones a efectuar trabajos de carácter administrativo como llevar el control y asistencia del personal, manejo de materiales, brindar respuestas a problemas laborales, etc., o ser un asistente para llevar asuntos de carácter personalizado.

En las dos escuelas rurales prevalecen actividades agrícolas y la cría de algunos animales (gallinas, puercos, chivas y vacas). Los cultivos principales están relacionados con el forraje para la manutención de su ganado (alfalfa, maíz, sorgo) y la mayoría de las tierras son comunales.

El cultivo de las tierras está en manos -especialmente- de las personas más maduras. Los hombres fuertes y jóvenes se dedican a realizar trabajos de albañilería o se encuentran trabajando en Estados Unidos, mientras que las mujeres, desarrollan principalmente actividades domésticas y de comercio (venta de servilletas, tortillas, pequeñas tiendas, etc.).

En estas escuelas se albergan alumnos que proceden de comunidades cercanas y se atienden los seis grados o de organización completa (tabla 13).

Tabla 13. Población de alumnos y profesores de las escuelas rurales participantes en el estudio (SEG, 2003b). ). "Base de datos del Sistema de Evaluación de los Aprendizajes". Inicio del ciclo escolar 2003-2004 y SEG (2003a). "Base de Escuelas Participantes en PEC (2003)". Dirección General de Educación Básica.

Escuelas rurales	Alumnos	Profesores
PEC	250	7
NO PEC	200	6

En la escuela rural participante en el PEC-según expresa la profesora- los recursos obtenidos a través del programa les ha permitido transformar su edificio con jardines, cuidar y dar mantenimiento a los salones, el patio y los pasillos (pintar, componer mobiliario, arreglar los baños) y comprar material didáctico para apoyar el trabajo de los niños, mientras que en la escuela rural no participante en dicho programa, el maestro comenta la existencia de un deterioro en los espacios, la falta de materiales y espacios propios para los alumnos y el trabajo de los profesores.

Las escuelas urbanas se localizan en el centro de la ciudad y cuentan con una población importante de estudiantes y son atendidas por 18 profesores en ambos casos (tabla 14).

Tabla 14. Población de alumnos y profesores de las escuelas urbanas participantes en el estudio (SEG, 2003b. "Base de datos del Sistema de Evaluación de los Aprendizajes". Inicio del ciclo escolar 2003-2004) y SEG (2003a). "Base de Escuelas Participantes en PEC (2003)". Dirección General de Educación Básica.

<b>Escuelas urbanas</b>	<b>Alumnos</b>	<b>Profesores</b>
PEC	820	18
NO PEC	736	18
<b>Total</b>	<b>1556</b>	<b>36</b>

En una de ellas, la construcción es muy nueva: goza de espacios amplios, una estructura especialmente diseñada para el trabajo escolar, con canchas, jardines, baños, biblioteca, dirección, estacionamiento. El Programa de Escuela de Calidad (PEC) ha permitido a esta escuela -según expresa el profesor- tener una cancha techada que funciona como salón de usos múltiples, una biblioteca, así como comprar libros y materiales de apoyo para el trabajo docente: grabadora, aparato de sonido, televisión y proyector.

La otra escuela urbana que no participa en el PEC cuenta con un edificio de dos pisos adaptado para su funcionamiento y sólo tiene un área reducida al centro (8X8). En

este espacio, se desarrollan todas las actividades: recreativas, deportivas y reuniones de diversa naturaleza, etc.

Como comenta la profesora el material se compra con recursos aportados por las familias a través del comité de padres, del ahorro de la tienda escolar, o de las actividades propias que realizan las escuelas para recabar fondos.

## 7. CUARTA PARTE. METODOLOGÍA

En este apartado se desarrolla la perspectiva desde el cual se acomete y conduce el estudio, así como el esquema de análisis que permitió ir guiando el análisis y abordando epistemológicamente de manera más comprehensiva el proceso de constitución de los profesores.

### 7.1. *Perspectiva de abordaje*

Por la naturaleza del objeto de investigación, la metodología considerada para acceder a los procesos de constitución de los profesores fue primordialmente cualitativa.

Se asume esta postura de indagación porque su intencionalidad está dirigida a describir procesos y acceder a la forma cómo se produce el desarrollo (Creswell, 1994) de los profesores participantes en este estudio. Su orientación y formulación buscan entender el proceso de desarrollo de los profesores desde una perspectiva holística, abierta y a la vez, concretizadora (Ruiz, 1996) con un procedimiento altamente inductivo.

A fin de recuperar los eventos y experiencias de los profesores así como los sentidos y significados generados en la trayectoria de su vida, el instrumento privilegiado fue la entrevista a profundidad, aunque el estudio no descartó la posibilidad de incorporar para su análisis planeaciones, anecdotarios, diarios u otros documentos escritos por los profesores.

Con base a la pretensión manifiesta, los referentes parten de la necesidad de recuperar el relato de vida o una parte de ella efectuada por el propio sujeto, en tanto permite individualizar (Denzin, 1989) y realizar un proceso de elaboración y análisis sobre el curso de vida de los profesores (Bolívar y Fernández, 1998). En esta línea y a propósito de integrar la voz de los participantes se coincide con la postura de Ricoeur

(1999/2002) en que la historia de vida es un medio de inventar al yo, de repensar sobre la vida personal así como reconocer y tomar la autoría de los hechos.

Para rescatar la trayectoria de la experiencia se acentuarán las dimensiones temporales y ecológicas, generadas a partir de situaciones de vida personal (Bronfenbrenner, 1988; Bronstein, 1984; López, 1999; Runyan, 1982).

La perspectiva de este estudio por tanto se inscribe en una relación de horizontalidad, en un proceso intersubjetivo que privilegia el diálogo y se contextualiza en "situaciones" significativas de los actores.

Para rescatar la trayectoria de la experiencia se acentuaron las dimensiones temporales y ecológicas, generadas a partir de situaciones de vida personal y se intentó recuperar los episodios sentidos como más relevantes, así como las significaciones de los procesos, los acontecimientos y los contextos de su propio desarrollo.

Por lo anterior, las dimensiones consideradas para el protocolo de las entrevistas fueron las siguientes:

- Nacimiento y familia de origen
- Factores sociales y culturales de la niñez
- Escuela y educación
- Trabajo y contexto derivado de la relación norma-reforma educativa
- Grandes etapas en la vida de los profesores y acontecimientos críticos

Y considerando que el interés central se relaciona con su constitución profesional, se profundizó en:

- Sucesos importantes y críticos en el desarrollo profesional
- Aprendizajes relevantes
- Obstáculos y reconocimientos

- Principales preocupaciones

Con las dimensiones establecidas, se efectuó una guía de preguntas que conformó el protocolo de la entrevista (anexo 2); dichas preguntas se orientaron a indagar información de carácter personal, familiar, escolar, laboral y contextual y el protocolo quedó conformado por dos grandes bloques de preguntas (tabla 15). El primero conformado por datos generales que permiten ubicar información referencial del momento y sitio de diversos acontecimientos, rutas y procesos que ejercen el papel de la contextualización de los actos y secuencias de los mismos. El segundo bloque refiere a los elementos que el profesor considera le han dado sentido a su vida, haciendo énfasis en los episodios significativos del ser y hacerse profesor. Respecto a lo emocional del yo se ha procurado indagar y reconstruir tanto eventos positivos como negativos a fin de encontrar los extremos y también los matices.

Durante la entrevista, dichas preguntas fueron un referente guía que permitió ir orientando la búsqueda de información sobre los tópicos a indagar, no obstante que en su proceso se fueron realizando ajustes.

Tabla 15. Protocolo de entrevista con preguntas guía

Bloque 1	Aspectos	Preguntas
Datos generales	a) Personales	Edad, lugar y fecha de nacimiento, estado civil y años de casado, número y edad de los hijos, nivel y grado de escolaridad, lugar y tiempo en la residencia actual
	b) Laborales	Años de servicio como profesor/a, cantidad de escuelas donde ha trabajado, antigüedad en la escuela actual, motivos de cambio escolar y grados atendidos
	c) Familiares	Lugar y fecha de nacimiento de los padres, lugar y tiempo en la residencia actual, nivel de estudios y actividades a las que se dedican, cantidad de hermanos, lugar que ocupa entre el total de hermanos, nivel y grado de escolaridad, empleo, residencia actual y relación entre los miembros.

Bloque 2	Aspectos	Preguntas
Datos significativos a profundizar	a) Persona b) Contexto c) Familia d) Escuela	a) Descripción personal. Recuerdos de la niñez hasta la secundaria b) Descripción del lugar, formas de vida, costumbres, relación entre las familias, problemáticas del lugar c) Descripción familiar (relación, preocupaciones, expectativas), eventos que la afectaron positiva o negativamente d) El suceso escolar más importante que le hicieron sentir muy bien y muy mal.
	Vida profesional a) Elección de la carrera b) Primeras experiencias como profesor c) Formación docente d) Experiencias actuales como profesor	a) Motivos, decisiones y personas involucradas en la elección b) Experiencia de estudio en la carrera, descripción como estudiante, personas que afectaron los estudios positiva y negativamente y valoración de la formación c) Primer lugar de trabajo, descripción de las condiciones y situación de la escuela, primeras impresiones, y experiencia más positiva y negativa d) Experiencias más positivas y negativas, preocupaciones centrales, estado de satisfacción o insatisfacción frente a su tarea, influencia de personas en el ejercicio profesional

Teniendo como referencia los marcos de diálogo necesarios, con los profesores para ir estableciendo las bases para la recuperación, reflexión y profundización se estableció un esquema de orientación con algunos elementos para realizar este proceso (tabla 16).

Tabla 16. Elementos estructurantes del proceso de entrevista

Estructura de la entrevista semidirigida			
Momentos	Instrumento	Propósito	Consideraciones
Contextualización, sensibilización y apertura	Diálogo	Negociar, establecer compromisos, participación e implicación de los sujetos. Expectativas	Negociación permanente

Estructura de la entrevista semidirigida			
Momentos	Instrumento	Propósito	Consideraciones
Aproximación. Prefiguración	Autoinforme Primera entrevista	Recopilar información p/realizar un esbozo inicial de la historia de vida, significados y relaciones relevantes.	Posibilidad de réplica y libre expresión
Profundización. Configuración	Entrevista en profundidad	Construcción de una identidad narrativa y una reflexión amplia y concreta de los aspectos indicados, ocultos o intuitos.	
Validación y reconstrucción (Cierre y devolución)	Entrevista de recuperación reconstrucción	Interpretar, validar, confrontar y consensar	

### 7.1.1. Criterios de selección

Con base en las consideraciones anteriores y tratando de recuperar diversidad de situaciones, el estudio partió de los siguientes criterios de selección de la población:

- Escuelas primarias del municipio de Guanajuato inscritas en programa de escuelas de calidad (PEC), entendidas como escuelas que participan con un proyecto de gestión con base en una convocatoria.
- Tipo de organización: completa y multigrado.
- Criterios de selección de los profesores al ingresar al sistema o colocarse en una escuela: capital social y socialización de los profesores. Capacidad de los profesores reconocida por mérito propio, caracterizado por el esfuerzo, la habilidad en el dominio y manejo de planes y programas, en procesos de innovación, comunicación, planeación, organización, etc. (meritocracia) o bien por su pertenencia al gremio y la red de relaciones establecida entre parientes (nepotismo).
- Antigüedad. Años de servicio en el sistema educativo y en la escuela.
- Género. Condición biológica. Hombres-mujeres.

- Reconocimiento del profesor. Percepción positiva de su desempeño a través del reconocimiento efectuado por Carrera Magisterial y/o resultados del Examen Nacional para Maestros en Servicio (ENMS) y por los directores, compañeros, padres de familia o alumnos.
- Movilidad laboral. Rotación-estabilidad de centros de trabajo: relación de la pareja, salud de la familia y lejanía o cercanía de los centros.

### **7.1.2. Criterios de inclusión**

La población objeto de estudio elegida fueron profesores de educación primaria del municipio de Guanajuato.

Bajo la consideración anterior y teniendo presente la naturaleza de la investigación se decidió realizar la incursión exclusivamente con *cuatro profesores de primaria*: dos hombres y dos mujeres; participantes y no participantes en el programa de escuelas de calidad del turno matutino.

## **7.2. Conducción del estudio**

### **7.2.1. Definición y elección de la población a entrevistar**

Con el fin de efectuar el proceso de definición de los profesores participantes con base a los criterios de inclusión establecidos en el estudio, se solicitaron las bases del Programa de Escuelas de Calidad (PEC), Sistema de evaluación de los aprendizajes (SIETE), Exámenes Nacionales para Maestros en Servicio (ENMS) y Nómina Estatal de profesores.

Con las bases de PEC y SIETE se tuvieron datos que permitieron recoger datos sobre nombre y cantidad de escuelas, número y cantidad de profesores, sistema y medio al que pertenecen, turno, domicilio y nombre del director.

En este primer momento, se tuvieron dos dificultades que es importante mencionar: La primera es que no se contó con la Base de Nómina por centro de trabajo que permitiera identificar el sexo, antigüedad en el servicio como profesor y movilidad, y la segunda es que tampoco se contó con las bases de ENMS, básicamente porque aún no se tenían los resultados.

Por lo que se procedió a preguntar de manera directa a los directores y a solicitar permiso para hacer la invitación a los profesores.

Además de preguntar sobre la antigüedad también se solicitó a los directores(as) el nombre de profesores que en su opinión fueran sus mejores profesores; lo cual, se confirmó con la opinión que expusieron sus compañeros de trabajo (casos: Lily, Jesús y Juanita) y de niños y padres en el caso de Joshua.

La invitación a los profesores se realizó en el orden de la lista proporcionada por los directores(as) de las escuelas.

Otras consideraciones a partir de las cuales se realizaron ajustes de los criterios de inclusión fueron los siguientes: -dado que las escuelas multigrado no se han incorporado a Escuelas PEC- se decidió para efectos de contrastación elegir a profesores del medio rural, y considerando que aún prevalecen dos subsistemas de organización y regulación distinta (federal o estatal) también fue considerada la pertenencia de las escuelas a estos subsistemas.

Quedaron excluidas de esta población las escuelas del sistema privado, profesores mayores de 50 años; y debido a la dificultad para encontrar la población deseada el rango de edad se amplió a 28 años de servicio. Para efectos del estudio el conjunto de profesores (tabla 17) quedó constituido por dos hombres y dos mujeres de 15 a 28 años de servicio.

**Tabla 17.** Población del estudio

Criterios de inclusión	ESCUELA			
	PEC		NO PEC	
<b>Género</b>	Hombre (Jesús)	Mujer (Juanita)	Mujer (Lily)	Hombre (Joshua)
<b>Sistema</b>	Estatal	Federal	Estatal	Federal
<b>Medio</b>	Urbana	Rural	Urbana	Rural
<b>Años de servicio</b>	15	21	18	28

Con el fin de organizar el trabajo, primero se identificaron las escuelas participantes y no participantes en el Programa de Escuelas de Calidad (PEC). Después se procedió a hacer un listado ordenándolas por ubicación (en el medio urbano y en el medio rural) y por el mayor grado de reconocimiento en la localidad; con base en este listado, se dio inicio al proceso de visitas para realizar la invitación a los profesores.

Para las escuelas no participantes en PEC en el medio urbano se visitaron dos escuelas: en la primera, se brindó un listado de siete profesores, cinco maestras y dos maestros; sin embargo, en este primer caso, la invitación fue rechazada por los profesores, argumentando "siempre que hay algo, siempre me lo mandan a mí", "tengo mucho trabajo", "¿por qué yo?" y manifestando cierta desconfianza o temor "¿para qué el estudio?", "¿por qué quiere saber eso?", "¿los demás conocerán lo que yo pienso?". Por lo que respetando sus opiniones se fue a una segunda escuela en la que sólo se proporcionó el nombre de dos profesoras. Se hizo la invitación a una de ellas y accedió, por lo que ya no se realizó la invitación a la segunda maestra.

Para las escuelas no participantes en PEC en el medio rural se visitaron tres escuelas: en la primera, el director brindó el nombre de tres profesores, en las otras dos escuelas se proporcionó sólo el nombre de dos. En las dos primeras escuelas los profesores no accedieron o no estaban muy convencidos de participar. En la tercera escuela, el segundo profesor accedió con mucho interés a participar.

Con respecto a las escuelas PEC, en el medio urbano se visitaron dos escuelas. En el primer caso, un profesor manifestó una gran disponibilidad pero no contaba con los años de servicio requeridos y el otro profesor aunque no rechazó la invitación

tampoco ofreció una respuesta positiva; por lo que se procedió a buscar otra escuela. En el segundo caso, se proporcionó el nombre de tres profesores pero la directora mandó llamar desde su punto de vista al mejor. Aquí es importante señalar que la auxiliar de la directora y una maestra que realiza funciones técnico pedagógicas coincidieron sin comentarlo entre sí con el nombre del profesor propuesto. Aunque es importante señalar que preguntaron "¿P<sup>or</sup> qué <sup>n</sup>0 maestras? si en la escuela hay unas muy buenas".

Para el caso del profesor seleccionado los comentarios vertidos por la directora fueron los siguientes "es muy responsable", "sus niños son primero", "es muy serio y trabajador", "no se mete en problemas", "nunca falta y siempre está al pendiente, incluso fuera del horario escolar", "tiene mucha disposición".

Los comentarios se realizaron en primera instancia conmigo y después con ambos. Manifestando un reconocimiento a la labor y al trabajo que el maestro ha realizado en la escuela y en otra escuela anterior; de la cual, ella también había sido directora.

El profesor aceptó, aunque expresó que también había otros profesores muy competentes, realizando este comentario más con humildad y reconocimiento que por no desear participar.

Relativo a las escuelas PEC en el medio rural, también se visitaron dos escuelas: En la primera, ninguna maestra accedió porque se desplazaban a otro lugar para trabajar y en la segunda escuela, la primera maestra manifestó disponibilidad para participar.

### 7.2.2. *Establecimiento de acuerdos y compromisos con los profesores*

Durante el proceso de invitación, se dialogó sobre la naturaleza del estudio, los propósitos, el tiempo promedio requerido y con base en ello, se establecieron compromisos.

A fin de realizar las entrevistas se estableció un plan de aplicación que fue ajustándose conforme a los tiempos de los profesores, al nivel de profundidad y la naturaleza de los datos de la entrevista, así como a la necesidad de ir realizando la transcripción de las entrevistas, analizar la información y elaborar los esbozos.

Finalmente, este plan fue concretado en una serie de cinco a siete sesiones (tabla 18) por profesor, dentro de la cual la dinámica establecida sobre la duración, el horario, los días y el lugar para realizar las entrevistas fue determinada por los profesores.

Tabla 18. Tiempo y cantidad de entrevistas

Cantidad de entrevistas por fase				
Caso	Diálogo	Apertura	Profundidad	Cierre
1	Marzo 2005 (1)	Junio (1)	Julio, septiembre, octubre (3)	Noviembre 2006 (1)
2	Marzo 2005 (1)	Abril (1)	Mayo, junio, julio, septiembre (4)	Octubre 2005 (1)
3	Marzo 2005 (1)	Junio (1)	Agosto, septiembre, octubre (3)	Noviembre 2005 (1)
4	Marzo 2005 (1)	Julio (1)	Noviembre, diciembre (2)	Febrero 2006 (1)
Producto				
	Acuerdos	Esbozo inicial/ Estructuración de nuevas preguntas	Esbozos con versión ampliada	Esbozos concluidos y validados

El tiempo promedio utilizado para la sesión inicial destinada a establecer el proceso a seguir fue de media hora y en la aplicación de las entrevistas el tiempo promedio fue de una hora y media.

Es importante manifestar que la cantidad de encuentros estuvo definida por el avance en cada sesión y la conclusión sobre los tópicos de trabajo, pero también de la facilidad para expresar con mayor detalle las preguntas generadas (libres o conducidas).

En tres de los casos, los profesores fueron grabados y sólo en un caso, el profesor prefirió que se fuera escribiendo, por lo cual, se llevó un poco más de tiempo en cada entrevista efectuada.

Como parte de la conducción del estudio, se decidió hacer uso de un caso pivote, es decir que sirviera de punto de referencia para ir abriendo camino, reconociendo el terreno y explorando posibles vetas de preguntas y clarificación sobre las mismas.

### **7.2.3. Entrevista**

Considerando la importancia del ir y venir de los datos al diálogo con los profesores y con el fin de ir explorando e identificando posibles vetas de análisis y dificultades o rechazos se tomó -como se mencionó párrafos arriba- uno de los casos fue elegido como referencia para el resto de los casos. Por ello, los tiempos de entrevista para este caso fueron más intensos y los lapsos de tiempo para realizar las entrevistas fueron más cortos.

La pretensión fue contar con el panorama completo no sólo de la información con base a las dimensiones sino de la facilidad o dificultad para ser abordados, discutidos y reelaborados.

Esto favoreció la continuidad en la información con este caso, ya que permitió tener muy presente lo expresado en la entrevista anterior y posicionar el diálogo de la

siguiente reunión de trabajo sin ningún problema, pero también brindó elementos facilitadores para detonar e incursionar con mayor facilidad en la exploración de los procesos de desarrollo personal, familiar y profesional.

La elección del caso pivote fue definido a partir de la primera entrevista con base a los siguientes criterios: a) dificultad del profesor para recordar aspectos relevantes de su vida en el tiempo; b) vacíos en respuestas sobre su práctica profesional (evasión); c) necesidad del profesor para avanzar más rápido en el proceso de las entrevistas y; d) disponibilidad del tiempo expresada por el profesor.

#### **7.2.4. Organización y análisis de la información**

Conforme se concluía la entrevista con cada profesor, se procedía a transcribirlas en su totalidad.

Con el propósito de facilitar la organización y el análisis de la información se procedió a realizar un ejercicio paralelo entre el uso de matrices, el dibujo de esquemas y la elaboración de esbozos.

Por un lado, el ir realizando el vaciado de la información en matrices de acuerdo a las dimensiones y aspectos establecidos en el protocolo de la entrevista y a los nuevos aspectos que fueron emergiendo durante las entrevistas, y por otro lado, el ir acotando y redefiniendo o ampliando la información inicial a través de esbozos conformaron la plataforma básica del estudio.

Con la intención de recoger la especificidad de cada caso y la visión conjunta de los casos, la información se organizó al principio en una matriz por caso y posteriormente, los datos fueron integrados en una sola matriz para ir estableciendo cruces y efectuar análisis de contenido, establecer categorías y brindar elementos para la discusión.

Relativo a los esbozos en los cortes temporales efectuados para cada momento: infancia-adolescencia, juventud-adulthood y adulthood (anexo 3) fue relevante la validación de los profesores tanto para la organización, la devolución y el posterior análisis como para generar un reconocimiento a su propia construcción.

La validación se destinó en un primer momento a organizar y mostrar aspectos clave del profesor, de su desarrollo y vacíos sin considerar el total de variables y aún sin establecer una red de relaciones de diversa índole como inclusión, articulación, proximidad y causalidad y a realizar con ellos un ejercicio de acotación; y en un segundo momento, a que cada profesor participara en la organización de sí mismo.

#### **7.2.5. Caso pivote. Descripción: dificultades y oportunidades**

Inicialmente, se tenía contemplado mostrar el primer esbozo en la segunda entrevista pero dado que el transcurso de tiempo entre la primera y la segunda entrevista fue muy corto y que aún los datos obtenidos no eran suficientes para realizar un esbozo más preciso, se procedió a continuar con la entrevista a profundidad.

A partir de la segunda entrevista del caso pivote, se consideró importante establecer dos momentos para todos los casos: uno de recuperación y otro de cierre. El primero, orientado a hacer una recuperación breve de los aspectos dialogados en la sesión anterior, y el segundo, destinado a realizar un cierre (síntesis de lo abordado) y establecer acuerdos tanto del trabajo pendiente como del lugar y fecha de la próxima entrevista.

Para efectuar la tercera entrevista, se remitieron previamente los esbozos para que el maestro los fuera analizando y permitiera recuperar su análisis, integrar su valoración y profundizar en aspectos que desde su perspectiva fueron importantes; no obstante, el material fue analizado hasta el momento de la entrevista.

El esbozo escrito brindó al profesor más confianza con respecto a su manejo pero también le generó inquietud, ya que por un lado, -como expresó más adelante- sintió que quien lo leyera se daría cuenta de que se trataba de él- y por otro lado, explayar sentimientos guardados con respecto a los "otros" ya que como manifiesta "*no desea hablar mal de nadie*".

La tercera sesión se destinó a validar los esbozos remitidos (tabla 19). Esta validación se realizó en dos planos: El primero, se destinó a preguntar al profesor si la información daba cuenta de su vida y si la información anotada era la de mayor significación; y el segundo, se orientó a hacer notar los vacíos en la información.

Tabla 19. Planos de validación de la construcción del sí mismo

No.	Plano	Propósito
1	Relación profesor-dato-entrevistador	Enriquecer el esbozo; modificar, precisar e incorporar nueva información para ir tejiendo con mayor detalle su construcción como profesor.
2	Relación entrevistador-dato-profesor	

Con respecto a los vacíos, se decidió trabajar también en dos planos. Un primer plano, en la que se dejó que el profesor narrara libremente su trayectoria y, en un segundo plano, con el propósito de profundizar en algunos aspectos se recuperaron ciertas preguntas del protocolo elaborado. Al ir preguntando, el profesor abordó cosas distintas, emergiendo nuevos detalles que se habían considerado suficientes en un momento anterior.

Con base a los resultados del caso pivote se observó la necesidad de repensar la dinámica de trabajo establecida para el resto de los casos, en este sentido, se consideró conveniente realizar un proceso como el siguiente:

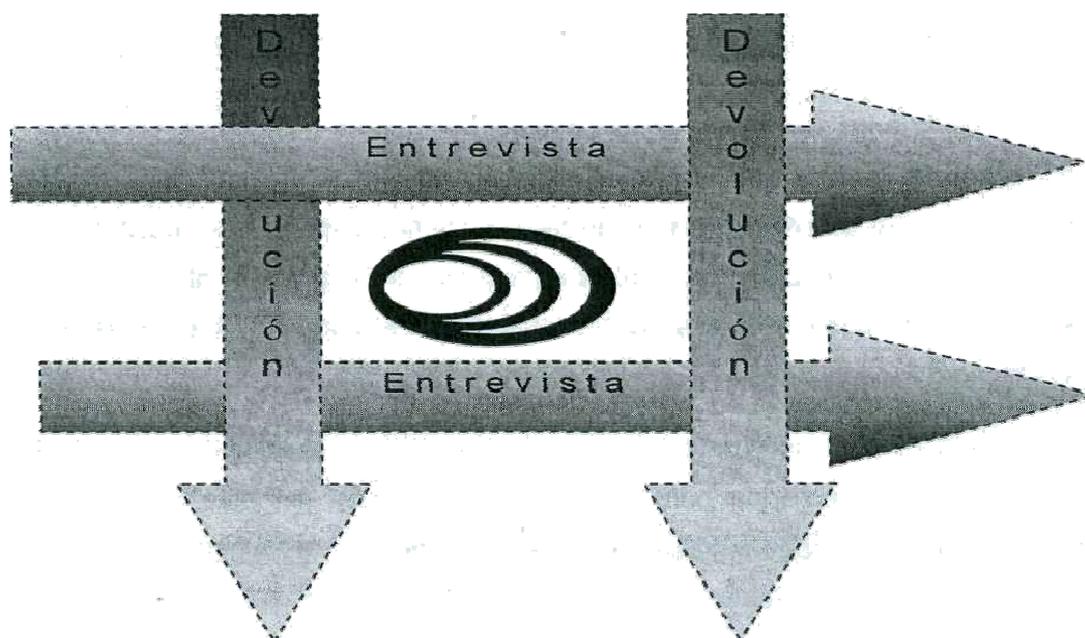
## Entrevista-devolución-validación

Con respecto al proceso de devolución emergió la necesidad de centrar el trabajo exclusivamente en el esbozo propuesto para validar la información y destinar una sesión completa, teniendo en cuenta dos momentos: antes y durante la entrevista.

Antes de la entrevista

El objetivo de este momento fue destinado a que el profesor/a:

- Tuviera conocimiento sobre el esbozo estructurado.
- Realizara observaciones y/o anotaciones.
- Contara con el esbozo como insumo en la sesión de trabajo
- Este procedimiento, permitió realizar un doble proceso: de avance y profundización (figura 6).



**Figura 6.** Ejes pauta de construcción devolutiva: avance-profundización  
(Elaboración propia)

Respecto a todo el proceso de avance y profundización, se llevó el registro de cada momento con el esbozo respectivo, lo que permitió -al final del proceso- tener documentado su desarrollo, sus cambios y ajustes. Los productos de cada momento fueron compartidos con cada uno de los profesores y aunque se desarrollaron diversas aproximaciones de cada etapa, aquí sólo se presenta la versión final de cada momento.

Para efectos de clarificar los diversos momentos de recuperación del proceso de validación-entrevista y mostrar el proceso seguido en las entrevistas con los profesores se muestra la tabla 20.

**Tabla 20.** Momentos relevantes del proceso de entrevista

Fase de entrevista	No.	Producto	Proceso	Relación
<b>NIVEL No. 1. Entrevistas de diálogo y construcción</b>				
Apertura y profundidad	1	Esbozo inicial	Resultado del proceso de y análisis de la primera y segunda entrevista	Investigador-dato
	2	Esbozo enriquecido	Resultado de la reflexión personal del profesor	Profesor-dato
	3	Esbozo socializado	Resultado de la reflexión, diálogo y análisis conjunto	Investigador-profesor-dato
	4	Entrevista	Diálogo sobre nuevas preguntas	Profesor-investigador
<b>NIVEL No. 2. Entrevistas de construcción reflexiva</b>				
Profundidad	5	Construcción ampliada	Resultado del proceso anterior más el análisis de datos de la entrevista organizado por variables y con establecimiento de una red de relaciones (inclusión, articulación, proximidad y causalidad)	Investigador-dato
	6	Construcción enriquecida	Resultado de la reflexión personal del profesor	Profesor-dato
	7	Construcción socializada	Resultado de la reflexión, diálogo y análisis conjunto	Investigador-profesor-dato
	8	Entrevista	Diálogo sobre nuevas preguntas	Profesor-investigador
<b>NIVEL No. 3. Entrevista de reconstrucción y significación integral reflexiva</b>				
Cierre	9	Historia construida	Validación completa	Investigador-profesor-dato

A fin de brindar información básica de los profesores participantes se incorporan a continuación algunos datos de cada caso.

Joshua (caso No. 1. Caso pivote): profesor de 49 años, casado con dos hijos jóvenes estudiantes, con casi 28 años de servicio. Ha trabajado en seis escuelas y en una de ellas estuvo trabajando por 24 años. Ha atendido todos los grados, pero de manera especial, los grados de 4<sup>o</sup>, 5<sup>o</sup> y 6<sup>o</sup>. En la escuela actual atiende 6<sup>o</sup> grado y en ella, lleva trabajando seis meses. Este cambio obedece a la necesidad de jubilarse con doble plaza.

Reside desde hace 44 años en la ciudad de Guanajuato y estudió Normal Primaria sin licenciatura en la capital del estado.

Lily (caso No. 2) profesora de 39 años de edad, casada con dos hijos: un joven de 18 años y un niño de ocho años. Cuenta con 18 años de servicio y ha realizado su actividad como profesora en cuatro escuelas. En este lapso de tiempo ha atendido los seis grados, aunque en los últimos años ha llevado de manera consecutiva 4<sup>o</sup>, 5<sup>o</sup> y 6<sup>o</sup>. En la escuela actual atiende 4<sup>o</sup> grado y lleva trabajando 13 años.

Inicia su servicio comisionada en la Secretaría de Educación del estado como promotora cultural y participa en proyectos de investigación.

Lleva 10 años viviendo en la ciudad de Guanajuato y estudió Normal Primaria sin licenciatura en la ciudad de Irapuato en una escuela particular. Durante su formación realizó interinatos breves y en su trayectoria como profesora ha continuado estudiando: primero, en la Normal Superior en la licenciatura de Pedagogía y después en la Universidad Pedagógica Nacional en Gestión Educativa.

Juanita (caso No. 3) profesora de 45 años, casada, con dos hijos: una adolescente y un joven. Ha trabajado en el sistema educativo 21 años y se ha enfocado a atender de 4<sup>o</sup> a 6<sup>o</sup> grado. Esta profesora ha permanecido trabajando en el medio rural.

Ha vivido sus 45 años en la ciudad capital y estudió Normal Primaria sin licenciatura en este mismo lugar. Ha continuado preparándose anualmente a través de

cursos estatales, asesorías y ha participado permanentemente en el Examen Nacional de Maestros en Servicio (ENMS).

Jesús (caso No. 4) profesor de 40 años, casado, con dos hijos pequeños. Cuenta con 15 años de servicio y durante este tiempo ha trabajado en cuatro escuelas. El profesor ha trabajado en cinco de los seis grados, excepto 4°. Los primeros dos años sólo cubrió interinatos. En la escuela actual atiende 4° y en ella se ha desempeñado durante cuatro años.

Toda su vida ha vivido en la ciudad de Guanajuato, inicialmente estudia en la escuela de Minas pero reprueba el primer año; posteriormente estudia la Normal Primaria con licenciatura en la capital del estado.

### **7.3. Proceso analítico e integrativo (esquema de análisis)**

A fin de guiar el análisis y construir abordajes desde una perspectiva integrativa con niveles de comprensión y profundidad cada vez mayores, se establecieron cinco niveles: a) descriptivo, b) descriptivo por caso y bloque, c) analítico por caso, d) analítico comparativo y e) analítico-constructivo (tabla 21).

Tabla 21. Esquema de análisis

Nivel analítico	Eje	Unidad	Productos
1	Descriptivo (recorrido)	Por caso	Descripción de la trayectoria de profesores, esbozos de las trayectorias en el tiempo y trayectoria global por cada caso
2	Descriptivo (recorrido)	Comparación entre casos	Descripción y esquema por bloques
3	Analítico	Por caso	Categorías de caso
4	Analítico/ Integrativo	Comparación entre casos	Bloques comparativos
5	Analítico/ Constructivo	Construcción y significación	Configuración de temas a partir de categorías de significación y construcción teórica

El primer nivel se ocupa de recuperar de manera global y sintética los eventos más relevantes de las entrevistas a profundidad de los cuatro casos.

El segundo nivel contiene un análisis comparativo a nivel organizativo y descriptivo por grandes bloques: contexto familiar, elección de carrera, formación, primeras y últimas experiencias profesionales

El tercer nivel refiere las categorías de análisis por aspecto y variable.

Un cuarto nivel establece un correlato comparativo entre los distintos aspectos referidos dentro de cada momento (temporalidad), dando cuenta de recurrencias y diferencias. Se podrán visualizar en este apartado las influencias familiares, escolares y sociales en los procesos de elección de la carrera y en su ejercicio profesional; así como la experiencia profesional inicial con la actual como elementos constitutivos del sí mismo de los profesores en las dimensiones micro-meso-exo y macrosistema

Y finalmente el último nivel trata de construir a partir de las regularidades y de la relevancia conceptual, los ejes y entramados de aspectos que permiten brindar una aproximación al proceso de constitución de los profesores.

Antes de describir el contenido de cada uno de los ejes mencionados en la tabla 21 es necesario expresar que en el esquema analítico descansa la epistemología de la constitución de los profesores; y cada una de sus partes se construyen en un ir y venir permanente -que aún permanece abierto- por las vetas y posibilidades de exploración que ofrece.

Cada uno de los niveles analíticos contiene en sí mismo un proceso dialéctico-circular entremezclado de observación, organización, interpretación y elaboración de saberes con dosis diversas de alguno de sus elementos, por lo que deberán ser entendidos como momentos de reflexión que sirven de base para ir tejiendo el entramado conceptual de este estudio.

Resulta de interés también subrayar que la temporalidad y la espacialidad constituyen los hilos conductores centrales. Ambas variables se encuentran altamente

imbricadas y su estrecha cohesión ha permitido brindar sentido y dirección al suceder de los profesores.

### **7.3.1. Nivel analítico 1. Descriptivo por caso**

En esta parte, la referencia narrativa sobre las experiencias personales, los acontecimientos y los episodios más relevantes de la trayectoria de vida de los profesores constituye el elemento pivote y referenciador del estudio. Su focalización, sin embargo va más allá de la estructura narrativa -aunque parta de ella- intentando recuperar aquellos segmentos que impulsaron o limitaron los procesos de construcción del individuo en los ámbitos familiares, escolares y laborales.

Este primer nivel constituye el acercamiento de base y en él, la información fue organizada a partir de la temporalidad y espacialidad de los eventos mencionados, dado que en la dinámica de las conversaciones con los profesores, su hablar deambuló entre el presente, el pasado y el futuro; y entre el contexto familiar, escolar, laboral y/o nacional.

Aquí el tiempo no se reduce a la mera sucesión lineal de datos e información del sujeto, sino que intenta recuperar el proceso de maduración y progreso de quien llega a ser consciente de sí en el tiempo, comprendiéndolo (Koselleck y Gadamer 1997) y comprendiéndose en él. Recuperar el sentido y acentuar la movilidad de la existencia así como la posibilidad de brindar la posibilidad de transmitir el pensamiento y replicarlo a través de la palabra y de un esfuerzo por ir conceptualizando (Gadamer, 1992/1998) resultó fundamental para el desarrollo del estudio. Este retomar permanente entre las inferencias a partir del análisis y los datos fue prefigurando paulatinamente la constitución del profesor.

Por ello, esta parte del trabajo de validación de los esbozos fue especialmente relevante para posicionar y asegurar la secuencia de eventos con respecto no sólo a las variables de tiempo y espacio sino también para colocar los contenidos específicos.

Aquí es necesario destacar que los contenidos específicos brindan el material empírico que sustancia el propósito del estudio y que su acotación y validación también fueron fundamentales, ya que su aparición o ausencia también han sido ingredientes para revelar y entender los procesos de constitución de los profesores en su estructura y especificidad.

El material empírico, por tanto, ha sido el punto de partida y llegada para los procesos analíticos emprendidos.

### **7.3.2. Nivel analítico 2. Descriptivo por bloque**

Después de esa primera revisión se estructuró un esquema general con grandes bloques que permitieran ubicar los aspectos relevantes de cada momento. En este momento, se procedió a integrar los cuatro casos, teniendo como referente el esquema analítico mencionado.

Esta organización, además de ofrecer pautas para su categorización, permitió apuntar nodulos ejes por su dificultad, relevancia y discrepancia. Además de lo señalado, estos ejes sirvieron de elementos de tránsito y engarzamiento de una etapa a otra.

### **7.3.3. Nivel analítico 3. Categorización por caso**

En el tercer nivel de análisis se establecieron las primeras categorías, a través de un proceso abierto para cada caso, recuperando algunas preguntas básicas (Flick, 2004; Guevara, 1998a): qué (tema, asunto, fenómeno), quién (personas implicadas, roles e interacción), cómo, cuándo (temporalidad), dónde (tiempo y curso), cuánto (fuerza e intensidad), por qué y para qué (razones y motivos).

Este proceso se efectuó a partir de pasajes y frases de principio a fin de la entrevista de cada caso, teniendo como referente central la continuidad espacio-temporal y los bloques antes referidos.

Además en este nivel, los acercamientos a los datos y su organización a partir de categorías ha sido un proceso de redimensionamiento abierto.

#### ***7.3.4. Nivel analítico 4. Categorización por bloque y comparativo de casos***

Con el material elaborado de la categorización de caso, se realizó un proceso de recategorización y se seleccionaron categorías por la amplitud, la profundidad y la riqueza manifiesta en la trayectoria de los profesores en los distintos momentos (infancia-adolescencia, juventud, juventud-adulthood y adulthood), y porque esas categorías ofrecen referentes en torno a las preguntas centrales del tema de investigación.

Aquí se han establecido relaciones entre las categorías y se han acotado algunas regularidades de los casos y su especificidad.

Este proceso, ha sido un recorrido permanente de verificación frente a los datos y el texto, y de un vaivén entre procesos inductivos, orientados a desarrollar conceptos, categorías y relaciones a partir del texto y de procesos deductivos, encaminados a examinar los conceptos, las categorías y las relaciones frente al texto (Flick, 2004; Foucault, 1987).

### **7.3.5. Nivel analítico 5. Ejes rectores**

Este nivel de análisis contiene un proceso de categorización selectiva, que intenta integrar los conceptos, temas o fenómenos centrales que hacen referencia a aquellos aspectos nodulares subyacentes a la constitución y conformación del sujeto, y a partir de esta base, construir patrones y regularidades. Aquí la contrastación y el desarrollo teóricos se hacen explícitos.

Los niveles anteriormente señalados y su recursividad han sido resultado del proceder acercamiento-distanciamiento hacia eventos y rutas de implicación personal, de la disposición de supuestos teóricos, de miradas múltiples, de negociación con los profesores y el entorno, de la narración de los eventos de los profesores y de los procesos de interpretación.

## **8. ANÁLISIS**

### **8.1. DESCRIPCIÓN DE LA TRAYECTORIA DE LOS PROFESORES Y RESULTADOS**

Este apartado, presenta dos grandes rubros: uno, preponderantemente descriptivo y otro esencialmente analítico. No obstante, he de expresar que ambos incorporan aspectos descriptivo-analíticos y son parte sustantiva del estudio presente.

En este tenor, el primer rubro recupera y muestra la descripción de las trayectorias de los profesores y el segundo, los resultados y hallazgos producto del proceso de análisis de las entrevistas.

Teniendo presentes las consideraciones anteriores, conviene señalar que la perspectiva subraya la indagación histórico-biográfica, pero su acercamiento implicó un fuerte análisis de contenido. Lo anterior, permitió ir estructurando tanto el contenido de la narrativa de los profesores como los procesos de inducción, deducción e interpretación de resultados, para ir tejiendo relaciones entre el texto y el contexto y a partir de ello, mejorar la comprensividad de las unidades de sentido (Mendívil, 1997).

El abordaje descriptivo integra y detalla el acontecer histórico biográfico de los profesores en dos niveles: global y sintético; recuperando en este proceso datos personales, familiares y contextuales así como esbozos que permiten observar tanto el trayecto global como los trayectos específicos (anexo 3) por periodos temporales que delinear algunos eventos episódicos relevantes en diversos momentos y tiempos (niñez-adolescencia-juventud-madurez) de los cuatro profesores.

El abordaje analítico, comprende los resultados y hallazgos producto del análisis y contrastación con la teoría y los supuestos del trabajo.

Los pasajes y su organización se fueron construyendo entre los datos y la teoría, intentando con ello, estructurar el conjunto de procesos que determinan el curso y las consecuencias del desarrollo de los sujetos (Bronfenbrenner, 1988).

En este abordaje, se destinan dos apartados: uno en el que se va recuperando e integrando cada momento y otro específico donde se acentúa el trabajo de los profesores

## **8.2. Abordaje descriptivo. Trayectoria de los profesores**

Concerniente a las trayectorias de los profesores, su descripción se hará bajo los formatos de descripción y esquemas. Los formatos elegidos tienen el propósito tanto de recuperar la amplitud y la riqueza de la trayectoria de los profesores como mostrar eventos relevantes de este proceso.

En el caso de la descripción, primero, se intenta desplegar el acontecer total de los profesores en el tiempo integrando datos generales (personales, familiares y contextuales) y la trayectoria general y, posteriormente, recuperar de manera específica la trayectoria profesional.

En los esquemas, se presentan en primer lugar, esbozos de las trayectorias con algunos de los datos más relevantes de los profesores en diversos momentos (ver anexo 3) infancia-adolescencia, juventud (elección y formación inicial), juventud-adulthood (primeras experiencias profesionales) y adultez (experiencia actual), y en segundo lugar, un esbozo general que integra el total de los momentos de cada caso.

El orden en que serán abordados los casos obedece a criterios de disponibilidad y análisis de la información como a criterios de clasificación en tanto permiten situar procesos de desarrollo mejor logrado. Tres casos se localizan en este nivel de logro y sólo el cuarto caso presenta limitaciones para lograr un alto desarrollo.

El abordaje por lo tanto, se realizará de la siguiente manera: caso 1 (Joshua), caso 2.(Lily), caso 3(Juanita), y caso 4 (Jesús)

Es de interés manifestar que durante el proceso se irá conjugando la descripción con la voz de los maestros haciendo uso del entrecomillado.

### **8.3. Descripción de trayectorias de los cuatro casos**

#### **8.3.1. Datos generales del caso 1 (Joshua)**

Descripción global. (Ver figura 6 en la que se configura el esbozo global de este profesor).

##### **8.3.1.1. Identificación personal**

Joshua es un profesor que nace en la ciudad de San Felipe Torres Mochas en 1956. San Felipe se ubica al Norte del Estado de Guanajuato, es un municipio pequeño que se dedica fundamentalmente al cultivo de chile y a la alfarería.

Contrae matrimonio a los 24 años. Lleva casado 25 años y tiene dos hijos, un joven que se encuentra estudiando preparatoria en el sistema abierto y otro, en el nivel de licenciatura.

Reside desde hace 44 años en la ciudad de Guanajuato y realiza estudios de normal primaria en la escuela Normal Oficial de Guanajuato (1972-1976).

Cuenta con casi 28 años de servicio. Ha trabajado en 6 escuelas y en una de ellas, estuvo trabajando por 24 años. Ha atendido todos los grados, pero de manera especial, los grados de 4º, 5º y 6º. En la escuela actual atiende 6º grado y en ella, lleva trabajando 6 meses.

Los motivos de cambio inicial obedecen a su necesidad de acercarse a la ciudad, y sus últimos cambios se relacionan con la necesidad de jubilarse con doble plaza.

### **8.3.1.2. Identificación familiar**

Los padres de Joshua han muerto, sin embargo, permanecieron en Guanajuato desde que llegaron de San Felipe, cuando él tenía cinco años hasta que murieron. Ambos padres procedían de Etúcuaro, Michoacán. Ellos nacieron a principios de 1930.

Su padre estudió normal primaria y su madre concluyó la secundaria. Su padre ejerció su profesión como profesor y luego como supervisor y su madre se dedicó al hogar.

La familia está compuesta por 11 hermanos, siete mujeres y cuatro hombres y él ocupa el 6º lugar contando a uno que falleció cuando tenía un año. En la familia estuvo viviendo un primo, aunque fue por poco tiempo.

De los 10 hermanos que sobrevivieron, seis estudiaron para maestros, una para enfermera y tres sólo concluyeron secundaria.

De los hermanos, tres se han jubilado de maestros, tres siguen ejerciendo su profesión, y el resto, se dedica al hogar. En Guanajuato residen siete hermanos, una en Silao y otra, vive fuera. Entre ellos se mantiene una relación cordial y respetuosa *"siempre se ven con gusto"*.

### **8.3.1.3. Identificación contextual**

Joshua reside sus primeros cinco años en San Felipe Torres Mochas, ahí vive en el centro de la ciudad. Es una ciudad pequeña que cuenta con todos los servicios básicos: escuelas, alfarerías, jardín, plaza de toros e iglesia.

Después, la familia cambia de residencia a Guanajuato, la capital del estado. Ahí vive en el centro en la unidad habitacional del Sindicato Nacional de Maestros; posteriormente, su familia se traslada a un condominio de la unidad del ISSTE y, posteriormente, a una casa que diseñó su padre. Esta ciudad cuenta con todos los servicios, además de cines, teatros, escuelas, jardines y mercado.

Las familias acceden a los eventos culturales que se ofrecen a través del "*Festival cervantino*", y a aquellos que se realizan en "*Semana Santa*", el "*Viernes de Dolores*", las fiestas de la "*Presas de la Olla*" y de la "*Cueva*"

La forma de festejarlos era con juegos pirotécnicos, ventas, feria, y participación en peregrinaciones y la misa diaria.

El tiempo libre generalmente se usaba para ir a visitar a los familiares e ir a misa (domingos).

Las problemáticas más fuertes se relacionan con aspectos económicos y con la falta de agua para algunos lugares de la ciudad.

### **8.3.2. Trayectoria**

Joshua procede de una familia de clase media, numerosa, con padres que alcanzaron niveles de educación secundaria (madre) y normal primaria (padre).

Realiza sus estudios en escuelas públicas de la ciudad de Guanajuato.

En educación primaria, reprueba 5º grado y su padre lo prepara durante las vacaciones. En secundaria, encuentra una dinámica de trabajo distinta, varios profesores, materias, talleres y exigencias y ello le genera cierta tensión.

Estudia la carrera de profesor (1978-1981) por su padre y por ser una tradición familiar, así como por estar en ambientes magisteriales y tener convivencia estrecha y cercana con maestros (residencia y estudios en secundaria) y el deseo de imitación al ejemplar ejercicio de su padre que en este momento asciende a supervisor y de manera pragmática por ser una carrera corta. Ingresó en la carrera sin estar totalmente convencido y resignado, se esfuerza por superarse como estudiante, lo cual asume como un reto y un compromiso.

Su interés por el estudio se incrementa a medida que va pasando el tiempo.

En este espacio, goza de la estimación de compañeros y maestros y es elegido representante de grupo; además, cuenta con el apoyo de su padre y hermanos que le anteceden en la carrera y de diversidad de material y su interés por apropiarse de las experiencias exitosas de sus compañeros y maestros.

Encuentra en las prácticas escolares y en los pequeños logros y en el trabajo con los niños la oportunidad de reflejarse y sentirse como profesor

La experimentación en las prácticas se constituye en la fuente principal de su aprendizaje que va desde la convivencia, la discusión, la observación, la aplicación, el replanteamiento de su planeación para atender al grupo de alumnos hasta los comentarios sobre el funcionamiento de sus actividades de parte de sus pares, los maestros y los alumnos.

Logra a su vez, tener cierta independencia en la casa. Tiene su propio cuarto, elige la manera de arreglarlo.

El fútbol y la insistencia por saber tocar guitarra y lograrlo por sí solo lo alientan para establecer nuevos retos. El juego le sirve de pretexto para entablar diálogo con las muchachas. Participa en la rondalla de la escuela y logra cantar como solista aunque al director no le gusta.

En el transcurso de sus estudios el interés por la música, el lima lama y el fútbol le permiten que desarrolle habilidades que después va incorporando a su práctica como recurso de aprendizaje.

Ayuda a su hermano a preparar alumnos de secundaria para ingresar a preparatoria, da clases a personal de fuerzas de seguridad y asesora al colegiado de su escuela. En la primera escuela, tiene una estancia muy breve. Ahí aunque cuenta con algunos consejos de la directora y de dos compañeros con los que comparte la casa donde vive y su ánimo e interés por hacer bien el trabajo, siente que no está preparado "*entras medio perdido*" para enfrentar la diversidad de grupos en el medio rural, elaborar

guiones, avances y llenado de boletas y situaciones relacionadas con la intervención de los padres.

Trata de adaptar los pocos recursos con los que cuenta y poner más empeño para responder a su trabajo, siguiendo el plan y programa oficial del nivel.

Trabaja en tres comunidades distintas en dos años e inicia como profesor bidocente. Las escuelas en las que lo asignan son rurales localizadas en comunidades marginadas con acceso y traslado difícil. Las escuelas son poco atendidas aunque los grupos no son numerosos.

Su interés se centra en que funcionen las cosas y lograr control sobre la diversidad de situaciones, ya que *"no podías trabajar de manera regular"*.

Al cambiarse de escuela encuentra ahí a una maestra conocida y convivir con ella y otras maestras, le genera confianza. La relación de confianza y la comunicación diaria le permite adaptarse mejor al ambiente de trabajo.

Los comentarios y sugerencias que surgen durante sus breves encuentros con los compañeros fungen como orientaciones y se convierten en elementos para probar *"las pones en práctica y ves cómo te resultan"*. A su vez, entra en juego los procesos de análisis, selección y establecimiento de prioridades para reducir las equivocaciones.

Este proceso continuo de prueba, verificación y ajuste se convierte en ejercicio permanente que le permite ir centrando su papel.

Los cambios de centro escolar obedecen al deseo de estar cerca de su hogar.

Posteriormente se incorpora al lima lama por interés y persistencia. En poco tiempo desarrolla habilidades sobre el manejo de su cuerpo que le hacen sentir muy bien y en este espacio establece relación con personas de ambientes diferentes: bomberos, policías, etc.

Se casa y va dejando poco a poco el lima lama, debido al trabajo y a su situación matrimonial; se traslada a una escuela urbana de alto prestigio al tercer año de ingresar

al empleo de profesor. Recibe constante ayuda de la directora que apoya su proceso de incorporación y adaptación. Se enfrenta a estudiantes, padres de familia y escuela más exigentes y siente un mayor compromiso.

En su proceso inicial no es aceptado por sus compañeros por ser hijo del supervisor y la falta de confianza se relaciona con ser observado como "*informante*".

Afianza su posición y confianza a partir del segundo año. Va poniendo a prueba lo que ha aprendido y lo que va dando resultado lo toma como referente para continuar aplicándolo.

Sus habilidades físicas y musicales se ponen en juego y pronto se traducen en estrategias para promover el aprendizaje de los niños.

Su disposición y apertura para probar e innovar le implican dedicar tiempo a pensar y planear considerando y evaluando los recursos, las necesidades de los alumnos y el tiempo disponible. En su planeación, intervienen la auto-reflexión, la discusión y el diálogo con sus pares, con sus hermanos y su esposa, así como la revisión de materiales (libros, plan y programa) y el avance de los niños.

Confronta sus saberes y acepta la competencia como una forma de aprender y mejorar su trabajo. Socializa y comparte su experiencia en las reuniones de colegiado y entre sus pares. Negocia y acuerda con compañeros, padres y alumnos. Logra una alta identificación con su quehacer y con el apoyo que ofrece a los alumnos para aprender y promover su desarrollo.

Cada momento, da pauta para modificar, incorporar y mejorar las actividades.

Durante su proceso, hay una reflexión y una valoración permanentes sobre las posibilidades de éxito o fracaso de los grupos. Frente al posible fracaso de los grupos a alumnos el profesor genera alternativas de apoyo pues les dedica más tiempo, desarrolla actividades a través de la música, el deporte, juegos, etc.

Asume actividades extraescolares como una forma de aprender.

Durante este lapso regresa a la disciplina del arte marcial, se propone ponerse al tanto por gusto e interés, lo cual le hace sentir bien. Invierte tiempo extra, observa, pregunta y practica hasta lograr dominar el nivel de cinta café.

Después de haber trabajado por 24 años en la misma escuela se traslada a una escuela rural cercana a su domicilio con una excelente organización porque desea jubilarse con doble plaza. Aquí inicia un recorrido tratando de buscar una zona donde cuente con escuelas de turno matutino y vespertino a fin de hacer factible la doble plaza.

El centro tiene una organización y un funcionamiento excelentes. Aquí trabaja dos años y emprende el reto de enseñar con el método global para la lectoescritura logrando resultados importantes en el aprendizaje de los alumnos y el alto reconocimiento de profesores y padres de familia. Se cambia a una escuela rural localizada a 44 km. de su domicilio y con dificultades en su organización. Va con grandes ilusiones y considera que su experiencia y sus conocimientos le ayudarán a enfrentarse exitosamente a su quehacer, pero encuentra un centro con dificultades en su organización y funcionamiento, así como en las actitudes de sus pares y del colegiado para el mejoramiento escolar, y la situación con los alumnos también se torna difícil.

Por primera vez, un alumno se le enfrenta. Los alumnos no hacen caso a su llamado, muestran atención dispersa y presentan un bajo nivel en las asignaturas.

Acepta las dificultades como retos y trabaja permanentemente durante el año. Redobla sus esfuerzos: prepara presentaciones, investiga y hace sugerencias y propuestas.

Sus esfuerzos y propuestas por mejorar tanto en el nivel de análisis y reflexión de su propia situación (diagnóstico escolar: identificación de su problemática, actividades y compromisos para transformar su quehacer) como en el nivel de actuación, no encuentran eco en los demás ya que los acuerdos no se cumplen y los compromisos se asumen sin realizar un esfuerzo real.

Con los estudiantes obtiene algunos logros (modificar conductas, actitudes y mejora en las asignaturas), pero no son del todo satisfactorios. Le entristece que no se proporcionen las posibilidades para que los niños sigan avanzando en su estudio ya que *"responden mejor que en la ciudad"*.

El acompañamiento, el acercamiento y la comunicación dentro y fuera del salón con los niños se constituyen en una de las vías más importantes de conocimiento y aprendizaje profesional.

La reflexión, los consejos y su propia actitud (modelaje) frente a situaciones adversas en las que despliega la auto-regulación, la disciplina sobre las actividades e interacción social, generan mayor atención y confianza en los niños.

Se encuentra insatisfecho, cansado y con deseos de que llegue el fin de ciclo.

Reanuda el dedicar tiempo al fútbol y lo reemprende como un nuevo reto.

### **8.3.2.1. Trayectoria profesional**

#### **8.3.2.1.1. Inicios**

Joshua se dedica al magisterio por ser una carrera corta y debido a la influencia que ejerce su padre a través de las expectativas forjadas de la escuela, las preocupaciones y anhelos familiares así como la imagen del padre y hermanos que le anteceden en la carrera docente, la cohabitación con comunidades de profesores durante su niñez y la cercanía con estudiantes que se forman para profesores durante la adolescencia.

Tiene malos recuerdos de la escuela primaria, el profesorado muestra poca sensibilidad en el trato, reprueba el 5º grado, es señalado por un compañero. Ese año no tiene vacaciones, pero su padre trabaja con él y *"aprende lo que no aprendió todo el año"*.

### **8.3.2.1.2. Formación inicial**

En la formación inicial tiene como recuerdo central las prácticas escolares y representan para él un reto para mejorar: probar se convierte en un medio y asume el compromiso de la tarea de enseñar. Ser llamado profesor "*lo hace sentir bien*"

### **8.3.2.1.3. Inicios como profesor**

Empieza a laborar en una escuela bidocente. A los tres meses se cambia a otra comunidad y trabaja en una escuela de organización completa por lo que resta del año, ahí es el único hombre. Al año siguiente se traslada a otra comunidad, ahí trabaja un año. Estos años son difíciles y de mucho trabajo porque reconoce que no está preparado para atender la diversidad de grupos en el medio rural, no obstante, prevalece una actitud positiva para aprender de sus propias fallas, de las cosas que resultaron y de las que no resultaron.

### **8.3.2.1.4. Desarrollo como profesor experimentado**

Se traslada a una escuela urbana de organización completa con un alto reconocimiento social que se encuentra en su lugar de residencia; ahí realiza su función por 24 años.

Al principio, no se sentía tan seguro para atender a un grupo numeroso y enfrentar la exigencia de padres y alumnos, ni se sentía bien visto por ser hijo del supervisor. Entre los compañeros de trabajo se pensaba que iba como "*informante*" del supervisor.

Es una época de efervescencia pedagógica y su juventud coincide fuertemente con su compromiso y sus deseos de buscar alternativas.

Comparte con su esposa y con su cuñada el trabajo del método global estructural destinado a la enseñanza de la lectura y escritura en primer grado. Logra éxito importante en su aplicación con los niños, aún de aquellos casos donde se pensaba que los niños no podían aprender tan rápido.

Participa constantemente en Concursos de Escolta, Himno Nacional, Lectura, Olimpiada de 6º año y en todas ellas destaca por los logros obtenidos.

Es comisionado frecuentemente a coordinar actividades de apoyo a la dirección y es invitado a estar en reuniones con supervisores, es *"el único aceptado"*.

Los alumnos, padres de familia y compañeros lo distinguen por ser un profesor dinámico, innovador, sistemático, constante. "Ese maestro sí enseña", "Cada año, la directora tiene problemas para atender a los padres, ya que lo prefieren para que enseñe a sus hijos".

Al mismo tiempo, apoya a su hermano preparando a estudiantes para ingresar a preparatoria.

Joshua dedica parte de su tiempo al lima lama, tocar guitarra y cantar, en ellas también logra destacar. Estas habilidades se convierten en recursos y estrategias para promover el aprendizaje de los estudiantes.

Con el fin de buscar la doble plaza y mejorar su situación de jubilación, solicita cambio al medio rural. Su experiencia es negativa tanto con sus pares como con los niños. La organización y el funcionamiento de la escuela así como las actitudes hacia el mejoramiento de las prácticas escolares son pobres. La simulación, el escaso esfuerzo del total del colegiado por modificar la planeación, la organización, la evaluación, de invertir tiempo para el trabajo conjunto y hacerlo bien afectan los resultados del centro escolar.

El profesor realiza distintos intentos por mejorar y elabora propuestas continuamente, centrando la responsabilidad de los resultados en su quehacer como profesores pero se enfrenta con escasa respuesta de la directora y del colegiado.

Él observa que en su medio laboral no se aplica la norma y se premian las ausencias, además de que la actuación del colegiado se orienta a mantener su status y no a mejorar.

Se siente desilusionado; el trabajo se le hace pesado y sólo desea que concluya el fin del ciclo escolar; le afectan los sucesos de la escuela, el poco orden y la ausencia de expectativas altas.

Observa también que ascienden con mayor facilidad a los que tienen más edad o tienen más papeles (diplomas, estudios...) pero no se reconoce ni recompensa a quienes son responsables en el trabajo y de los resultados que generan en los grupos.

Actualmente, el profesor trabaja en una escuela distinta que se localiza en el centro de la ciudad de Guanajuato. Hasta este momento, le ha gustado la dinámica de la escuela y reconoce formas de trabajo desconocidas que vale la pena experimentar. Le llama la atención la manera en cómo los profesores motivan la participación de los alumnos en las actividades escolares y la forma de tratarlos. Otro aspecto que también señala es que entre sus pares se autoalientan, ayudan y recompensan *"lo hiciste muy bien, felicidades"*, *"aquí tengo este material que me parece importante para el trabajo"*.

### **8.3.3. Datos generales del caso 2 (Lily)**

Descripción global. (Ver figura 7 en la que se configura el esbozo global de esta profesora).

#### **8.3.3.1. Identificación personal**

Lily es una profesora que nace en la ciudad de Irapuato, Guanajuato en 1966. Irapuato ocupa un lugar estratégico en el estado por ser una de las ciudades del corredor industrial, generadora de empleos principalmente en el ámbito agroindustrial (agrícola, mecánico, técnico e industrial) y manufactura de ropa. Cuenta con una gran cantidad de instituciones de nivel superior por ejemplo el Tecnológico de Monterrey, Universidad Quetzalcoatl, la Escuela de Agronomía y Zootecnia y Enseñanza en Ingeniería Agrícola y Alimentaria.

Ella se casa a los 23 años. Lleva casada 17 años y tiene dos hijos: un joven de 18 años que se encuentra estudiando preparatoria y un adolescente de 13 años que se encuentra en secundaria.

Radica desde hace 10 años en Guanajuato, es decir desde 1996.

Realiza estudios de normal primaria (1981-1985) en una escuela particular de Irapuato, luego, normal superior en la escuela Normal Superior oficial de Guanajuato y posteriormente licenciatura en Gestión en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Guanajuato.

Cuenta con 18 años de servicio y ha realizado su actividad como profesora en 4 escuelas. En este lapso ha atendido los seis grados, aunque en los últimos años ha llevado de manera consecutiva 4º, 5º y 6º. En la escuela actual atiende 4º grado y lleva trabajando 13 años.

Los motivos de cambio obedecen fundamentalmente al cuidado familiar.

### **8.3.3.2. Identificación familiar**

Los padres de Lily viven y han permanecido en Irapuato desde que se casaron; aunque se encuentran separados desde los primeros años de su matrimonio. Su madre procede de Vicam, Sonora y su padre de Irapuato, ellos nacieron en la década de 1930.

Su padre cuenta con primaria completa y su madre sólo alcanzó a cursar hasta el 5º grado de este nivel. Su padre fue empleado postal y su madre se dedicó a hacer quehaceres en casas "*planchar y lavar*" ajeno.

Son 10 de familia, siete mujeres y tres hombres y ella ocupa el séptimo lugar. El hogar se encuentra integrado también por los abuelos paternos.

De los 10 hermanos: uno sólo concluyó la primaria, una estudió para secretaria, cinco terminaron secundaria, uno estudió hasta el bachillerato, otro estudió para profesor y contador público y ella, profesora.

De los hermanos, tres son empleados (Estados Unidos, agencias de viajes y videos) uno es locutor, dos son amas de casa, una es policia, uno se jubiló de maestro y ella sigue trabajando de maestra.

Todos viven en Guanajuato, excepto, la hermana que labora en Estados Unidos.

Respecto a la relación entre hermanos, mantienen una relación no muy buena, conviven pero no se involucran más allá.

### **8.3.3.3. Identificación contextual**

La ciudad cuenta con servicios básicos de agua, luz, drenaje, pavimentación, comercio de distinta naturaleza (carnicerías, tiendas de ropa, reparadores de lavadoras y refrigeradores), jardines, cines, parques, escuelas, hospitales y doctores. Posteriormente se cambia a una colonia que aunque está retirada del centro, goza de todos los servicios.

Las familias tienen la posibilidad de acceder a jardines y parques, y pocas familias tienen la oportunidad de ir al cine, salir de vacaciones u otros eventos.

El tiempo *Ubre se usa para salir a Jos parques o ir á misa cada domingo.*

Los eventos principales que se festejan en el lugar de residencia son de carácter religioso como los "*Barrios*", la "*Semana santa*", las fiestas de cada "*templo*" y de tipo cultural como la "*Feria de las fresas*".

Para festejar estos eventos, se hacen kermesses, se ponen juegos y se organiza la comunidad para arreglar los frentes de sus casas, asistir a los juegos pirotécnicos, las danzas y participar en la peregrinación y en *la misa*.

*Las problemáticas* más relevantes según narra la profesora se relacionan con la falta de seguridad, presentando casos de vandalismo, agresión social y familiar, drogadicción, alcoholismo y robo.

#### **8.3.4. Trayectoria**

Lily procede de una familia de clase baja, numerosa, con el sustento básico de la madre (lavandera). Sufre la separación temprana del padre, la imposición de los abuelos y la violencia y maltrato del hermano mayor que asume la responsabilidad de apoyar al sostén familiar a los 15 años.

Estudia en la ciudad de Irapuato, realizando sus estudios de educación primaria (1972-1978) y secundaria (1978-1981) en escuela pública. En primaria recibe el afecto de los profesores y Lily la percibe como una etapa muy bonita aunque a su vez, también difícil porque se la pasa apoyando en el quehacer de su casa y de "sirvienta" toda la niñez. Estudia la secundaria en oposición a su madre, mientras que el apoyo de su hermana resulta fundamental para continuar en sus estudios, ya que como menciona Lily la hermana la "*inscribe a escondidas*"

Desarrolla sus estudios de normal primaria (1981-1985) en escuela particular en el Colegio Motolinia. Estudia por deseos e insistencia personal, -a partir de la secundaria- enfrentando dificultades familiares (limitación económica, violencia familiar y expectativas familiares bajas) así como intento de abuso de un profesor y desigualdad en el trato de sus compañeros por su condición social (pobreza). Encuentra aliciente en una de sus profesoras y realiza estancias (interinatos) que la van introduciendo a la dinámica de trabajo escolar (pasa de la observación, el modelaje, el monitoreo y el acompañamiento de la maestra hasta a la autonomía para realizar el trabajo sola).

Desarrolla su capacidad y orienta su energía utilizando como recurso de aprendizaje su interés por las manualidades y la danza, además de su necesidad de aprender del ejemplo y del conocimiento de la diversidad de estilos de aprendizaje de los profesores, así como por su automotivación y auto-reconocimiento.

Se gana la confianza de profesoras de la escuela y empieza a suplir a algunas de ellas por periodos cada vez mayores con apoyo del supervisor.

Cuando egresa de la normal, no trabaja inmediatamente ya que no consigue plaza. Participa en el proceso para el examen de oposición establecido por primera vez en el estado. Su hermano participa con ella pero sólo recibe hostilidad y violencia de su parte; se rebela ante ello y decide continuar sin su apoyo en las siguientes etapas.

En 1987 ingresa a laborar en el sistema educativo y recibe la oportunidad de elegir plaza en cualquier nivel y en proyectos especiales (proyectos de investigación impulsados en la Secretaría de Educación) como reconocimiento a los mejores puntajes logrados en el examen de oposición y elige participar en proyectos especiales e inicia como promotora cultural y colabora en dos proyectos de investigación: "Museos escolares y comunitarios" donde es elegida como coordinadora del grupo y en "Tradiciones, bandas de viento y juguete popular".

En la comunidad donde trabaja siente la soledad y el alejamiento de la familia. Ahí, se encuentra con una situación desagradable pues como expresa ella *"hay un muchacho que quiere entrar a la fuerza a su cuarto"* (es el hijo de la señora donde se aloja). Este hecho, la llena de temor y miedo, y se siente sin apoyo.

Busca cambiarse de lugar y se halla con un supervisor que le ofrece su casa. La familia del delegado la adopta como hija (y ella a ellos); siente apoyo y cuidado que no encuentra con su familia, excepto por la abuelita que le brinda comprensión y consejos.

Conoce a su esposo, consigue casa con su apoyo y empieza a dedicar tiempo para divertirse. Se embaraza sin estar casada. Recibe la plaza de primaria en una comunidad cerca de Purísima del Rincón y trabaja en ella tres meses, después la llaman de la Secretaría porque conocen su trabajo y tienen referentes positivos para participar en un proyecto especial de escuela de nueva creación (unitaria) por dos años.

*Estudia la Norma Superior (1986-1992) en cursos de verano. Da clases de artísticas en Telesecundaria. Le ofrecen plaza en este nivel pero la rechaza porque siente muy groseros a los alumnos, a pesar de que en este nivel se gana más.*

Prefiere estar en plaza de primaria. Es una nueva odisea porque está casada y nace en ese año su primer hijo.

Se compromete con su trabajo y realiza gestiones para construir conjuntamente con la comunidad la escuela. Atiende a un grupo multigrado. Los tres estudiantes de sexto son los primeros en la comunidad que se incorporan a secundaria *"nunca se había visto"*.

Su esposo también es profesor y le ayuda con materiales didácticos y en ocasiones conversan sobre sus dificultades.

Después continúa trabajando en el medio rural por dos años más. En este lugar encuentra la mayor satisfacción por el apoyo, respeto y comprensión de sus compañeros aunque su traslado es accidentado, ya que a veces se *"van de aventón, otras caminando o corriendo"*.

En su casa tiene problemas con su esposo. Ella desea separarse por su alcoholismo y por la hostil relación con la suegra. A su esposo lo comisionan a trabajar en Secretaría y eso impide que le apoye con su hijo, por lo que la profesora se lo lleva a la comunidad y durante el lapso del año su hijo enferma continuamente de los bronquios. Ahí una madre de familia le consigue leche de burra y la hija de ésta le apoya cuidándolo en el mismo lugar donde ella está trabajando.

Posteriormente, ella se lastima la columna (usa faja ortopédica por un año) y la supervisora se la lleva a una escuela urbana situada en el centro de la ciudad.

Enfrenta un grupo numeroso con estudiantes grandes de edad y dificultades de vandalismo y además apoya el trabajo por áreas en la asignatura de matemáticas. El año es una etapa muy pesada y de mucho trabajo.

En este lapso, la supervisora abusa de su poder para imponer otro tipo de tareas fuera del ámbito escolar; y ella, se rebela a la imposición y autoridad por abuso de poder, corrupción y maltrato. *"Me trajo sin ningún papel de comisión; así se*

*acostumbraba. Se cobra el favor. Teníamos que apoyar en las campañas del PRI en que ella participaba. Era muy grosera. Yo tenía que hacer trampa. Éramos observadoras de que el proceso se hiciera bien. Ella llevaba acarreados para que votaran a favor. Nos obligaba a ir a comidas".*

Sufre este momento con mucho desgaste y desilusión, pero lo supera. Se regresa al medio rural y ahí enfrenta a otra supervisora que no confía en profesores de la zona procedente por existir rivalidad y la recibe con maltrato, tachándola de ignorante.

Al año siguiente regresa a la escuela urbana y su incorporación definitiva a este centro fue "un reto y una meta para demostrarse así misma de su capacidad para lograr lo que se propusiera".

En esta escuela, aunque crece como persona y profesora, también es el lugar de mayores frustraciones. Inicialmente, llega con muchas ideas, con deseos de modificar el trabajo de aula pero no encuentra aceptación y le crea frustración; además, enfrenta el poder de la estructura para realizar su función de gestión de auxiliar dentro de los marcos de legalidad (responsabilidad de cuidar el ingreso de la cooperativa) y es marcada como mal elemento frente a los demás haciéndola sentir disfuncional y culpable.

Posteriormente, la directora le impone participar en el proyecto MAC (maestro de actividades culturales) por ser muy activa y decide que sea ella la que desarrolle el proyecto.

Esta decisión le agrada, pero le genera dificultades con su esposo, ya que sale frecuentemente y por varios días fuera de la ciudad a capacitarse. Posteriormente, él tiene la oportunidad de conocer a sus compañeros y esto lima las asperezas.

Este giro, anima sus aspiraciones para modificar la acción educativa y pasar de la monotonía a algo más divertido. Compartir estas aspiraciones y conocer que otros están convencidos de la posibilidad de mejorar su quehacer se convierte en un aliciente fundamental.

Promueve actividades nuevas que modifican la dinámica de los grupos pero también de la escuela y recibe mucho apoyo de los padres de familia, compañeros y supervisora y la reconocen por su capacidad e interés.

Aunque el proyecto ha desaparecido y los integrantes se han separado, se siguen buscando y apoyando como una "gran hermandad" y ella sigue favoreciendo actividades integradas a base de proyectos y continuamente incluye actividades centradas en las necesidades de los alumnos y pone a disposición mucho materiales y formas de organización diferente "*tirados en el piso*", "*visitando un museo*" o simplemente "*organizando una presentación*".

Durante los últimos años, ella participa en los cursos de actualización que promueve la Secretaría de Educación de Guanajuato (Cursos Estatales de Actualización, Talleres Generales de Actualización), estudia en la Universidad Pedagógica Nacional en la licenciatura en gestión educativa (1998-2002) y se titula en el 2003.

Con estos referentes, emprende en la escuela -con el apoyo de la directora y compañeros- un trabajo de diagnóstico sobre la adquisición y razonamiento del algoritmo de la división ya que representa el problema más fuerte en la práctica de 4º grado.

Lily identifica problemas de diversa naturaleza: desde la metodología utilizada (mecánico, memorístico e inerte), el poco tiempo disponible a la actividad, el limitado gusto por desarrollar actividades con los alumnos, hasta el poco apoyo de los padres para conocer y acompañar el avance de sus hijos.

El colegiado de la escuela le ayuda a precisar el problema y a estructurar estrategias para la adquisición y razonamiento del algoritmo de la división. Posteriormente a ello, diseña un plan de acción con objetivos y metas a alcanzar mensualmente con una propuesta integrada de estrategias orientadas a desarrollar la habilidad en el uso de los algoritmos durante el año. Pone en práctica dicha estrategia y va evaluando y dando seguimiento a los resultados con los niños. Ver el anexo 4 en el

que se recupera el plan de acción y un ejercicio del trabajo de la profesora.

En el órgano colegiado escolar participa e investiga, pero observa que el colegiado no encuentra sentido, ni significado en las reuniones, dado que los profesores se conforman con realizar las lecturas propuestas sin buscar información nueva o distinta; sus compañeros aluden que siempre "*participan los mismos*", aunque a la vez algunos se quejan o señalan que participan "*los que más saben*".

### **8.3.4.1. Trayectoria profesional**

#### **8.3.4.1.1. Inicios**

Se dedica al magisterio por deseos personales y su meta es estudiar.

Tiene buenos recuerdos de la escuela primaria, el profesorado le ofrece apoyo. En secundaria su meta fue estudiar a pesar de la oposición de la madre.

#### **8.3.4.1.2. Formación inicial**

En la formación inicial como profesora tiene como recuerdo central los interinatos que realiza y el apoyo y acompañamiento de una profesora durante su trayecto formativo como algo muy positivo emocional y cognoscitivamente.

#### **8.3.4.1.3. Inicios como profesora**

Empieza comisionada realizando actividades como promotora cultural; después se traslada a una comunidad y trabaja por tres meses en este lugar; le llaman por tener referencias positivas acerca de su trabajo y la invitan a participar en un proyecto especial para conformar una escuela de nueva creación y donde dura dos años. Después se cambia a una comunidad y trabaja dos años. Posteriormente, se cambia de escuela y en ella trabaja hasta el momento actual.

#### **8.3.4.1.4. Desarrollo como profesora experimentada**

Se traslada a escuela urbana al centro de la ciudad de Guanajuato con una población estudiantil alta, se especializa en 4º, 5º y 6º, participa como auxiliar de la dirección y la eligen para participar como maestro MAC un año. En este centro encuentra satisfacciones, pero también muchas frustraciones. Crece como persona y como profesora.

Se forma en pedagogía en la Normal Superior y en Gestión educativa en la Universidad Pedagógica. Se titula en el 2003.

Durante el 2002, emprende un trabajo conjunto con el equipo de la escuela para diagnosticar problemas en uso de la suma, resta y multiplicación para mejorar la enseñanza del algoritmo de la división y diseñar estrategias para su enseñanza y aprendizaje.

El trabajo en órgano colegiado, lo siente monótono y sin un sentido real para discutir, participar y proponer.

Actualmente, gana una dirección y se cambia a la ciudad de León; aunque lo piensa mucho por sus hijos.

### **8.3.5. Datos generales del caso 3 (Juanita)**

Descripción global. (Ver figura 8 en la que se configura el esbozo global de esta profesora).

#### **8.3.5.1. Identificación personal**

Juanita es una profesora que nace en la ciudad de Guanajuato en 1966 y se casa a los 28 años. Lleva casada 18 años y tiene dos hijos: uno que se encuentra estudiando secundaria y una joven, que cursa la preparatoria. Toda su vida ha radicado en Guanajuato.

Realizó sus estudios de normal primaria en la escuela Normal Oficial de Guanajuato (1977-1981).

Ha trabajado en el sistema 23 años y ha desarrollado su actividad como profesora en cuatro escuelas. En este lapso ha atendido los seis grados, aunque en los últimos años se ha enfocado a atender 4º, 5º y 6º. En la escuela actual atiende 4º grado y lleva trabajando ahí cerca de 20 años.

Las razones de cambio se relacionan con la necesidad de estar cerca de su familia y brindarle atención.

#### **8.3.5.2. Identificación familiar**

La madre de Juanita vive hasta el momento actual en Guanajuato y ha residido en la ciudad desde 1955 que se vinieron del Mineral de Peregrina. Su padre murió a los 59 años y tiene 5 años de muerto. Ambos progenitores nacen a principios de la década de 1940. Los dos estudiaron sólo hasta el tercer grado de primaria ya que no "*había más*". Su padre fue mecánico y su madre se dedicó al hogar.

La familia está integrada por ocho hermanos, seis mujeres y dos hombres, y ella es la mayor.

De los ocho hermanos, uno estudió para abogado, uno para ingeniero topógrafo, una concluyó relaciones industriales, uno es contador público, una enfermera, dos secretarias y ella, profesora.

Respecto a la actividad laboral, dos de los hermanos se dedican al oficio del padre y los demás siguen ejerciendo su carrera en distintas instituciones.

Toda la familia vive en Guanajuato y mantienen una estrecha y excelente relación.

### **8.3.5.3. Identificación contextual**

Juanita vive en Guanajuato. Ella refiere que en la ciudad existen distintos servicios básicos, además de las iglesias, escuelas y mercado.

Las familias tienen oportunidad para acceder a jardines y lugares naturales (el cerro, arroyos) así como a los eventos del "*Festival Cervantino*", las "*Posadas*", la "*Semana santa*" (*Las tres caídas, la visita a los altares y el viernes de Dolores*) y los demás que se realizan para cada santo.

La forma de festejar estos eventos era con juegos, ir a rezar, asistir a misa y a los templos. Ir a pedir nieve, agua, o esperar los dulces. El tiempo libre era salir los domingos a visitar a los abuelos, ir a un río, ir al mercado y a misa.

Los problemas más importantes son los económicos y la falta de agua.

### **8.3.6. Trayectoria**

Juanita procede de una familia de clase media numerosa. Realiza sus estudios en escuela públicas.

Estudia la primaria con gusto, pero en el siguiente nivel pierde dos años porque deseaba estudiar para secretaria. Estudia la secundaria obligada por su padre y decide - a partir de ese momento- "*ya no parar, ni tener tropiezos*" y lo asume como un reto y un compromiso. Se prepara junto con otras amigas para presentar el examen de admisión en la escuela normal y la elige por ser una carrera corta que le permitirá trabajar pronto, por no contar con recursos económicos para otra carrera, por no tener la posibilidad de salir fuera pues "*no se acostumbraba*" y considerarse sin habilidades para ir a la preparatoria temiendo "*quedar mal y regarla*" pero sí para trabajar con los niños con quien siente "*afinidad, entendimiento, confianza y facilidad de comunicación*".

Este periodo lo vive de manera positiva (1977-1981) y lo considera un espacio agradable para aprender en un ambiente de cooperación, solidaridad, convivencia y

amistad de los compañeros y apoyo de los profesores (consejos y conocimientos); aunque tiene problemas con las matemáticas (lo supera porque se pone a trabajar una hora antes y después de clase).

Las prácticas escolares se convierten en el medio para verificar y ratificar su capacidad para ser profesora "probarse". Encuentra en las prácticas un medio para descubrirse pero también una vía para aprender, probar "*buscar y tratar de hacer las cosas diferentes*", "*ponerle tu toque personal, hacerlo a mi manera*", alternar y socializar entre los pares "*era una especie competencia entre compañeros para buscar alternativas*".

La familia exige regularidad en el estudio y le establecen horario para llegar a casa.

Ejerce sus primeros años como profesora en el medio rural, en escuelas multigrado (tridocente, unitaria) alejadas y con recursos económicos muy bajos. Trabaja en ellas durante un año. Su primer lugar de trabajo es una escuela que colinda con el estado de Querétaro y se encuentra alumnos que han rebasado la edad establecida para cursar el grado correspondiente y que "*no saben leer muy bien*".

Su experiencia no es positiva en este primer año porque no lleva un conocimiento real de la docencia "*vas con los ojos cerrados*" y "*ahí te enfrentas al tú por tú*" aunque lo asume como un reto. Recibe apoyo de los padres de familia y el director; no obstante, que el director aprovecha la situación para desatender su trabajo, saturarla de actividades y exigirle más de la cuenta "*era muy cargadito*".

Se cambia a un nuevo centro de trabajo para acercarse a la familia. Encuentra en esos momentos nuevas metas y se siente obligada a buscar alternativas para atender alumnos de primero a sexto, ya que nunca había trabajado con todos los grados. Revisa todos los libros y materiales que hay en la escuela.

Al siguiente año se vuelve a cambiar, allí sólo dura tres meses porque recibe la invitación y la insistencia de una directora a irse a su escuela por considerar que es muy buena maestra. El supervisor la busca y promueve su traslado a la escuela actual.

En esta escuela lleva 20 años trabajando con un ambiente agradable y con gran respeto de la comunidad a la imagen del profesor, *"el tiempo se me fue sin sentir"*. Recibe invitaciones para cambiarse a la ciudad e incluso a escuelas de alto prestigio donde es difícil colocarse pero siente que la necesitan más en este medio y considera que hay mucho que hacer para impulsar a los niños y brindarles mejores oportunidades.

Durante su estancia, tiene la oportunidad de ir adaptándose a las reformas educativas como el método global de análisis estructural para la enseñanza de la lecto-escritura, la educación sexual y la integración de niños con necesidades educativas especiales, pero también de ir buscando cómo responder a las necesidades manifiestas de los niños.

Inicialmente le es difícil trabajar con las nuevas propuestas pero se muestra receptiva y positiva ante cada una de ellas. Cuando se incorpora la educación sexual en la escuela, ella comenta que le fue difícil trabajar el tema y que al principio *"separa a niños y niñas para trabajar los temas"*.

En los últimos años ha enfrentado dificultades relacionadas con la gran diversidad de programas, proyectos y actividades que llegan a la escuela, la incorporación de niños con capacidades especiales y la modificación en la conducta de los niños, referida a aspectos valórales como el respeto, la disciplina y la convivencia y el poco apoyo de los padres para dar continuidad a las tareas escolares que se les asignan a sus hijos.

Siente que en la actualidad la escuela ejerce mucha presión académica sobre los niños por la sobresaturación de contenidos y el poco tiempo disponible para brindar atención y cuidado a su aprendizaje.

Durante el curso de su vida laboral, ha buscado de manera permanente hacerse de herramientas y dispositivos para enseñar, asiste a cursos, talleres y reuniones de órgano colegiado, lee y revisa sus avances y aplica en el grupo aquello que responde a sus necesidades y socializa y discute con sus compañeros sus logros.

Se involucra en el desarrollo del programa de escuelas de calidad (PEC), en el Proyecto Educativo Escolar (PEE) y en aquellos aspectos referidos a festivales, eventos especiales y la obtención de recursos como la cooperativa y parcela escolar.

En el PEC y PEE se involucra intensamente y revisa fuentes de información, participa en la discusión y propone alternativas para llevarlas a cabo.

Su deseo de contribuir y buscar alternativas le crea dificultades con sus compañeros que, aunque la reconocen, la observan como alguien que impone pautas de mayores riesgos y los obliga a asumir compromisos que no están dispuestos a aceptar. Las actitudes, el escaso esfuerzo y la desigual participación por adentrarse y modificar la práctica afectan el impacto real en el trabajo y en sus relaciones.

Observa que el colegiado de profesores al que pertenece presenta una disponibilidad desigual, a pesar de que trabajan juntos y han logrado avances en el trabajo escolar con el Programa Escuelas de Calidad en la adquisición de materiales didácticos para los niños y para los docentes (bibliografía especializada, pizarrones, televisión,..) y para la escuela (cancha, baños, pintura) y en destinar tiempos específicos para ir resolviendo los problemas centrales identificados.

### **8.3.6.1. Trayectoria profesional**

#### **8.3.6.1.1. Inicios**

Estudia para maestra por ser una carrera corta para poder trabajar pronto, por no contar con recursos económicos para otra carrera, no tener la posibilidad de salir fuera "*no se acostumbra*" y considerarse con habilidades para trabajar con los niños.

Tiene buenos recuerdos de la escuela primaria y siente desde ese momento que *"ese era su lugar"*.

La secundaria la estudia forzada, ya que ella deseaba estudiar para secretaria por lo que pierde dos años; y la actitud de su padre *"medio triste y enojado"* es lo que determina su decisión de estudiar, *"con la firme decisión de ya no parar, de no tener tropiezos, decidida a estudiaren una palabra"*.

#### **8.3.6.1.2. Formación inicial**

En la formación inicial tiene como recuerdo central la relación positiva con sus compañeros y maestros. Tiene algunos problemas con la asignatura de matemáticas, pero logra superarla trabajando más tiempo en ellas con el apoyo de compañeros. El reconocimiento de sus profesores sobre su participación en la exposición de temas la hacen *"confirmar si estaba apta o no para seguir donde estaba, que no llevaba un camino equivocado sino que por ahí era la línea"*.

Las prácticas, la didáctica y la competencia con sus compañeros se convierten en una vía importante que ratifican su lugar, encontrando en ellas la oportunidad de proponer, buscar alternativas y poner el "toque personal" *..."yo le haría de esta manera, ya con mis alumnos y todo me va a permitir pues hacer lo que yo creo conveniente o modificar o tratar de hacer cosas nuevas o tratar de hacer una cosa diferente"*.

#### **8.3.6.1.3. Inicios como profesora**

Empieza a laborar en una comunidad retirada y enfrenta dificultades relacionadas con su falta de conocimiento y habilidad para trabajar en una escuela bidocente y atender tres grados, así como con la ausencia de condiciones materiales, económicas y humanas. Aquí cuenta con el apoyo del director que supe algunas de las limitaciones profesionales. Al año siguiente se cambia a una escuela multigrado, ahí atiende de primer a sexto grado, y en este transcurso busca alternativas para trabajar con lo que tiene a su alcance.

Al tercer año, se traslada a otro centro que presenta características similares, ahí trabaja durante tres meses. En este lapso es invitada a participar en una escuela de organización completa.

#### **8.3.6.1.4. Desarrollo como profesora**

Se traslada a la escuela de organización completa en el medio rural, en la cual permanece hasta este momento. En ella, ha atendido todos los grados pero en los últimos años se ha dedicado a atender 4º, 5º y 6º grado.

Durante su trayectoria ha participado como apoyo de dirección, lo que le ha permitido desarrollar actividades relacionadas con aspectos de gestión y organización escolar e involucrarse con sus compañeros y con los padres de familia.

Como profesora ha emprendido las reformas con un sentido positivo, pero recuerda que al inicio sus actividades eran regidas por el programa, *"casi al pie de la letra"...* *"no había necesidad de buscar, sólo había que hacerlo"*.

Actualmente, se encuentra satisfecha de sus logros, pero sus retos se relacionan con la necesidad de seguir aprendiendo para atender la diversidad de los niños en situación de desventaja, es decir en medios desfavorecidos y alumnos con necesidades educativas especiales.

#### **8.3.7. Datos generales del caso 4 (Jesús)**

Descripción global. (Ver figura 9 en la que se configura el esbozo global de este profesor).

##### **8.3.7.1. Identificación personal**

Jesús es un profesor que nace en la ciudad de Guanajuato en 1965 y se casa a los 30 años. Lleva casado 10 años y tiene dos hijos: Una niña que se encuentra estudiando primaria y un niño que está en preescolar.

Toda su vida ha radicado en Guanajuato.

Realiza estudios de licenciatura en educación primaria en la escuela Normal Oficial de Guanajuato (1981-1985).

Cuenta con 15 años de servicio y ha estado laborando en cuatro escuelas. Durante su trayectoria, ha atendido todos los grados, y de manera particular 5º y 6º. En la escuela actual, lleva cuatro años trabajando.

Los motivos de cambio inicial fueron de carácter administrativo porque le cortaban su cheque cada cuatro meses, económico y, posteriormente, por estar cerca de su familia.

#### **8.3.7.2. Identificación familiar**

Los padres viven y han permanecido desde hace 40 años en Guanajuato. Ellos provienen de una comunidad cercana aunque no recuerda de cuál. Ambos nacen en los años de 1930. Su padre estudió hasta el 3er. grado de primaria y su madre concluyó la primaria. Su padre realizó actividades de panadero, luego de mesero y posteriormente de comerciante, y su madre se ha dedicado al hogar.

La familia se encuentra conformada por siete hermanos, cinco hombres y dos mujeres; él ocupa el tercer lugar. Además de los hermanos, el hogar se compartió con los abuelitos paternos, un tío y primos.

De los ocho hermanos dos estudiaron para contadores públicos, dos para profesores, uno para auxiliar de contador y dos concluyeron secundaria.

Todos ejercen su profesión, excepto uno que hace poco dejó el trabajo y que en este momento se dedica al comercio; de los que sólo estudiaron secundaria, uno apoya al padre en su negocio y la hermana se dedica al hogar.

La hermana mayor reside en Irapuato y los demás en Guanajuato; entre los hermanos se mantiene una buena relación.

### **8.3.7.3. Identificación contextual**

Vive en Guanajuato, casi en el cerro. En el lugar, inicialmente no existía ningún tipo de servicio como drenaje, agua, luz pública ni pavimentación. No había tiendas o servicios médicos; aunque en el centro, las condiciones eran diferentes porque ahí ya existían teatros, escuelas, el museo de la Alhóndiga, el mercado.

Durante la niñez según expresa Jesús las familias sólo tienen acceso a los eventos que se desarrollan en la calle, a los jardines, parques "*Presa de la Olla*", el "*Cantador*", los "*Pastijos*" y lugares como el cerro "*Los oritos*".

Los eventos de la localidad que refiere son los del barrio de la fiesta de la "*Virgen del lugar*", el "*Festival Cervantino*", la "*Semana santa*", el "*Viernes de Dolores*", "*Presa de la Olla*" y de la "*Cueva*". La forma de festejarlos era participar viendo el torito, las danzas, los juegos, y esperar a comer las galletas. La gente vendía cosas y participaban en la danza y en los eventos que se hacían en la iglesia.

### **8.3.8. Trayectoria**

Realiza sus estudios en la escuela pública.

Estudia la primaria y la secundaria percibiéndose como alumno copión y memorista.

Posteriormente estudia la preparatoria y reprueba la materia de física. Recursa y se prepara mucho, logrando obtener la calificación de diez, aunque el profesor le pone siete porque "*los dieces eran sólo son para los profesores*".

Inicialmente estudia en la escuela de Minas, pero reprueba el primer año; "*pero no por burro sino porque no veía*"... "*veía borroso*" "*porque me ponía muchas cosas en la cara*"; y, "*nunca le dije a mi papá*". Posteriormente, estudia la licenciatura y según

manifiesta *"pertenece segunda generación de Educación Primaria"* en la escuela Normal Primaria Oficial en la capital del estado, a pesar de que nunca le gustó, ni le llamó la atención ser profesor, pero no deseaba ser un *"vago"*, ni *"perder el tiempo"* quería *"servir de algo"*.

Estudia la carrera *"desmotivado"*, *"desinteresado"*, *"descontento"* y estudia por pasar, por cumplir; aunque le enseñan *"a comprender el por qué de las cosas"*.

Cuando egresa y está realizando un interinato por mes y medio en una escuela de la ciudad, recibe la invitación de un compañero que lo convence para titularse. Posteriormente recibe apoyo de una supervisora para ingresar al servicio con una plaza. Elige una plaza ubicada en Dolores Hidalgo.

Ahí dura dos años y durante su estancia se enfrenta a problemas de aprendizaje de los niños *"ni siquiera las niñas más listas sabían la tabla del 9, ni una división de las más sencillitas"* y *"no mostraban tanto interés"*; encuentra carencias de servicios básicos, una comunidad cerrada y sin tiempo para el estudio pues *"los niños se iban al campo, a cuidar los hermanitos, a hacer comida"*. Utiliza estrategias desde llevar libros, hasta emular personajes para que recordaran hechos históricos con la intención de *"sacarlos adelante"*, de que *"aprendieran lo básico"*, pero a pesar del empeño y dedicación no logra tener resultados favorables.

El lapso es difícil, pesado y lo hace sentir mal. Posteriormente, se traslada a otra escuela rural porque su cheque se lo estaban cortando.

En este centro lo recibe la supervisora calificándolo de flojo pero en ese año demuestra lo contrario con su trabajo dejando una buena imagen, logrando que dos alumnas alcancen el primer y tercer lugar en el concurso de zona.

Durante estos dos años recibe el apoyo de un profesor con el cual entra en competencia y aprende mucho de él por ser dinámico, autónomo en el estudio, animador y emprendedor. Los dos sacaron muy buen grupo y a partir de ahí el profesor siente estar progresando. La comunidad lo empieza a reconocer por sus logros con los

alumnos y por su alta responsabilidad.

En esta escuela fue también encargado y desarrolló el Proyecto Educativo Escolar. Observa este documento como papeleo y puro requisito ya que el trabajo *"lo realizamos todos dentro del aula... desde la planeador), la realización, la evaluación, el contenido, las actividades"*. A su vez como auxiliar, le ha gustado estar cerca de las necesidades de los compañeros y de los alumnos.

Posteriormente se cambia a una escuela urbana ubicada en la ciudad porque desea estar más tiempo con su familia especialmente con su hija recién nacida.

En el actual centro ha desempeñado funciones de auxiliar y profesor. En ambas funciones le gusta estar al pendiente de los niños. Como profesor trabaja mucho en los grupos desde el principio para que los alumnos estén preparados para cualquier examen, aunque no le *"importan los dieces o que se aprendan todo un libro"*.

Le solicitan frecuentemente consejos y él a su vez, acude a los compañeros de mayor experiencia.

Los niños que están en otros grados buscan su apoyo para resolver problemas y los alumnos dicen a sus papas que quieren que él sea su profesor.

Las preocupaciones fundamentales del profesor son la cantidad de alumnos, reprobar a los alumnos, articular la escuela con la vida cotidiana de los alumnos y el desinterés de los padres por acompañar sus procesos y ayudarles.

En el último año, por primera vez, siente miedo trabajar en un grupo. Es un grupo muy indisciplinado y con poco avance. Detecta que uno de los alumnos es el líder y platica con él. En un mes tiene resultados y ahora el profesor no necesita gritar para que lo escuchen, ni estar llamando la atención.

Ha logrado resultados importantes porque ningún alumno reprobó en ninguna materia y el promedio de calificación fue alto, no obstante que identificó 6 alumnos con deficiencias. Sus expectativas sobre historia eran más altas porque los alumnos

aprendieron mucho *"contestaban preguntas orales, abiertas, hacían exposiciones"* e, incluso, *"montaron una representación que dejó sorprendidos a los profesores"*.

Sus grupos se presumen de disciplinados y trabajadores y no necesita estar presente en el salón de clase para que los alumnos realicen las actividades. A partir de ahí, recibe visitas de padres, el psicólogo, los maestros y autoridades para verificar la forma de trabajo y siente que ha superado un reto

La directora aunque le respeta y le estima, no estimula el trabajo ya que se dedica exclusivamente a conseguir recursos. En el equipo de profesores surgen envidias y a veces, *"sólo están revisando a ver qué haces y si lo haces porque lo haces y si no también"*. En las reuniones del colegiado casi no hablo, pero me dicen mis compañeros *"tú cuando hablas, hablas... hablas y dices las cosas como son"...* *"Antes sí me gustaba participar, pero ya no participo como antes y ahora me siento más inseguro en las reuniones de órgano colegiado"* pues *"me gusta estar más en el grupo"*.

Le gusta sacar las cosas adelante, se responsabiliza de que salgan bien y a tiempo y se siente desesperado cuando no ve la participación de los demás; asume la tarea y se apropia de ella tomando la iniciativa y entonces les dice *"vamos a ponernos de acuerdo"*.

En este momento la directora, critica la planeación que realiza el profesor. Él enfrenta esta dificultad solicitando apoyo para que le orienten para mejorar, pero no encuentra elementos académicos que sustenten dicho ajuste, así que no acepta la observación del todo *"porque mi forma de trabajar sí me ha funcionado a mí y ahí están los resultados"*, aunque finalmente dice *"sinceramente no lo voy a cambiar mi planeación por esta semana... y si no me lo quiere firmar, que no me lo firme"*.

Posteriormente, en la última entrevista el profesor se encuentra eufórico, satisfecho porque logra -sin modificar la planeación- resultados meritorios en los avances de los alumnos y estos avances son reconocidos y aplaudidos por los padres de familia en la reunión efectuada un día anterior a la entrevista de cierre.

El profesor manifiesta que "en todas las asignaturas los niños tuvieron muy buenas calificaciones"... "no sólo fue un alumno sino todos lograron muy buenos resultados"... "las calificaciones más bajas fueron en historia con 8 de promedio, aunque pensé que les iba a ir mejor porque siempre contestaban, participaban..."

Este hecho configura un nuevo momento para el profesor.

### **8.3.8.1. Trayectoria profesional**

#### **8.3.8.1.1. Inicios**

Se dedica al magisterio como segunda opción, debido que le fue mal en los estudios emprendidos en carrera universitaria y deseos de no quedar mal ante su padre, "*no ser un vago, ni perder el tiempo y servir de algo*".

Tiene buenos recuerdos de la escuela primaria y secundaria, pero considera que fue un copión y que estudiaba memorísticamente porque le daba pena reprobado.

Estudia la preparatoria pero reprueba física y pierde un año. Posteriormente ingresa a la carrera de ingeniería de minas pero reprueba en el primer año porque hay pérdida visual "*Ve borroso*".

#### **8.3.8.1.2. Formación inicial**

La formación inicial fue negativa y la vive desinteresadamente, sin motivación y descontento. Aunque le enseñaron a pensar, la carrera le parece aburrida y fácil. Los profesores lo perciben negativamente y tiene poca relación con los demás (reservado); excepto con un amigo grosero que lo induce al vicio.

#### **8.3.8.1.3. Inicios como profesor**

Inicia realizando un interinato de mes y medio en una escuela urbana, y logra "*disciplinar al grupo*". Recibe su plaza al año siguiente e inicia como profesor bidocente en el medio rural. Estos años son difíciles porque por primera vez trabaja con alumnos de grados diversos, con problemas de aprendizaje y una comunidad cerrada que además no quiere a los profesores de Guanajuato por ser flojos e irresponsables. Se esfuerza mucho por "*sacar adelante a los niños*" pero el primer año no logra los resultados esperados pero aprende a valorar su trabajo y a los alumnos y busca herramientas que le permiten -al año siguiente- abordar su tarea con una nueva perspectiva, logrando que dos niñas queden en primer y tercer lugar en el concurso de zona. Además acepta como reto el trabajar con primer, segundo y tercer grado.

#### **8.3.8.1.4. Desarrollo como profesor**

Se traslada a los dos años a otra escuela en el medio rural atendiendo un grupo multigrado y aquí logra muchas satisfacciones. Compite con otro profesor y obtienen buenos resultados, lo que los hace merecedores del reconocimiento de la comunidad de profesores, supervisor y padres de familia. El director le solicita prepare a una niña para participar en el concurso de zona y la niña logra colocarse en los primeros lugares; durante el transcurso se le asigna ser encargado de la dirección. Como encargado, prevalece su sentido de responsabilidad y compromiso a las necesidades de los compañeros y alumnos.

Después de 8 años, se integra a la escuela actual en la que lleva trabajando 4 años. Un año realiza la función de auxiliar y tres de profesor.

Actualmente ha tenido un avance importante en los últimos 4 años; pero, el último año es muy gratificante porque logra un alto aprovechamiento en las distintas asignaturas de casi en todo el grupo y provoca un gran interés por aprender, y piensa "*no quitar el dedo del renglón*"; por ello, pretende buscar nuevas estrategias y poner muchas actividades. Siente que la disponibilidad y diversidad de recursos permite a los niños tener mayor posibilidad de aprender. El profesorado, generalmente pide a su

grupo para que participen en distintos eventos y le dicen que "es de *los mejores maestros de la escuela*", y en la última reunión recibió un reconocimiento de padres por los resultados, e incluso un padre de familia donó 1000 pesos por los logros de su hija. Sin embargo a pesar de los avances, el profesor manifiesta preocupaciones relacionadas con la cantidad de alumnos, el poco tiempo disponible para atenderlos y apoyarlos lo suficiente y la falta de apoyo de los padres.

En el último mes, la directora hace señalamientos a la planeación del profesor, pero ello no es del agrado del profesor por lo que solicita le demuestre y le brinde indicaciones sobre la forma de realizarlo.

El profesor se opone a cambiar la planeación de la semana y manifiesta varias razones, entre las que destacan las siguientes: a) le parece que la planeación no está en un cambio de palabra, b) la planeación debe ser flexible y "es de *cada quien*" -a partir de las necesidades y condiciones de cada grupo-; c) la planeación debe estar en función de los resultados esperados y logrados.

Se encuentra resentido y molesto por la situación, ya que considera que su planeación está en función de los logros que ha tenido con los alumnos "*están atentos*", "*no hay indisciplina en clase, están calladnos*", "*están aprendiendo y son muy participativos*".

Finalmente el profesor toma la decisión y asume el riesgo ejecutando la planeación y obtiene resultados meritorios con los alumnos, lo cual repercute en el reconocimiento de los padres hacia su persona y una gran satisfacción.

#### **8.4. Esbozo general de los profesores**

Antes de mostrar el esbozo general de cada profesor (figuras 7, 8, 9 Y 10), es necesario expresar que su representación fue producto de una serie de intentos y aproximaciones. Esto exigió por tanto, un proceso continuo de revisión, acotación y validación con los profesores.

También es menester mencionar que el resultado configura y perfila condensadamente ciertos rasgos importantes del curso de la vida de los profesores y en este sentido, aunque concentrados o reducidos, los esquemas guardan el potencial de hacer explícitas aquellas acciones y pensamientos de la construcción de su proceso.

La expresión lograda es la visión conjunta de quienes lo miran y lo discuten una y otra vez, por ello, este esbozo refleja la integración de aquellos elementos convertidos en "*importantes*" durante el proceso a través del diálogo, la reflexión, la construcción y la revisión de cada esbozo.

Otro aspecto a considerares que los esbozos son parte integrante del esquema analítico. Su valía además de la mencionada es que sirve de puente y entrada para avizorar el acontecer con mayor detenimiento y profundidad en el siguiente nivel. Tal como se mencionó en el método la concentración de la ruta de cada profesor contiene el tiempo y los ejes temáticos que permiten apreciar ciertas "*regularidades*" a la vez que posibilitan la recuperación de los episodios y los detalles personales para especificar la "*unicidad*" de la construcción personal.

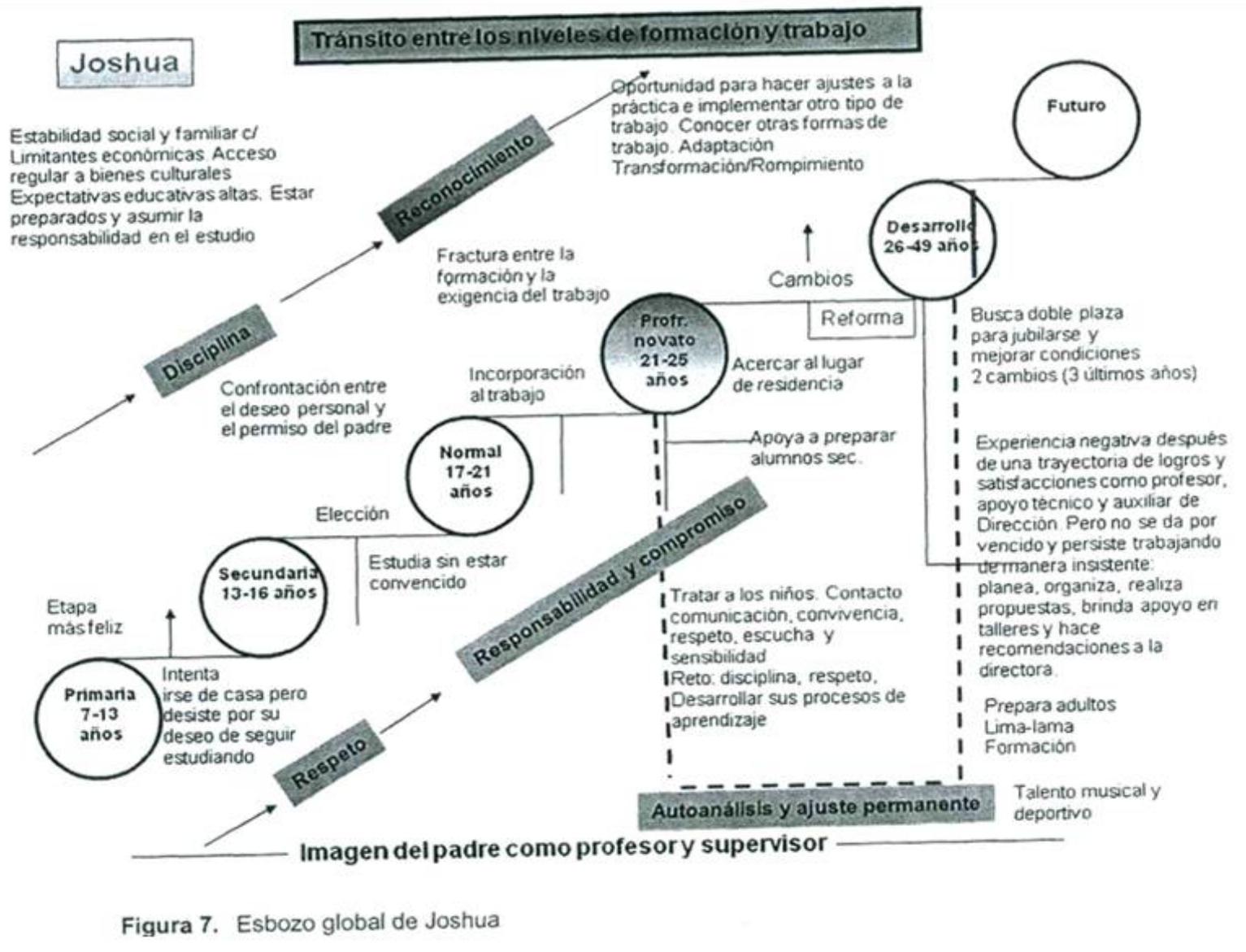
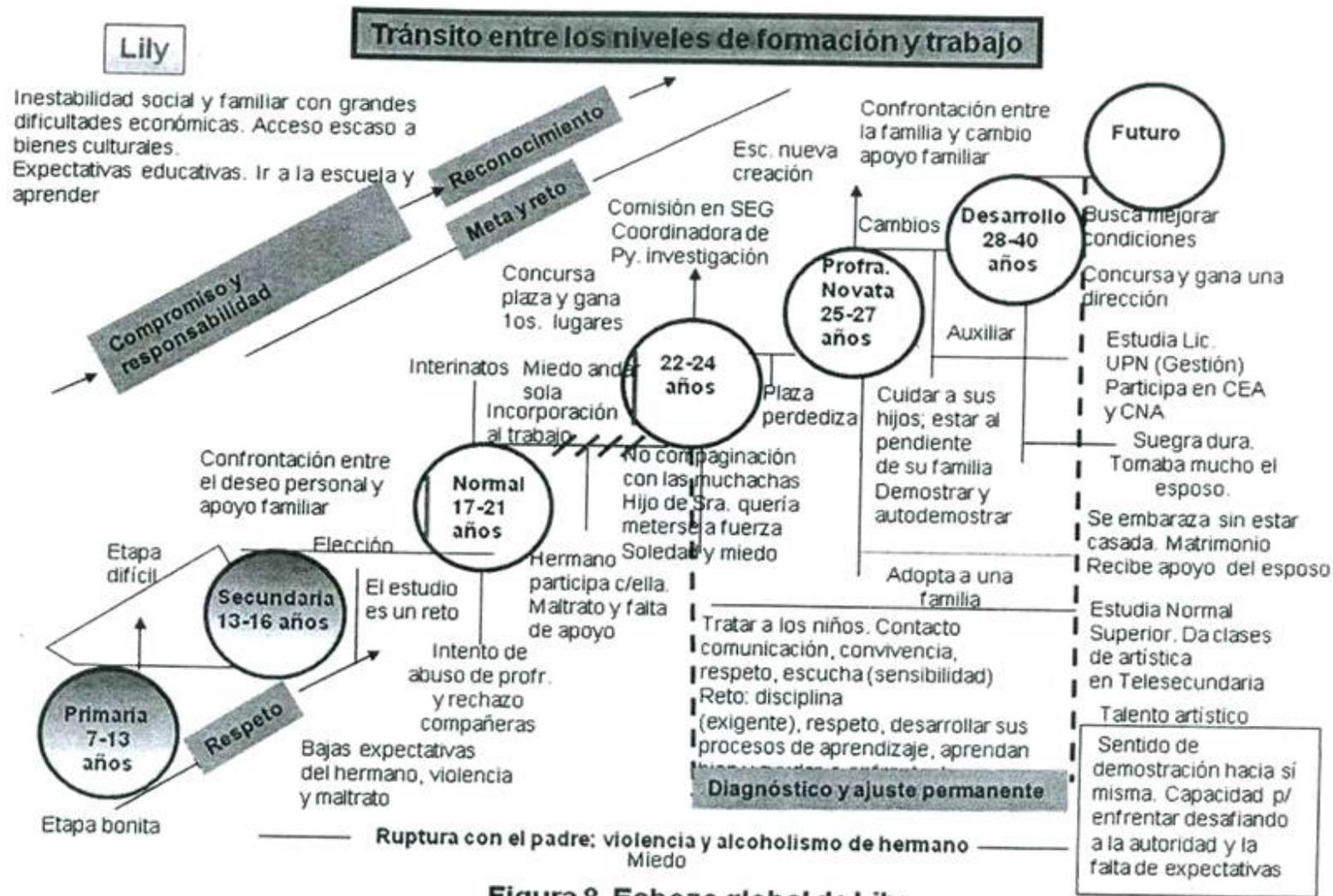
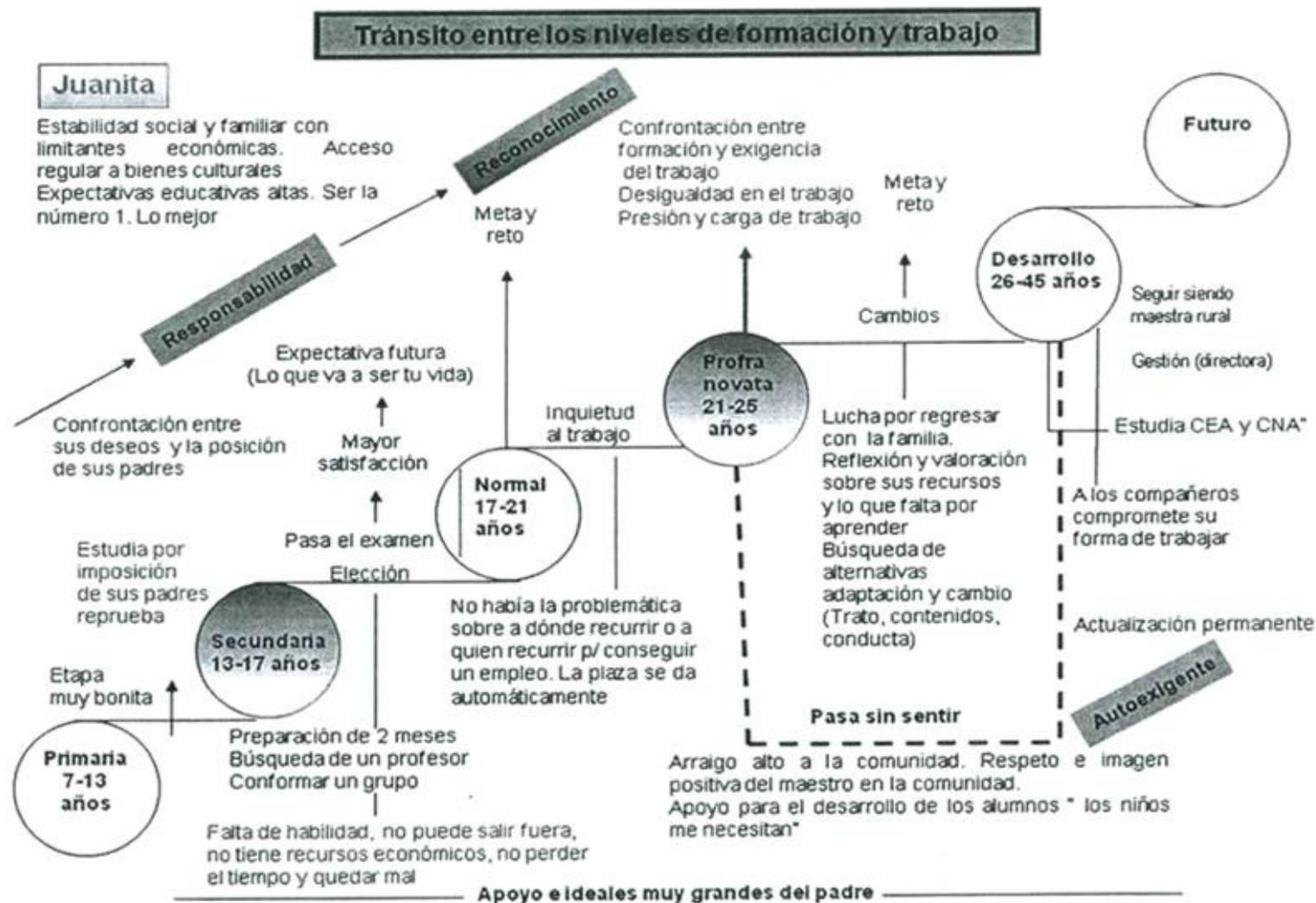


Figura 7. Esbozo global de Joshua



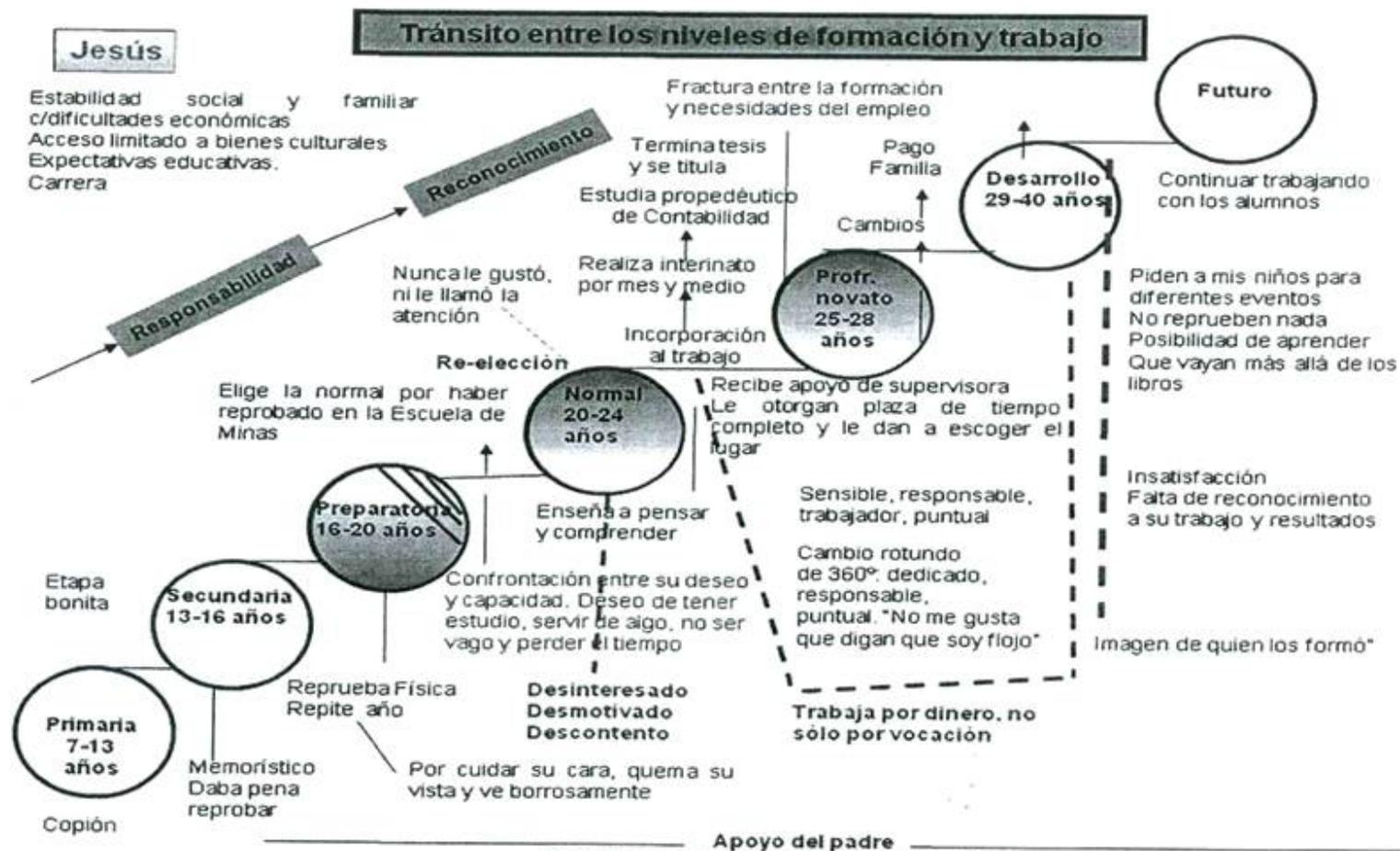
**Figura 8. Esbozo global de Lily**

Figura 8. Esbozo global de Lily



**Figura 9. Esbozo global de Juanita**

Figura 9. Esbozo global de Juanita



**Figura 10. Esbozo global de Jesús**

Figura 10. Esbozo global de Jesús

## **8.5. Abordaje analítico**

En este apartado se desarrollarán los resultados obtenidos. Esta aproximación como fue expresado previamente pretende conjugar el abordaje teórico, el analítico y el referencia! en un sistema integrado de voces y ejes entrecruzados -horizontal y verticalmente- sin perder de vista el objeto de estudio.

Los resultados se organizaron en dos grandes líneas: una, que abarca todo el proceso, haciendo hincapié en episodios relevantes durante el trayecto de vida de los profesores, y otra: subraya el ámbito laboral, puntualizando lo concerniente a las dificultades, los aprendizajes, las preocupaciones y los logros.

### **8.5.1. Contexto social y trayectoria familiar**

En este apartado se recuperan y describen algunas pautas indicativas acerca de la movilidad y estabilidad social de los profesores, entendiéndolas como un proceso de evolución paulatinas de los miembros de una clase social y su incorporación a modos de vida distintos cualitativa y cuantitativamente, por ejemplo, "aumento de ingresos, mejora su casa", y una metamorfosis que implica un "salto" cualitativo ir a la escuela, tener una profesión, abandonar su comunidad, transformarse en profesor, establecer matrimonio con alguien que comparte una situación de igualdad.

Los padres de cada uno de los profesores proceden de lugares más pequeños (tabla 22), más rurales, menos urbanizados y por tanto con menos servicios que los de la residencia actual de los profesores; excepto el padre de Lily que es del mismo lugar y se mantiene en él hasta este momento.

Toda la familia de los profesores se trasladan a Guanajuato que es un lugar seguro y con mejores condiciones para vivir y para conseguir empleo; aunque, como lo refieren los profesores, es un lugar que en el centro inicialmente carece de servicios de agua y en la zona periférica "el cerro" que muestra indicios de crecimiento y

reconfiguración de la ciudad, con ausencia también de luz, drenaje y pavimentación para las casas.

Son familias que alcanzan en este medio su desarrollo y esta relativa estabilidad se refleja en la ausencia de movilidad de los padres hacia nuevos lugares pues llevan más de 40 años residiendo en la misma localidad e incluso hacia otros trabajos; excepto el caso de Jesús, en el que el padre pasa de panadero a mesero y posteriormente a comerciante.

El número de hijos refleja la tendencia y promedio general de las familias en esa época. Dato que se empieza a modificar en la siguiente generación (caso de los profesores, que únicamente tienen dos hijos).

Esta estabilidad, también se refleja en la permanencia en la residencia actual de la mayor cantidad de los hijos, exceptuando el caso de Lily y sus hermanos que mantienen distancia con sus padres por su relación negativa (seguridad).

.Tabla 22. Caracterización de las familias de

los profesores entrevistados

Caso	Permanencia en años de los padres en el mismo lugar	No. de hermanos	Residencia actual de los hijos	
			Igual a los padres	Distinta a los padres
Lily	48	10	0	10
Joshua	40	10	8	2
Juanita	50	8	8	0
Jesús	40	7	6	1

Las familias de los profesores proceden de estructuras sociales pobres, característica que se recoge a partir de los referentes de la descripción del entorno contextual y familiar (tabla 23).

En el entorno descrito de los profesores se encuentra ligado a las pocas condiciones materiales de las familias y de la localidad, así como a la relativa participación de estos "*bienes sociales*". Dentro del contexto se habla acerca de la existencia en el barrio de servicios básicos y de otros servicios educativos y recreativos

y al mismo tiempo refiere a los usos y costumbres prevalecientes en la época la cual también se refleja en el tiempo libre destinado al esparcimiento familiar en los espacios públicos y a "ir a misa".

Tabla 23. Caracterización del entorno mediato de los profesores durante su niñez

Caso y localidad	Servicios básicos	Otros servicios	Acceso de las familias a los servicios básicos y otros servicios	Tiempo libre	Problemática
Lily	Agua, luz, drenaje, pavimentación	Cines, escuelas, jardines, parques, iglesias, comercios y hospitales	Escuela primaria y secundaria, parques, jardines e iglesias	Ir a la iglesia y lugares públicos de esparcimiento familiar	Inseguridad (agresión social, vandalismo, drogadicción, alcoholismo y robo)
Joshua	Agua, luz, drenaje, pavimentación	Cines, escuelas, jardines, parques, teatros, iglesias	Escuela, parques y jardines e iglesias	Ir a la iglesia y lugares públicos de esparcimiento familiar Visita familiar	Falta de agua en algunos lugares de la ciudad y económicos
Juanita	Sólo servicio de luz	Cines, escuelas, jardines, parques, teatros, iglesias	Escuela, parques y jardines, mercado e iglesias	Ir a la iglesia y lugares públicos de esparcimiento familiar Visita familiar	Falta de agua y recursos económicos
Jesús	Sin servicios	Cines, escuelas, jardines, parques, teatros, iglesias, museo, mercado	Escuela, parques y jardines e iglesias	Ir a la iglesia y lugares públicos de esparcimiento familiar	Falta de agua, drenaje y recursos económicos

La configuración de la estructura social de los profesores está delimitada por condiciones (tabla 23) materiales (acceso limitado y escasez de los servicios básicos y

otros servicios), sociales (tabla 24) las cuales se localizan en la restringida participación en eventos de manifestación cultural de la localidad por ejemplo la asistencia a las "*Fiestas de San Juan*" en la Presa de la Olla y económicas como la estrechez para atender las necesidades básicas que se manifiesta en la ausencia de vivienda apropiada

"Vivíamos con los abuelos de parte de mi papá en una vecindad".

(Lily)

"Todos estábamos en un solo cuarto". (Jesús) y

en aspectos relativos a la alimentación y vestido

"Nosotros vivíamos de la caridad... en las casas donde trabajaba mi mamá le regalaban ropa". (Lily)

"A veces nos mandó con la sopa, nuestro lápiz, no nos daba ni siquiera para gastar, las tortas muy sencillas, a veces sí, a veces no, pero era de acuerdo a sus posibilidades". (Jesús)

lo cual se ratifica con las preocupaciones de los padres que se presentan más adelante.

La vida sociocultural se aprecia abierta a la expresión religiosa arraigada en tradiciones y costumbres como por ejemplo "*visitar los siete altares*", asistir a "*las tres caídas*" o ir a las minas a tomar nieve el "*Viernes de Dolores*".

**Tabla 24.** Caracterización de la vida sociocultural a través de fechas emblemáticas, tradiciones y relaciones interpersonales y familiares

Caso	Eventos		Forma de festejar		Relación y lazos afectivos entre familias
	Religiosos	Culturales	Religiosos	Culturales	
Lily	"Los barrios", "Semana santa", las fiestas de cada "templo"	"Feria de las fresas"	Participación y asistencia	Asistencia	Ayuda Respeto Concordia
Joshua	"Semana Santa", "Viernes de Dolores", y de la "Cueva"	"Presa de la Olla" "Festival Cervantino"	Participación y asistencia	Asistencia	Comunicación Confianza Entendimiento
Juanita	Las "Posadas", la "Semana santa" (tres caídas, la visita a los altares y "el viernes de Dolores" y los que se realizaban para cada santo	"Festival Cervantino"	Participación y asistencia	Asistencia	Ayuda Convivencia
Jesús	"Semana Santa", "Viernes de Dolores", día de "La Cueva", día de la Virgen del lugar, día de la "Cueva"	"Presa de la Olla" "Festival Cervantino"	Participación y asistencia	Asistencia	Ayuda Respeto Solidaridad

En general se aprecia que las condiciones sociales y materiales externas presentan similitud con el suceder interno de las familias. Esta similitud permite establecer una fuerte relación a nivel microsistema, mesosistema, exosistema y marcosistema.

#### 8.5.1.1. Preocupaciones y expectativas de los padres

En tres de los cuatro casos una de las preocupaciones fundamentales se encuentra relacionada con variables económicas

"sacarnos adelante" (Lily, Juanita y Jesús) y "brindar lo básico".

"... tuviéramos lo necesario". (Joshua)

"...tuviéramos por lo menos frijoles y unas tortillas qué comer".  
(Lily)

"No faltara nada". (Juanita)

"Más que nada el tipo de vivienda... porque estábamos casi todos en un solo cuarto". (Jesús)

Así como variables educativas.

"Ir a la escuela y aprendiéramos". (Lily)

"Asumieras las responsabilidades del estudio". (Joshua)

"Aprobaras tus materias". (Juanita)

"Fuéramos a la escuela e hiciéramos una carrera". (Jesús) y de  
salud

"Que no estuviéramos enfermos". (Joshua)

Estrechamente articuladas a las preocupaciones, se encuentran las expectativas escolares de los padres.

"Que estudiáramos y nos hiciéramos responsables del estudio".  
(Joshua)

"Ir a la escuela y aprendiéramos" "ella nos decía que no quería que nos quedáramos como ella, que aprovecháramos". (Lily)

"Salir adelante y fuéramos el número uno, lo mejor... que si deseábamos ser algo... lo que fuera... fuéramos lo mejor".  
(Juanita)

"Hiciéramos una carrera". (Jesús)

Estos comentarios permiten identificar a la escuela como el mecanismo principal de superación de las condiciones materiales, sociales y económicas de la familia; este interés por la movilidad social y mejoramiento de la calidad de vida se manifiesta de manera tangible al relacionarlo con la persistencia de los padres para que los hijos den continuidad a sus estudios (tabla 25), con el nivel de estudios de los hijos (tabla 26), así como con los pensamientos y discusiones sobre la elección de la carrera (este último tema se tratará más adelante).

Tabla 25. Caracterización familiar de la escolaridad (instrucción formal) intergeneracional

Caso	Estudios de los padres		No de hijos	Nivel de estudios de los hijos						
	Padre	Madre		1	2	3	4	5	6	7
Joshua	Normal Primaria	Secundaria	11 10 vivos			3	1		6	
Lily	Primaria	5° Primaria	10	1	1	5		1	2*	1
Juanita	3° primaria	3° primaria	8		2		1		1	4
Jesús	3° primaria	Primaria	7			2	1		1	3
				1	3	10	3	1	10	8

1= Primaria

2= Formación de secretaria

3= Secundaria

4= Enfermera, auxiliar de contador

5= Preparatoria

6= Normal básica

7= Licenciatura (Normalista o Universitaria)

Nota. \* Uno de los hijos estudió dos carreras.

Tabla 26. Movilidad educativa ascendente

Caso	Superación educativa de los hijos con respecto a los padres	
	No	Si
Joshua	3	7
Lily	1	9
Juanita	0	8
Jesús	0	7
Total	4	31

Aunque hay logros importantes en la formación de los hijos con base a las expectativas de los padres, la determinación de las condiciones materiales y la cantidad de hijos limita el alcance de otros niveles de estudio, afectando más a las mujeres (tablas 27 y 28) que a los hombres.

Tabla 27. Oportunidades educativas por género en las familias de los profesores

Nivel educativo	Femenino	Masculino	Total
Primaria	1	0	1
Secretaría	3	0	3
Enfermera	2	0	2
Secundaria	7	4	11
Auxiliar de contador	1	1	2
Normal Primaria	4	5	9
Licenciatura normalista	1	1	2
Licenciatura universitaria	2	4	6
Total	21	15	36

En cada familia (tabla 28), las mujeres eligieron carreras de enfermera, secretaria y/o profesora (que en aquel momento eran de nivel técnico o medio superior, algunas del actual nivel cinco dentro del sistema educativo mexicano) y solo dos tuvieron acceso a una carrera profesional. En los hombres predominan más las carreras universitarias y la de formación de profesores. El tema de elección será retomado más adelante.

Tabla 28. Comportamiento generacional del nivel educativo de la familia por caso y género

Nivel educativo	Padres Joshua		Padres Lily		Padres de Juanita		Padres de Jesús	
	F	M	F	M	F	M	F	M
	Secundaria	Normal	Primaria	4° Primaria	3° Primaria	3° Primaria	Primaria	3° Primaria
	Hermanos		Hermanos		Hermanos		Hermanos	
Primaria			1					
Secretaria			1		1			
Enfermera	1				2			
Secundaria	1	2	4	1			1	1
Auxiliar de contador								1
Bachillerato				1				
Normal	3	3	1	1	1			1
Licenciatura normalista								1
Licenciatura universitaria				1	1	3	1	1
<b>Total</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>7</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>5</b>

### 8.5.1.2. Atributos y expectativas de los padres

Con base en el análisis de los cuatro casos, se extrajeron eventos que refieren aquellos comportamientos de la familia que definen no sólo las relaciones y el tipo de relación, sino también marcan y pautan la estructura del sí mismo (I' Écuyer, 1985) y su proyección en el futuro, no obstante que el trayecto de los sujetos se irá configurando a través de su continuo actuar, rebasando lo alcanzado (Nuttin, 1982).

En especial, fue relevante identificar los atributos de los miembros de las familias, los cuales fueron organizados a partir de las relaciones interpersonales de los "otros importantes" para los profesores, destacando ciertas categorías comunes (tabla 29), aunque identificando también las distintivas.

Se identificaron cinco categorías fundamentales: la relación interpersonal y el lazo afectivo; la responsabilidad y el compromiso, el reconocimiento, la condición física, y la función de una actividad.

Tabla 29. Categorización de los atributos de los miembros de la familia que aparecen como relevantes y comunes en la construcción del yo (sí mismo) de los profesores

	<b>Categoría y características</b>
Padre	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ <b>Relación y lazo afectivo</b> (consentidor, atento, respetuoso, duro, firme, exigente, poco expresivo)</li> <li>◆ <b>Responsabilidad y compromiso:</b> tiempo y calidad (trabajador, entregado, puntual, comprometido, responsable)</li> <li>◆ <b>Reconocimiento:</b> destacado, grandes sueños</li> <li>◆ <b>Condición física:</b> alcohólico</li> </ul>
Madre	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ <b>Relación y lazo afectivo</b> (comprensiva, atenta, motivadora, con espíritu de ayuda, mantiene unida a la familia, posesiva, humilde, sencilla).</li> <li>◆ <b>Responsabilidad y compromiso:</b> responsable, trabajadora, servicial</li> <li>◆ <b>Reconocimiento:</b> conformista</li> <li>◆ <b>Condición física:</b> enfermiza, nerviosa</li> </ul>
Tíos	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ <b>Relación y lazo afectivo:</b> maltrato, comunicación estrecha, confianza, respeto</li> <li>◆ <b>Responsabilidad y compromiso:</b> chambeadores</li> <li>◆ <b>Reconocimiento:</b> iniciativa, creativos, inteligentes</li> <li>◆ <b>Función de una actividad:</b> deportista</li> </ul>
Abuelitos	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ <b>Relación y lazo afectivo:</b> comprensivos, atentos, aconsejadores, impositivos (as)</li> <li>◆ <b>Función de una actividad:</b> Comerciante, curandero</li> </ul>
Hermanos	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ <b>Relación y lazo afectivo:</b> Confianza, respeto, solidarios, reciprocidad, correspondencia, ayuda mutua; inseparables, compartidos, búsqueda continua y cercanía del otro, maltrato.</li> <li>◆ <b>Responsabilidad y compromiso:</b> Responsable</li> <li>◆ <b>Función de una actividad:</b> juego.</li> </ul>

Para efectos de visualizar los atributos de mayor y menor relevancia, se muestra la tabla (30).

Tabla 30. Caracterización de los "otros importantes" de la familia con la que los profesores mantienen relaciones interpersonales

Atributos por categoría					
Categoría	Padre	Madre	Tíos	Abuela/ Abuelo	Hermanos/ Primos
Relación y lazo afectivo	Consentidor, atento, respetuoso, duro, firme, exigente, poco expresivo	Comprensiva atenta, motivadora, alentadora, con espíritu de ayuda, mantiene unida a la familia, da confianza, posesiva, humilde, sencilla	Escucha, consentidor, maltrato	Comprensiva atenta, aconsejador/a, impositiva/o	Confianza, respeto, maltrato solidarios reciprocidad correspondencia ayuda mutua inseparables, compartidos búsqueda continua y cercanía del otro
Responsabilidad y compromiso Deber ser y seguridad	Trabajador, entregado, puntual, comprometido, cumplidor, responsable/ irresponsable	Responsable, trabajadora, servicial			Responsable
Reconocimiento	Destacado, grandes sueños, idealista		Con iniciativa, creativos, inteligentes		
Actividad			Deportista Panadero	Curandero Comerciante	Juego
Condición física	Alcohólico	Enfermiza, nerviosa			Alcohólico

En general, los aspectos más relevantes atañen a la relación afectiva que proporcionan especialmente los padres; no obstante, su coherencia y mantenimiento se articulan fuertemente a la responsabilidad y compromiso de la pareja para mantener y preservar la familia y a la intensidad y frecuencia de la relación positiva o negativa con los demás miembros, en especial con los hermanos por su relación estrecha y permanente.

La relación familiar resulta especialmente importante porque los atributos de los miembros reflejan y brindan los soportes fundamentales del proceso de constitución como personas y profesores (tabla 31), como se visualiza, este sustento tiene un efecto alto en el mantenimiento y la consolidación de las características o atributos con las cuales partieron. Pero en el tiempo, se percibe un crecimiento articulado tanto a la reestructuración -modificando las ya existentes- como a la generación de atributos -integrando el desarrollo de nuevas características- en el proceso.

A partir de las referencias atributivas de los "*otros importantes*" los atributos que mayormente se mantienen y consolidan son los concernientes a la relación y al lazo afectivo (tabla 31), pues las buenas prácticas se enlazan al carácter afectivo y la identificación con los alumnos (Fourtoul, 2001); sin embargo, aunque ello es fundamental no es suficiente para el ejercicio y desarrollo de su quehacer como profesor.

Aquí, se encuentran atributos nuevos, articulados para asumir un fuerte compromiso y una gran responsabilidad (tiempo y calidad del trabajo), así como desarrollar habilidades específicas para estructurar y perseverar en las acciones, además de generar y crear alternativas de trabajo para el aprendizaje de los alumnos en medios altamente dinámicos con dosis fuertes de motivación, reflexión y autorreconocimiento.

Los atributos señalados permiten visualizar la referencia identitaria y la configuración de aspectos volitivos y valórales que atañen y refieren lo personal y lo social. No obstante, que en la dinámica y en el desarrollo de los procesos de los profesores coexiste una imbricación y un constante fluir entre lo personal y lo social.

En esta nueva configuración, los aspectos volitivos resultan de un fuerte peso en la construcción y dimensionamiento de su sí mismo, ya que permiten dirigir, encauzar y mantener las acciones para conseguir los propósitos de su tarea en el plano cotidiano (inmediato) y futuro (mediato). Así, el compromiso y la responsabilidad; la constancia y la perseverancia; el orden para estructurar acciones; y la exigencia y autoexigencia nos

remiten a su relevancia.

Este gran rubro, descubre la fuerza de los procesos de regulación y autorregulación de los profesores.

En esta configuración, hay un elemento que refiere la posibilidad de transformación de su práctica referida a la capacidad de innovar, la cual, es resultado de un trabajo intenso en la zona de metas (Zimmerman, 1996/2000) y logros (Kuhl y Beckman, 1994; Guevara, 1988; Ríos, 2004).

Tabla 31. Organización de atributos de los profesores, vistos en sus "otros importantes"

<b>Categoría</b>	<b>Atributos</b>
Compromiso y responsabilidad	Irresponsable, cumplido, hacer las cosas bien, puntual, serio, comprometido, responsable
Relación y lazo afectivo	Sensible, honesto, regañón, respetuoso, atento, sencillo, humilde, protector, participativo, comunicativo (platicón), cordial, flexible, confianza-entendimiento, seguridad-inseguridad (miedoso), amigüero, alegre, social, cooperativo
Constancia y perseverancia en el actuar	Firmeza, persistencia, empeño, trabajador, dedicado, constante, perseverante
Orden para estructurar las acciones	Metódico, organizador, centrado, ordenado, centrado, orientado
Innovación	Creativo, atrevido, arriesgado, emprendedor, con iniciativa, innovador
Dinámico	Activo, inquieto, hiperactivo, travieso, juguetón
Exigencia y autoexigencia	Selectivo, perfeccionista, demostrar que puede, competitivo, copión, memorista, aprehensivo, carácter fuerte, líder, rebelde, rezongón
Interés y motivación	Interés, desinterés, desmotivado
Reflexivo, reconocimiento Autorreconocimiento	Reflexivo, reconocimiento y autorreconocimiento
Condición física	Tomador

En este contexto, los atributos no son cualidades innatas sino socialmente aprendidas y construidas en la mediación de las relaciones y sus referentes parten de la socialización, de la identificación y la valoración de los otros y de sí (Bronstein, 1984/1994; Deci y Ryan, 1990a/1990b; Erikson, 1956) y de la tarea y rol.

Resulta revelador el proceso que construyen los profesores y la forma en que se definen. En la infancia, el juego es el móvil de conquista, de exploración, de tanteos y aproximación a sí mismo y a los otros (Allport, 1965; Erikson, 1956); para pasar a un reconocimiento de sí a partir de responsabilidades y compromisos (Allport, 1965; Ríos 2004) que se van asumiendo paulatinamente en el tiempo en la dimensión familiar, escolar y profesional (tabla 32).

En este marco, la comunicación permanente entre los miembros de la familia, y los roles que se van estableciendo crean zonas de significaciones que van moldeando progresivamente el concepto de sí mismo del individuo en vías de formación, y aquí la contribución de los otros significativos que tiene lugar al inicio de la vida, continúa a lo largo de ésta (Taylor, 1994).

Las relaciones más afectivas y su perdurabilidad "*con los otros importantes*" van generando una imagen más positiva de sí (Grotevant, 1994) y en todo caso las relaciones son puntos clave del autodescubrimiento y la autoconfirmación (Taylor, 1994).

En la etapa de adultos, los profesores se definen fundamentalmente a partir del trabajo y de los modelos de relaciones, pero lo más importante es que el trabajo juega un papel mayor en su sentido de ser (Deci y Ryan, 1990a/1990b; Seve, 1973).

**Tabla 32.** Organización de atributos de los profesores, vistos en sus "otros importantes" y en la reflexión de "sí mismos", recuperados en la dimensión temporal y episódica

Categorías	Si mismo		Definido a través del trabajo y las relaciones	
	Niñez-adolescencia	Juventud (Estudiante)	Juventud-adulterez Experiencia inicial	Adulterez Experiencia l actual
Compromiso y responsabilidad	Perfeccionista, comprometido, responsable	Perfeccionista, seriedad, comprometido, irresponsable	Comprometido, responsable, seriedad, cumplido, puntual	Comprometido, responsable, puntual
Constancia y perseverancia	Dedicado, empeñoso, trabajador, firmeza, perseverante	Persistente, perseverante	Perseverante, trabajador	Constante, trabajador, empeñoso
Orden		Organizado, centrado, ordenado,		Metódico, organizado
Innovación	Creativo	Innovador	Innovador, creativo, emprendedor	Emprendedor innovador, iniciativa
Relación y lazo afectivo	Miedoso, odio, protector, amigüero	Amigüero, platicón	Rebelde, seguro, sensible, honesto, miedoso, protector, comunicativo, respetuoso, carácter, flexible	Sensible, comunicativo, sensible, honesto, respetuoso, ofrece confianza, atento, sencillo, humilde, protector, regañón, serio, alegre, social, cooperativo
Dinámico	Carácter, activo, inquieto, hiperactivo, travieso, atrevido, arriesgado, juguetón	Juguetón		Dinámico, activo
Exigencia, autoexigencia	Demostrar que puede, copión	Competitivo, memorista	Demostrar que puede	Perfeccionista, exigente, autoexigente, carácter fuerte, exigente, aprehensivo, selectivo
Interés y motivación		Interesado, desinteresado. Desmotivado		
Libertad	Autonomía, vago	Rebelde	Rebelde, rezongón	Rebelde

Categorías	Sí mismo		Definido a través del trabajo y las relaciones	
	Niñez-adolescencia	Juventud (Estudiante)	Juventud-adulterz Experiencia inicial	Adulterz Experiencia l actual
Ideales		Líder	Líder	
Reflexivo				Reflexivo, autorreconocimiento
Condición física		Tomador		

Cuando estos atributos se analizan a partir del género, se encuentra que la iniciación en los procesos de responsabilidad y compromiso empiezan tempranamente en las mujeres (seis años) y aparecen muy posteriormente en los hombres, cuando realizan los estudios de la carrera de profesores o cuando se asumen al trabajo, (tabla 33) ya que culturalmente a las mujeres se le designan tareas de cuidado del hogar y hermanos, lo cual, exige regular sus actividades y compaginar con las necesidades de otros (Guevara, 1997a); por ejemplo, organizar la casa y los cuidados de los hermanos, saber lo que necesitan y poder atender las necesidades en el momento requerido; además de la fuerte identificación con el rol de la madre ya que en todos los casos se ve en la casa, realizando actividades destinadas a "estirar el gasto" a fin de que ajuste y alcance para brindar a cada miembro la alimentación y el vestido, entre otras cosas.

Adicionalmente, los atributos de la madre se articulan a un sentimiento empático "estar atentas", ser "cariñosas" y "comprensivas" pues se mantienen cerca de sus problemas, "escuchan" y "aconsejan" a los otros (Joshua, Juanita, Lily); es decir, aportan guías más afectivas y cuidadosas (McClelland, 1961); mientras que en el caso de los padres, destaca la función de portador y fuente de recursos para el sostén familiar y como figura potente para tomar decisiones fuertes en el seno familiar (Bronstein, 1984/1994 ); lo cual, repercute ciertamente en los atributos autopercebidos de los profesores.

Las profesoras se perciben más cariñosas y más atentas al suceder cotidiano tanto en el ámbito familiar como en el escolar. Con los alumnos, ellas generan más interacción, más comunicación y se involucran no sólo en lo académico que destaca más en los profesores sino también en lo afectivo.

Estos referentes se consideran fundamentales para el "cuidado del otro" en el ámbito laboral, como se podrá observar en el énfasis que los profesores manifiestan en la relación con los alumnos.

Tabla 33. Organización caso por caso de atributos de los profesores, vistos en sus "otros importantes" y en la reflexión de "sí mismos", recuperados en la dimensión temporal y episódica

Caso	Sí mismo		Definido a través del trabajo y las relaciones	
	Niñez-adolescencia	Juventud	Juventud-adulthood Experiencia inicial	Adulthood Experiencia actual
J o s h u a	Atrevido, arriesgado, inquieto, hiperactivo, líder, ser el primero y ganar en todo, travieso, protector, juguetón, creativo, participativo	Ser de los mejores, ser líder, sobresalir, centrado, serio, ordenado, interesado, persistente, comprometido, innovador, participativo	Sobresalir, protector, comunicativo, alegre, respetuoso, cordial, flexible, innovador, comprometido, responsable, participativo	Comprometido, responsable, ser el mejor, innovador, constante con metas, iniciativa, metódico, emprendedor, alegre, honesto, dinámico, respetuoso, atento, sencillo, humilde, perfeccionista, exigente, autoexigente, reflexivo, propositivo, empático, participativo, involucrado, dar confianza, retador, aprehensivo, autorreconocimiento

Caso	Sí mismo		Definido a través del trabajo y las relaciones	
	Niñez-adolescencia	Juventud	Juventud-adultez Experiencia inicial	Adultez Experiencia actual
L i l y	Juguetona libre (autónoma) responsable firmeza, perseverante activa, amiguera, responsable firmeza, activa, perseverante	<b>Dedicada</b> Empeñosa Demostrar que sí podía (esmero), organizada, trataba de hacer las cosas bien (perfeccionista)	Comprometida responsable emprendedora, con iniciativa, participativa, innovadora rebelde, segura, rezongona, cumplida, honesta, demostrar que puedo	<b>Comprometida, responsable emprendedora, con iniciativa, participativa, cooperativa, innovadora, flexible, regañona, exigente, autoexigente, constante, retadora, sensible,</b> perfeccionista, carácter fuerte, dar confianza, propositiva, reflexiva
J u a n i t a	Juguetona libre (autónoma) amiguera participativa responsable firmeza perseverante	Competitiva innovadora amiguera platicona perseverante	Comprometida responsable creativa emprendedora perseverante sensible	Comprometida, responsable, perfeccionista, exigente, autoexigente, alegre, emprendedora, participativa, innovadora, constante, sensible, respetuosa,  dar confianza, social, cooperativa, selectiva en la amistad, retadora
J e s ú s	Juguetón vago, autónomo copión memorista	Juguetón irresponsable desinteresado desmotivado tomador	Comprometido responsable seriedad, interesado, cumplidor serio puntual trabajador sensible creído competitivo	Comprometido, responsable, trabajador, empeñoso, puntual, fuerte (carácter), exigente, regañón, serio, seco, competente, constante,  sensible, organizado, participativo, con iniciativa, retador

Resulta también revelador que la amplitud referida a los aspectos socioafectivos, motrices e intelectuales y la calidad de imágenes de la familia conjugada con la de los profesores, el círculo de amigos y la comunidad educativa influyen en el espectro de

características y en la imagen positiva de sí (tabla 34 y gráficas 1, 2, 3 y 4).

La aportación de los otros significativos en las relaciones que tienen lugar en el transcurso de la vida son importantes (Bronstein, 1984/1994; Guevara, 1997b; Taylor, 1994), porque los "otros" se convierten en el interlocutor permanente que repercute en la construcción del yo en la vida psíquica.

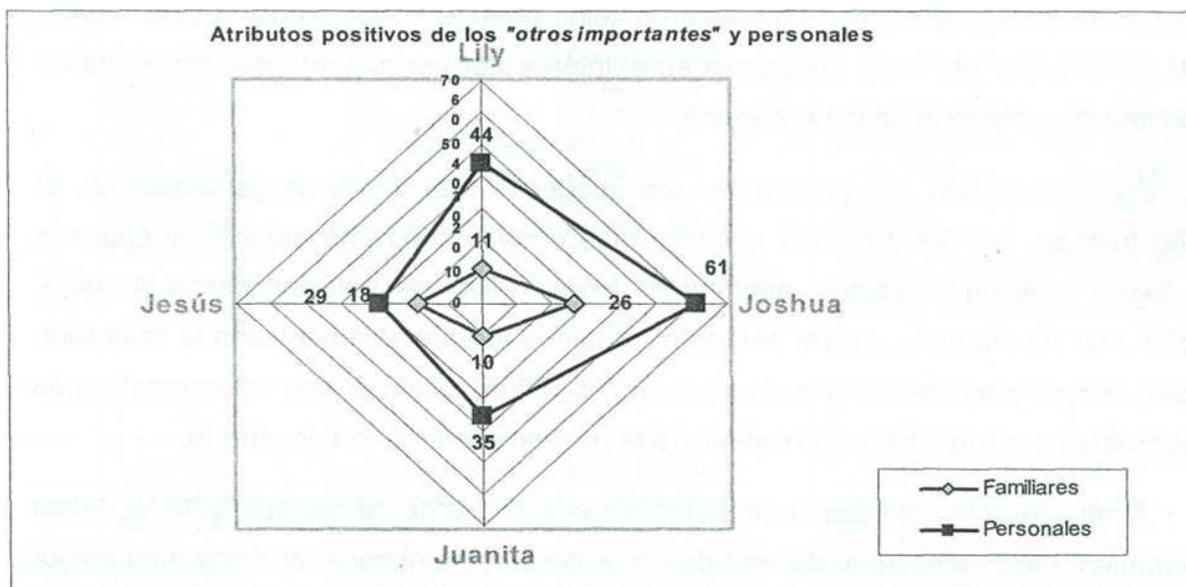
En este sentido, los profesores con imágenes más positivas generadas en el núcleo familiar, escolar y laboral generan más oportunidades de elección y obtienen más logros y reconocimientos, además de foguear mayor satisfacción personal, *mejor* relación con los alumnos, mayor compromiso con la tarea educativa y con la institución escolar, mayor persistencia y autonomía (Ríos, 2004) además son socialmente más responsables y competitivos (Bronstein, 1994) lo cual confirma lo encontrado.

Al recuperar la cantidad de atributos autopercebidos de "sí mismos" y de los "otros importantes" durante el curso de vida de los profesores se observa que hay una mayor cantidad de atributos positivos que negativos. Además la autopercepción de los profesores mejora conforme describen etapas más avanzadas de su desarrollo (tabla 34 y figuras 7, 8, 9 y 10).

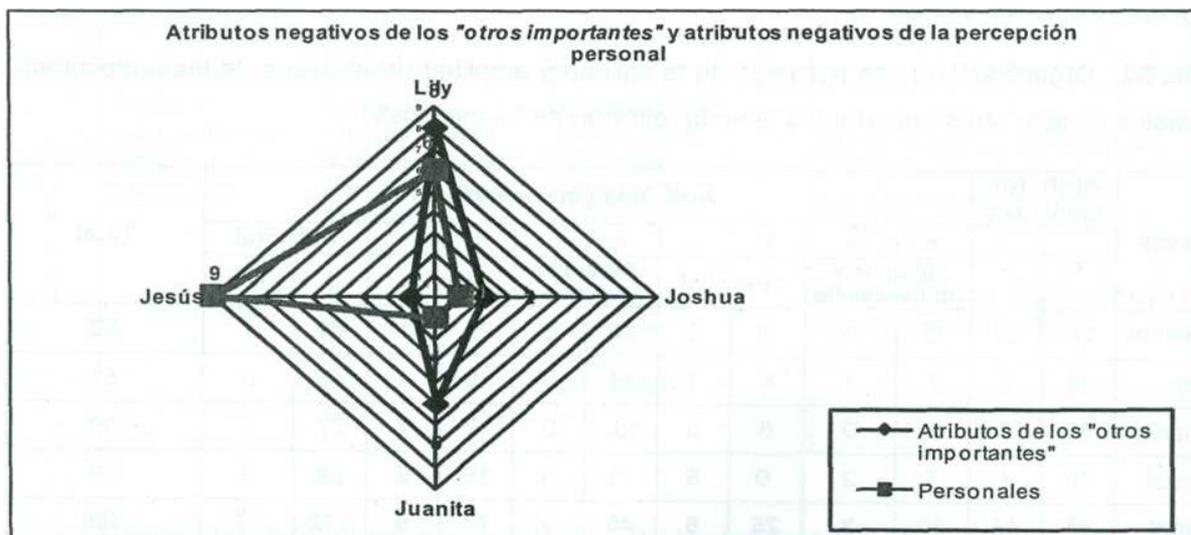
Tabla 34. Organización caso por caso de la calidad y amplitud de atributos de los profesores, vistos en sus "otros importantes" y en la reflexión de "sí mismos"

Casos	Atributos familiares		Atributos personales										Total
	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	Subtotal		
			Infancia y adolescencia		Juventud		Juventud Adultez		Adultez		+	-	
Joshua	26	2	12	0	11	0	12	0	26	1	61	1	62
Lily	11	8	7	1	8	1	11	3	19	1	45	6	51
Juanita	10	5	8	0	6	0	6	0	17	1	37	1	38
Jesús	18	1	3	2	0	5	11	0	15	2	29	9	38
<b>Total</b>	<b>65</b>	<b>16</b>	<b>30</b>	<b>3</b>	<b>25</b>	<b>6</b>	<b>40</b>	<b>3</b>	<b>77</b>	<b>5</b>	<b>172</b>	<b>17</b>	<b>189</b>

La configuración de los atributos positivos y negativos familiares genera modelos de comportamiento y expectativas en otros marcos de relación en los ámbitos personales y familiares (gráficas 1 y 2).



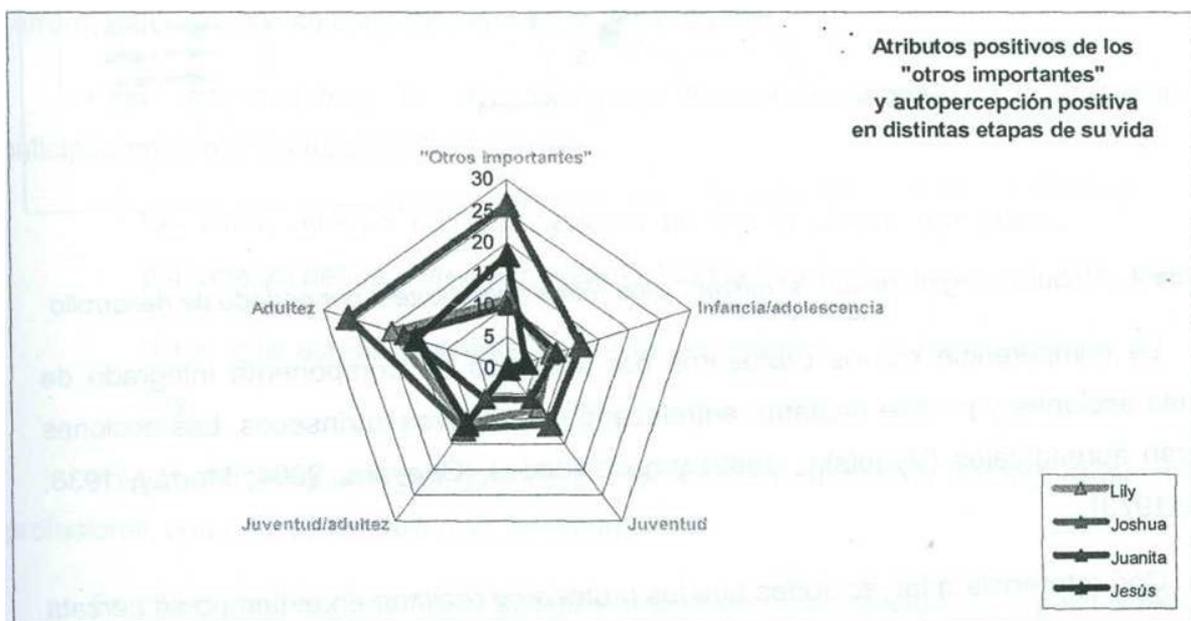
**Gráfica 1.** Percepción positiva del "sí mismo" y de los "otros importantes"



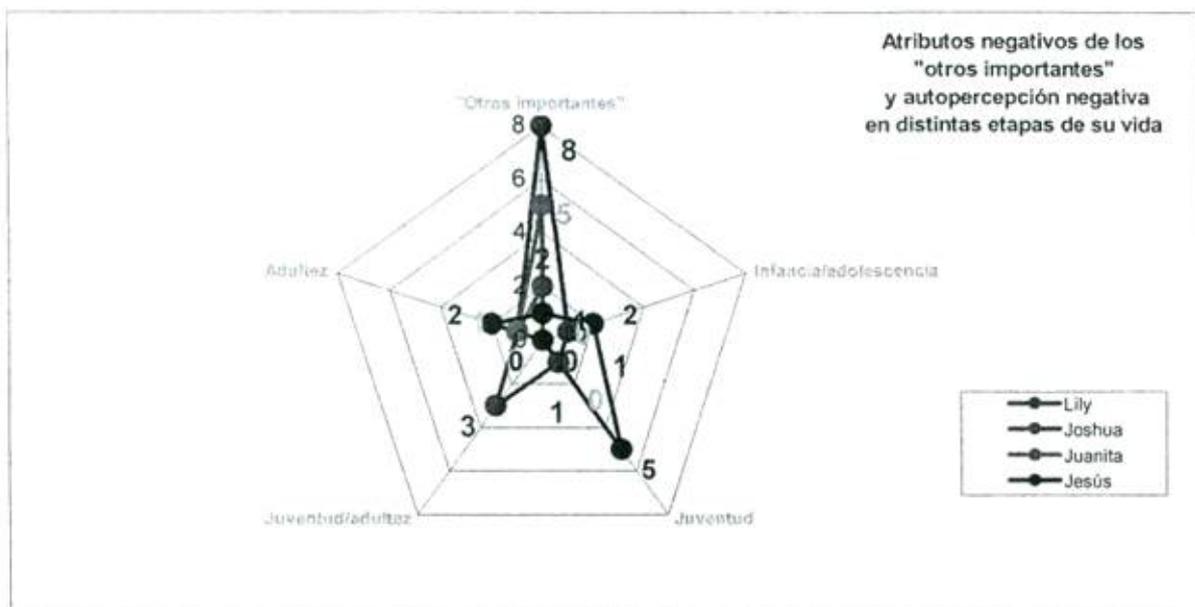
**Gráfica 2.** Percepción negativa del "sí mismo" y de los "otros importantes"

En cuanto a la dinámica, se observa un proceso en el que los atributos familiares se convierten en patrones y se traducen en expectativas que se refuerzan en distintos momentos en cada profesor. Estas expectativas refuerzan la necesidad de logros y aumenta la satisfacción y autonomía profesoral, la cual será desarrollada ampliamente en un tema posterior.

Para efectos de tener una mayor visualización de los atributos positivos y negativa por etapa se muestran los gráficos 3 y 4.



Gráfica 3. Atributos positivos del "sí mismo" y los "otros importantes" por periodo de desarrollo.



**Gráfica 4.** Atributos negativos del "sí mismo" y los "otros importantes" por periodo de desarrollo

La competencia de los profesores por tanto, es un componente integrado de muchas acciones y parece bastante entrelazado con motivos intrínsecos. Las acciones generan aprendizajes (Vygotsky, 1982) y necesidades (Guevara, 2004; Murray, 1938; Seve, 1973).

Con referencia a las acciones que los profesores realizan en el tiempo se percata que en las distintas etapas de su vida, se integran valores y desarrollan habilidades que permiten anticipar, controlar y autorregular sus acciones.

### 8.5.1.3. Elección de la carrera como profesor y el contexto sociofamiliar

La elección de la carrera se ve sometida a una serie de fuerzas e impulsa a los profesores a supeditarse a ellas para reducir el conflicto. Por un lado, en la decisión cruza profundamente la necesidad de superación y ruptura de condiciones materiales y estatus social, la aceptación y continuidad de los lazos familiares y la futura posibilidad

de encontrar en esta carrera una alternativa de desarrollo y restitución personal, este último aspecto más en el caso de las maestras que de los maestros.

La procedencia, el estatus económico y social tienen un mayor peso en los hombres que en las mujeres, dado que ellos jamás imaginaron ser maestros y en su futuro visualizaban una carrera distinta: el conservatorio en Joshua y la escuela de Minas en Jesús.

Otras variables importantes de elección fue encontrar en la propia localidad esta carrera, hallazgo que se comparte con Mercado (1997).

Para las mujeres, la aceptación y el convencimiento se encuentran anticipadamente a la elección de la carrera

"yo sentí, aunque mis compañeros no me lo creen que desde primaria yo pensé, este es mi lugar". Juanita

"Creo que estaba presente desde la secundaria ... me gustaba".  
Lily

y se confirman y arraigan durante el proceso de formación y durante el ejercicio profesional, como se observará más adelante.

En ellas, a su vez hay una valoración previa de sus capacidades y posibilidades para tener éxito escolar o evitar el fracaso (Pintrich y De Groot, 1990; Mercado, 1997; Torres, 2004).

"...en secundaria yo decía a dónde voy, qué hago; entonces empecé a buscar" ...y dije "si la escuela ahorita es lo que me gusta... la química y el inglés se me hace muy difícil y donde - quiera me voy a encontrar el inglés ... ¿qué hago?. Entonces entre las opciones estaba educadora ... pero era particular, me inclinaba mucho por los niños pero era particular y yo consideraba que la situación económica de mis papas para pagar una escuela

particular, ellos no podían". (Juanita)

"Y yo decía si él puede yo ¿por qué yo no?... yo no me quería quedar como estaba". (Lily)

además de una presencia importante en la continuidad del papel asignado y desarrollado en el seno familiar al cuidado del otro, como lo manifiesta Lily.

"...a pesar de no ser la mayor, mi mamá se iba a Sonora y me dejaba la responsabilidad de la casa y hermanos".

y Juanita

"desde los seis años, yo era responsable de llevar el almuerzo a mi papá", "mi mamá siempre estaba enferma, yo cuidaba a mis hermanos y ayudaba en la casa".

Papel que además se ratifica, al revisar los tiempos libres y el tipo de actividades que ellas realizan frente a los hombres.

Ellas se dedican a apoyar los quehaceres, a estudiar en los talleres que ofrece la escuela (tabla 35), lo que dirige el interés a la atención del hogar y las personas. Ellos se dedican a jugar, a andar solos, andar en la calle, jugar fútbol, lo que genera una mayor autonomía y complacencia para ellos. Ciertamente como contraparte ello conduce a una menor posibilidad de desarrollo en ciertos campos para cada género.

**Tabla 35.** Tiempo libre y actividad laboral por caso y género en la infancia

Caso	Tiempo libre	Actividad laboral(doméstica)	Actividad laboral
		Impuesta	Elegida
Joshua	"Jugábamos al bote pateado, a las escondidillas, a las alcanzadas, a platicar de cosas que asustan y a jugar fútbol.		Vender pan, hacer pinzas y aviones
Lily.	"Jugábamos al gigante, al chicharrón, a la reata, a los encantados, nos encantaba subir a los árboles".	Lavar, planchar, cuidar y atender la familia, hacer el quehacer de la casa	Hacer mandados
Juanita	"Jugar con lodo, jugar con papel, jugar con plantas, bañarnos cuando llovía en las canales de agua. Y a veces en las tardes nos dedicábamos a bordar y a hacer costuras".	Ir al mercado, comprar las tortillas, hacer mandados, llevar de comer a mi papá	
Jesús	"Jugar a las canicas, al yoyo, al balero, los trompos, jugábamos a las alcanzadas, al 18, a doña Blanca, al fútbol".		

La actividad laboral elegida en el caso de Lily concierne a satisfacer una necesidad básica, y en Joshua a satisfacer la necesidad de ganar dinero, y la oportunidad de crear y probar.

Los motivos por tanto, marcan una diferencia importante: una es impuesta por las condiciones materiales precarias y la otra, como una forma de conquista personal.

Lo que ocurre en esta etapa respecto a los usos y costumbres del uso del tiempo en la actividad laboral se preservan tanto para las mujeres como para los hombres en las subsecuentes etapas. Ver tablas 36, 37 y 38.

Tabla 36. Tiempo libre y actividad laboral por caso y género en la adolescencia

Caso	Tiempo libre	Actividad laboral (doméstica)
		Impuesta
Lily		Lavar, hacer mandados, cuidar y atender la familia, hacer el quehacer de la casa
Joshua	Actividad deportiva	
Juanita	Corte, repostería	Llevar de comer a mi papá, asistir al mercado, hacer mandados, ayudar a la mamá a cubrir todas esas necesidades u obligaciones
Jesús	Actividad deportiva	

En la juventud (tabla 36) se incorporan actividades referidas a las *deportivas*: jugar fútbol; lima lama; *recreativas*: asistir a eventos culturales, leer, pasear, ir de compras, oír música y; *artísticas*: tocar guitarra, cantar, bailar, hacer manualidades.

Tabla 37. Tiempo libre y actividad laboral por caso y género en la juventud

Caso	Juventud			
	Actividad en tiempo libre			Actividad laboral/doméstica
	Deportiva	Recreativa	Artísticas	
Lily.			Bailar, hacer manualidades	Ayudar a maestras a llenar documentos, organizar actividades
Joshua	Fútbol Lima lama		Tocar guitarra, cantar	
Juanita		Leer, pasear, ir de compras, oír música		Doméstica
Jesús	Fútbol			

Entre la juventud y adultez (tabla 38), las mujeres preservan las actividades en el entorno familiar, mientras que en los hombres, las actividades se observan en entornos distintos al hogar.

**Tabla 38.** Tiempo libre y actividad laboral por caso y género en la juventud-adultez y adultez

Caso	Juventud-Adultez		Adultez	
	Tiempo libre	Actividad doméstica	Tiempo libre	Actividad doméstica
Lily.		Actividad doméstica y musical		Actividad doméstica y musical
Joshua	Actividad deportiva y musical		Actividad deportiva y musical	
Juanita		Actividad doméstica y recreativa		Actividad doméstica y recreativa
Jesús	Actividad deportiva			

Regresemos la mirada a la elección de la carrera. En el caso de los hombres, hay una ausencia de esta carrera en el proceso de elección y fundamentalmente es asumida como una ruptura a sus deseos personales y con lo que imaginaban poder llegar a ser para realizarse de manera plena (Cortada, 1977).

"...nunca imaginé ser maestro" (Joshua y Jesús)

y para responder a las expectativas del padre. Su aceptación se va integrando pausadamente durante los procesos de formación

"después ya no me pareció tan malo". (Joshua) y de

manera enfática durante su ejercicio profesional:

"Desde el primer momento que entré a trabajar de maestro, fue un giro de 360 grados que todos mis compañeros desconocieron aquél estudiante desinteresado, juguetón... inclusive tomador, y fue un cambio muy tremendo que desde el primer momento que entré, dejé todo por completo para convertirme en una persona responsable y sacar los niños adelante". (Jesús)

En general destaca en los cuatro casos la mayor influencia del padre sobre esta elección.

"Mi padre nunca me dijo que no, sólo dijo hay tú te las ves".  
Joshua

"Yo pensaba que iba a quedar mal y que iba a perder el tiempo sobre todo voy y si lo único que pensaba pues ahora sí que a regarla". Juanita

"Mi padre siempre me apoyó y no quería ser un vago..." Jesús

"Además ver a mi mamá hacer cosas y trabajar mucho... yo quería apoyarla pues mi padre no daba ni un centavo". (Lily)

A manera de colofón se puede establecer la fuerte presencia anticipada en los procesos de elección de la carrera para las mujeres través de los procesos de reflexión y modos de vida en la familia y escuela frente a la ausencia de estos procesos para los hombres.

Las mujeres asumen la carrera como un reto, una meta, mientras que los hombres lo asumen como un compromiso forzado.

En los cuatro casos, prevalece el sentido de ser una carrera corta (Torres, 2004), lo que permite visualizar un tramo relativamente breve para superar la condición económica y estatus familiar precedente.

Cuando se trazan cruces con los pensamientos de los padres acerca de la carrera y la satisfacción con respecto a ellos mismos (tabla 39), se presenta una fuerte identificación. Sólo Jesús, no logra sentirse satisfecho frente a su formación, ni ejercicio profesional, lo cual es muy importante frente a su relación con los alumnos como se verá más adelante.

**Tabla 39.** Pensamientos iniciales y actuales generacionales sobre la carrera de ser profesor, referidos en los padres y en los profesores por caso

Caso	Padres		Profesores	
	Iniciales	Actuales	Iniciales	Actuales /Forma de sentirse
Lily			"Deseos de estudiar y ser alguien igual o mejor que mi hermana" (secretaria)	"Me siento muy comprometida con lo que soy" / Satisfecha
Joshua	Carrera corta y desarrollo profesional	Nunca me lo dijeron pero estaban contentos	"Hacer una carrera corta"	"Considero que no herré" / Satisfecho
Juanita	Carrera corta y desarrollo profesional (mujeres)	Muy contentos	"Hacer una carrera corta"	"Hasta la fecha no me arrepiento de la decisión que tomé". "Realmente estoy muy contenta"/ Satisfecha
Jesús	Profesión como modo de mejoramiento económico	"Ellos están contentos de que haya logrado tener una carrera y que esté bien económicamente"	"Hacer algo de provecho"...no andar de vago"	"No estudié sólo por vocación sino por dinero" /Insatisfecho

La satisfacción no sólo concierne a la conclusión del estudio sino a la forma cómo se traduce y vive en el ámbito laboral.

"A todos mis grupos, los he querido mucho, los siento como si fueran parte de mí, me integro mucho con ellos, me involucro mucho en sus problemas dentro de su familia". (Lily)

"Todo lo que he hecho ha sido orientar... me gusta enseñar, convivir con los niños. Creo que hay reciprocidad".. (Joshua)

"Me gusta trabajar con ellos, se convierten en parte de ti... llegas a conocerlos... sabes lo que sienten". (Juanita)

En este proceso, se descubre un lazo importante con los alumnos con un énfasis afectivo mayor en las mujeres que en los hombres.

En ellos, aunque la proximidad y la cercanía son las bases de su relación, ésta se observa más como una condición de convivencia, aceptación, respeto y una alta implicación académica para regular y mantener las actividades.

Esta situación, devela una diferencia importante en el caso de Jesús que es el profesor con menor antigüedad, y que en este momento no se encuentra satisfecho. Su relación se encuentra en los límites de autoridad con un cierto distanciamiento.

"Una de las mejores experiencias es el convivio que hacemos el día del niño...este día ellos ven al maestro como un niño, como ellos... yo quiero que no me vean como profesor sino como uno de ellos... ese día no les digo nada, los dejo disfrutar su día ¿sí?...Y una de las peores experiencias es que al día siguiente se quieren tomar la mano y quieren repetir y no ... no ... les digo, "vamos a trabajar, ya se les dejó hacer lo que quisieran, yo me divertí con ustedes, yo bailé con ustedes, yo me integré con ustedes y ahora ... ya vamos a guardar distancia". (Jesús)

Aquí se confirma la carrera como un proceso de definición cultural que se conjuga con las condiciones de vida a las que pueden acceder las familias con pocos recursos, las opciones educativas en la localidad y la propia imagen de lo que puede llegar a ser.

En todos los casos el padre tienen una función crítica en el mantenimiento del desarrollo de los hijos (Snarey, 1993) y en nuestro caso para los procesos de selección de la carrera, su mantenimiento y fortalecimiento.

En suma, la elección es un proceso de construcción que implicó la apertura para un nuevo trazo y espacio social, irrumpiendo en las estructuras de procedencia

confrontando y movilizándolo paulatinamente lo que fueron por algo distinto: un futuro de realización para ellas y un futuro *"no imaginado"* para ellos.

Para Joshua, la carrera del padre (profesor) determina la carrera de los hijos, *"se convierte en una tradición"* ya que de 10 hijos, seis continúan la carrera de profesor.

El caso de las dos mujeres de este estudio, es importante mencionar que una opción previa a ser maestras fue la de ser secretaria.

"Mi hermana más grande se dedicaba a secretaria... y cuando menos yo quería ser algo como ella o más que ella". (Lily)

"...entonces yo me quería ir con la señora Luna, recuerdo que estaba la academia de la señora Luna y no me dejó". (Juanita)

Es importante mencionar que los profesores entrevistados visualizan a sus propios hijos como profesionistas y que las condiciones materiales de ellos superan a la de sus padres (tabla 40).

Tabla 40. Expectativas y condiciones generacionales de los profesores con respecto a los padres

Caso	Cantidad de hijos		Preparación de la pareja (nivel educativo)		Insumos	
	Padres	Profesores	Padres	Profesores	Padres	Profesores
Joshua	10	2	Madre Secundaria Padre Profesor	Normal de educación primaria y Lic. en educación primaria Realiza funciones directivas	Casa propia	Casa propia, terreno para los hijos, dos vehículos, teléfono, computadora, biblioteca personal

Caso	Cantidad de hijos		Preparación de la pareja (nivel educativo)		Insumos	
	Padres	Profesores	Padres	Profesores	Padres	Profesores
Lily	10	2	Madre Primaria  Padre Primaria	Normal de educación primaria y Lic. en Normal Superior.  Realiza funciones de Apoyo Técnico Pedagógico (ATP)	Viven en vecindad con abuelos paternos	Casa propia amplia, vehículo, teléfono, computadora
Juanita	8	2	Madre Primaria  Padre primaria	-----	Casa propia	Casa propia, vehículo, teléfono, computadora
Jesús	7	2	Madre Primaria  Padre Primaria	Lic. en educación primaria	La casa es un cuarto donde viven todos. Se comparte con tío, familia y abuelos.	Casa propia, vehículo, teléfono, negocio de abarrotes.

Estas nuevas familias cuentan con menor cantidad de hijos, hay una preparación de la pareja (en tres casos, ambos son profesores), cuentan con casa propia, servicios de todo tipo, así como con otros elementos que complementan una buena calidad de vida como son vehículo y teléfono, además se contempla que en la interacción familiar los profesores ya no se centran en lo disciplinario sino también incorporan lo recreativo y lo afectivo, pues "salen de vacaciones" (cuatro casos), "juegan con sus hijos, festejan y se reúnen con la familia", realizan actividades recreativas "ven televisión, salen de

*compras, asisten a eventos culturales"* e invierten parte de su tiempo en efectuar actividades laborales complementarias, como en el caso de Joshua y Jesús.

### **8.6. Procesos de desarrollo**

El desarrollo de este proceso de regulación se relaciona con lo que el individuo es, lo que hace y cómo le hace, en este sentido, la integración de estos aspectos tiene efectos importantes en la elaboración de su persona, en la flexibilidad y en su propia unidad; no obstante, que en el curso de los cambios se mantiene inherente la dicotomía - en mayor o menor grado- entre el control y el conflicto.

El desarrollo de la persona no es producto del azar, sino de un proceso -como ya se ha mencionado- de asimilación, socialización e interiorización, que se genera progresivamente a través de diversos momentos altamente dinámicos: introyección, identificación, integración, anticipación y autocontrol (Deci y Ryan, 1990a/1990b) y que implican un doble retorno en zig-zag derivado del concepto de sí mismo y del otro (Vygotsky, 1982). En este sentido, el desarrollo implica el enfrentamiento de situaciones conflictivas entre los deseos y objetivos personales que tienden a generar desequilibrio cognoscitivo, emocional, representacional y que obligan a tener una respuesta adaptativa y/o transformativa.

En el proceso de interiorización la persona anticipa sus respuestas a los motivos externos, más que a los que desea o quiere, y sólo posteriormente hay una transición que permite al individuo interiorizar esta motivación externa, es decir la introyecta. Finalmente, cuando la persona acepta como propia la motivación, se nota una plena identificación y con ello, logra la integración (Bronstein, 1984/1994; Deci y Ryan, 1990a/1990b).

Un punto a destacar lo constituye el hecho de que "la necesidad de la autodeterminación es la fuerza que da valor a la autorregulación de aquellos resultados que tienen utilidad social" (Deci y Ryan, 1990a, p. 137; Seve, 1973), y en el caso de los profesores de este estudio, la autorregulación tiene un peso fuerte.

No obstante, nuestro interés trata de destacar que esta autorregulación se manifiesta desde etapas tempranas a partir de las dificultades que enfrenta la persona y la forma de resolverlas.

Para ello, los estilos de regulación: no regulación, regulación externa, regulación introyectada, regulación a través de identificaciones y regulación integrada mencionados expresan la forma de actuar ante situaciones conflictivas aunque su curso está estrechamente relacionado con experiencias significativas para su desarrollo, en términos de la autorrealización, el reconocimiento social y la integración de ambos (Bajoit, 2002; Guevara, 2004; Kuhl y Beckmann, 1994).

También es necesario reconocer que cuando las acciones no pueden ser satisfechas o presentan dificultad para ponerse en práctica se generan tensiones y estrés (Lazarus y Folkman, 1999) pero esto depende de las demandas del medio como de los recursos de la persona para enfrentarlo.

La identificación de las fuentes y las formas de respuesta permiten no sólo mostrar los estilos optados por los profesores en diversas etapas sino también la interiorización de ciertas pautas claves base de su desarrollo posterior (Deci y Ryan, 1990a/1990b; Guevara, 1995; Lazarus y Folkman, 1999).

### **8.6.1. De la no regulación a la regulación integrada**

A fin de dar cuenta del proceso de regulación, se seleccionaron extractos de las entrevistas de cada profesor que atañen a 1) Los conflictos y la forma de responder durante los periodos de la niñez-adolescencia, la juventud (elección de carrera y formación inicial); la juventud-adulthood (primeras experiencias como profesor); y la adultez (experiencia actual) y, 2) Los enunciados con pensamientos acerca de la forma de asumir valores y disposiciones.

En la vida diaria las personas enfrentan gran cantidad de conflictos de diversa naturaleza; no obstante, resulta conveniente decir que la forma de responder a ellos

está relacionada con la edad, la fuente y el entorno en que se genera el conflicto y la personalidad (Guevara, 2004; Kuhl y Beckmann, 1994).

Los detonantes del crecimiento están relacionados estrechamente con procesos volitivos (Guevara, 2004), pero conviene tener presente que las personas en la vida cotidiana no se autorregulan todo el tiempo, ni regulan todas las actividades (Zimmerman, 1996) y, finalmente, considerar esta regulación articulada con la experiencia de los resultados de sus acciones.

En los profesores se percibe un incremento y persistencia para mantener el gobierno de su acontecer: en especial, mantener la carrera formativa como profesores y la disciplina en el trabajo (tablas 43, 44 y 45), la cual se encuentra estrechamente relacionada con la afectación a sus intereses y gusto en las primeras etapas, así como el logro y la satisfacción (Maslow, 1943) en la etapa adulta.

Es importante reconocer que en el transcurso vital, la reproducción ampliada (acrecentamiento) se localiza en la amplia gama de las motivaciones de la acción personal y el refinamiento alcanzado, en especial en los marcos de excentramiento, es decir, en la capacidad de la persona para actuar en función de las necesidades que son objetivamente exteriores pero que han sido interiorizadas al punto de sentirlas como necesidades propias (Seve, 1973),

A propósito de acceder al suceder de los detonantes que impulsan la actuación y el crecimiento de los profesores, se recuperan algunos extractos en diferentes momentos temporales. Dichos extractos fueron seleccionados a partir de las aseveraciones explícitas de los profesores.

En la etapa de la niñez (tabla 41) los detonantes del crecimiento son diversos: autoestima, prohibición, logro e independencia. En este primer momento, los detonantes -aunque se generan en el entorno familiar con un peso fuerte de los padres- en el acontecer resolutivo, dan pie para que la regulación externa empiece a ser interiorizada (Deci y Ryan, 1990a/1990b), lo que ciertamente permite a los profesores transitar a un desarrollo que conjuga *"la no aceptación"* con una solución del

control de la motivación que acentúa y recupera pensamientos positivos. Ello, mitiga y soluciona en cierta medida el conflicto.

En este primer momento, se muestran algunas pautas del proceso de socialización generado en el entorno familiar, lo que implica un proceso de superación del egocentrismo infantil adaptando el pensamiento al de otros (Vygotsky, 1982); y en este sentido, se advierte cómo aquello que inicialmente no es regulado, llega a ser interiorizado (tabla 41), y cómo esta interiorización permite más adelante a los profesores asumirse de manera distinta (tabla 42).

Lo que ocurre en esta etapa tiene repercusiones sobre el comportamiento, la personalidad y las acciones futuras emprendidas por cada profesor al convertirse en pautas de comportamiento en el curso de su vida, tanto en el espacio de la relación en la formación inicial como en el trabajo como profesor (tablas 44, 45 y 46), aunque durante su trayectoria personal cada uno se va ajustando y transformando.

La afectación en la autoestima (Lily) y la sensación de abandono (Jesús) resultan de interés, dado que estos aspectos persisten en la relación familiar durante el desarrollo y el crecimiento de los profesores y se manifiestan en las relaciones establecidas con "otros" durante la formación profesional y laboral. Por ejemplo, Jesús se define como vago y durante su formación no le gusta hablar con nadie (cuenta sólo con un amigo) y Lily manifiesta una necesidad permanente por probar su valía -a partir de la afectación permanente a su persona- y se revela al momento de sentir afectada su persona.

**Tabla 41.** Acciones y estrategias de solución desplegadas por los profesores ante situaciones conflictivas o potencialmente conflictivas sucedidas en la infancia.

<b>Caso</b>	<b>Conflicto</b>	<b>Categoría</b>	<b>Resolución</b>	<b>Categoría</b>
Joshua	Un día de reyes, un amigo me gritó para levantarme a las 4 ó 5 de la mañana. Me levanté y estuvimos jugando... después tenía mucho sueño y no quería ir a la escuela.	Evitación, prohibición	"Pero mi padre siempre decía "sí van a ir a la escuela". "No nos dejaba faltar. Y me fui". "Incluso, una vez estaba lloviendo muy fuerte y ya era muy tarde "pensé que no iríamos a la escuela", pero mi padre no nos dejó faltar".	Disciplina externa
	Reprobé quinto grado.	Logro	"Ese año vacaciones no tuve. Mi papá no me dejaba salir y lo que no aprendí en un año lo aprendí durante ese tiempo".	Disciplina externa Reflexión
	Un detalle curioso es que entre 9 o 10 años dije "yo ya me voy de la casa".	Independencia	"...y muy decidido, me fui caminando rumbo a Valenciana y ya iba en las lamas... y cuando caminaba me ponía a pensar ¿ya no voy a seguir estudiando? ... y dije... no, no lo voy a dejar porque es importante".	Interiorización Reflexión
Lily	Me sentía la más relegada porque todos estudiaban en el turno de la mañana y yo solamente estudiaba en el turno de en la tarde. (Desde los 7 años que ingresa a la escuela primaria).	Autoestima-reconocimiento	"...en las mañanas yo aprovechaba hacer mis tareas, hacer quehacer de la casa y hacer mandados, limpiar casas...siempre me he quejado de que me tenían como la criada de la casa". "Después, en 3º de primaria... mi hermano y yo íbamos a los mandados, nos poníamos de acuerdo para juntar dinero y comprar lo que nos gustaba o cosas que	Exceso de responsabilidad Autoestima Interiorización
Juanita	Mi mamá ...siempre fue y ha sido muy enfermiza; había periodos de estabilidad que estábamos bien pero había otras...que duraba enferma tres, cinco o hasta seis meses...padeció la cuestión nerviosa...inclusive en sus embarazos se ponía enferma tres, cuatro meses... eran enfermedades tremendas.	Exceso de responsabilidad (tensión)	"Yo fui la mayor...hasta cierto punto tuve responsabilidades de chica, por ejemplo, a los 6 años, era ir a llevar de comer a mi papá a su taller, asistir al mercado, a un mandado, que esto y lo otro, pues era la más grande". "Recuerdo que íbamos con una canasta por el mandado -muy bonita- que ya hoy no se usa".	Exceso de responsabilidad Interiorización
Jesús	Mi mamá no nos podía llevar a la escuela.	Sensación de abandono (autoestima)	"Yo me iba caminando con mis hermanos... me acostumbré a andar solo... fui muy vago".	Interiorización

En el suceder en la etapa de la adolescencia (tabla 42), los detonantes del crecimiento tienen una relación con el ámbito escolar y proceden fundamentalmente de la evitación u obstaculización para acceder al estudio en el caso de las mujeres y de la directriz logro-autodisciplina para los hombres; esta etapa marca huellas importantes que definen la primacía del yo en el acontecer de los hechos.

Los profesores generan oportunidades, controlan sus acciones, se autorrealizan e inician el establecimiento de metas más amplias al mantener cierta disciplina y organización del estudio en un tramo largo de tiempo, las acciones y metas de largo plazo se confirman con la decisión para ingresar a la carrera (tabla 43) y con la continuidad en el siguiente nivel educativo (tabla 44).

Los soportes fundamentales encontrados se relacionan con el esfuerzo o con la lucha propia para dar sentido a sus acciones (Allport, 1965); es decir, los sujetos se empiezan a ver con independencia y comienzan a mirar el futuro en término de carrera lo cual les compromete en la consecución de sus acciones (Erikson, 1956/1968).

La interiorización se hace presente de manera clara en este periodo y el autocontrol y la autonomía ganan terreno importante. Más adelante, los cuatro profesores enfrentan el conflicto de la carrera, entre la deseabilidad personal y la de sus padres (tabla 43); sin embargo, en el transcurso intentan interiorizar este evento y se van adaptando hasta lograr su aceptación, excepto en un caso (Jesús), ya que la carrera no cubre sus expectativas.

Este periodo refleja un autodescubrimiento del potencial personal e inicia un proceso de configuración de la propia entidad utilizando los recursos propios y la de los "otros" que serán los soportes sociales necesarios que irá integrando para cumplir su cometido (Vygotsky, 1982).

**Tabla 42.** Acciones y estrategias de solución desplegadas por los profesores ante situaciones conflictivas o potencialmente conflictivas en la adolescencia.

Caso	Conflicto	Categoría	Resolución	Categoría
Joshua	"Recuerdo que ese año, nos dio clase Miguel Izaguirre. Nos daba álgebra y trigonometría. Recuerdo que se nos dificultaba".	Logro	"Entonces... nos reuníamos J. Carlos y Miguel. Miguel era hijo del maestro y nos invitó a hacer un grupo de estudio; su papá influyó y me pareció bueno... trabajamos mucho y aprendimos".	Iniciativa y apoyo social
	"En esa época era menos inquieto, era más tranquilo (que en la primaria)"	Autodisciplina	"Me controlaba más".	Autocontrol interiorización
Lily	"Mi mamá, no me dejaba inscribir en la secundaria".	Evitación, Prohibición	"Yo lloraba, pero no me hacían caso. Mi mamá se fue a Sonora y le insistí mucho a mi hermana, hasta que la convencí. Ella me inscribió a escondidas".	Iniciativa y apoyo social
	"Mi mamá me dejaba de responsable de las tareas de la casa... me daba gusto pero también coraje porque yo no podía hacer nada".	Exceso de responsabilidad	"Hacía rápido todo, me organizaba para poder salir o hacer lo que yo quisiera".	Planeación Autonomía
Juanita	"Realizar las actividades de la casa y dedicarle mucho tiempo".	Exceso de responsabilidad	"...Poco a poco fuimos creciendo, fuimos adoptando cosas en cierto punto siento... era ayudarle a la mamá a cubrir todas esas necesidades de la casa".	Interiorización
	Entré a la secundaria a fuerzas. Yo me quería ir con la Sra. Luna en la academia (para ser secretaria).	Evitación, prohibición	"No le eché ganas al estudio, reprobé y tuve que dejar los estudios de secundaria. Perdí dos años. Uno porque mi papá ya no me dejó inscribir y el otro por reprobarme".	
	Pero no me gustó la reacción de mis padres. Mi papá estaba medio triste, medio enojado. Mi padre quería que fuera la número uno.	Reto ante la autoridad	"Cuando otra vez inicié la secundaria tomé la decisión de "ser la número uno" y decidí no parar". (No fue la número uno pero nunca reprobé).	Autocontrol
Jesús	Reprobé biología.	Logro	"Me puse a estudiar, bueno a memorizar y saqué 10".	Autorrealización Comportamiento instrumental

pasada con la visualización y estructuración de su futuro, y vencerla se convierte en un elemento sustantivo de su desarrollo.

Recuérdese que el proceso de elección se realiza cuando los profesores cuentan con 15, 16 y 17 años. Este momento es crucial, pues "errar o atinar" tiene un enorme peso para ellos; aquí, se juega su presente inmediato y la definición y orientación de su propia persona.

En los hombres las situaciones conflictivas se generan en contra de sus preferencias al momento de elegir la carrera (tabla 43), forzándolos a elegir una vía alterna y a ajustar su comportamiento para evitar consecuencias negativas, a diferencia de las mujeres donde su elección fue definida por ellas mismas e implicaba un reto (Shunk, 2002). Aunque ya en aquella época se aceptaba como profesión "natural" de las mujeres el ser profesoras y había una gran liga con la administración del hogar y la educación de las hijas. Las mujeres muestran un proceso anticipatorio a través de la planeación de actividades "estudian para el examen", "buscan apoyo para prepararse", "buscan mostrarse así mismos y mostrar su capacidad" para lograr dicho fin, a diferencia de los hombres cuyo proceso de elección iba en otra dirección.

La exploración les brinda a los profesores elementos de valoración de las posibilidades para elegir entre una y otra alternativas, esto no solamente tiene importantes implicaciones en el proceso de ajuste y reestructuración de sus acciones sino también sobre su propia entidad (Erikson, 1956/1968).

Las respuestas de los profesores ante esta decisión revelan dos escenarios cualitativamente distintos: uno, caracterizado por un énfasis en una energía potencial que se manifiesta a través de una alta reflexión y asunción de alternativas; y otro, cuya base descansa tendencialmente en la dinamización de dicha energía que se expresa a mediante la toma de iniciativas y la responsabilidad ante la elección. El primer escenario, se presenta en los hombres y el segundo, en las mujeres. Ello, permite visualizar diferencias de género en el proceso de elección.

**Tabla 43.** Acciones y estrategias de solución desplegadas por los profesores ante situaciones conflictivas o potencialmente conflictivas sucedidas en la elección de la carrera

Caso	Conflicto	Categoría	Resolución	Categoría
Joshua	"Yo quería irme a estudiar al conservatorio... mi padre nunca me dijo que no, me dijo "vete pero ahí tú te las ves".	Prohibición	"No me sentí con esa seguridad para decir sí me voy"; "yo me decía "cómo me voy a ir para allá". "Presenté el examen y pasé (en la Escuela Normal)".	Reflexión Alternativa
Lily	"Yo me preparé mucho y presenté el examen. Yo me sentía muy segura pero no pasé".	Logro	(Toma la decisión de hacer los estudios en una escuela particular). "Yo lloré mucho por inscribirme, y le rogué mucho a mi mamá y hermano. A mi hermano le estuve insistiendo (él era el sustento económico) hasta que aceptó ayudarme con la condición de que no reprobara ninguna materia, ni obtuviera ningún seis, ni una baja calificación. Yo traté de que no hubiera ninguna razón para que le hablaran a mi mamá... trataba de no quedar mal".	Iniciativa Responsabilidad
Juanita	"Preparando más intensamente el examen de admisión, que era la siguiente meta a seguir ¿verdad? buscamos quien nos preparaba, asistimos dos meses, los dos meses que antes eran dos meses de vacaciones".	Autoestima-logro Apoyo social Comportamiento instrumental	"Para sorpresa y satisfacción... pasamos el examen, fueron uno de los sucesos que más alegría te dan porque es una de las metas que van a decidir tu futuro, que van a decidir tu vida". "Ya no quería atrasarme".	Autoestima Autorregulación Responsabilidad Iniciativa
Jesús	"Reprobé en la carrera de Minas".	Logro	"Decidí no andar de vago, tener estudio, servir de algo. No quería quedar mal. Me fui a la Normal".	Reflexión Alternativa

Durante el proceso de formación en la carrera profesional (tabla 44) lo que motiva el crecimiento se encuentra ligado al espacio escolar, excepto el caso de Joshua que integra el desarrollo de otras competencias a través del juego, el gusto e interés por la actividad deportiva y musical. Aquí las situaciones conflictivas son diversas: principalmente logro (Joshua y Juanita) y en menor grado autoestima (Lily), prohibición (Joshua) y comportamiento instrumental (Jesús y Joshua).

El proceder de los profesores para afrontar los conflictos permite reconocer la fuerza de la voluntad y el deseo de ser ellos mismos quienes dirijan sus propios pasos. Hay una toma de decisiones reflexionada a partir del contexto y en este sentido, es posible observar cierta claridad en la repercusión de sus decisiones para proteger y conservarlas manifestando desafío y rebeldía ante la autoridad, llámese familia y/o profesores.

En especial, predomina el hecho de que cada uno de los profesores va logrando integrar a la parte personal aquello que inicialmente fue externo, excepto en el caso de Jesús. En este proceso de integración, el reconocerse con la posibilidad de tomar las riendas de sus acciones y asumirlas como propias genera alegría y satisfacción, lo cual permite ampliar sus horizontes.

El reto, el logro, la iniciativa y la persistencia delimitan claramente la presencia de la capacidad de los profesores para preservar y luchar por sus metas (Pintrich, 2000; Guevara, 2004); se hace presente la necesidad de desarrollar competencias, tomar la iniciativa y planear.

En dos casos, realizan otras actividades externas al estudio: danza (Lily), música y deporte (Joshua). Esto, les brinda a los profesores la posibilidad de acrecentar su persona y su competencia; y que, como se nota en otros pasajes tratados más adelante, son habilidades que se incorporan al quehacer profesional para facilitar los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

El proceso generado en esta etapa es desigual pero a la vez comporta cierta línea de continuidad en la manera de actuar frente a los conflictos. Es decir, el sí mismo se consolida, pero al mismo tiempo hay un proceso de ajuste importante.

**Tabla 44.** Acciones y estrategias de solución desplegadas por los profesores ante situaciones conflictivas o potencialmente conflictivas en la carrera profesional correspondiente a la etapa de juventud

Caso	Conflicto	Categoría	Resolución	Categoría
Joshua	"Entré resignado a la normal".	Comportamiento instrumental	"Yo sentí que en lo profesional... yo senté cabeza". "Hubo más importancia más formalidad (en sentido de responsabilidad)" "Había mucha interacción... y había qué terminar".	Logro
	"La planeación no funcionaba a la hora en que se trabajaba con los niños".	Planeación Frustración	"Detalles que no funcionaban los consideras, si no te funcionan los replanteas y... echar a andar otra vez con quienes trabajo". "La respuesta por parte de los niños y que cuando iba a las prácticas el hecho de decirte maestro ¡uf! me sentía grande, bien". "Aquí va un detalle ¿qué me motiva? En lo interior los pequeños y grandes logros, te sirven como aliciente".	Reto Planeación Iniciativa Reconocimiento
	"El gusto por cantar surgió en tercero de secundaria. Ahí un muchacho... Chava... llevaba su guitarra; a mi me daba pena cantar... en la casa me daba rienda suelta, incluso desde primaria".	Logro	"Conseguí la guitarra con mi hermana, luego se la regresé y después se la volví a pedir prestada. La primera vez, no logré sacar ni una nota, pero cuando se la volví a pedir prestada... estuve dale y dale hasta que logré sacar una canción y de ahí en la Rondalla empecé a cantar. Era solista".	Persistencia de Desarrollo de competencias Reto
	"Quería entrar al lima ...lama... pero no podían aceptar a nadie de fuera".	Logro	"Insistí. Primero me puse a practicar con un amigo en un cuartito, y al año siguiente, el profesor daba clase en casa particular. Me animé... y empecé a practicar con él. Después de ahí, nos dijo si queríamos ir a la preparatoria... ahí seguí muchos años con gusto".	Persistencia de Desarrollo de competencias Reto
	"Preparé mucho una exposición, creí que iba a sacar diez, pero saqué nueve".	Logro	"Me dirigí a la maestra para que me dijera porqué, pero no encontré respuesta; yo quería saber dónde estaba fallando para organizarme y planear mejor mis prácticas".	Apoyo social Planeación Iniciativa

Caso	Conflicto	Categoría	Resolución	Categoría
Lily	"Yo me tenía que ir caminando de la casa a la escuela. La escuela estaba al lado opuesto y mi hermano me ponía horario de llegada, era muy estricto, así que siempre andaba corriendo".	Regulación externa	"Era demostrarle que podía; pero más que a él, tenía que demostrarme a mí misma que lo podía hacer".	Reto
	"Tenía 10 pero el profesor me puso seis. Él quería abusar de mí".	Logro Honor	"No caí en su juego y preferí que me pusiera el seis".	Valores-honor
	"Saqué seis, mi hermano supo la calificación y me pegó".	Autoestima Imposibilidad de comunicación	"A partir del segundo semestre, me propuse no demostrar a nadie sino a mí que podía entonces inicié a hacer prácticas".	Reto Iniciativa
	"No me dejaban salir entonces...pero me gustaba mucho la danza".	Prohibición	"Me incorporé al ballet folklórico de la escuela. Iba los sábados a escondidas al principio. Les decía que iba a clases y después le fui diciendo poco a poco y lo aceptaron".	Miente Persistencia
Juanita	"De pronto como que me costaba aprender matemáticas y tenía por ahí algunas dificultades".	Logro	"Yo acudí a mis compañeros; nos íbamos una hora antes y nos quedábamos una hora después; yo no quería reprobar".	Apoyo social Iniciativa Reto
Jesús	"Entré a la normal pero nunca me gustó, ni me llamó la atención"... "Jamás me imaginé ser maestro".	Comportamiento instrumental	Estudiaba por pasar	Comportamiento instrumental

En los inicios de la experiencia laboral de los profesores (tabla 45), los detonantes del desarrollo se encuentran fundamentalmente relacionados con las carencias y obstáculos externos que impiden el logro, el reconocimiento y la planeación (cuatro casos), la autoestima y el altruismo (Lily).

A partir de las dificultades de su tarea y la manera en cómo los profesores las resuelven, dan cuenta de los avances de su desarrollo y su quehacer en función de la habilidad y capacidad para mantener la unidad de las demandas de su tarea y abordarla de la mejor manera. Para ello, dirigen sus acciones a la búsqueda de alternativas para alcanzar las metas, involucrándose plenamente, estableciendo compromisos, incrementando el esfuerzo a través de procesos de planeación, realizando ajustes a sus competencias o solicitando apoyos (Ríos, 2004; Guevara, 2004; Pintrich, 2000).

La resolución que toman los profesores implica un proceso de reflexión sobre la necesidad de poner en juego lo aprendido y tomar iniciativas para responder las diversas situaciones conflictivas y persistir en el intento en un marco de mayor flexibilidad y apertura.

**Tabla 45.** Acciones y estrategias de solución desplegadas por los profesores ante situaciones conflictivas o potencialmente conflictivas sucedidas en la experiencia inicial como profesor (juventud y adultez)

Caso	Conflicto	Categoría	Resolución	Categoría
Joshua	<p>"La formación como profesor (Escuela Normal) nunca se compara con la realidad".                      "Uno se forma en la práctica. Es muy diferente como te lo pintan en la escuela".                      "Hay muchos detalles... No es tan fácil como lo plantearon en la escuela, aunque en las prácticas teníamos una semana con el grupo de 5°. Pero ya en el quehacer es algo diferente".                      "Las necesidades propias del lugar no se parecían en nada a lo que practicaba en la escuela".</p>	<p>Reconocimiento de carencias y obstáculos externos que impiden el logro</p> <p>Reto</p>	<p>"De ese poquito tienes qué abrir más. Tratar de adaptarlo... Reorganizar, preguntar, buscar. Depende de ti. Llevar tu trabajo como docente. Cabe mencionar que ahí la verdad no hubo desánimo. La gente era muy agradable".                      "Que yo dijera qué desilusión, al contrario yo tenía que poner más empeño (por las condiciones)"</p>	<p>Reflexión                      Planeación                      Ajuste de competencias</p>
	<p>"Dificultades del grupo".</p>	<p>Reconocimiento de carencias y obstáculos externos que impiden el logro</p>	<p>"Preguntando, leyendo con mis hermanos".                      "En preparación del programa. Con mi padre en pláticas con él... sobre ¿cómo empiezo? preguntaba, y él me decía": "ser muy observador y tomar notas de todo". ... "Yo me dedicaba a dosificar. Yo hacía notas en el mismo programa".                      "La planeación se tiene que adaptar a los niños".                      "Tú te vas dando cuenta de si funciona o no, y vas haciendo las modificaciones de acuerdo al grupo".</p>	<p>Apoyo social                      Iniciativa                      Planeación                      Ajuste</p>

Caso	Conflicto	Categoría	Resolución	Categoría
Lily	"Dificultad para atender a todos los grupos".	Planeación Reconocimiento de carencias personales	"Solicité apoyo y yo me empecé a ayudar con los materiales que me proporcionaba mi esposo. Él me proporcionaba guiones didácticos"... "Yo leía y preguntaba".	Apoyo social Iniciativa
	"Le proponen participar en una escuela de nueva creación, ella acepta a pesar de las ausencia de condiciones. La escuela se instaló debajo de un árbol en la casa del delegado. El mariachi Santa Rosa, nos donó el terreno para construir la escuela".	Altruismo Reto Reconocimiento de carencias y obstáculos externos que impiden el logro	"Se levantó una aula con apoyo de todos". "Yo iba hasta los domingos, me sentía muy comprometida". "Tuvimos que limpiar el terreno había mucha piedra". "Cuando terminamos nos faltaba pizarrón, mesabancos y los solicitamos a la Secretaría de educación".	Apoyo social Reto
	"Cuando llegué a la nueva zona (cambio de escuela), la supervisora me recibió con "esa zona nadie trabaja, son ignorantes, son personas que no saben" a mí me dio mucho coraje, si no me conocía, hubo un rechazo fuerte, casi me avienta el memorando en la cara".	Autoestima (enojo) Autoridad	"Esto me daba coraje. Voy a demostrar que puedo. Pero ¿Toda la vida me voy a pasar demostrando a los demás, primero a mi familia, a mi hermano y ahora a ella? ... no ya solamente me voy a demostrar a mí misma que puedo. ¡Yo puedo hacerlo!".	Autoestima (enojo) Reto Reflexión
	"Entonces, cuando me ofrecieron, bueno... me impusieron el Proyecto MAC (Maestro de Actividades Culturales) y me dijeron ¿sabes qué solicitaron un maestro para irse de actividades culturales y tú te vas a ir de la escuela?".	Autoridad Autoestima	"Era llevar un proyecto en cada grado. Me preparé, me capacité, lo promoví y me encontré con mucho apoyo de mis compañeros; aparte de eso, la directora y supervisora estaban muy contentas con el trabajo". "En cuestiones de mis clases, las empecé a ser más dinámicas, ya no fueron tan expositivas sino que yo les buscaba por un lado o por otro".	Apoyo social Reconocimiento Transferencia Positiva
Juanita	"Te encuentras niños en un tercer año que no saben leer muy bien, te presentan una documentación que de repente no estás acostumbrada a llenar".	Reconocimiento de carencias y obstáculos externos que impiden el logro.	"Solicité la ayuda del encargado de la escuela, me involucré en lo que él solicitaba y aprendí a manejar muchas cosas".	Apoyo social Iniciativa

Caso	Conflicto	Categoría	Resolución	Categoría
Jesús	"Hice diagnóstico y no sabían hacer las tablas y se suponía que eran de las niñas más listas, no se sabían la tabla del 9, ni una división de las más sencillitas".	Reconocimiento de carencias y obstáculos externos que impiden el logro	"Más dedicación y tiempo al trabajo, pero lamentablemente los niños no tenían el tiempo suficiente para estudiar".	Compromiso Desplaza la culpa

Y finalmente, en el momento actual después de muchos años de educar y ser profesor (tabla 46) lo que detona el desarrollo de los docentes se encuentra altamente relacionado con el reconocimiento de las necesidades de otros para apoyar su crecimiento (Maslow, 1943; Pintrich, 2000, Seve, 1973), la necesidad de logro, el establecimiento de retos y reconocimiento. Todo ello, refiere la comunión y correspondencia entre el "otro" y "el sí mismo"; en este sentido, evidencia un proceso de integración de la regulación interna-externa (Deci y Ryan, 1990 a/1990b).

Lo encontrado demuestra la eficiencia autorregulatoria en tanto que los profesores actúan ante las situaciones buscando alternativas a partir de la situación inicial; planean, toman la iniciativa (Guevara, 1997b/2004), se muestran optimistas para superar las condiciones conflictivas y asumen los retos de su tarea con márgenes de compromiso y reflexión (Maslow, 1943; Allport, 1943/1965/1986; Zimmerman, 1996; Ríos 2004).

También se encuentran en este momento elementos relacionados con la reflexividad, es decir con el autoreferir (Morin, 1999), y complementariamente con el lograr cierto margen de distanciamiento de sí mismo y ser consciente de su genericidad (Heller, 1997) o introspección (Allport, 1965/1986).

Además de lo anterior, hay una presencia de la persistencia y ajustes en la consecución del objetivo (Guevara, 1997b/2004; Zimmerman, 1996/2000; Pintrich, 2000). Otro hallazgo se refiere al incremento de aspiraciones en la medida que ellos anticipan, proponen ideas, rutas y alternativas nuevas para modificar las condiciones presentes (Ríos, 2004) en un marco más allá del salón de clase.

Aquí resulta esencialmente importante el hecho de que los profesores se ven así mismos como portadores de cambios y transformaciones, al mismo tiempo muestran una gran disposición a compartir ese saber con otros y traducirlo para disponerlo como herramienta para apoyar a la tarea de los colegas en el seno institucional especialmente en los casos de Lily y Joshua.

Sumado a lo anterior se observa la capacidad de los profesores para centrarse e identificar problemas y su posible solución o soluciones (Allport, 1965/1986), lo cual tiene implicaciones tanto con el grado de conocimiento, evaluación y manejo de las situaciones, como con los deseos de superación del estado de cosas (Ríos 2004) y con la propia implicación de cada uno de ellos.

**Tabla 46.** Acciones y estrategias de solución desplegadas por los profesores ante situaciones conflictivas o potencialmente conflictivas durante su desarrollo profesional

Caso	Conflicto	Categoría	Resolución	Categoría
Joshua	"En base a la prueba diagnóstica (se realiza al principio del ciclo escolar para valorar al grupo) y ves cómo está la disciplina, responsabilidad, valores y conocimientos y ahí ves qué no se hizo atrás pero no como una queja sino como un reconocimiento de dónde están".	Reflexión Reconocimiento de carencias de otros	"Pero cuando pasan tres ó cuatro meses y te sigues quejando ¿Qué estás haciendo tú? ¿Sigues estando igual o has mejorado?" "Tu reto es trabajar e impulsar a los niños a partir de sus alcances, buscar estrategias para apoyarlos y organizar el trabajo".	Reflexión Iniciativa Reto Promoción a la autonomía de otros Planeación
	"Había grupos que nadie quería".	Logro Reto	"Yo lo veía como un reto... y siempre pensé si se puede ¿cómo no van a salir? Cuando menos trato de aplicarlo, y busco siempre el lado positivo... tienes oportunidad de repensar, cambiar". "Como maestro fijaba metas con los grupos".	Reflexión Planeación Optimismo
	(Como profesor ha estado trabajando por mucho tiempo en 5º. y 6º. Grado). Se cambia de escuela, desea probar su desempeño en 1er. grado y enseñar con el método global, (nunca lo ha utilizado y ha escuchado mucho acerca de él).	Logro Reto	"Lo tomé como un reto...". "Me reunía con mi cuñada y con mi esposa y preparábamos material; discutíamos, y después cada uno hacía sus propios ajustes –de acuerdo a su grupo- y probábamos... era muy cansado, pero muy bonito".	Reto Apoyo social Optimismo Ajuste
	"En reunión de órgano colegido yo hice algunos comentarios en el diagnóstico". Los problemas se identificaban como producto de la rotación de maestros y de los padres de familia. "Yo opiné el problema era de todos y que las cosas estaban así debido a nuestro trabajo y que independientemente de eso había que tener un fuerte compromiso a fin de cambiar favorablemente".	Reto	"Hice varias propuestas, entre ellas que todos participáramos y fuéramos más tiempo, o nos pusiéramos de acuerdo los domingos o antes de iniciar el trabajo con los niños para no limitar las actividades con ellos...". "La intención es mejorar nuestro trabajo para mejorar nuestra escuela".	Iniciativa Apoyo a otros (colegas) Planeación  Optimismo

Caso	Conflicto	Categoría	Resolución	Categoría
Lily	"Problemas de los alumnos para el manejo de la división".	Altruismo (Nutrición) Reconocimiento de carencias de otros	"Hice un proyecto para trabajar en la escuela, (involucra a todo el personal) preparé instrumentos, elaboré un diagnóstico e indagué las formas que más facilitan el proceso, estructuré una propuesta, y fui llevando el seguimiento mensual durante todo el año...". "Me dio resultados".	Planeación Apoyo a otros (colegas)
	"Aprendizaje de los niños"	Reconocimiento de carencias de otros	"Busco material didáctico, siempre tengo muchas cosas... las organizo, a lo mejor mi salón siempre se veía con mucho tiradero pero era porque los niños estaban en el piso, se acostaban, hacían recortes, siempre se tenía tapizado de papeles...". "Y voy viendo cómo resulta...". "Valoro y modifico si es necesario... pero eso me lo va diciendo el avance de los alumnos".	Promoción de autonomía de los otros
	"Miedo a enfrentarme a algo que era desconocido para mí (función de directora), ¿Cómo manejar a tanto a gente?, ¿Cómo entrar con esa gente y que me aceptaran y que aceptaran los cambios que yo quería darle a esa escuela?"	Logro Autoestima	"Me dediqué a preguntar quién era la supervisora, la jefa de sector, cómo era el barrio, qué tipo de niños había, qué rodeaba la escuela, entonces yo ya iba con antecedentes, elaboré propuesta de trabajo...".	Anticipación Reflexión Planeación
Juanita	"Ya van cerca de 20 años aquí y presentándote oportunidades de que te dijeran por decir vamos a la Ignacio Allende, a las Teresas (Frente a los ofrecimientos para cambiarse a la zona urbana y en escuelas de prestigio, prefiere permanecer en el medio rural)"	Altruismo Nutrición Justicia	"...Estos niños me necesitan; yo sentí que aquí es donde me necesitaban más". "De repente, ves situaciones en la que dices tú, ¡caramba! por estos niños se puede hacer mucho, y como que estos niños están olvidados... estos niños tienen capacidad, pero como que hace falta que tú los empujes un poquito".	Reflexión Iniciativa Optimismo

Caso	Conflicto	Categoría	Resolución	Categoría
Juanita	"Con mis actitudes se sienten otros (colegas) que los estoy obligando a que trabajen más, o no sé,... este tipo de cosas".	Aceptación de los pares Envidia de los otros	"Sin embargo, ello, me impulsa a buscar más, a buscarle por otro lado, a revisar cosas". "Pero no puedo quedarme quieta, no puedo dejar de hacerlo...".	Autonomía Reflexión
Juanita	"Tuve una dificultad con un padre de familia porque no pasó su niño, entonces yo platiqué con él y le brindé información y le dije porqué, pero eso no lo convenció y se fue muy enojado".	Afiliación Altruismo Comunicación	"Asegurarme que los padres vean los avances de sus hijos, y les digo, cómo pueden apoyarles... pero no siempre los padres se presentan. Pero me he dado a la tarea de hacer visitas a sus casas... y de estar más cerca y revisar sus procesos de aprendizaje... llevo un cuaderno y ahí voy anotando... me lo llevo a casa y a partir de eso planifico... pero lo voy adaptando en el salón".	Planeación Seguimiento Reflexión Promoción a la autonomía de los otros
Jesús	Los grupos no pusieron el periódico mural y entonces yo estoy desesperado	Logro Emoción	"Entonces pues dejo a los niños, les pongo trabajo a los niños y me voy con los maestros para ponernos de acuerdo para su realización".	Iniciativa Planeación
	El propósito de la planeación no le gustó a la directora.	Autoridad Control externo Logro	"No estuve de acuerdo y le dije "no voy a cambiar mi planeación por esta semana... y si no me lo firma, no me lo firme, yo estoy cumpliendo con darle mi planeación, si usted quiere cambiar la planeación dígame cómo, o deme una clase para yo tratar de planear la clase de acuerdo a la clase que dé". "Trabajé con la planeación que había realizado".	Enojo Reconocimiento Apoyo social Autonomía
			A la semana siguiente (del acontecimiento anterior), "En la reunión escolar los padres me felicitaron porque todos los niños lograron calificaciones altas en todas las asignaturas" (el maestro está muy contento y me muestra las calificaciones) e incluso, agrega "un padre regaló 1000 pesos a la escuela".	Reconocimiento Logro Alegria y satisfacción

En resumen lo que los profesores han llegado a ser, parte de hechos y eventos distintos que les demandan la familia, la escuela y el trabajo pero fundamentalmente de la forma en cómo el profesor ha interiorizado e integrado a su persona, lo que a su vez, ayuda a generar aprendizajes nuevos.

Los conflictos y formas de resolución revelan la importancia de la fuente que los genera y de la fuerza de los actos de voluntad de los profesores.

Durante el desarrollo de los profesores se distinguen tres momentos de quiebre sustantivos. El primero integra la infancia y una parte de la adolescencia; el segundo, la adolescencia y la juventud; y el tercero, la adultez.

Cada uno de estos momentos también se relaciona con el tipo de situaciones presentadas y el control ejercido. En el primer momento en la conducta se observan modelos y principios generados en el entorno; en un segundo momento, los profesores ponderan rutas de acción y sus acciones son deliberadas y mejor calculadas para servir a principios y metas específicas; en un tercer momento, se inhiben impulsos y hábitos pueden distraer la atención o entrar en conflicto con un principio o un fin.

La perseverancia frente a los obstáculos y las frustraciones en la persecución de metas y en la adhesión a principios establecidos previamente amplían el optimismo, el sentido de logro y la reflexión de los profesores sobre su propia actuación, lo que implica un proceso de autorrealización, reconocimiento social e integración (Bajoit, 2002; Maslow, 1943).

La ampliación y cercanía de logros implica más logros, pero también mejora en la afinación y orientación de las acciones elegidas, así como la incorporación, el desarrollo y el acrecentamiento de procesos de anticipación y autocontrol (Deci y Ryan, 1990a/1990b; Zimmerman, 1996), el descentramiento y la integración (Bajoit, 2002; Heller, 1997; Morin, 1999, Seve, 1973).

Algunos aspectos que pueden conducir a lesionar o debilitar la voluntad figuran

la falta de asunción de objetivos o la ausencia de aquellos que exigen esfuerzo o de ideales, modelos de conducta y expectativas que merezcan ser considerados, así como atención vacilante, incapacidad para resistir los impulsos o romper hábitos, y la incapacidad para decidir entre alternativas o asumir una decisión y continuarla una vez tomada dicha decisión.

Otros más pueden estar en la dificultad y complejidad de los fines propuestos, en la influencia de resultados negativos previos a sus logros en las metas y aspiraciones posteriores, y en la falta de visualización para identificar las actividades relevantes y necesarias para lograr el fin propuesto.

## **8.7. La formación profesional. Imágenes y realidades**

Cada uno de los profesores participantes manifiesta experiencias que subrayan elementos que facilitaron o ejercieron, por el contrario, un efecto neutralizador.

Los aspectos referidos dan cuenta de las expectativas y de la forma de asumir la carrera, las características, las cualidades personales como disposiciones, preferencias y gustos, el ambiente de aprendizaje-desarrollo de habilidades y el sentido de las expectativas familiares.

En general, los profesores asumen la experiencia de su formación de manera positiva dado que previamente fue visualizada como una meta y un reto (Juanita y Lily) o se fue desarrollando en el transcurso de la carrera (Joshua); y en este sentido, observan que la carrera les dejó "*los cimientos*", "*las bases*".

Sobre las características y cualidades personales, destacan en común la responsabilidad, la formalidad y la seriedad "*cumplir con las tareas*" y "*sentar cabeza*" (Joshua), el ser cordiales y establecer relaciones de *amistad* (Juanita y Joshua), las cuales se confirman con la descripción de estudiante solicitada y personas que afectaron positivamente o negativamente en la carrera.

Respecto al ambiente de aprendizaje, Joshua y Juanita manifiestan su experiencia de manera positiva en tanto conocimiento, convivencia e interacción entre compañeros, a diferencia de Lily y Jesús que la viven de manera negativa y al margen de sí, a partir de la condición social (Lily) o de insatisfacción personal (Jesús).

"No quería que mi mamá fuera a la escuela y que sufriera como yo por estar mal vestida". (Lily)

"Nunca me gustó la escuela normal... estuve desmotivado, desinteresado". (Jesús)

Aunque finalmente, Lily recibe de su experiencia laboral al realizar interinatos la mayor satisfacción y claridad a su función de profesora.

En este ambiente de aprendizaje los profesores enfatizan la autonomía, en tanto, capacidad de elección para participar, sugerir alternativas, crear, confrontar, apropiar, compartir los modos de hacer y planear una clase (Joshua, Juanita y Lily); así como encontrar en un espacio propicio de apoyo, confianza, consejos, conocimientos y amistad con profesores (Juanita y Lily) a diferencia de Jesús que no refiere ninguna.

En los tres casos, el quedar bien y hacerlo bien habla de dos aspectos fundamentales: Primero, la necesidad de cubrir las expectativas familiares

"Había qué terminar". (Joshua)

"No hubiera ninguna razón para que mi mamá fuera a la escuela". (Lily)

"Terminar era mi meta, no quería quedar mal". (Juanita) "No quedar mal". (Jesús)

y segundo, la necesidad de lograr el reconocimiento (eficacia) y el propio autorreconocimiento a su función de la imagen de futuro profesor.

Respecto al segundo aspecto, por ejemplo, las prácticas se convierten en la herramienta central para viabilizar y concretar su sentido de formación a la vez que les brindan pautas para reconocer y confirmar si están en el camino correcto.

Es importante subrayar que en el caso de Joshua, la experiencia se convierte en un modo de vida anticipatorio "*creando ser maestro, ser un maestro*" que se traduce en una variable importante de conquista y construcción personal y profesional; y los continuos logros van confirmando su posición: es elegido representante de grupo, los compañeros y amigos le estiman, los niños con los que practica le llaman "*maestro*" y lo hacen sentir muy bien; mientras que en el caso de Jesús hay una ausencia de este autorreconocimiento.

Una variable que también permite ver el desarrollo de los profesores es la percepción acerca de su ser en los periodos de estudio y la descripción de su desempeño escolar (tabla 47) para lo cual se muestran algunos referentes encontrados en cada caso.

Tabla 47. Autodescripción de los profesores como estudiantes en distintos momentos escolares

Caso	Primaria	Secundaria	Estudios de normal
Joshua	Ser número uno, dinámico, inquieto	Estudioso, interés por estudiar y aprender	Responsable, puntual, dedicado, participativo, interesado, constante
Lily	Gusto	Gusto, interés, responsable	Dedicada, constante, insistente, responsable
Juanita	Gusto	Responsable (cuando decide reiniciar)	Interés, no reprobar ninguna materia, crítica, participativa
Jesús	Copión	Memorista Estudia porque le da pena reprobar	Desinteresado, desmotivado, estudiar para pasar

En el curso de los profesores cada etapa ofrece pautas de orientación para el siguiente nivel educativo y al parecer la forma de asumirse o sentirse los ubica en la etapa de preparación profesional en un nivel de mayor o menor percepción sobre sí mismos.

Joshua se percibe más ambicioso, mientras que Lily y Juanita mantienen el estudio a través del gusto, la responsabilidad, el interés y la insistencia; no así Jesús que denota una tendencia "*funcional*", es decir, mantiene su trayectoria académica resolviendo los problemas pero sin asumirla como parte de sí mismo, por lo cual, se presume una baja autoestima que se encuentra articulada al bajo aprovechamiento escolar (Zimmerman y colaboradores, 1997).

Se recuperan algunas expresiones de cada uno correspondientes a la etapa de formación como profesor.

"Me estimaban, no perdía detalle para participar y aprovechar para aprender y replantear". (Joshua)

"La maestra me invitó a la escuela donde trabajaba para hacer interinatos porque tenía muy buenas calificaciones y veía que yo le ponía muchas ganas". (Lily)

"... a veces dedicaba más tiempo a la amistad que al estudio", que fue una estudiante "que si bien no salió con reconocimientos ni nada, no reprobó ninguna materia". (Juanita)

"La normal nunca me gustó... "desinteresado" y "tomador". (Jesús)

Cuando la percepción sobre su habilidad o competencia se analiza a partir de las expectativas generadas en los entornos familiares y escolares (tabla 48) y de la forma como los afectaron las distintas personas positiva o negativamente durante la trayectoria estudiantil se aprecia una alta correspondencia entre la autopercepción y la percepción de los "otros importantes".

Un caso que llama la atención es el caso de Lily que manifiesta una lucha permanente entre la expectativa familiar negativa y la autoexpectativa escolar positiva, superándola a través de una fuerte persistencia.

**Tabla 48.** Expectativas de los "otros importantes" y percepción de "sí mismo" durante la trayectoria académica profesional

Caso	Expectativa de "otros importantes"		Autoexpectativa Ver autodescripción	
	Padres/ familiares	Profesores de la carrera	Positiva	Negativa
	Relación académica y situaciones de apoyo			
Joshua	Estar preparado y asumir la responsabilidad del estudio	Trabajador, responsable, reconocido, destacado, estudioso, estimado,	√	

Lily	Falta de credibilidad sobre su propia capacidad. "Eres una tonta", "No puedes"	Estudiosa, responsable, (tiene las mejores calificaciones)	persistente, reconocida mejores	√	
Juanita	Ser la número uno, la mejor (padre); que no reprobé ninguna materia (madre)	Cumplidora, Ninguna materia reprobada		√	
Jesús	Hacer una carrera	Flojo, desinteresado	irresponsable,		√

En el terreno de la formación profesional se suma a los entornos mencionados, el laboral, dado que los estudiantes inician su incursión a través de las prácticas escolares (iniciación al campo de trabajo) y Lily que realiza interinatos por dos o tres meses en escuelas primarias desde el segundo año de su preparación profesional.

En el ámbito escolar, las relaciones fundamentales se generan en la interacción de aula, por ello, las personas de mayor influencia se encuentran en los profesores, los compañeros y los amigos.

En el ámbito familiar, los padres ocupan un lugar preponderante, mientras que en el ámbito laboral, aparecen figuras como las del supervisor, de los directores, los profesores y los alumnos de la escuela donde realizan sus prácticas. Es importante mencionar que todos los estudiantes realizan éstas durante el último grado de la carrera, lo que les permite tener los primeros encuentros con personajes distintos.

Lo positivo o negativo con los compañeros, amigos y maestros está relacionado con los ambientes de convivencia, aceptación, respeto, y reconocimiento; en especial es fundamental que las expectativas de los profesores al valorar sus competencias y ser enunciadas desde ellos y posteriormente ser socializadas y traducidas por los compañeros como reconocimiento a su habilidad (Joshua, Lily y Juanita) o falta de ella (Jesús) y en el trato establecido a través de relaciones de confianza, ayuda y apoyo van confirmando el éxito o fracaso en el

desarrollo de las competencias personales, sociales y profesionales (Flowers, 1966; Kaplan, 1994; 1968; Rist, 1970; Rodríguez, 1997; Rodríguez y Guevara, 1999; Rosenthal y Jacobson, 1968).

Las expectativas de los "*otros importantes*" sobre las capacidades o habilidades de los alumnos o de los hijos tienden a reflejar y presentar un incremento o decremento de ellas, según la percepción positiva o negativa sobre la persona; pues se emiten juicios con base en dicha percepción y desarrollan conductas.

En este contexto, la evaluación de la competencia de los estudiantes (cuatro casos) es más sentida cuando se enuncia y socializa dentro del aula por la autoridad de los profesores destacados, consagrados, reconocidos o de mayor peso institucional como son el profesor de prácticas, el de física o el de matemáticas. Aunque la mayor parte de los estudiantes acatan la decisión, es importante manifestar que esta valoración negativa incrementa la necesidad de reconocimiento, ya que ésta aumenta su valía profesional y personal.

La incertidumbre frente a los profesores destacados crece, ya que demandan a los estudiantes manejo de contenidos, habilidad para mostrar, demostrar, organizar y dar claridad a las ideas (matemáticas y física); y para las prácticas además se solicita un proceso que lleva tres momentos distintos: la planeación, la organización y la evaluación, y por tanto, requiere de manejo de grupo, organización de material, flexibilidad y apertura a la crítica

En el caso de padres y hermanos, los profesores los visualizan como apoyos morales o de ausencia de ellos (Lily). Para Joshua, el padre y los hermanos además son una guía académica importante de definición y desarrollo de sus propias competencias, ya que recibe apoyo constante; mientras que para Lily, la ausencia del padre y la violencia del hermano afectan permanentemente su persona, la cual daña su relación con los otros y hay una demanda permanente de reconocimiento a su persona que se expresa a través de un sentimiento de soledad y/o de reconocimiento (ver figura 8 y tabla 41 a 46).

En la incursión al ámbito laboral la relación se establece a través de las prácticas o a través de interinatos (Lily); Lily recibe apoyo de una de sus profesoras y logra un alto reconocimiento de las maestras sobre su habilidad para conducir los grupos, organizar actividades y facilitar actividades motivadoras y Joshua recibe comentarios positivos de sus compañeros y profesores, además del apoyo del padre y hermanos; las prácticas las observa como una oportunidad para *"mejorar, replantear y volver a preparar"*, además de convertirse para él en un medio de aprendizaje, apropiación y creación personal,

Juanita, se reconoce con una gran inclinación para ser maestra desde la escuela primaria, que se confirma al lograr en las prácticas un lugar de privilegio pues *"es de las mejores"* y ello, la orienta a buscar y compartir con sus compañeros alternativas de planeación y organización escolar.

Ello, prefigura una fuerte motivación que se arraiga en el sentido de anticipación a su ser de *"profesor-a"* en estos tres casos; no obstante, en el caso de Jesús sus expectativas y la de *"otros importantes"* son negativas pues en primaria aunque recibe un premio él percibe que lo obtiene por ser *"copión"*; en secundaria dice que *"estudiaba de memoria porque le daba vergüenza reprobar"*, y menciona que en una ocasión reprobó un bimestre pero *"se puso más que a estudiar a memorizar y obtuvo 10"*, la maestra no le creía y le hizo examen oral, en la preparatoria reprueba la materia de física y recursa el año, al recursar la materia lee muchos libros, presenta y obtiene 10 pero el profesor *"le pone siete porque el 10 es para el profesor"*; en la escuela de Minas reprueba el primer año porque *"no veía bien"*; en la normal primaria no le agrada la carrera y la cursa *"desmotivado"*, y en una ocasión cuando regresan a clases después de vacaciones las maestras se sorprenden de verlo ahí pues *"pensaban que no regresaría"*, ellas tenían la imagen de que era un estudiante *"muy flojo y desinteresado"*.

## **8.8. El encuentro con la profesión y su desarrollo**

Durante el curso de la actividad profesional los maestros van enfrentando distintas situaciones articuladas al quehacer cotidiano y al contexto, así como las condiciones concretas que la enmarcan.

Su actividad no está exenta de rupturas, contradicciones o dificultades como tampoco de logros y satisfacciones.

Uno de los aspectos fundamentales de la constitución de los profesores se encuentra articulado tanto a las trayectorias y recorridos en el tiempo y en los espacios sociales distintos como a los motivos, las transformaciones y los contenidos de estos cambios.

### **8.8.1. Trayectoria y constitución profesoral.**

#### ***Contradicciones esenciales.***

Con base en el análisis, se extrajeron eventos que refieren procesos de rotación y estabilidad de los profesores en los centros de trabajo.

La trayectoria refiere momentos de movilidad-estabilidad en una doble dimensión externa- interna con dosis variables pero estrechamente articuladas entre sí.

La dimensión externa da cuenta de la cantidad de cambios y la permanencia en los centros escolares; y la interna alude como se expresó en párrafos previos a los motivos, transformaciones, contenidos y alcances de estos cambios, es decir, a la "movilidad interna" en un sentido más cualitativo y al ascenso simbólico, a partir del prestigio y el reconocimiento.



- Necesidades y deseos personales
- Necesidades sociales impuestas por los procesos de cambio establecidos por la secretaría de educación, escalafón y sindicato.
- Razones de servicio

Las necesidades y deseos personales refieren aquellos aspectos ligados al cuidado de la familia, por ejemplo: estar al pendiente de la familia e hijos, llevarlos a la escuela, satisfacer sus necesidades; así como a asuntos relativos a salud: embarazo, desear acercarse a la ciudad; y demostrar capacidad a otros.

Las necesidades sociales impuestas dan cuenta de la normatividad administrativa establecida para regular el servicio a través de los mecanismos y normas para el ingreso al sistema, procesos de cambio, ascenso escalafonario, manejo de plazas (cambios, jubilaciones) así como cuestiones referidas al pago de los profesores.

Las razones de servicio versan sobre la injerencia de los supervisores o directores para mover al personal adscrito a su zona de un centro escolar a otro, en cualquier periodo del año para realizar funciones de apoyo técnico, funciones especiales (comisión para realizar una actividad pedagógica, administrativa o de representación) o para dejar de hacer dichas funciones.

Las categorías señaladas ponen de manifiesto diferencias importantes en relación a los motivos y a la estabilidad o movilidad en los centros educativos.

Los primeros cinco años, manifiestan la mayor movilidad (tabla 50) en los cuatro casos, disminuyendo en los siguientes 15 años (tablas 51, 52 y 53). Este momento se caracteriza por la búsqueda, el tanteo y el posicionamiento en su quehacer como profesor.

**Tabla 50,** Trayectoria de profesores en los primeros cinco años de servicio profesional

Caso	Motivos y cantidad de cambios en los primeros cinco años				
	1	2	3	4	5
Joshua	<b>Personales:</b> Acercamiento a Guanajuato		<b>Personales</b> Acercamiento a Guanajuato		
Lily			<b>Normatividad administrativa</b> Plaza perdediza <b>Necesidad del servicio</b> Invitación <b>Personales: Salud</b> Embarazo		<b>Personales: Salud</b> Lastimadura en la espalda <b>Personales: Familiares</b> Cuidado de la familia e hijo <b>Necesidad del servicio</b> Invitación
Juanita	<b>Personales: Familiares</b>  Estar cerca de la familia	<b>Personales: Familiares</b>  Estar cerca de la familia	<b>Personales: Familiares</b>  Estar cerca de la familia <b>Necesidad del servicio</b> Invitación		
Jesús			<b>Normatividad administrativa.</b> Discontinuidad de pago		

En el siguiente momento que va de los seis a los 10 años de servicio, los profesores logran tener estabilidad (tabla 51) y su movilidad se encuentra relacionada con factores de reconocimiento (Jesús) o desconocimiento (Lily).

Se aprecia un lapso de tiempo que va de siete a 10 años para conseguir cierta estabilidad en los centros escolares, excepto en el caso de Joshua que consigue colocarse al tercer año en una escuela de prestigio en la ciudad. Ello se debe posiblemente a la posición del padre como supervisor de primaria.

Es de especial interés también subrayar el caso de Juanita que elige quedarse en el medio rural.

**Tabla 51.** Trayectoria de profesores de los seis a 10 años de servicio profesional

Caso	<i>Motivos y cantidad de cambios de los seis a los 10 años</i>				
	6	7	8	9	10
Joshua					
Lily	Necesidad del servicio Rechazo	Personales: Familiares Cuidado de la familia e hijo Personales Demostrar su capacidad			
Juanita					
Jesús					Necesidad del servicio Invitación como Apoyo Técnico Pedagógico

La movilidad, en el tercer periodo que va de los 11 a 20 años de servicio se encuentra relacionada con un desarrollo profesional más amplio (tabla 52), ya que los profesores juegan un papel distinto en las escuelas: realizan funciones de encargados, apoyos técnico-pedagógicos y directores (Lily, Joshua y Jesús); lo anterior, tiene implicaciones sobre el mérito y reconocimiento de habilidades para desarrollar una tarea más compleja o difícil, o, bien, han consolidado su posición en la escuela (Juanita), o han logrado reconocimiento por su capacidad para el trato con los estudiantes y el desarrollo de sus aprendizajes es medido o valorado por las calificaciones y la aprobación grupal.

Tabla 52. Trayectoria de profesores de 11 a 20 años de servicio profesional

Caso	Motivos y cantidad de cambios de los 11 a los 20 años									
	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Lily									Personales: Mejora salarial. Ascenso a directora	
Joshua			Necesidad del servicio				Normatividad administrativa (subdirector)			
Juanita									Necesidad del servicio	
Jesús	Normatividad administrativa Designación. Encargado de escuela	Necesidad del servicio Invitación								

En el último periodo, después de los 20 años de servicio la movilidad (tabla 53) se observa como un momento amplio de desarrollo, que inicia en el momento anterior (Lily) o de culminación y cierre (Joshua); por tanto, los motivos se ligan a la búsqueda de una mejor calidad de vida.

Tabla 53. Trayectoria de profesores de 21 a 30 años de servicio profesional

Caso	Motivos y cantidad de cambios de los 21 a los 30 años							
	21	22	23	24	25	26	27	28
Joshua					Personales: Mejora salarial Búsqueda de doble plaza para jubilarse		Personales: Mejora salarial Búsqueda de doble plaza para jubilarse	Personales: Mejora salarial Búsqueda de doble plaza para jubilarse
Lily								
Juanita								
Jesús								

Seguir el movimiento de los profesores en el tiempo, permite visualizar los momentos de rotación y magnitud temporal, pero también brinda referentes sobre la densidad y contenidos de la experiencia en los espacios escolares y del aula, y del

desarrollo de las capacidades, ya que "lo que un hombre sabe hacer experimenta una modificación notable, su empleo del tiempo y su personalidad resultan profundamente afectados" (Seve, 1973, 315).

Una vez que se logra esta estabilidad, los profesores se arraigan y se desarrollan en estos espacios hasta obtener su jubilación; o cuando emprenden nuevos caminos para mejorar sus condiciones y calidad de vida como el caso de Lily que decide participar en los procesos de escalafón para realizar la función de directora y Joshua que inicia su recorrido por diversas escuelas para jubilarse con doble plaza.

En este sentido, se advierten algunas pautas que permiten anotar ciertos periodos indicativos (tabla 54). La experiencia y desarrollo que ha tenido lugar en cada profesor pone en evidencia algunos cambios fundamentalmente cualitativos y permite a su vez situarlos en un periodo de configuración.

Tabla 54. Caracterización de los periodos indicativos de la configuración cualitativa del desarrollo por caso

Periodos en años de acuerdo al tiempo de trabajo /Caracterización			
1-5	6-15	16-25	26-30
Colocación Búsqueda por encontrar un lugar	Desarrollo/ Reconocimiento	Profundización Descentración, crítica	Culminación/ cierre
	Jesús	Lily y Juanita	Joshua

En la estructura de los cambios o permanencia de los profesores en los centros escolares también prevalecen contradicciones entre lo social y las propias necesidades (tabla 55), lo cual remite al sistema singular de su desarrollo.

En los cuatro profesores se notan manifestaciones relativas a la discrepancia entre la satisfacción y la insatisfacción personal y con la permanencia y el cambio en cada centro escolar. Los motivos para el caso de las mujeres coinciden en aspectos familiares.

**Tabla 55.** Contradicciones entre los motivos de cambio-estabilidad en la escuela por caso

Caso	Permanencia		Cambio	
	Laboral-personal	Familiar-personal	Laboral-personal	Familiar-personal
Joshua			24 años en el mismo centro de trabajo. Lugar de mayor aprendizaje, desarrollo y satisfacción	Pero necesita buscar una zona escolar distinta para poder jubilarse con doble plaza
Lily	Mayores aprendizajes e insatisfacción en la escuela donde permanece más tiempo (13 años)	Pero necesita estar cerca de la familia y cuidarla	Mayor satisfacción en el medio rural	Pero hay una necesidad de estar cerca de la familia e hijos y otorgar cuidado
			Ascenso a directora/ganar más	Dejar la familia por irse a trabajar fuera.
Juanita	20 años en la misma institución con niveles altos de satisfacción			
Jesús	Trabajo insatisfactorio. Casi cuatro años en el mismo centro escolar (últimos años)	Pero necesita estar cerca de la familia y atender su negocio	Lugar de trabajo satisfactorio  Discontinuidad de pago	Estar cerca de la familia. Garantizar la continuidad de su pago

En general, la lógica interna común que motiva a los profesores a cambiarse inicialmente es un sentido de soledad y aislamiento tanto de la familia como de los pares y la necesidad de decir su sentir, de ser escuchados, de dialogar sobre sus dificultades, de buscar orientaciones y consejos. Este momento se advierte como un proceso importante para reducir su incertidumbre ante una realidad nueva: la de ser profesores multigrado que planean, organizan su grupo y resuelven problemas de disciplina en un contexto altamente inequitativo.

Para el caso de las mujeres, su condición de embarazo, desarrollo y cuidado de sus hijos es muy fuerte y hay una necesidad de tener la seguridad de apoyarles y estar pendiente de sus necesidades. Esta inquietud se encuentra presente durante toda su trayectoria como profesoras:

"Estaba embarazada y caminaba mucho", "necesitaba estar más al pendiente de mis hijos", "llevaba a mi hijo a la escuela pero se me enfermaba mucho". (Lily)

En el caso de Juanita hace referencias similares, pero a toda la familia; a diferencia de los hombres donde los cambios obedecen en general a cuestiones muy personales, de desarrollo profesional o cuestiones administrativas:

"El problema por el que me moví fue porque mi cheque me lo estaban cortando cada cuatro meses, a pesar de que ya estaba basificado". (Jesús)

o deseo de acercarse para tener otras condiciones:

"Me moví de ahí, a pesar de tener 24 años porque quiero jubilarme con doble plaza, y ahí la zona no tiene escuelas vespertinas". (Joshua)

La movilidad como se vislumbra se relaciona con aspectos articulados a distintos niveles: microsistema, exosistema, mesosistema y macrosistema.

#### **8.8.1.2. Movilidad interna**

Se ha señalado en el inciso anterior que los cambios y la permanencia de los profesores en los centros escolares brindan el curso general su trayectoria; sin embargo, ahora es importante referir aquellos aspectos articulados a los contenidos de dichas trayectorias, es decir, al cúmulo de eventos, experiencias y sentidos de su quehacer profesional.

Referente a la evolución interna, la dinámica de su desarrollo está relacionada con los aprendizajes y capacidades así como las necesidades, las satisfacciones y los logros derivados de la experiencia y los cursos de acción emprendidos.

Las comisiones, los grados atendidos, las actividades así como la forma, la actitud, los logros y las satisfacciones permiten dar cuenta de su movilidad, de la tasa de progreso, en tanto "extensión y grado de las capacidades de un individuo, con respecto al conjunto de las actividades que efectúa" (Seve: 1973, 330).

Esta movilidad interna refiere los procesos que atañen y tienen lugar en el marco de la escuela así como el grado de reconocimiento resultado de la habilidad y la capacidad referida por otros o la autorreferida para enfrentar la tarea, al asumirse con habilidad para dar respuesta a las necesidades y planteamientos de la dinámica escolar y áulica.

Lo que sabe hacer un profesor, no sólo es producto de actuar sobre la realidad sino de los resultados logrados a través de las acciones emprendidas. Lo subyacente a este enunciado devela un legado fuerte que permite ir configurando al profesor.

Para efectos de integrar las distintas categorías enunciadas, en este apartado se mostrarán los referentes analíticos a partir de las primeras y últimas experiencias de los profesores vividas en el 2005.

### ***8.9. El ejercicio y la construcción profesional de los profesores***

La configuración de los profesores parte de una experiencia resultante que adquiere significación, compromiso y satisfacción en el suceder continuo en la escuela y en el aula; la docencia es una carrera que inicia como estudiante a través del vivir permanente en las aulas y luego prosigue en las prácticas escolares cuando elige la carrera como profesor y después en el espacio laboral realizando su función como profesor (Jackson 1992; Carvajal, 1993; Cacho, 2004), lo cual tiene una incidencia decisiva en la configuración profesional y personal del docente (Reyes, 1993).

Lo que los profesores llegan a ser se relaciona con los contenidos de su historia, en especial, con aquellos contenidos profesionales que dejan huellas y permiten establecer cauces de su desarrollo.

No obstante, la historia profesional no se escribe sola, cada historia se inscribe en el tiempo y en el espacio, se escribe a partir del acontecer y experiencia personal en ámbitos de relación con los ideales establecidos en el Plan y Programas de estudio y con los alumnos, los pares, los padres, las autoridades educativas y la comunidad.

La construcción deviene entre el individuo y la sociedad (Berger y Luckman, 2003), por tanto, contiene un carácter subjetivo y relacional; sentido que es compartido, socializado y construido en el núcleo del acontecer ubicado en las cuestiones importantes de su quehacer, dibujando progresivamente el concepto de sí mismo, el cual brinda marcas para su desarrollo (I' Écuyer, 1985; Taylor, 1994; Giménez, 1997).

Para nuestro caso, las dificultades, las preocupaciones, los logros y los aprendizajes expresados en el ejercicio profesional muestran elementos sustantivos de esta construcción.

Con el propósito de presentar los resultados del análisis del ejercicio profesional, se tomarán dos momentos: a) los primeros años de experiencia y b) la experiencia actual (al momento de la entrevista 2005).

Antes de iniciar el desarrollo de los resultados de los puntos señalados, conviene mencionar que las categorías analíticas, los enunciados y las definiciones se estructuraron teniendo como fuente principal el material de las entrevistas, en un proceso altamente heurístico que se fue conjugando con la recuperación tanto de los referentes teóricos previamente delineados como de aquellos elementos nuevos que fueron emergiendo en el proceso.

Asimismo, vale la pena señalar que la elaboración de las categorías integra la

información de las respuestas directas a las preguntas del protocolo de las entrevistas, las descripciones generales vertidas por los profesores, así como los cruces de información entre respuestas de un tema y otro.

El análisis categorial utilizó como referente común los planes y programas de estudio. Los motivos obedecen a dos cuestiones principales: la primera, porque son el instrumento social que guía y define no sólo el qué y el cómo de su quehacer como profesores sino porque prefigura y moldea su sí mismo; y la segunda, porque permite triangular y revisar la consistencia entre éstos y los resultados.

La organización de este capítulo, se irá desarrollando conforme a los puntos referidos en el orden siguiente: dificultades, preocupaciones, logros y aprendizajes.

### **8.9.1. Dificultades**

En la actividad cotidiana, los sujetos enfrentan una serie de dificultades que restringen sus posibilidades de acción, no obstante, que también son detonantes importantes de aprendizaje y cambio.

Es menester mencionar que durante el desarrollo de su actividad profesionales los docentes enfrentan diversas situaciones problemáticas, algunas articuladas a la dinámica de grupo, al conocimiento de los alumnos, otras, generadas por los cambios curriculares en relación a los contenidos a enseñar, las metodologías y las estrategias orientadas a promover los aprendizajes de los alumnos, etc., o a las formas de trabajo organizacional y los requerimientos y exigencias sociales y de padres de familia .

Si bien es cierto que en el transcurso los profesores van aprendiendo y sistematizando procesos de tal manera que van resolviendo, anticipando o reduciendo los problemas con los que partió, en la dinámica de trabajo escolar la complejidad, la impredecibilidad y los cambios permanentes de los alumnos, las

escuelas, los grados, los contextos específicos, los programas y los contenidos mantienen latente el vaivén entre la restricción y la posibilidad.

El tipo de dificultades y la forma en como son percibidas dan cuenta tanto de la cantidad, los tipos, los contenidos y los mecanismos para enfrentarlas; éstos dos últimos aspectos se encuentran altamente enlazados a los logros y los aprendizajes que serán abordados más adelante.

#### **8.9.1.1. Dificultades iniciales**

Las dificultades vertidas por los profesores se estructuraron en seis categorías analíticas (tabla 56): 1. Abordaje del aprendizaje de los alumnos, 2. Propósitos y contenidos del plan y programa de estudio, 3. Competencias didácticas, 4. Competencias intelectuales específicas, 5. Competencia administrativa, 6. Identidad profesional y, 7. Función social de la escuela y condiciones del entorno.

Aquí la visualización de los profesores sobre la fuente de las dificultades marca dos grandes ámbitos: uno interno que integra las primeras cinco categorías y otro externo que contiene la identidad profesional y las condiciones laborales e institucionales. Las primeras aluden a la falta de dominio de las bases esenciales para el desarrollo de la tarea profesoral y las segundas obedecen a la negación de aquello que lo designa como profesor, a aquellos aspectos técnicos administrativos de la institución y a la adversidad de condiciones.

El primer asunto mencionado se centra en el profesor y refiere fundamentalmente a aquellas habilidades y capacidades necesarias para desempeñar la tarea de enseñar mientras que el segundo asunto observa factores que no dependen directamente de su voluntad pero que se imponen a su quehacer, que van desde aquellas relacionadas con el aula (micro), la comunidad de padres de familia (meso), hasta lo social, en tanto condiciones culturales, laborales, institucionales y económicas (exosistema y macrosistema).

Conviene advertir que las habilidades socialmente valiosas y enunciadas o anunciadas en la tarea del profesor se han ido modificando en el tiempo.

En los primeros años la asunción de los profesores muestra como eje central, la tarea de enseñar: *"dar clase"*. Además del aspecto señalado, la actividad subraya un sentido técnico-instrumental; y un eje de referencia que favorece su actuación es el apego al plan y programas de estudio como lo refieren los mismos profesores.

Tabla 56. Categorización de dificultades iniciales

<b>Categoría</b>	<b>Enunciados</b>
<b>1. Abordaje del aprendizaje del alumno</b>	Desconocimiento de los alumnos y formas de trabajo en grupos multigrado, bidocente y tridocente
<b>2. Propósitos y contenidos del plan y programa de estudio</b>	Desconocimiento y falta de manejo de materiales básicos para la función: Plan y programas de estudio, libros y avances programáticos
<b>3. Competencias didácticas</b>	Insuficiente manejo de planeación y organización del grupo con atención a diversos grados
<b>4. Competencias intelectuales específicas</b>	Dificultad para manejar y articular los conocimientos con las acciones y actitudes para desempeñarse en los contextos de diversidad de alumnos (grupos de niños repetidores, extraedad; atención a niños de grados diferentes (multigrado, bidocente, tridocente); atender la falta de interés de los alumnos por los contenidos y el déficit en el desarrollo y dominio de contenidos del grado
<b>5. Identidad profesional</b>	Limitación al reconocimiento de su función (maltrato, desconocimiento, desigualdad, falta de aceptación, poca ayuda de la comunidad educativa (pares, directores, supervisores), soledad, aislamiento y falta de apoyo de padres
<b>6. Función social de las escuelas y las condiciones del entorno</b>	Desconocimiento de la escuela y padres de familia, y desconocimiento de las formas de intervención y de la organización escolar. Comunidad cerrada. Padres de familia sin estudios. Niños introvertidos que ayudan y trabajan en la casa y en el campo con tiempo insuficiente para estudiar. Falta de recursos materiales y didácticos para desarrollar su tarea docente: libros, láminas, biblioteca, grabadora, e información. Comunidades retiradas, con ausencia de servicios básicos: agua, luz, drenaje, carretera, vehículos, televisión. Migración y desplazamiento de profesores. Escuelas "trampolin" o de paso.
<b>7. Competencia administrativa</b>	Desconocimiento y falta de manejo de documentos (boletas, formatos, actas).

Los referentes de las prácticas escolares con los que empiezan indican insuficientes marcos de acción para enfrentar su quehacer en medios menos favorecidos, en escuelas marginadas, con índices de marginación alta y escasos recursos.

Para los profesores participantes, la escuela rural era una realidad desconocida. Además, no sólo enfrentaron la marginación y la pobreza de las escuelas sino las consecuencias derivadas de este fenómeno en su quehacer; y como resultado de ello se convirtieron en maestros (as) bidocentes, tridocentes o multigrado y como lo manifiestan los profesores debían atender grupos de diferentes edades y grados con alumnos con déficit en el rendimiento escolar;

La formación se manifiesta por los profesores como limitada e insuficiente, general *"enciclopédica y muy superficial"*, apegada al deber ser (sustentada en la norma o ideal) y referida sólo al contexto urbano.

Esta primera confrontación no sólo se relaciona con la ausencia de saberes previos para actuar sobre su circunstancia sino que los resultados de su acción se perciben como exclusivos de su responsabilidad.

El aprendizaje, los profesores lo van obteniendo a través de ensayo-error y a través de este proceso descubren elementos que les brindarán las primeras pautas para regular su trabajo: el control y la disciplina. Hacer cumplir la norma en un ejercicio de responsabilidad los hace sentir dentro del sistema y lograr un cierto nivel de certeza y de confianza en su hacer.

Este momento se encuentra lleno de incertidumbre y se percibe muy frágil, con muchos temores frente a lo desconocido; su mundo es un gran macrocosmos, con muchos rincones nuevos: la organización escolar y el manejo de instrumentos como boletas, guiones y avances; los procesos de gestión e intervención con los padres; el tratamiento de un grupo multigrado, con niños extraedad, y deficiencias; recursos para la planeación, la organización y el uso de estrategias de aprendizaje adecuadas; conocimiento del programa de todos los grados, con sus contenidos y materiales.

La falta de información sobre el funcionamiento de las cosas; la limitada claridad de los marcos institucionales y las normas prevalecientes de la organización; el lenguaje, la cultura y el sentido del cauce del trabajo general y específico; la incesante incorporación de los cambios y las necesidades sociales, entre otros son algunos elementos expresados en esta etapa.

Los profesores explicitaron comentarios como los siguientes:

"Las necesidades propias del lugar no se parecían en nada en lo que practicaba, en el medio rural". (Joshua)

"...reflexionas que lo que estudiaste en la normal no te sirve de gran cosa para los problemas que enfrentas"... "Era el primer año, era el inicio de conocer lo que era en realidad la docencia porque te das cuenta que vas con los ojos cerrados completamente; tienes una visión muy, muy general de lo que es ser maestro, y ahí te enfrentas al tú por tú y notas las carencias que vas a tener". (Juanita)

En este mismo sentido, y, a pesar de que cada uno de los profesores se formaron con planes de estudio distintos y que iniciaron su actividad laboral en diferentes momentos (tabla 57), la coincidencia en la elicitación es común.

Tabla 57. Plan de estudio e ingreso al sistema por caso

Caso	Plan de estudio	Ingreso al sistema educativo
Joshua	Plan de 4 años	1978
Lily	Plan de 4 años	1986
Juanita	Plan de 4 años	1982
Jesús	Plan de 7 años	1991

Sobre las competencias didácticas, se encontraron para cada caso aspectos referidos a la planeación en el sentido de definir qué hacer y cómo hacerlo.

"En las planeaciones preguntaba cómo debo hacerlas, no era un grupo numeroso y tenía una población mínima... pero te enfrentas a algo que no manejas" y..."nunca te dijeron qué vas a hacer, qué estrategias utilizar en un medio pobre". (Joshua)

"Cómo lograr organizar y planear en un grupo tridocente"... "A veces no sabía mucho cómo hacerle pero le buscaba". (Lily)

"No sabía por dónde empezar, ni dónde terminar". (Juanita)

"Cómo trabajar con niños de diferentes grados, cómo apoyarlos, cómo planear". (Jesús)

Con respecto a la identidad profesional la relación entre las autoridades y los colegas se encuentran referencias que atañen al maltrato, la desigualdad, la desconfianza y la rivalidad. El maltrato se genera con la autoridad del supervisor y el director que desconocen la capacidad de los profesores frente a los otros restándoles respeto, libertad y confianza; mientras que la desconfianza y la rivalidad imperan más entre los iguales, lo que confirma la lesión a las expectativas que se enlazan a la formación de la identidad en términos de falta de autorrealización, afiliación y reconocimiento (Honneth, 1997)

La experiencia de exclusión a través del desconocimiento, la negación, el rechazo y la indiferencia a su pensar y sentir, soportando juicios y valoraciones públicas a través del estatus, la autoridad, la edad y/o la experiencia conferida por ser directores y/o supervisores, representan un factor clave que afecta la confianza y menoscaba los procesos de desarrollo de los profesores.

A partir de los referentes de los profesores se nota un intento de los directores y supervisores para controlar al otro y mostrar conductas de ser "*superiores*" e "*intocables*".

Este proceso por tanto, alude a estructuras piramidales, altamente coercitivas, cerradas, inflexibles que restringen, coartan y socavan la autonomía y valía del profesorado en el entorno social.

Veamos algunos referentes de los profesores.

"Me trajo sin ningún papel de comisión, así se acostumbraba. Se cobraba el favor. Teníamos que apoyar en las campañas del PRI en que ella participaba. Era muy grosera. Yo tenía que hacer trampa. Éramos observadoras de que el proceso se hiciera bien. Ella llevaba acarreados para que votaran a favor. Nos obligaba a ir a comidas. Yo era muy rebelde y quería comerme el mundo a puños. Me pidió después que fuera a dar un Taller de Actualización pero no fui... pero casi me medio come. Dijo que yo estaba a su servicio...que yo tenía la obligación de hacer lo que ella me pidiera... me dijo "no te quiero ver aquí así que vete inmediatamente, no quiero a gente que no se comprometa conmigo, ni esté a mi servicio, pero ya" (tronando los dedos)".  
(Lily)

En la Luz llegué con mi base. Había rencilla entre la Mtra. María y la Mtra. Guadalupe. Entre la zona a y b. Cuando llegué la supervisora me recibió con que en "esa zona nadie trabaja, son ignorantes, son personas que no saben" a mí me dio mucho coraje, si no me conocía; hubo un rechazo fuerte. Casi me avienta el memorando en la cara". (Lily)

"Cuando llegué la supervisora dijo que los maestros que procedían de esa zona eran flojos, que no sabían nada...". "No sé porqué estaba diciendo esas cosas si ni siquiera me conocía, ni como persona, ni como maestro y -le dije- no se vale criticar a las personas antes de conocerla, se quedó callada, no me respondió

nada, este nada más me dijo aquí no se viene a flojear, se viene a trabajar". (Jesús)

"Como era el encargado tenía que salir mucho: te decía, ¿sabe qué? usted me va a ayudar... me decía tú te vas a encargar del grupo en lo que yo voy y regreso a San Miguel...a lo cual se me venía otra carga;... de repente que te dejaba dos grupos o 6° y 5° y tú con 2° y 3° y fíjese que encontré esto, pues ahí te lo dejo de tarea me decía, ahí te lo dejo de tarea o sea no me sacaba tanto de duda ... me decía ahí te lo dejo de tarea y luego lo platicamos y así sucesivamente". (Juanita)

"...yo era su auxiliar y la maestra se quería pasar así como de lista, en cuanto a la cooperativa; la hice que pagara el dinero que se llevaba esto me ocasionó problemas y me quitaron de auxiliar porque la misma supervisora me dijo que yo no le convenía porque ella tenía que hacer ciertos movimientos en las escuelas y yo no la dejaba mover con libertad, entonces yo me regresé a grupo y ese momento fue bien frustrante... me hicieron ver como que yo no servía, que no funcioné en ese puesto delante de todos mis compañeros, entonces yo sí me sentí muy mal". (Lily)

"Yo llegué, llegué ahí queriéndome comer el mundo, con muchas ideas y luego, luego me cortaron las alas, y pues a mí sí como que yo era en ese tiempo muy rebelde, muy rezongona....no rezongaba sólo por rezongar, ni mucho menos sino porque yo defendía lo que estaba haciendo, la idea que yo tenía de tener a los niños no solamente en el aula sino salir a los patios, hacerla más dinámica, entonces me cortaron, hubo un momento en que me cortaron y tuve que empezar a entrar a un juego que a mí me frustraba de repente, o sea, o entras al aro o entras al aro, así es en todo el sistema, tú llevas buenas ideas y quieres trabajarlas

con los niños y si en esa escuela no son aceptadas, te cortan, entonces eso como que te va pues, creando frustración". (Lily)

En las locuciones, se perciben aspectos relativos no sólo a la tendencia de las autoridades a descalificar y humillar a la persona sino a imponer situaciones contra principios éticos.

Respecto a la relación con los compañeros, la situación no es tan diferente pero alude más a cuestiones de envidia, rivalidad o desconfianza.

"Un maestro me dijo que por ahí había comentarios de que yo iba como informante por ser hijo del supervisor". (Joshua)

"Con mis compañeros, empecé a tener algunas enemistades porque la supervisora y directora dijeron que yo no servía, pero seguí adelante y me quedé en la escuela". No me gusta que "me llamen la atención... me regañen y lo hagan delante de otros". (Lily)

"Por ejemplo que llegaba (el responsable) y me ayuda por favor y me lo revisa, se revisa esto, esto y esto y usted me dice qué encuentra y yo me quedaba". "Me decía te lo dejo de tarea y luego lo platicamos y así sucesivamente, pero no llegaba el día", "... a decir verdad era muy cargadito". (Juanita)

"Ahí había un maestro, me tocó trabajar con él ese año que inclusive como que tuvo recelo porque él se sentía muy buen maestro, lo que sea de cada quien es muy buen maestro, pero sintió una especie de competencia; miraba en mí un rival muy grande porque él decía "yo soy mejor que tú", inclusive en una parranda, en un

convivio me dijo ¿a poco te crees mejor maestro que yo?". (Jesús)

y en la colaboración profesoral, las referencias se vinculan al sentimiento de estar solo y con pocos apoyos, o apoyos fortuitos, casuales e informales en un medio altamente desconocido y difícil.

"En ese primer momento había dos maestros hospedados en el mismo lugar que yo. Llevaban más años de trabajo, eran jóvenes, llevé buena relación; por medio de pláticas me apoyaban para resolver algunas cosas en el aula"... "El hecho de conocer a alguien te genera confianza. Hubo pláticas no extensas". "Se prestaba un comentario simple y sencillo que aparecían de una o de otra manera durante las pláticas. Pláticas muy informales, muy breves no sistemáticas, ni mucho menos en órgano colegiado". (Joshua)

"Teníamos alumnos de todos los grados. Se me dificultaba pero yo me ayudaba con los materiales que me proporcionaba mi esposo. A veces no sabía mucho cómo hacerle pero le buscaba. Mi esposo me proporcionaba guiones didácticos... Después iba y venía a pie, ya que sólo el primer año el delegado se había comprometido a ir por mí. Cruzaba el arroyo para llegar a la comunidad y cuando llovía me llegaba a las rodillas y en tiempos de invierno hacía mucho frío". (Lily)

"...favorablemente estaba esta persona que te digo en algunas situaciones y en los atorones que yo me daba, le preguntaba al maestro pues cómo le hago... mire allá y mire acá... pues hazle así o hazle de este modo o de este otro, hasta cierto punto él fue un eje importante que me ayudaba". (Juanita)

"Sólo éramos dos maestros, una maestra y yo... ella en su salón y yo en el mío". (Jesús)

Sólo un caso presenta dificultad con los padres "No querían a los profesores de Guanajuato porque decían que eran muy flojos". Jesús

Sobre los referentes del abordaje del aprendizaje de los alumnos de acuerdo a los contenidos del programa, los profesores enfrentan dificultades relativas a la ausencia de habilidades básicas para establecer y dar continuidad a las actividades, así como la falta de interés de los alumnos en realizar las actividades escolares o por los contenidos tratados en la clase.

"Los niños no entendían el uso de términos... y entonces yo empecé a explicar". (Joshua)

"Presentaban muchos problemas para leer y hacer las operaciones fundamentales, y había niños de mayor edad".  
(Lily)

"Tenían dificultades en el manejo de la lectura y escritura, tenían poca información del medio y de las operaciones fundamentales".  
(Juanita)

"No sabían hacer las tablas y se suponía que eran de las niñas más listas, no se sabían la del 9, ni una división de las más sencillitas". (Jesús)

Respecto a la función social de la escuela y las condiciones del entorno se subrayan algunos aspectos culturales, las cuales muestran algunas creencias y costumbres:

"La gente era agradable, pero no se acostumbraba que los padres ayudaran a hacer las tareas de sus hijos". (Joshua)

"Nunca se había visto que los niños se fueran a la telesecundaria". (Lily)

"La comunidad era cerrada en sus creencias, machista". (Juanita)

"..Y yo pienso que los niños sí sabían pero como están en un ambiente muy cerrado",..."...los niños no tenían el tiempo suficiente para estudiar porque cuando salían de la escuela, luego, luego al campo, a cuidar a los niños, a hacer la comida, este como casi no había hombres, ellas eran las que se dedicaban a las quehaceres del campo, entonces como el sol se metía muy temprano y no había luz...". (Jesús)

Aunado a lo anterior los profesores emiten reflexiones como las siguientes:

"En la escuela, en el aula... no había pizarrones, borradores, gises, a veces no había nada de eso". (Joshua)

"Era una escuela unitaria, no teníamos escuela, trabajábamos debajo de un árbol"... "Nos faltaba pizarrón, mesabancos y los solicitamos a la Secretaría de educación". (Lily)

"Entonces, había que atender tres grupos... y te digo con sus deficiencias, muy alejada, de recursos económicos muy bajos, con alumnos de mucha edad...". (Juanita)

"...como absolutamente no tenía nada, agua, luz, drenaje...a la hora de que se metía el sol, todos a su casa porque no había servicio eléctrico, televisión...". (Jesús)

Y finalmente relativo al manejo administrativo los profesores expresan su desconocimiento sobre boletas, listas, formatos, etc.

A manera de síntesis, esta etapa manifiesta una regulación que proviene de los "otros", del exterior y en su orientación a la consecución de las metas no se encuentran sintonizadas a las necesidades del contexto y no logran del todo atender las expectativas con los resultados deseados además de que perciben un exceso de actividades.

También resultan evidentes las estructuras cerradas que impiden a los profesores contar con soportes de apoyo para realizar su tarea y augurar procesos de desarrollo que incrementen su yo y su proceso de acomodación e interiorización.

#### **8.9.1.2. Dificultades actuales**

En el trayecto de su carrera, los profesores van enfrentando otras dificultades. Algunas generadas por los cambios curriculares (p.e. propósitos, enfoques y contenidos), y algunas otras, por las formas de organización y gestión de recursos (p.e. cantidad de alumnos por grado y modalidad: multigrado, tridocente, bidocente y completa).

En los cambios curriculares, muchos contenidos, formas de tratamiento y enfoque reestructuran no sólo la dinámica del trabajo áulico y escolar, sino también el "*sí mismo*" de los profesores.

Ello coloca a los profesores en un terreno siempre móvil y múltiple con el cambio de alumnos, grados, escuelas, contenidos, enfoques y organización. En este marco, las dificultades referidas (tabla 58) aunque son de naturaleza diversa, se dirigen al desarrollo de los alumnos; lo cual, muestra un cambio relevante entre las dificultades iniciales y actuales.

Tabla 58. Dificultades actuales de los profesores (al momento de la entrevista)

Categoría	Características
Abordaje del alumno	Atender la diversidad con criterios de calidad al gran número de alumnos por grupo.
Identidad profesional	Falta de trabajo en equipo, reconocimiento y participación entre iguales para atender los problemas de la escuela.
Propósitos y contenidos del plan y programas de estudio	Lograr que los alumnos aprendan de acuerdo a lo establecido en el plan y programas de estudio, y brindar acompañamiento a sus avances y dificultades.
Habilidades intelectuales específicas	Establecer estrategias para facilitar la continuidad de los aprendizajes, su significación y su aplicación práctica en distintas situaciones, lugares y momentos. Aplicación y articulación entre los aprendizajes escolares y la vida cotidiana.
Función social de las escuelas y las condiciones del entorno	Condiciones y desarrollo valoral (organización y atención familiar). Desintegración familiar (madres solteras) y ausencia de relaciones socioafectivas (soledad, violencia intrafamiliar, alcoholismo, tabaquismo) y acompañamiento a su desarrollo escolar

Con esta referencia de la diversidad de dificultades, se observan dos grupos importantes de dificultades:

- a. Por la temporalidad (mediatez-inmediatez) y espacialidad: desarrollo-avance y cantidad de los alumnos y articulación de aprendizajes escolares-vida cotidiana.
- b. Por los actores participantes (alumnos, profesores, autoridades, padres): organización-atención familiar y reconocimiento-trabajo comunal.

Esta díada problemática revela un redimensionamiento fundamental sobre la significación y sentido curricular, en tanto, posibilidad de hacer viable el desarrollo del alumno en un espacio de mayor amplitud y trascendencia al aula y escuela, y en esta dirección cobra importancia la incorporación de otros actores importantes como los pares y los padres de familia.

En general, las dificultades reflejan un sentido estructural y orgánicamente articulado al estudiante en su dimensión áulica, escolar, familiar y social.

Con los señalamientos anteriores, se pueden inferir diferencias significativas entre las dificultades iniciales y finales.

Se advierte un tránsito de habilidades profesionales para enseñar a habilidades profesionales para que puedan aprender los alumnos; lo que implica un proceso de descentramiento del sí mismo al otro. Ello, supone un despliegue de sus acciones y una profundidad sobre aquellos factores que afectan o limitan su tarea.

Otro aspecto subyacente a este nivel de profundidad, es el reconocimiento y tratamiento de la diversidad: *"los otros"*.

Se colocan asuntos importantes cuando los profesores refieren la diversidad. Aquí señalan *"los otros"* como los diferentes, es decir aquellos alumnos con necesidades educativas especiales (lento aprendizaje, síndrome de Down, etc.) y aquellos que por razones de clase social o psicológica (respeto, violencia, adicciones, falta de atención, etc.) presentan dificultad para aprender, además de la alta cantidad de alumnos que va de 40 a 50 por grupo en las zonas urbanas.

"Todos los alumnos son diferentes, pero por el número de alumnos es difícil, no es una queja, es real, un grupo de 50 ó más es difícil".  
(Joshua)

"Ahorita son 48...es diferente como maestro y padre de familia... la educación es para todos...y si me quieren dar uno más no importa... tienen derecho a recibir educación..., pero hay un obstáculo...no se les puede dedicar todo el tiempo". (Jesús)

Las implicaciones para los aspectos referidos destacan la complejidad para su atención, monitoreo y apoyo continuado en un lapso que se extiende más allá del año escolar, pues los profesores atienden a los alumnos por los dos o tres años consecutivos (4<sup>o</sup>, 5<sup>o</sup> y 6<sup>o</sup>).

Aquí también se advierte la tarea del profesor en el marco de las relaciones más allá del aula; por consecuencia, las dificultades emergen ante estas nuevas relaciones. En el caso de los padres de familia, los profesores aluden a una problemática importante que afecta el rendimiento y atención de los alumnos.

"El tiempo de dedicación de los padres es un obstáculo; ahora más que antes. Los niños están solos o con los abuelitos. Esto afecta la formación de los alumnos porque están desatendidos, y ello se manifiesta en las tareas, en su desempeño, en el rendimiento, en las actividades e incluso en las reuniones que se realizan en la escuela... No hay imagen presente de los padres... hay madres solteras, muchas familias sin padre... los alumnos están más desatendidos, más sueltos, aunque no todos... hay desintegración familiar, alcoholismo que se ha generalizado a mujeres... Las alumnas te abrazan, deseosas de tener un papá. Este tipo de detalles es información que se debe proporcionar para que se apoye mejor, ya que es más marcada en 6º". (Joshua)

"... me integro mucho con sus problemas dentro de su familia, cuando veo un problema muy fuerte y que no aprende, me involucro con los padres... hay casos que no puedes porque se te salen de las manos, cuando los papas son alcohólicos o golpeadores". (Lily)

"Problema de los padres, no se acercan mucho a los niños a apoyarles. Falta de tiempo de calidad de los padres de familia, hay carencia de valores y muchos problemas ligados a la desintegración, al alcoholismo y machismo... Eso me obliga, a veces -cuando no se presentan los padres en la escuela- a hacer visitas domiciliarias para platicar con ellos pero no siempre resulta". (Juanita)

“...a veces llego muy triste muy desesperado porque por más que le llamo al padre de familia... el padre de familia está super desinteresado en la educación de su hijo y me da super tristeza y como que a uno le atan las manos... y no se le puede dedicar más tiempo al niño". "Nos ponen mucho a reflexionar sobre la necesidad de apoyarlos mejor, no descansar pero también nos pone a pensar sobre cómo los tratan en su casa, a algunos los tratan muy bien, a otros muy mal, y eso influye en su desarrollo, a unos les afecta mucho psicológicamente y otros están muy motivados por sus papas". (Jesús)

Con lo referido, se ratifica una problemática social que rebasa a la escuela, pero que la afecta: la separación de las parejas, la soledad, la violencia y las adicciones.

En este tránsito el profesor se descubre con dificultades para atender los nuevos sistemas referenciales de la composición familiar, laboral y social, ya que éstos afectan la seguridad ontológica de los alumnos y presentan un marco de tensión importante ante la falta de capacidad para atender las demandas externas, generando un cierto grado de estrés.

La calidad de las relaciones se convierte en un desafío actual para el trabajo de los profesores, ya que ésta se traduce en falta de atención, reprobación, aislamiento y, muchas de las veces, en la ausencia de respeto en el trato y convivencia con los "otros".

Relativo al trabajo de la "comunidad entre los pares", las dificultades manifiestan un cierto nivel de falta de reconocimiento y compromiso, especialmente en los marcos institucionales, en los espacios de deliberación, intercambio, toma de decisiones conjuntas y de intervención "acordada".

En el marco institucional, se muestran algunos referentes en los que la iniciativa, la propuesta de solución de problemas y la rutina estándar de los profesores se tornan "amenazantes", "peligrosas" para el orden establecido en la institución y en el colegiado.

"Les propuse el salón de usos múltiples. Pero creo que en ese momento, la supervisora que había sido la directora de la escuela no se desligaba, se seguía sintiendo la directora, y como que ella tenía sus ideas y no le convino a lo que ella pensaba". (Joshua)

"Usted es muy metódico y eso aquí no funciona". (Joshua)

"Ese ritmo de trabajo me ocasionó problemas con mis compañeros. Porque yo siempre he dicho que no dejar para mañana lo que puedes hacer hoy, entonces si pedían un documento para mañana y si yo lo tenía avanzado, yo me quedaba y lo entregaba el mismo día. Entonces, me ocasionó problemas porque decían que por mi culpa la directora les exigía más y que por el tipo de presentación de los trabajos que yo llevaba, porque luego la directora les pedía a los compañeros que también lo hicieran igual, que llevaran presentación; por lo regular yo los hacía a máquina o los mandaba a hacer así con grafiquitas, no importaba que me costara ¿no?". (Lily)

"Querer que las cosas salgan bien...y entonces, los compañeros dicen ay perfeccionista como tú todo lo sabes...y a la hora que fallas... ahí están... Al querer emprender algo y tú trabajas...en el aspecto que quieres hacer algo pero... pues los demás piensan y manifiestan entre ellos, hasta parece que le pagan de más porque trabaje. Con mis actitudes sienten otros que los estoy obligando a que trabajen más, o no sé,... este tipo de cosas". (Juanita)

En los espacios formales de deliberación conjunta se encuentran expresiones relativas a la iniciativa, el compromiso, la innovación, la vitalidad, el compartir a la vez de dejar de participar conjuntamente y restringirse a lo individual.

En conclusión se advierte que entran en juego el ideal representado por el trabajo conjunto y el real que mantiene el individualismo caracterizado por jalar cada uno para sí mismo.

"En grupo se propone la disciplina que luego no cumplimos "decir que hacemos"... en reunión de órgano colegido yo hice algunos comentarios en el diagnóstico. Los problemas se identificaban como producto de la rotación de maestros y de los padres de familia. Yo opiné el problema era de todos y que las cosas estaban así debido a nuestro trabajo y que independientemente de eso había que tener un fuerte compromiso a fin de cambiar favorablemente. Hice varias propuestas, entre ellas que todos participáramos y fuéramos más tiempo, o nos pusiéramos de acuerdo los domingos o antes de iniciar el trabajo con los niños para no limitar las actividades con ellos... Te das cuenta que las cosas pueden cambiar pero hay que llevar las cosas como deben ser. Tú tratas de cumplir con la función y tratas de mantenerlo con tus niños pero esto que sucede en la escuela sí me afecta ya que no es posible encerrarse en su salón... Decir que hacemos mucho y llevarla a cabo es algo distinto... yo quedé mucho muy desilusionado, pues resulta cómodo no hacer las cosas bien, no hacerlas, o aparentar hacerlas". (Joshua)

"...cuando tenemos los talleres de órgano colegiado... al discutir, siempre éramos los mismos... los maestros somos egoístas, yo porqué voy a decir que esto a mí me funciona y no lo decimos. Hay compañeros que no hablan en las reuniones, que si tienen

dudas no las preguntan y cuando alguien quiere y se caracteriza por hablar mucho, por participar o por que estás estudiando, siempre te tratan de callar y manifiestan... "ahí viene el sabe lo todo, siempre quiere hablar , siempre quiere estar participando"; por ejemplo en la escuela del Sol las reuniones eran muy pero muy monótonas, siempre éramos los mismos los que hablábamos, el que dirigía era el director y en algunas ocasiones cuando nos tocaba participar exponíamos pero no nos esforzábamos por investigar fuera de lo que venía en el librito, no se investigaba más, ni se le permitía que el que supiera más hablara más, sino que se trata de callar y dicen es que tú siempre eres la que hablas y hay que dejar participar a los demás pero los demás no participan....

No sucedía nada diferente, y seguimos yendo una y otra vez a la junta del consejo, "hoy yo no tengo ganas, o vamos muy negativos, como que no hallamos una finalidad, un sentido a la junta de órgano colegiado". (Lily)

"Querer que las cosas salgan bien... y entonces, los compañeros dicen ay perfeccionista como tú todo lo sabes...y a la hora que fallas... ahí están... Al querer emprender algo y tú trabajas...en el aspecto que quieres hacer algo pero... pues los demás piensan y manifiestan entre ellos, "hasta parece que le pagan de más porque trabaje". "Con mis actitudes sienten que los estoy obligando a que trabajen más, o no sé,... este tipo de cosas". (Juanita)

"No sé... a veces en las reuniones de órgano colegiado dicen o a lo mejor lo dicen por otros maestros o por mí "no sé". Dicen "aquí hay muchos que saben mucho pero no hablan".

Y me dicen tú cuando hablas... hablas y dices las cosas como son,... pero casi no hablo ... no sé, desde que me desligué de la política como que me he quedado más callado... más traumatado ...dicen qué ¿no te pega tu esposa? ...yo les digo no. ... yo creo que es porque ya no participo como lo hacía antes y ahora me siento más inseguro en las reuniones de órganos colegiados, me gusta más estar en el grupo que en las juntas de órgano colegiado... siento que es puro papeleo, pura imagen... y hay algunos que les gusta más estar en juntas que estar en grupo y a mí al contrario me gusta estar más adentro que afuera". (Jesús)

El compromiso se observa en un sentido ético y social, a partir de una ausencia de responsabilidad para participar, analizar, proponer y afrontar de manera seria, rigurosa y profunda la problemática, los asuntos o los acuerdos establecidos.

La responsabilidad se asume como la implicación y asunción de acuerdos tácitos o establecidos para mejorar y/o transformar el estado de cosas existentes que supone actuaciones honestas de los miembros en aspectos afectivos, sociales y cognitivos.

En general, en esta parte se presume que los límites de la acción de los profesores tienden a ser mejor asumidos en los entornos áulicos que en entornos más amplios: escolares y sociales. Dado este señalamiento, se extraen consecuencias respecto a grados de marginalidad importantes en el desarrollo y comprensión de la relación del sí mismo con la otredad en contextos de igualdad y justicia (Listón y Zeichner, 1993) pero también de significado en los procesos de construcción y de vida de los profesores en los ambientes institucionales.

En estos contextos de desigualdad, las relaciones se manifiestan con un cierto nivel de desconfianza, indiferencia y falta de respeto. No obstante, es un eje común que no se denuncia, tal vez porque los profesores han logrado vivir con ello o porque la

calidad del compromiso, las satisfacciones y logros obtenidos a lo largo de su trayectoria son mayores.

Las dificultades en los diferentes ámbitos muestran conflictos, cuestionamiento e insatisfacción a su tarea, no obstante éstos resultan fundamentales en el proceso de desarrollo (Leont'ev, 1978). Un aspecto ligado a la satisfacción es que ésta se percibe más en los profesores que se sienten facultados, este resultado es consistente con lo encontrado por Wallace (1995).

En resumen, podemos visualizar (tabla 59) aspectos comunes entre los profesores como el desarrollo y avance de los alumnos, la aplicación y articulación de los aprendizajes escolares con la vida cotidiana, la organización y atención familiar, la organización en el marco institucional y colegiado que incumbe a todos y la cantidad de alumnos que parece afecta a todos menos a Juanita.

Tabla 59. Dificultades actuales específicas por caso y categoría

Caso	Categoría			
	Abordaje del aprendizaje del alumno: Atender la diversidad con criterios de calidad al gran número de alumnos por grupo	Competencias intelectuales específicas: Aplicación y articulación (aprendizajes escolares y vida cotidiana)	Función social de la escuela: Organización y atención familiar	Identidad: Falta de reconocimiento, trabajo en equipo y participación entre iguales
Joshua	√	√	√	√
Lily	√	√	√	√
Juanita		√	√	√
Jesús	√	√	√	√

A manera de cierre, el desarrollo de los profesores presenta aspectos comunes al inicio y al momento actual pero en su madurez la enunciación de dificultades denota por un lado, un mayor conocimiento y profundidad sobre la realidad educativa, institucional y áulica, y por otro lado, la necesidad de enfrentarlas recuperando la experiencia y acudiendo a nuevas formas.

### **8.9.2. Preocupaciones**

Las preocupaciones iniciales y finales manifiestas ratifican las dificultades enunciadas por los profesores en los dos momentos.

Las condiciones del puesto de los profesores han sido modificadas. Hoy, se demanda al profesor atender el hacinamiento de una gran cantidad de alumnos en las aulas, la incorporación de alumnos con serias dificultades sociales o familiares, además se suma a ello la complejidad e incertidumbre social, laboral y pedagógica, dada la incorporación de contenidos, metodologías, enfoques, tecnología y uso de la comunicación, el constante movimiento de los saberes y habilidades requeridas para atender la diversidad de los alumnos y asegurar su desarrollo con la habilidades y competencias requeridas del nivel en escenarios y condiciones también distintos. Lo anterior, tiene efectos importantes en el incremento de las preocupaciones en el momento actual.

#### **8.9.2.1. Preocupaciones iniciales**

En el ámbito de las preocupaciones iniciales (tabla 60) se encontraron fundamentalmente respuestas que fueron categorizadas como: identidad profesional (compromiso-responsabilidad), competencia didáctica, competencia administrativa, función social de la escuela y condiciones del entorno.

Tabla 60. Preocupaciones iniciales

<b>Categorías</b>	<b>Definición</b>	<b>Características</b>
Identidad profesional	Deber profesional de enseñar y cumplir con la tarea asignada a pesar de las condiciones altamente inequitativas.	Cumplir y sacar adelante el grupo. Compromiso y responsabilidad.

<b>Categorías</b>	<b>Definición</b>	<b>Características</b>
Competencia didáctica	Forma para preparar, ordenar, dirigir y controlar las actividades escolares.	Planear y desarrollar las actividades para dos o más grupos. Vigilar el orden y la disciplina de los alumnos para el cumplimiento de las actividades.
Competencia administrativa	Manejo de instrumentos y mecanismos administrativos.	Documentación: boletas, actas, listas, etc.
Función social de la escuela y condiciones del entorno	Desarrollo cultural. Nivel económico y cultural de los padres.	Apoyos.

De las categorías identidad, competencia didáctica y administrativa emerge la centralización de las preocupaciones en torno a su "sí mismo" y la asunción de encontrar sentido profesional articulado a las competencias para desarrollar y dar cuenta de su tarea; una segunda preocupación se localiza en el poco desarrollo cultural de los padres para apoyar el trabajo escolar de los alumnos.

Al analizar estas categorías por caso (tabla 61) se percibe que las preocupaciones son similares, aunque la competencia administrativa sólo se encuentra en los profesores con más antigüedad.

Tabla 61. Preocupaciones iniciales por caso y categoría

<b>Caso</b>	<b>Identidad profesional</b>	<b>Competencia didáctica</b>	<b>Competencia administrativa</b>	<b>Función social de la escuela y condiciones del entorno</b>
Joshua	Compromiso y responsabilidad	Trabajo en dos o más grupos Planeación	Manejo de documentación	Nivel económico y cultural del medio
Lily	Compromiso y responsabilidad	Planeación y organización tomando en cuenta actividades y tiempo		Nivel económico y cultural del medio
Jesús	Cumplir y sacar adelante al grupo			Nivel económico y cultural del medio

Los referentes enunciados permiten asumir que a pesar de las diversas dificultades, los profesores intentan integrar la responsabilidad -como aquello que le atañe a la naturaleza de la tarea- con la habilidad sustantiva de planear a fin de controlar las situaciones de su quehacer.

### 8.9.2.2. Preocupaciones actuales

La esencia central en las preocupaciones al momento de la entrevista, se advierte en que los profesores refieren aspectos relativos al alumno (tabla 62), lo que implica un proceso de profundización y conocimiento sobre la materia principal de su actuar pero también evidencia un reconocimiento a la complejidad de la dinámica en el aula y la trascendencia de este espacio, en la medida que el quehacer sustantivo se fundamenta en poner las bases para la continuidad y la transición entre los niveles y grados educativos, entre la escuela y la vida diaria; así como entre el presente y el futuro de los alumnos.

En estas preocupaciones la cantidad de alumnos y atención a la diversidad se colocan como una tensión importante; un aspecto sustantivo que deviene de lo anterior atañe al desarrollo de estrategias para apoyar el desarrollo real de los estudiantes; un segundo asunto se encuentra ligado con la cuestión valoral y un tercer asunto común son las condiciones del entorno social y familiar.

Esta parte, manifiesta un grado alto de estrés debido a la dificultad para enfrentar las demandas externas.

**Tabla 62.** Preocupaciones actuales de los profesores (al momento de la entrevista).

Categoría	Características
<i>Habilidad profesional. Abordaje contextualizado del aprendizaje del alumno</i>	Atender la diversidad de alumnos con el tiempo disponible, atender los niños con necesidades educativas especiales. Promover el aprendizaje comprensivo; desarrollar competencias escolares y establecer relaciones con la vida cotidiana y con los niveles subsecuentes; ofrecer continuidad y apoyo diferencial; promover los valores: el respeto y la disciplina; conducir, orientar y llevar un trabajo ágil con los alumnos; buscar los factores (causas) que afectan su desarrollo y buscar estrategias; dar soluciones a multiplicidad de problemas.

Categoría	Características
<i>Identidad profesional</i>	Responsabilidad sobre los aprendizajes de los alumnos. Posibilidad real de promover el desarrollo de los niños y atender las necesidades de aprendizaje en tiempo y forma.
<i>Función social de la escuela y condiciones del entorno.</i> <i>Limitaciones organizacionales y familiares</i>	Establecimiento de relaciones escolares con las familias y la comunidad para un trabajo de intervención educativo (cognitivo y socioafectivo) acompañado y apoyado. Organización (discrepancia entre el tiempo familiar, escolar y laboral) y su efecto en las relaciones y en los aprendizajes.

Las preocupaciones muestran tensiones fuertes en cada una de las tres categorías identificadas.

En la habilidad profesional las tensiones refieren el esfuerzo por integrar los aprendizajes en entornos inmediatos (presentes) y mediatos (futuros) de los alumnos, lo cognoscitivo y lo socioafectivo (valores y respeto), así como la comprensividad frente a la mecanicidad de los aprendizajes.

Relativo a la identidad profesional estas tensiones muestran inquietudes referentes a la responsabilidad para posibilitar el desarrollo de los aprendizajes de los alumnos en los marcos de la diversidad en el tiempo establecido y las formas que favorecen dicho avance, sin menoscabo de las diferencias individuales.

Y finalmente, la función social y condiciones del contexto atañen a la necesidad de articular la escuela con las condiciones de las familias y el entorno comunitario y social. Aquí se vislumbra un vacío de relaciones familiares que se traducen en la falta de seguridad, afecto y comunicación (aspecto socioafectivo) y se manifiesta como un factor que afecta la atención, el rendimiento escolar y el manejo de relaciones, en especial con formas de la convivencia: respeto y disciplina (forma de conducirse en la sala de clase y escuela).

Esta tríada de preocupaciones muestra las bases de un quehacer ampliado en marcos de vulnerabilidad, fragilidad y complejidad (Guiddens, 1998; Jackson, 1992) que rebasan al aula y a la escuela para la cual no se tiene respuesta, no obstante, ellos se asumen como actores responsables frente a los entornos que rodean el desarrollo de los alumnos.

Ello, también conduce a observar niveles de adaptación más complejos que requieren otros tratamientos, contenidos y por lo tanto, nuevas habilidades y actitudes de los profesores.

Cada una de las preocupaciones se encuentra en niveles de desarrollo distinto en cada profesor, aun cuando existen fuertes semejanzas.

Veamos primero, las preocupaciones relativas a la habilidad profesional (tabla 63).

Tabla 63. Preocupaciones actuales sobre la habilidad profesional por caso y categoría

Caso	Habilidad profesional. Abordaje contextualizado del aprendizaje del niño				
Joshua	Atender la diversidad y cantidad de alumnos con el tiempo disponible	Conducir, orientar y llevar un trabajo ágil con los alumnos	Buscar estrategias que apoyen su aprendizaje y desarrollo, y acceda con las bases suficientes para que concluyan con éxito la escuela	Promover los valores: el respeto y la disciplina	Buscar los factores o causas que afectan el desarrollo de los niños
Lily	Atender la diversidad de alumnos con el tiempo disponible	Promover el aprendizaje comprensivo, útil y práctico	Desarrollar competencias escolares y establecer relaciones con la vida cotidiana y con los niveles subsecuentes	Promover los valores: el respeto y la disciplina	
Juanita	Qué hacer para atender a todos los alumnos en condiciones de igualdad y qué tratamiento hacer con los alumnos que presentan discapacidades		Buscar estrategias nuevas para desarrollar las habilidades necesarias	Carencia de valores (Respeto y disciplina)	
Jesús	Atender la gran cantidad de los alumnos con el tiempo disponible	Disciplina, control y trabajo	Establecer relaciones entre el aprendizaje escolar y la vida cotidiana	Perdida de valores	Tener menos reprobados

Las referencias que hablan de este sentido son las siguientes:

"Eres testigo de los procesos, sus características, sus conocimientos"... "aplicar a diferentes problemas que se les está

presentando", "orientarlos y hacer más fácil para que los alumnos salgan adelante". (Joshua)

"...no terminar el programa, lo básico era que el alumno aprendiera y aprendiera bien, ... que el niño no te sabía leer de corridito pero te comprendía, te expresaba lo que te entendía... eso te dice mucho"... "su reto era enfrentarse a la vida, que viene a lo nuevo, de primaria a secundaria" "aprendieran cosas prácticas y útiles". (Lily)

"Sepan enfrentar un problema"... "No les diera miedo enfrentar lo nuevo" "lleven las bases", "que no tuvieran miedo de enfrentar lo desconocido". (Lily)

"Tratar de que cada año salgan mejorcito"... que lo que aprendan lo adquieran de raíz", "dejarlos bien para enfrentar lo que viene". (Juanita)

"Los niños estén preparados para cualquier examen en cualquier momento" "Soy de las personas que no le importan los dieces en la escuela, no importa que se aprendan todo el libro y que saquen diez, o que sean los mejores oradores ... que reflejen lo que son capaces de hacer... que vayan preparados, super preparados". (Jesús)

Respecto a la identidad profesional las preocupaciones evidencian (tabla 64) aspectos relativos a la tensión entre la calidad de atención y las condiciones materiales del trabajo.

**Tabla 64.** Preocupaciones actuales sobre la identidad profesional por caso y categoría

Caso	<i>Identidad profesional.</i>	
Joshua	Responsable del desarrollo de los aprendizajes y de poner las bases para aprendizajes futuros y guiarlos con facilidad.	Atender a los alumnos de acuerdo a sus ritmos y formas de aprendizaje y atender el número de alumnos. Brindar apoyo, monitorear y ajustar con base a resultados.
Lily	Responsable de los aprendizajes (comprensivos, dinámicos, para toda la vida) y responder adecuadamente.	Atender las diferencias y el número de alumnos. Apoyar de manera continua y dar seguimiento a los alumnos.
Juanita	Responsable de los aprendizajes y del desarrollo de valores.	Atender a los alumnos con capacidades especiales. Dar soluciones a la multiplicidad de problemas.
Jesús	Responsable de los aprendizajes.	Atender el número de alumnos.

Las referencias encontradas en este segundo aspecto:

"Lo que nos mueve y que tenemos el compromiso es el niño mismo"... "A veces no se tiene respuesta para todo y cuando hay preguntas no puedes dejarlo con la duda. Yo les digo cuando no lo sé "vamos a ponemos a investigar". "Hasta en este sentido tienes que ser honesto y les digo "mañana lo vemos y lo vemos". "Nuestra tarea es siempre orientar a los niños a lograr los propósitos"... "Hay otros que aprenden manipulando, otros con operaciones concretas, otros son kinestésicos. Todos son diferentes pero por el número de alumnos es difícil, no es una queja es real, un grupo de 50 o más alumnos es difícil". (Joshua)

"...Es mucha responsabilidad porque necesitas tener mucho compromiso y mucha visión para saber cuándo el niño en verdad te flojea, no lo quiere hacer o cuando hay detrás otro problema más fuerte". "De estar tratando con niños que tienen muchos problemas, todo lo que le rodea dentro de su familia tienes que

analizarlo desde distintos puntos de vista, mucha responsabilidad porque somos injustos en muchos momentos, regañamos al niño porque no hizo la tarea, porque nos hizo mala letra, porque no trabaja; pero a veces no tenemos en cuenta su contexto, hay niños que llegan con problemas que lo dejan temblando a uno y piensas "es que yo nunca me imaginé, pero mientras no te imaginas ya le ocasionaste otro daño al niño". (Lily)

"Adquieres mayor responsabilidad, mayor entrega a tu trabajo. ...Se han incrementado, a medida que pasa el tiempo lo vas visualizando de otra manera y yo siento que cada año que pasa, le vas encontrando -probablemente sea la experiencia, no te sé decir- algo más que te hace falta, siento que en el transcurso del tiempo vas viendo nuevas necesidades, nuevas situaciones que hay que corregir y te vas comprometiendo más con tu trabajo". (Juanita)

"Es diferente... para mí antes era ser responsable de 18 niños ahorita son 48. Es diferente como maestro y padre de familia... la educación es para todos -si me quieren dar uno más no importa, tiene derecho a recibir educación. Yo he sido siempre una de esas personas, pero hay un obstáculo porque no se les puede dedicar todo el tiempo". (Jesús)

En cuanto a la función social de la escuela y las condiciones del entorno, los profesores observan el entorno frágil, inestable y difícil para el establecimiento tanto de relaciones propicias en un sentido socioafectivo sino también para los procesos de atención, aprendizaje y desarrollo general (tabla 65) del estudiante.

Tabla 65. Preocupaciones actuales por caso y categoría

Caso	<i>Función social de la escuela y condiciones del entorno</i>	
Joshua	El trabajo con padres. Diálogo y conversación. Establecimiento de relaciones.	Tiempo de calidad de padres de familia Situación social: Madres solteras que trabajan; ausencia de relaciones afectivas. Soledad de los alumnos. Falta de atención.
Lily	El trabajo con padres. Establecimiento de relaciones en reuniones escolares y cercanía en distintos momentos.	Tiempo y calidad de atención de los padres de familia. Situación social difícil: drogadicción, pobreza y violencia intrafamiliar (padres golpeadores).
Juanita	El trabajo en equipo. Establecimiento de relaciones en reuniones escolares y cercanía en distintos momentos que se busca a través de visitas domiciliarias.	Tiempo de calidad de padres de familia. Situación social: madres solteras, falta de valores, machismo, alcoholismo y desintegración familiar. Dar soluciones a multiplicidad de problemas.
Jesús	El trabajo en equipo. Establecimiento de relaciones.	Tiempo de calidad de padres de familia. Desinterés. Soledad de los alumnos. Falta de atención.

Para efectos de visualizar lo señalado, se recuperan algunos pensamientos.

"En el trabajo influyen las familias con condiciones más bajas. Falta atención de padres ahora más que antes. Los niños están solos o con los abuelitos. Afecta la formación porque están desatendidos, y se observa en las tareas, en su desempeño, en el rendimiento, en las actividades, en las reuniones.... Esposos no están en casa o los padres han muerto. No hay imagen presente de padres. Hay desintegración familiar, alcoholismo. Antes sólo se daba en hombres y ahora se ha generalizado también a mujeres; tal vez, ahora por el trabajo, que ya salen".  
(Joshua)

"Hay problemas de drogadicción"... "tenía un niño que empezó con las drogas, empezó a inhalar cemento y la mamá no hallaba cómo atenderlo" ..." en otros casos, hay papas golpeadores, los niños no te dicen nada, pero luego ves los moretones, están tristes...". (Lily)

"Los padres no se acercan mucho a los niños a apoyarles. Hay falta de tiempo de calidad de los padres de familia, hay carencia de valores y muchos problemas ligados a la desintegración, al alcoholismo y al machísimo". (Juanita)

"...yo le echo mucho la culpa a los papas y me da mucha tristeza y me desespero porque por más que le llamo al padre de familia está superdesinteresado en la educación de su hijo y como que a uno le atan las manos...". (Jesús)

En resumen y con propósitos comparativos (tabla 66), se puede decir que las preocupaciones en el tiempo dan cuenta de una conversión importante: por un lado, los profesores manifiestan una mayor amplitud y profundidad de su quehacer y, por otro, el origen y razón de sus preocupaciones se focaliza en los alumnos y sus procesos de aprendizaje articulado al desarrollo social y afectivo. Los profesores se observan en el presente con un compromiso más alto en el aprendizaje, en el desarrollo social y de competencias de los alumnos con respecto del inicio de su carrera.

Tabla 66. Comparación entre las preocupaciones iniciales y actuales

Preocupaciones	
Inicial	Actual
<b>Identidad profesional.</b> Deber profesional de enseñar y cumplir con la tarea asignada a pesar de las condiciones altamente inequitativas	<b>Identidad profesional.</b> Responsabilidad sobre los aprendizajes de los alumnos y la posibilidad real de promover el desarrollo de los niños y atender las necesidades de aprendizaje en tiempo y forma
<b>Habilidad profesional.</b> Forma de preparar, ordenar, dirigir y controlar las actividades escolares.	<b>Habilidad profesional.</b> Abordaje contextualizado del aprendizaje del niño.
<b>Función social de la escuela y condiciones del entorno.</b> Desarrollo cultural. Nivel económico y cultural de los padres	<b>Función social de la escuela y condiciones del entorno.</b> Limitaciones organizacionales y pater-familia

Inicial	Actual
Competencia administrativa. Manejo de instrumentos y mecanismos administrativos	

### 8.9.3. Logros

En el desarrollo de la vida profesional, los profesores toman decisiones y eligen entre una serie de hechos y eventos ciertos cursos de acción a través de los cuales van probando, ensayando y midiendo los márgenes de posibilidades para obtener resultados.

Sus resultados sólo se convierten en logros en tanto producen efectos en el desarrollo de los aprendizajes de los alumnos o conductas *"esperadas"*.

Por tanto, el producto desempeña en su determinación social un papel decisivo en la actividad y desarrollo personal y profesional, "pues lo que incita a actuar no es la necesidad misma sino las proporciones y condiciones en que la actividad correspondiente puede satisfacerla" (Seve, 1973:294-295)

En este sentido, los logros son resultado de un proceso complejo de actos, necesidades y satisfacciones articulado tanto a aspectos sociales de la *"otredad"* como individuales del *"sí mismo"*. Es importante también reconocer que la recurrencia, la exploración, el análisis, la reflexión, la puesta en práctica, la socialización y la innovación se convierten en elementos de formulación o reformulación de los cursos de acción y su posible logro.

Por tanto, los logros de los profesores son producto tanto de una constante revisión entre lo que debe ser, lo que puede hacer y lo que logra, como del recorrido profesional amplio que implica reconocerlo en las situaciones concretas espacio-temporales y en la complejidad de su tarea.

Para efectos de estudio, se muestran dos grandes momentos del recorrido de los cuatro profesores: los primeros años de ejercicio profesional y el último año -al momento de la entrevista- 2005.

### **8.9.3.1. Logros iniciales**

Los logros más importantes referidos por los profesores en su etapa inicial son los resultados generados a partir de la calificación alta de su(s) alumno(s) en los concursos de conocimientos, del himno nacional o de escoltas efectuados a nivel escolar, zonal, sectorial, estatal o nacional.

Es importante mencionar que en los cuatro casos, este momento se convirtió en un elemento de satisfacción, pero también en un elemento detonador de procesos de mantenimiento y establecimiento de metas con los alumnos; no obstante, la motivación que los impulsa es externa y el reconocimiento del otro es fundamentalmente importante para sentirse *"reconocido y alentado"*.

"En 5<sup>o</sup> grado entré a un concurso de niños de escolta y entré en competencia con otro maestro y conmigo mismo. Eran cinco de la escolta y los mandábamos a concursar. De mi grupo salieron cuatro y del otro maestro, uno. Después, se hizo una especie de olimpiada, las mamás pidieron que me quedara y los atendí también en 6<sup>o</sup> grado. En ese grupo logré muy buena identificación. En la olimpiada de sexto, en el concurso general quedó mi niña a nivel estatal en segundo lugar. En el segundo año que tuve 2<sup>o</sup> grado, el grupo era muy disciplinado y lo pude llevar muy bien; ahí tuve un alumno: Juan Manuel muy inteligente y llegó a 6<sup>o</sup> grado, se fue a México en el primer lugar... recuerdo que hizo una exposición de un tema y no le paraba la boca, tenía mucha fluidez en 4<sup>o</sup> grado". (Joshua)

"...uno de mi grupo de 6º grado ganó a nivel zona,... a nivel conocimiento, a nivel de toda la zona fue el grupo que más porcentaje sacó, entonces fue en esa época me sentí más orgullosa; me sentí como que mi trabajo valía la pena; yo siempre digo que todo lo que hacemos vale la pena, por algo lo estamos haciendo; pero hay momentos en que te dan satisfacciones grandes y que dices "híjole esa fue una de mis mayores satisfacciones". (Lily)

"...fue un concurso de zona y que la niña Angelina -por cierto nunca se me olvidó su nombre- sacara un tercer lugar. Yo sentí que sacar el tercer lugar de 13 y 14 escuelas era un logro ahí se ve, ahí está tu trabajo; o trabajaste o no trabajaste; siento que ahí es donde se notó más tu trabajo, si rindió frutos o no rindió". (Juanita)

"La satisfacción de haber logrado que las niñas de primer y tercer año (lograran en el segundo año de trabajo) el primer y tercer lugar a nivel zona. Aquí en Capulín fue el primer año que llegamos y al tercer año, el haber obtenido el primer lugar en el himno nacional mexicano". (Jesús)

#### **8.9.3.2. Logros actuales**

Respecto a los logros actuales, se extrajeron enunciados que fueron organizados a partir del tipo de logro y actor en quien se deposita (tabla 67).

Las definiciones se establecieron a partir de las respuestas de los profesores. Las categorías analíticas establecidas permiten visualizar una amplitud importante respecto a los primeros años de servicio de los profesores. Esta amplitud se articula tanto a la extensión como al grado de profundidad de sus logros.

Un factor específico importante, es que sus logros se encuentran articulados a la historia de los profesores "*son calificados como buenos profesores*" (Ríos 2004; Maslow, 1943/1970) los procesos subrayan una motivación altamente intrínseca; el sí mismo, aparece como el impulsor fundamental de estos logros.

Los logros se encuentran entrelazados por la responsabilidad de la tarea. En su actividad la vigencia de su trabajo se encuentra en la historia, evolución y resultado de los alumnos, en el reconocimiento de pertenencia y competencia social más amplia (Seve, 1973).

Tabla 67. Caracterización de logros de los profesores (al momento de la entrevista)

<b>Categorías</b>	<b>Definiciones</b>
Desarrollo de los alumnos (Inmediatez-mediatez)	Presencia de los profesores en los procesos de evolución y desarrollo de los alumnos y verlos convertidos en profesionistas.
Logros del desarrollo de los alumnos (inmediatez)	Resultado de las acciones didácticas emprendidas por los profesores: aprendizaje, madurez y continuidad en el proceso académico de los alumnos, "que no reprobem", "sigan adelante". Capacidad de generar en el alumno el reconocimiento y gozo de su avance académico.
Reconocimiento de los alumnos	Valoración positiva al trabajo de los profesores a través del respeto, aprecio, aceptación, confianza, admiración y cariño.
Reconocimiento de la comunidad	Valoración calificada del trabajo de los profesores, socializada en el ámbito público o privado entre pares, autoridades, padres de familia o niños, a través de eventos, reuniones, encuentros y/o diálogos informales que se enuncian de manera directa o indirectamente.
Autorreconocimiento a su responsabilidad y capacidad	Mayor responsabilidad y participación escolar en la toma de decisiones, innovación y experimentación de propuestas, dirección y orientación al colegiado, asunción de riesgos, comunicación y diálogo con otras autoridades.... asignación de tareas especiales, más complejas o más difíciles.

Esta parte de caracterización devela, tres grandes dimensiones (tabla 68). En la primera dimensión destaca la visualización de los alumnos como el centro de la actividad docente (va de dentro hacia afuera), la segunda dimensión el sí mismo logra el reconocimiento de los otros (viene del exterior hacia adentro) y, la tercera dimensión recupera e integra lo interno y lo externo.

Tabla 68. Dimensiones de la caracterización

Dimensiones	Categorías
♦ <i>Del "sí mismo hacia el otro"</i>	Desarrollo de los alumnos (Inmediatez-mediatez) y logros del desarrollo de los alumnos (inmediatez)
♦ <i>De los "otros hacia el sí mismo"</i>	Reconocimiento de la comunidad
♦ <i>"El sí mismo reconocido" (autorreconocimiento)</i>	Autorreconocimiento a su responsabilidad y capacidad

En principio, las tres dimensiones revelan una mirada de movilización integradora en la que se afirma la relación sí mismo-otredad-sí mismo.

Cada una de ellas, integra un contenido que descubre un proceso de comprensión y reconocimiento de la tríada sí mismo-otredad-sí mismo. Y en este marco, los profesores logran transformar en principios que regulan la interacción con otros pero también la relación de sí mismo (Foucault, 1987/1991).

1. Del *"sí mismo hacia el otro"*. Aquí la posición y el descentramiento del *"sí mismo"* juegan un papel importante para observar y ser al mismo tiempo partícipe de la evolución y de los resultados de los alumnos (reproducción, movilización y acrecentamiento), en tanto que hace posibles proyectos de vida presente y futuro. Ocuparse del otro (Foucault, 1987) y tener un nivel de gobierno a partir de los avances y resultados de los estudiantes, en tanto bien social, ecompensa el trabajo y se convierte en un elemento sustantivo para el crecimiento profesional (Honneth, 1997; Seve, 1973).
2. Justamente, este mirar y ser parte de, resulta de enorme valía para los profesores, y en este doble acontecer se despliega la centralidad de la satisfacción de los profesores.
3. De *los "otros hacia el sí mismo"*. En esta dimensión, el "oíro" posiciona y otorga un lugar de privilegio al sí mismo. Lo reconoce cumpliendo las expectativas de la función social conferida. El alumno, los pares, los padres de familia y las autoridades son

las redes gestoras y socializadoras del reconocimiento de cada uno de los profesores.

4. *"El sí mismo reconocido"*. Aquí el *"sí mismo"* se descubre a sí mismo, reconociéndose en el umbral de escenarios distintos, en el que se despliega con un grado y extensión diversa la autonomía y participación.
5. El sí mismo tiene voz y voto en la toma de decisiones importantes; participa en procesos de innovación y mejora: imagina, desarrolla, crea, produce, socializa y orienta programas y proyectos de diversa índole; y asume con niveles de autoexigencia actividades retadoras.

Las relaciones en este sentido son puntos clave del autodescubrimiento y la autoconfirmación (Taylor, 1993) y, al mismo tiempo, permiten reconocer su desarrollo.

Respecto a la manifestación del *"sí mismo hacia el otro"* por cada profesor en la inmediatez, se cuenta con explicitaciones como las siguientes:

"Eres testigo de sus procesos, sus características... sus conocimientos". "Después de varios intentos y que lo logren los niños y la sonrisa que les genera te motiva"... "que se pongan contentos porque ya entendieron". (Joshua)

"...cuando yo entraba a los grupos, me recibían muy contentos, tenían mucha iniciativa de trabajo,... los niños platicaban todo lo que aprendían, preguntaban todas sus dudas; cuando culminábamos los talleres de danza y manualidades los niños en vez de hacer desorden, en lugar de estar platicando ellos trabajaban. Cuando vinculábamos todas las áreas en ese mismo proyecto yo veía un avance en todos los niños, en todos los sentidos porque había habilidades, destrezas y conocimientos, entonces, a mí me daba mucho gusto. (Lily)

"...yo sentí que aquí es donde me necesitaban más... ves situaciones en la que dices por estos niños se puede hacer mucho y como que estos niños están olvidados... estos niños tienen capacidad pero hace falta de que tú los empujes un poquito". (Juanita)

"...a veces me pongo a platicar con ellos y este... veo, me han platicado muchas cosas... a veces me sacan de onda, me hacen llorar... uno aprende mucho de ellos no sólo como maestro sino como padre de familia nos ponen mucho a reflexionar sobre la necesidad de apoyarlos mejor". (Jesús)

Un fuerte sentido para el trabajo de los profesores es verlos como estudiantes de otro nivel o convertidos en profesionistas:

"...pero más satisfecho cuando te encuentras a alumnos después de tiempo; me ha sucedido". .."En una reunión se me acercó una muchacha y me dijo sé que no es el momento ¿no se acuerda de mí?... y no me acordaba hasta que me dijo que era hermana de Rodolfo y Marisol... Es el alimento del maestro para que te siga motivando"... "Cristian me dijo, te mandó saludar x persona... son esos detalles que son valiosos, que te hacen sentir bien, bueno aunque ya pasó mucho tiempo, o cuando mis hermanos van con alguien... por ejemplo, el otro día cuando mis hermanos fueron con una dentista, le dijeron, ¡ah! usted es hermana del maestro... son detalles que quieras o no te hacen sentir bonito". (Joshua)

"...cuando los ves en la calle y... los ves hechos un profesionista... sientes que valió la pena". "Cuando ves a una generación de 10 u 11 años y que ahora los ves de 15 años con otra maduración, otro proceso... y que les hice madurar en

responsabilidad, disciplina, participación"... "yo tengo alumnos de las primeras generaciones doctores, arquitectos que me visitan, una contadora... trabaja en Morelia y me visita. Y eso, a lo mejor no lo lograron por mí, es un proceso de todos los maestros que han pasado, de su esfuerzo, pero te deja sentirte orgullosa, tienen una semillita, un granito de arena de lo que tú pusiste". (Lily)

"...saber que hay muchachos que entran a una carrera... y en este sentido, es un granito de arena y que formaron parte de ti". (Juanita)

"...he tenido alumnos en Capulín de Bustos y ahorita alumnos que me comentaron que ahorita son profesionistas (doctor, ingeniero) esa es una de las satisfacciones más grandes...estoy contento porque a pesar de ser zonas rurales de bajos recursos, ellos siguieron estudiando, no se quedaron estancados, se siguieron superando". (Jesús)

Relativo a la dimensión de los *"otros hacia el sí mismo"*, los profesores reciben reconocimientos a su desempeño a partir de los resultados con los alumnos, de su capacidad, de su trato, etc., que deviene con la preferencia y estima de los mismos alumnos, padres, pares, directores u otras autoridades como directores y supervisores.

Este descubrir, en tanto autodefinición, se va introduciendo por medio de los intercambios con los otros que son importantes para los sujetos, a veces a partir del acuerdo, otras en la lucha por el reconocimiento (Taylor, 1994; Honneth, 1997).

La autodefinición del profesor, por tanto refiere a un proceso que no ha sido generado automáticamente sino resultado de un sistema de referencia evaluativo abierto cuyo soporte de aceptación legitima el respeto, la confianza y la estima del sí mismo a la par que permite referirse positivamente a las cualidades y habilidades en el marco

de significación y contribución para la vida de los otros (Honneth, 1997).

Veamos los marcos de significación con los "otros" importantes. A continuación se muestran algunas referencias de los alumnos:

"Hubo un comentario de una maestra que recogió el comentario de un niño "este maestro si nos explica no como el del año pasado".., "Los alumnos me escriben carlitas que guardo... recuerdo de uno que me decía, primero no lo quería y luego sí". (Joshua)

"...por ejemplo los que salieron este año, y he tenido la oportunidad de platicar con algunos me dijeron, "no maestra usted siempre nos traía bien aprisa con las tareas, y con los apuntes y que todo bien hecho y ahora en la secundaria se nos está haciendo muy fácil, muy fácil". "No se daba con todos los niños pero con la mayoría del grupo ya cuando agarraban un ritmo ellos sabían"... "...he recibido mucho apoyo de los muchachos, por ejemplo, yo tuve una reunión con una generación el día de mi cumpleaños y...nos reunimos, platicamos, me ayudó mucho. Me dijeron lo negativo y lo positivo, lo que les sirvió. (Lily)

"Mi satisfacción más tremenda, que me deja un agradable sabor de boca... es saber de boca de los papas o del director, algún comentario bueno de los alumnos, o de algunos que han egresado de la escuela". (Juanita)

"...llegan inclusive niños de otro salón ex alumnos van conmigo. El otro día, por ejemplo, llegaron dos niñas "maestro ¿me puede apoyar aquí? ... ¿recuerda que nos había dicho así?". Sí, les dije "¿qué pasó?". No es que se nos

olvidó contestan... ¿y su maestra que les dijo? No es que dice que como le hizo usted es una forma más sencilla para llevar a cabo las fracciones... y ya les expliqué y dice una de ellas, ¡ah! ya me acordé. "Sí como que teníamos la idea -dice la otra niña-, pero ya no nos acordábamos bien cómo"... "Maestro ¿verdad que se suma esto?" Sí, si se suma y luego hacemos la operación en la fracción... y después se fueron muy contentas". (Jesús)

#### Referencias de los padres de familia:

"...después se hizo una especie de olimpiada en quinto, las mamás pidieron que me quedara -se sentían muy contentas con mi trabajo-y los atendí en sexto; en ese grupo logré muy buena identificación". "Había confianza con padres y niños". (Joshua)

"Me abrió muchas puertas... y si solicitaba algún apoyo de padres de familia, me lo daban porque veían mi trabajo"... "Entonces ya todos los papas me conocían, conocían mi trabajo y siempre preguntaban que cuándo nos íbamos a ir, qué actividades íbamos a hacer, se acercaban mucho". (Lily)

"Los padres prefieren que yo atienda a sus hijos, o van y le dicen al director que quieren que sus hijos estén conmigo". (Juanita)

"... los padres me comentan que los mismos niños piden estar conmigo por aprender, y luego los padres quieren que yo los atienda". (Jesús)

Referencias de los pares:

"Allá hubo cambio positivo pero no al 100%, y en la comunidad, las maestras dijeron, parece otro grupo". (Joshua)

"...Con mis compañeros, me apoyaron en la escuela cuando yo venía con algo nuevo, me apoyaron. Me permitían trabajar en todos los grupos, cada grupo. Era llevar una continuidad. Era llevar un proyecto en cada grado. Yo sí encontré con mucho apoyo de mis compañeros aparte de eso, la directora y la supervisora estaban muy contentas con el trabajo porque aparte nos abrió otras puertas",  
(Üly)

"... ya son 20 años. Los compañeros me dicen es que usted es la mejor, usted es la que más ganas le echa". (Juanita)

"Algunos me motivan, me dicen que soy de los mejores... entre ellos, los maestros que tienen más experiencia que uno"... "... entonces llegaban maestros y decían ¿ya ves te dije que sí estaba el maestro, porque todos están trabajando? ... llegó el psicólogo, gente que quería ver el trabajo, inclusive los papas se pasaron a observar el grupo  
¡ah este grupo está super cambiadísimo!. (Jesús)

Por último, se recuperan algunas expresiones de los "*otros importantes*" en específico: de directores y de supervisores.

"En reuniones de supervisores, yo fui al único que aceptaron. Eso para mí fue un halago: asistir, enterar, opinar, aprender". (Joshua)

"A los supervisores y directores les gustaba mucho visitar mi salón. Eso me hizo crecer como persona"... "Si solicitaba algún permiso

de la supervisora para hacer una visita o una salida me lo daba, sin necesidad de batallar". (Lily)

"El reconocimiento de padres de familia, inspectora... y decirme usted trabaja bien". (Juanita)

"Yo confío mucho en usted". (Jesús)

El *"sí mismo reconocido"*, da cuenta de dos ejes: la reflexión sobre sí y la elaboración del crecimiento profesional a través de marcos de libertad más amplios que se traducen a la toma de decisiones, la inserción en procesos de innovación, dirección y gestión en el órgano colegiado escolar o en tareas especiales -como se manifestó antes- más complejas, más difíciles, de mayor riesgo o que requieren otro tipo de habilidades (Atkinson y Litwin, 1960; Backman, 1977; Rappoport, 1986).

En suma, en el ejercicio de esta libertad los profesores descubren al *"sí mismo"* en la dimensión más íntima, pero a la vez más social (Foucault, 1987; Giménez, 1997, Seve, 1973). Aquí la autorresponsabilidad, la automotivación y la participación en procesos de cambio cobran un fuerte sentido.

"Como maestro de apoyo técnico, tuve logros y me sentí muy motivado. Con el director, hacía propuestas de cambio, el proyecto educativo escolar, organizaba las reuniones del colegiado. Era una especie de secretario técnico; me sentía con la función del director pero respetando su lugar". "Asistir a talleres, a órgano colegiado, donde tuve oportunidad de dar sugerencias y observaciones". "Otra situación, siempre me dieron oportunidad de exponer mis puntos de vista pero igual, siempre me ha gustado participar"... "En reuniones de supervisores, yo fui al único que aceptaron. Eso para mí fue un halago: asistir, enterar, opinar, aprender". (Joshua)

"Me permitían trabajar en todos los grupos... Era llevar una continuidad. Era llevar un proyecto en cada grado". "Recibí el

apoyo de la directora y de todos los compañeros para hacer un trabajo de diagnóstico sobre la adquisición y razonamiento del algoritmo de la división, ya que representa el problema más fuerte en la práctica de 4º grado. Una vez, identificados los problemas más fuertes, me acerqué a los demás compañeros para diseñar y elegir las mejores estrategias; se hizo un plan de acción anual, evalúe y le di seguimiento. Hubo resultados muy positivos en los alumnos y hubo mucho ánimo en la escuela; yo me sentí muy motivada". (Lily)

El director confía en mí, y continuamente me solicita participar en alguna actividad en el órgano colegiado, a hacer propuestas, a trabajar en el proyecto educativo... o los mismos compañeros me proponen...eso me hace sentir bien". "A veces hay problemas, sin embargo, ello me impulsa a buscar más, a buscarle por otro lado, a revisar cosas... pero no puedo quedarme quieta, no puedo dejar de hacerlo". "Siempre prefieren que yo me quede en los grados de 5º y 6º grado. No se los quieren dar a otros maestros porque siempre logramos muy buenos resultados". {Juanita)

"...Dimos muy buen grupo, los dos 5º's, tal fue el grado de resultados que el director nos puso para preparar a la niña de 6º grado para el concurso de aprovechamiento y sacó el 2º ó 3º, no recuerdo bien y toda la gente, todos los maestros decían "¡Ah! pues la preparó el maestro Chuy", inclusive ella estuvo en Cañada y todos los maestros, dijeron... "pues la preparó el maestro",... y de ahí, como que fuimos progresando. (Jesús)

Las experiencias de valoración en este marco de reconocimiento lo evidencia como un impulso motivacional para mantener y luchar por él, a través del establecimiento de un trabajo consistente para lograr metas sociales al mismo tiempo que abre y marca expectativas altas sobre sí mismo.

Los logros en estos diferentes ámbitos son directamente resultantes de los esfuerzos y de un control motivacional interno; y en este sentido, los profesores con mayor control interno (Joshua y Lily) muestran un mejor concepto de sí mismo, se arriesgan más (Atkinson y Litwin, 1960; Rappoport, 1986; Manning y Beberly, 1996), tienen mayor confianza y están más satisfechos con las actividades, aún cuando en el inicio de su carrera, la situación se imponía sobre su actividad.

La satisfacción se expresa en estos profesores por un gran optimismo sobre sí mismo y su quehacer, así como las posibilidades para modificar y anticiparse a lo nuevo, en nuestro caso a reformas curriculares, programas, proyectos o acciones particulares. Este resultado es bastante consistente con el hallazgo de Poujol (2004) en el sentido del entusiasmo de las profesoras por cambiar conforme a una forma deseada de ser y las habilidades profesionales para lograrlo.

En el estudio, los profesores con menos necesidad de logro son Joshua, Lily y en menor medida Juanita; en contraste con Jesús que presenta una mayor necesidad.

Joshua y Lily muestran más referencias de sí mismos en torno a sus habilidades, conocimientos y experiencias para solucionar problemas, proponer actividades, además manifiestan acciones más arriesgadas y ajustes que Juanita y Jesús. Parece ser que Juanita aunque realiza muchos ajustes los riesgos que asume están en función de sopesar su capacidad, mientras que Jesús parte de su habilidad desarrollada.

Las referencias de otros y las de sí mismo son muy consistentes en Joshua, Lily y Juanita, pero no así en el caso de Jesús.

A manera de resumen, se muestra la tabla 69. En ella, se puede visualizar no sólo un incremento en la cantidad de los logros sino también en su cualidad.

Tabla 69. Comparativo entre logros iniciales y actuales

<b>Logros</b>	
<b>Iniciales</b>	<b>Actuales</b>
<b>Logros del desarrollo de los alumnos (inmediatez).</b> Alumnos ganadores en concurso	<b>Historia de los avances de los alumnos.</b> Ser testigo del desarrollo de los alumnos durante el proceso de aprendizaje y verlos convertidos en profesionistas (inmediatez-mediatez)
	<b>Logros del desarrollo de los alumnos (inmediatez).</b> -Lograr que aprendan comprensivamente, maduren y salgan adelante (no reprobem). -Aplicación y articulación (aprendizajes escolares y vida cotidiana). -Desarrollar competencias y articular los aprendizajes escolares con la vida cotidiana. -Dar continuidad y apoyo diferencial. -Lograr la satisfacción de los alumnos ante el logro de su aprendizaje (pongan contentos porque ya entendieron).
	<b>Reconocimiento de los alumnos.</b>
	<b>Reconocimiento de la comunidad.</b>
	<b>Autorreconocimiento a su responsabilidad y capacidad.</b> Reflexión sobre sí mismo y capacidad para enfrentar la diversidad de situaciones; autosuficiencia; seguridad y confianza; probarse; crear más y nuevas alternativas; confrontar con los resultados; conocer formas de funcionamiento de las alternativas; sustentar los cambios y buscar fundamentos; experimentar y probar.

Si se compara entre la etapa inicial y la actual, no sólo se descubre un salto cuantitativo sino también cualitativo del desarrollo de los logros; y ello, marca diferencias importantes no sólo en los logros (Maslow, 1943) sino las capacidades (Seve, 1973) que entran en juego, pasando de un sentido meramente concreto, a uno abstracto.

Un asunto crucial es que estos logros -a pesar de las dificultades, vaivenes y complejidades- evidencian a un profesor con una sensibilidad arraigada en las relaciones con el alumno, con su trabajo, en este sentido este rubro señala un aspecto fundamental planteado por Seve (1973) relativo a que "el hombre que ama su oficio está habilitado para no dejarse imponer pasivamente la tasa decreciente del progreso y continuar desarrollando sus capacidades, ...no para el producto abstracto sino para sí mismo".

#### **8.9.4. Aprendizajes**

Los aprendizajes aluden al sistema de conocimientos (Saint-Onge, 2000) y constituyen un eje fundamental en el desarrollo de los sujetos para desempeñar una actividad, enfrentar un problema o prever con anticipación acciones para facilitar o cambiar situaciones. Es un medio que posibilita despertar procesos internos de desarrollo (Vygotsky, 1982) derivando en transformaciones radicales.

Por tanto, los aprendizajes denotan un acto volitivo y aluden al modo y a la profundidad con la que los sujetos estructuran el conjunto de informaciones para deducir modelos que le ayudan a recuperarlos cuando se desee, a ser utilizados con destreza, a dar sentido a las actividades e influir sobre la marcha del aprendizaje de los alumnos y a conducir las actividades.

Estos procesos implican operaciones distintas, a veces de carácter lógico que activan los procesos mentales, otras veces, de carácter estratégico que influyen sobre la marcha de los aprendizajes y conducen las actividades intelectuales (Schulman, 1987).

Bajo esta mirada, los aprendizajes reflejan el grado y extensión de las habilidades y capacidades (Seve, 1973); no obstante estos son resultado de un proceso complejo articulado a la interacción del sujeto con el objeto de su profesión. Es menester, por ello manifestar que debido a la complejidad de su quehacer y a los cambios curriculares y sociales, los aprendizajes de los profesores renuevan y transfiguran el contenido de sus prácticas pero también a su propia persona.

En el curso de su acción, el intento por conocer, probar rutas, expandir y socializar los resultados, a partir de las necesidades y las satisfacciones frente a su ejercicio se encuentra relacionada con la calificación de los aprendizajes, los cuales, a su vez dependen de la calidad y cantidad de tiempo destinada a los aprendizajes respectivos (Seve, 1973). También coexisten en este recorrido las expectativas de logro (Zimmerman, 1996; Pintrich, 2000) a través de las cuales los profesores organizan

paquetes de acciones que dan cuenta de la competencia de metas de diferente orden y naturaleza articulada a la diversidad y complejidad de su tarea. En este contexto, los aprendizajes de los profesores devienen tanto del ejercicio de su práctica como de la propia implicación en dichos procesos.

#### 8.9.4.1. Aprendizajes iniciales

Los aprendizajes que atañen a los primeros momentos de su ejercicio profesional se organizaron en cinco ámbitos (tabla 70): abordaje del aprendizaje del alumno; propósitos y contenidos del plan y programa de estudio; competencias didácticas; identidad profesional; y función social de la escuela y condiciones del entorno.

Todos estos aprendizajes son organizadores de la nuclearidad de su quehacer desplegados de las exigencias del contexto real y manejo concreto de situaciones, teniendo como referente la exigencia establecida en los propósitos enunciados en el plan y programa respectivo así como de su propio desarrollo.

**Tabla 70.** Categorización sobre aprendizajes iniciales

<b>Categoría</b>	<b>Características</b>
Abordaje del aprendizaje del alumno	Conocimiento de los alumnos en medios desfavorecidos.
Propósitos y contenidos del plan y programa de estudio	Conocimiento sobre los contenidos y objetivos (Avances programáticos y materiales didácticos).
Competencias didácticas	Conocimiento de situaciones de grupo multigrado y "sacar adelante al grupo" a partir de sus propios referentes. Planear la clase y organizar el trabajo.
Identidad profesional	Asunción de "ser profesor" y dedicarse a la enseñanza, con base a la responsabilidad y compromiso para sacar adelante a los niños y conocer y cumplir con los requisitos administrativos.
Función social de la escuela y condiciones del entorno	Conocimiento de las familias y la comunidad y establecimiento de relaciones.

Este primer momento evidencia elementos de novedad e insuficiencia de aprendizajes relativos a la realidad escolar en su sentido amplio. Así, los

aprendizajes de los profesores (tabla 71) devienen de las demandas del empleo y de la encomienda social de su función. En este sentido, los profesores manifiestan aprendizajes básicos, fragmentados y orientados hacia distintas direcciones relacionados a aspectos curriculares (p.e. abordaje de los alumnos, de los propósitos y contenidos, y de los procedimientos), identitarios (p.e. responsabilidad para el cumplimiento de su tarea en marcos ideales) y sociales (p.e. relación con el entorno y padres de familia).

**Tabla 71.** Aprendizajes iniciales por categoría y caso

Caso	Categoría					
	Qué. Abordaje del aprendizaje del niño	Con Propósitos y contenidos del plan y programa de estudio	qué. y del de	Cómo. Competencias didácticas	Para qué. Identidad profesional	Con quién. Función social de la escuela y condiciones del entorno
Joshua	Conocimiento sobre los alumnos	Avances Responsabilidad para sacar adelante a los alumnos Programáticos		Elaborar guiones y avances	Responsabilidad	Relación para la convivencia y cooperación
Lily	Conocimiento sobre los alumnos	Guiones didácticos y contenidos		Buscar formas para organizar los contenidos y materiales para sacar adelante a los niños	Responsabilidad para sacar adelante a los grupos	Relación para la cooperación y comprensión de los padres
Juanita	Conocimiento general de los niños. Aprender a trabajar con los niños en escuelas unitarias	Materiales, temas, contenidos	y	Buscar maneras de cómo hacerle. Buscar adecuaciones	Responsabilidad para sacar adelante el grupo y los resultados	Relación para la convivencia y cooperación

Caso	Categoría				
	Qué. Abordaje del aprendizaje del niño	Con Propósitos y contenidos del plan programa de estudio	qué. y del de	Cómo. Competencias didácticas	Para qué. Identidad profesional
Jesús	Promover el interés. Conocimiento de los niños	Temas y contenidos	Buscar formas para que aprendan	Valorar a los niños. Ser puntual. Valorar el trabajo. Tomar en serio el papel de maestro. Responsable. Dejar buena imagen del maestro	Desconfianza de padres de familia

### 8.9.4.2. Aprendizajes actuales

En el curso de su desarrollo profesional, los profesores manifiestan un dominio especial en dos sentidos: subrayan aprendizajes derivados de los marcos de acción con un grado importante de gobernabilidad, entendimiento y comprensión respecto a los alumnos y a los procesos de reflexión de las capacidades profesionales (Shulman, 1987) y, a su sentido ético, entendido como compromiso respecto al cuidado y ayuda a los "otros".

Los aprendizajes se encuentran relacionados con el interés manifiesto ante su propia actividad: enseñar.

En esta etapa, se descubre una amplitud y profundidad concerniente a su modo de hacer, aprender, ser y convivir; asimismo, se distingue una mirada integrada teniendo como eje central la necesidad de brindar las bases para el aprendizaje, la autonomía y la responsabilidad de los alumnos.

Los hallazgos muestran también una diversidad simultánea, permanente y sucesiva de actividades en torno a su tarea (Jackson, 1992), y se advierten una polivalencia y una plasticidad para moverse en diversos escenarios (aula, escuela, comunidad) realizando funciones docentes, administrativas, de dirección, etc.; todo ello da cuenta de un fondo fijo de capacidades y de márgenes de decisión más

amplio con horizontes más allá del aula (Torres, 1996).

Lo anterior supone, por tanto, una estructura integrada de habilidades altamente permeable y dúctil, y la utilización de una amplia gama de nuevas capacidades (tabla 72), que representan crecientes claves del desarrollo de los profesores (tablas 73, 74 y 75), no obstante, la composición de la personalidad es intrínsecamente desigual (Seve, 1973).

Hay una tendencia de los profesores a contribuir al logro de las tareas en la diversidad de situaciones aunque también el docente se distingue reconociendo los límites de su propia actuación en los distintos entornos, de ahí la necesidad de contar con los "otros", padres, director y pares.

En especial, el "sí mismo" y la "otredad" ganan terrenos integrados (Bajoit, 2002; Deci y Ryan, 1990a/1990b); Erickson; 1956/1968) "correspondidos" (Tabla 65) en procesos de anticipación, en la actuación y en el logro (Maslow, 1943).

**Tabla 72.** Aprendizajes actuales

Categoría	Características
Abordaje del aprendizaje del alumno	Capacidad para reconocer la forma cómo aprenden los alumnos, así como las condiciones sociales y culturales expresadas en el aula y la forma de facilitar la adquisición de conocimientos en función de las características de los alumnos.
Propósitos y contenidos del plan y programa de estudio	Dominio de los enfoques y propósitos de la reforma y cambios curriculares.
Competencias didácticas	Capacidad para analizar la diversidad de situaciones y elegir la opción más adecuada a las circunstancias y características específicas del grupo y de cada alumno. Probar, analizar y revisar las alternativas didácticas, su aplicación y funcionamiento.
Identidad y ética profesional	Capacidad para compartir rasgos distintivos que le otorgan pertenencia a un grupo de profesionales dedicados a la enseñanza, caracterizados por las competencias intelectuales, pedagógicas y didácticas necesarias para enfrentar situaciones de aprendizaje con los alumnos y " <u>reconocerse</u> " en la promesa afirmada por el " <u>sí mismo</u> " frente a " <u>los otros</u> "

<b>Categoría</b>	<b>Características</b>
Función social de la escuela y condiciones del entorno	Conocimiento y asunción de los principios filosóficos y normativos que sustentan la escuela pública mexicana construidos a lo largo de la historia y a la capacidad de poner en práctica y promover esos principios con las familias y la comunidad, reconociendo las condiciones y características del entorno y las limitaciones propias de su actuación.
Competencias intelectuales específicas	Capacidad para articular los conocimientos, el saber hacer y las actitudes para desempeñarse en los contextos cambiantes y complejos del aula y escuela. Capacidad para integrar el hacer, el ser y el convivir en los márgenes de autonomía mediados por la búsqueda de información, autoformación, análisis, crítica y posibilidades del <u>"sí mismo"</u> frente al <u>"otro"</u> y su <u>"quehacer"</u> .

Las posibilidades de estos aprendizajes se perciben en las acciones concretas en escenarios de trabajo en el aula, con los pares y los padres de familia (tablas 73, 74 y 75). En ellas se descubre la forma como cada profesor pone en juego el qué realizará, cómo lo efectuará, con quién lo hará, para qué y las competencias específicas requeridas para atender el tipo de tarea o asunto visualizado.

Tabla 73. Escenario de movilidad en el aula. Acciones con habilidades específicas por caso.

<b>Caso</b>	<b>Desarrollo de actividades</b>	<b>Monitoreo y evaluación</b>
Joshua	Pasar al pizarrón, hacer ejercicios, Hacer reflexionar sobre las actividades. Resolver problemas. Buscar y poner actividades a los alumnos para que dibujen, canten, armen, discutan, confronten, organicen, busquen y sinteticen. Facilitar para que tomen acuerdos y decisiones. Organizar actividades para que presenten resultados.	Mantener la cercanía a los procesos de los alumnos, a su evolución y desarrollo. Brindar orientación adecuada y apoyar para hacer más fácil sus procesos y ayudar a las soluciones. Establecer espacios de convivencia, de diálogo permanente y de confianza. Dar seguimiento y estar en constante interacción dentro y fuera del salón de clase. Partir de los avances y dificultades que enfrentan. Saber qué y cómo están aprendiendo. Atender a los alumnos de acuerdo a los problemas y las necesidades. Establecer niveles nuevos de aprendizaje y probar estrategias (solos o en equipo). Seleccionar y aplicar lo aprendido a diferentes problemas que se le están presentando.
	Herramientas	Observación; notas de avance y continuidad de resultados, reuniones en órgano de colegiado.

Caso	Desarrollo de actividades	Monitoreo y evaluación
Lily	<p>Pasar al pizarrón, hacer ejercicios, practicar en la libreta. Dejar ejercicios para que los apliquen en su casa. Proponer actividades para que los alumnos manipulen, recorten, peguen, midan, hagan sus conclusiones. Permitir que ellos se ubiquen en los lugares que ellos elijan. Reflexionar sobre las actividades. Resolver problemas. Sacar fuera del salón, reconocer el medio e investigar en él.</p>	<p>Mantener la cercanía y seguimiento a las actividades y tareas. Revisar las actividades y hacer devolución. Llevar ritmos. Dar acompañamiento y ayuda de acuerdo a la necesidad de los alumnos. Establecer diálogo y elaborar preguntas. Cambiar de ritmo. Establecer actividades y niveles de complejidad diferente. Asignar nuevas responsabilidades y tareas más complejas. Llevar proceso de verificación e interacción. Establecer nuevas metas cuando los alumnos logran el dominio. Analizar desde distintas perspectivas los problemas de los alumnos en el marco de la familia y contexto. Identificar, dar tratamiento y canalizar los problemas de salud. Aplicar aprendizajes a lo cotidiano. Demostrar en actuaciones concretas.</p>
	Herramientas	Observación; libreta de notas especiales; notas de avance y continuidad de resultados; plática con padres; reuniones en órgano de colegiado.
Juanita	<p>Pasar al pizarrón Reflexionar sobre las actividades. Dialogar, buscar, usar los materiales de la comunidad.</p>	<p>Mantener la cercanía con los alumnos en el desarrollo de las tareas. Establecer un programa de ayuda y apoyo a quienes lo necesitan. Revisar y verificar avances. Aplicar los aprendizajes a lo cotidiano. Observar y estar en constante interacción. Establecer cambio de actividades cuando los alumnos han logrado el dominio esperado.</p>
	Herramientas	Observación, notas, exámenes, reuniones en órgano de colegiado, reuniones con padres, visita domiciliaria.
Jesús	<p>Pasar al pizarrón.  Reflexionar sobre las actividades "no hagan las cosas al aventón" Desarrollar actividades para que los alumnos expongan y hagan, representaciones.</p>	<p>Mantener la cercanía con los alumnos en el desarrollo de las tareas. Revisar actividades. Hacer preguntas. Platicar con ellos. Resolver dudas. Organizar, tener control y disciplina en el grupo. Aplicar los aprendizajes logrados a lo cotidiano. Preparar para cualquier examen, en cualquier momento y se refleje en las calificaciones. Demostrar a través de representaciones.</p>
	Herramientas	Guía de respuestas, observación, exámenes. Plática con padres.

En síntesis la evaluación de los profesores es cotidiana con retroalimentación y no siempre haciendo uso del "examen". Este aspecto muestra tanto un direccionamiento importante hacia los procesos y los actores como el uso diversificado de alternativas más apropiadas para atender el desarrollo de los alumnos, desde aquellas donde existe una intervención muy personal y directa como aquellas donde involucra la participación de otros.

A continuación se muestran referencias específicas articuladas a la intervención directa en el proceso con los alumnos.

"Mientras están realizando las actividades, voy acercándome con los niños e interrogo para saber qué y cómo están pensando; a partir de ello valoro su situación y brindo apoyo con sugerencias concretas o estrategias más amplias para que logren avanzar". (Joshua)

"Veíamos un tema y ese tema lo aplicábamos a nuestra vida cotidiana, entonces por ejemplo, veíamos en matemáticas áreas y volúmenes, y les pedía ve a tu refrigerador y fíjate qué forma tiene, y cuántas cosas le caben acomodadas de tal tamaño" ... "En mi grupo, siempre contaba con mucho material didáctico, siempre tenía muchas cosas... a lo mejor mi salón siempre se veía con mucho tiradero pero era porque los niños estaban en el piso, se acostaban, hacían recortes, siempre se tenía tapizado de papeles". (Lily)

"La evaluación para mí era verlos en la práctica, entonces ellos ya sabían y contábamos hasta tres, y si ya nadie se movía de su lugar entonces ya todos habían logrado un mismo nivel, y yo tenía qué revisar todas las libretas". "Yo llevé un programa que me dio muy buenos resultados; consistía en llevar libretas

especiales donde el niño me hacía distintas actividades y yo me dedicaba a revisar y ver el avance, pero todos los días llevaba continuidad... con observaciones y me iba quedando unos minutos más para verificar y ayudar. Después de esa charla, les dejaba nueva tarea, y volvemos a vernos... y si no lo entiende, ya me siento con el alumno y trabajamos, con ello veo su avance". (Lily)

"Estoy cerca de los alumnos, voy viendo su avance y registrando que si tiene ya dominio de las fracciones, que si ha logrado plasmar claramente sus ideas en un texto... que si logran aplicarlo a situaciones de la vida diaria". (Juanita)

"Nunca le he fallado, cuando estoy enfermo siempre estoy ahí en la escuela". "Si llego a las 8:00, a las 8:00 me pongo a trabajar". "Yo no dejo solos a los niños... siempre estoy ahí... no soy de las personas que están en la tienda 10, 15 ó media hora, no casi no bajo a la tienda, al sanitario, tampoco pido días económicos". (Jesús)

En las habilidades en el espacio del colegiado, los profesores participan, ya como miembros del equipo escolar en igualdad de circunstancias, o bien, bajo una colaboración distintiva. Los eventos y las formas de participación de los profesores en las propuestas de cambio y mejora (tabla 74) dan cuenta de la distintividad (Ríos 2004), y en ella se advierte un dominio sobre el contenido del cambio, así como de ciertas habilidades para divulgar, promover y aplicar nuevos proyectos, programas o actividades, al mismo tiempo, que brinda la oportunidad de tender puentes para su propio desarrollo. En este sentido, los profesores se reconocen *"aprendiendo" o "modificando formas de trabajo personal y/o colectivo"*.

En esta participación distintiva se puede apreciar la autoría o coautoría de estos profesores en aspectos relevantes de la vida comunal. Esta facultación no sólo le

permite tener mayor amplitud de participación sino también un mayor autorreconocimiento, estima de sí mismo (Honneth, 1997) y satisfacción (Wallace, 1995).

**Tabla 74.** Escenario de movilidad en el colegiado. Acciones con habilidades específicas por caso

Caso	Evento	Colaboración	Dirección y Gestión	Innovación
Joshua	PÉE, reuniones de órgano escolar. Reuniones de órgano de zona. Proyecto de lecto-escritura. Proyecto Red una ventana al mundo. Concursos Himno Nacional, Escoltas, Olimpiada del conocimiento	Opinar, participar  Asistir, enterar, opinar, aprender  Participar, aplicar, promover Participar	Decidir y proponer  Proponer  Brindar orientaciones Exponer, demostrar orientar, encauzar promover, motivar	Elaborar propuestas, modificar, ajustar, ensayar, probar
Lily	Proyecto Educativo Escolar (PEE). Reuniones de órgano colegiado (OC). Proyecto de Actividades Culturales de la Educación Primaria (PACAEP). Concursos de la Olimpiada del conocimiento. Responsable del área de matemáticas. Propuesta de estrategias para resolver el uso del algoritmo en 4º grado.	Opinar, participar      Participar	Organizar mejoras escolares Asumir responsabilidades Exponer Promover, motivar Participar, organizar  Exponer y orientar  Proponer	Proponer propuestas     Investigar Discutir Socializar Ajustar y modificar Probar Demostrar
Juanita	Proyecto Educativo Escolar (PEE). Reuniones de órgano colegiado (OC). Concursos de la Olimpiada del conocimiento. Educación sexual. Eventos internos.	Opinar, participar  Participar  Aplicar Planear, organizar, coordinar	Exponer, decidir, orientar, alentar, brindar orientaciones	Proponer
Jesús	Proyecto Educativo Escolar (PEE). Reuniones de órgano colegiado (OC). Concursos Himno Nacional y Olimpiada del conocimiento. Enciclomedia. Eventos internos.	Opinar, participar   Participar, organizar, planear	   Promover, iniciar y realizar	

Estos entornos de cambio los implica con el grupo y supone, en primer lugar, una fuente de habilidades relacionadas con el poder de convocatoria y su habilidad para comunicar, organizar, sintetizar o ampliar los contenidos del cambio, su uso y sistematización y, en segundo lugar, las posibilidades para el desarrollo y profundización del "sí mismo".

Otros entornos importantes son los de interacción con los padres de familia. Esta relación presenta semejanzas entre las acciones de los profesores (tabla 75), pero también diferencias; lo cual indica bases de un desarrollo distinto entre uno y otro profesor a partir de la experiencia y desarrollo profesional.

Los marcos de acción se distinguen más altos y con mayor libertad en profesores que han logrado mayor estabilidad en el desarrollo de habilidades, logros y reconocimientos consistentes, obtenidos a través de la valoración común de la diversidad de los actores (alumnos, padres de familia, directivos, pares) y otros que se han traducido formalmente a diplomas, certificaciones, constancias de aprovechamiento, notas laudatorias, etc. y el autorreconocimiento pleno (Lily y Joshua).

Asimismo, la autopercepción o las creencias de la capacidad de aprender o realizar las tareas en niveles designados refiere la autoeficacia (Zimmerman, 2000) y los procesos de desarrollo y control. Aquí también, se advierten más acciones de los profesores en ambientes del medio urbano (Lily y Joshua) que del rural (Juanita y Jesús).

Tabla 75. Escenario de movilidad en la comunidad con padres de familia. Acciones con habilidades específicas por caso

<b>Caso</b>	<b>Acciones</b>
Joshua	<i>Organizar, informar, dialogar, participar, proponer, establecer pautas, elegir y consensar, ejecutar, valorar</i>
Lily	<i>Organizar, informar, dialogar, participar, proponer, tomar las decisiones, ejecutar, dar seguimiento</i>
Juanita	<i>Organizar, informar, dialogar, participar, proponer</i>
Jesús	<i>Organizar, informar, proponer</i>

Respecto a los procesos de reflexión de las capacidades profesionales (tabla 76), se advierte la auto-referencia del "sí mismo", como un elemento de despliegue, configuración y alcance de sí.

Este proceso refiere la posibilidad de distanciarse de sí mismo (Heller, 1997) y ofrece al mismo tiempo una visualización general acerca de los procesos y la forma de constituirse; en este sentido resulta revelador el uso de dispositivos como base de los modos de acercamiento o distanciamiento utilizados.

Tabla 76. Auto-referencia. Reflexión sobre su "sí mismo" por caso

Caso	Procesos	Herramientas
Joshua	Adaptación, identificación Posibilidad de cambiar y modificar. Autoexigencia Mayor autosuficiencia Autoaprendizaje	Improvisación. Elección entre una serie de alternativas. Revisión de los referentes y conocimientos previos personales (hacer uso de lo aprendido). Comparación con lo que has aprendido y las formas que utilizan los "pares". Uso de consejos, interrogación, observación y lecturas. Intercambio con pares. Experimentación y prueba de nuevos aspectos.
Lily	Adaptación, identificación, autodemostración, autoexigencia Posibilidad de cambiar y modificar	Uso de observación, de consulta y ayuda de los pares y lecturas. Registro sobre lo aprendido e identificación de fallas. Preparación formal.
Juanita	Adaptación, identificación, posibilidad de cambiar, aprender, autoexigencia	Elección y búsqueda entre una serie de alternativas para aprender y dar respuestas más adecuadas. Revisión de los referentes y conocimientos previos personales. Intercambio con pares. Asistencia a cursos.
Jesús	Adaptación	Búsqueda de alternativas nuevas. Ayuda entre pares. Búsqueda y apoyo.

El proceso de reflexión se observa con mayor claridad cuando los profesores comparan su trayectoria en los dos momentos: inicial y actual de la carrera profesional. A manera de ejemplo se recupera uno de los casos.

"Posees la capacidad para improvisar algo durante la actividad, ya tienes antecedentes, por dónde ir, qué hacer, qué elegir de lo que tienes. Hay mayor conocimiento, al principio

cuentas con pocas estrategias, después tienes más alternativas".

(Joshua)

"Aprovechas los consejos, comparas, observas, cosa que yo he aprovechado". "Siempre preguntas, eres más autosuficiente pero no de manera total, ni independiente; no te desligas de los demás". (Joshua)

Y finalmente, con respecto a su sentido ético-moral se descubre a este sí mismo, viéndose en el otro (tabla 77), pero al mismo tiempo, tomando distancia de ese otro y del sí, manifestándose en un plano distinto que se articula también a procesos de autorregulación y generación de ambientes más sanos integrando lo afectivo-cognitivo y social.

Dicha configuración muestra recorridos con una asunción e implicación completa de su yoidad al empatarlo principalmente con la situación y condiciones del estudiante. Esta simbiosis resulta ampliamente satisfactoria y permite en esta trama configurar y confirmar el sí mismo.

Los profesores se asumen con alta disponibilidad para profundizar, debatir y reflexionar en la interacción con los pares, el director y los padres de familia.

Tabla 77. Sentido ético. Responsabilidad sobre su "sí mismo" y el "otro"

Caso	Características
Joshua	Compromiso, honestidad, respeto, sencillez, empatía, confianza; Defensa y lucha de ideales; auto-exigencia, auto-aceptación, auto-recompensa.
Lily	Respeto, honestidad, compromiso con los niños y los padres; defensa de ideales y trabajo (dinámico, abierto, flexible); planeado, organizado, sistemático; autoexigencia, autodemostración, aceptación.
Juanita	Respeto, honestidad; autoexigencia, auto-aceptación
Jesús	Honestidad, responsabilidad

En este proceso, la autorresponsabilidad es un requisito de la responsabilidad de otros (Zimmerman, 1996) y los profesores demandan consistencia para los otros en los marcos de relación en el contexto escolar.

Los resultados evidencian que estos profesores han logrado no sólo mejorar la relación con sus alumnos y padres a través del respeto, el diálogo, la confianza (Torres, 2004) y un mayor compromiso con su tarea, sino una transformación en la construcción de sí mismos con una dosis alta de reflexión y autonomía, creatividad y riesgo (Ríos, 2004).

En suma, se visualiza un proceso integrado de lo externo y lo interno con respecto a la primera etapa de su vida profesional (Deci y Ryan, 1990a/1990b; Bajoit, 2002).

En un primer momento, los aprendizajes develan un alto esfuerzo de los profesores por traer hacia sí el conocimiento sobre su propio campo. El nivel de actuación y competencia se articulan a brindar respuestas inmediatas con una visión a corto plazo y al cumplimiento de lo establecido en el plan y los programas de estudio al pie de la letra. El nivel encontrado sugiere el desarrollo de capacidad de atender reactivamente ante la diversidad de situaciones. Su aprendizaje es de ensayo y error. Este momento es referido por los profesores como una etapa de menor confianza para realizar su tarea.

En su desarrollo los profesores van ensanchando sus horizontes con un nivel estratégico, haciendo uso de las rutinas establecidas y de las estrategias que le han funcionado; actualmente los profesores con más experiencia y reconocimiento tienen una visión integrada de la educación primaria, de sus propósitos, de los contenidos, de los riesgos, así como la posibilidad de recuperar sus saberes y las formas de aprender de los alumnos, éstas últimas se encuentran ligadas a la identificación de las necesidades e intereses y en crear alternativas más pertinentes para el desarrollo de los estudiantes a corto y largo plazo.

Los profesores en este sentido transitan

- Del aprendizaje del conocimiento general y en distintos ámbitos hacia aprendizajes centrados en el alumno sustentados en la profundización y reflexión profesional.
- De diversos ámbitos y funciones aisladas entre sí a la integración orgánica de sus funciones.
- De la visión ideal al desarrollo de aprendizajes reconstruidos a partir de sí y del enfrentamiento a su quehacer.
- Del objeto por conocer al descubrimiento, desarrollo y profundización del sujeto.
- De la mirada desde fuera, a una mirada desde dentro con el sujeto y con una alta implicación personal.

En esta tesitura y con el propósito de comparar los aprendizajes iniciales y actuales, se muestra a continuación la tabla 78.

**Tabla 78.** Comparación de los aprendizajes iniciales y actuales

Aprendizajes	
Iniciales	Actuales
<b>Nivel: Conocimiento</b> sobre el objeto de su quehacer	<b>Nivel: Desarrollo y profundización</b> sobre el sujeto de su quehacer y su implicación
<b>Qué. Abordaje del aprendizaje del alumno.</b> Conocimiento de los alumnos en medios desfavorecidos	<b>Qué. Abordaje del aprendizaje del alumno</b> Capacidad para reconocer la forma cómo aprenden los alumnos, así como las condiciones sociales y culturales expresadas en el aula y la forma de facilitar la adquisición de conocimientos en función de las características de los alumnos.
<b>Con qué. Propósitos y contenidos del plan y programa de estudio.</b> Conocimiento sobre los contenidos, objetivos, avances programáticos y materiales didácticos (libros).	<b>Con qué. Propósitos y contenidos del plan y programa de estudio.</b> Dominio de los enfoques y propósitos de la reforma y cambios curriculares.
<b>Cómo. Competencias didácticas.</b> Conocimiento de situaciones de grupo multigrado y “sacar adelante al grupo” a partir de sus propios referentes. Planear la clase y organizar el trabajo.	<b>Cómo. Competencias didácticas.</b> Capacidad para analizar la diversidad de situaciones y elegir la opción más adecuada a las circunstancias y características específicas del grupo y de cada alumno. Probar, analizar y revisar las alternativas didácticas, su aplicación y su funcionamiento.

<b>Aprendizajes</b>	
<b>Iniciales</b>	<b>Actuales</b>
<p><b>Para qué. Identidad profesional.</b> Asunción de “ser profesor” y dedicarse a la enseñanza, con base a la responsabilidad y compromiso para sacar adelante a los niños y conocer y cumplir con los requisitos administrativos.</p>	<p><b>Para qué. Identidad profesional.</b> Capacidad para compartir rasgos distintivos que le otorgan pertenencia a un grupo de profesionales dedicados a la enseñanza, caracterizados por la competencias intelectuales, pedagógicas y didácticas necesarias para enfrentar situaciones de aprendizaje con los alumnos y <u>“reconocerse”</u> en la promesa afirmada por el <u>“sí mismo”</u> frente a <u>“los otros”</u></p>
<p><b>Con quién. Función social de la escuela y condiciones del entorno.</b> Conocimiento de las familias y la comunidad y establecimiento de relaciones.</p>	<p><b>Con quién. Función social de la escuela y condiciones del entorno.</b> Refiere el conocimiento y asunción de los principios filosóficos y normativos que sustentan la escuela pública mexicana construidos a lo largo de la historia y a la capacidad de poner en práctica y promover esos principios con las familias y la comunidad, reconociendo las condiciones y características del entorno y las limitaciones propias de su actuación.</p>
	<p><b>Competencias intelectuales específicas.</b> Capacidad para articular los conocimientos, el saber hacer y las actitudes para desempeñarse en los contextos cambiantes y complejos del aula y escuela. Capacidad para integrar el hacer, el ser y el convivir en los márgenes de autonomía mediados por la búsqueda de información, autoformación, análisis, crítica y posibilidades del <u>“sí mismo”</u> frente al <u>“otro”</u> y su <u>“quehacer”</u>.</p>

## **9. DISCUSIÓN GENERAL Y CONCLUSIONES DEL ESTUDIO**

La pretensión de este apartado se orienta a discutir algunos de los hallazgos más relevantes de este trabajo, así como a compartir algunas conclusiones que se integran en la discusión.

En lo posible intentaré realizar la discusión y las conclusiones de la investigación en tres aspectos: a) Teórico, b) Metodológico e c) Instrumental.

### **9.1. Teórico**

Arribar a este momento implica reexaminar el contenido de los resultados confrontándolos con los referentes teóricos y discutir sobre las nociones que permiten ofrecer una comprensión sobre ello.

A fin de facilitar esta tarea -y como resultado del análisis de los datos y su categorización- se eligieron un conjunto de tópicos que hacen referencia a aquellos aspectos nodulares subyacentes a la constitución y conformación del sujeto.

Dichos aspectos constituyen ejes rectores y fueron elegidos por tres motivos centrales: Primero, condensan una rica gama de conceptos desde los cuales es posible abordar la constitución del sujeto, en este caso los profesores. Segundo, permiten tener referentes iniciales y actuales, a través de los cuales se identifican pautas de desarrollo de los profesores en el tiempo. Y tercero, constituyen la intersubjetividad, es decir, son producto de la relación y mediación con otros en contextos específicos como la familia, la escuela y el trabajo, además permiten identificar algunos rasgos de la continuidad, la fragmentación o la modificación entre ellos.

A propósito de integrar dichos aspectos y dimensionar su contenido se organizaron en dos niveles de apreciación; uno, con una perspectiva amplia (tabla 79) y el otro, bajo una perspectiva específica (tablas 80, 81 y 82).

El primer nivel de apreciación comprende tres componentes: eje rector, rasgos generales y contribución. El primero, se caracteriza por el poder de amplitud y rectoría; el segundo, comprende los contenidos que integran dicho eje y; el tercero, intenta presentar los aportes hacia la configuración, el crecimiento y la extensión del sujeto.

El segundo nivel de apreciación parte de los contenidos generales de los ejes, luego integra los contenidos específicos y, finalmente, incluye la contribución en un sentido también específico, por ello presenta una denominación distinta.

Con los ejes rectores se han elaborado los marcos de aproximación y abordaje a la constitución de los profesores y los factores que inhiben o alientan su desarrollo. En este abordaje se irán discutiendo dichos ejes intentando sembrar algunos cuestionamientos centrales y articular su sentido teórico.

Tabla 79. Ejes rectores de la constitución del "ser"

<b>Eje rector</b>	<b>Rasgos generales</b>	<b>Contribución</b>
Capacidades	Habilidades y aprendizajes	Configuración, crecimiento y extensión
Imágenes, atributos y expectativas	Relación y lazo afectivo	
	Responsabilidad y compromiso	
	Autonomía	
Regulación	Interiorización	
	Internalización	
	Socialización	
Necesidades y motivaciones	Reconocimiento, logro y satisfacción Nutrición	

A fin de desarrollar los hallazgos encontrados conviene enfatizar que los ejes conforman un tejido cuyos hilos mantienen una íntima relación y posibilitan brindar una mirada integrada del desarrollo (figura 11) de los profesores, aunque su especificidad radica en el énfasis de los conceptos y nociones.



**Figura 11.** Esquema integrado del desarrollo de los profesores, (Elaboración propia)

La propuesta teórica de Seve (1973) como uno de los fundamentos explicativos en el análisis del desarrollo de la personalidad fue el referente de acercamiento a este proceso. La teoría propone la extensión y el grado de capacidades de un individuo como el punto medular del desarrollo, no obstante el estudio encontró que en este desarrollo no sólo influyen las acciones del sí mismo, sino también las acciones y relaciones de y con los otros; así, las imágenes y las expectativas del individuo son un factor importante para orientar el desarrollo de habilidades- capacidades y el concepto de sí, pero complementándose con las de los otros.

Las capacidades se expresan como el conjunto de las potencialidades actuales innatas o adquiridas para efectuar cualquier acto de cualquier nivel, y su desarrollo funge como la función progresiva más importante de la persona; no obstante, el estudio muestra que en el tiempo se desarrollan y privilegian unas capacidades sobre otras (tabla 80), debido en parte a la naturaleza del trabajo social, a la importancia y

significado de la tarea, a los deseos y expectativas en los contextos familiares, escolares y/o laborales así como a los procesos de socialización y significados generados en la persona.

Tabla 80. Tema rector: Capacidades desarrolladas en el entorno del quehacer del "deber"- "ser"del profesor integradas.

Característica generales	Características específicas	Producto social
Curriculares	Conocimiento y manejo de los propósitos, enfoques y contenidos de las asignaturas de educación primaria	Desarrollo integral del de los alumnos
	Ayudar a los estudiantes en sus procesos de aprendizaje (comunicación, planeación, evaluación, monitoreo y organización) y desarrollar formas alternativas para atender el desarrollo de los alumnos	
	Gestión e innovación (acercar los recursos necesarios de acuerdo a las condiciones y crear otros para facilitar y/o detonar procesos en los estudiantes)	
	Hacer viable el desarrollo del alumno en un marco integrativo con una visión orgánicamente centrada en el desarrollo de los estudiantes en la dimensión áulica, escolar, familiar y social en el corto, mediano y largo plazo	
Identidad y ética profesional	Responsabilidad sobre los aprendizajes de los alumnos y la posibilidad real de promover el desarrollo de los niños y atender las necesidades de aprendizaje en tiempo y forma Competencias intelectuales, pedagógicas y didácticas necesarias para enfrentar situaciones de aprendizaje con los alumnos y <u>"reconocerse"</u> en la promesa afirmada por el <u>"sí mismo"</u> frente a <u>"los otros"</u> en el ejercicio profesional que lo significa como profesor.	
Función social de la escuela y condiciones del entorno	Conocimiento y asunción de los principios filosóficos y normativos que sustentan la escuela pública mexicana contruidos a lo largo de la historia y a la capacidad de poner en práctica y promover esos principios con las familias y la comunidad, reconociendo las condiciones y características del entorno y las limitaciones propias de su actuación.	
Competencias intelectuales específicas.	Capacidad para articular los conocimientos, el saber hacer y las actitudes para desempeñarse en los contextos cambiantes y complejos del aula y escuela. Capacidad para integrar el hacer, el ser y el convivir en los márgenes de autonomía mediados por la búsqueda de información, autoformación, análisis, crítica y posibilidades del <u>"sí mismo"</u> frente al <u>"otro"</u> y su <u>"quehacer"</u> .	

Las capacidades señalan la íntima articulación entre aquellas habilidades o capacidades intelectuales, curriculares y profesionales (social-personal) que

integran el producto social como a los procesos y métodos necesarios para lograrlo.

En el trayecto de los profesores se confirma un desarrollo del pensamiento abstracto relacionado con el conjunto de aprendizajes y capacidades que se forman y desarrollan de acuerdo a la actividad social y las relaciones sociales objetivas, así como con el conjunto de actos en los cuales consiste directamente el trabajo social propuesto por Seve (1973), en la cual se acentúa el carácter volitivo frente al espontáneo y reafirma la propuesta de Perrenoud (2004) de las diez nuevas competencias para enseñar, relativas a organizar y animar situaciones de aprendizaje, gestionar la progresión de los aprendizajes, elaborar y hacer evolucionar la diferenciación con implicaciones de los alumnos en su aprendizaje y trabajo, trabajar en equipo, participar en la gestión en la escuela, informar e implicar a los padres, afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión, utilizar nuevas tecnologías y organizar su formación. Una de las competencias menos desarrolladas en los profesores es el uso de las nuevas tecnologías, y solamente uno de los tres casos contempla dicho desarrollo.

Y en esta línea, se distingue en estos profesores el ir:

- Siendo experto en cuestiones relativas a la planeación y a la organización para ayudar al progreso del alumno (Perrenoud, 2004).
- Descentrando el sí mismo en el otro.
- Descubriendo en el desarrollo del otro su propia capacidad de desarrollo.
- Ampliando su capacidad integrativa, analítica, crítica y flexible para profundizar, debatir y reflexionar sobre su quehacer y sobre sí mismo.
- Generando un proceso regulatorio que pasa del aprendizaje y dominio de la rutina (manejo de situaciones de orden y dominio de actividades) mediante ensayo-error a un constante acercamiento y distanciamiento reflexivo a su práctica así como de ruptura a formas establecidas para promover, anticipar

y buscar cambios. La regulación tiende a pasar de una que proviene del otro a una que se genera en el sí mismo, proceso donde se ve el se/f como impulsor de sus propios logros.

- Aplicando la evaluación cotidiana como una forma de retroalimentación y ajuste y no siempre haciendo uso del *"examen formalizado"*.
- Transitando de habilidades profesionales para enseñar hacia habilidades orientadas al desarrollo y aprendizaje de los alumnos con un despliegue y riqueza de acciones y conocimiento profundo sobre factores primordiales que favorecen y limitan su tarea.
- Ampliando horizontes de trabajo al transitar del aula al trabajo colegiado e institucional.
- Acrecentando la consistencia y comprensión del compromiso con sus acciones y sentimientos en un marco de relación equitativa y sentido social. En este sentido un punto crucial encontrado sugiere que el compromiso une en un todo articulado las acciones de los sujetos con las representaciones de los ideales educativos, el primero, articulado a la cuestión volitiva (personal) y el segundo, a lo valorativo (social).
- Enriqueciendo la responsabilidad como una forma de controlar las situaciones en un sentido reproductivo por una que se asume para modificar y generar alternativas nuevas en un sentido creativo.
- Integrando el sí mismo y la otredad, proceso que se manifiesta a través del reconocimiento, autorreconocimiento y posibilidad de distanciamiento del sí mismo (Heller, 1997).
- Ampliando la auto percepción sobre la capacidad para establecer metas, *controlar el cauce y lograr los fines propuestos. Lo encontrado confirma* en esencia el sentido de autoeficacia de Zimmerman (1996).

- Generando marcos de libertad más amplios (Torres, 2004) y confianza en sí mismo para conocer, probar rutas, expandir y socializar los resultados de sus acciones.
- Incrementando la gobernabilidad, el entendimiento y la comprensión de los alumnos, de sus capacidades personales y profesionales (Schulman, 1997) y su sentido ético (Díaz-Aguado y Medrano, 1995; Honneth, 1997; Poujol, 2004).
- En general el estudio revela eventos afectivos fundamentales en la "*cima*" de la vida profesional:
  - Una madurez importante de los profesores en relación al manejo de la angustia y estrés al hacer uso de los recursos disponibles y mantener el equilibrio.
  - Un amplio optimismo para continuar con márgenes que revitalizan su sentido docente cotidiano. Hallazgo que es congruente con lo encontrado por Poujol (2004).

Aunado a lo anterior, el estudio indica que en el tiempo se genera una gama inmensa de cualidades y atributos, pero sólo algunos permanecen y continúan enriqueciéndose a lo largo de la trayectoria de los profesores, al grado de convertirse en patrones de autodefinición del ser, del comportamiento y actuación.

La autodefinición de los profesores delinea y configura no sólo los actos y capacidades sino también los comportamientos y actitudes. Desde este referente el desarrollo de los profesores trasciende la propuesta de Seve (1973) en el sentido de la dirección del comportamiento, y en esta línea, se articula de manera central al segundo fundamento referido a la autorregulación (tabla 81) sustentado por Guevara (1988/1995/1998a/1998b/2004).

**Tabla 81.** Tema rector: Atributos y expectativas del "ser"

Atributos generales	Características y rasgos específicos	Identidad
Relación y lazo afectivo	Sensible, honesto, regañón, respetuoso, atento, sencillo, humilde, protector, participativo, comunicativo (platicón), cordial, flexible, confianza-entendimiento, seguridad-inseguridad (miedoso), amigüero, alegre (entusiasmo), social, cooperativo.	
Responsabilidad y compromiso	Irresponsable, cumplido, hacer las cosas bien, puntual, serio, comprometido, responsable	
Autonomía	<i>Innovación:</i> Creativo, atrevido, arriesgado, emprendedor, iniciativa, innovador <i>Constancia y perseverancia:</i> Firmeza, persistencia, empeño, trabajador, dedicado, constante, perseverante. <i>Orden para estructurar acciones:</i> metódico, organizador, centrado, ordenado, centrado, orientado. <i>Dinámico:</i> activo, inquieto, hiperactivo, travieso, juguetón. <i>Exigencia y autoexigencia:</i> selectivo, perfeccionista, demostrar que puede, competitivo, copión, memorista, aprehensivo, carácter fuerte, líder, rebelde, rezongón.	Autodefinición integrada (personal-social)  Dirección del comportamiento

El estudio confirma que las acciones de afecto propuestas por Murray (1938) representan un aspecto central de autodefinición de los profesores, en especial el referido a la nutrición; no obstante que lo encontrado sugiere una amplitud de la misma. En este sentido, se percibe como una actitud integrada que implica al mismo tiempo una competencia articulada a la función social de su trabajo, figurando en ella la afiliación, la tolerancia y el respeto a la otredad.

A su vez, sugiere que en la definición y orientación del desarrollo de los sujetos, los padres constituyen una variable importante: las madres se ven como portadoras de guías más afectivas y cuidadosas (McClelland, 1961) y los padres como guías de decisiones fuertes en el seno familiar (Bronstein, 1984/1994); lo cual, repercute en los atributos autopercibidos de los profesores. Así que a la par que contribuyen a poner las bases de una relación afectiva, los padres sugieren modelos de actuación y continuidad diferenciados en la vida futura para los hombres y para las mujeres.

En el ámbito formativo y laboral, el lazo afectivo se expresa a través de la solicitud de apoyo o ayuda no sólo para lograr independencia o contar con ella (Murray, 1938), sino para realizar las actividades con mayor rapidez y obtener mejores resultados en los fines propuestos.

Un punto a destacar sobre la petición de ayuda es que el incremento en el dominio y control sobre los eventos áulicos y escolares no reduce la necesidad de ayuda, sino que se mantiene; aunque en su desarrollo se observa mayor claridad y dibujamiento para la consecución de los propósitos educativos. Las razones se encuentran relacionadas con el dinamismo, la complejidad y lo inédito de su tarea, razones que hacen necesaria e indispensable esta apertura.

Cabe señalar que en las distintas etapas de desarrollo además del lazo afectivo se integran las percepciones de los *"otros importantes"*, las cuales se van conjugando para acrecentar, limitar o encauzar las propias posibilidades de desarrollo.

Una condición distintiva del desarrollo de las personas es el establecimiento de las relaciones que se expresan en marcos de diálogo, de atención y comprensión a sus problemas en los contextos de la familia, la escuela y el trabajo.

En lo laboral se suman aspectos que caracterizan la atención más allá de lo académico con una sensibilidad para comprender los problemas y necesidades del alumno, respetando sus opiniones, brindando confianza y estableciendo acciones tendientes a promover el debate, la interacción y el trabajo grupal. Dichos elementos coinciden con Albert (1986), Braslavsky (1999) y de manera muy consistente con los hallazgos de Rodríguez (1997) en relación a que los profesores presentan un desempeño y una autopercepción más alta en el componente de comunicación, el cual se incrementa cuando los profesores manifiestan una tendencia a la autorregulación. A continuación se mencionan los aspectos considerados:

1. Establecer el diálogo permanente con los alumnos;
2. Dirigir la atención hacia los alumnos y los propósitos educativos;

3. No esperar a que los alumnos pidan ayuda;
4. Aprovechar las dificultades del grupo para establecer discusiones y consenso y;
5. Realizar actividades destinadas a promover las interacciones entre los niños.

En el trabajo escolar, por tanto, la comunicación es entendida no sólo como la capacidad de expresar con claridad y nitidez los contenidos curriculares, sino también como un proceso de interacción permanente que se expresa a través de la cercanía y búsqueda de encuentro para entender el suceder con los alumnos y darle cauce modificando y renovando sus acciones.

Como ya se expresó, el estudio encuentra el entusiasmo como una tendencia general en los profesores (Allport, 1965) que se confirma en el proceso de actuación frente a las dificultades y en el análisis realizado en el ámbito laboral. Ello habla del significado de la vocación, de una gran identificación con su profesión y, por lo tanto, la vitalidad y la energía se muestran como elementos indispensables para continuar y esforzarse por mejorarla.

Concerniente a la responsabilidad y al compromiso, en el estudio resultaron varias cosas. Una de ellas es que la responsabilidad y el compromiso inician tempranamente en las mujeres y sólo posteriormente en los hombres, lo que implica para ellas el desarrollar habilidades con un nivel más fino para el cuidado del "otro", aunque en las etapas iniciales dentro del marco familiar este proceso sobreesatura y limita el desarrollo de las mujeres para explorar, emprender y conquistar otros ámbitos (Guevara, 1997a), a diferencia de los hombres que gozan de estas y otras posibilidades.

La posibilidad de descentrarse y desplegar las acciones de las personas permite observar la ampliación de la dimensión de desarrollo del *self* (Allport, 1965), la cual se encuentra articulada a la capacidad para establecer promesas específicas y duraderas consigo mismo y con otros. Este atributo se convierte por tanto, en un principio

regulativo y de actuación valoral (Díaz-Aguado y Medrano, 1999) con la que el sí mismo se designa (Ricoeur, 1999) y que inicia en la familia, continúa en la escuela y se fortalece y reelabora en el ámbito laboral.

Este punto es fundamental ya que por un lado la diada responsabilidad y compromiso se manifiesta como un atributo valioso que lo designa como, a la vez que se muestra como una de las competencias profesionales básicas sustentadas en el marco curricular de los profesores; por tanto, implica un proceso socializado que ha logrado colocarse como baluarte central del sentido de ser profesor y de un proceso de autodeterminación que confirma lo expresado por Deci y Ryan (1990a/1990b), Erikson (1956/1968) y Mendívil (2004).

Y finalmente, los atributos a partir de los cuales se definen los profesores en el trabajo están enlazados con aspectos relativos a la autonomía, entendida como la capacidad para regular las acciones, destacando entre ellas a) la constancia y la perseverancia en el actuar (Pintrich, 2000), que se traducen en firmeza, persistencia, empeño, dedicación, constancia y perseverancia; b) orden para estructurar las acciones que integran aspectos concernientes a lo metódico, organizado, centrado, ordenado, orientado y, c) innovar que presenta aspectos ligados a ser creativo, atrevido, arriesgado, emprendedor y con iniciativa. Dichos rubros, coinciden con los hallazgos de Guevara (1997/2004) en relación a la iniciativa, la planeación y el enfrentamiento al fracaso y Ríos (2004) referentes a las variables de orden, persistencia, autonomía y logro.

Relativo al logro, éste también se ratifica con la teoría propuesta por Maslow (1943) en el sentido de que su presencia se incrementa y difunde a otros campos de acción de su propia tarea como profesor, por ejemplo, manejar al grupo, resolver problemas, tener mejores resultados en el aprendizaje de los alumnos, incorporar nuevas estrategias, socializar experiencias, etc., el cual es muy consistente en tres de los cuatro profesores.

Respecto al orden, un aspecto a subrayar es que en este estudio el campo de

acción lejos de estar sólo relacionado con aspectos inanimados desde la perspectiva de Murray (1938), es parte de un proceso orgánico altamente dinámico que sirve de elemento indispensable para ayudar a regular y mantener la consecución de los objetivos propuestos, y en este sentido, coincide más con la consideración de Ríos (2004) al establecer esta característica como una tendencia a organizar el ambiente inmediato del sujeto.

Lo encontrado permite destacar una serie de componentes en el proceso regulatorio, los cuales son: a) la fuerza e intensidad para mantener los propósitos, b) la dirección para focalizar y orientar los esfuerzos y, c) la capacidad para desestructurar y re-estructurar su actuación, lo cual implica, mayor confianza, experiencia y habilidades para iniciar y mantener acciones así como asumir riesgos e innovar.

El deseo de ser autónomo, como bien se observa, no es producto de un proceso natural sino predominantemente social. Este aspecto brinda los elementos del desarrollo más personal de los profesores, en tanto necesidad de dominar e incrementar poder (Murray, 1938) sobre el entorno vital (familia, escuela o trabajo), aumentar el afecto y la cohesión. Vale la pena acentuar que los campos de acción de este autor referidos al poder se conjugan con los aspectos sociales e individuales, como superioridad, logro, reconocimiento, exhibición y dominancia, deferencia, similitud, autonomía y contrariación y en esta línea de manera muy consistente con Maslow (1943) coincide con las necesidades referidas al "*sí mismo*" y a los "*otros*".

Los atributos muestran un conjunto de variables que se articulan a las habilidades y las competencias sociales deseadas y a las expectativas (Figueroa, 2002) lo cual, también indica un proceso de interiorización muy fuerte que brinda los soportes al sentido de ser (Deci y Ryan, 1990a/1990b; Seve, 1973).

Parece ser que el incremento de imágenes positivas de diversa naturaleza (socio-afectivas, psicomotrices y cognoscitivas) genera una imagen más positiva de sí y por lo tanto incrementa las posibilidades del desarrollo del ser; ello, se debe a que la persona cuenta con modelos de actuación y comportamiento que facilitan su

incorporación al *self*, el mantenimiento del equilibrio personal, el reconocimiento de sí mismo y la satisfacción consigo mismo.

Asimismo se advierte que los profesores con mayor autorregulación muestran un mejor concepto de sí mismos, lo cual se manifiesta a través de la asunción de mayores riesgos (Atkinson y Litwin, 1960; Rappoport, 1986; Manning y Beberly, 1996), mayor confianza para emprender retos nuevos y estar más satisfechos con las actividades y productos logrados (Maslow, 1943/1970).

En términos de la autorrealización sustentada por Maslow (1943/1970), los profesores manifiestan un sentido de crecimiento en la motivación, es decir hay una sensación de energía y de amplitud.

Se nota que dicha motivación es más fuerte y mayor en el momento de madurez que al principio de su ejercicio profesional. Distingue a tres de los cuatro profesores el ser más independientes, contar con un entendimiento de la realidad áulica, grupal y social así como de los significados y fines que se persiguen. En general se perciben compasivos con un interés por lo social, una fuerte aceptación de sí mismos y de los demás, y una búsqueda por participar en proyectos nuevos o realizar actividades de mayor complejidad.

El estudio revela que ello tiene repercusiones importantes para el trabajo y este entorno se manifiesta propicio para la concreción, el enriquecimiento y la ampliación de dichos atributos. Por ello, el trabajo es un punto que deberá ser objeto central de las políticas de desarrollo y formación de profesores.

Durante la vida del sujeto ocurren dos grandes procesos inherentes al desarrollo: uno ligado al aspecto de socialización que brinda ciertas pautas para regular y orientar el comportamiento, y otro articulado al aspecto contingencial que obliga al sujeto a posicionarse frente a eventos accidentales y a darles dirección. De manera específica aquí se recupera lo que se ha venido discutiendo a través del estudio: la constitución de los profesores se genera en procesos altamente dinámicos que implican la relación entre lo externo y lo interno, la continuidad y la ruptura, lo

personal y lo social. Dualidades cuyo contenido alterna y conduce el equilibrio y el cambio del suceder y desarrollo de la persona.

La accidentalidad no puede ser negada, es un elemento de la existencia humana que se relaciona tanto con la libertad como con la autodeterminación (Mendivil, 2004). En este mirar, el "ser" es un proyecto en ciernes que se va haciendo mediante elecciones continuas en un mundo cambiante y complejo.

Lo encontrado sugiere que en el proceso de desarrollo dicha accidentalidad se presenta durante toda la vida, pero algunos accidentes se convierten en detonantes cuando son emocionalmente fuertes, tanto que marcan huellas imborrables en los profesores. Dichas situaciones aunque son íntimas y relativamente cortas en la temporalidad expresan un gran significado, de tal manera que se integran vitalmente al devenir y constitución del ser, es decir generan procesos que lo afectan en todo: psicológica y socialmente.

La variedad de motivaciones en las diferentes etapas del desarrollo de los profesores presenta un abanico amplio, pero en general se percibe que conforme pasa el tiempo éstas tienden a mantenerse y a perfilarse como una regularidad. En esencia, su singularidad y especificidad en el nivel más íntimo en tanto significado de vida permite designar este proceso como no lineal, pero conforme avanza el desarrollo, las contingencias muestran una tendencia de regularidad en los sujetos.

El esfuerzo regulatorio de los sujetos tiende a generarse en el medio inmediato, pero en el transcurso de vida éste se extiende a otros campos que implican relaciones distintas, mayor demanda y más complejidad. Primero, se visualiza un dominio en el marco de la familia, luego en la escuela y posteriormente en el trabajo. Los tres marcos, sin embargo, juegan igualmente un papel importante en la integración y desarrollo del ser, pues lo que ocurre en cualquiera de ellos afecta a las demás.

Si bien en la psicología Rousseau (1993), Chateau (1959/1979) y Gessell (1964/1988/1991) brindaron una explicación normativa del proceso de desarrollo de las

personas a través de la edad y de etapas linealmente consecutivas, la perspectiva que asume este estudio es la de consecución y sentido de momentos críticos, ya que aquí se considera que el desarrollo no es solamente una cuestión de edad o etapas, sino también de puntos de quiebre que muestran cambios cualitativos los cuales pueden ocurrir de manera cíclica en un individuo, incluso pueden suceder para diferentes y muchas personas pero en momentos de su vida distintos.

En esta línea la conceptualización sobre el tiempo concierne a su carácter subjetivo entendiendo que los contenidos son afectados por el tipo de problema, por el estado emocional, por la fuerza de la motivación, por ciertos aspectos de la personalidad y por las formas de pensamiento entre otros elementos (Dórner, 1983); en sí, el tiempo se relaciona con las sensaciones de los sujetos al tender a acortar los eventos conforme se van situando en planos pretéritos y a llenar el pensamiento sobre lo que tiene que ocurrir (Roig, 1968).

Bajo la perspectiva señalada se advierten tres grandes momentos:

En primero, se hace presente de manera importante en la infancia-adolescencia en la que los sujetos enfrentan situaciones muy novedosas y desconocidas observándose un bajo nivel de dominio sobre éstas. Aquí se perciben modelos y principios de conducta generados en el entorno y paralelamente el interés de las metas se manifiesta en un margen de tiempo futuro muy lejano sin tener especificidad del camino a recorrer.

En un segundo momento, integra parte de la adolescencia, la juventud y la adultez. Las personas enfrentan las situaciones con un cierto nivel de conocimiento y dominio y, en este sentido la ponderación de rutas de acción y su correlativa realización parecen mejor estimadas para servir a principios y metas concretas.

Y finalmente, en un tercer momento, representado por la adultez madura, las personas muestran un dominio de las situaciones no sólo porque son conocidas, sino porque han sido interiorizadas, a tal grado que la inhibición de impulsos y

hábitos sobreaprendidos que pudieran desviar la atención, o entrar en conflicto con un principio o un propósito se unen.

Este último momento permite apreciar la perseverancia de los profesores frente a los obstáculos y las frustraciones en la persecución de metas y en la adhesión a principios establecidos previamente que se manifiestan en la ampliación del optimismo, el sentido de logro y la reflexión de los profesores sobre su propia actuación, lo que confirma a su vez la "*cima*" de la autorrealización, el reconocimiento social y la integración (Bajoit, 2002; Maslow, 1943) alcanzada y las formas de enfrentar los obstáculos (Guevara, 2004).

Asimismo resalta el hecho de que la ampliación y la cercanía de logros mejoran la afinación y orientación de las acciones elegidas, así como la incorporación, el desarrollo y el acrecentamiento de procesos de anticipación y autocontrol (Deci y Ryan, 1990a/1990b), el descentramiento y la integración del self (Bajoit, 2002; Heller, 1997; Morin, 1999; Seve, 1973).

No obstante lo señalado, habrá de tener presente los contextos y los tiempos en los que tiene lugar el desarrollo de la persona. Aquí el desarrollo es entendido como un proceso más amplio que trasciende la capacidad de respuesta ante las contingencias, es decir, implica la vida toda del sujeto. Y en este proceso los profesores logran resignificar el ser docente sabiéndose con limitaciones para resolver todo, aunque conservan un sentido positivo frente a ello.

En esta línea se manifiesta desfase en uno de los profesores con respecto a los otros tres casos. Una pregunta central que surge frente a ello, es cómo cerrará o avanzará este profesor para llegar a un punto de equilibrio. Otras preguntas derivadas de lo expresado son ¿qué contingencias podrán ser fundamentales para que logre una resignificación adaptativa?, ¿en qué momento habrá de dar el salto cualitativo que brinde integración del sí mismo con el otro?

En contraste con los tres profesores, es importante decir que es el más joven respecto al tiempo de trabajo y el de menor experiencia profesional en un medio

distinto al inicial (p.e., del medio rural al medio urbano), además de limitadas satisfacciones y pobres percepciones sobre sí en el trayecto académico, poco reconocimiento de la autoridad sobre su desempeño en especial sobre aquello en lo que supone "*ser experto*" y contar con capacidad para hacerlo.

En este caso aún se percibe un cierto nivel de discrepancia entre lo social y lo personal, así como entre los logros y la satisfacción personal y profesional.

Algunos aspectos que pueden conducir a lesionar o debilitar la voluntad figuran la falta de asunción de objetivos o en la ausencia de aquellos que exigen esfuerzo o de ideales, modelos de conducta y expectativas que merezcan ser considerados, la presencia de incapacidad para resistir los impulsos o romper hábitos, y la incapacidad para decidir entre alternativas o asumir una decisión y continuarla hasta el fin una vez tomada dicha decisión.

Otros más pueden estar en la dificultad y complejidad de los fines propuestos, en la influencia de resultados negativos previos aun no resueltos que irrumpen en el logro de las metas y aspiraciones posteriores, y la falta de visualización para identificar las actividades relevantes y necesarias para lograr el fin propuesto.

Habrà de ser mencionado que si bien estas contingencias son aquellos aspectos tan fuertes que no se olvidan, en muchas ocasiones se mantienen latentes sin llegar a resolverse y actúan mermando la voluntad. En esta misma consideración habrá de tener presente lo expresado por Zimmerman (1996) respecto a que las personas no se autorregulan todo el tiempo, ni regulan todas las actividades tal vez porque carecen de importancia o urgencia de solución o, bien, porque que en la vida cotidiana se requiere de estados de equilibrio que proveen de descanso momentáneo al sujeto.

Como parte de este reconocimiento habrá eventos que para algunas personas resulten sin importancia, y no obstante lleguen a convertirse en fuente de cambios importantes para otros, en concreto se trata de intereses individuales que dirigen al

individuo; pero en el estudio los eventos contingenciales que afectan el curso del desarrollo están enlazados fundamentalmente al logro, a la independencia y al reconocimiento.

A lo largo de su desarrollo se visualiza en los profesores un incremento y una persistencia en el gobierno de su acontecer: en especial para mantener la carrera formativa como profesores y la disciplina en el trabajo, las cuales se encuentran estrechamente relacionadas con la afectación a sus intereses y gusto en las primeras etapas y con el logro y la satisfacción (Maslow, 1970) en la etapa adulta.

En general, en el estudio presente destaca el gusto y el optimismo para hacer las cosas que brindan el sentido de ser profesor; en este sentido, este atributo aparece como un elemento impulsor que orienta el desarrollo de su ejercicio profesional y lo define como tal. En esta línea, predominan un despliegue y una orientación de entrega a los demás; la cual no sólo es una cuestión relativa al imaginario social, sino también se convierte en una forma de vida que expresa el sentido abarcativo de ser docente.

En el ámbito laboral los procesos volitivos de los profesores se notan incipientes al inicio de su profesión debido en parte a la falta de información completa y precisa de los componentes de su tarea, a la ausencia de referentes sólidos y a una visualización parcial de su quehacer. En este momento inicial dichos procesos tienden a ser contruidos fundamentalmente por ensayo y error y sólo posteriormente -en el momento de su madurez- se realizan intencional y organizadamente tomando como referencia su experiencia y la de "otros" iguales y expertos con un alto grado de reflexión y valoración de los alcances de sus acciones.

Durante su desarrollo, los profesores generan rutinas, es decir logran establecer regularidades que les ayudan a liberar tiempo y con base en ello agilizar en un todo articulado aspectos relativos al pensamiento, a las metas y las acciones, lo cual, tiene fuertes implicaciones en el desarrollo de la personalidad en dos sentidos: el primero, expresa y confirma la regulación volitiva como el instrumento de la

personalidad abstracta Seve (1973) y, el segundo, da cuenta de procesos de interiorización y autodeterminación (Deci y Ryan, 1990a/1990b).

Quisiera abundar más sobre estas rutinas puesto que ellas permiten a los profesores tratar con muchas situaciones sobre la base de la prioridad de la experiencia en situaciones similares sin requerir un tiempo de consumo y capacidades de orden superior. Este funcionamiento parece ser que facilita a una rápida operación de estas habilidades una vez adquiridas, simplificando, tornando fácil y cuasi automático (Sacristán, 1994) el actuar de los profesores, permite la inmediata disponibilidad de tareas relevantes procedentes de una base infinita de conocimiento sin demandar tiempo de consumo de búsqueda de procesos, da lugar a una simultánea satisfacción en la producción de una óptima respuesta a partir de un múltiple número parcialmente incompatible de requerimientos de la tarea y de una disponibilidad de más o menos uso de patrones de respuesta (Kuhl y Beckmann, 1994).

El conjunto de experiencias y el enfrentamiento a situaciones similares indican una baja y gradual adquisición de patrones paralelos de habilidades de conducta (Kuhl y Beckmann, 1994) y, en este sentido, la conducta se manifiesta con un nivel de automaticidad amplio que se manifiesta a través de rutinas lo cual consecuentemente habla de un sistema interno que cristaliza y potencializa las respuestas inmediatas en los momentos oportunos.

Sin embargo, ante las contingencias nuevas para lo cual no hay esquemas de acción disponibles, los resultados parecen indicar que los profesores tienden a partir de la actitud, la disponibilidad, la flexibilidad y el afán de hacerse de soportes nuevos que presentan alguna similitud con acciones pasadas y resultados favorables.

Durante el desarrollo por tanto los niveles altos de control son construidos sobre y haciendo uso de los principales procesos del desarrollo de bajos niveles (Kuhl y Beckmann, 1994) lo que implica que en el tiempo los profesores logran construir un sistema de dominios de menor a mayor complejidad lo cual les va facilitando la incorporación de elementos novedosos a su tarea y poder atender con cierto éxito las

diversas tareas que realiza.

Bajo el contexto expresado, el incremento del control de los conflictos o contingencias permite reconocer el crecimiento del sujeto en las intenciones, motivaciones y acciones (Guevara, 2004; Kuhl y Beckmann, 1994); y aquí podemos confirmar lo propuesto por Mendívil (2004) en el sentido de que los profesores logran convertir la contingencia en autodestinación, llevando consigo no sólo el propio desarrollo, sino también el compromiso con la autodeterminación de los demás y logrando a su vez una catarsis moral que en el estudio se aprecia como un equilibrio sintetizador de un humanismo lleno de sentido y significado social donde el sí mismo adquiere una dimensión que lo trasciende.

En la cuestión regulatoria consideramos que en el transcurso de la discusión se han ofrecido una serie de resultados que han ido mostrando parte de este proceso de autorregulación no sin antes mencionar que en el tránsito de la vida de las personas las contingencias se generan a partir del choque u oposición entre tendencias aprendidas, instintivas o afectivas, pero también entre dos o más necesidades, metas o curso de acción incompatibles (Canda, 2002).

Referente al desarrollo del sí mismo es relevante considerar algunos elementos esenciales que permiten entender de mejor manera dicho proceso (tabla 82).

Tabla 82. Proceso de desarrollo del "sí mismo"

Socialización	Introyección	Desarrollo y crecimiento personal-social
	Identificación	
Asimilación	Integración	
	Anticipación	
Interiorización	Autorregulación	

La presencia de procesos de interiorización desde la etapa de la niñez de los profesores manifiesta un grado importante de socialización en los que se ha logrado

adoptar valores y creencias identificándose con ellos, por ejemplo, en la falta de deseabilidad inicial de asistir a la escuela y después ser convertida en algo importante para sí mismo.

Aunque en la adolescencia y en la elección de la carrera prevalecen procesos de interiorización éstos son desplazados por mayor autonomía, autocontrol, autorrealización, compromiso, reflexión, iniciativa y reconocimiento.

En la etapa de la juventud y adultez correspondiente al trayecto inicial en el ámbito laboral la autorregulación se va desarrollando ampliamente encontrando aspectos como reto, logro, iniciativa, persistencia y lucha por conseguir metas.

En la etapa de desarrollo docente los profesores logran articular con un sentido integrado el suceder externo con lo interno y en este sentido la autodeterminación alcanza la "*cúspide*" del desarrollo pleno en tres de los cuatro profesores.

Los procesos de socialización, la asimilación e interiorización de los profesores no pueden ser separados de los contextos sociales y culturales con sus valores y roles, en este sentido se considera que estos procesos permiten entender algunas diferencias en el género y la forma de asumir o dar continuidad a ciertos hábitos, rutinas o respuestas ante ciertos eventos con base en la historia y la experiencia previa de los sujetos.

Aunque el estudio no consideró como asunto central la variable de género es importante señalar que en los procesos volitivos se expresa una tendencia de las mujeres a iniciar más tempranamente en aspectos de responsabilidad para el cuidado del otro, lo que obliga a un proceso de descentramiento y habilidad para conducir y apoyar a otros en el espacio familiar.

Esta diferencia de género se muestra también en el momento de la elección de la carrera, pues en ellas los pensamientos manifiestan un sentido de reto que da cuenta de la estructuración de sus acciones para alcanzar sus metas a diferencia de los hombres en los que el ajuste de sus metas depende de los "*otros*".

En el ámbito laboral esta diferencia de género es más sutil, pues en ambos se percibe un acercamiento y un monitoreo permanentes con una estrecha comunicación con los alumnos pues "*saben de sus problemas*", se "*involucran*" y "*ríen y lloran con ellos*". La diferencia estriba en la forma de acercamiento para el "*cuidado del otro*"; ellas se observan más cariñosas y atentas al suceder cotidiano, generan más interacción y comunicación. Lo anterior, se encuentra articulado al motivo de nutrición según Murray (1938).

No obstante, también es importante señalar que ellas enfrentan más fuentes de conflicto a resolver como lograr la compatibilidad entre el hogar y el trabajo, así como entre los deseos personales y las condiciones culturales, etc.

Aún cuando han sido discutidas las necesidades y motivaciones aquí se ofrecen algunas consideraciones más por ser central en el desarrollo y la conducta de los profesores.

Desde la perspectiva de Seve (1973) la reproducción ampliada se visualiza como la extraordinaria diversidad de las motivaciones de la actividad humana (relaciones entre el hombre individual y el hombre social) y su ilimitado refinamiento se relaciona con el proceso volitivo, hemos de mencionar que los resultados encontrados confirman estos supuestos.

- De manera consistente las necesidades y deseos de los profesores se manifiestan con una estructura motivacional que les permite dirigir sus acciones, un fuerte impulso y una clara persistencia para lograr sus metas estrechamente articulados hacia su satisfacción (Allport, 1943/1965; Maslow, 1943; Murray, 1938; Nuttin, 1982).
- Las necesidades se encuentran relacionadas con un estado de carencia o presión lo cual corrobora también la postura de Murray (1938) activando al individuo para dirigir la conducta y responder a ella pero en el estudio se percata también que estas necesidades van siendo modificadas a partir del dominio, reconocimiento y satisfacción.

- Las necesidades y motivaciones de los profesores presentan contenidos de mayor complejidad en la *"cima"* de su vida profesional.
- Las motivaciones primero se generan a partir del *"otro"* y solo posteriormente surgen y adquieren sentido en el *"sí mismo"*.

En conclusión la definición del sí mismo no se logra naturalmente, ni de manera inmediata sino que refiere un sistema evaluativo abierto y permanente en el que la aceptación legitima el respeto, la confianza y la estima a la par que permite referirse positivamente a las cualidades y habilidades en el marco de significación y contribución para la vida de otros (Honneth, 1997).

Otro de los fundamentos teóricos del estudio lo constituye Brofenbrenner (1988) cuya propuesta descansa en las cuatro dimensiones (microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema) las cuales han permitido entender el conjunto de procesos que determinan el curso y las consecuencias del desarrollo de los profesores.

En el transcurso de este capítulo se han ido abordando las dimensiones propuestas por este autor lo que permite confirmar su relevancia; no obstante, lo señalado a continuación se subrayarán algunos hallazgos. Pero antes es necesario mencionar que aunque la persona está adscrita a una familia, al mismo tiempo está adscrita a una cultura particular (Guanajuato), a un país (México) y a un mundo, así que lo que ocurre en una dimensión inmediata lleva consigo otras dimensiones.

### 1. Microsistema

Respecto al contexto se visualiza que cuando la familia brinda los soportes fundamentales de una relación afectiva positiva se generan mejores soportes de la identidad básica que se instala en el posterior comportamiento en otros contextos como los sociales, culturales o escolares funcionando como hilo conductor generador de sentido; para nuestro caso el académico y laboral.

En los modelos de conducta, los soportes de filiación, aceptación y seguridad generados en los entornos de la familia, la escuela y el trabajo sugieren a profesores con mayor habilidad en el desarrollo del compromiso que se extiende a buscar un mejor desarrollo personal y profesional con respecto a su quehacer.

En contraste, el déficit en las relaciones familiares permea la búsqueda de éstas en un espacio distinto -en algunos se encuentra en la escuela y en otros en el círculo de amigos o profesores- para suplir esta necesidad, la cual persiste en sus conductas, de manera clara en la infancia y adolescencia, y sólo en la adultez en el caso de Lily.

## 2. Mesosistema

Con la finalidad de recuperar los marcos de relación del yo y el otro y considerando que el objeto de estudio refiere la necesidad de conocer cómo se constituyen los profesores en esa relación, se tratará de aludir a los criterios de selección porque ellos marcan la dimensión del mesosistema.

Uno de ellos fue la pertenencia de los profesores a escuelas participantes en el Programa Escuelas de Calidad (PEC) y no PEC, sin embargo, la dinámica, la dirección y el comportamiento del colegiado para asumir, organizar, identificar, modificar y orientar las prácticas no parece influir en el grupo de los profesores porque como refieren los maestros participantes en este estudio no observan cambios reales en las conductas ni en el comportamiento institucional, aunque en el estudio estos mismos profesores logran abrirse paso creando oportunidades para concretar ideales, dar cauce a su creatividad y enfrentar retos.

La recuperación del entorno del trabajo organizacional permite apreciar aspectos relativos a la falta de conciliación entre el trabajo conjunto y el trabajo individual. Las evidencias encontradas sugieren un "*estancamiento*" en las formas de organización cooperativa y una distancia importante respecto al trabajo individual.

El comportamiento grupal indica una participación que se restringe más a lo individual. En conclusión, lo anteriormente señalado indica la presencia de

aspectos de una dinámica ideal (participación cooperativa) y una real (participación individual) que deberá ser objeto de revisión en las políticas educativas a fin de facilitar el desarrollo organizativo de las instituciones de educación básica.

Aquí habrá de ser recuperados los tiempos de trabajo de los profesores y la vida personal que se encuentra ligada a la familia, al descanso, la diversión, el desarrollo de otras actividades, entre otros aspectos.

Es valioso señalar que en el proceso inicial los profesores interiorizan el deber de su quehacer y lo aceptan como propio, sin embargo sólo en la "*madurez*" ellos manifiestan una anticipación e identificación plena con las demandas externas (p.e., los cambios curriculares, las necesidades de los alumnos, las peticiones de padres de familia y/o exigencias institucionales, etc.) al punto de defenderlas y luchar por ellas por ser parte de "*sí mismo*".

Otro criterio fue la pertenencia al medio urbano-rural. Es menester mencionar que el medio rural no puede ser entendido sin considerar el momento laboral, recuérdese que todos los profesores inician en el medio rural. Los profesores se construyen inicialmente en ambientes pobres de interacción con pocos apoyos y en condiciones altamente difíciles, lo que obliga a reconocer que el control está fuera del "*sí mismo*", sin embargo el estudio indica que ello ayudó a fortalecer su sentido de vocación.

Al parecer en la medida que los profesores permanecen mayor tiempo en el medio rural, más difícil les resulta separarse del medio y éste a lo largo se convierte cada vez más en un lugar lleno de sentido, pertenencia, identidad y de mayor habilidad para el cuidado del "*otro*". Este resultado es consistente con lo encontrado por Poujol (2004) en relación a la fuerte convicción que presentan las maestras en relación a la equidad y al reconocimiento de la individualidad; lo cual, nos conduce a aseverar que ello repercute favorablemente en la construcción de la identidad de los alumnos.

Un criterio más fue el género y asociado al medio urbano-rural se advierte en las mujeres la presencia de una mayor *"deseabilidad"* por conservarse en estos medios que en los hombres. Retrocediendo hacia el pasado los cuatro profesores significan el medio rural como el lugar de más satisfacción aunque ésta se presume más alta en las mujeres que en los hombres; a pesar de ello, ellas siempre buscaron y buscan estar cerca de la familia.

Otro criterio fue la pertenencia al subsistema organizativo estatal o federal, este es un elemento que no apareció en las respuestas de profesores, esta ausencia indica ser un factor sin peso en su construcción.

Y finalmente otro criterio fue la antigüedad como profesores, aspecto cuya intención fue recuperar la forma como enfrenta momentos de cambio o rupturas que generan las reformas curriculares, ya que se presume que ello modifica el quehacer docente y el *"sí mismo"*.

No obstante los profesores dieron poca relevancia a este punto pero en su quehacer se aprecia una anticipación a los cambios *"están más delante de lo nuevo"* asumiendo retos que otros no aceptan y mostrando una actitud crítica y positiva.

### 3. Exosistema

Una de las dimensiones con menor referencia ha sido el exosistema, tal vez porque es el que manifiesta menor peso para los profesores o porque la atención del estudio fue orientado a enfatizar el proceso relacional.

En esta dimensión se confirma que la falta de convivencia en los entornos familiares, escolares y sociales está siendo afectada por la desestructuración de las familias por la falta o tipo de empleo de los padres y la separación de las parejas, entre otros.

Como se ha mencionado un aspecto importante se relaciona con la influencia del trabajo de los padres en el desarrollo del aprendizaje de los alumnos y las relaciones democráticas en el salón de clase.

#### 4. Macrosistema

El macrosistema se incorpora y refleja de diversas maneras en la dinámica familiar, escolar y laboral. El suceder entre las diversas dimensiones (microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema) propuestas ofrecen los soportes que van marcando la posibilidad de equilibrio, cambio y ajuste en el devenir de cada persona.

El uso de la tecnología y ciencias de la información, la provisionalidad de los saberes, la irrupción y convivencia de múltiples culturas, las luchas sociales, los quiebres económicos y las formas de gobierno -por citar algunos asuntos, relevantes- llegan a todos los rincones de todo el mundo social a veces a través de los contenidos curriculares, a través de los medios de comunicación masiva, de los entornos virtuales y de la alta interacción y convivencia con gran cantidad de personas.

En el estudio se observa que cada una de las dimensiones se manifiestan integradas más implícita o menos explícitamente en todas. En el microsistema se encuentra presente el acontecer de lo que ocurre en el macrosistema, por ejemplo, la crisis económica se refleja en la falta de recursos de subsistencia de las familias, en el déficit de alternativas educativas, en la calidad de trato y atención escolar o, bien, las modificaciones curriculares actuales que trabajan los profesores reflejan las problemáticas mundiales a través de la incorporación de programas que tratan de atender la salud en temas como la drogadicción, la violencia o la sexualidad así como programas destinados a la cuestión valoral con un claro énfasis al trato de las diferencias: respeto a los grupos indígenas, a niños con capacidades diferentes, etc..

Para cerrar todo lo abordado es menester concluir diciendo que el desarrollo de la persona no puede ser separado de los procesos ni de los contextos y, en esta tesitura, se confirma el modelo de Bronfenbrenner (1988) del cual partimos para entender que el desarrollo se genera a partir de un conjunto de procesos que determinan el curso y las consecuencias del desarrollo con una visión más integradora y holística.

## **9.2. Metodológico e instrumental**

Si bien el estudio presente no estableció hipótesis iniciales sí partió de algunas inquietudes y premisas; su intencionalidad fue orientada a ir descubriendo, comprendiendo y generando conocimiento a través de un proceso altamente inductivo en un marco de intersubjetividad.

He de expresar que ello permitió recuperar la narratividad de los profesores, describir los casos en un proceso de construcción detallada y abierta, y con base en esta dinámica delinear algunos elementos de constitución de los profesores participantes.

Ciertamente, aún cuando el estudio no partió de la búsqueda de regularidades dado que la naturaleza del estudio no se sustentó en términos de verdad sino de un marco de relatividad se encontraron ciertas regularidades.

Vale la pena manifestar que la técnica no fue la esencia del trabajo sino el establecer un abordaje holístico, altamente heurístico en un proceso cíclico y dinámico de apertura-cierre y de ir-regresar entre los datos y la teoría para ir generando y estableciendo elementos de engarzamiento que permitieran avizorar en una mirada retrospectiva el alcance de lo encontrado.

Este alto momentáneo sirvió de base para otear en el horizonte, otras veces para profundizar en el hallazgo, otras más para lograr cierto grado de claridad o para redimensionar la dirección y la importancia de lo encontrado.

La orientación del esquema analítico propuesta fue ir generando niveles que permitieran ir avanzando en niveles de mayor profundidad y comprehensividad del proceso de constitución de los profesores.

Este proceso no fue definido previamente ni fue establecido totalmente en un solo momento, sino que se fue dibujando con mayor precisión conforme se fue avanzando en el análisis de la información.

Una de las preocupaciones fue ir recuperando en un sentido integrado la voz de los sujetos, el sistema analítico y el referente teórico y lograr al mismo tiempo, la visualización de los profesores en los dos hilos conductores establecidos: la temporalidad y la espacialidad.

Esta parte recoge la sustantividad del sentido de la construcción del yo y de su historia, así como la recuperación de los momentos, procesos de vida más relevante en una dimensión general como específica que recupera el detalle y los sentidos de los profesores como la reconstrucción de ambos.

El acercamiento a la constitución de los profesores desde la perspectiva cualitativa utilizada permitió revelar algunos factores que la afectan así como tener una mayor comprensión sobre cómo se producen y se van integrando en el curso de su vida.

Siendo que el estudio expresa una acentuación entre lo personal y lo social las categorías utilizadas fueron estructuradas desde esta diada. El hecho de mencionarlas concierne a la necesidad de buscar consistencia entre los datos, los hallazgos y la teoría.

En el primer momento, una ruta de consistencia fue organizar el grupo de preguntas de manera libre, semidirigida y de construcción de esbozos. Al someter a revisión lo dicho por los profesores se encontró con información muy congruente. Esta triangulación permitió brindar un margen de sustentabilidad del proceso de recuperación de la información. Aunada a este aspecto considero que el diálogo, la reflexión y la escrituración brindaron elementos de peso a la consistencia mencionada.

Regresando sobre el sistema categorial he de mencionar que fueron utilizados sistemas desde la perspectiva teórica social y psicológica. En ambientes delimitados por la naturaleza del quehacer sustantivo.

En el ámbito personal, el sistema categorial fue estructurado con base a los

sustentos psicológicos y fueron sometidos a este análisis los diversos momentos de la vida de los sujetos.

En el ámbito laboral, se buscó un sistema categorial común con una perspectiva de carácter social utilizando como marco de referencia el plan y programa de estudio. Aquí se integraron las preocupaciones, los problemas, los logros y los aprendizajes tanto en su etapa inicial como al momento de la entrevista independientemente del tiempo de ingreso al sistema de los profesores.

Al efectuar los cruces de información entre los sistemas categoriales se encontró gran similitud en los resultados. A manera de ejemplo el entusiasmo se confirma en el proceso de actuación frente a las dificultades (psicológico) y en el análisis realizado en el ámbito laboral (social).

Desde luego es importante mencionar algunas discrepancias en la precisión de la línea de tiempo y de cierta información que sólo fue observada hasta el momento de profundizar en el análisis y conformación del sistema categorial.

## 10. RECOMENDACIONES Y SUGERENCIAS: PERSPECTIVAS DEL ESTUDIO

En el presente capítulo se integran algunas recomendaciones y sugerencias tratando de desarrollarlas en los tres niveles ya utilizados en la discusión y conclusiones: a) Teórico, b) Metodológico e c) Instrumental.

### 10.1. Teóricas

El tránsito y el curso de la trayectoria de profesores en los distintos ambientes de trabajo representan un campo abierto y rico para efectuar estudios comparativos y ofrecer pautas para el diseño de políticas orientadas al desarrollo de los profesores.

Este estudio ofrece vetas de exploración infinitas, en especial porque concierne al proceso de desarrollo de los profesores en contextos y tiempos diversos.

El estudio deja líneas sin explorar; y ha generado nuevas interrogantes a la luz de estos primeros hallazgos relativos a la construcción de los "otros", mientras sucede la del profesor.

Habrà de ir apuntando sobre el desarrollo progresivo del concepto de sí mismo, pues éste se percata como un factor importante en el desarrollo de los profesores.

En torno a la intersubjetividad, resulta de interés establecer estudios relativos a la relación entre las expectativas que los profesores tienen sobre sí mismos y las expectativas generadas en los estudiantes.

Dado que el estudio fue realizado con profesores considerados como "*buenos profesores*" sería importante comprender qué sucede con los profesores con una apreciación negativa sobre su quehacer. En este sentido, considero importante abrir el estudio y replicarlo con maestros que no se perciben como buenos profesores. Ello

ayudaría a identificar y establecer contrastes y similitudes y tener una mayor comprensión sobre el desarrollo de los profesores.

Obviamente el estudio podría ser aplicado a otros niveles educativos y presenta otra posibilidad de investigación.

El trabajo entre pares, me parece ser una cuestión articulada a la generación del compromiso, pero también a la posibilidad de desarrollo de los sujetos en los entornos sociales y laborales, lo cual nos obliga a recuperar aspectos relativos a la democracia, al autoritarismo y al contexto político. En el estudio se han logrado delinear algunos aspectos sobre la construcción del compromiso, sin embargo, habrá de revisar ¿hasta dónde el compromiso deberá estar ligado al aspecto social sin que llegue a menoscabar la autodeterminación del sujeto?

En esta misma línea surgen otras interrogantes ligadas a ¿qué aspectos deberán ser conjugados a fin de empatar el trabajo conjunto y el individual?, ¿cómo generar las bases del trabajo colaborativo?

Siendo la actividad del profesor una profesión altamente cambiante a la luz de los nuevos requerimientos sociales y educativos y el incremento de demandas que el profesor enfrenta en el salón de clases, en el marco de colaboración institucional con sus "iguales", con padres y otros actores, resulta de vital interés revisar cuestiones relativas al fracaso y al estrés pues se ligan a posibles factores que inhiben y limitan su desarrollo.

En el estudio se apuntan algunos aspectos relativos a la cuestión ético-moral de los profesores, sin embargo habrá de ser revisada profundamente teniendo presente que en la vida actual las personas enfrentan dilemas y discrepancias importantes en los marcos de relación, respeto, democracia y justicia.

La complejidad y los roles establecidos en la sociedad actual en México y para nuestro caso en Guanajuato marcan serias dificultades para brindar posibilidades de desarrollo de la autonomía en términos de libertad de expresión, de actuación y de

"ser" de los sujetos, ello obliga a suponer la necesidad de realizar estudios sobre el ejercicio de la "violencia" y "alienación", o como menciona el título de Honneth (1977) de lucha por el reconocimiento.

El ideal del profesor del presente que se encuentra en las aulas y el profesor que está en vías de elegir esta carrera implica la posibilidad de generar estudios de articulación entre la preparación del profesor y el trabajo y desde luego profundizar sobre los ciclos de aprendizaje que permitan identificar en un nivel de comprehensividad alta la forma como aprenden y desarrollan los profesores.

Siendo la profesión del profesor mayoritariamente femenina es necesario realizar estudios orientados al género.

Reconociendo que la constitución de los sujetos alude a su totalidad y considerando que la parte afectiva juega un papel preponderante en su desarrollo profesional, conviene realizar estudios en esta dirección.

Considero que el estudio de la persona siempre ofrece la oportunidad de seguir reflexionando sobre su naturaleza.

## **10.2. Metodológicas**

El estudio presente privilegió al sujeto como persona y profesor, pero sin duda la continuidad de estudios que combinen la entrevista a profundidad con sus colegas en el marco institucional y sus alumnos ofrece un campo importante de investigación futura.

También la observación en sitio y el análisis de documentos producidos como reportes, planes de clase, etc. ofrecen rutas posibles de indagación y desde luego, brindan una oportunidad valiosa para triangular la información y encontrar nuevos soportes.

Coincido con Silverman (1993) respecto a las estrategias metodológicas, en el sentido de que para hacer las elecciones disponibles más viables y para ilustrar las posibilidades creativas pueden surgir enfoques flexibles para investigar el diseño y puede ser útil examinar las combinaciones alternativas de la medida, del diseño y del análisis.

Disponer las entrevistas a profundidad a los ojos de perspectivas metodológicas distintas ofrecería posibilidades para enriquecer el estudio, identificar puntos débiles, ofrecer bases y supuestos metodológicos nuevos.

### **10.3. Instrumentales**

Las aportaciones y pequeños hallazgos representan la posibilidad de entender y construir nuevos horizontes; en mi caso quisiera mencionar que dichos hallazgos permiten observar ausencias y limitaciones del estudio así como de la política educativa para el desarrollo de los profesores y de los alumnos.

En este punto quisiera hacer hincapié a dos niveles: uno interno y otro externo. El primero, intenta recuperar algunos señalamientos del proceso de indagación y el segundo, marca -con base a resultados- cuestiones concernientes al reconocimiento de la constitución de los profesores y su posible integración en las políticas educativas en torno a la cuestión docente.

Relativo al primero. El proceso de indagación presenta en general muchos componentes que demandan una atención coordinada y simultánea e implica ir dibujando durante el trayecto pequeñas piezas; sin embargo, cada momento demanda un esfuerzo analítico importante para reconocer lo esencial y conducir la progresión en un nivel más fino y profundo.

Conviene tener presente la necesidad de avanzar en el proceso de la entrevista paralelamente al análisis y categorización con el fin de identificar vacíos, inconsistencias, hilos conductores y su posible exploración con mayor precisión.

Conjugar los intereses y motivar la participación de los profesores representa la oportunidad de poner las bases para posibilitar un mejor acercamiento a sus sentimientos, emociones, pensamientos y acciones.

Someter el análisis de las entrevistas a procesos de validación con especialistas en la perspectiva teórica subyacente es una ruta a considerar durante el proceso.

Situar y poner en común los aspectos teóricos, instrumentales y metodológicos en diversos niveles de análisis representan desafíos importantes para organizar, sistematizar y teorizar pues comprenden un conjunto de habilidades que deberán ser ensayados de manera ordenada con una discusión importante con grupos de asesores y especialistas.

Si el profesor está llamado a realizar tareas complejas, en la inmediatez, en el largo plazo y en la incertidumbre, también es objeto de consideración la confrontación paulatina de los resultados con la emergencia de teorías, supuestos y nociones a la luz de los datos.

Incorporar herramientas específicas que allanen las alternativas de análisis y conjugarse con las herramientas diseñadas exprofeso representan la posibilidad de ir ganando tiempo para conducir a niveles más finos y con mayor comprehensividad.

Para iniciar el segundo punto quisiera decir que las aportaciones y pequeños hallazgos representan la posibilidad de entender y construir con base en ellos nuevos horizontes; dichos hallazgos permiten observar ausencias y limitaciones de la política educativa para el desarrollo de los profesores y de los alumnos en primaria.

Una reflexión inicial es ¿cómo los profesores han logrado un desarrollo potencialmente rico sobre sí mismo y su profesión a pesar de las limitaciones enfrentadas en su trayectoria?

¿Qué sucedería con el desarrollo de los profesores si gozaran de mejores condiciones y apoyos desde el principio de su carrera?, ¿sería posible adelantar su proceso de desarrollo y mantenerlo en la "cima"?, ¿o es un trayecto fatalmente anunciado que no puede ser modificado?

Desde los elementos disponibles en el estudio considero que el desarrollo de los profesores pudiera suceder de un modo más fluido si se contara con una plataforma distinta orientada a recuperar y fortalecer las habilidades, las capacidades y la calidad de las relaciones durante el transcurso de su vida profesional en los momentos iniciales de incorporación laboral, durante el desarrollo, en la madurez y en los procesos de cierre.

Ofrecer entornos con mejores condiciones materiales, físicas y humanas se manifiestan indispensables para la reflexión y el desarrollo profesional. Sin embargo, cada vez se demandan mejores profesores, con competencias y habilidades no sólo en la amplitud y profundidad de las bases de su quehacer, sino en saber aplicar sus saberes al desarrollo de los estudiantes en los márgenes de la incertidumbre y la complejidad. En este sentido, crear ambientes de enseñanza y aprendizajes de los profesores se convierte en una condición indispensable para que ellos dispongan de nuevas y mejores posibilidades para atender esa complejidad: diversidad de alumnos, temáticas y asuntos transversales, especialmente con la cuestión valoral.

Muchos ideales y necesidades sociales y educativas se centran en el profesor, no obstante y a fin de acortar la distancia entre la deseabilidad y la posibilidad es necesario empatar lo que se espera de la tarea de los profesores y las condiciones reales.

Promover políticas de apoyo para fortalecer de manera intencionada los logros de los profesores, por ser clave de la profundidad y extensión de su desarrollo. Asimismo es necesario fortalecer las expectativas positivas de los profesores por que se reconoce como una de las pautas determinantes sobre el desarrollo y aprendizaje de los alumnos.

Los procesos de formación deberán reforzar no sólo aprendizajes de aula sino más allá de ella, a fin de ampliar y socializar los horizontes del desarrollo de los profesores y de los alumnos, y sincronizar con el suceder del mundo y del contexto.

Revisar las bases institucionales y los procesos de gestión para sustentar el ejercicio de las comunidades de trabajo, así como definir desde la política educativa nacional las pautas de lo que sí le toca a la escuela y a los profesores y en qué nivel habrán de ser cumplidas dichas pautas.

Si el conjunto de apreciaciones muestran la importancia de las relaciones durante el transcurso de su vida y la familia, la escuela y el trabajo en el sentido que sientan los cimientos del ser ¿cómo afectará el abandono, el maltrato, la violencia, la desintegración en la constitución e identidad de los nuevos sujetos y de manera concreta de los futuros profesores?

A manera de colofón habrán de ser examinadas las bases y las concepciones del quehacer y desarrollo de los profesores y modificar profundamente las condiciones de su formación, desarrollo y transformación del "ser docente" y "quehacer docente".

## 11. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abric, J. C. (2001). *"Prácticas sociales y representaciones"*. México: Ediciones Coyoacán, p.p.11-32 y 195-214.
- Aguilar, M. (1995). *"La problemática del sujeto desde la filosofía y el psicoanálisis."* Sujetos/sujetos. *En sujetos, procesos de formación y de enseñanza-aprendizaje*. México: COMIE/UNAM.
- Aguirre, M. E. (1988). *"Una crisis dentro de la crisis: la identidad profesional de los docentes universitarios" en la identidad profesional de los docentes universitarios*. Vol. XVII (2), No. 66. México: ANUIES.
- Aguirre, M. E. (1995). *"Del estado educador al estado evaluador: el oficio del maestro"* en Revista trimestral. Michoacán, México: Ethos educativo 7.
- Allport, G. (1943). *"The ego in contemporary psychology"*. E.U.A: Psychol. Allport, G.
- (1965). *"Pattern and Growth in Personality"*. E.U.A: Psychol.
- Allport, G. (1986). *"La personalidad. Su configuración y desarrollo"*. España, Herder.
- Arnaut, A. (1998). *"Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México, 1887-1994"*. México: Biblioteca del Normalista, SEP.
- Arnaut, A. (2004). *"El sistema de formación de maestros en México"*. Continuidad, reforma y cambio. Cuadernos de discusión No. 17. Hacia una política integral para la formación y desarrollo profesional de los maestros de educación básica. México: SEP.
- Atkinson, J.N. & Litwin, G. (1960). *"Achievement motive and test anxiety conceived as motive to approach success and motive to avoid failure"*. USA: Journal of abnormal and Social Psychology.
- Ávalos, B. (1986) *"Teaching Children of the Poor. An Ethnographic Study in Latin America"*. Ottawa: International Development Research Centre.
- Ávalos, B. (2000) *"El desarrollo profesional de los docentes. Proyectando desde el presente al futuro"*. Seminario sobre las perspectivas de la Educación en América Latina y el Caribe". Chile.
- Backman (1977). *"Psicología social"*. México: Me Graw-Hill
- Bajoit, G. (2002). *Tos jóvenes en un mundo incierto"*. Transcripción de la conferencia dictada en Santiago de Chile en *"Jóvenes a la Vista"*. Santiago de Chile: Proyecto de asistencia técnica e instituciones que trabajan con jóvenes.
- Berger, P. y Luckman T. (2003). *"La construcción social de la realidad"*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (1998). *"La investigación biográfico-narrativa en educación. Guía para indagar en el campo"*. Granada: Grupo Editorial Universitario/Forcé.

- Bolívar, A. (1999). *"Ciclos de vida profesional del profesorado de secundaria". Desarrollo personal y formación*. España: Ediciones Mensajero.
- Braslavsky, C. (1999). *"Re-haciendo escuelas. Hacia un nuevo paradigma de la educación latinoamericana"*. Buenos Aires: Santillana.
- Bronfenbrenner, U. (Editor). (1988). *"Interacting systems in human development. Research paradigms: present and Mure"* en "Persons in Context. Developmental processes": Melbourne Sydney: Cambridge University Press
- Bronstein, P. (1984). *"Differences in Mothers' and Fathers' Behaviors Toward Children. A Cross-Cultural Comparison"*. University of Vermont.
- Bronstein, P. (1994). *"Patterns of Parent-Child Interaction in Mexican Families; A Cross-cultural Perspective"*. USA: Internacional Journal of behavioral development.
- Buber, M. (1993;. *"Yo y tú"*. Madrid: Caparros
- Cacho, M. (2004). *"Profesores, trayectorias e identidades" en Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. Vol. XXXIV. No.3*. México: C.E.E.
- Canda, M. F. (Coordinador). (2002). *"Diccionario de Pedagogía y Psicología"*. Edición Cultural.
- Carvajal, A. L. (1993), *"El margen de acción y las relaciones sociales"*. DIE/CINVESTAV: México.
- Chateau, J. (1959). *"Psicología del niño"* de M. Debesse. Buenos Aires: Ed. Nova.
- Chateau, J. et al. (1979). *"Las grandes psicologías modernas"*. Barcelona: Herder y Rene.
- COEPES (2002). *"Programa estatal de educación superior para el estado de Guanajuato 2001-2025"*. Guanajuato, México; Gobierno del Estado de Guanajuato.
- COESPO (1995). *"Guanajuato demográfico"*. Guanajuato, México: Gobierno del Estado de Guanajuato.
- Contreras, J. (1997). *"La autonomía del profesorado"*. Madrid: Morata. Cortada, N. (1977). *"El profesor y la orientación vocacional"*. México: Trillas.
- Creswell, J. W. (1994). *"Research Design Qualitative & Qualitative Approaches"*. United States of America. London: SAGE publications.
- Da Silva, T.T. (1998). *"Cultura y curriculum como prácticas de significación"*. Revista de Estudios del Curriculum. V. 1. No. 1. Barcelona: Ediciones POMARES-CORREDOR: Davini, C. (1995). *"La formación docente en cuestión"*. Barcelona, México: Paidós
- Deceano, F. (Coordinador) (2004). *"Atraer, formar y retener profesorado de calidad"*. Actividad de la OCDE. Reporte sobre la situación de México. México: SEP.
- Deci, R. & Ryan (1990a). *"Intrinsic Motivation and Self-Determination in human behavior"*. USA: Plenum
- Deci, R. & Ryan (1990b). *"The support of Autonomy and the Control of Behavior"*. Journal of Personality and Social Psychology. 53 (6), 1024-1037.

- Denzin, N. (1989). *"Interpretative Biography"*. Newbury Park, CA: Sage.
- Díaz-Aguado M. y Medrano C. (1995). *"Educación y razonamiento moral". Una aproximación constructivista para trabajar los contenidos transversales*. España: Ediciones MENSAJERO, S.A.
- Dórner, D. (1983). *"The Organization of Action in Time"*. Bern
- Durkheim, E. (1956). *"Educación y sociología"*. México: Colofón.
- Edwards, A. (1959). *"Edwards Personal Preference Schedule Manual"*. Rev. New York: The Psychological Corporation.
- Elias, N. (1987). *"La sociedad de los individuos"*. Ensayos. Barcelona: Península. P.p. 13-84.
- Erikson, E. (1956). *"The problems of ego identity"*. Journal of the American Psychoanalytic Association, 4, 56-121.
- Erikson, E. (1968). *"Identity, youth and crisis"*. New York: Norton.
- Escudero, J.M. (1999) *"Del curriculum diseñado y diseminado al curriculum en la práctica"* en *Diseño, desarrollo e innovación del curriculum*. Editorial síntesis.
- Figuroa (2002). *"Expectativas, fantasías y deseos: una expresión más de la vida cotidiana escolar"*. En cultura y procesos educativos. México: CESU/Plaza y Valdés.
- Flick, U. (2004). *"Introducción a la investigación cualitativa"*. Madrid: Ediciones Morata.
- Flowers, CE. (1966). *"Effects of an arbitrary accelerated group placement on the tested achievement of educationally disadvantaged students"*. Tesis Doctoral inédita. Teacher College, Columbia University.
- Foucault, M. (1987). *"Hermenéutica del sujeto"*. Madrid: Ediciones La Piqueta.
- Foucault, M. (1991). *"Tecnologías del yo" y otros textos afines*. Barcelona, España: Paidós.
- Fourtoul, M. (2001). *Tos maestros de educación básica vistos por ellos mismos"*. México. Borrador de proyecto de investigación.
- Fullan M. y Hargreaves A. (2000) *"La escuela que queremos"*. México: SEP. Gadamer, H-G. (1992). *"Verdad y método"*, Vol. I y Vol. II. Salamanca: Sigüeme Gadamer, H-G. (1998). *"El giro hermeneúutico"*. Madrid: Cátedra.
- García, N. (1977). *"Cultura y comunicación, entre lo global y lo local"*. Buenos Aires: Universidad Nacional de la Plata, Ediciones de periodismo y comunicación.
- García, N. (1995). *"Consumidores y ciudadanos"*. México: Grijalbo. García, N. (2001) *"Culturas híbridas"*. México: Grijalbo.
- García, S. (1998). *"Estudios socioantropológico de las clases media urbanas en México: el capital social y capital cultural como espacios de construcción simbólica de las clases sociales"*. Tesis. México: UNAM.
- Gesell, A. (1964). *"La ontogénesis de la conducta del niño"*. En L. Carmichel (ed.), Manual de psicología infantil. Barcelona: Atenea.

- Gesell, A. (1988). *"El niño de 5 a 10 años"*. México: Editorial Paidós.
- Gesell, A. et al (1991). *"El niño de 5 y 6 años"*. 8ª reimpresión. México: Editorial Paidós.
- Giménez, G. (1997). *"Materiales para una teoría de identidades sociales"*, en Revista Frontera Norte, Vol. 9, No. 18.
- Girón, A. (2006). *Tos verdaderos intereses en la definición del proceso democrático*. OSAL 35. Año VII No. 20
- Giroux, H. (1987). *"La formación del profesorado y la ideología del controf."* Revista de educación No. 284, pp, 57-76.
- Giroux, H. (1990a.). *Tos profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. España: Paidós.
- Giroux, H. (1990b). *Tos profesores como intelectuales transformativos*. Argentina: Paidós.
- Gobierno del Estado (1994). *"El Estado de Guanajuato, Hoy"*. Guanajuato, México: AUGE.
- Gobierno del Estado de Guanajuato (1995). *"Decreto Gubernativo 149"*. Periódico Oficial del Gobierno del Estado de Guanajuato. Núm. 33, Tercera Parte.
- Gobierno del Estado de Guanajuato (1999). *"Decreto Gubernativo 124"*. Periódico Oficial del Gobierno del Estado de Guanajuato. Núm. 40, Segunda Parte.
- Gómez, M. (2004). *"Nueva Escuela Mexicana: Estrategias de Innovación y Cambio en la Política Educativa"* en Subsecretaría de Educación Básica, "Gaceta de Política Educativa", año 1, No. 0, Mayo 2005, pp. 5-9 "México: SEP.
- Goodson, I. F. (2000). *"El cambio en el currículo"*, Barcelona, España: Octaedro, pp. 177-195.
- Grotevant (1994). *"Assessment of parent-adolescent relation ships"*. In C.B. Fisher & R.M. Lerner (Eds.), *Applied developmental psychology*. New York: McGraw-Hill.
- Guevara, S. M. (1988). *"Desarrollo de estrategias de autocontrol y metacognición en niños mexicanos"*. Tesis de licenciatura. México: UNAM.
- Guevara, S. M. (1995). *"Metacognición y autorregulación en niños de primaria"*. X Encuentro de Investigación Educativa. Michoacán. México.
- Guevara, S. M. (1997). *Tos niños, las chanclas y el rey"*. Panel sobre los derechos de la infancia y la adolescencia. México: Universidad de Guanajuato.
- Guevara, S. M. (1998a). *Tos procesos autorregulatorios, la tendencia a la autonomía (versus alineación) y el rendimiento académico en estudiantes de nivel medio superior y superior"*. Reporte de investigación. Inédito. México.
- Guevara, S. M. (1998b). *"Memoria de situaciones escolásticas estresantes, control de la acción y estrategias de enfrentamiento en estudiantes del nivel superior"*. Publicado en Ducoing, P. (Coordinadora). *"Sujetos, procesos de formación y de enseñanza"*. Tomo I. Colección de Investigación Educativa 1993-1995. P.p. 100-114. México: COMIE/UNAM.

- Guevara, S. M. (2004). *"Psicología de la Voluntad: Del deseo a la acción"*. II Reunión de Investigadores Nacionales en Psicología. Tequisquiapan, Qro.
- Guiddens, A. (1998). *"Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea"*. Barcelona: Ediciones península, p.p. 231-256.
- Hargreaves, A. (1996). *"Profesorado, cultura y postmodernidad"*. (*Cambian los tiempos, cambia el profesorado*). España: Morata.
- Hebb, D. (1949). *"The organization of Behavior"*. New York: Wiley
- Heller, A. (1997) *"Sociología de la vida cotidiana"*. Barcelona, España: Península, p.p. 93-118.
- Honneth, A. (1997). *"La lucha por el reconocimiento"*. Barcelona: Crítica.
- I' Écuyer, R. (1985). *"El concepto de sí mismo"*. Barcelona, España: Oikos-tau.
- Imbemón, F. (1994). *"La formación del profesorado"*. España: Paidós
- INEGI (2005). *"Resultados definitivos. II Censo de Población y Vivienda 2005 para el Estado de Guanajuato"*. México.
- Jackson, P. W. (1992). *"La vida en las aulas"*: Madrid: MORATA
- Kanfer, R. (1995). *"Motivation"* in Encyclopedic dictionary of organization behavior. Great Britain: Blackwell.
- Kuhl J, & Beckmann (Editores). (1994). *"Volition and Personality"*. Action Versus State Orientation. Germany: Hogrefe & Huber Publishers.
- Lazarus, R.S. (1993). *"From psychological stress to the emotions: A history of changing outlooks"*. E.U.A.: Annual Review of Psychology, 44,1-21.
- Lazarus, R. y Folkman S. (1999). *"Estrés y procesos cognitivos"*. México: Ediciones Roca.
- Leont'ev, A.N. (1978). *"Activity, Consciousness, and Personality"* Englewood Cliffs: Prentice Hill
- Kaplan, C. (1994). *"Buenos y malos alumnos. Descripciones que predicen"*. Buenos Aires: AIQUÉ.
- Koselleck R. y Gadamer H. (1997). *"Historia y hermenéutica"*. Barcelona, España: Paidós.
- Latapí, P. (1982). *"Análisis de un sexenio de educación en México, 1970-1976"*. México: Editorial Nueva Imagen.
- Lipman, M. (1998). *"Pensamiento complejo y educación"*. Editorial: La Torre
- Listón, D.P. y Zeiner, K.M. (1993). *"Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización"*. Madrid: Morata.
- López, A. (1999). *"La autobiografía como modo de escritura"*. Compás de letras, I, 31-48
- Manning B. & Beberly D. (1996). *"Self-talk for teachers and students"*. *Metacognitive strategies for personal and classroom use*. The University of Georgia. Massachusetts. United States of America: Allyn and Bacon
- Marcelo G. y Julián L. (1997a). *"La naturaleza de los procesos de cambio"*. Barcelona: Ariel Educación.

- Marcelo G. y Julián L. (1997b). *"Asesoramiento curricular y organizativo en educación"*. Barcelona: Ariel Educación. Martín, J. (1997). *"De los medios a las mediaciones"*. México: Editorial Gustavo Gil.
- Martín, J. (1998) *"Experiencia audiovisual y desorden cultural en Jesús Barbero y otros: Entre públicos y ciudadanos"*. Lima: CALANDRIA- Asociación de Comunicaciones Sociales.
- Martínez, A. (1997). *"Construir el Programa Nacional para la Actualización Permanente: del Centro de Maestros a la Escuela para Mejorar el Trabajo de los Profesores"*. México: SEP
- Maslow, A. (1943). *"A Theory of Human Motivation"* en *Classics in the History of Psychology*. An internet resource developed by Cristopher D. Green. York University, Toronto, Ontario. Originally Published in *Psychological Review*.
- Maslow, A. (1970). *"Motivation and personality"*. 2a. Edición. New York: Harper & Row.
- McClelland, D. (1961). *"The Achieving Society"*. Princeton, N.J.: Van Nostrand.
- McLaren, P. (1995). *"Pedagogía crítica y cultura depredadora"*. España: Paidós.
- Mead, G. (1962). *"The génesis of the self social control"*. *Intern Jounm of Eth.* 35 (1934), pp. 251-273. Mead, G. (1982J). *"Mind, Self and Society"*. Chicago: Universidad de Chicago.
- Mendívil, J. (1997). *"Posmodernismo y hermenéutica: dos aproximaciones"*. México: Colecciones Nuevo Siglo.
- Mendívil, J. (2004). *"Ética y contingencia"*. México. Universidad de Guanajuato.
- Meneses, E. (1998). *"Tendencias educativas oficiales en México" 1964-1976*. México. CEE/UIA.
- Mercado, E. (1997). *"Investigación educativa, motivos y expectativas de ingreso. Un acercamiento a tres escuelas normales"*. En IV Congreso Nacional de Investigación Educativa. Memorias. México.
- Mercado, R. (2002). *Tos saberes docentes como construcción social". La enseñanza centrada en los niños*. México: F.C.E.
- Moreno, E. (2005). *"¿Porqué y para qué un nuevo programa de educación preescolar?"*. En *Educación preescolar: reforma pedagógica*. No. 51. Año 20. Pp. 7-32. México: Cero en Conducta.
- Morin, E. (1994). *"Introducción al pensamiento complejo"*. Barcelona, España: Gedisa.
- Morin, E. (1999). *"Los siete saberes necesarios para la educación del futuro"* UNESCO.
- Murray, H. (1938). *"Explorations in personality"*. USA: Oxford University Press.
- Norton, A. (2007). *"La estrategia estadounidense en Oriente Medio: luchando por evitar el fracaso (ARI)"*. Madrid: Real Instituto Elcano. ARI No. 24
- Nuttin, J. (1982). *"Teoría de la motivación humana"*. Madrid: Narcea.

- OEI (2003). *"Renovación de ideas y formulación de estrategias tendientes al fortalecimiento de políticas de formación docente"*. Tarija, Bolivia XIII Congreso Iberoamericano de Educación.
- Parsons, T. (1998). *"El sistema social"*. Madrid: Alianza Editorial.
- Perrenoud, Ph. (2004). *"Diez nuevas competencias para enseñar"*. Biblioteca para la Actualización del Maestro: SEP- Editorial Grao de IRIF, S.L.
- Piaget, J. (1969). *"El nacimiento de la inteligencia"*. Madrid: Aguilar.
- Pintrich, P. & De Groot (1990). *"Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance"*. Journal of Educational Psychology, 82. 33-40.
- Pintrich, P. (2000). *"The role of goal orientation in self-regulated learning"*. En M. Boakerts, Pintrich, P. & Zeidner M. (Editors.). Handbook of self-regulation. San Diego: Academic Press. Pp. 451-502
- Popkewitz, T. S. (1994). *"Sociología política de las reformas educativas". El poder/saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación"*. Madrid, España. Morata.
- Poujol, G.G. (2004). *"Objetividad y subjetividad en la configuración de la eticidad de un grupo de profesoras"*. En Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. Vol. XXXIV, Núm. 4, pp. 69-106. México: CEE.
- Ramírez, R. (2000). *"¿Cómo conocer mejor nuestra escuela?. Elementos para el diagnóstico"*. México: SEP.
- Rappoport, L. (1986). *"La personalidad desde los 13 a los 25 años"*. Barcelona: Paidós.
- Remedí E., Landesmann M., Edwards, V. et al (1988). *"La identidad de una actividad: ser maestro"*. México. Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Xochimilco.
- Reyes, R. (1993). *"El aula como espacio de formación"*. La formación de maestros. (Número especial). No. 33-34. México: Revista Cero en Conducta. Ricoeur, P. (1999). *"Historia y narrativa"*. Barcelona: Paidós. Sí mismo como otro. México: Siglo XXI, 1996.
- Ricoeur, P. (2002). *"Del texto a la acción"*. Ensayos de hermenéutica II. México: F.C.E.
- Ríos, M. D. (2004). *"Rasgos de personalidad de profesores innovadores: autonomía, persistencia y orden"* en Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. Vol. XXXIV, No. 2, pp. 95-112.
- Rist, R. (1970). *"Student social class and Teacher's Expectations: The self-Fulfilling Prophecy in Ghetto Education"*, Harvard Educational Review.
- Rodríguez, F., E., Díaz B. A. e Inclán E. C. (2001). *"La formación de profesores para el sistema escolaren Iberoamérica"*. Madrid, España: OEI.
- Rodríguez, G. M. (1997). *"La composición orgánica del tiempo del maestro de primer grado de primaria"*. Tesis de maestría. Universidad de Guanajuato, México.
- Rodríguez G. M. y Guevara S. M. (1999). *"Representación de los docentes: del modelo atributivo al modelo de acción dirigida"* en V Congreso Nacional de Investigación Educativa. Aguascalientes, México.

- Roig, J. (1968). *"Tiempo y memoria"*. México: Estela.
- Rosenthal, R. & Jacobson (1968). *"Pygmalion in the classroom teacher expectation and pupils' intellectual development"*. New York: Holt, Rinehart Winston. Traducción al castellano *"Pygmalion en la escuela. Expectativas del maestro y el desarrollo intelectual del alumno"*. Madrid: Morova.
- Rousseau, J. (1993). *"Emilio o de la educación"*. Décima tercera edición. México: Porrúa.
- Runyan, W. M. (1982). *"Life Histories and psychobiography: Explorations in theory and method"*. Nueva York: Oxford University Press.
- Ruiz, O. (1996). *"Metodología de la investigación cualitativa"*. Universidad de Deusto: Bilbao. Sacristán, G. (1994). *"El curriculum: una reflexión sobre la práctica"*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Saint-Onge, M. (2000). *"Yo explico pero ellos... ¿aprenden?"*, México: SEP/F.C.E/Mensajero.
- Schulman, L.S. (1987). *"Knowlegde and Teaching: Foundations of the New Reform"*. Harvard Eduational Review, Vol. 57.
- SECyR (1993). *"La educación básica en Guanajuato. Análisis y Perspectivas"*. Guanajuato: SECyR.
- SEG (1997a). *"Acuerdos Normativos SEG-SNTE. Manual de Funciones y Facultades de Personal Directivo, CEDE's y USAE's"*. SEG-Gobierno del Estado de Guanajuato.
- SEG (1997b). *"Programa para la Transformación Educativa"*. Guanajuato: SEG.
- SEG (2002). *"Proyecto educativo de Guanajuato: una educación durante y para toda la vida"*. Guanajuato: SEG
- SEG (2003). *"Sistema Estatal de Evaluación de los Aprendizajes"*. Guanajuato: SEG. SEG (2003a). *"Bases de datos de escuelas participantes en PEC"*. Dirección de general de educación básica. Guanajuato: SEG
- SEG (2003b). *"Base de datos del Sistema de Evaluación de los Aprendizajes"*. Inicio del ciclo escolar 2003-2004. Guanajuato: SEG
- SEG (2003c). *"Indicadores educativos básicos"*. Inicio del ciclo escolar 2003-2004. Guanajuato: SEG.
- Selye, H. (1946). *"The general adaptation syndrome and diseases of adaptation"*. Journal of Clinical Endocrinology 6. Pp. 117-231. Selye, H. (1956). *"The stress of life"*. New York: McGraw-Hill. SEP (1991). *"Hacia un nuevo modelo educativo"*. México: SEP.
- SEP (1994). *"Plan y programas de estudio 1993"*. Educación Básica. Primaria. México: SEP.

- SEP (1996). *"Programa Nacional para la Actualización de los Maestros de Educación Básica en Servicio"*. PRONAP. Marco Normativo. UNYDACT. México: SEP.
- SEP (1997). *"Una política, un modelo formativo y un sistema académico para la actualización permanente de los maestros en México"*. Documento interno. UNYDACT. SEP.
- SEP (1999). *"Perfil de la educación en México"*. México: SEP. SEP (2004). *"Programa de educación preescolar"*. México: SEP. SEP (2005a). *"Propuesta multigrado 2005"*. México: SEP.
- SEP (2005b). *"Sistemas para el análisis de la estadística educativa"*. INDISEP. Versión 6. México: SEP.
- SEP (2006a). *"Educación básica. Secundaria. Programas de estudio"*. México: SEP.
- SEP (2006b). *"Escuelas multigrado. Retos y necesidades de cambio en las escuelas multigrado. Estudio exploratorio"*. México: SEP.
- SEP (2007). *"Sistema Nacional de Formación Continua"*. Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio. Documento de trabajo. México: SEP.
- Seve, L. (1973). *"Teoría marxista de la personalidad"*: Buenos Aires. Amorrourto.
- Shunk, D. (2002). *"Self regulation through goal setting"*. Descargado en septiembre de 2006 de la dirección: <http://www.tourettesyndrome.net/Files/Schunk.pdf>.
- Silverman (1993). *"Interpreting qualitative data"*. Methods for Analysing Talk, Text and Interaction. Great Britain: SAGE publications.
- Snarey, J. (1993). *"How fathers care for the next generation: A fourt decade study"*. Cambridge, M.A.: Harvard University Press.
- Stubbs, M., et. al. (1978). *"Las relaciones profesor-alumno"*. España: Oikos-Taus. Taylor, Ch. (1993). *"Multiculturalismo y la política del reconocimiento"*. F.C.E. Taylor, Ch. (1994). *"La ética de la autenticidad"*. Barcelona: Paidós
- Tonucci, F. (2002). *"La reforma de la escuela infantil"*. Cuadernos de la biblioteca para la actualización del maestro". México: SEP.
- Torres, J. (1998). *"El curriculum oculto"*. Morata: Madrid.
- Torres, S. M.** (2004). *"La identidad profesional docente del profesor de educación básica en México"*. Cuaderno de investigación. México: CREFAL.
- Torres, R. M. (1996). *"Formación docente: clave de la reforma educativa"*. Publicado en: *Nuevas formas de aprender y enseñar*. UNESCO-OREALC, Santiago de Chile.
- Underwood (1949). *"Experimental Psychology"*. New York: Appleton, Century-Crofts.
- Vidal, G. (2006). *"México: la situación política actual"*. OSAL 55. Año VIII No.20
- Viñao, A. (2002). *"Sistemas educativos, culturas escolares y reformas"*. Madrid, España: Morata

- Vygotsky, L. (1982). *Obras escogidas. Tomo II. Problemas de psicología general*. Madrid, España: Visor distribuidora S.A."
- Wallace, J.F. (1995). "Corporatist control and organizational commitment among professionals: The case of lawyers working in law firms". *Social Forces*, 73, 811-840.
- Whittaker, J. (1971). "Psicología". México: Nueva Editorial Interamericana.
- Zimmerman, B., & Martínez-Pons, M. (1988). "Construct Validation of a Strategy Model of Student Self-Regulated Learning". *Journal of Educational Psychology*.
- Zimmerman, B., et. al (1996). "Developing Self-Regulated Learners". Beyond Achievement to Self-Efficacy. Washington, United States of America: American Psychological Association.
- Zimmerman, M. A., Copeland, L. A., & Shope, J. T. (1997). "A longitudinal study of self-esteem: Implications for adolescent development". *Journal of Youth and Adolescence*, 26, 117-141.
- Zimmerman, B. (2000,). "Attaining self-regulation: a social cognitive perspective". En Boakerts, M., Pintrich, P. & Zeidner M. *Handbook of self-regulation*. San Diego: Academic Press. Pp. 13-29

## **12. ANEXOS**

En esta parte se integran los diferentes anexos con la intención de mostrar con detalle y precisión los aspectos que componen cada uno de ellos, a saber: la convocatoria estatal del PEC (Programa de Escuelas de Calidad), el protocolo de entrevista, los esbozos de los profesores del estudio de acuerdo a la temporalidad y el plan de acción de Lily

### ***12.1. Convocatoria Estatal del PEC (Programa de Escuelas de Calidad)***



Secretaría de  
Educación

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GUANAJUATO  
PROGRAMA ESCUELAS DE CALIDAD III

CONVOCATORIA  
CICLO ESCOLAR 2003-2004

Convocatoria PEC



La Secretaría de Educación Pública y la Secretaría de Educación de Guanajuato a través de las Delegaciones Regionales de Educación, convoca a las escuelas públicas del nivel de **educación primaria -regular, indígena y especial-, de educación secundaria en la modalidad de telesecundaria y de educación preescolar** del estado, a participar en el proceso de selección para el ciclo escolar 2003-2004 en el Programa Escuelas de Calidad (PEC III), que tiene como objetivo general: Incorporar en la escuela pública mexicana un nuevo modelo de autogestión, con base en los principios de libertad en la toma de decisiones, liderazgo compartido, trabajo en equipo, prácticas docentes flexibles acordes a la diversidad de los educandos, planeación participativa, evaluación para la mejora continua, participación social responsable y rendición de cuentas, a fin de constituirse en una Escuela de Calidad.

Una escuela de calidad es aquella que asume de manera colectiva la responsabilidad por los resultados de aprendizaje de todos los alumnos y se compromete con el mejoramiento continuo del aprovechamiento escolar; es una comunidad educativa integrada y comprometida que garantiza a los educandos adquieran los conocimientos y desarrollen las habilidades, actitudes y valores necesarios para alcanzar una vida personal y familiar plena, ejercer una ciudadanía competente, activa y comprometida, participar en el trabajo productivo y continuar aprendiendo a lo largo de la vida.

Las escuelas que participen en el PEC III recibirán financiamiento de hasta **\$237,500.00 (doscientos treinta y siete mil quinientos pesos 00/100)** para disponer durante el ciclo escolar 2003-2004. Con la finalidad de asegurar una distribución transparente y equitativa de los recursos; las escuelas interesadas deberán ajustarse a las siguientes:

**B A S E S**

**I. De las escuelas participantes.**

En su tercera fase y durante el ciclo escolar 2003-2004, el Programa Escuelas de Calidad III en el estado de Guanajuato, atenderá a escuelas públicas; de los niveles y modalidades siguientes: a) primarias y telesecundarias de reincorporación y b) primarias, telesecundarias y de educación preescolar de incorporación (nuevo ingreso). Podrán participar las escuelas que cumplan con los siguientes requisitos:

Escuelas primarias y telesecundarias de reincorporación:

- Solicitar por escrito la decisión colegiada de permanecer en el PEC III y firmar un nuevo convenio de desempeño. La solicitud deberá realizarse por el director del centro escolar, por medio del formato que se entregará a partir de la publicación de la presente convocatoria y hasta el **28 de Marzo** de este año, en la Coordinación para el Desarrollo de la Educación Básica de las Delegaciones Regionales.
- Al término del ciclo escolar 2002-2003 la escuela entregará a la Coordinación General Estatal del Programa, un informe técnico y financiero, en los formatos oficiales proporcionados para tal efecto, en donde se detallarán los avances de las acciones específicas apoyadas por el Programa, así como su impacto en la calidad educativa. La escuela deberá, asimismo, comprometerse a hacer públicos estos informes ante la sociedad al cierre del ciclo escolar.
- La reincorporación de éstas escuelas dependerá del grado de cumplimiento de las metas establecidas en sus programas anuales de trabajo y sus convenios de desempeño del ciclo 2003-2004.
- Las escuelas reincorporadas deberán presentar actualizado el Programa Anual de Trabajo para el ciclo escolar 2003-2004, tomando como base, la evaluación interna (la autoevaluación); realizada en el espacio del Órgano Colegiado de la escuela y las evaluaciones externas, realizadas por la instancia nacional responsable en materia de evaluación educativa; en conjunto con el área de evaluación y la coordinación Nacional y estatal del PEC.
- El incumplimiento por parte de la comunidad escolar de las obligaciones establecidas en la normatividad del programa, será considerado como una renuncia automática al mismo.

Escuelas primarias -regulares, indígenas y especiales-, telesecundarias y de educación preescolar de incorporación (nuevo ingreso):

- Que el 100% del personal docente y directivo de la escuela, acepte voluntariamente participar en el programa.
- Escuelas de organización completa; en el caso de educación telesecundaria de cuatro o más grupos.
- Escuelas que atiendan de preferencia población marginada y ubicadas en zonas urbano marginales.

- a) participar en Programas compensatorio y deseen participar en el PEC III
- b) Preferentemente, escuelas de un mismo sector y zona escolar.
- c) Escuelas que participan en proyectos y programas que impulsan la transformación de la gestión escolar para mejorar los aprendizajes de los alumnos.

## II. Det proceso de inscripción.

Las escuelas primarias -regulares, indígenas especiales-, telesecundarias y de educación preescolar que cumplan con los requisitos de la convocatoria, podrán solicitar por escrito su inscripción al proceso de selección, comprometiéndose a constituir y/o reactivar su Consejo Escolar de Participación Social y a recibir la capacitación para la elaboración de su proyecto educativo escolar y el Programa Anual de Trabajo. La inscripción deberá realizarse por el director del plantel, por medio del formato que se entregará a partir de la publicación de la presente convocatoria y hasta el **28 de Marzo de 2003**, en la Coordinación para el Desarrollo de la Educación Básica, de las Delegaciones Regionales. Para proceder a la inscripción de escuelas solicitantes que compartan el mismo plantel, los consejos escolares de participación social de ambas escuelas deberán presentar con su solicitud un compromiso de colaboración, en la que establecerán la forma en que optimizarán el uso de los recursos para el mismo plantel en caso de que ambas sean seleccionadas; el cumplimiento de dicho compromiso será un factor determinante para su incorporación y/o reincorporación.

## III. De las etapas del proceso de selección para las escuelas.

1. Inscripción y/o reinscripción de escuelas solicitantes.
2. Capacitación de directivos y docentes de las escuelas solicitantes.
3. Las escuelas solicitantes elaborarán un *Proyecto Educativo Escolar que Incluye el Programa Anual de Trabajo*.

La elaboración de ambos documentos es responsabilidad del personal docente y directivo de la escuela, quienes deberán promover la participación de los padres y madres de familia. El Consejo Escolar de Participación Social, como organismo representativo de la comunidad escolar, revisará y, en su caso, validará el Proyecto Educativo Escolar y el Programa Anual de Trabajo.

Los supervisores y jefes de sector de las escuelas participantes se involucrarán en las capacitaciones sobre el diseño y la elaboración del Proyecto Educativo Escolar y el Programa Anual de Trabajo, que el equipo técnico regional responsable del PEC III, impartirá entre el **31 de marzo y el 30 de Abril de 2003**.

4. La recepción de los proyectos educativos escolares será del **1 al 3 de julio del 2003** con original y dos copias en la Coordinación para el Desarrollo de la Educación Básica, de las Delegaciones Regionales.

Los proyectos educativos escolares y programas anuales de trabajo serán evaluados por un Comité Dictaminador, tomando como base los siguientes criterios:

Los proyectos educativos escolares en la entidad serán seleccionados a aquellos que tengan el puntaje máximo atendiendo los criterios de evaluación.

Que el Proyecto Educativo Escolar se fundamente en un diagnóstico de la situación de la escuela, especialmente del estado que guardan los resultados educativos, con respecto a la misión establecida en el Artículo 3º Constitucional, la Ley General de Educación y los propósitos educativos que establecen el plan y los programas de estudio nacionales.

Que el Proyecto Educativo Escolar establezca objetivos a mediano plazo (de 3 a 6 años) para favorecer la equidad y mejorar la calidad del servicio educativo que ofrece la escuela: mejoramiento de los índices de permanencia y egreso, disminución de la reprobación, mejoramiento del aprovechamiento de todos los estudiantes.

Que el Proyecto Educativo Escolar incluya actividades generales y acciones en cada ámbito de trabajo educativo que se realiza en la escuela: el aula, la organización y funcionamiento escolar, la relación entre la escuela y las familias.

Que el Programa Anual de Trabajo establezca con precisión las metas y los costos de las acciones que se apoyarán.

Que las acciones del Programa Anual de Trabajo sean congruentes con el diagnóstico y con el resto del Proyecto Educativo Escolar.

El periodo para la dictaminación de los proyectos será del **21 de julio al 8 de agosto del 2003**.

El Comité Dictaminador entregará al Consejo Estatal de Participación Social los resultados de la evaluación de las propuestas, con la finalidad de que esta instancia avale la selección definitiva de las escuelas que recibirán financiamiento.

Los resultados del proceso de selección serán dados a conocer entre el **19 y el 23 de agosto** por el Consejo Estatal de Participación Social a través de la Delegación Regional.

El personal docente y directivo, así como el Consejo Escolar de Participación Social de las escuelas que fueron seleccionadas, deberán cumplir los siguientes compromisos:

Atender las recomendaciones técnico-pedagógicas que el Comité Dictaminador emita.

Someterse a evaluaciones externas para valorar los avances en el aprovechamiento escolar de los alumnos. Tomando como referente los estándares de desempeño institucional y escolar. Dicha evaluación será aplicada por la instancia federal correspondiente.

Social para cumplir con las acciones establecidas en el Programa Anual de Trabajo de aportaciones del gobierno municipal y de los **III. De la asignación y distribución de los recursos.**

monto total de las aportaciones inicial y

1. Una vez que la escuela sea seleccionada, el Fideicomiso Estatal para el Programa de Escuelas de Calidad entregará la cantidad de **\$50,000.00 M/N (cincuenta mil pesos 00/100)** como aportación inicial anual a la cuenta bancaria de cada escuela incorporada o reincorporada.

2. El uso de los recursos se sujetará a las disposiciones legales relativas al ejercicio del gasto público aprobadas por las contralorías federal o estatales, o bien los órganos de supervisión y vigilancia con jurisdicción en la materia.

3. Los recursos que reciban las escuelas se destinarán a los siguientes rubros:

Al menos el 75% (setenta y cinco por ciento) de los fondos se destinarán en:

*Para la compra de libros, útiles, materiales escolares y didácticos, equipo técnico y mobiliario, así como para la rehabilitación, construcción y ampliación de espacios educativos.*

*El resto podrá asignarse a otros componentes que enriquezcan el aprendizaje de los alumnos y/o fortalezcan las competencias docentes y directivas, así como la formación de los padres y madres de familia.*

4. Los recursos del programa no podrán **VI** ser destinados bajo ningún concepto al pago de estímulos o sobresueldos a los profesores o directivos que se encuentran contratados por la SEP, las secretarías de educación estatales o sus equivalentes del programa.

5. Si la escuela requiere recursos superiores a la cantidad inicial, podrá solicitar recursos adicionales que serán otorgados de acuerdo al mecanismo establecido en las reglas de operación del PEC, publicadas en el Diario Oficial de la Federación de fecha 31 de enero del 2003 y disponibles en el sitio de Internet de la SEP (<http://www.sep.gob.mx>), y donde se especifica: por cada peso que el Consejo

Municipal de Participación y/o Escolar de Participación Social reúna para dicha escuela -

sectores privado y social-; el fideicomiso estatal le aportará dos pesos hasta el límite en que el

adicional del fideicomiso y las aportaciones provenientes de los municipios y sectores social y privado sumen \$ **237,500.00 (doscientos treinta y siete mil quinientos pesos 00/100) anuales.**

A fin de garantizar una mejor distribución de los recursos del fideicomiso estatal e incrementar el número de escuelas incorporadas las escuelas depositarán en su cuenta los recursos de contrapartida antes del **31 de enero del 2004.** ■ •

#### **V. Del recurso de revisión.**

Los directores que manifiesten alguna inconformidad con los resultados de la selección de escuelas, dispondrán de cinco días hábiles una vez publicados los resultados para presentar una solicitud de revisión de su expediente. El equipo dictaminador en coordinación con el Consejo Estatal de Participación Social deberá conocer de esta solicitud y emitir una resolución en un término máximo de cinco días hábiles a la presentación de la misma, la cual tendrá carácter de inapelable.

#### **VI. Asuntos Generales.**

Cualquier situación no prevista en la presente convocatoria será resuelta por la Coordinación Estatal del PEC con base en las Reglas de operación e indicadores de gestión y evaluación

Para entrega de solicitudes y mayores informes deberá dirigirse a las Delegaciones Regionales con domicilio en:

(Domicilio y teléfono en):

**Guanajuato, 7 de Marzo de 2003**

**VÍCTOR MANUEL RAMÍREZ V.  
SECRETARIO DE EDUCACIÓN  
DE GUANAJUATO**

**DELEGADO REGIONAL DE EDUCACIÓN**

"Este programa es de carácter público, no es patrocinado ni promovido por partido político alguno y sus recursos provienen de los impuestos que pagan todos los contribuyentes. Está prohibido el uso de este programa con fines políticos, electorales, de lucro y otros distintos a los establecidos. Quien haga uso indebido de los recursos de este programa deberá ser denunciado y sancionado de acuerdo con la ley aplicable y ante la autoridad competente". (Artículo 1, 26, 54 y 55 del Decreto del Presupuesto de Egresos de la Federación para el ejercicio 2003).

Escuela \_\_\_\_\_  
 Tipo de organización \_\_\_\_\_  
 Municipio/localidad \_\_\_\_\_  
 PEC ( ) NO PEC ( )

**PRIMER MOMENTO. ENTREVISTA DE APERTURA**

DATOS GENERALES		
	DATOS PERSONALES	Observaciones
<b>Nombre</b>	¿Cuál es su nombre?	
Edad	¿Cuántos años tiene?	
Lugar y fecha de nacimiento	¿Dónde nació? ¿en qué año, día y mes?	
Estado civil	¿Cuál es su estado civil?	
Años de casado	¿Cuántos años tiene de casado?	
Edad de casado	¿A qué edad se casó?	
Número de hijos	¿Cuántos hijos tiene?	
Edad de hijos	¿Qué edad tienen?	
Estudios. Nivel y grado de escolaridad	¿Cuál es su nivel de escolaridad?	
Lugar de residencia actual	¿Dónde vive actualmente?	
Tiempo de residencia en la localidad actual	¿Cuántos años tiene viviendo en este lugar?	
Nivel y grado de escolaridad. Último grado de estudios	¿Cuál es su último grado de estudios?	
Instituciones de estudio	¿En qué instituciones estudió?	
Lugar	¿Dónde estudió?	
Generación	¿En qué año/generación?	
Antigüedad en el servicio	¿Cuántos años tiene de servicio como profesor (a)?	
Escuelas en las que ha trabajado	¿En cuántas escuelas ha trabajado?	
	¿Cuánto tiempo lleva laborando en la escuela actual?	

	¿Porqué se ha cambiado de lugar de trabajo?	
	¿Qué grados ha atendido?	
	<b>DATOS FAMILIARES</b>	
	¿Viven sus padres? sí ( ) No ( )	
Lugar y fecha de nacimiento del padre	¿Dónde nació su padre? ¿en qué año, día y mes?	
Lugar y fecha de nacimiento de la madre	¿Dónde nació su madre? ¿en qué año, día y mes?	
Lugar de residencia de sus padres	¿Dónde vivían cuando era niño?	
	¿En qué lugar viven actualmente?	
	¿Cuántos años tienen viviendo en este lugar?	
Escolaridad del padre	¿Cuál es el nivel de estudios de su padre?	
Escolaridad de la madre	¿Cuál es el nivel de estudios de su madre?	
Ocupación del padre	¿A qué se ha dedicado su padre?	
Ocupación de la madre	¿Y su madre, qué actividades realiza?	
Total de hermanos	¿Cuántos hermanos tiene?	
Lugar que ocupa entre los hermanos	¿Cuál lugar ocupa?	
Algún otro miembro que resida en la familia	¿Algún otro miembro de la familia vivía en su hogar?	
Escolaridad de hermanos	¿Cuál es su nivel y grado de estudio?	
Ocupación de hermanos	¿A qué se dedican actualmente?	
	¿Dónde viven?	
	¿Mantienen relación con usted?	
	¿Cómo es su relación con ellos?	

## SEGUNDO MOMENTO. ENTREVISTA A PROFUNDIDAD

<b>DATOS SIGNIFICATIVOS</b>		
<b>CONTEXTO</b>	¿Qué recuerda de su niñez?	Con respecto a este momento ¿Qué conserva y qué ha cambiado?
	¿Podría describir el lugar donde vivía? ¿Cómo era?	
	¿Qué servicios existían en el lugar de residencia?	
	¿A qué tenían acceso las familias?	
	¿Qué hacían las familias en su tiempo libre?	

DATOS SIGNIFICATIVOS		
	¿Qué eventos se festejaban en el lugar?	
	¿Cómo se festejaban?	
	¿Existía alguna problemática que afectara a la comunidad?	
	¿Cómo era la relación entre las familias?	
	¿Podría describir a su familia? ¿Cómo era?, ¿qué hacían?	
	¿Cuáles eran sus preocupaciones fundamentales?	
	¿Cuáles eran sus sueños/anhelos?	
	¿Qué opinaban sobre su trabajo? ¿Qué pensaban sobre los servicios existentes en la comunidad?	
	¿Cómo veían el vecindario?	
<b>Aspectos que han afectado a la familia</b>	¿Qué acontecimientos afectaron a su familia?	
<b>Anécdotas de sucesos positivos y negativos</b>	Cuénteme sobre algún suceso positivo y la manera como afectó a su familia	¿Qué piensa ahora con respecto a ello?
	Cuénteme sobre algún suceso negativo y la manera como afectó a su familia	
	¿Qué pensaban sus padres de la escuela?	
	¿Qué pensaban de su elección como maestro?	
	¿Cómo le ven ahora?	
	¿Cómo se siente frente a ello?	
<b>PERSONA-SUJETO) EXPERIENCIAS ESCOLARES</b>	¿Cómo era de niño (a)?	
	¿Cuáles eran sus intereses?	
	¿Cómo era en la escuela?	
	¿Qué eventos le fueron más significativos?	

	Cuénteme de algún suceso. El más importante que haya sucedido en la escuela y le hicieron sentir muy bien	
	Cuénteme de algún suceso. El más importante que haya sucedido en la escuela y le hicieron sentir muy mal	
	¿Qué le dejó la escuela?	
Lugares donde estudió	¿En qué lugares estuvo estudiando?	
	¿Cómo eran?	
	¿A qué dedicaba su tiempo libre? Actualmente ¿qué hace en su tiempo libre?	
	¿Cómo eran sus amigos? ¿Qué recuerda de ellos?	
<b>VIDA PROFESIONAL</b>		
<b>- Elección de la carrera</b>	¿Qué eventos le llevaron a elegir la docencia?	
	¿Por qué decidió dedicarse a ser docente? ¿Cuáles fueron los motivos/razones que lo llevaron a ser docente? ¿Quiénes influyeron en su decisión?	¿Qué persiste de esos motivos o razones? y ¿Qué ha cambiado?
		¿Cuál es su posición sobre la actividad docente?
<b>- Formación para dedicarse a la actividad docente</b>	Cuéntenos sobre su experiencia de formación como docente	
	¿Cómo se describiría como estudiante?	
	¿Quiénes afectaron positiva o negativamente sus estudios?	
	¿Cómo influyeron?	
	¿Cómo valoraría su formación con respecto a su quehacer docente?	

<b>Primeras experiencias</b>		
	¿Cuál fue su primer lugar de trabajo? ¿Cómo llegó a esta escuela?	
	Describa las condiciones y situación de la escuela	
<b>Experiencias que han marcado su interés sobre su carrera</b>	¿Cuáles fueron sus primeras impresiones, sensaciones al asumir su tarea como profesor (a)?	
	Narre una de sus primeras experiencias como profesor (la mejor, la más positiva y aquella donde enfrentó la bronca más fuerte y la más negativa)	(Entrega, compromiso, éxito) (Derrota, fracaso, desengaño)
	Narre una de sus últimas experiencias como profesor (la mejor, la más positiva y aquella donde enfrentó la bronca más fuerte, la más negativa)	
	¿Cuáles han sido sus preocupaciones centrales como profesor (a)? ¿Cuáles eran al principio de su carrera y cuáles son ahora?	
<b>Contribución importante de otros en su carrera de profesor</b>	En su ejercicio profesional ¿quiénes y cómo han influido? Describa una situación inicial y una actual	
	¿Cómo cree que haya contribuido su ejercicio profesional en el trabajo con los alumnos?	
	¿Cómo se siente frente a su ejercicio profesional?	

<b>Reforma</b>	Describa sus experiencias frente a las reformas. La primera vez que se enfrentó a los planteamientos establecidos y ahora cómo se observa frente a éstos? ¿Qué han aportado a su tarea? ¿En qué han afectado?	
<b>Aspectos que hayan afectado de manera importante su trabajo</b>		

### TERCER MOMENTO. ENTREVISTA CIERRE

Me gustaría revisara lo que se ha documentado de las entrevistas que hemos tenido.

De lo que quedo escrito ¿quisiera manifestar su opinión?

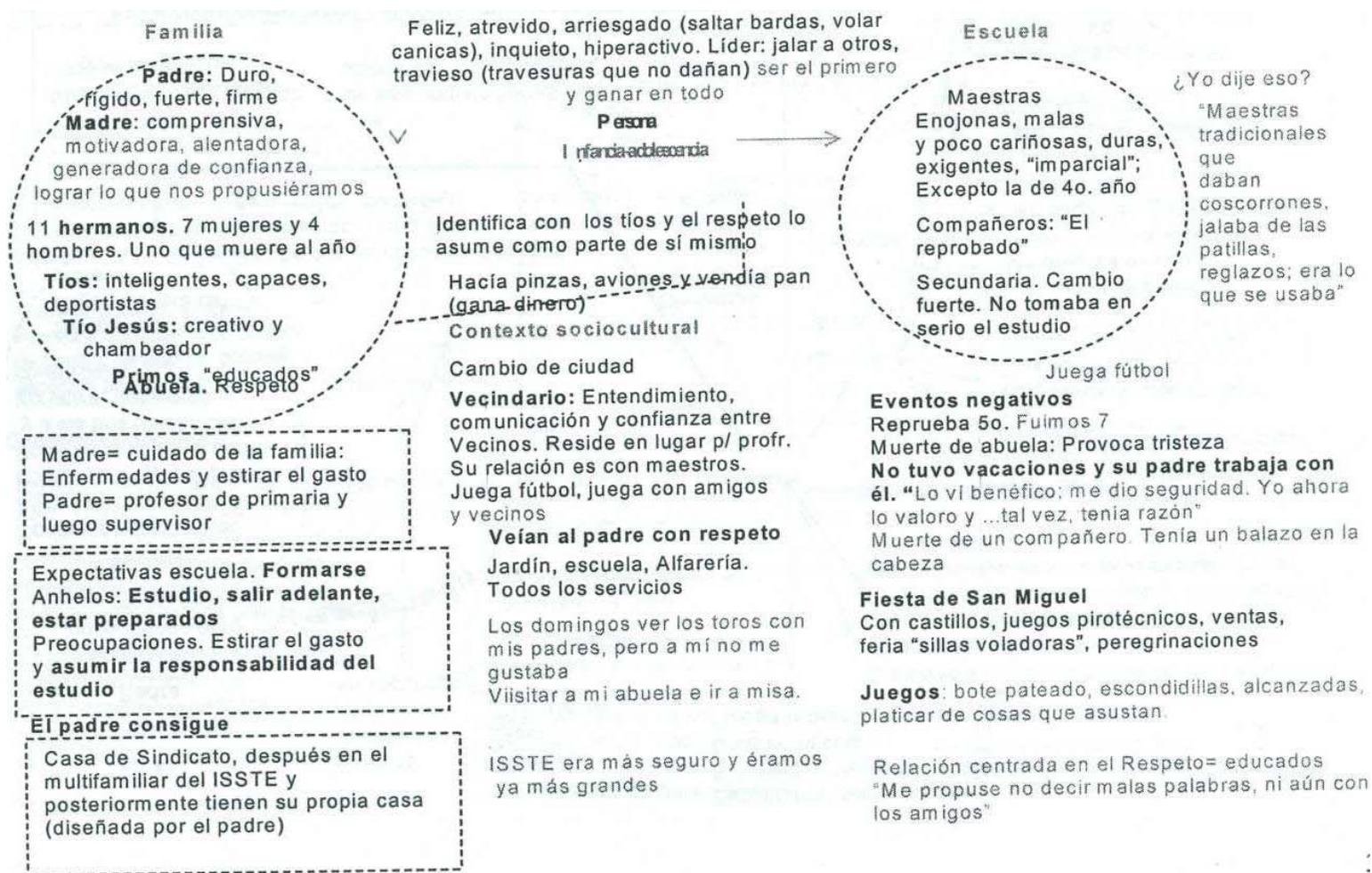
¿Refleja lo que usted me ha comentado durante este tiempo?

¿Qué opina? ¿Qué le parece? ¿Qué falta? ¿Quisiera aclarar algún punto? ¿Quisiera agregar o modificar algo?

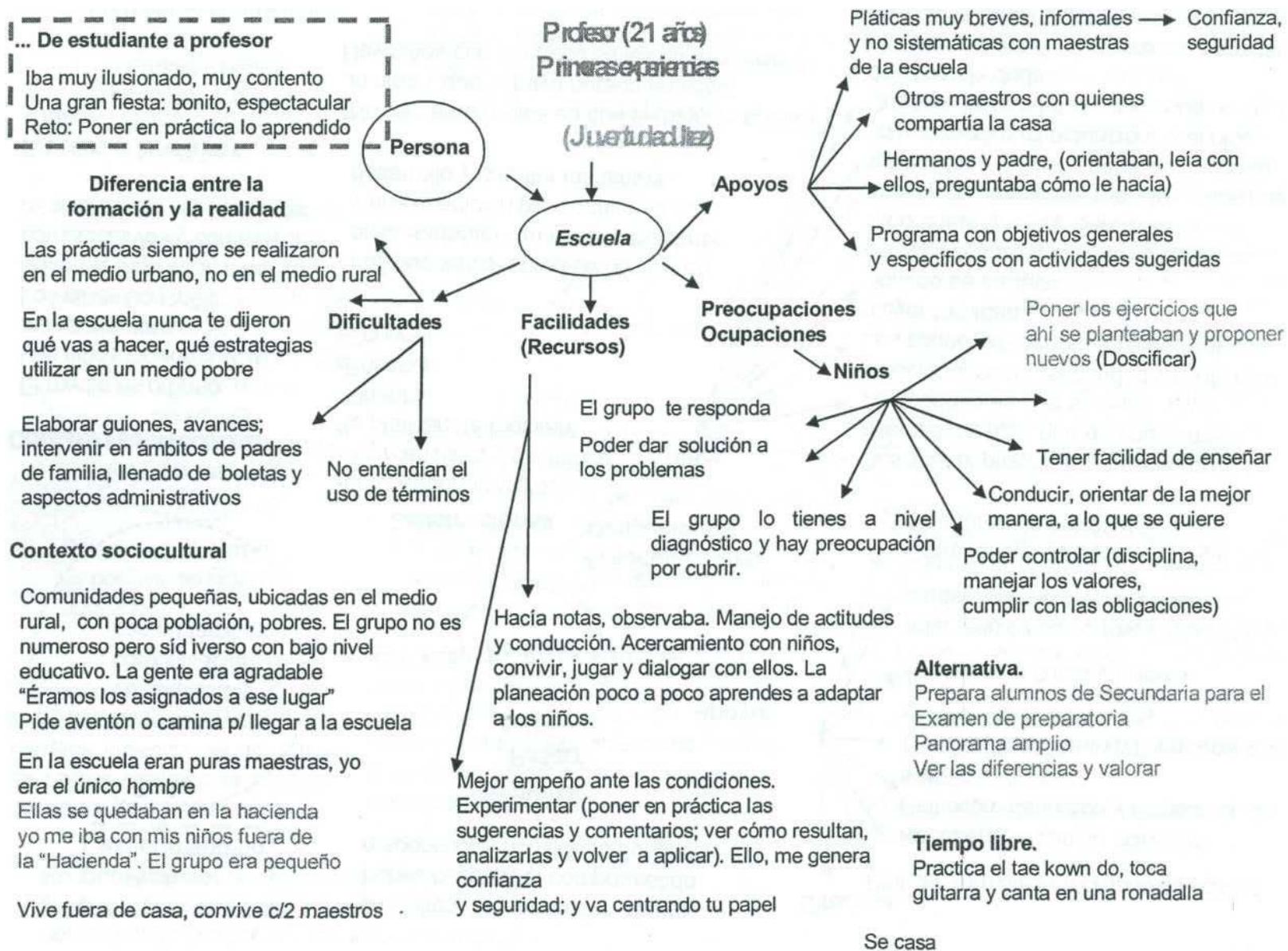
Agradezco enormemente su atención.

## 12.3. Esbozos de profesores de acuerdo a la temporalidad

### 12.3.1 Caso 1: Joshua









**Contexto sociocultural**

El medio es urbano  
 Los niños y padres son más exigentes.  
 Los niños son más abiertos, inquietos, más comunicativos y con mayor relación entre ellos mismos.

Practica el lima lama y fútbol

Metódico. Emprendedor, alegre, honesto, sencillo, comprometido, responsable, humilde, arriesgado

Persona  
 Profesor  
 Adultez



Apoyos

Preocupaciones  
 Ocupaciones

Satisfacciones

- Los pequeños logros
- Acercamiento y confianza "te platican, te motivan"
- Orientar
- Enseñar
- Convivir

Niños

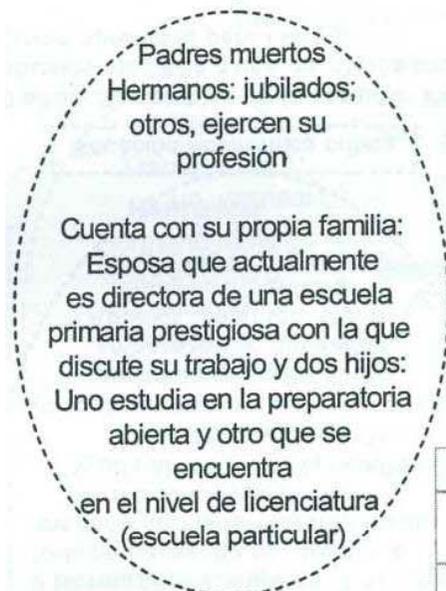
Los pequeños logros se convierten en la **satisfacción más importante** y una condición para continuar su desarrollo y orientar las tareas.

"No recuerdo nunca en que se haya acercado un niño y que lo haya parado en seco"  
 Hay niños que tampoco se les da la relación"

- Directora
- Pláticas formales en órgano colegiado
  - Recuperación de su actividad: Reflexión, definición y planeación del trabajo
  - Uso y acercamiento a Programa, libros y diversidad de materiales
  - Asistencia a cursos, talleres
  - Intervención con otros. Exposición y participación a diversos eventos
  - Compromiso de padres. Exigencia a su tarea de profesor.

- Dosificar el programa y búsqueda de alternativas para que aprendan mejor
- La prioridad es que se sientan bien emocionalmente (seguridad y confianza)
- Los conocimientos los va a adquirir con mayor facilidad.
- Sentido de protección
- Sensibilidad a las distintas situaciones, si no ahí te quedas. Son materia viva
- Apoyar de otras maneras a los niños que no saben leer y escribir (antes no lo sabía)
- Lo que mueve mi actuación es el niño.
- Orientar, buscar información que no sé, no dejar con la duda.
- Las comisiones en el recreo me permiten conocer a los niños en el juego

### ... Profesor experimentado



Relaciones c/hermanos.  
es positiva, se siguen  
apoyando

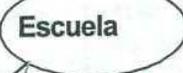
### Contexto sociocultural

Muchos cambios en todo  
Familias: violencia, separación de  
los padres, madres que trabajan,  
alcoholismo, inseguridad social.

**Reconocimiento:** No depende de ti el dejar de  
llevar a cabo, habrá por ahí quien te está  
deteniendo ya sea por los estudios o por la edad.

Comprometido, dinámico, responsable,  
honesto, respetuoso, atento, aprehensivo,  
sencillo, paciente, humilde, perfeccionista

**Joshua (49 años)**  
Experiencia actual  
Adlitz



**Reto**

Ir cambiando  
gradualmente

**Dificultades**

**Logros**

- Los niños te platican, te motivan,  
te sigues alentando con ello
- Resultados en el desarrollo y aprendizaje  
de los alumnos (valores)
- Realizar propuestas de mejora
- **Reconocimiento.** Comentarios de niños  
y padres de que "el profesor sí enseña".

**Expectativa:** "En el medio rural, puedo  
hacer muchas cosas. Ahora que lo estoy  
viviendo ni la experiencia ni el  
conocimiento es suficiente cuando no hay  
disposición del encargado o responsable  
de un centro educativo.  
"Estoy desilusionado, desangelado"

**Director.** Organiza comisiones y no se  
cumplen. Solapa (no sanciona y premia); solicita  
consejos pero hace lo contrario

"Cuando el **director** no quiere llevar a cabo las  
Ideas se siguen haciendo las cosas igual"

**Colegiado.** Aparenta hacer el trabajo; se  
cumple por cumplir. Observa poco compromiso  
para transformar la escuela.

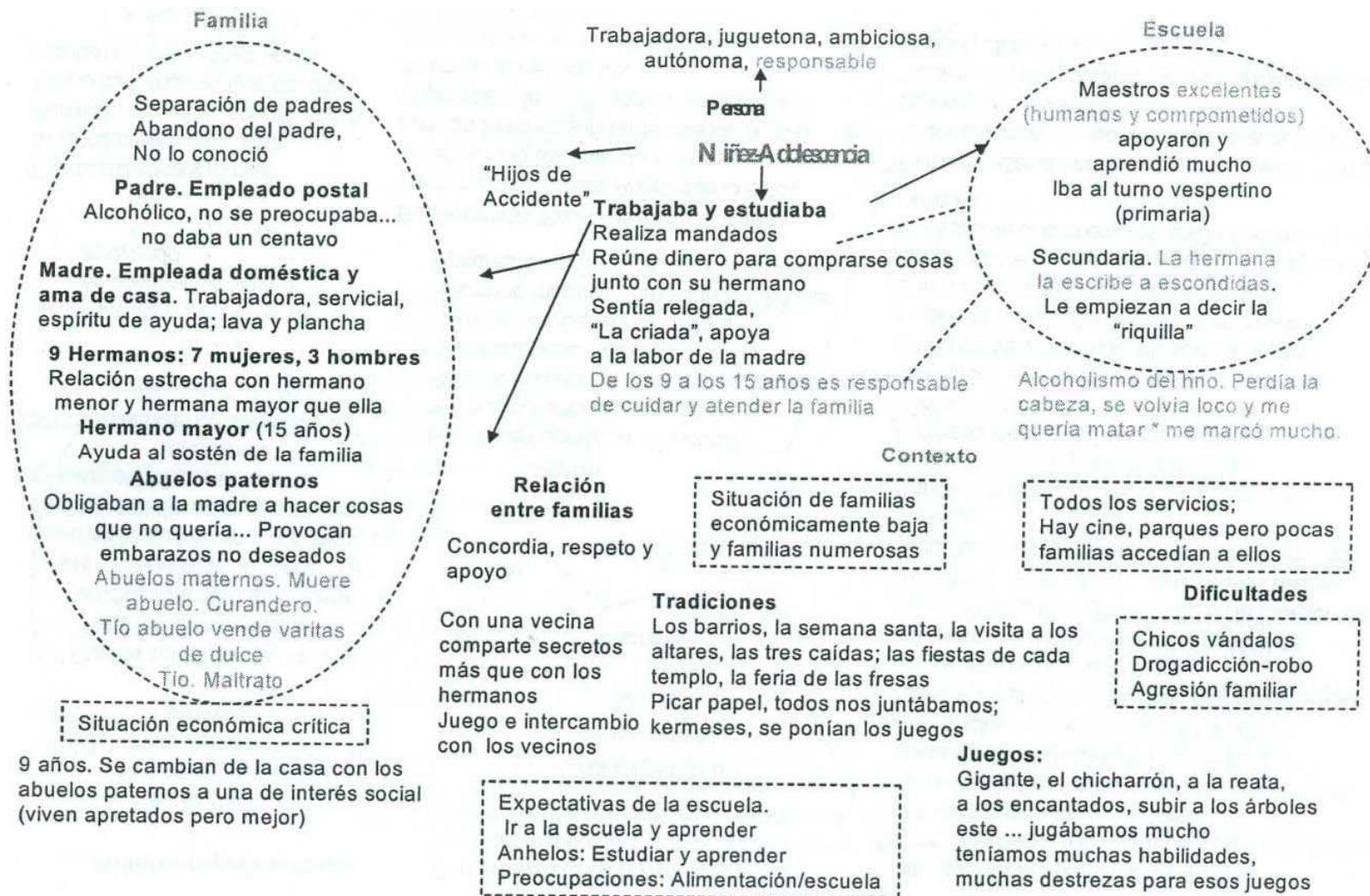
No reconoce el problema de la calidad de  
los resultados en su hacer sino en la rotación de  
maestros y en la falta de apoyo de los padres.  
"Resulta cómodo no hacer las cosas bien o no  
hacerlas"

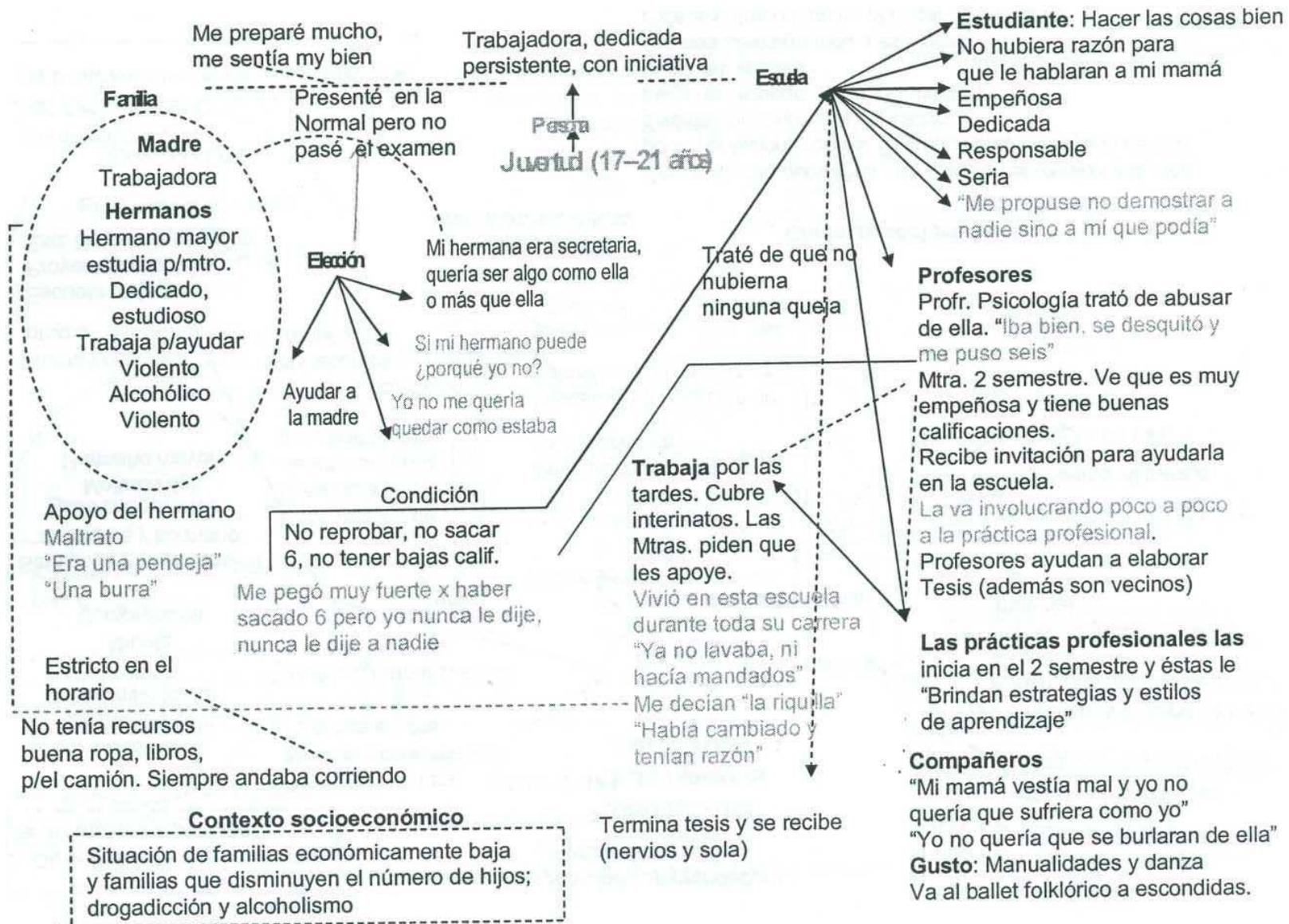
**Pares.** Actitudes y comentarios negativos  
(Está tomando funciones que no le  
corresponden, usted es muy metódico y  
eso aquí no funciona)

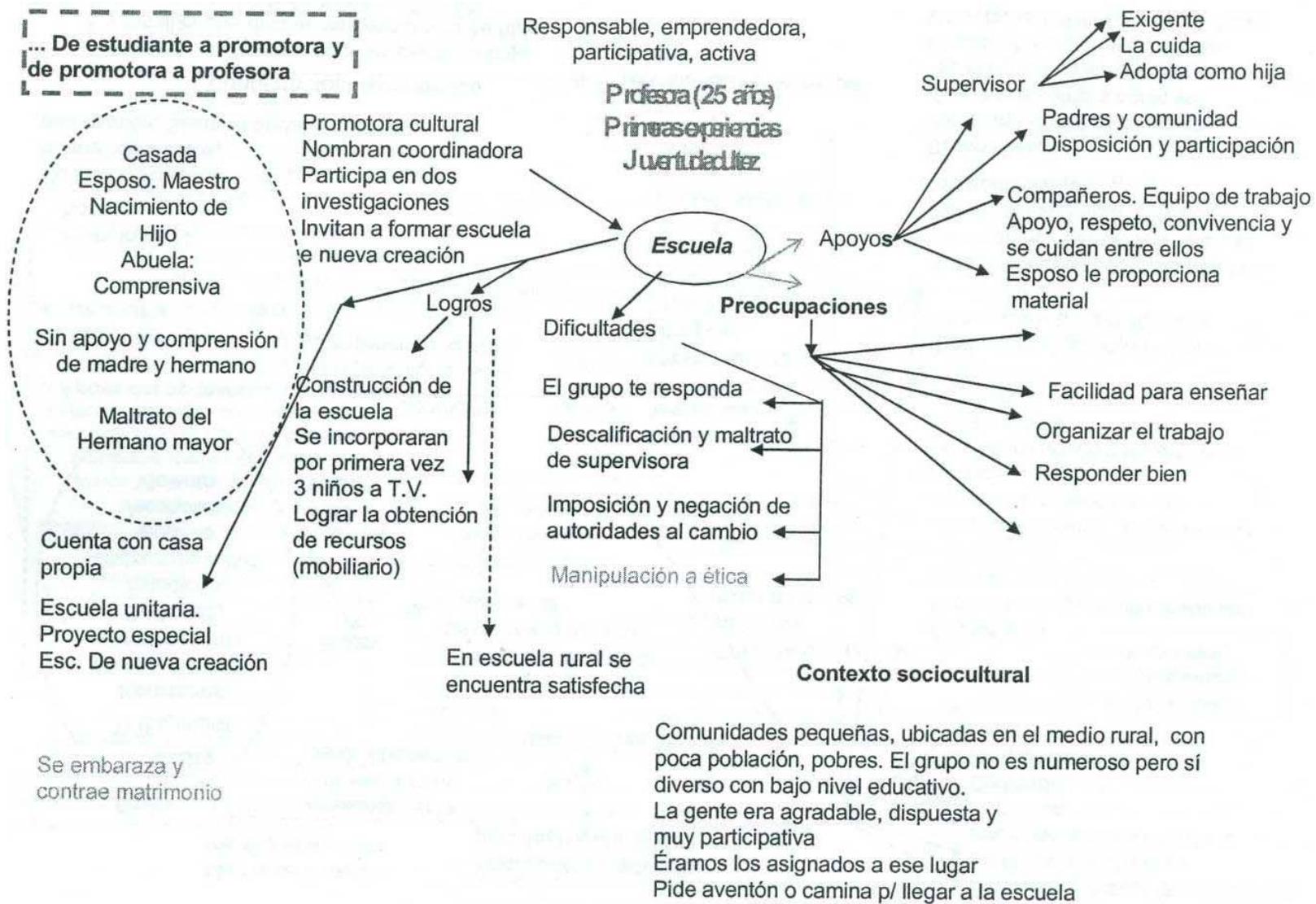
**Alumnos.** Inquietos y groseros. Jamás me  
había enfrentado a una situación así, pero  
responden mejor que en la ciudad y es triste  
que no se les dé lo que necesitan para  
desarrollarse ya que son capaces e inteligentes.  
2. Ulises ve documentales, está al pendiente de  
noticias...

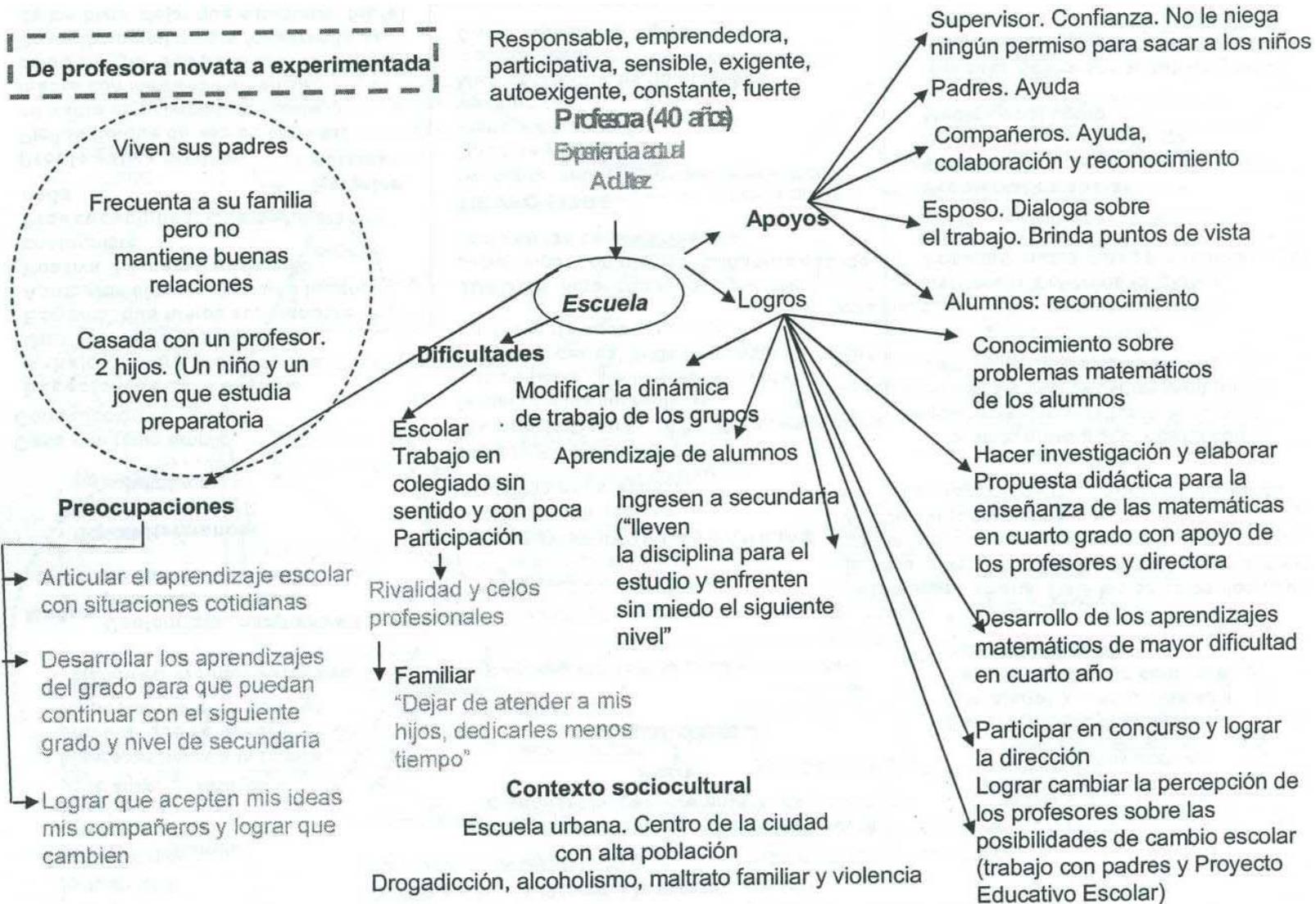
**Familias.** Condición socioafectiva. Desatención,  
falta de tiempo y relación, soledad, ausencia  
de imagen de padres.  
Madres solteras; padres muertos, desintegración  
familiar, alcoholismo

### 12.3.2 Caso 2: Lily

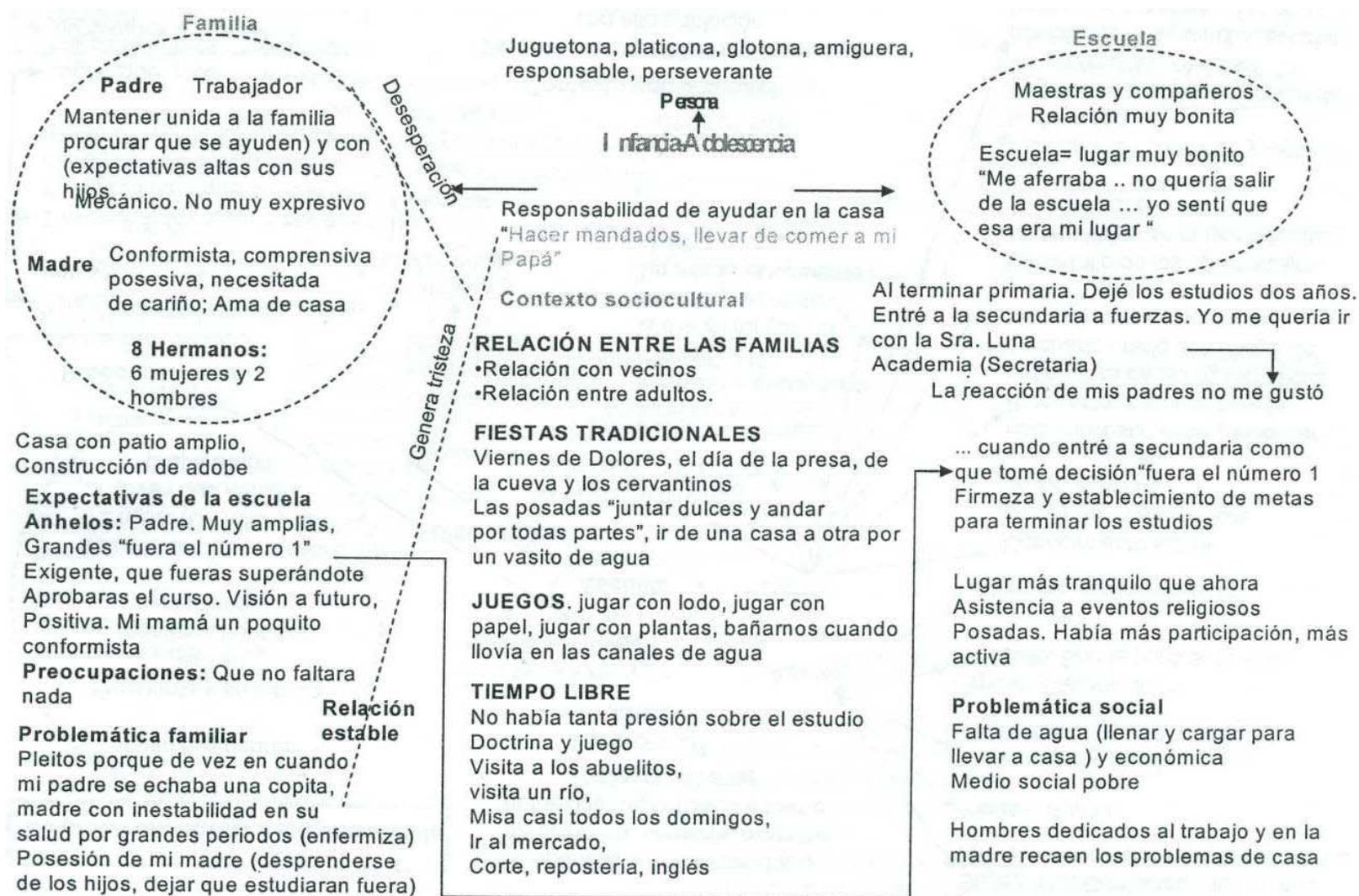


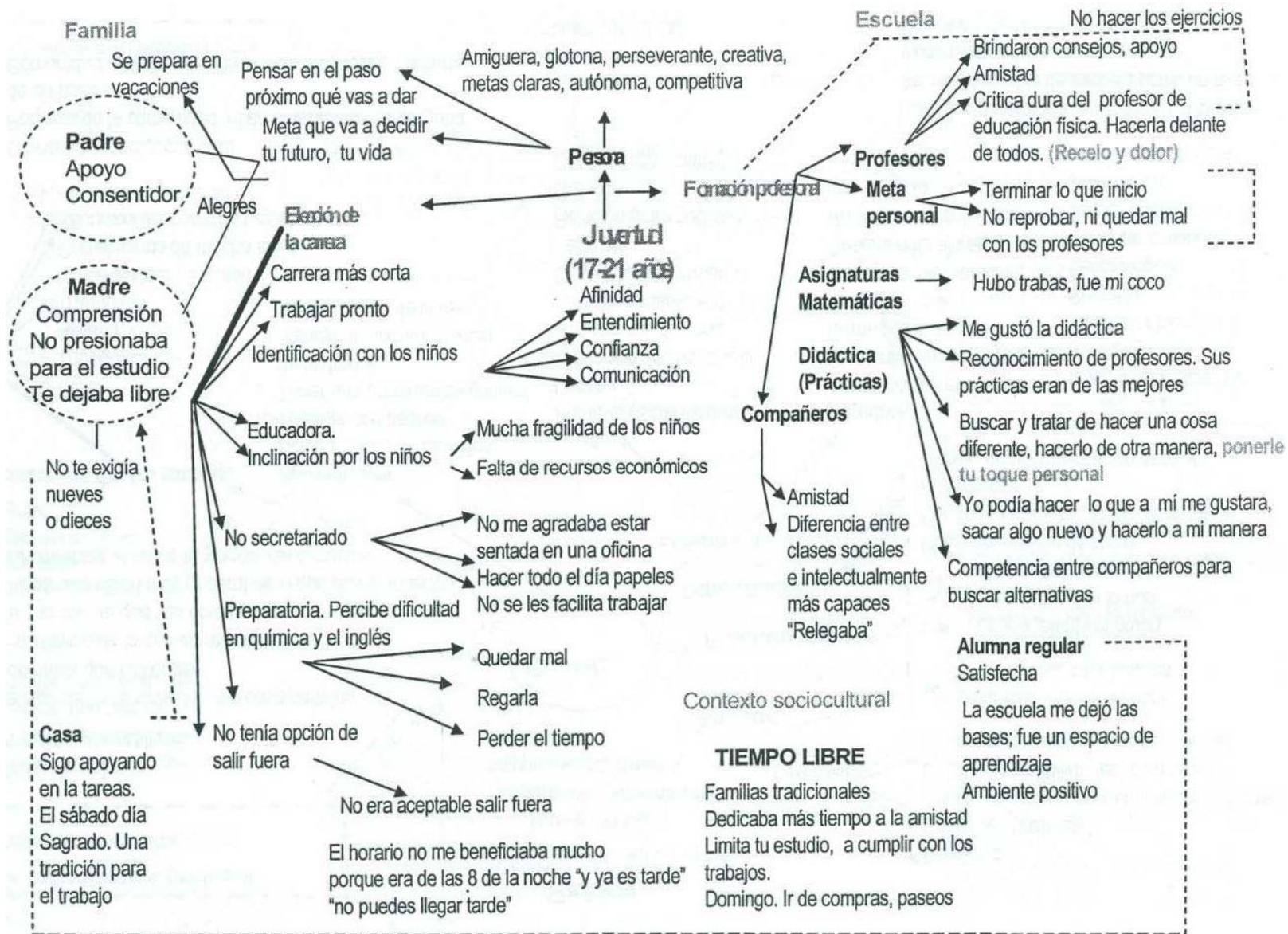


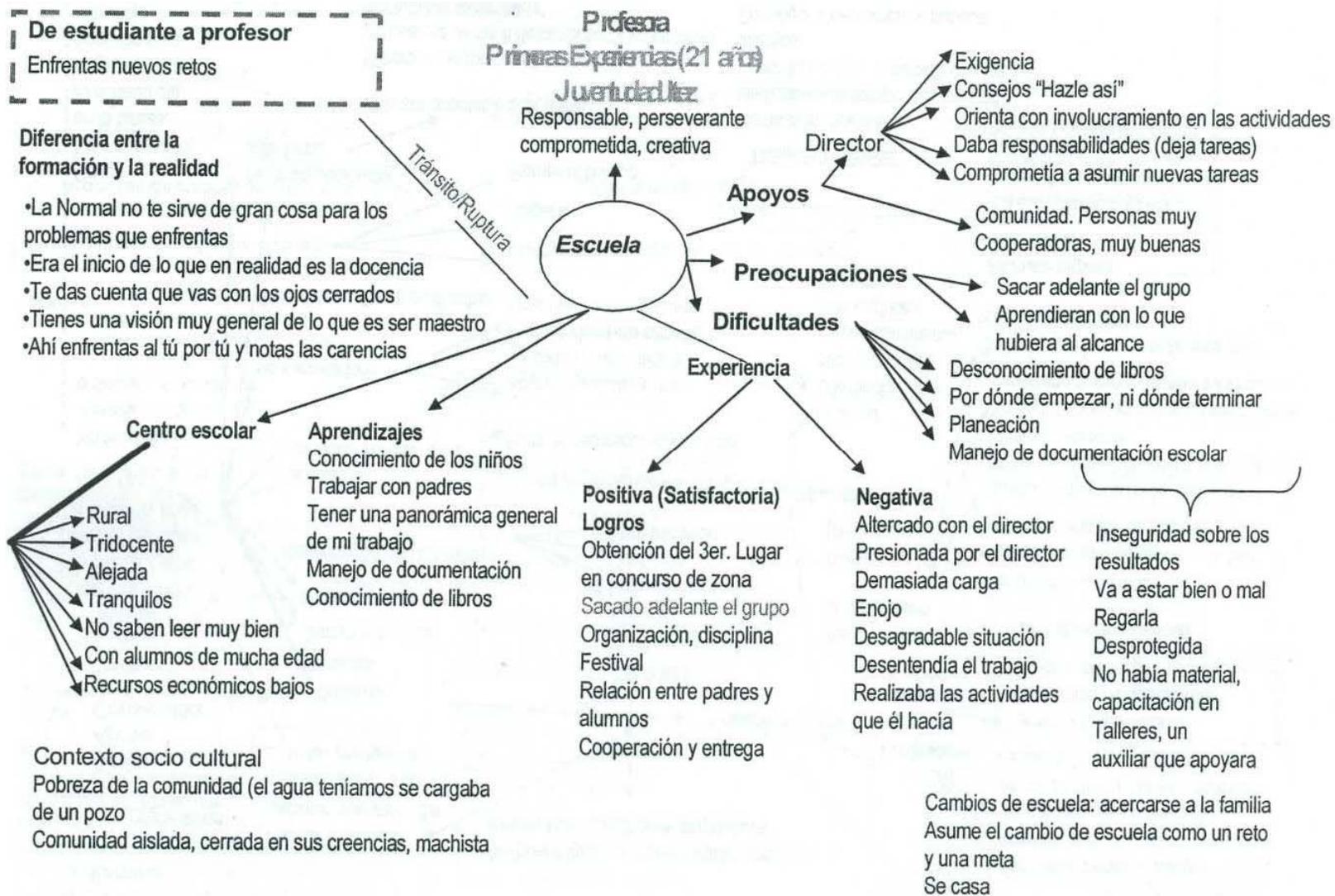


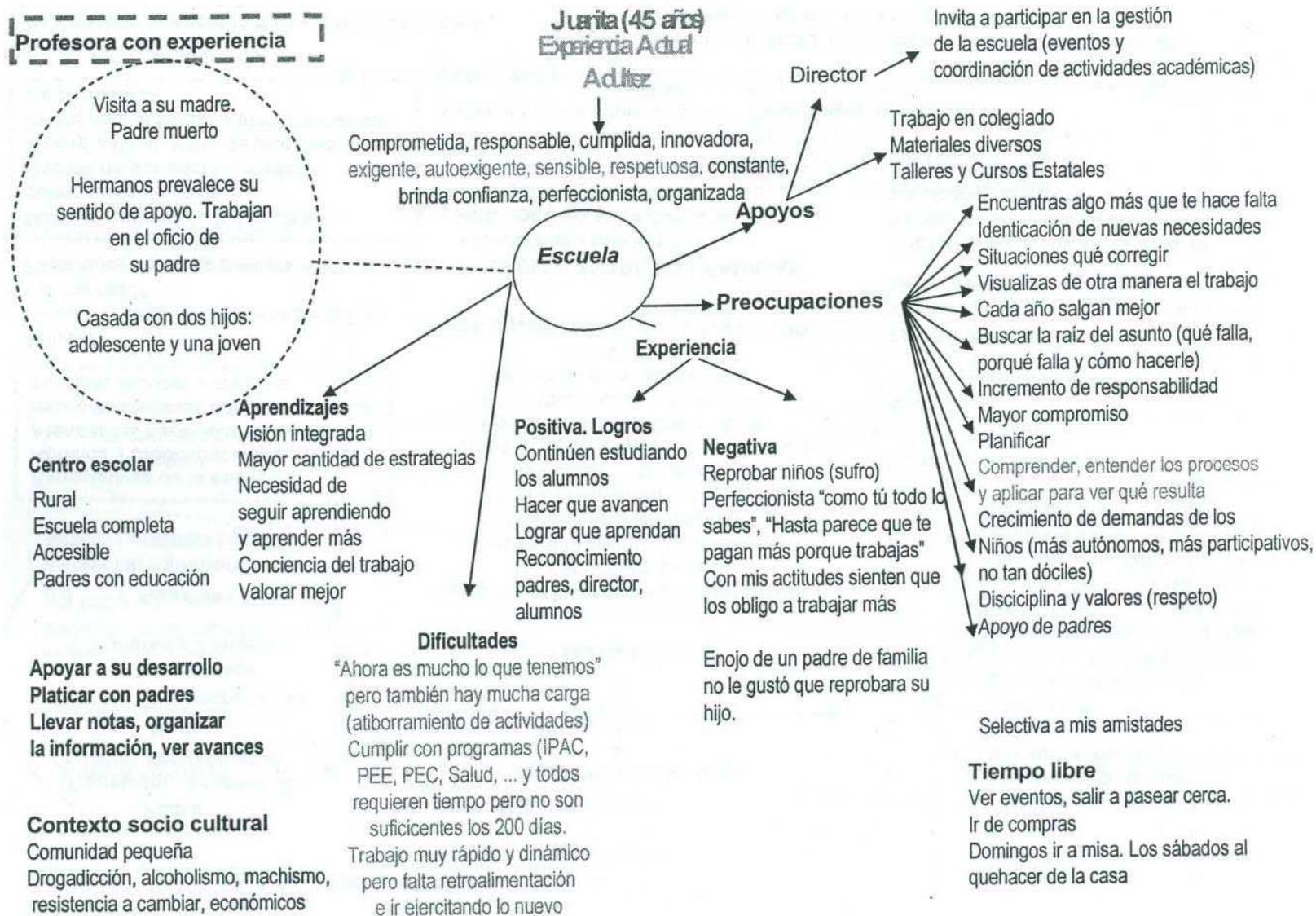


### 12.3.3 Caso 3: Juanita

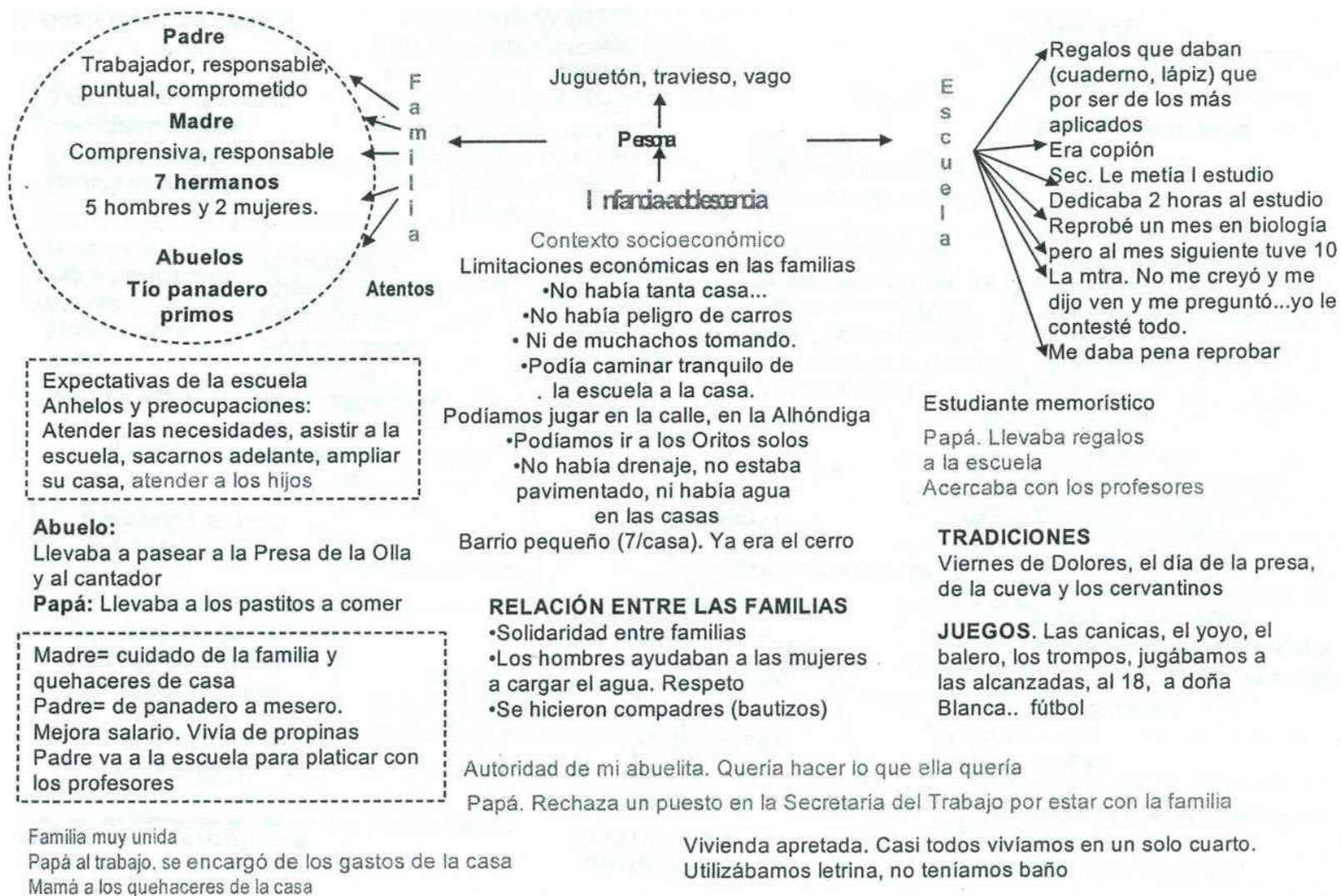


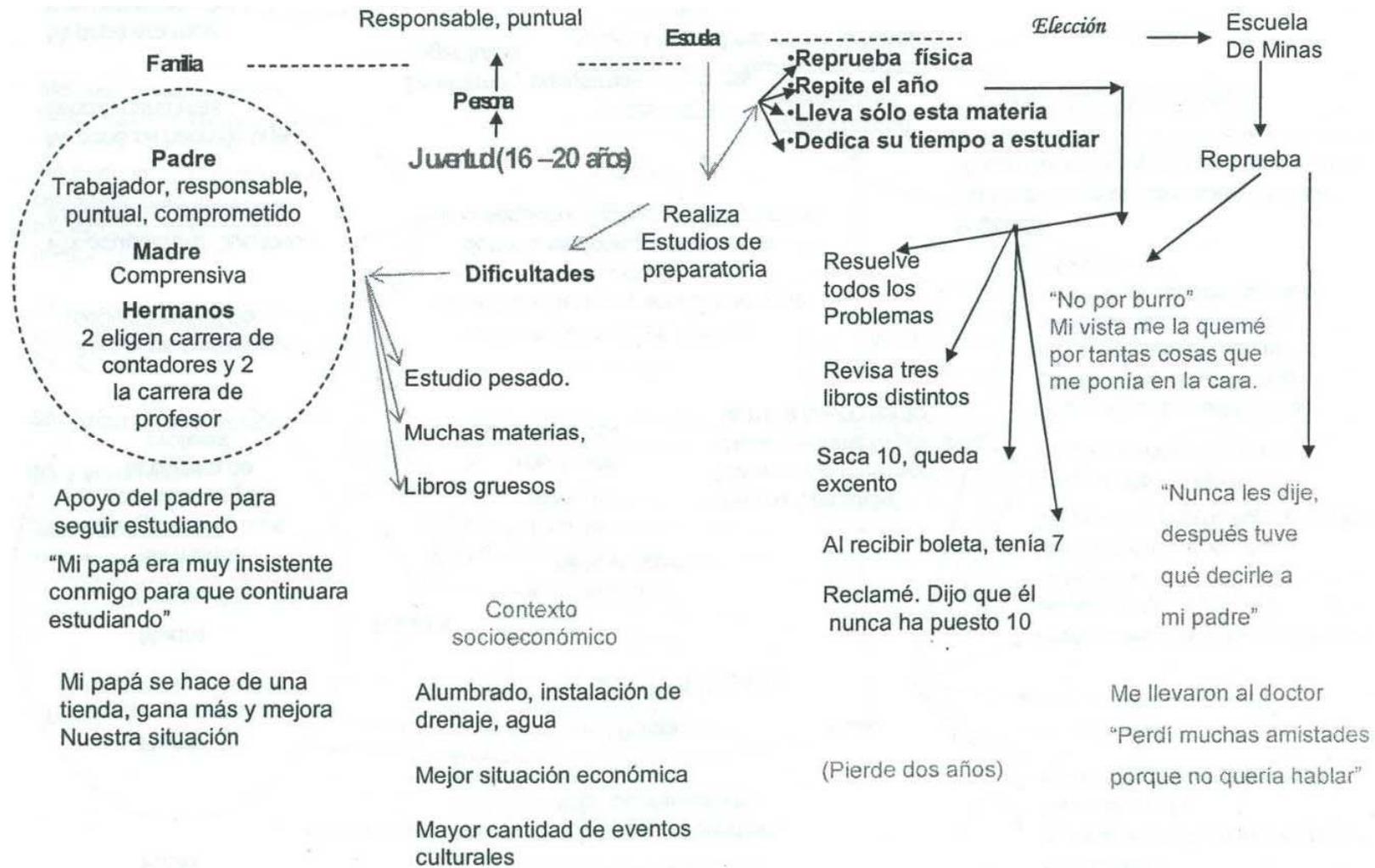


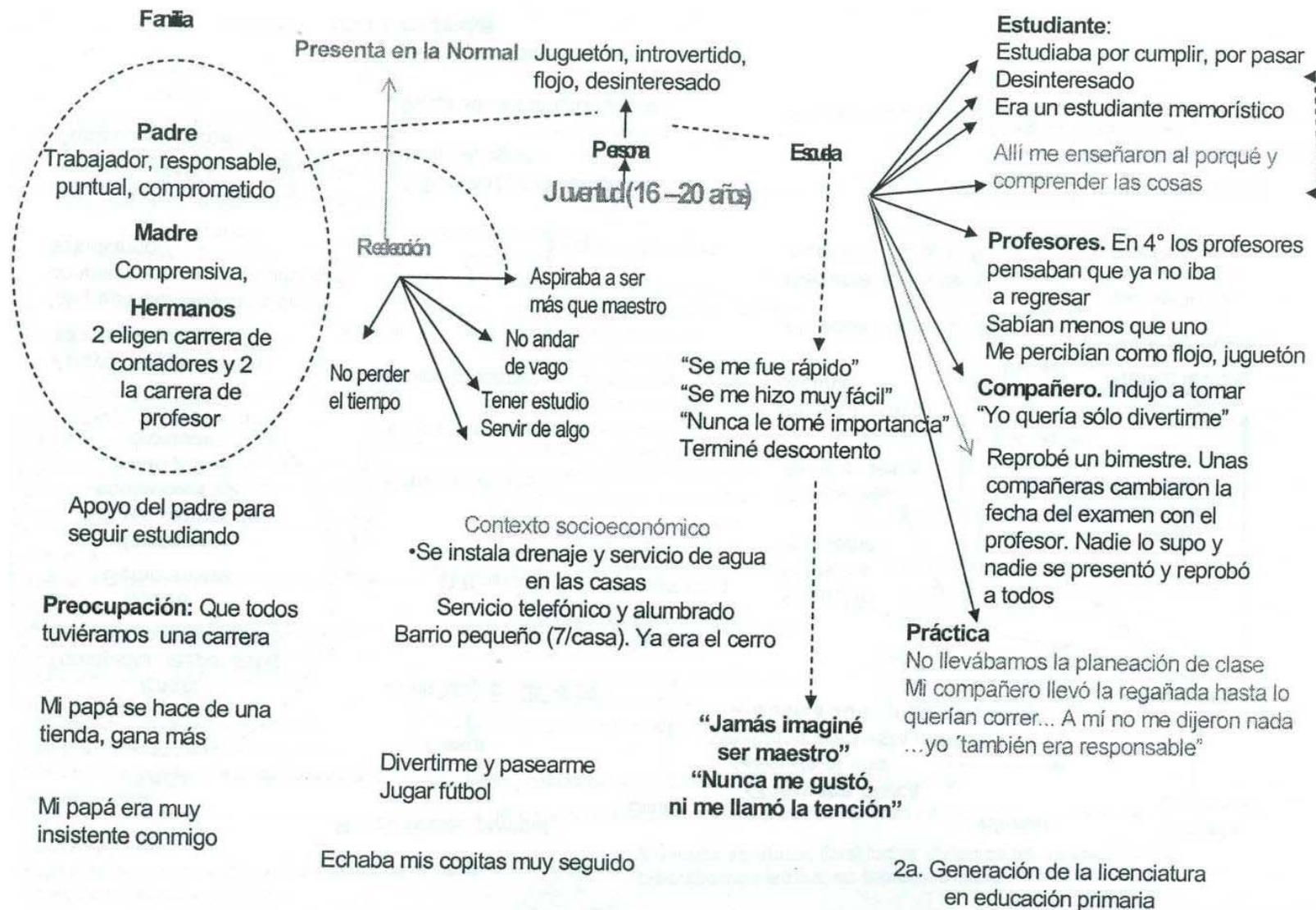




### 12.3.4 Caso 4: Jesús







... De estudiante a profesor

Responsable, "ser cumplidor",  
Puntual, comprometido

Persona  
**Profesor (25 años)**  
Primeras experiencias  
**Juventud**

**Escuela**

**Dificultades**

**Logros**

**Apoyos**

Materiales, libros

**Preocupaciones**

No reprobar a los niños

Sacarlos adelante

**Aprendizajes**

Valorar a los niños  
Valorar el trabajo  
Valorar a las personas  
Ser puntual  
Planear  
Dar clase  
Tomar en serio el trabajo

Me costó mucho trabajo  
Difícil trabajar los tres grados

No querían a los profesores  
de Guanajuato porque se  
les tachaba de flojos e  
irresponsables

El grupo no era numeroso pero  
estaba integrado de tres grados  
4o, 5o y 6o.

Sólo éramos dos profesores

Iba y venía diario

Cambio de escuela  
porque mi cheque se  
me cortaba cada cuatro  
meses

Problemas de rendimiento  
y aprendizaje

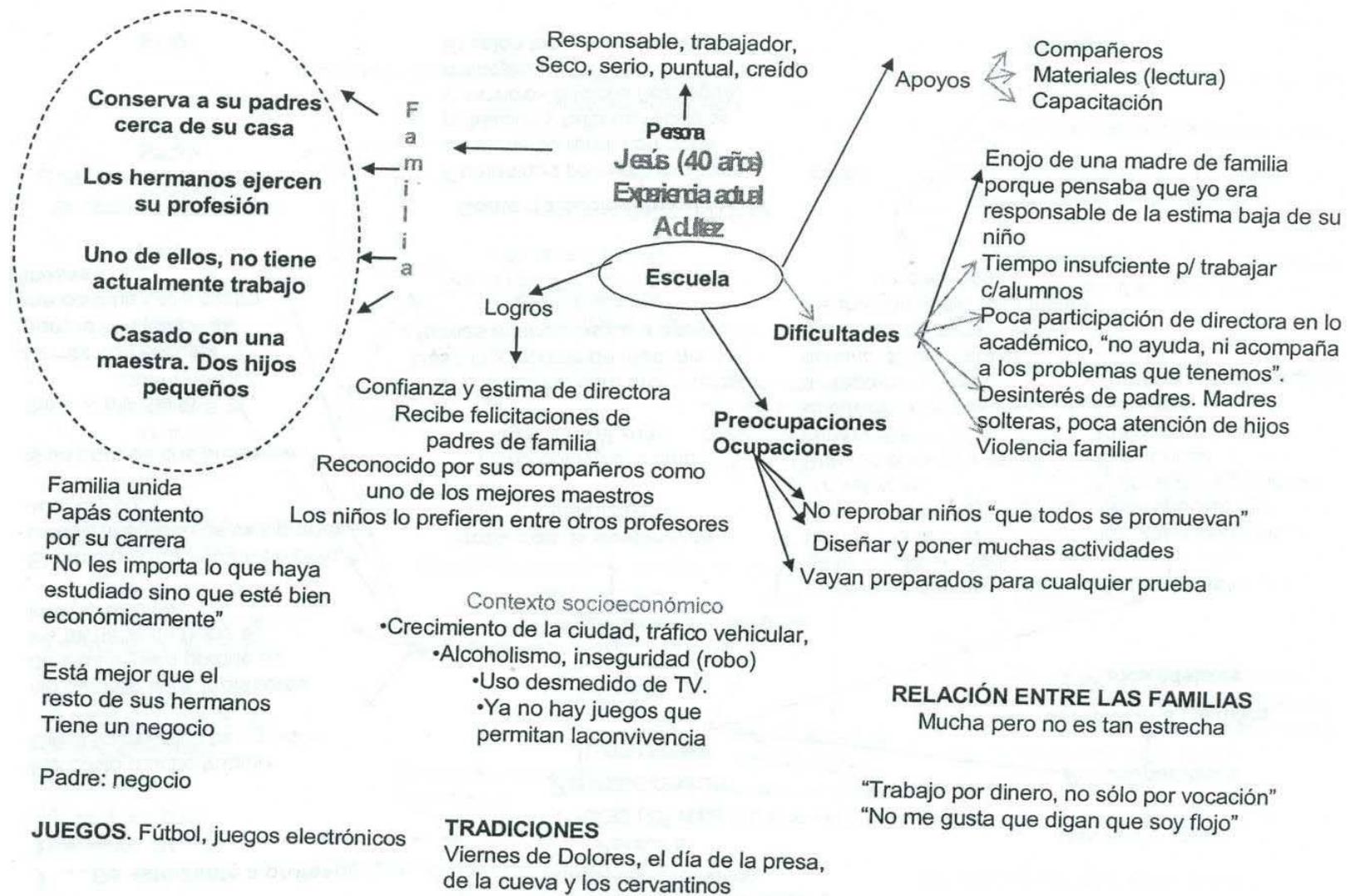
El niño obtuvo el último  
lugar a nivel zona

Falta de tiempo para prepararlos  
Desconocimiento de mecanismos  
y formas adecuadas para apoyarlos  
Cómo planear  
Cómo trabajar con niños de  
diferentes grados

La niña de primero,  
ganó el primer lugar  
La niña de tercero,  
Ganó el tercer lugar  
a nivel zona.  
Buenos comentarios del  
supervisor  
El director nos puso  
a preparar a una  
alumna de 6o. para el  
Concurso de zona  
Asignación como responsable  
de dirección

**Contexto sociocultural**

Comunidad pequeña, ubicada  
en el medio rural, con poca  
población y falta de recursos  
y servicios básicos (luz, agua,  
drenaje...).  
El salón tenía techo de lámina



## 12.4. Plan de Acción de Liíy

### Antecedente

Previo a la definición del cronograma de actividades que se presenta, la maestra realizó una consulta previa con la directora, sus compañeros y padres de familia con la finalidad de identificar los problemas que los niños presentan en matemáticas.

Una pregunta común para el grupo consultado se refería a la identificación del problema principal en matemáticas de 4<sup>o</sup> grado.

Con la directora realizó una pequeña entrevista dirigida no sólo a identificar los problemas en matemáticas sino también si consideraba que era la persona adecuada para recuperar al grupo y establecer los apoyos necesarios para lograr el desarrollo de los aprendizajes de los alumnos; en el caso de profesores y padres, Lily utilizó un cuestionario , en el que además de indagar sobre la identificación del problema, las preguntas abordaron las causas del problema y posibles estrategias para superar el problema del grupo y en el caso de padres si sus hijos tenían problemas en matemáticas (de qué tipo) y la forma en que pudieran apoyar en el estudio de sus hijos.

### 12.4.1. Plan de acción

Adquisición de la división en alumnos de 4 <sup>o</sup> grado																										
Actividades	Septiembre				Octubre				Noviembre				Enero				Febrero				Marzo					
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4		
La empacadora	*			*				*	*		*	*			*	*										
Pedidos a la empacadora					*	*			*			*	*			*										
El que parte y comparte					*	*		*	*			*	*				*	*								
Como a cuánto toca							*				*				*		*	*		*						
Adivina cuánto repartimos											*		*			*	*		*	*	*					
El encuadre															*	*	*	*	*	*	*	*				

Adquisición de la división en alumnos de 4° grado																								
Actividades	Septiembre				Octubre				Noviembre				Enero				Febrero				Marzo			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Los cañones de la división											*				*				*				*	
Haz como se debe											*		*				*				*	*	*	

• Nota. Se fueron haciendo ajustes en el tiempo, y en vez de concluir en marzo concluimos en junio

#### 12.4.1.1. Ejercicio de planeación

"ADIVINA CUÁNTO REPARTIMOS"

Objetivo. Hacer conciencia de las operaciones implicadas en una división y la relación  $a=bxq+r$

Material:

- Abaco
- Papel y lápiz
- Una calculadora de bolsillo

Estrategia:

- En esta actividad, la maestra se sumará al grupo para jugar.
- El niño no conoce la cantidad que se va a repartir, únicamente conoce el número de bolsitas.

- La maestra iniciará el reparto con el fin de ocultar la cantidad total a repartir.
- Les dará la bolsita y les comunicará la cantidad de bolsitas en las que guardará el dinero.

La maestra registrará en el abaco lo que repartió a cada niño, e irá comunicando el sobrante en un papelito al siguiente niño, y así sucesivamente hasta terminar

Al final todos los niños tendrán a la vista lo que se metió en cada bolsita y el residuo, además los niños ya saben cuántas bolsitas se tenían.

Con estos datos, se pedirá que calculen el total del dinero que se repartió. Se les dirá que ganará el juego quien encuentre la cantidad correcta.

Se dará tiempo para que cada niño haga sus cálculos y, a medida que vayan terminando, se registrará los resultados en el pizarrón.

A partir de estos resultados, se hará la confrontación para conocer los procedimientos y se verá si los resultados fueron acertaron o no.

La validez de los resultados, se pretende realizarlos en dos sentidos: a través de la discusión y posteriormente, para que tengan otro medio, se usará la calculadora de bolsillo.

Es indispensable dejar que los alumnos comenten sobre los procedimientos usados para calcular la cifra que les correspondió y comuniquen el excedente a su compañero. La intención es identificar si hubo algún error, en dónde está el error y que los alumnos encuentren la solución. Si todo el proceso del cálculo fue correcto, es importante que se analice para que quede claro qué hizo cada niño, si todos usaron la multiplicación, la resta o si hay otras operaciones de por medio.

Si las hay, habrá que identificar qué procedimiento resultó más fácil y rápido.

En caso de que ningún resultado sea correcto, pero los procedimientos sí sean correctos el maestro sugerirá que repita el juego con el fin de superar los errores de cálculo; pero si todos los procedimientos fueron erróneos, el maestro propiciará la discusión entre los niños para que se clarifique porqué no funcionaron y, al mismo tiempo, buscar otros medios de resolverlo.

Lugar: el salón de clases.

Observaciones efectuadas por la profesora sobre la actividad.

Condiciones

Favorables: El trabajo se explicó una sola vez, todos los niños manifestaron que lo habían entendido.

Acomodamos los pupitres en círculo y comenzamos con buena disposición de todos los niños.

Desfavorable: Esta actividad solo se pudo aplicar a 20 niños ya que los demás se fueron a clases de computación.

Cinco niños estuvieron muy distraídos y no dejaron que los demás se concentraran. Esto hizo que la actividad se realizara en un margen de tiempo mayor.

Resultados

- Dos alumnos lograron llegar al resultado correcto.
- Cinco alumnos lograron desarrollar una parte del procedimiento de manera correcta pero no llegaron al resultado
- Diez alumnos tenían errores de procedimiento

- Tres no lograron identificar el procedimiento

A partir de los resultados se propició la reflexión entre todos "vamos a ver cómo le hicimos", "¿cómo lo resolvimos?"

Se recuperó la experiencia de uno de los alumnos de acuerdo al nivel de logro: con resultado y procedimiento correcto, con procedimiento parcial, con error de procedimiento y sin identificación de dicho proceso.

### Logros

- Dos fortalecieron los procesos utilizados.
- Cinco alumnos que habían desarrollado una parte del procedimiento de manera correcta llegaron al resultado, lo cual les generó mucha alegría.
- Sin embargo, no se logró que el resto de los alumnos identificara el procedimiento por lo que se seguirá trabajando con nuevos ejercicios para que todos puedan superar los errores de cálculo.