

El camino hacia la construcción como docentes

**Lo que Joshua,
Lil, Janis y Jes
nos cuentan**

**Margarita Rodríguez Gómez
Martha Leticia Guevara-Sanginés**



PENSAMIENTO Y CIENCIAS SOCIALES
AKAΔEMIA

A partir del relato de Joshua, Lil, Janis y Jes, profesores de primaria, y tras un proceso analítico y hermenéutico, el libro invita a comprender sus procesos de construcción identitaria y reconocer la complejidad de los factores que afectan su desarrollo tanto en lo interno como en lo social. Desde el contexto familiar adquieren atributos, comportamientos y creencias que, transformándose a través de la vivencia personal, conforman su autoconcepto y guían su vocación en diversas etapas. En este convertirse en y ser docente, la autorregulación se hace presente en lo personal y lo profesional, pues los cuatro combinan armoniosamente lo emocional con lo cognoscitivo; así como los patrones de comportamiento cuasiautomáticos con su reconfiguración y la invención de otros nuevos. Esto les permite atender contingencias y tropiezos, manejar la angustia y el estrés, e imponerse nuevos retos usando los recursos disponibles para mantener el equilibrio. Todo ello arropado en una marcada generosidad hacia los estudiantes y la comunidad escolar.

El camino hacia la construcción como docentes.
Lo que Joshua, Lil, Janis y Jes nos cuentan



PENSAMIENTO Y CIENCIAS SOCIALES
AKAΔEMIA

EL CAMINO HACIA LA CONSTRUCCIÓN
COMO DOCENTES. LO QUE JOSHUA,
LIL, JANIS Y JES NOS CUENTAN

Margarita Rodríguez Gómez
Martha Leticia Guevara-Sanginés

UNIVERSIDAD DE
GUANAJUATO



Fides

*El camino hacia la construcción como docentes.
Lo que Joshua, Lil, Janis y Jes nos cuentan*

D. R. © Universidad de Guanajuato
Lascuráin de Retana núm. 5, Centro
Guanajuato, Gto., México
C. P. 36000

Primera edición digital: 2021.

D. R. © Fides Ediciones
Seris 33 B, Col. CTM Culhuacán, Coyoacán, CDMX,
México C. P. 04440
www.fidesediciones.com.mx
fides.ediciones@gmail.com

Edición y producción: Fides Ediciones
Coordinación editorial: Lilia Granados

Los estudios del presente libro fueron dictaminados por expertos en el área mediante la modalidad de doble ciego.

Todos los derechos reservados. Queda prohibida la reproducción o transmisión parcial o total de esta obra bajo cualquiera de sus formas, electrónica o mecánica, sin el consentimiento previo y por escrito de los titulares del *copyright*.

ISBN DIGITAL UG: 978-607-441-890-3
ISBN DIGITAL FIDES: 978-607-99567-7-6

Hecho en México / *Made in Mexico*

Dedicatoria

*Nuestro agradecimiento profundo a los docentes: Joshua, Lil, Janis y Jes
por habernos permitido entrar a sus vidas.*

*Sus relatos nos han posibilitado comprender y explicar lo que para
muchos docentes significa ese camino; nos han concedido la ocasión de
representar y dar voz a una profesión.*

*Los pasajes, las pausas, los saltos, las tristezas y las alegrías que
emergieron de su experiencia, nos llevan a dar fuerza a nuestras
convicciones y a seguir creyendo en la oportunidad de gozar de paisajes
educativos hermosos y generosos para florecer como personas.*

*Su quehacer es una lucha sin tregua al abrir caminos para ser andados
por otros, y hace que la vida docente sea una lucha digna de ser vivida,
de ser reconocida y respetada.*

*Agradecemos a la Universidad de Guanajuato por su apoyo para editar
conocimientos emanados de la investigación en ciencias del comportamiento.*

MRG y MLGS

ÍNDICE

I. Introducción	11
II. La constitución del sujeto	21
III. Marco histórico-contextual	49
IV. Circunstancias iniciales y concatenación de experiencias en la configuración docente	67
V. El ejercicio y la construcción profesional de los docentes	137
VI. Conclusiones	187
Referencias	207
Anexo metodológico	223
Glosario de siglas y acrónimos	239

I INTRODUCCIÓN

*... 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”

EL MAESTRO HA SIDO y es un eje central para hacer posibles los propósitos educativos; no obstante, 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 globalización, su quehacer adquiere dimensiones antes inimaginables, generando con ello la necesidad constante de actualizar los conocimientos, las competencias y valores, lo que a su vez implica en esencia la configuración de un nuevo profesor (Delgado-García, Coronel y Boza, 2018).

La vigencia del quehacer docente está estrechamente ligada no solo 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 *desideratum* 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 solo 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 (Dubar, Tripier et Boussard, 2011).

Se presume que el profesor se construye a través de un proceso dialógico (interacción), que deviene entre el yo (lo interno y personal) y el otro (lo externo y social) (Aristizábal, 2019; Galaz y Toro, 2019), generando por un lado tensiones y, por otro, cierta cohabitación entre supuestos antagónicos: en un sentido, produce y reproduce, en otro, construye, deconstruye y reconstruye (Cantón y Tardiff, 2018). Aquí cobran sentido términos duales, tales como alienación-autonomía (Guevara-Sanginés, 2004); autodeterminación-heterodeterminación (Heller, 1997); concreto-abstracto (Seve, 1973); certeza-incertidumbre (Morin, 1999); ruptura-uniión (Giddens, 1998).

Bajo los presupuestos anteriores, en este trabajo se asume una perspectiva de carácter psicosocial, complementada con una visión sociocultural.

Por un lado, partiendo de lo psicosocial y considerando que el eje de estudio es el profesor y que una parte fundamental de su constitución es su yo, entonces los referentes específicos desde los cuales será recuperada la persona son 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-Sanginés, 2004), así como los sistemas de preferencias (representación, emoción, motivación y autoconcepto).

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

El proceso del desarrollo humano se caracteriza por la naturaleza de continuidad y cambio (Sayago Quintana, Chacón Corzo y Rojas de Rojas, 2008) en las estructuras biológicas y psicológicas individuales (Bronfenbrenner, 1988) y, en este sentido, los procesos anteriormente referidos son fundamentales para la construcción del concepto de sí mismo (Allport, 1943; Underwood, 1949; Bolívar, Domingo y Pérez, 2014), el cual es un elemento capital que orienta la presente indagación.

La construcción del sujeto no deviene sola, requiere de su participación activa; en este sentido, se considera que el actuar demanda una cierta habilidad, una necesidad, un propósito; así, lo que sucede trae implicaciones y modificaciones fundamentales 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. A partir de este autor, se plantean dos tipos de actividades: aquellas, consumidoras concretas que están determinadas por el conjunto de aprendizajes del individuo, a través de las cuales se forman y desarrollan las capacidades para 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; las otras actividades, denominadas abstractas, 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 realizan y del tiempo invertido.

Considerando que la reproducción ampliada se visualiza como la extraordinaria diversidad de las motivaciones de la actividad humana 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 estas se traducen en 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 tanto que Edwards (1959) y Ríos (2004) enuncian una serie de rasgos característicos ligados a personas que han logrado un alto desarrollo; para nuestro caso, aquellos ligados a los procesos volitivos.

Por el otro lado, teniendo presente que la constitución también tiene lugar en espacios socialmente construidos con estructuras culturales que pautan y guían la acción, lo sociocultural es el referente teórico complementario desde el cual se abordó 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 marcan, y definen, ciertos prototipos que inhiben o detonan comportamientos, expectativas y roles. Hay, en este sentido, un universo simbólico que expresa el deber ser (Rodríguez, Díaz e Inclán, 2001), en el que los mecanismos de reconocimiento positivo o negativo nutren los autorreferentes de los sujetos, posicionando su lugar y su quehacer en ese mundo social.

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 tienen lugar lo personal y lo social en un devenir abierto, dinámico (Sayago Quintana, Chacón Corzo y Rojas de Rojas, 2008) y siempre latente que recorre su ser, con una fuerte articulación de lo externo y lo interno con altas dosis de alternancia y posibilidad (Berger y Luckman, 2003; Durkheim, 1956; Mead, 1925; 1982; Parsons, 1998; Gimeno, 1994; Seve, 1973; Vygotsky, 1982; Morales, 2007; Aristizábal, 2019).

Como se mencionó previamente, uno de los ejes más importantes relacionados con el acontecer escolar y aúlico de educación básica es el docente. En quien descansan los proyectos de mejora e innovación para hacer posibles 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. Es por ello 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 un profesor, qué factores intervienen, cuáles son los de mayor peso, qué le motiva a continuar en la carrera profesional, cuáles son sus necesidades y cuáles los aprendizajes, qué factores le ayudan o limitan a desarrollar sus aprendizajes y sus habilidades.

En aras de poner en el centro a este actor, consideramos que el presente estudio permite acceder a los procesos de constitución de los profesores de primaria y a profundizar en los significados de su construcción; asimismo, permite identificar los

factores que intervienen en su constitución y el papel que juegan en su desarrollo, entender mejor la naturaleza de la complejidad de los profesores en la situación vivida y reconocer su construcción en los espacios áulicos e institucionales; además de generar, a partir de los resultados, políticas, estrategias y alternativas educativas para el desarrollo docente.

En síntesis, nuestro propósito es entender cómo se constituyen los profesores de primaria, a partir de cuatro experiencias personales: tres que han transitado exitosamente en su carrera docente y uno que no lo ha logrado todavía. En este proceso de comprensión, daremos a conocer los factores que han intervenido en la configuración de estas personas, a través del análisis de los aspectos personales, familiares, institucionales y sociales, reconociendo la complejidad y el entramado de dichos factores.

Para llegar a esa comprensión hemos construido un andamiaje analítico y conceptual que permite enfocar el problema y descubrir los secretos e incógnitas. A continuación, describimos una solución que se irá desarrollando a lo largo del texto.

En la constitución del sujeto, del profesor de primaria, concretado en Lil, Janis, Joshua y Jes¹, 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, tanto en el económico, el cultural y jurídico, y, desde luego, para nuestro caso, en el educativo, los cuales son traducidos en reformas educativas que toman lugar en la escuela a través del quehacer docente.

Es menester reconocer que existe una gran diversidad de acercamientos acerca de los profesores; no obstante, la vigencia de estos radica en posicionarlos desde la tarea o desde los estudiantes, pero no desde su persona con sus procesos de crecimiento y desarrollo.

Por ello, nuestra aportación estriba en reconocer y profundizar en dicho proceso de construcción, considerando la amplia gama de factores que lo afectan. Más que del planteamiento de hipótesis, partimos de una serie de preguntas, 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

¹ Los participantes sugirieron usar estos nombres porque su comunidad los reconoce de esta forma, en un gesto amable. Ellos aceptan así el cariño de los otros, y nosotras con ellos.

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 juegan en los profesores la alteridad y la identidad en su desarrollo tanto en el espacio del aula como en la escuela? y ¿cómo se está reconfigurando el profesor y quién es él en este tránsito?

A fin de brindar respuesta a las interrogantes y alcanzar los propósitos que priorizan el desarrollo personal, la perspectiva metodológica utilizada en este trabajo fue esencialmente cualitativa, la cual se inscribe en procesos hermenéuticos. Asumimos esta postura de indagación porque su intencionalidad está dirigida a describir procesos y acceder a la forma como se produce el desarrollo (Creswell, 1994; Denzin y Lincoln, 2018) de los profesores participantes en este estudio. Su orientación y formulación buscan entender su proceso de desarrollo desde una perspectiva holística, abierta y, a la vez, concretizadora (Ruiz Olabuénaga, 1996) y flexible con un procedimiento altamente inductivo.

Con el 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 para hacerlos narradores o autores del relato de su vida o una parte de ella, en tanto que permitió individualizar (Denzin, 1989) y realizar un proceso de elaboración y análisis sobre el curso de vida de los docentes (Bolívar, Domingo y Fernández, 1998). Ello permitió integrar la voz de los participantes e inventar el yo, repensar sobre la vida personal así como reconocer y tomar la autoría de los hechos (Ricoeur, 1999; 2002).

Para rescatar la trayectoria de la experiencia, se acentuaron las dimensiones temporales y ecológicas, generadas a partir de situaciones de vida personal (Bronfenbrenner, 1988; Bronstein, 1984; López, 1999; Runyan, 1982), enfatizando los episodios sentidos como los más relevantes, así como las significaciones de los procesos, los acontecimientos y los contextos de su propio desarrollo. Este intercambio se inscribió en una relación de horizontalidad, en un proceso intersubjetivo que privilegió el diálogo y fue contextualizado en situaciones significativas de los autores.

Por lo anterior, diseñamos una estructura metodológica que permitió ir mostrando el engarzamiento entre los diversos niveles utilizados durante el estudio. Dicho proceso fue armado bajo la lógica de no solo establecer ejes de direccionalidad y relacionalidad, sino también de establecer ejes de desplazamiento, profundidad y

complejidad que permitieran reconocer y brindar soportes de la dinámica 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, 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, la teoría y servir de amarre para ir tejiendo nuevos sentidos.

A partir de este esquema, se analizaron los relatos de los profesores, de manera simultánea y reiterada se identificaron los temas más significativos categorizándolos por el uso de estructuras proposicionales contenedoras de unidades semánticas. En esta aproximación, se rescataron las rutas individuales examinando las distinciones personales y las comunes mediante los matices y las recurrencias.

Para la definición de participantes en el estudio, partimos de criterios de selección que fueron ajustados conforme a la información oficial disponible, así que decidimos realizar la incursión exclusivamente con cuatro profesores de primaria del municipio de Guanajuato: dos mujeres, Lil y Janis, y dos hombres, Jes y Joshua, con un rango de antigüedad en el servicio de 15 a 28 años. Establecimos compromisos con ellos y definimos un plan de trabajo para su participación.

El texto se encuentra organizado en seis apartados. En este expusimos el acercamiento general con respecto a la constitución de los sujetos, el planteamiento del problema y su importancia, así como las preguntas, objetivos y la perspectiva metodológica.

En el segundo apartado, se presenta el marco teórico donde se aborda la perspectiva ecológica del desarrollo de la persona (de acuerdo con Brofenbrenner, 1988), así como aquellos elementos clave que permiten entender el proceso de construcción del sujeto y la epistemología que subyace a este proceso. 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 (lo personal y lo social) y las aportaciones de Guevara (1988; 1995; 1998a; 1998b; Guevara-Sanginés, 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, soportes relativos a la socialización, interiorización e integración, por lo que se incluyeron autores como Berger y Luckman (2003), Deci y Ryan (1990a; 1990b), Erikson (1956) y Mead (1925; 1982). También se valoró la necesidad de analizar los planteamientos respecto a las necesidades en tanto elementos motivantes de los procesos de desarrollo (Murray, 1938; Maslow, 1943; 1970; Allport, 1943; Edwards, 1959) y sobre los modelos de autorregulación en el entorno del aprendizaje social con énfasis en el establecimiento de las metas (Pintrich y De Groot, 1990; Kuhl y Beckmann, 1994; Zimmerman, Bonner y Kovach, 1996).

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, realizando una recuperación selectiva —principalmente educativa— a nivel mundial, nacional y estatal, que permita entender la dinámica y las condiciones prevaletcientes en la trayectoria de los informantes.

El cuarto apartado muestra y detalla la trayectoria de los profesores durante las etapas previas a convertirse en docentes, con énfasis en el contexto de la familia y de la formación, así como de aquellas experiencias significativas en su incorporación al sistema educativo mexicano. Aquí revisamos el contexto familiar en términos de prácticas de crianza, comportamientos y expectativas de los progenitores y otros integrantes de la familia que encuadran el desarrollo de los profesores y fundamentan su elección vocacional; registramos el tránsito de una regulación externa y social a una regulación interna e individual, detonada por el enfrentamiento de obstáculos y la solución de conflictos de diversa índole. También inspeccionamos el eslabón entre las expectativas personales sobre la carrera docente y el encuentro con la profesión, incluyendo la movilidad espacial de una escuela a otra por motivos externos o internos.

El quinto apartado representa el meollo del asunto: se verifica cómo se construye el docente a lo largo de su ejercicio profesional. Aquí rescatamos cuatro temas que cruzan esta trayectoria: las dificultades, las preocupaciones, los logros y los aprendizajes vivenciados por Lil, Janis, Jes y Joshua, resaltando dos periodos extremos, el primero y el vigésimo en el momento de nuestra interacción con ellos, es decir, el inicial y el postrero.

En el sexto apartado, se discute sobre algunos temas rectores, que por su naturaleza constituyen las bases teóricas de este proceso de incisión, generadas a partir de la discusión de los resultados, los propósitos y los alcances del estudio.

Algunas aportaciones ligadas a este texto se pusieron a disposición de las autoridades educativas del estado de Guanajuato, las cuales despertaron interés para la atención del magisterio de educación básica y derivaron en los siguientes tres proyectos: Proyecto para la Evaluación del Proceso de Formación del estado de Guanajuato (Aquino Melo y Guevara-Sanginés, 2007), Talleres de Investigación para Docentes Becarios de Educación Básica (Guevara-Sanginés, 2011), y Necesidades, Calidad de Proceso e Impacto en Certificación Magisterial y Rendimiento Estudiantil (Guevara-Sanginés, 2012; Guevara-Sanginés, Pons Durán y Martínez-Hernández, 2013).

Quisiéramos que este esfuerzo sirva de pauta para la generación de más conocimientos que motiven a otras personas a plantearse preguntas y ofrecer respuestas; deseamos que nuestras aportaciones sean conocidas por los docentes jóvenes, para que florezcan en sus mentes y acciones educativas.

II LA CONSTITUCIÓN DEL SUJETO

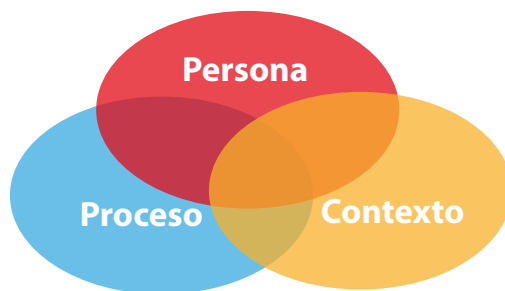
CON EL PROPÓSITO DE abordar la constitución del sujeto y de desarrollar la explicación de este proceso, en primer lugar se alude al marco conceptual de la persona según Bronfenbrenner (1988), desde el cual fue posible integrar en un sistema coherente la articulación entre proceso, persona y contexto. También 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-Sanginés, 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, Bonner y Kovach, 1996; Zimmerman, 2000), así como el proceso de inscripción en el mundo a partir de las pautas socioculturales (Abric, 2001; Berger y Luckman, 2003; Elías, 1987; Heller, 1997; Mead, 1925; 1982; Seve, 1973), organizativas y curriculares (Da Silva, 1998; Goodson, 2000; Popkewitz, 1994; Viñao, 2002).

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 sustentó 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).

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.

Figura 1

Modelo de interacción.



Fuente: elaboración propia, basada en Bronfenbrenner, 1988.

Coincidimos con la postura del autor en relación a que el desarrollo de varias características combinadas de la persona y el medioambiente no es 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).

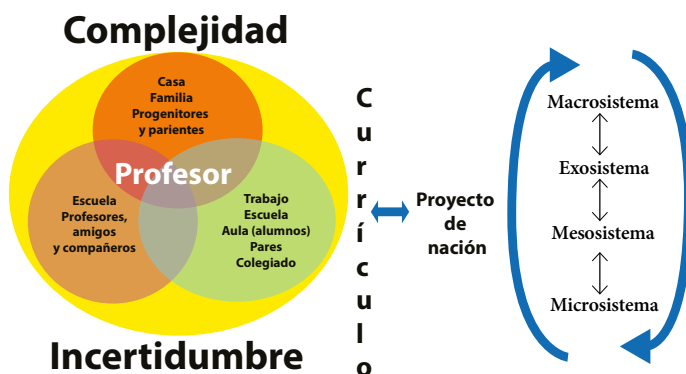
El microsistema implica que las estructuras y los procesos toman lugar en un marco inmediato que contiene el desarrollo de la persona (casa, salón de clases, campo de juego, etc.). El mesosistema comprende las relaciones y los procesos que tienen lugar entre dos o más marcos y contiene el desarrollo de la persona (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 que el evento ocurre influyendo sin el marco inmediato que contiene a la persona (por ejemplo, para un niño la relación entre la casa y el lugar de trabajo de las madres y los padres; para una pareja, la relación entre la escuela y el grupo de vecinos). Por último, 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 esta.

Con la intención de ir precisando cada una de las dimensiones, se tomó como elemento central 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 armó el modelo que permitió acercarnos al objeto de estudio (figura 2) de concretar y representar cada plano; vale la pena expresar que estos planos constituyeron hilos que ayudaron para ir profundizando el desarrollo de los profesores en un tejido más comprensivo.

Figura 2

Modelo conceptual sustento del desarrollo personal.



Fuente: elaboración propia, basada en Bronfenbrenner, 1988.

Pensar en el desarrollo del ser humano es pensar en la singularidad, irrepitibilidad y, al mismo tiempo, en la dinamicidad y la historicidad con una biografía en constante devenir (Aristizábal, 2011; Aristizábal y García, 2017; Chong, Ling y Chuang, 2011; Valero Moya, 2019; Olave, 2020), 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 esclarecen 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 y riqueza. 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.

La persona y el proceso de construcción

En la construcción de la persona, un factor fundamental que permite potencializar este desenvolvimiento se manifiesta a través de procesos relacionados con la asimilación, la socialización y la 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 del medio externo a las estructuras cognitivas 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, 1925; 1982) e integración.

A través del tiempo se ha reconocido la socialización como un aspecto fundamental adherido a la naturaleza humana (Aristóteles, Marx, la moderna antropología). Los planteamientos residen en colocar las bases sociales para asegurar la participación y continuidad del individuo; así como de establecer ciertos márgenes de relación y estabilidad. En dicho contexto, se concibe al ser humano como poseedor de un instinto socializador que estimula el agrupamiento con sus semejantes (Shoemaker y Tobia, 2019).

Bajo los señalamientos anteriores, se reconoce que los actos y las conductas son resultado del proceso socializador, por lo tanto, supone el sustento a través del cual se facilitan la incorporación y la adscripción de la persona al mundo social; así como su reproducción y recreación, por ejemplo, enseñar funciones sociales básicas, desarrollar habilidades personales, inculcar aspiraciones, entre otros. 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 solo, posteriormente, los niños trascienden esta etapa cuando son capaces de generar representaciones, de adoptar valores y creencias y se identifican con estos.

La socialización, por lo tanto, implica un proceso de superación del egocentrismo infantil en el que el infante 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 esta mirada, los grupos de referencia y relación que establecen entre estos juegan un papel esencial (Erikson, 1956; Mead, 1925; 1982; Grotevant y Cooper, 1986; Grotevant y Cooper, 1998; Zacarés, Iborra, Tomás y Serra, 2009; Cantor, Pérez y Carrillo Sierra, 2018).

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 el segundo depende de la asunción de los individuos para dominar y manipular las demandas externas (Deci y Ryan, 1990a; 1990b) y ser agentes de su acción.

La persona tiende a adoptar los elementos socioculturales del medioambiente y los va integrando para adaptarse a la sociedad; el aprendizaje de estas pautas posibilita la regulación del comportamiento y permite realizar, en el medio específico, 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; Pintrich, 2000; 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 estos lleven un cierto orden y se efectúen en un tiempo óptimo; es decir, ni muy pronto ni muy 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, generando complicaciones en su 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 etapas². 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 relevante 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 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 las 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, por lo tanto, crear una nueva familia y educarla.

Si bien existen diferentes propuestas sobre las etapas de desarrollo de la persona, fue especialmente importante la formulada por Erikson, debido a que abarca muchas áreas que contribuyen a entender mejor este desenvolvimiento. Planteamiento que posteriormente es completado por Marcia (1980; 2001). 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 sus progenitores 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.

² Otros filósofos, biólogos y psicólogos han esgrimido esta idea, que es relevante para comprender el desarrollo y los ciclos de vida en diferentes contextos espaciales y temporales. Tocaremos algunos, pero no de manera exhaustiva, sino en una continuidad que permita comprender el argumento de realización de la persona.

Tabla 1*Organización de aspectos de la socialización.*

Edad	Conceptos eje	Rasgos positivos / negativos	Relaciones con otros significativos
Del nacimiento a 1 año	Confianza-desconfianza	Muestran confianza y seguridad, aun cuando puedan sentirse amenazados / Revelan incapacidad para confiar, sentimiento de miedo, ansiedad, inseguridad	Madre
De 1 a 3 años	Autonomía-vergüenza y duda	Son confiados, seguros (afirmación), toman elecciones / Muestran sentimiento inadecuado para sobrevivir, son excesivamente dependientes, carecen de autoestima, evidencian sensación de vergüenza y duda acerca de su capacidad	Padres
De 3 a 7 años	Iniciativa-culpa	Planean actividades, inventan juegos, inician actividades con otros, hacen valer su decisión más frecuentemente / Desarrollan el sentido de culpabilidad, parecen sentirse como un fastidio para los demás, muestran falta de iniciativa	Familia (progenitores, hermanos, tíos, abuelos)
De los 6 años a la pubertad	Industriosidad / Inferioridad	Sienten orgullo de sus logros, inician proyectos hasta terminarlos, se sienten bien en alcanzarlos, se reconocen como trabajadores, sienten confianza en alcanzar sus metas / Muestran sentimiento de inferioridad y duda sobre sus capacidades	Vecindario, escuela y familia
Adolescencia	Identidad / Confusión	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 / Tienen confusiones sobre sí mismos y su papel en la vida	Grupos de amigos, compañeros. Modelo de roles
20 a 25 años	Intimidad / Aislamiento	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 / Evitan la intimidad, experimentan ausencia de establecimiento de compromisos, aislamiento, soledad y depresión	Colegas, círculo de amigos, novios

25 a 60 años	Generatividad / Estancamiento	Establecen su propia familia, experimentan la sensación de ser parte de algo más grande (trabajo, familia), generan aportes a la sociedad (cuidado de la familia, productivos en el trabajo, participan en actividades y organización de la comunidad) / Padecen estancamiento, empobrecimiento personal, sensación de ser improductivos, experimentan una vida monótona y vacía, sienten apatía y cansancio	Hogar, compañeros de trabajo
60 años y más	Integridad del yo / Desesperación	Contemplan los logros, valoran los alcances, experimentan la sensación de integridad / Se sienten culpables de acciones pasadas, descontentos con la vida, sufren desesperación y depresión	Cultura, grupo, país

Fuente: elaboración propia basada en Erikson (1956).

La persona y el proceso volitivo (regulación)

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, Bonner y Kovach, 1996; Zimmerman y Martínez-Pons, 1988); además de que moviliza el esfuerzo, incrementa la persistencia y motiva el desarrollo (Zimmerman, Bonner y Kovach, 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.

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, 1973: 37); 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; Guevara-Sanginés, 2004).

En Kuhl y Beckmann (1994), estas circunstancias generan dos modos de funcionamiento relacionados con rasgos de la personalidad: el orientado al estado y el orientado a la acción. El primer modo se caracteriza por la incapacidad del individuo para 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 aun tomando decisiones, el comportamiento iniciado carece de continuidad y se esfuma durante el proceso. El segundo modo, orientación a la acción, 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, las personas 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 relevante 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 puede ser teleológico, al referirse a la construcción de metas que implican visiones futuras y estrategias para su alcance o puede ser hodológico, referido a la acción misma en un espacio subjetivo. 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, con 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 pueden conllevar procesos que requieren sopesar y elegir entre varios objetivos igualmente significativos, pero incompatibles entre sí para ser realizados en el mismo tiempo; otros conflictos conllevan un alto grado de complejidad 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 propósitos pueden exhibir un gradiente de valor: ser temidos o evitados. O bien pueden ser ser atrayentes, deseados o queridos. En lo cotidiano, las personas pueden verse simultáneamente atraídas hacia dos aspiraciones que se excluyen mutuamente y en cualquier caso deberán tomar una decisión; también pueden verse ante objetivos igualmente indeseables. Estos conflictos generalmente se resuelven con mayor facilidad aun cuando el poder de atracción o repulsión pueda aumentar el periodo de vacilación y tensión.

En otros casos, los objetivos presentan simultáneamente sentimientos de atracción y repulsión, los cuales generan a su vez una situación de ambivalencia trastornando el equilibrio y el sentido del ser. Sin embargo, 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 confrontarla violentamente.

En la actualidad no es extraño encontrar una gran cantidad de tensiones generadas por las demandas excesivas a que el medio somete a la persona. Dichas demandas se deben a las grandes transformaciones generadas en todos los ámbitos de la vida. Esto se conoce como estrés, al que Selye (1946; 1956) 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, el estrés es una respuesta específica del cuerpo frente a cualquier presión, se caracteriza porque la persona muestra síntomas fisiológicos sin estar enferma de nada, a lo que Hans Selye denominó síndrome de adaptación general.

Más tarde, Lazarus (1993) clasificó al estrés de acuerdo con 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 este 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 en forma aislada, tiene un fundamento motivacional fuerte relacionado con las necesidades, preferencias y motivos, los 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 infinitos 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, con la representación que el individuo ha confeccionado y con los significados valorativos y de acción que genera 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, así, 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, y de este anhelo ejercerá una parte sustancial de la acción de la persona (Allport, 1943).

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

La persona y las necesidades

Las necesidades y deseos tienen básicamente un componente viscerógeno y otro psicógeno y están en gran medida determinados por el contexto social. Una parte fundamental 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 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 la importancia que adquieren para cada sujeto. Parte de este reconocimiento estriba también en visualizar las necesidades estrechamente articuladas entre sí y que emergen de manera conjunta.

Algunos acercamientos teóricos sobre las necesidades distinguen entre las primarias y las secundarias, viscerógenas y psicógenas, biológicas y psicosociales. Entre ellos, el de Thomas (1923) expresa motivos sociales limitados a cuatro deseos: seguridad, prestigio, respuesta y nuevas experiencias. Murray (1938), por su parte, establece dos tipos de necesidades: primarias y secundarias, sugiriendo especificidades

(tabla 2), a las que posteriormente Maslow (1943) denominó necesidades básicas y superiores, y Allport (1943; 1965; 1986) llamó funcionamiento oportunista y funcionamiento del propio.

Las necesidades básicas se relacionan con aspectos fisiológicos, como dormir, comer, defecar, tener sexo, evitar el dolor, el calor y el frío, entre otras; mientras que las secundarias destacan necesidades de carácter psicológico y social, como 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. Las necesidades de carácter psicológico desempeñan un rol central en el proceso de constitución de la persona y se encuentran altamente articuladas al proceso volitivo (Seve, 1973; Guevara-Sanginés, 2004; Braga, Bezerra y Gonçalves, 2018), sin desconocer la importancia de las necesidades fisiológicas en el transcurso de la vida, ya que estas motivan, dirigen y determinan todo proceso de adaptación a la realidad (Vygotsky, 1982). En el caso de Murray (1938), dichas necesidades psicógenas se expresan a partir de ciertos campos de acuerdo con el dominio de acción humana (tabla 2) y todas ellas mantienen una relación estrecha con aspectos motivacionales.

Tabla 2

Organización de necesidades psicológicas según Murray.

Dominio	Necesidad	Acciones
Acciones asociadas a objetos inanimados	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
Acciones que expresan ambición, poder, deseo de competencia y prestigio	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

Deseos y acciones que involucran la defensa del estatus o la evitación de la humillación	Inviolabilidad	Evitar el desprecio. Conservar la reputación. Ser inmune a las críticas
	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
Acciones que representan dicotomía sado-masoquista	Contrariación	Actuar diferente de los demás. Llevar la contra. Ser auténtico
	Agresión	Asaltar o herir a otro. Luchar. Oponerse con fuerza. Humillar. Hacer daño. Acusar o despreciar a otro. Vengarse de un daño hecho
Acciones que refieren a la inhibición	Sumisión	Rendirse. Buscar o gozar del daño, la culpa, la crítica y el castigo. Masoquismo
	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

Acciones que involucran intercambio de información	Conocimiento	Explorar, preguntar, satisfacer la curiosidad, ver, escuchar, inspeccionar, buscar conocimiento
	Exposición	Explicar, demostrar, enseñar

Fuente: elaboración propia basada en Murray (1938).

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

Maslow (1943) establece una jerarquía de necesidades que van de las de déficit, fisiológicas, seguridad, pertenencia, estima, autorrealización, 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 (autorrealización y sentido del ser) porque una vez logradas, el crecimiento es potencial e incesante.

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

Las necesidades superiores son relevantes porque proponen una serie de cualidades que manifiestan las personas orientadas a la acción, (Kuhl y Beckmann, 1994) 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, autorrespeto, 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.

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

Fuente: elaboración propia basada en Allport (1965).

En el proceso de madurez (Allport, 1965), la persona va acrecentando ciertos ámbitos personales y para cada uno se vislumbra una serie de características (tabla 4), que muestran la relación del individuo consigo mismo y con otras personas.

Tabla 4

Características de madurez psicológica de la persona según Allport (1965).

Aspectos	Características
Extensión del <i>self</i> (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 <i>self</i>	Desarrollo de introspección, reírse de uno mismo
Filosofía unificada de la vida	Orientación a valorar el desarrollo de su vida, conciencia de sí y equilibrio

Fuente: elaboración propia basada en Allport (1965).

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 de la persona para ajustar sus habilidades a tareas particulares, tener un conocimiento acerca de sí mismo y de su capacidad para 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 exhiben una tendencia a regular la acción (Guevara, 1995; 1998b; Guevara-Sanginés, 2004).

Tabla 5

Modelo de Edwards 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 los 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, metódico, planificador
Agresión	Deseo o tendencia a vencer la oposición mediante la fuerza. Implica moverse y hablar de forma autoritaria	Agresivo, peleador, discutiador, crítico, dominante

Fuente: elaboración propia basada en Edwards (1959).

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 fijen un proceso de planeación y ajuste cíclico permanente (Zimmerman, Bonner y Kovach, 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, deben 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 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).

La dinámica del comportamiento voluntario se ha representado en distintos modelos de autorregulación como los de Kuhl y Beckmann (1994), Zimmerman, Bonner y Kovach (1996) y Pintrich (2000), que permiten identificar etapas del proceso autorregulatorio y algunas características coincidentes, aunque con denominaciones distintas (tabla 6).

Tabla 6*Modelos de autorregulación.*

Autor	Fases			
Kuhl y Beckmann (1994)	Preparación	Inicio	Ejecución	Terminación
Zimmerman, Bonner y Kovach (1996)	Premeditación	Desempeño	Auto-reflexión	
Pintrich (2000)	Pensamiento previo	Monitoreo	Control	Reacción y reflexión

Fuente: elaboración propia basada en Kuhl y Beckmann (1994), Pintrich (2000) y Zimmerman, Bonner y Kovach (1996).

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 metacognoscitivo representan el primer momento, que es coincidente en los tres modelos.

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. Estos procesos 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 de los esquemas de acción se genera 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 e independientes de otras funciones ejecutivas, como la selección de la respuesta o la resolución del conflicto. En Zimmerman, Bonner y Kovach (1996), las características se relacionan con el autocontrol, la autoinstrucción, la capacidad de imaginar, focalizar la atención, establecer estrategias de tareas, la autoobservación, el autorregistro y la autoexperimentación; mientras que Pintrich (2000), 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 el monitoreo del esfuerzo, el uso del tiempo, la necesidad de ayuda y autoobservación de la conducta; y en el contexto, el monitoreo, los 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 necesarios de adaptar a la acción de un ambiente cambiante. Zimmerman, Bonner y Kovach (1996) señalan el autojuicio, autoevaluación, atribución causal, autoreacción, autosatisfacción del afecto, adaptación defensiva. Pintrich (2000) destaca en la cognición la capacidad de seleccionar y adaptar estrategias cognoscitivas para el aprendizaje y el pensamiento; en la motivación (selección y adaptación de estrategias para manejar la motivación y el afecto); en la conducta expresa el ajuste del esfuerzo a través de su incremento o decremento, lo que da lugar a persistir, rendirse o pedir ayuda, y en el contexto (cambio o renegociación de la tarea, cambiar o dejar el contexto).

Y en la fase última, para 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, las 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 en su estructura: planeación, control y evaluación.

La autorregulación de los profesores es esencial porque no solo deberá ser parte del repertorio y desarrollo personal, sino además proyecta 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.

Conviene subrayar que existen factores que explican la ausencia, la limitación o decremento de la autorregulación, entre estos se encuentran la falta de experiencias de aprendizaje social, la falta de motivación, el estado de ánimo y problemas de aprendizaje (Zimmerman, Bonner y Kovach, 1996; Zimmerman, 2000).

La revisión del sujeto remite a su despliegue en distintas direcciones y ámbitos pluralistas y diferenciadores, los cuales no podrían comprenderse sin reconocerlos dentro de un marco constituido intersubjetivamente (Mendívil, 2004; Merino, 2015; Olave, 2020) y bajo ciertas determinaciones sociohistóricas concretas (ontogenia) e inscritos a un determinado 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 en espacios sociohistóricos y en estructuras sociales (Abric, 2001), los 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 su propia inscripción al mundo actual, a una circunstancia específica, a un tiempo, pero también a una función y a una tarea social no exenta de riesgos y contradicciones, que a la vez que lo afirman individualizándolo, también lo niegan estandarizándolo.

Una premisa que recorre entonces la constitución de los profesores es que no es renunciante a sí mismo, es parte de sí, y ser sujeto es construirse en un mundo (Delgado-García, Coronel y Boza, 2018) 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 crucial aquilatar al sujeto en sus procesos y en las disposiciones tanto psíquicas (estrés, deseos, motivación, afectividad) como culturales (reconocimiento, estatus social). Es sustancial reconocer su yo, pero también lo es reconocer su sentido con el otro (estudiantes, pares, directores, madres y padres de familia, etc.), a partir de lo que está siendo y significando. Este *ser siendo* está articulado con la complejidad de su propio yo (Stubbs y Delamont, 1978), pero también con la complejidad del otro en un tejido de relaciones (Elías, 1987), en la intersubjetividad (Seve, 1973; Mendívil, 2004; Merino, 2015; Olave, 2020).

Como se ha mencionado, el sujeto no se construye solo a partir de sí, ni se produce lineal, mecánica o espontáneamente 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. A partir de esta asunción cobran

sentido conceptos como alienación-autonomía (Guevara-Sanginés, 2004), autodeterminación-heterodeterminación (Heller, 1997), certeza-incertidumbre (Morin; 1994), ruptura-unión (Giddens, 1998), y concreto-abstracto (Seve, 1973).

Heller (1997) expresa una diferencia importante entre autodeterminación y 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 en un proceso dialéctico entre su mundo interno y el externo (Bandura y Walters, 1990; Torrano Montalvo y González Torres, 2004; Bolívar, Domingo Segovia y Pérez García, 2014), 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 que permanece diferente de nosotros mismos y es un nosotros aun siendo otro. Ello implica una racionalidad dialógica que supone una capacidad de juicio, resultado del enfrentamiento con los otros y constantemente corregida por los otros (Aguilar, 1995; Cantor, Pérez y Carrillo Sierra, 2018; Galaz y Toro, 2019). Aquí el yo realiza la unidad entre el ego y el alter (inclusión-egocentrismo y exclusión-comunitario).

Por otro lado, esta construcción del yo, esta identidad se moldea por el reconocimiento o la ausencia de este, 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 y discriminación o bien, de aceptación, valoración, respeto y 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, despojándolo del marco protector de la pequeña comunidad y de la tradición, sustituyendo estas 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 atraviesa, es una representación socialmente construida (simbólica) por actores ubicados en diversos planos: el local, el nacional y el global; en este sentido, la interconexión permite no solo compartir espacios unificados, continuos de sus prácticas, valoraciones y situaciones, sino también permite un reordenamiento y un desordenamiento (García Canclini, 1995; 1997) o desanclaje (Giddens, 1998) de las diferencias y desigualdades sin suprimirlas.

En los procesos de globalización los sujetos construyen sus identidades con una amalgama de universos culturales y de temporalidades más flexibles, así como de referentes culturales menos estables en un doble movimiento deshistorizador y desterritorializador, que trascienden los espacios territoriales de las culturas (Martín-Barbero, 1997; 1998), generando hibridez en el proceso de constitución de las culturas (García Canclini, 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 a las diferencias.

La construcción de los profesores se relaciona, por tanto, con la cultura aprendida como con la interacción, el intercambio y la 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.

Al profesor no lo podemos pensar sin las prácticas pedagógicas y, por lo tanto, sin los estudiantes que demandan que el profesor no solo 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 (Yazan y Peercy, 2018).

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 a los 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., y que de no asumirlas corre el riesgo de sacrificar su estatus social (Stubbs y Delamont, 1978) o de 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 y 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 solo a través de la pluralidad de particularidades, de su entrelazamiento, sino también con base a ciertos componentes: la “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, la falta de un sentido social unificado acerca de las características sociales y subjetivas de los docentes (Remedi, 1988), así como de sus procesos genera la necesidad de recurrir a una construcción subjetiva, cuyo componente es el deber ser, teniendo lugar lo singular y lo colectivo (García Salord, 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 —desde la familia hasta la historia del grupo ocupacional y la de la institución.

Aquí es necesario tomar en cuenta las oportunidades y las 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 y una sustancial 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 en sus propias expectativas, pensamientos y emociones.

Los supuestos teóricos atienden a un proceso de construcción y reconstrucción en el tiempo y en situaciones sociohistóricas concretas (Bernal, Jover, Ruiz y Vera, 2013; Aristizábal y García, 2017; Valero, 2019; Olave, 2020). Su constitución, entonces, se articula a su yo, a su biografía, pero también a su quehacer en su carácter

más social (Shoemaker y Tobia, 2019). Ambos aspectos se amalgaman en un proceso dialógico de acciones, decisiones, disposiciones, necesidades y habilidades o competencias (Seve, 1973; Guevara-Sanginés, 2004).

En este sentido, la persona se va formando gracias al conjunto de las actividades que la producen y reproducen, en consecuencia figuran en ella no solo 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; Montero, 2002; Goodson, 2003; Feixas, 2004; Day, 2006; Delgado-García, Coronel y Boza, 2018; Aristizábal, 2019).

Bajo esta mirada, supone entender el 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 (Llinares Insa y Zacarés González, 2011). 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 este.

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 (Gimeno Sacristán, 1994; Korthagen y Lagenwerf, 2001; Torrano Montalvo y González Torres, 2004).

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 ser humano, y con aquellos aspectos considerados valiosos para conformar una sociedad deseable. En este sentido, la reforma representa la movilización de los estamentos públicos y las relaciones de poder que definen el espacio público (Popkewitz, 1994) y significa alterar las formas de gobierno desde las políticas nacionales (Viñao, 2002).

Lo relevante de la reforma educativa, en tanto que norma y regula la vida escolar y de los actores que en ella se desenvuelven, reside en definir 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.

La 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 sí mismo del sujeto.

Las visiones epistemológicas en las que descansa el tipo de escuela deseada han variado en diversos momentos históricos; 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 solo para la escuela, sino también para brindar intelegibilidad y dar un determinado sentido 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 y disciplina, y se forjan el pensamiento, la voluntad, los deseos, se hace menos *bárbaras* y más humanas a las personas.

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 solo el qué y el cómo deben aprender los alumnos, sino también el qué y el cómo deben aprender los maestros.

En este sentido, el currículum 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, la formación y 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, simultáneamente definen lo que es valioso, los saberes, las competencias, los 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 de alumno.

A partir de una revisión de autores como Da Silva, 1998; Davini, 1995; Contreras, 1997; Giroux, 1998b; Hargreaves, 1996; Marcelo, 1997; 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 esta, la cultura es concebida como algo fijo, inmutable, duradero y, por tanto, el conocimiento solo 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 (Imbernon, 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 Santomé, 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 esencial, 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 su labor para convertirlos en seres más racionales y eficaces (Escudero, 1999), por tanto, su papel 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 (Contreras, 1997) y se parte de las necesidades de los enseñantes y de sus propios problemas profesionales (Imbernón, 1994), que les permiten efectuar un proceso de asimilación diferenciado no solo 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 currículo 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: 263). Aquí, se destaca la profesionalidad colegiada y una práctica reflexiva y autorregulatoria (Hargreaves, 1996; Marcelo, 1997; 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 visualizar tanto un mayor reconocimiento de la autonomía, la participación e implicación de los profesores como la complejidad de su tarea y la 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.

Aun 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 cognoscitivo donde prevalece el conocimiento laboral más práctico y descontextualizado (Goodson, 2000) sobre el conocimiento y capacidades complejas como deseadas.

Actualmente, se connota a la escuela como el lugar privilegiado de formación y como entorno principal de referencia y autorreferencia, pues es un espacio en el que los profesores aprecian los procesos de aprendizaje de los niños y los adolescentes; analizan y experimentan formas de enseñanza y métodos para diferentes condiciones sociales y culturales, y colaboran en el desarrollo de una gestión escolar centrada en el logro de los aprendizajes, pero también desde la cual se definen 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 solo 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, las nociones y las miradas.

III MARCO HISTÓRICO-CONTEXTUAL

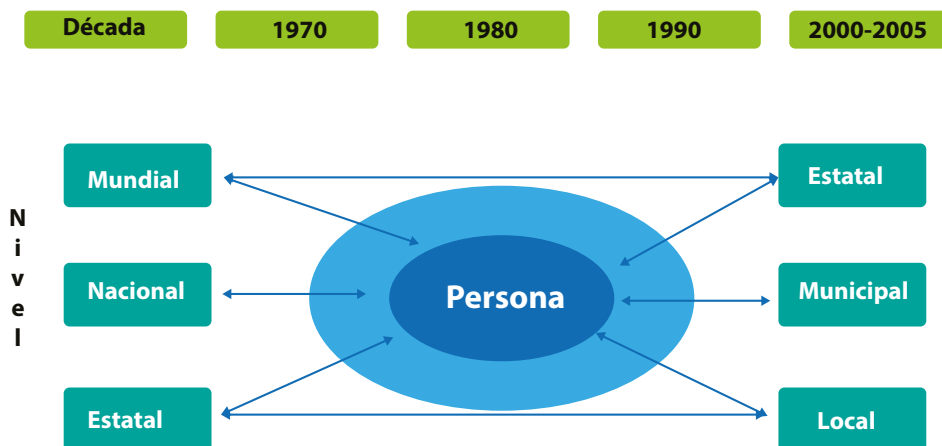
Recorrido histórico por el contexto educativo a nivel nacional

ALGUNOS EVENTOS SELECTIVOS DE carácter sociohistórico, que cruzan las tres últimas décadas del siglo XX y el primer lustro del siglo XXI, marcan contextos de referencia de los profesores del estudio en los ámbitos mundial, nacional y estatal. En este recorrido se observa que los sucesos nacionales en el ámbito educativo, hasta la década de los noventa, eran reproducidos fielmente a nivel estatal.

Teniendo presente que los docentes participantes realizan su actividad profesional en escuelas ubicadas en zonas rurales y urbanas del municipio de Guanajuato, se aborda el contexto a nivel nacional, estatal, municipal y local (lugar de trabajo de los profesores).

Figura 3

Contexto socioeducativo de los profesores participantes en el estudio.



Fuente: elaboración propia.

En la década de los setenta, México fue definido en el panorama mundial como un país capitalista del tercer mundo, dependiente y con un desarrollo desigual, con fuertes desequilibrios y contradicciones importantes. En ese decenio se transitó de un estado con una racionalidad político-ideológica a otra de carácter económico (Aguirre, 1995).

En este periodo, la reforma educativa tomó forma en la promulgación de la Ley Federal de Educación (1973), enunciada en el *Diario Oficial de La Federación*, 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 expandió su cobertura, en especial en el nivel de educación primaria (Martínez, 1997; Meneses, 1998).

El nuevo plan de estudios, implantado en el ámbito nacional durante el ciclo escolar 1972-1973, tuvo 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 mismos, 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, tomó impulso la modernización de los procedimientos administrativos, donde la planeación y la investigación educativas ocuparon un lugar central. Tocante a las condiciones laborales de los docentes, se creó la doble plaza, así como la promesa de garantizar empleo para todos los egresados de las escuelas normales (Arnaut, 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; 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).

La década de los años ochenta para México estuvo marcada por la crisis económica recurrente, caracterizada por la devaluación del peso mexicano, el incremento

de la deuda externa y un plan de austeridad fuerte que se instauró en la población, generando procesos migratorios a los Estados Unidos, particularmente en familias con menores opciones para acceder a un salario digno que permitiera cubrir sus necesidades y demandas. Al mismo tiempo, la acelerada urbanización generó polos de desarrollo en algunos casos y de abandono en otros. Ello transformó la vida social y 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, 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, tránsito después del cual hubo una ruptura en la continuidad del servicio educativo y, por ende, una falta de egresados de las escuelas normales.

El plan de estudios de la reforma de los primeros años de la década 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 (Centro de actualización del magisterio, normales públicas y particulares) las reformas enfrentaron la falta de una estructura académica y financiera sólida (SEG, 2003) para asumir el desarrollo de tareas de docencia, investigación y difusión que les fueron asignadas (Deceano, 2004), así como dificultades en la coordinación y operación de los servicios entre dichas instituciones y la Universidad Pedagógica Nacional (SEP, 2003).

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 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; Arnaut, 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 para ingreso a la carrera docente y en un déficit importante de profesores en servicio, por lo cual la Secretaría de Educación Pública (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 (Arnaut, 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 significativos 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 encuentran 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).

La irrestricta apertura de fronteras, el ideal de la sociedad de consumo, el narcotráfico, el desempleo, las crisis de valores y el deterioro del medioambiente generaron grandes desafíos al sistema social y, de manera concreta, al educativo en la década de los noventa. Este fue un periodo de grandes transformaciones a nivel mundial que afectaron 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, 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 presentó una evolución al poner fin a la nominación directa de los candidatos a la presidencia nacional y al extender la participación a otros partidos políticos, disminuyendo el poder del partido hegemónico del Partido Revolucionario Institucional (PRI). Este partido entró en crisis y los partidos de oposición se vieron fortalecidos (Girón, 2006; Vidal, 2006). En este

proceso los partidos de izquierda mostraron cada vez más fuerza, hecho que se replicó en América Latina.

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

En asuntos económicos, en 1993 se firmó el Tratado del Libre Comercio de América del Norte (NAFTA, por sus siglas en inglés) con Estados Unidos y Canadá y con este 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 en el valor en más de 40% frente al dólar y la crisis bancaria de 1994 a 1995 (Girón, 2006), originando una inflación con una recesión prolongada que afectó a toda la población, especialmente a la más desprotegida.

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 31 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en marzo de 1993, de la promulgación de la Ley General de Educación, en julio de 1993, y de la firma del Acuerdo Nacional de Modernización de la Educación Básica y Normal (ANMEB), en mayo de 1993 (SEP, 1991; SEP, 1999).

Estos tres instrumentos políticos y legales establecieron como prioridad la renovación de los contenidos y los métodos de enseñanza, la vinculación 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 el 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 solo la parte normativa en los planes y programas de estudio.

Los nuevos planes y programas de estudios para la educación básica que se implantaron a partir del ciclo escolar 1993-1994 promovieron 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 y fechas, persiguiendo 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 un 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; 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, un mecanismo abierto que rápidamente se adhirió a la vida de los profesores de educación básica al representar una vía para mejorar salarial y formativamente, a través de la incorporación del escalafón horizontal que reconoce e integra la antigüedad, la formación, la capacitación y el 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 soporte para el proceso de transformación escolar, por lo que normalizar las habilidades y competencias de los docentes para una nueva 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 (SEG).

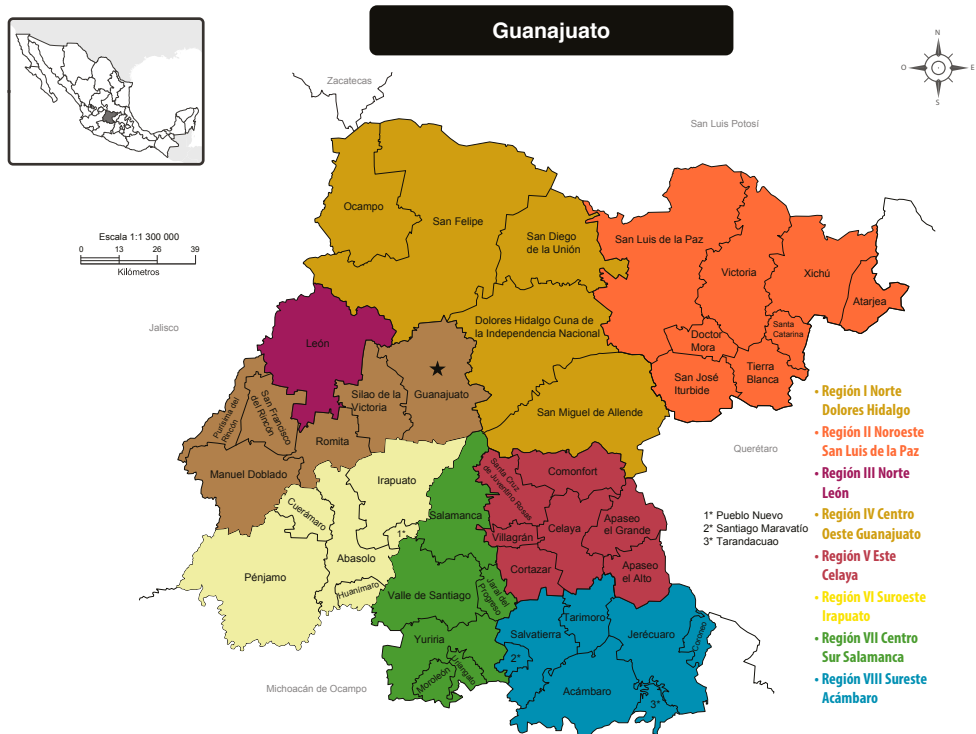
Este proceso de fusión, que estaba encaminado a volver a la escuela el centro de la política educativa, estuvo acompañado en un primer momento por medidas que descentralizaron a los municipios de funciones administrativas, a través de las

Unidades Municipales de Apoyo a la Educación (UME) y de apoyo a la actualización de los docentes de educación básica, por medio 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).

Como parte de estos procesos, con el decreto gubernativo No. 124, según el *Periódico Oficial de Gobierno del Estado* (1999), se crearon ocho Delegaciones Regionales de Educación (figura 4).

Figura 4

Distribución organizativa del Sistema de Educación en Guanajuato a partir de 1999.



Fuente: Secretaría de Educación de Guanajuato, 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, así como 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 o reforzar procesos de organización y funcionamiento escolar y de enseñanza (SEP, 1996; 1997).

En este periodo, en la entidad, se impulsaron 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 acoplamiento 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 discapacidades 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 multimedia.

Los programas de mayor relevancia emprendidos en este periodo fueron el Programa para abatir el rezago 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, el 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 quinto y sexto grados de primaria.

La construcción de instituciones electorales, para garantizar el respeto a la voluntad popular, caracterizó a la primera mitad de la primera década del siglo XXI (Vidal, 2006), no obstante que 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 de 2000, en el primer quinquenio, se subrayó la construcción de la nueva escuela mexicana, en la que se plantean seis ejes para sustentarla. Uno de ellos, se refiere al aula y a la escuela como el centro de las políticas y el funcionamiento del sistema. Otro, a 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 da continuidad a los esfuerzos de la década anterior, en el sentido de que el centro de las preocupaciones de la escuela mexicana es que todos los alumnos de educación básica alcancen niveles de logro satisfactorio, ello 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 garantice la eficacia social en términos de la disminución de las desigualdades sociales y asimetrías educativas. Y,

finalmente, el último eje se refiere a la deliberación pública sobre el funcionamiento de las escuelas, en tanto rendición de cuentas.

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

En esta década ingresaron los 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 convirtió en obligatorio y se acentuó la atención a la diversidad (indígenas y niños con necesidades educativas especiales).

Para las instituciones formadoras de docentes, se puso en marcha en 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 y a la diversidad. Por ello, 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, 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, así como mejorar la calidad y la equidad educativas.

En la entidad guanajuatense se impulsan proyectos y programas como LEHER (leer, escribir, hablar, escuchar), destinado a desarrollar competencias comunicativas y la educación especial, que está 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. Asimismo, se propugna por el desarrollo de habilidades para el acercamiento a la ciencia y al uso de multimedia.

Además de los programas señalados, también se abre el acceso a las metodologías destinadas a atender la diversidad en la escuela multigrado, a 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. Para desarrollar habilidades, los profesores utilizan estrategias en los espacios que garanticen un trato digno y respetuoso (equidad y valores); el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), con el programa de enciclomedia para profesores de quinto y sexto grados de primaria; la reforma de preescolar y 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 (PEE) (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 a la autoridad: jefes de sector, supervisores, directores, apoyos técnicos pedagógicos, profesores y alumnos. No obstante, 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 escolar es el Programa de Escuelas de Calidad (PEC) (SEP, 2001), en el cual el centro del quehacer se posiciona en la misión de la escuela y en su sentido estratégico, así como en el compromiso que adquiere la escuela para lograrlo.

La gestión sitúa a los actores (profesores y directores) 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. Aquí se invitaba a mirar lo pedagógico en el marco de la complejidad como núcleo sustantivo de los aprendizajes, la organización, la asesoría, la orientación profesional, el trabajo en colegiado, la apertura al aprendizaje y a la innovación, etcétera.

En el año 2000, el PEC pretendió avanzar hacia la construcción de una nueva gestión, donde la práctica docente y la participación social subrayan 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 escuelas 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; en esta 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.

Contexto educativo en el 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 768km² (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, así como zonas caracterizadas por suelos húmedos de gran fertilidad, con precipitaciones pluviales, las cuales se localizan en el parte septentrional (Valle de Santiago, Salvatierra, Acámbaro y La Piedad).

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

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 mil habitantes, mientras que 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.*

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	5.0	4.7
Viviendas de tierra	9.9	8.1
Viviendas que cuentan con energía	96.2	97.5

Fuente: INEGI, 2005.

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

Respecto a la agricultura y ganadería, el estado 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 destacan 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, su economía ha pasado de ser predominantemente agropecuaria (rural) a una economía manufacturera y de servicios (urbana). En relación con la industria se distinguen la petrolera y petroquímica, del calzado y curtiduría, la alimentaria (por ejemplo, emparadoras de frutas y legumbres, así como de lácteos), la textil, la papelería y la cementera (Coepes, 2002). Es importante señalar que hay varias localidades del estado cuya economía se sustenta en la actividad artesanal, entre ellas Guanajuato, Dolores Hidalgo y San Miguel de Allende.

En el ámbito cultural y social, Guanajuato se ha caracterizado por una formación cultural e histórica significativa, 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; respecto a la educación básica, la capacidad del sistema ha hecho que cada vez más personas accedan a la educación primaria, que acrediten y continúen en la educación secundaria. El promedio de escolaridad en 1970 era de 2.1, en el año 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, en las cuales se atiende a un total de 1 216 190 alumnos con 47 320 profesores (tabla 8).

Tabla 8

Total de escuelas y población docente.

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

Fuente: SEG (2003d). Indicadores educativos básicos. Inicio del ciclo escolar 2003-2004.

Las escuelas que participan en el Programa de Escuelas de Calidad (PEC) son 952, de las cuales 62 se encuentran ubicadas en la capital del estado, 28 corresponden a primaria y son atendidas por 303 profesores (SEG, 2003a).

Contexto educativo en el municipio de Guanajuato (lugar de trabajo de los profesores)

El municipio de Guanajuato es la capital del estado. Allí se localizan los poderes de la entidad. Es un territorio muy montañoso con gran riqueza minera: oro, plata, mercurio, estaño y canteras. Posee también una industria alfarera, pero tiene escasa producción agrícola. El crecimiento en el último decenio ha incrementado hasta alcanzar en 2005 una población de 1 534 000 habitantes (INEGI, 2005).

En esta localidad tienen lugar eventos de carácter cultural a nivel internacional y por sus monumentos históricos, la ciudad de Guanajuato ha sido declarada patrimonio de la humanidad, por lo que es un lugar apreciado por 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 ingresarse a ese nivel.

En la ciudad existe una gran cantidad de instituciones y organismos que brindan empleo y servicios a la población guanajuatense: hotelería y turismo, centros comerciales y una 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, etcétera).

En el municipio de Guanajuato (SEG, 2003; 2003a), el total de escuelas primarias es de 110, de las cuales 36 están ubicadas en el medio urbano y 70 en el medio rural, pertenecientes a los tres subsistemas: federal (71), estatal (28) y particular (7). 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 9). En el medio rural, 82 profesores atienden a más de un grupo y 14 en el medio urbano.

Tabla 9

Distribución de la población de profesores y alumnos en el municipio de Guanajuato de acuerdo al subsistema y medio.

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

Fuente: SEG (2003c). Base de datos del Sistema de Evaluación de los Aprendizajes. Inicio del ciclo escolar 2003-2004.

Del total de escuelas primarias de la localidad, 28 participan en el PEC; 16 se ubican en el medio urbano (seis federales y diez estatales) y 12 en el medio rural (ocho federales y cuatro estatales), y están atendidas respectivamente por 202 y 101 profesores (SEG, 2003b).

Las escuelas del municipio de Guanajuato 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, entre otros.

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 gran cantidad de escuelas de organización completa y alta población estudiantil, el director cuenta con el Apoyo Técnico Pedagógico (ATP), que se designa para apoyar 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, efectuar trabajos de carácter administrativo, tales como llevar el control y asistencia del personal, manejo de materiales, brindar respuestas a problemas laborales o ser un asistente para llevar asuntos de carácter personalizado.

Las escuelas de los profesores participantes en este municipio se encuentran distribuidas de la siguiente manera: dos en el medio rural y dos en el medio urbano.

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 especialmente en manos 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, etcétera).

En estas escuelas se alberga a 450 alumnos (250 en el PEC y 200 no pertenecen al PEC), que proceden de comunidades cercanas, y 13 profesores atienden los seis grados, siete en el PEC y seis que no pertenecen al PEC (SEG, 2003b). En la escuela rural participante en el PEC —según expresa una profesora— los recursos obtenidos a través del programa les ha permitido transformar su edificio con jardines, así como 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, los maestros comentan 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 de 1 556 estudiantes (820 en PEC y 736 no pertenecen al PEC) y son atendidas por 18 profesores en ambos casos (SEG, 2003b).

En una de ellas, la construcción es muy nueva, goza de espacios amplios, una estructura especialmente diseñada para el trabajo escolar, posee canchas, jardines, baños, biblioteca, dirección, estacionamiento. El PEC ha permitido a esta escuela —según manifiestan los profesores— 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 solo tiene un área reducida al centro de ocho metros cuadrados. En este espacio, se desarrollan todas las actividades recreativas, deportivas y las reuniones de diversa naturaleza.

Como comenta una 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.

IV

CIRCUNSTANCIAS INICIALES Y CONCATENACIÓN DE EXPERIENCIAS EN LA CONFIGURACIÓN DOCENTE

ESTE APARTADO PRESENTA LAS trayectorias de los docentes de dos formas que, aunque incorporan aspectos descriptivos y analíticos, son distintas. La primera corresponde a una semblanza compendiada que recupera y muestra la descripción sintética, así como los esbozos de las trayectorias de los profesores. La segunda armoniza los hallazgos de una forma más dinámica, descomponiendo la narrativa individual en aspectos concernientes a los cuatro profesores, que después se unen para profundizar en la comprensión simultánea de la trayectoria de los cuatro docentes.

No obstante, ambos incorporan aspectos descriptivo-analíticos. Teniendo presentes las consideraciones anteriores, conviene señalar que la perspectiva subraya la indagación histórico-biográfica y que 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 (Mendivil, 1997).

La semblanza considera el acontecer histórico biográfico de los cuatro profesores, recuperando en este proceso datos personales, familiares y contextuales, así como esbozos que permiten observar el trayecto global con algunos trayectos específicos por periodos temporales que delinean algunos eventos episódicos relevantes en diversos momentos y tiempos (niñez-adolescencia-juventud-madurez).

Las trayectorias en paralelo comprenden 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 del itinerario y otro específico donde se acentúa el trabajo 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 considerar es que los esbozos son parte integrante del esquema analítico. Su valía, además de la mencionada, radica en que sirve de puente y entrada para avizorar el acontecer con mayor detenimiento y profundidad en el siguiente nivel. 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.

Semblanza de los cuatro docentes

Concerniente a las trayectorias de los profesores, la semblanza se delinearé bajo los formatos de descripción y de esquemas. Los formatos elegidos tienen el propósito tanto de recuperar la amplitud y la riqueza de la trayectoria de los profesores como el de 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), así como la trayectoria general y, posteriormente, recuperar de manera específica la trayectoria profesional. Los esquemas se presentan en un esbozo general, que integra los datos más relevantes de los profesores en diversos momentos infancia-adolescencia, juventud (elección y formación inicial), juventud-adulthood (primeras experiencias profesionales) y adulthood (experiencia profesional postrera).

El orden en que se abordaron los casos se determinó por disponibilidad y análisis de la información, así como por criterios de clasificación emergente en tanto permiten observar logros en la trayectoria. Tres casos se localizan en un alto nivel de logro y solo el cuarto caso presenta limitaciones para alcanzarlo. En consecuencia, la presentación de los docentes se realizará de la siguiente manera: caso 1 (Joshua), caso 2 (Lil), caso 3 (Janis) y caso 4 (Jes).

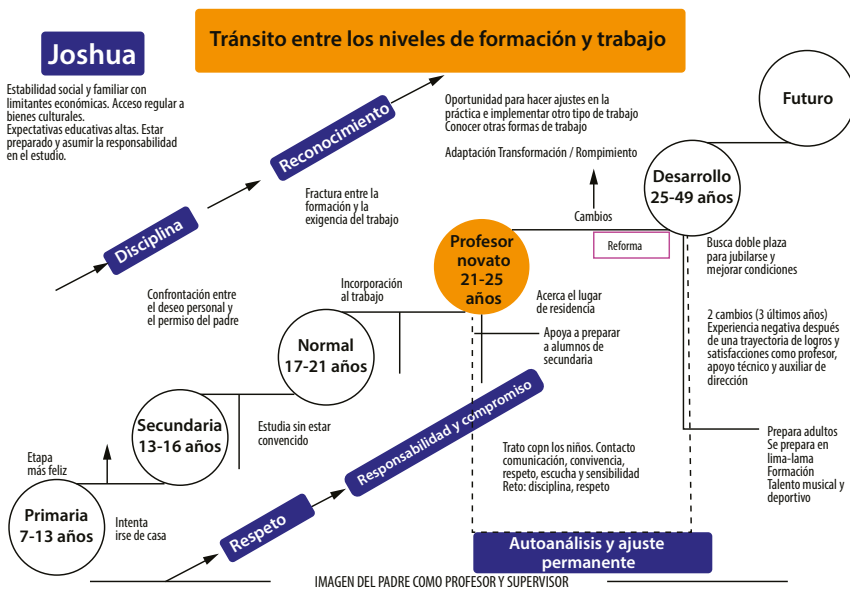
Joshua (caso 1, figura 5): profesor de 49 años, casado con dos hijos jóvenes estudiantes. Reside desde hace 44 años en la ciudad de Guanajuato y estudió Normal Primaria sin licenciatura en la capital del estado. Cuenta con casi 28 años de servicio. Ha trabajado en seis escuelas y en una de ellas estuvo trabajando por 24 años. Ha atendido todos los grados de primaria, pero de manera especial, los grados de cuarto, quinto y sexto. En la escuela actual atiende el sexto grado, y lleva trabajando allí seis meses; este cambio obedece a la necesidad de jubilarse con doble plaza.

Lil (caso 2, figura 6) profesora de 39 años de edad, casada con dos hijos: un joven de 18 años y un niño de ocho años. 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. Cuenta con 18 años de servicio, inició su labor comisionada a la Secretaría de Educación del estado como promotora cultural, participa en proyectos de investigación y ha realizado su actividad como profesora en cuatro escuelas. En este lapso ha atendido los seis grados, aunque en los últimos años ha llevado de manera consecutiva cuarto, quinto y sexto. En la escuela actual atiende cuarto grado y lleva trabajando 13 años. Participa en el proceso escalafonario para ser directora (y posteriormente puede obtener el ascenso).

Janis (caso 3, figura 7) profesora de 45 años, casada, con dos hijos: una adolescente y un joven. Ha vivido sus 45 años en la ciudad capital y estudió Normal Primaria sin licenciatura en este mismo lugar. Ha trabajado en el sistema educativo por 23 años y se ha enfocado a atender de cuarto a sexto grados. Esta profesora ha permanecido trabajando 21 años en el medio rural y desea continuar en este medio. Ha seguido preparándose, anualmente, a través de cursos estatales y asesorías, también ha participado permanentemente en el Examen Nacional de Maestros en Servicio (ENMS).

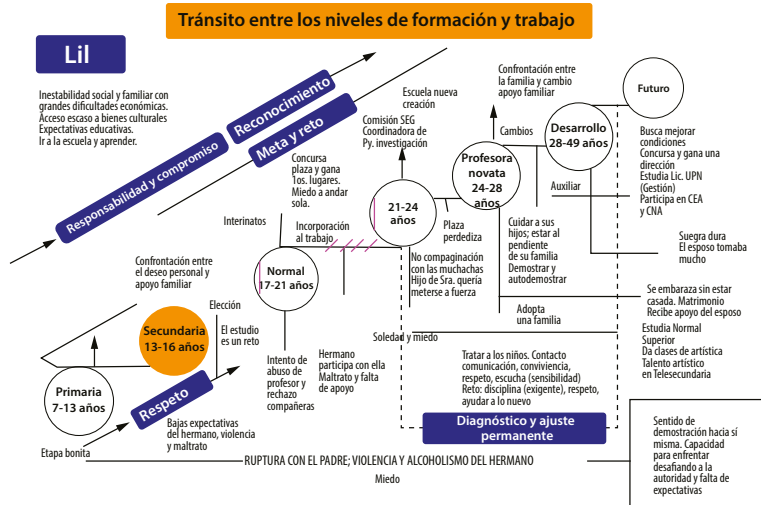
Jes (caso 4, figura 8) profesor de 40 años, casado, con dos hijos pequeños. Toda su vida ha vivido en la ciudad de Guanajuato, inicialmente estudió en la escuela de Minas, pero reprobó el primer año; posteriormente estudió la Normal Primaria con licenciatura en la capital del estado. Cuenta con 15 años de servicio y durante este tiempo ha trabajado en cuatro escuelas. El profesor ha trabajado en cinco de los seis grados, excepto cuarto. Los primeros dos años solo cubrió interinatos. En la escuela actual atiende el cuarto grado, y en dicho lugar se ha desempeñado durante cuatro años.

Figura 5
Esbozo global de Joshua.



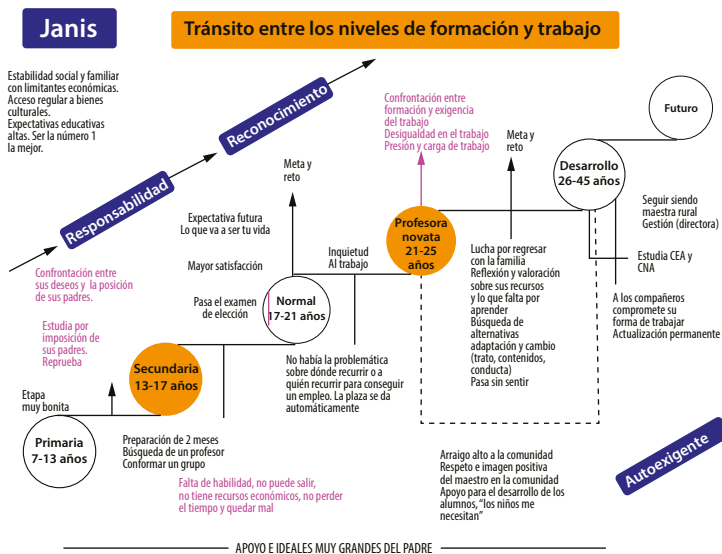
Fuente: elaboración propia.

Figura 6
Esbozo global de Lil.



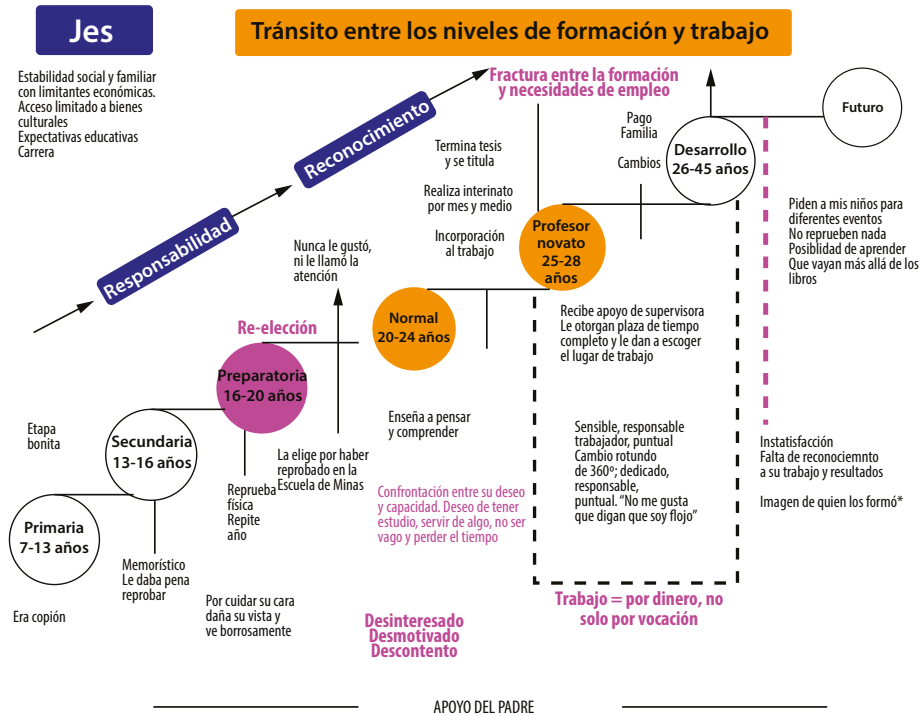
Fuente: elaboración propia.

Figura 7
Esbozo global de Janis.



Fuente: elaboración propia.

Figura 8
Esbozo global de Jes.



Fuente: elaboración propia.

Trayectoria de los cuatro docentes

Las trayectorias de los docentes se organizaron conjugando los elementos conceptuales, analíticos y referenciales en un sistema integrado de voces y ejes que se describen 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 que subraya el ámbito laboral, puntualizando lo concerniente a las dificultades, los aprendizajes, las preocupaciones y los logros.

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 paulatino de los miembros de una clase social y su incorporación a modos de vida distintos cualitativa y cuantitativamente; por ejemplo, tener ingresos propios, comprar una casa, convertirse en maestro, desde abandonar la comunidad y realizar estudios superiores, hasta ser un actor educativo como docente.

Los padres de cada uno de los profesores proceden de lugares más pequeños (tabla 10), más rurales, menos urbanizados y, por tanto, con menos servicios que los de la residencia actual de los profesores, excepto el padre de Lil, que es del mismo lugar y se mantiene allí hasta este momento.

Tres de las cuatro familias 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 ellos mismos, es un lugar que en el centro inicialmente carece de servicios de agua y en la zona periférica, el cerro, 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 Jes, en el que el padre pasa de panadero a mesero y posteriormente a comerciante.

El número de hijos refleja la tendencia y el 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 Lil y sus hermanos, que mantienen distancia con sus padres por su relación negativa (seguridad).

Tabla 10*Caracterización de las familias de los profesores entrevistados.*

Caso	Tiempo de permanencia de los padres en el mismo lugar (años)	Núm. de hermanos	Residencia actual de los hijos	
			Igual a la de los padres	Distinta a la de los padres
Lil	48	10	0	10
Joshua	40	10	8	2
Janis	50	8	8	0
Jes	40	7	6	1

Fuente: elaboración propia.

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 11).

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 de servicios básicos y de otros servicios educativos y recreativos en el barrio, y al mismo tiempo se 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 el ir a misa.

Tabla 11*Caracterización del entorno mediato de los profesores durante su niñez.*

Caso	Servicios básicos	Otros servicios	Acceso de las familias a los servicios básicos y otros servicios	Tiempo libre	Problemática
Lil	Agua, luz, drenaje, pavimentación	Cines, escuelas, jardines, parques, iglesias, comercios y hospitales	Escuelas primaria y secundaria, parques, jardines e iglesias	Ir a la iglesia y a 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, jardines e iglesias	Ir a la iglesia y a lugares públicos de esparcimiento familiar Visita familiar	Falta de agua en algunos lugares de la ciudad y dificultades económicas
Janis	Solo servicio de luz	Cines, escuelas, jardines, parques, teatros, iglesias	Escuela, parques, jardines, mercado e iglesias	Ir a la iglesia y lugares públicos de esparcimiento familiar Visita familiar	Falta de agua y recursos económicos
Jes	Sin servicios	Cines, escuelas, jardines, parques, teatros, iglesias, museo, mercado	Escuela, parques y jardines e iglesias	Ir a la iglesia y a lugares públicos de esparcimiento familiar	Falta de agua, drenaje y recursos económicos

Fuente: elaboración propia.

La configuración de la estructura social de los profesores está delimitada por condiciones (tabla 11) materiales (acceso limitado y escasez de los servicios básicos y otros servicios) y sociales (tabla 12), 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 en problemas económicos, 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” (profesora, Lil). “Todos estábamos en un solo cuarto” (profesor, Jes).

Y en aspectos relativos a la alimentación y al vestido:

Nosotros vivíamos de la caridad... en las casas donde trabajaba mi mamá le regalaban ropa (profesora, Lil).

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 (profesor, Jes).

Lo cual se ratifica con las preocupaciones de los progenitores, 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 12

Caracterización de la vida sociocultural a través de fechas emblemáticas, tradiciones y relaciones interpersonales y familiares.

Caso	Eventos		Forma de festejar	
	Religiosos	Culturales	Religiosos	Culturales
Lil	Los barrios, Semana santa, las fiestas de cada templo	Feria de las fresas	Participación y asistencia	Asistencia
Joshua	Semana santa, Viernes de Dolores y día de La Cueva	Presencia de la Olla, Festival Internacional Cervantino	Participación y asistencia	Asistencia
Janis	Las posadas, la Semana santa (las tres caídas, la visita a los altares) y el Viernes de Dolores, así como los que se realizaban para cada santo	Festival Internacional Cervantino	Participación y asistencia	Asistencia
Jes	Semana santa, Viernes de Dolores, día de La Cueva y día de la Virgen del lugar	Presencia de la Olla, Festival Internacional Cervantino	Participación y asistencia	Asistencia

Fuente: elaboración propia.

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 macrosistema.

Preocupaciones y expectativas de los progenitores

En tres de los cuatro casos, una de las preocupaciones fundamentales se encuentra relacionada con variables económicas:

Sacarnos adelante y brindar lo básico (profesoras, Lil, Janis y profesor, Jes).
[...] tuviéramos lo necesario (profesor, Joshua).
[...] tuviéramos por lo menos frijoles y unas tortillas qué comer (profesora, Lil).
No faltara nada (profesora, Janis).
Más que nada el tipo de vivienda... porque estábamos casi todos en un solo cuarto (profesor, Jes).

Así como variables educativas: “Ir a la escuela y aprendiéramos” (profesora, Lil). “Asumieras las responsabilidades del estudio” (profesor, Joshua). “Aprobaras tus materias” (profesora, Janis). “Fuéramos a la escuela e hiciéramos una carrera” (profesor, Jes).

Y de salud: “Que no estuviéramos enfermos” (profesor, Joshua).

Estrechamente articuladas a las preocupaciones, se encuentran las expectativas escolares de los progenitores:

Que estudiáramos y nos hiciéramos responsables del estudio (profesor, Joshua).

Ir a la escuela y aprendiéramos, ella nos decía que no quería que nos quedáramos como ella, que aprovecháramos (profesora, Lil).

Salir adelante y fuéramos el número uno, lo mejor... que si deseábamos ser algo... lo que fuera... fuéramos lo mejor (profesora, Janis).

Hiciéramos una carrera (profesor, Jes).

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 el mejoramiento de la calidad de vida se manifiesta de manera tangible al relacionarlo con la persistencia de los progenitores para que los hijos den continuidad a sus estudios (tabla 13), con el nivel de estudios de los hijos (tabla 14), así como con los pensamientos y discusiones sobre la elección de la carrera (este último tema se tratará más adelante).

Tabla 13*Caracterización familiar de la escolaridad (instrucción formal) intergeneracional.*

Caso	Estudios de los progenitores		Núm. 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	
Lil	Primaria	5° de primaria	10	1	1	5		1	2*	1
Janis	3° de primaria	3° de primaria	8		2		1		1	4
Jes	3° de 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.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 14*Movilidad educativa ascendente.*

Caso	Superación educativa de los hijos con respecto a los progenitores	
	No	Sí
Joshua	3	7
Lil	1	9
Janis	0	8
Jes	0	7
Total	4	31

Fuente: elaboración propia.

Aunque hay logros importantes en la formación de los hijos con base en las expectativas de los progenitores, 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 15 y 16) que a los hombres.

Tabla 15

Oportunidades educativas por género en las familias de los profesores.

Nivel educativo	Femenino	Masculino	Total
Primaria	1	0	1
Secretaria	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

Fuente: elaboración propia.

En cada familia (tabla 16), las mujeres eligieron carreras de enfermera, secretaria 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 16*Comportamiento generacional del nivel educativo de la familia por caso y género.*

Nivel educativo	Progenitores de Joshua		Progenitores de Lil		Progenitores de Janis		Progenitores de Jes	
	F	M	F	M	F	M	F	M
	Secundaria	Normal	Primaria	4º de primaria	3º de primaria	3º de primaria	Primaria	3º de 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
Total	5	5	7	4	5	3	2	5

Fuente: elaboración propia.

Atributos y expectativas de los progenitores

Con base en el análisis de los cuatro casos, se extrajeron eventos que refieren aquellos comportamientos de la familia que definen no solo 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; Bolívar, Domingo Segovia y Pérez-García, 2014).

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 17), aunque identificando también las distintivas. Se ubicaron cinco categorías: la relación interpersonal y el lazo afectivo; la responsabilidad y el compromiso, el reconocimiento, la condición física, y la función de una actividad.

Tabla 17

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.

	Categoría y características
Padre	<ul style="list-style-type: none"> • Relación y lazo afectivo: (consentidor, atento, respetuoso, duro, firme, exigente, poco expresivo) • Responsabilidad y compromiso: tiempo y calidad (trabajador, entregado, puntual, comprometido, responsable) • Reconocimiento: destacado, grandes sueños • Condición física: alcohólico
Madre	<ul style="list-style-type: none"> • Relación y lazo afectivo: (comprensiva, atenta, motivadora, con espíritu de ayuda, mantiene unida a la familia, posesiva, humilde, sencilla) • Responsabilidad y compromiso: responsable, trabajadora, servicial • Reconocimiento: conformista • Condición física: enfermiza, nerviosa
Tíos	<ul style="list-style-type: none"> • Relación y lazo afectivo: maltrato, comunicación estrecha, confianza, respeto • Responsabilidad y compromiso: chambeadores • Reconocimiento: iniciativa, creativos, inteligentes • Función de una actividad: deportista
Abuelitos	<ul style="list-style-type: none"> • Relación y lazo afectivo: comprensivos, atentos, aconsejadores, impositivos (as) • Función de una actividad: comerciante, curandero
Hermanos	<ul style="list-style-type: none"> • Relación y lazo afectivo: confianza, respeto, solidarios, reciprocidad, correspondencia, ayuda mutua, inseparables, compartidos, búsqueda continua y cercanía del otro, maltrato • Responsabilidad y compromiso: responsable • Función de una actividad: juego

Fuente: elaboración propia.

Para efectos de visualizar los atributos de mayor y menor relevancia, se muestra la tabla dieciocho.

Tabla 18

Caracterización de los otros importantes de la familia con la que los profesores mantienen relaciones interpersonales.

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, consentidores, 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	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

Fuente: elaboración propia.

En general, los aspectos más relevantes atañen a la relación afectiva que proporcionan especialmente los progenitores; no obstante, su coherencia y mantenimiento se articulan fuertemente con la responsabilidad y compromiso de la pareja para mantener y preservar la familia y con la intensidad, así como con la 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 trascendental, porque los atributos de los miembros reflejan y brindan los soportes fundamentales del proceso de constitución como personas y profesores (tabla 19). Como se visualiza, este sustento tiene un efecto alto en el mantenimiento y la consolidación de las características o atributos con las cuales partieron. Además, a lo largo del tiempo se percibe un crecimiento articulado tanto en la reestructuración —modificando las ya existentes— como en la generación de atributos —integrando el desarrollo de nuevas características— en el proceso (Cantor, Pérez y Carrillo Sierra, 2018).

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 19), pues las buenas prácticas se enlazan al carácter afectivo y la identificación con los alumnos (Fourtoul Ollivier, 2008); 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 valorales que atañen y refieren lo personal, así como lo social. No obstante, en la dinámica y en el desarrollo de los procesos de los profesores coexiste un enlazamiento 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 del 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, 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 indica 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, Bonner y Kovach, 1996; Zimmerman, 2000) y logros (Kuhl y Beckman, 1994; Guevara-Sanginés, 1988; Ríos, 2004).

Tabla 19

Organización de atributos de los profesores, vistos en sus otros importantes.

Categoría	Atributos
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), amiguelo, 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
Actividad o dinámica	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
Reflexión	Reflexivo, reconocimiento y autorreconocimiento
Condición física	Alcohólico

Fuente: elaboración propia.

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; Gebran y Trevizan, 2018) y de la tarea y del rol (Llinares Insa y Zacarés González, 2006).

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 con el tiempo en las dimensiones familiar, escolar y profesional (tabla 20).

En este marco, la comunicación permanente entre los miembros de la familia y los roles que se van estableciendo crean zonas de significación que van moldeando progresivamente el concepto de sí mismo del individuo en vías de formación; aquí, la contribución de los otros significativos que tiene lugar al inicio de la vida, continúa a lo largo de esta (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 de la autoconfirmación (Taylor, 1994).

En la etapa de adultos, los profesores se definen fundamentalmente a partir del trabajo y de los modelos de relaciones (Flores y Day, 2006; Llinares Insa y Zacarés González, 2006; Mórtoła, 2006; Sayago Quintana, Chacón Corzo y Rojas de Rojas, 2008), 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 20

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	Sí mismo		Definido a través del trabajo y las relaciones	
	Niñez-adolescencia	Juventud	Juventud-adulthood Experiencia inicial	Adulthood Experiencia postrera
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, amiguero	Amiguero, platicador	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
Actividad y dinámica	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
Ideales		Líder	Líder	
Reflexivo				Reflexivo, autorreconocimiento
Condición física		Alcohólico		

Fuente: elaboración propia.

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 21), ya que culturalmente a las mujeres se le designan tareas del cuidado de los hermanos y del hogar, lo cual exige regular sus actividades y compaginar con las necesidades de otros (Guevara, 1997), 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 ven 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 (esto en la narración de Joshua, Janis, Lil); es decir, aportan guías más afectivas y cuidadosas (McClelland, 1961); mientras que en el caso de los padres, destaca la función de ser 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 auto-percibidos 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 solo en lo académico, que destaca más en los profesores, sino también en lo afectivo (Zacarés, Iborra, Tomás y Serra, 2009). 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 21

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-adultez Experiencia inicial	Adultez Experiencia postrera
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, ordenado, serio, 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
L i l	Juguetona, libre (autónoma), responsable, firmeza, perseverante, activa, amigüera, responsable, firmeza, activa, perseverante	Dedicada, 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	Comprometida, responsable emprendedora, con iniciativa, participativa, cooperativa, innovadora, flexible, regañona, exigente, autoexigente, constante, retadora, sensible, perfeccionista, carácter fuerte, dar confianza, propositiva, reflexiva
J a n i s	Juguetona, libre (autónoma), amigüera, participativa, responsable, firmeza, perseverante	Competitiva, innovadora, amigüera, 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	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
-------------	---	--	---	---

Fuente: elaboración propia.

Resulta también revelador que la amplitud referida a los aspectos socioafectivos, motrices e intelectuales, así como 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 22 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, 1998b; 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 obtienen más oportunidades de elección y llegan a más logros y reconocimientos, además de alcanzar 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 22 y figuras 5, 6, 7 y 8, 9).

Tabla 22

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.

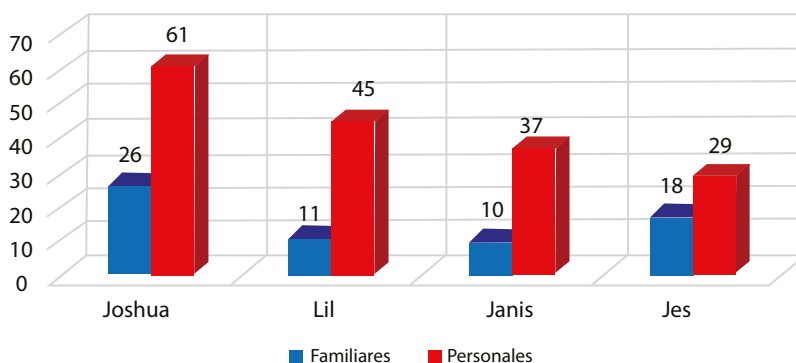
Casos	Atributos familiares		Atributos personales										Total
	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	Subtotal		
			Infancia y adolescencia		Juventud		Juventud-adultez		Adultez		+	-	
Joshua	26	2	12	0	11	0	12	0	26	1	61	1	62
Lil	11	8	7	1	8	1	11	3	19	1	45	6	51
Janis	10	5	8	0	6	0	6	0	17	1	37	1	38
Jes	18	1	3	2	0	5	11	0	15	2	29	9	38
Total	65	16	30	3	25	6	40	3	77	5	172	17	189

Fuente: elaboración propia.

La configuración de los atributos familiares positivos y negativos genera modelos de comportamiento y expectativas en otros marcos de relación en los ámbitos personales y familiares (gráficas 1 y 2).

Gráfica 1

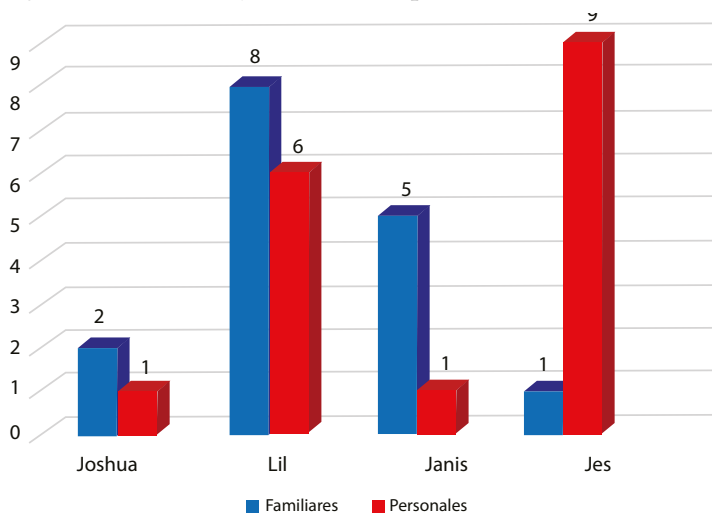
Percepción positiva del sí mismo y de los otros importantes.



Fuente: elaboración propia.

Gráfica 2

Percepción negativa del sí mismo y de los otros importantes.



Fuente: elaboración propia.

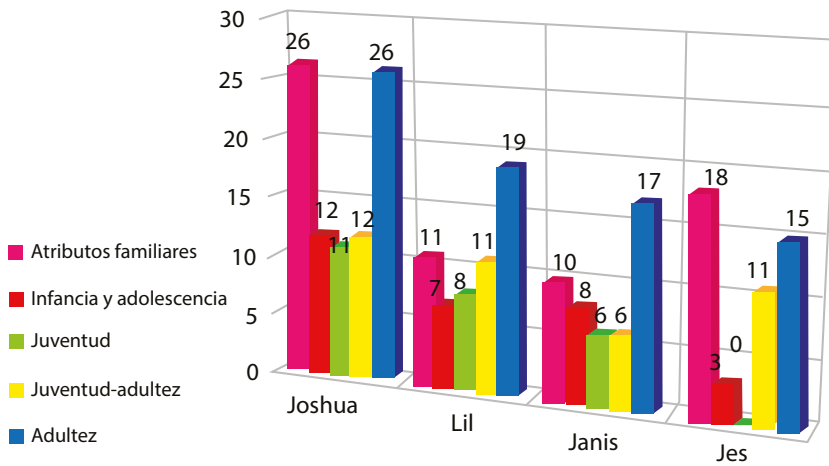
En cuanto a la dinámica, se observa un proceso en el que los atributos familiares se convierten en patrones y se traducen en expectativas que se fortalecen en distintos momentos en cada profesor. Estas expectativas refuerzan la necesidad de logros y aumenta la satisfacción y autonomía profesoral, la cual será desarrollada ampliamente en un tema posterior.

Para efectos de tener una mayor visualización de los atributos positivos y negativos, por etapa, se muestran las gráficas tres y cuatro.

El conjunto de atributos de los profesores, a la larga, se integra de muchas motivaciones y acciones, y se encuentra bastante entrelazado con motivos intrínsecos. Las acciones generan aprendizajes (Vygotsky, 1982) y necesidades (Guevara-Sanginés, 2004; Murray, 1938; Seve, 1973), que se integran al individuo en esta ya mencionada dinámica continua, ello mediante las acciones que los profesores realizan en el tiempo en las distintas etapas de su vida, así integran valores y desarrollan habilidades que permiten anticipar, controlar y autorregular su comportamiento.

Gráfica 3

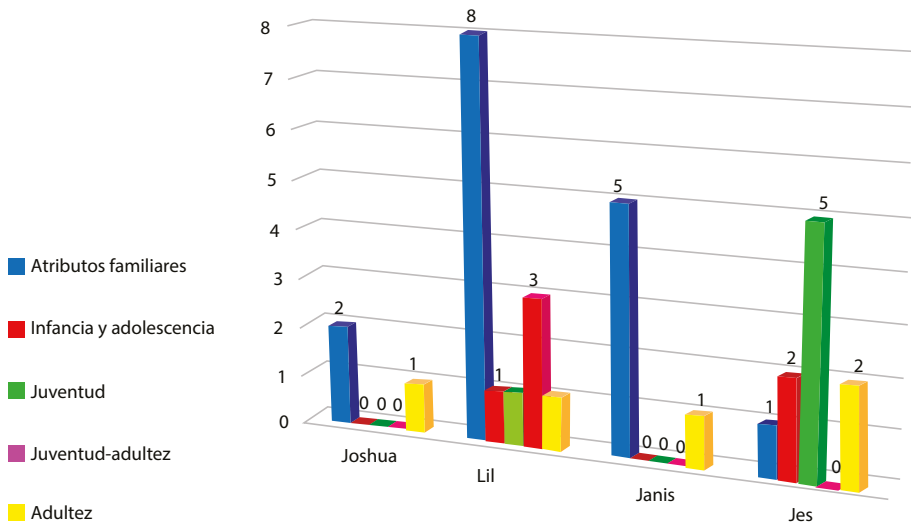
Atributos positivos del sí mismo y los otros importantes por periodo de desarrollo.



Fuente: elaboración propia.

Gráfica 4

Atributos negativos del sí mismo y los otros importantes por periodo de desarrollo.



Fuente: elaboración propia.

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 estas 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 es mayor en el caso de las maestras que de los maestros.

La procedencia y 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 Jes. Otras variables importantes de elección fue encontrar esta carrera en la propia localidad, 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” (profesora, Janis). “Creo que estaba presente desde la secundaria... me gustaba” (profesora, Lil).

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 Herrera, 2005).

[...] 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, pero 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 papás para pagar una escuela particular, ellos no podían (profesora, Janis).

Y yo decía si él puede, yo por qué yo no... yo no me quería quedar como estaba (profesora, Lil).

Además hay una fuerte presencia en la continuidad del papel asignado y desarrollado en el seno familiar al cuidado del otro, como lo manifiesta Lil: “[...] a pesar de no ser la mayor, mi mamá se iba a Sonora y me dejaba la responsabilidad de la casa y hermanos”.

Y Janis: “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 23), lo que dirige el interés a la atención del hogar y a las personas. En tanto, ellos se dedican a jugar, a andar solos, andar en la calle, jugar futbol, lo que genera una mayor autonomía y complacencia para ellos. Ciertamente, como contraparte, esto conduce a una menor posibilidad de desarrollo en ciertos campos para cada género.

Tabla 23

Tiempo libre y actividad laboral en la infancia de los cuatro docentes.

Caso	Tiempo libre	Actividad laboral (doméstica)	Actividad laboral (remunerada)
		Impuesta	Elegida
Joshua	“Jugábamos al bote pateado, a las escondidillas, a las alcanzadas, a platicar de cosas que asustan y a jugar futbol.”		Vender pan, hacer pinzas y aviones
Lil	“Jugábamos al gigante, al chicharrón, a la reata, a los encantados, nos encantaba subir a los árboles.”	Lavar, planchar, cuidar y atender a la familia, hacer el quehacer de la casa	Hacer mandados
Janis	“Jugar con lodo, jugar con papel, jugar con plantas, bañarnos cuando llovía en los 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	
Jes	“Jugar a las canicas, al yo-yo, al balero, los trompos, jugábamos a las alcanzadas, al 18, a doña Blanca, al futbol.”		

Fuente: elaboración propia

La actividad laboral elegida en el caso de Lil, concierne a satisfacer una necesidad básica, y en Joshua a satisfacer la necesidad de ganar dinero, así como 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 (tablas 24, 25 y 26).

Tabla 24

Tiempo libre y actividad laboral por caso y género en la adolescencia.

Caso	Tiempo libre	Actividad laboral (doméstica)
		Impuesta
Lil		Lavar, hacer mandados, cuidar y atender a la familia, hacer el quehacer de la casa
Joshua	Actividad deportiva	
Janis	Corte, repostería	Llevar de comer al papá, asistir al mercado, hacer mandados, ayudar a la mamá a cubrir todas esas necesidades u obligaciones
Jes	Actividad deportiva	

Fuente: elaboración propia.

En la adolescencia (tabla 24), se refuerzan las actividades deportivas en los varones, en tanto que en las mujeres se fortalecen las tareas domésticas (quehacer, ir al mercado y hacer mandados), al grado tal que inclusive se colocan en el terreno del uso del tiempo libre (coser y hornear), borrando así los límites del trabajo y el descanso.

En la juventud (tabla 25), 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 25*Tiempo libre y actividad laboral por caso y género en la juventud.*

Caso	Actividad en tiempo libre			Actividad laboral/doméstica
	Deportiva	Recreativa	Artística	
Joshua	Futbol Lima lama		Tocar guitarra, cantar	
Lil			Bailar, hacer manualidades	Ayudar a maestras a llenar documentos, organizar actividades
Janis		Leer, pasear, ir de compras, oír música		Doméstica
Jes	Futbol			

Fuente: elaboración propia.

Entre la juventud y la adultez (tabla 26), las mujeres preservan las actividades en el entorno familiar y de la administración de la casa, mientras que en los hombres, las actividades se observan en entornos distintos al hogar.

Tabla 26*Tiempo libre y actividad laboral por caso y género en la juventud-adulthood y adultez.*

Caso	Juventud-adulthood		Adultez	
	Tiempo libre	Actividad doméstica	Tiempo libre	Actividad doméstica
Joshua	Actividad deportiva y musical		Actividad deportiva y musical	
Lil		Actividad doméstica y musical		Actividad doméstica y musical
Janis		Actividad doméstica y recreativa		Actividad doméstica y recreativa
Jes	Actividad deportiva			

Fuente: elaboración propia.

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 llegar a ser para realizarse de manera plena (Cortada, 1977): “[...] nunca imaginé ser maestro” (profesores, Joshua y Jes).

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” (profesor, 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 (sic.), que todos mis compañeros desconocieron aquel 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 (profesor, Jes).

En general, destaca en los cuatro casos la mayor influencia del padre sobre esta elección.

Mi padre nunca me dijo que no, solo dijo, hay tú te las ves (profesor, 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 (profesora, Janis).

Mi padre siempre me apoyó y no quería ser un vago... (profesor, Jes).

Además, ver a mi mamá hacer cosas y trabajar mucho... yo quería apoyarla pues mi padre no daba ni un centavo (profesora, Lil).

A manera de colofón, se puede establecer, a través de los procesos de reflexión y modos de vida en la familia y escuela, la fuerte presencia anticipada en los procesos de elección de la carrera para las mujeres, 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 este sentido se advierte una construcción diferenciada por género (Varilla, 2016).

En los cuatro casos prevalece el sentido de ser una carrera corta (Torres Herrera, 2005), lo que permite visualizar un tramo relativamente breve para superar la condición económica y el estatus familiar precedente.

Cuando se trazan cruces con los pensamientos de los progenitores acerca de la carrera y la satisfacción con respecto a ellos mismos (tabla 27), se presenta una fuerte identificación. Solo Jes no logra sentirse satisfecho con su formación ni con el ejercicio profesional, lo cual es muy importante frente a su relación con los alumnos, como se verá más adelante.

Tabla 27

Pensamientos iniciales y actuales generacionales sobre la carrera de ser profesor, referidos en los progenitores y en los profesores por caso.

Caso	Progenitores		Profesores	
	Iniciales	Postreros	Iniciales	Postreros / forma de sentirse
Joshua	Carrera corta y desarrollo profesional	“Nunca me lo dijeron, pero estaban contentos.”	“Hacer una carrera corta.”	“Considero que no erré.” / Satisfecho
Lil			“Deseos de estudiar y ser alguien igual o mejor que mi hermana (secretaria).”	“Me siento muy comprometida con lo que soy.” / Satisfecha
Janis	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
Jes	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 solo por vocación, sino por dinero.” / Insatisfecho

Fuente. elaboración propia.

La satisfacción no solo concierne a la conclusión del estudio, sino a 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 (profesora, Lil).

Todo lo que he hecho ha sido orientar... me gusta enseñar, convivir con los niños. Creo que hay reciprocidad (profesor, Joshua).

Me gusta trabajar con ellos, se convierten en parte de ti... llegas a conocerlos... sabes lo que sienten (profesora, Janis).

En este proceso, se descubre un lazo significativo 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, esta 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 Jes, 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 (profesor, Jes).

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 se 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 sociales, irrumpiendo en las estructuras de procedencia, confrontando y movilizándolo paulatinamente lo que será para 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, 6 continúan la carrera de profesor.

En el caso de las dos mujeres, conviene mencionar que una opción previa a ser maestras fue la de ser secretarías: “Mi hermana más grande se dedicaba a secretaria... y cuando menos yo quería ser algo como ella o más que ella” (profesora, Lil). “[...] entonces yo me quería ir con la señora Luna, recuerdo que estaba la academia de la señora Luna y no me dejó” (profesora, Janis).

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 progenitores (tabla 28).

Tabla 28

Expectativas y condiciones generacionales de los profesores con respecto de los progenitores.

Caso	Cantidad de hijos		Preparación de la pareja (nivel educativo)		Insumos	
	Progenitores	Profesores	Progenitores	Profesores	Progenitores	Profesores
Joshua	10	2	Madre: secundaria Padre: profesor	Normal de educación primaria y licenciatura en educación primaria Realiza funciones directivas	Casa propia	Casa propia, terreno para los hijos, dos vehículos, teléfono, computadora, biblioteca personal
Lil	10	2	Madre: primaria Padre: primaria	Normal de educación primaria y licenciatura en Normal Superior. Realiza funciones de Apoyo Técnico Pedagógico (ATP)	Viven en vecindad con los abuelos paternos	Casa propia amplia, vehículo, teléfono, computadora
Janis	8	2	Madre: primaria Padre: primaria	Normal de educación primaria	Casa propia	Casa propia, vehículo, teléfono, computadora

Jes	7	2	Madre: primaria Padre: primaria	Licenciatura 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
-----	---	---	--	---------------------------------------	--	---

Fuente: elaboración propia.

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 solamente en el sustento y 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 de Jes.

*Procesos del desarrollo autorregulatorio:
de la no regulación a la regulación integrada*

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 relevantes en la elaboración de su persona, en la flexibilidad y en su propia unidad; no obstante, 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 aspecto, el desarrollo implica el enfrentamiento a situaciones conflictivas entre los deseos y objetivos personales, que tienden

a generar desequilibrio cognoscitivo, emocional o representacional, y que obligan a tener una respuesta adaptativa 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 solo posteriormente hay una transición que permite al individuo interiorizar esta motivación externa, es decir, la introyecta quizás aun sin internalizarla en armonía. 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: 137; Seve, 1973); en el caso de los cuatro profesores, 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 a las que se enfrentan, 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, ya mencionadas, 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-Sanginés, 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 su solución y aprovechamiento depende de las demandas del medio como de los recursos disponibles de la persona para enfrentarlo.

La identificación de las fuentes y las formas de respuesta permiten no solo mostrar los estilos optados por los profesores en diversas etapas, sino también la interiorización de ciertas pautas claves, como base de su desarrollo posterior (Deci y Ryan, 1990a; 1990b; Guevara, 1995; Lazarus y Folkman, 1999).

De la no regulación a la regulación integrada: de conflictos y soluciones

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-adulter (primeras experiencias como profesor), y la adultez (experiencia postrera), 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, así como la personalidad (Guevara-Sanginés, 2004; Kuhl y Beckmann, 1994).

Los detonantes del crecimiento están relacionados estrechamente con procesos volitivos (Guevara-Sanginés, 2004), pero conviene tener presente que las personas en la vida cotidiana no se autorregulan todo el tiempo, ni regulan todas las actividades (Zimmerman, Bonner y Kovach, 1996) y, finalmente, considerar esta regulación articulada con la experiencia de los resultados de sus acciones.

En los profesores se perciben un incremento y una persistencia para preservar el gobierno de su acontecer, en especial el de mantener la carrera formativa como profesores y la disciplina en el trabajo (tablas 31, 32, 33 y 34), 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 el 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 sentir las 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 29), 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 progenitores— 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 30) y la forma en que esta interiorización permite, más adelante, a los profesores asumirse de manera distinta, pero bien integrada (tabla 31).

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 32, 33 y 34), aunque durante su trayectoria personal cada uno se va ajustando y transformando.

La afectación en la autoestima (Lil) y la sensación de abandono (Jes) 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, Jes se define como vago y durante su formación no le gusta hablar con nadie (cuenta solo con un amigo) y Lil manifiesta una necesidad permanente por probar su valía —a partir de la afectación permanente a su persona— y se revela al momento de sentirse dañada.

Tabla 29

Acciones y estrategias de solución desplegadas por los profesores ante situaciones conflictivas o potencialmente conflictivas sucedidas en la infancia.

Caso	Conflicto	Categoría	Resolución	Categoría
Joshua	“Un Día de Reyes, un amigo me gritó para levantarme a las 4 o 5 de la mañana. Me levanté y estuvimos jugando... después yo 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 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

Joshua (cont.)	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 los nueve o diez 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
Lil	“Me sentía la más relegada porque todos estudiaban en el turno de la mañana y yo solamente estudiaba en el turno de la tarde.” (Desde los siete años en que ingresa a la escuela primaria)	Autoestima- reconocimiento	“... en las mañanas yo aprovechaba para hacer mis tareas, el quehacer de la casa y hacer mandados, limpiar casas... siempre me he quejado de que me tenían como la criada de la casa por ser la única que se quedaba en las mañanas”. “Después, en tercero 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 necesitábamos.”	Exceso de responsabilidad Autoestima Interiorización
Janis	“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... incluso 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 desde 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

Jes	“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
-----	---	------------------------------------	---	-----------------

Fuente: elaboración propia.

En la etapa de la adolescencia (tabla 30), 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 compuesta por el logro y la autodisciplina para los hombres; esta etapa deja 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 31) y con la continuidad en el siguiente nivel educativo (tabla 32).

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 tanto el autocontrol como la autonomía ganan terreno importante. Más adelante, los cuatro profesores enfrentan el conflicto de la carrera, entre la deseabilidad personal y la de sus progenitores (tabla 31); sin embargo, en el transcurso intentan interiorizar este evento y se van adaptando hasta lograr su aceptación, excepto en un caso (Jes), 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 otros profesores modelo, así como de pares que ayudan a abrir el panorama de los adolescentes (Cardelle-Elawar, Irwin y Sanz de Acevedo, 2007; Zacarés, Iborra, Tomás y Serra, 2009), que serán los soportes sociales necesarios en la integración para cumplir su cometido (Vygotsky, 1982).

Tabla 30

Acciones y estrategias de solución desplegadas por los profesores ante situaciones conflictivas o potencialmente conflictivas sucedidas 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 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 e interiorización
Lil	“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
Janis	“Realizar las actividades de la casa y dedicarle mucho tiempo.”	Exceso de responsabilidad	“... Poco a poco fuimos creciendo, fuimos adoptando cosas que en cierto punto siento... era ayudarle a la mamá a cubrir todas esas necesidades de la casa.”	Interiorización

Janis (cont.)	“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 reprobear.”	
	“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 reprobó)	Autocontrol
Jes	“Reprobé biología.”	Logro	“Me puse a estudiar, bueno a memorizar y saqué 10.”	Autorrealización. Comportamiento instrumental

El momento de elección de la carrera es uno de los pasos más importantes porque atañe a las aspiraciones y metas profesionales futuras. Anticipa ciertos pensamientos acerca de la autoimagen y el deseo de ocupar una posición distinta, por ello las dificultades muestran la necesidad de logro. Aunado a lo anterior, tres de los profesores han enfrentado la experiencia de reprobación académica, lo que los impulsa a tratar de no repetir la misma experiencia. En este sentido, se enlaza la experiencia pasada con la visualización y la 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 juegan 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 31), forzándolos a elegir una vía alterna y a ajustar su comportamiento para evitar consecuencias negativas (Backman, 1977; Deci y Ryan, 1990a; 1990b), a diferencia de las mujeres, porque su elección fue definida por ellas mismas e implicaba un reto (Shunk, 2002). Pareciera que la decisión de los varones comporta un carácter extrínseco de la motivación, en tanto que la de las mujeres uno más intrínseco, más vocacional. Aunque el contexto secundaba la resolución de ellas, pues ya en aquella época se aceptaba como profesión

natural de las mujeres la de 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 a sí mismas y mostrar su capacidad a otros, para lograr dicho fin. En este sentido, su sí mismo florece más rápido en el ámbito escolar (Zacarés, Iborra, Tomás y Serra, 2009), 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 alternativa, 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 el 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 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 y una maduración psicosocial más avanzada en las mujeres que en los hombres (Zacarés, Iborra, Tomás y Serra, 2009).

Tabla 31

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.” (Se refiere a la Escuela Normal)	Reflexión Alternativa

Lil	“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
Janis	“Preparando más intensamente el examen de admisión, que era la siguiente meta a seguir, ¿verdad? Buscamos quién nos preparara, 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, fue 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
Jes	“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 32), 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 las actividades deportiva y musical. Aquí las situaciones conflictivas son diversas: principalmente logro (Joshua y Janis) y en menor grado autoestima (Lil), prohibición (Joshua) y comportamiento instrumental (Jes 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 protegerlas y conservarlas manifestando desafío y rebeldía ante la autoridad, llámese familia 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 Jes. 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 (Torrano Montalvo y González Torres, 2004).

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-Sanginés, 2004); se hace presente la necesidad de desarrollar competencias, tomar la iniciativa y planear.

En dos casos se realizan otras actividades externas al estudio: danza (Lil), 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, a la larga, 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 32

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 sentí cabeza. Hubo más importancia más formalidad (en sentido de responsabilidad).” “Había mucha interacción... y había que terminar.”	Logro

Joshua (cont.)	“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, <i>¡uf! me sentía grande, bien.</i> ” “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 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 Desarrollo de competencias Reto
	“Preparé mucho una exposición, creí que iba a sacar 10, pero saqué 9.”	Logro	“Me dirigí a la maestra para que me dijera por qué, pero no encontré respuesta; yo quería saber dónde estaba fallando para organizarme y planear mejor mis prácticas.”	Apoyo social Planeación Iniciativa

Lil	“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 6. Él quería abusar de mí.”	Logro Honor	“No caí en su juego y preferí que me pusiera el 6.”	Valores-honor
	“Saqué 6, 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 les fui diciendo poco a poco y lo aceptaron.”	Mentir Persistencia
Janis	“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
Jes	“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 33), los detonantes del desarrollo se encuentran fundamentalmente relacionados con las carencias y con los obstáculos externos, hallazgo similar encontrado por Granados Romero,

Tapia Ubillus y Fernández Sierra (2017), elementos que impiden el logro, el reconocimiento y la planeación (cuatro casos), la autoestima y el altruismo (Lil).

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-Sanginés, 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 a las diversas situaciones conflictivas y persistir en el intento en un marco de mayor flexibilidad y apertura.

Tabla 33

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.”</p> <p>“Hay muchos detalles... No es tan fácil como lo plantearon en la escuela, aunque en las prácticas teníamos una semana con el grupo de 5º. Pero ya en el quehacer es algo diferente.”</p> <p>“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 que 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.”</p> <p>“Que yo dijera qué desilusión, al contrario yo tenía que poner más empeño por las condiciones.”</p>	<p>Reflexión</p> <p>Planeación</p> <p>Ajuste de competencias</p>

Joshua (cont.)	“Dificultades del grupo.”	Reconocimiento de carencias y obstáculos externos que impiden el logro	“Preguntando, leyendo con mis hermanos. En preparación del programa. Con mi padre, en pláticas con él... sobre cómo empiezo, preguntaba, y él me decía que fuera muy observador y tomara 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.”	Apoyo social Iniciativa Planeación Ajuste
Lil	“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
	“Me proponen participar en una escuela de nueva creación, acepto a pesar de la 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

	<p>“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.”</p>	<p>Autoestima (enojo) Autoridad</p>	<p>“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!”</p>	<p>Autoestima (enojo) Reto Reflexión</p>
Lil (cont.)	<p>“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?”</p>	<p>Autoridad Autoestima</p>	<p>“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 hacer más dinámicas, ya no fueron tan expositivas sino que yo les buscaba por un lado o por otro.”</p>	<p>Apoyo social Reconocimiento Transferencia Positiva</p>
Janis	<p>“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.”</p>	<p>Reconocimiento de carencias y obstáculos externos que impiden el logro</p>	<p>“Solicité la ayuda del encargado de la escuela, me involucré en lo que él solicitaba y aprendí a manejar muchas cosas.”</p>	<p>Apoyo social Iniciativa</p>
Jes	<p>“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.”</p>	<p>Reconocimiento de carencias y obstáculos externos que impiden el logro</p>	<p>“Más dedicación y tiempo al trabajo, pero lamentablemente los niños no tenían el tiempo suficiente para estudiar.”</p>	<p>Compromiso Desplaza la culpa</p>

De la no regulación a la regulación integrada: Del sí mismo a los otros

Y, finalmente, después de muchos años de educar y ser profesor (tabla 34), 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; Seve, 1973; Pintrich, 2000; Day, 2006; Mínguez, 2010; Ortega-Ruiz y Gárate, 2017), la necesidad de logro, el establecimiento de retos y reconocimiento (Vaillant, 2007). 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 y externa (Bandura y Walters, 1990; Deci y Ryan, 1990 a; 1990b).

Lo encontrado demuestra la eficiencia autorregulatoria en tanto que los profesores actúan frente a las circunstancias buscando alternativas a partir de la situación inicial; planean, toman la iniciativa (Guevara, 1998b; 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, Bonner y Kovach, 1996; Ríos, 2004; Day, Kington, Stobart y Sammons, 2006).

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, Bonner y Kovach, 1996; Zimmerman, 2000; Pintrich, 2000). Otro hallazgo se refiere al incremento de aspiraciones en la medida que ellos anticipan, proponen ideas, rutas y nuevas alternativas para modificar las condiciones presentes (Ríos, 2004) en un marco más allá del salón de clase (Day, 2006).

Aquí resulta esencialmente importante el hecho de que los profesores se ven a sí mismos como portadores de cambios y transformaciones, al mismo tiempo de compartir ese saber con otros y traducirlo para disponerlo como herramienta para apoyar la tarea de los colegas en el seno institucional, especialmente en los casos de Lil 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 34

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	“Con base en 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 o 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 sí 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 grados.” 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 con su grupo– y probábamos... era muy cansado, pero muy bonito.”	Reto Apoyo social Optimismo Ajuste

Joshua (cont.)	“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 que 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 pusieramos 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
	“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)
Lil	“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

Lil (cont.)	“Miedo a enfrentarme a algo que era desconocido para mí (función de directora), ¿cómo manejar a tanta 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
Janis	“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
	“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
	“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 el porqué, pero eso no lo convenció y se fue muy enojado.”	Afiliación Altruismo Comunicación	“Asegurarme de 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

Jes	“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, un padre regaló mil pesos a la escuela.”	Reconocimiento Logro Alegría y satisfacción

Fuente: elaboración propia

En resumen, los profesores han llegado a ser parte de hechos y eventos distintos a los que les demandaban la familia, la escuela y el trabajo, pero fundamentalmente de la forma en cómo ellos han interiorizado e integrado a sus personas, 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. En todo caso, las frustraciones, los fracasos y las desilusiones son convertidas en fuentes de motivación (Cardelle-Elawar y Sanz de Acevedo, 2010).

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, se observan en la conducta modelos y principios generados en el entorno; en un segundo momento, los profesores miden las vías de acción más pensadas y mejor calculadas para servir a principios y metas específicas; en un tercer momento, se frenan impulsos y hábitos que pueden desviar la atención o entrar en conflicto con un principio o un fin (Bronstein, 1984; 1994; 2003; Deci y Ryan, 1990a; 1990b).

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 la afinación y la 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, Bonner y Kovach, 1996), el descentramiento y la integración (Bajoit, 2002; Heller, 1997; Morin, 1999; Seve, 1973).

Algunos aspectos que pueden conducir a lesionar o a debilitar la voluntad para lidiar con las dificultades y los conflictos, figuran la falta de asunción de objetivos o la ausencia de aquellos que exigen esfuerzo o 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.

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, el 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 (Janis y Lil) 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 (Janis y Joshua) (Zacarés, Iborra, Tomás y Serra, 2009), las cuales se confirman con la descripción de estudiante solicitada y personas que afectaron positiva o negativamente en la carrera.

Respecto del ambiente de aprendizaje, Joshua y Janis manifiestan su experiencia de manera positiva en tanto conocimiento, convivencia e interacción entre compañeros, a diferencia de Lil y Jes que la viven de manera negativa y al margen de sí, a partir de la condición social (Lil) o de insatisfacción personal (Jes). “No quería que mi mamá fuera a la escuela y que sufriera como yo por estar mal vestida” (Lil). “Nunca me gustó la escuela Normal... estuve desmotivado, desinteresado” (Jes).

Aunque finalmente, Lil recibe de su experiencia laboral, al realizar interinatos, la mayor satisfacción y claridad en 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, apropiarse, compartir los modos de hacer y planear una clase (Joshua, Janis y Lil); así como encontrar un espacio propicio de apoyo, confianza, consejos, conocimientos y amistad con profesores (Janis, Lil y Joshua), a diferencia de Jes 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 que terminar” (profesor, Joshua). “No hubiera ninguna razón para que mi mamá fuera a la escuela” (profesora, Lil). “Terminar era mi meta, no quería quedar mal” (profesora, Janis). “No quedar mal” (profesor, Jes).

Y segundo, la necesidad de lograr el reconocimiento (eficacia) y el propio autorreconocimiento a su función de la imagen de futuro profesor.

Respecto del 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 significativa de conquista y construcción personal y profesional; y los continuos logros confirman su posición: es elegido representante de grupo, los compañeros y amigos lo estiman, los niños con los que practica lo llaman *maestro* y lo hacen sentir muy bien; mientras que en el caso de Jes, 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 35), para lo cual se muestran algunos referentes encontrados en cada caso.

Tabla 35

Autodescripción de los profesores como estudiantes en distintos momentos escolares.

Caso	Primaria	Secundaria	Estudios de Normal (formación docente)
Joshua	Ser número uno, dinámico, inquieto	Estudioso, interés por estudiar y aprender	Responsable, puntual, dedicado, participativo, interesado, constante
Lil	Gusto	Gusto, interés, es responsable	Dedicada, constante, insistente, responsable
Janis	Gusto	Responsable (cuando decide reiniciar)	Interés, no reprobar ninguna materia, crítica, participativa
Jes	Copión	Memorista Estudia porque le da pena reprobar	Desinteresado, desmotivado, estudia para pasar

Fuente: elaboración propia.

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 Lil y Janis mantienen el estudio mediante el gusto, la responsabilidad, el interés y la insistencia; no así Jes, 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, Bonner y Kovach, 1996; Zacarés, Iborra, Tomás y Serra, 2009).

Se recuperan algunas expresiones de cada uno correspondientes a la etapa de formación como profesores:

Me estimaban, no perdía detalle para participar y aprovechar para aprender y replantear (profesor, 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 (profesora, Lil).

[...] a veces dedicaba más tiempo a la amistad que al estudio [...] que fui una estudiante que, si bien no salió con reconocimientos ni nada, no reprobó ninguna materia (profesora, Janis).

La Normal nunca me gustó... desinteresado y tomador (profesor, Jes).

Cuando la percepción sobre su habilidad, o competencia, se analiza a partir de las expectativas generadas en los entornos familiares y escolares (tabla 36) y de la forma como lo afectaron 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 Lil que manifiesta una lucha permanente entre la expectativa familiar negativa y la expectativa escolar positiva, superándola mediante una fuerte persistencia.

En el terreno de la formación profesional, se suma a los entornos mencionados, el laboral, dado que los estudiantes inician su incursión con las prácticas escolares (iniciación al campo de trabajo); Lil realiza interinatos por dos o tres meses en escuelas primarias.

En el ámbito escolar, las relaciones fundamentales se generan en la interacción del aula; por ello, las personas de mayor influencia son los profesores, los compañeros y los amigos (Zacarés, Iborra, Tomás y Serra, 2009; Rojas Torres, 2017).

Tabla 36

Expectativas de los otros importantes y percepción de sí mismo durante la trayectoria académica profesional.

Caso	Progenitores y familiares	Profesores de la carrera	Autoexpectativa	
	Relación académica y situaciones de apoyo		Positiva	Negativa
Joshua	Estar preparado y asumir la responsabilidad del estudio	Trabajador, estudioso, responsable, estimado, reconocido, destacado	√	
Lil	Falta de credibilidad sobre su propia capacidad. “Eres una tonta”, “No puedes”	Estudiosa, persistente, responsable, reconocida (tiene las mejores calificaciones)	√	
Janis	Ser la número uno, la mejor (padre); que no repruebe ninguna materia (madre)	Cumplidora, ninguna materia reprobada	√	
Jes	Hacer una carrera	Flojo, irresponsable, desinteresado		√

Fuente: elaboración propia.

En el ámbito familiar, los progenitores ocupan un lugar preponderante, mientras que en el laboral, aparecen figuras como el supervisor, los directores, los profesores y los alumnos de la escuela donde realizan sus prácticas (Bandura y Walters, 1990; Goodson, 2003; Day 2006; Delgado-García, Coronel y Boza, 2018). Conviene mencionar que todos los estudiantes las hacen 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 decir que las expectativas de los profesores, al valorar sus competencias y ser enunciadas por ellos y, posteriormente, ser socializadas y traducidas por los compañeros como reconocimiento a su habilidad (Joshua, Lil y Janis) o falta de ella (Jes), y en el trato establecido en 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 Gómez, 1997; Rodríguez Gómez y Guevara, 1999; Rosenthal y Jacobson, 1968).

Las expectativas de los otros importantes sobre las capacidades o habilidades de la persona, tienden a incrementarse o a disminuir; por su parte, la persona tiene ciertas conductas que dependen de si la percepción de esos otros es positiva o negativa, pues emiten juicios con base en dicha percepción. 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 (Zacarés, Iborra, Tomás y Serra, 2009; Granados Romero, Tapia Ubillus y Fernández Sierra, 2017), como el profesor de prácticas, el de física o el de matemáticas. Aunque la mayor parte de los estudiantes acata la decisión, es necesario manifestar que esta valoración negativa incrementa la necesidad de reconocimiento y de logro —en tanto que se ha de atender la falencia—; pero, si la valoración es positiva, 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); para las prácticas además se solicita un proceso que lleva tres momentos distintos: la planeación, la organización y la evaluación y, por tanto, se requiere manejo de grupo, organización del material, flexibilidad y apertura a la crítica.

En el caso de progenitores y hermanos, los profesores los visualizan como apoyos morales o ausencia de ellos (Lil). Para Joshua, su padre y sus hermanos, además, son una guía académica de definición y desarrollo de sus propias competencias, ya que recibe su apoyo constante; mientras que para Lil, la ausencia de su padre y la violencia de su hermano la afectan permanentemente, lo cual daña su relación con los otros y hay una demanda permanente de reconocimiento a su persona que se expresa con un sentimiento de soledad y de falta de comprensión (figura 6 y tablas 29 a 34).

En la incursión al ámbito laboral, como se ha mencionado, la relación se establece mediante prácticas o interinatos (Lil). Ella 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. Joshua recibe comentarios positivos de sus compañeros y profesores, además del apoyo de su padre y sus hermanos; observa las prácticas como una oportunidad para mejorar, replantear y volver a preparar, adicionalmente, para él se convierte en un medio de aprendizaje, apropiación y creación personal. Mientras que Janis, 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.

Este panorama 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, aunque en primaria recibe un premio, él percibe que lo obtiene por ser copión; dice que en secundaria “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 7 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 “muy flojo y desinteresado”.

El encuentro con la profesión y su desarrollo

Durante el curso de la actividad profesional, los maestros enfrentan distintas situaciones articuladas al quehacer cotidiano y al contexto, así como a las condiciones concretas que la enmarcan. Su actividad no está exenta de rupturas, contradicciones o dificultades, ni 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.

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.

Movilidad externa

El recorrido y la temporalidad por diferentes escuelas (tabla 37) permiten dibujar la trayectoria de la movilidad y la estabilidad en los espacios de trabajo de cada profesor. Se observa, en general, una persistencia de los profesores por colocarse en el medio urbano —o lo más cerca posible— y gozar de relativa estabilidad; sin embargo, para ello peregrinaron por tres centros escolares en los primeros años laborales.

Al analizar esta movilidad, se percibe que la duración de los profesores en cada centro escolar está relacionada con tres aspectos fundamentales: a) necesidades y deseos personales; b) necesidades sociales impuestas por los procesos de cambio establecidos por la Secretaría de Educación, escalafón y sindicato, y c) por razones de servicio.

- a) Las necesidades y deseos personales se refieren a aquellos aspectos ligados al cuidado familiar, por ejemplo: estar al pendiente de la familia e hijos, llevarlos a la escuela, satisfacer sus necesidades; así como a asuntos relativos a la salud: embarazo, desear acercarse a la ciudad, y demostrar capacidad a otros.
- b) 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.
- c) Las razones de servicio versan sobre la injerencia de los supervisores o directores para cambiar 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 hacer una actividad pedagógica, administrativa o de representación) o para dejar de hacer dichas funciones.

Las categorías señaladas ponen de manifiesto diferencias en relación con los motivos y con la estabilidad o movilidad en los centros educativos.

Los primeros cinco años manifiestan la mayor movilidad (tabla 38) en los cuatro casos, y disminuyen en los siguientes 15 años. Este momento se caracteriza por la búsqueda, el tanteo y el posicionamiento en su quehacer como profesor.

Tabla 38*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	Personales: acercamiento a Guanajuato		Personales: acercamiento a Guanajuato		
Lil			Normatividad administrativa Plaza perdediza Necesidad del servicio Invitación Personales: salud Embarazo		Personales: salud. Lastimadura en la espalda Familiares: cuidado de la familia e hijo Necesidad del servicio Invitación
Janis	Personales: familiares. Estar cerca de la familia	Personales: familiares. Estar cerca de la familia	Personales: familiares. Estar cerca de la familia Necesidad del servicio Invitación		
Jes			Normatividad administrativa Discontinuidad de pago		

Fuente: elaboración propia.

En el siguiente momento que va de los seis a los diez años de servicio, los profesores logran tener estabilidad en los centros escolares y su movilidad está relacionada con factores de reconocimiento (Jes, quien recibe invitación como apoyo técnico-pedagógico) o desconocimiento (Lil, quien siente rechazo de la directora). Joshua consigue colocarse, en el tercer año, en una escuela de prestigio en la ciudad, ello se debe posiblemente a la posición del padre como supervisor de primaria. Janis elige quedarse en el medio rural. Ambos permanecen en esos sitios. En cambio, Lil y Jes han de moverse. Lil por razones personales de carácter familiar: para cuidar de la familia, y motivacionales: para demostrar sus capacidades. Jes por necesidades del servicio, al ser invitado como apoyo técnico-pedagógico.

La movilidad en el tercer periodo, de los 11 a los 20 años de servicio, está vinculada con un desarrollo profesional más amplio, ya que los profesores juegan un

papel distinto en las escuelas: realizan funciones de encargados, apoyos técnico-pedagógicos y directores (Lil, Joshua y Jes); lo anterior tiene implicaciones sobre el mérito y el reconocimiento de habilidades para desarrollar una tarea más compleja, o bien, han consolidado su posición en la escuela (Janis), 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.

En el último periodo, después de los 20 años de servicio, la movilidad se vislumbra como un momento amplio de desarrollo de cierta estabilidad, que inicia en el momento anterior (Lil, que decide participar en el escalafón para obtener su ascenso como directora) o de culminación y cierre (Joshua, que logra una mejora salarial tras obtener una doble plaza para jubilarse); por tanto, los motivos se ligan a la búsqueda de una mejor calidad de vida.

Una vez que se logra esta estabilidad, los profesores se arraigan y se desarrollan en estos espacios hasta obtener su jubilación; o es cuando emprenden nuevos caminos para mejorar sus condiciones y calidad de vida, como en el caso de Lil y Joshua.

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, así como 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).

En este sentido, se advierten algunas pautas que permiten anotar ciertos periodos indicativos: en el primer lustro, los profesores buscan colocarse en un lugar adecuado; el segundo y el tercero corresponden al desarrollo profesional y la obtención de reconocimiento, en el que Jes es un caso emblemático; en el cuarto y quinto, los docentes experimentan un proceso de profundización pedagógica marcado por la descentración y la crítica constructiva, Lil y Janis lo han hecho explícito de manera elocuente; finalmente, el último lustro marca la culminación y el cierre de la carrera docente, aquí Joshua es representativo de un cierre deliberadamente planeado. La experiencia y el desarrollo de cada profesor ponen en evidencia algunos cambios fundamentalmente cualitativos que permiten, a su vez, situarlos en un periodo de configuración (Bolívar, 1999).

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 39), 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, así como a la permanencia y el cambio en cada centro escolar. Los motivos, en el caso de las mujeres, coinciden en aspectos familiares.

Tabla 39

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	Buscar una zona escolar distinta para poder jubilarse con doble plaza
Lil	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	Sin embargo, requiere estar cerca de la familia e hijos y otorgarles cuidados
			Ascenso a directora Ganar más	No obstante, le conflictúa dejar a la familia por irse a trabajar fuera
Janis	20 años en la misma institución con niveles altos de satisfacción			
Jes	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	Quiere estar cerca de la familia Además, garantizar la continuidad de su pago

Fuente: elaboración propia.

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 cardinal 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.

En el caso de las mujeres, el embarazo, desarrollo y cuidado de sus hijos son muy fuertes y hay una necesidad de tener la seguridad de apoyarlos y estar al pendiente de sus necesidades. Esta inquietud está 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” (profesora, Lil).

Janis hace referencias similares, pero incluye a toda la familia; a diferencia de los hombres, cuyos cambios obedecen en general a aspectos 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” (profesor, Jes). 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” (profesor, Joshua).

La movilidad externa, como puede verse, se relaciona con aspectos articulados a distintos niveles: microsistema, exosistema, mesosistema y macrosistema.

Movilidad interna

Se ha señalado en el apartado anterior que los cambios y la permanencia de los profesores en los centros escolares, brindan el curso general de su trayectoria; corresponde ahora 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 con las necesidades, las satisfacciones y los logros derivados de la experiencia y los cursos de acción emprendidos.

Tanto las comisiones, los grados atendidos, las actividades, 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 se refiere a los procesos que atañen y tienen lugar en el marco de la escuela; así como al grado de reconocimiento que resulta de la habilidad y la capacidad expresada por otros o la autorreferida para enfrentar la tarea, para responder a las necesidades y planteamientos de la dinámica escolar y aúlica.

Lo que sabe hacer un profesor no solo es producto de actuar sobre la realidad, sino de los resultados logrados mediante las acciones emprendidas. Lo subyacente a este enunciado devela un legado fuerte que permite ir configurando al profesor; esta dialéctica entre lo externo y lo interno está marcada por el carácter autotélico del profesor que lidia con las condiciones externas y las reflexiones internas en el curso de su trayectoria. Para mostrarlo, escogimos dos extremos: el primer periodo de labor docente y la última etapa que fue algunos años después (15, Jes; 19, Lil; 23, Janis; y 28, Joshua, en el momento de la entrevista).

V EL EJERCICIO Y LA CONSTRUCCIÓN PROFESIONAL DE LOS DOCENTES

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 se inicia como estudiante en el vivir permanente en las aulas, luego prosigue en las prácticas escolares cuando se elige la carrera de profesor y después en el espacio laboral realizando la función docente (Jackson, 1992; Carvajal, 1993; Cacho, 2004; Souza y Melo, 2018; Valero, 2019), lo cual tiene una incidencia decisiva en su configuración profesional y personal (Reyes Esparza, 1993; Cantor Pérez y Carrillo Sierra, 2018; Yazan y Peercy, 2018).

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, a partir del acontecer y la experiencia personal en ámbitos de relación con los ideales establecidos en el Plan y Programas de Estudio; así como con los alumnos, los pares, los padres de familia, las autoridades educativas y la comunidad.

La construcción deviene entre el individuo y la sociedad (Tardiff, 2004; Berger y Luckman, 2003; Bolívar, Domingo Segovia y Pérez García, 2014; Galaz y Toro, 2019), por tanto, contiene un carácter subjetivo y relacional; sentido que es compartido, socializado y construido en el núcleo del acontecer ubicado en las cuestiones fundamentales de su quehacer, dibujando progresivamente el concepto de sí mismo, el cual brinda marcas para su desarrollo (I' Écuyer, 1985; Taylor, 1994; Giménez, 1997; Crespo, 2019).

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 postrera, después de 15, 17, 23 y 28 años de servicio en el sistema educativo.

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 solo 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 estos 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.

Dificultades

Las situaciones que representan obstáculos o circunstancias complicadas, confusas o agotadoras, y que no tienen una posibilidad de solución, o atención inmediata, se experimentan como dificultades. En la actividad cotidiana, los sujetos enfrentan una serie de dificultades que restringen sus posibilidades de acción; no obstante, también son detonantes de motivación (Cardelle-Elawar, Irwin y Sanz de Acevedo, 2007), aprendizaje y cambio.

Es menester mencionar que durante el desarrollo de su actividad profesional, los docentes enfrentan diversas situaciones problemáticas, algunas articuladas a la dinámica de grupo y al conocimiento de los alumnos, otras generadas por los cambios curriculares de los contenidos por enseñar, las metodologías y las estrategias orientadas a promover los aprendizajes de los alumnos, etc., o por las formas de trabajo organizacional y los requerimientos y exigencias sociales y de padres de familia.

Si bien es cierto que en el transcurso laboral los profesores van aprendiendo y sistematizando procesos de tal manera que van resolviendo, anticipando o reduciendo los problemas con los que partieron, en la dinámica del trabajo escolar, es también inequívoco que la complejidad, lo impredecible y los cambios 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 que son percibidas dan cuenta de la cantidad, los tipos, los contenidos y los mecanismos para enfrentarlas; estos dos últimos aspectos se encuentran altamente enlazados a los logros y los aprendizajes que serán

abordados más adelante. Las dificultades vertidas por los profesores se estructuraron en seis categorías analíticas (tabla 40): 1) Abordaje del aprendizaje de los alumnos. 2) Propósitos y contenidos del Plan y Programas 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.

Dificultades al inicio de la labor profesional

Al inicio de la experiencia profesional, 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 los designa como profesores, a los aspectos técnicos administrativos de la institución y a la adversidad de condiciones.

El primer asunto mencionado se centra en el profesor y se refiere fundamentalmente a las habilidades y capacidades necesarias para desempeñar la tarea de enseñar; mientras que el segundo asunto observa factores que no dependen directamente de la voluntad del profesor, pero que se imponen a su quehacer, que van desde las 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 han ido modificándose 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 40*Categorización de dificultades al inicio de su experiencia profesional.*

Categoría	Dificultades
Abordaje del aprendizaje del alumno	Desconocimiento de los alumnos y formas de trabajo en grupos multigrado, bidocentes y tridocentes
Propósitos y contenidos del Plan y Programas de Estudio	Desconocimiento y falta de manejo de materiales básicos para la función: Plan y Programas de Estudio, libros y avances programáticos
Competencias didácticas	Insuficiente manejo de planeación y organización del grupo con atención a diversos grados
Competencias intelectuales específicas	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); atender a niños de grados diferentes (multigrado, bidocente, tridocente); atender la falta de interés de los alumnos por los contenidos y a los que tienen déficit en el desarrollo; falta de dominio de los contenidos del grado
Identidad profesional	Falta de reconocimiento por 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 de familia
Función social de las escuelas y las condiciones del entorno	Desconocimiento de la escuela, de los padres de familia y de las formas de intervención y 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, sin servicios básicos: agua, luz, drenaje, carretera, vehículos, televisión Migración y desplazamiento de profesores Escuelas “trampolín” o de paso
Competencia administrativa	Desconocimiento y falta de manejo de documentos (boletas, formatos, actas)

Fuente: elaboración propia.

Los referentes de las prácticas escolares con los que empiezan, indican insuficientes marcos de acción para enfrentar su quehacer en medios menos favorecidos, como escuelas con índices de marginación alta, de escasos recursos y aisladas, lo que limita el contacto con sus pares (Granados Romero, Tapia Ubillus y Fernández Sierra, 2017).

Para los profesores participantes, la escuela rural era una realidad desconocida. Además, no solo enfrentaron la marginación y la pobreza de las escuelas, sino las consecuencias derivadas de este fenómeno en su quehacer; como resultado de ello se convirtieron en maestros bidocentes, tridocentes o multigrado como lo manifiestan, de manera que debían atender grupos de diferentes edades y grados con alumnos con déficit en el rendimiento escolar.

La formación adquirida se descubre como limitada e insuficiente, general, enciclopédica y muy superficial, apegada al deber ser (sustentada en la norma o ideal) y referida solo al contexto urbano. Esta primera confrontación no solo corresponde 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.

Los profesores van obteniendo el aprendizaje mediante una dinámica de ensayo-error, mediante la cual 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, les permite sentirse dentro del sistema y lograr 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 demasiados rincones nuevos: la organización escolar y el manejo de instrumentos, como boletas, guiones y avances; los procesos de gestión e intervención con los progenitores; 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 (profesor, 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 de 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 (profesora, Janis).

En este mismo sentido, a pesar de que los profesores se formaron con planes de estudio distintos (tres con el Plan de Estudios de Educación Normal de cuatro años, y uno con el Plan de Estudios de Licenciatura en Educación Primaria de siete años) y de que iniciaron su actividad laboral en diferentes momentos (Joshua en 1978; Janis, 1982; Lil, 1986; Jes, 1991), la coincidencia en la elicitación es común.

Sobre las competencias didácticas, se encontraron en cada caso aspectos referidos a la planeación en el sentido de definir qué hacer y cómo hacerlo:

En las planeaciones preguntaba cómo debía hacerlas, no era un grupo numeroso y tenía una población mínima... pero te enfrentas a algo que no manejas [...] nunca te dijeron qué vas a hacer, qué estrategias utilizar en un medio pobre (profesor, Joshua).

Cómo lograr organizar y planear en un grupo tridocente [...] A veces no sabía mucho cómo hacerle pero le buscaba (profesora, Lil).

No sabía por dónde empezar ni dónde terminar (profesora, Janis).

Cómo trabajar con niños de diferentes grados, cómo apoyarlos, cómo planear (profesor, Jes).

Con respecto de 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; Vaillant, 2007; Granados Romero, Tapia Ubillus y Fernández Sierra, 2017).

La experiencia de los maestros de sentirse excluidos por el desconocimiento, la negación, el rechazo y la indiferencia a su pensar y sentir, soportando juicios y valoraciones públicas en función del estatus, la autoridad, la edad o la experiencia por ser directores o supervisores, representan un factor clave que afecta su confianza y menoscaba sus procesos de desarrollo.

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 “amos y señores” de todo.

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. [...] Me pidió después que fuera a dar un Taller de Actualización pero no fui... 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).

[...] 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 (profesora, Lil).

Cuando llegué, la supervisora dijo que los maestros que procedían de esa zona eran flojos, que no sabían nada... (profesor, Jes).

Como era el encargado tenía que salir mucho: te decía, ¿sabe qué? usted me va a ayudar... a lo cual se me venía otra carga (profesora, Janis).

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 (profesora, Lil).

En las locuciones, se perciben aspectos relativos no solo a la tendencia de las autoridades a descalificar y humillar a la persona, sino a imponer situaciones contra principios éticos.

Respecto de 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 (profesor, 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 (profesora, Lil).

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 (profesora, Janis).

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?” (profesor, Jes).

En la colaboración entre profesores, las referencias se vinculan al sentimiento de estar solos y con pocos apoyos o apoyos fortuitos, casuales e informales (Granados Romero, Tapia Ubillus y Fernández Sierra, 2017) 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 aparecía de una o de otra manera durante las pláticas. Pláticas muy informales, muy breves, no sistemáticas, ni mucho menos en órgano colegiado (profesor, 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 solo 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 (profesora, Lil).

[...] 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 (profesora, Janis).

Solo éramos dos maestros, una maestra y yo... ella en su salón y yo en el mío (profesor, Jes).

Solo un caso expresa dificultad con los padres de familia: “No querían a los profesores de Guanajuato porque decían que eran muy flojos” (profesor, Jes).

Sobre los referentes del abordaje del aprendizaje de los alumnos, de acuerdo con 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 por 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 (profesor, Joshua).

Presentaban muchos problemas para leer y hacer las operaciones fundamentales, y había niños de mayor edad (profesora, Lil).

Tenían dificultades en el manejo de la lectura y escritura, tenían poca información del medio y de las operaciones fundamentales (profesora, Janis).

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 (profesor, Jes).

Respecto de la función social de la escuela y las condiciones del entorno, se subrayan algunos aspectos culturales y costumbres:

La gente era agradable, pero no se acostumbraba que los padres ayudaran a hacer las tareas de sus hijos (profesor, Joshua).

Nunca se había visto que los niños se fueran a la telesecundaria (profesora, Lil).

La comunidad era cerrada en sus creencias, machista (profesora, Janis).

[...] 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, como casi no había hombres, ellas eran las que se dedicaban a los quehaceres del campo, entonces como el sol se metía muy temprano y no había luz... (profesor, Jes).

Aunado a lo anterior, los profesores refieren lo siguiente:

En la escuela, en el aula... no había pizarrones, borradores, gises, a veces no había nada de eso (profesor, 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 (profesora, Lil).

Entonces, había que atender tres grupos... y te digo con sus deficiencias, muy alejada, de recursos económicos muy bajos, con alumnos de mucha edad (profesora, Janis).

[...] 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 (profesor, Jes).

Y finalmente, respecto del manejo administrativo los profesores expresan su desconocimiento sobre boletas, listas, formatos, etcétera.

A manera de síntesis, esta etapa manifiesta una regulación que proviene de los otros, del exterior (Bandura y Walters, 1990) y en cuanto a la consecución de sus metas, no se encuentran sintonizadas con las necesidades del contexto ni logran hacer coincidir del todo sus expectativas con los resultados deseados, además de que perciben un exceso de actividades.

También son 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 personalidad y su proceso de acomodación e interiorización.

Dificultades postreras

En el trayecto avanzado de su carrera, los profesores enfrentan otras dificultades. Algunas generadas por los cambios curriculares (propósitos, enfoques y contenidos), y otras, por las formas de organización y gestión de recursos (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 solo la dinámica del trabajo aúlico y escolar, sino también el sí mismo de los profesores (Galaz y Toro, 2019).

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 41), aunque son de naturaleza diversa, se dirigen al desarrollo de los alumnos, lo cual muestra un cambio relevante entre las

dificultades con las que iniciaron su labor docente y las que se identificaron al momento de la entrevista.

Tabla 41

Dificultades postreras de los profesores.

Categoría	Dificultades
Abordaje del alumno	Atender la diversidad y gran número de alumnos por grupo con criterios de calidad
Identidad profesional	Falta de trabajo en equipo, de 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 con lo establecido en el Plan y Programas de Estudio, y brindar acompañamiento en 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 en su desarrollo escolar

Fuente: elaboración propia.

Con esta referencia, se observan dos grupos centrales de dificultades. El primero, causado por la temporalidad (mediatez-inmediatez), la espacialidad en el desarrollo o avance y por la cantidad de alumnos atendidos, así como por la articulación de aprendizajes escolares con la vida cotidiana. El segundo, por los actores participantes (alumnos, profesores, autoridades, padres de familia) en relación con la organización y la atención familiar, así como con el reconocimiento del trabajo comunal.

Esta díada problemática revela un redimensionamiento fundamental sobre la significación y el sentido curricular, en tanto posibilidad de hacer viable el desarrollo del alumno en un espacio de mayor amplitud y trascendencia del aula y la escuela (Torrano Montalvo y González Torres, 2004; Day, 2006); y en esta dirección cobra importancia la incorporación de otros actores como los pares y los padres de familia (Woods y Jeffrey, 2002; Torrano Montalvo y González Torres, 2004).

En general, las dificultades reflejan un sentido estructural, orgánicamente articulado al estudiante en sus dimensiones áulica, escolar, familiar y social.

Con estos señalamientos, se infieren diferencias significativas en las dificultades de la labor docente en los dos momentos antes referidos. Se advierte un tránsito para adquirir habilidades profesionales para poder enseñar a 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 en este nivel de profundidad es el reconocimiento y tratamiento de la diversidad: los otros. Se colocan asuntos trascendentes cuando los profesores se refieren a la diversidad. Aquí señalan a 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 o más es difícil (profesor, 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 (profesor, Jes).

Las implicaciones de 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 (cuarto, quinto y sexto grados).

Aquí también se advierte la tarea del profesor en el marco de las relaciones más allá del aula, donde las dificultades también emergen. En el caso de los progenitores, los profesores aluden a una problemática básica que afecta el rendimiento y la atención de los alumnos:

El tiempo de dedicación de los padres es un obstáculo... Los niños están solos o con los abuelitos. [...] 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 sexto (profesor, 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 papás son alcohólicos o golpeadores (profesora, Lil).

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... a hacer visitas domiciliarias para platicar con ellos, pero no siempre resulta (profesora, Janis).

[...] 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 supertristeza y como que a uno le atan las manos... (profesor, Jes).

Con lo referido, se ratifica una problemática social que rebasa 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 estos afectan la seguridad ontológica de los alumnos y le presentan un marco de tensión notable ante su falta de capacidad para atender las demandas externas, generándole cierto grado de estrés.

La calidad de las relaciones de los profesores con los alumnos se convierte en un desafío para el trabajo docente, ya que se traduce en falta de atención, reprobación, aislamiento y, muchas de las veces, se refleja en la falta de respeto en el trato y convivencia con los otros.

En cuanto al trabajo de la comunidad entre los pares, las dificultades implican 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, se seguía sintiendo la directora, y no le

convino a lo que ella pensaba. [...] usted es muy metódico y eso aquí no funciona (profesor, 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 (profesora, Lil).

Querer que las cosas salgan bien ... y entonces, los compañeros dicen: “ay, perfeccionista, como tú todo lo sabes [...]”. Al querer emprender algo y tú trabajas... 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 (profesora, Janis).

En los espacios formales de deliberación conjunta se encuentran expresiones relativas a la iniciativa, el compromiso, la innovación, la vitalidad, el compartir; no obstante, la reacción de los pares induce a 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 (Vaillant, 2007; Galaz y Toro, 2019) 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 colegiado... yo opiné que 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. [...] decir que hacemos mucho y llevarlo a cabo es algo distinto... yo quedé mucho muy desilusionado, pues resulta cómodo no hacer las cosas bien, no hacerlas o aparentar hacerlas (profesor, Joshua).

[...] cuando tenemos los talleres de órgano colegiado... al discutir, siempre éramos los mismos... los maestros somos egoístas: “yo por qué voy a decir que esto a mí me funciona”, y no lo decimos. [...] Cuando alguien quiere y se caracteriza por hablar mucho, por participar o porque estás estudiando, siempre te tratan de callar y manifiestan: “ahí viene el sabe lo todo, siempre quiere hablar, siempre quiere estar participando”; ... 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 trataba de callar. [...] 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 (profesora, Lil).

No sé... a veces en las reuniones de órgano colegiado 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: “¿no te pega tu esposa?”... yo les digo que no... Yo creo que es porque ya no participo como lo hacía antes y ahora me siento más inseguro en las reuniones de órgano colegiado, 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 (profesor, Jes).

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 entre los miembros del órgano colegiado.

La responsabilidad se asume como la implicación y asunción de acuerdos tácitos o establecidos para mejorar o transformar el estado de cosas existentes; además, supone actuaciones honestas de los miembros en aspectos afectivos, sociales y cognoscitivos.

En general, en esta parte se presume que los límites de la acción de los profesores tienden a ser mejor asumidos en los entornos aúlicos que en entornos más amplios: escolares y sociales. Dado este señalamiento, se extraen consecuencias respecto de grados de marginalidad en el desarrollo y comprensión de la relación del sí mismo con la otredad en contextos de igualdad y justicia (Liston 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 los logros obtenidos a lo largo de su trayectoria son mayores.

Las dificultades en los diferentes ámbitos muestran conflictos, cuestionamientos e insatisfacción en su tarea, no obstante estos resultan fundamentales en el proceso de desarrollo (Leont’ev, 1978). Respecto de la satisfacción, se percibe más en los profesores que se sienten facultados; este resultado es consistente con lo encontrado por otros autores (Wallace, 1995; García Martín, 2002; Muñoz Campos, Fernández González y Jacott, 2018).

En resumen, podemos visualizar 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 afecta a todos, excepto a Janis.

A manera de cierre, el desarrollo de los profesores presenta aspectos comunes al inicio y al momento de la entrevista; sin embargo, en su madurez la enunciación de dificultades denota, por un lado, un mayor conocimiento y profundidad sobre la realidad educativa, institucional y aúlica; y por el otro, la necesidad de enfrentar dichas dificultades recuperando la experiencia y acudiendo a nuevas formas de tratamiento.

Preocupaciones

Las preocupaciones constituyen pensamientos, inquietudes, temores que se generan ante dificultades; en los docentes, algunas reflejan las tensiones entre las exigencias laborales y las condiciones reales para atender sus funciones adecuadamente. Tanto en el periodo inicial como en el postrero, se ratifican las dificultades enunciadas por los docentes.

Las condiciones del puesto de profesor han sido modificadas. Hoy, se le demanda atender a una gran cantidad de alumnos en las aulas, y 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 requeridos para atender la diversidad de los alumnos, y asegurar su desarrollo en escenarios y condiciones también distintos. Lo anterior tiene efectos en el incremento de las preocupaciones.

En el ámbito de las preocupaciones las respuestas fueron categorizadas como: identidad profesional (compromiso-responsabilidad), competencia didáctica, competencia administrativa, función social de la escuela y condiciones del entorno.

Preocupaciones al inicio de la labor profesional

En el periodo inicial (tabla 42), se encontraron fundamentalmente aspectos concernientes a atender el deber ser y a controlar las situaciones aúlicas.

Tabla 42

Preocupaciones en el periodo inicial de labor docente.

Categorías	Definición	Dificultades
Identidad profesional	Deber profesional de enseñar y cumplir con la tarea asignada, a pesar de las condiciones altamente inequitativas	Cumplir y sacar adelante al grupo Compromiso y responsabilidad
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, etcétera
Función social de la escuela y condiciones del entorno	Desarrollo cultural. Nivel económico y cultural de los padres de familia	Apoyos

Fuente: elaboración propia.

De las categorías identidad, competencia didáctica y administrativa emerge la centralización de las preocupaciones en torno de 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 y madres para apoyar el trabajo escolar de los alumnos.

Al analizar estas categorías por caso (tabla 43), se percibe que las preocupaciones son similares, aunque la competencia administrativa solo se observa en el profesor que cuenta con más antigüedad en el servicio educativo.

Tabla 43*Preocupaciones iniciales de la labor docente por caso y categoría.*

Caso	Identidad profesional	Competencia didáctica	Competencia administrativa	Función social de la escuela y condiciones del entorno
Joshua	Compromiso y responsabilidad	Trabajo en dos o más grupos. Planeación	Manejo de documentación	Nivel económico y cultural del medio
Lil	Compromiso y responsabilidad	Planeación y organización tomando en cuenta actividades y tiempo		Nivel económico y cultural del medio
Janis				
Jes	Cumplir y sacar adelante al grupo			Nivel económico y cultural del medio

Fuente: elaboración propia.

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.

Preocupaciones postreras

La esencia central de las preocupaciones postreras se advierte en aspectos relativos al alumno (tabla 44), 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 la 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. Con ello se documenta un

grado alto de estrés debido a la dificultad para enfrentar las demandas externas, pues las preocupaciones muestran tensiones fuertes en cada una de las tres categorías identificadas (Galaz y Toro, 2019).

Tabla 44

Preocupaciones postreras de los profesores.

Categoría	Preocupaciones
Habilidad profesional Abordaje contextualizado del aprendizaje del alumno	Atender la diversidad de alumnos con el tiempo disponible, atender a 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
Identidad profesional	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
Función social de la escuela y condiciones del entorno Limitaciones organizacionales y familiares	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

Fuente: elaboración propia.

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.

En relación con la identidad profesional, estas tensiones muestran inquietudes referentes a la responsabilidad para desarrollar los aprendizajes de los alumnos en los marcos de la diversidad en el tiempo establecido y con las formas que favorecen dicho avance, sin menoscabo de las diferencias individuales (Day, Kington, Stoabart y Sammons, 2006).

Y finalmente, la función social y las 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 traduce 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 de los alumnos, en especial con formas de la convivencia: respeto y disciplina (forma de conducirse en el salón de clase y en la escuela).

Esta tríada de preocupaciones muestra las bases de un quehacer ampliado (Day, 2006; Vaillant, 2007) en marcos de vulnerabilidad, fragilidad y complejidad (Giddens, 1998; Jackson, 1992; Bolívar, Domingo-Segovia y Pérez-García, 2014; Varilla, 2016) que rebasan al aula y a la escuela, para lo cual no se tiene respuesta; no obstante, los profesores 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 maestro, aun cuando existen fuertes semejanzas. Veamos primero las preocupaciones relativas a la habilidad profesional (tabla 45).

Tabla 45

Preocupaciones postreras sobre la habilidad profesional por caso y categoría.

Caso	Habilidad profesional. Abordaje contextualizado del aprendizaje del niño				
Joshua	Atender la diversidad y la gran 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 adquieran 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
Lil	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	

Janis	Qué hacer para atender a todos los alumnos en condiciones de igualdad y qué tratamiento dar a los alumnos con discapacidades		Buscar nuevas estrategias para desarrollar las habilidades necesarias	Carencia de valores: respeto y disciplina	
Jes	Atender la gran cantidad de alumnos con el tiempo disponible	Disciplina, control y trabajo	Establecer relaciones entre el aprendizaje escolar y la vida cotidiana	Pérdida de valores	Tener menos reprobados

Fuente: elaboración propia.

En seguida, se presentan algunos testimonios sobre este aspecto:

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 (profesor, Joshua).

[...] no terminar el programa, lo básico era que el alumno aprendiera y aprendiera bien, ...su reto era enfrentarse a la vida, que viene a lo nuevo, de primaria a secundaria... que aprendieran cosas prácticas y útiles... sepan enfrentar un problema (profesora, Lil).

Tratar de que cada año salgan mejorcito... que lo que aprendan lo adquieran de raíz... dejarlos bien para enfrentar lo que viene (profesora, Janis).

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 10, o que sean los mejores oradores... que reflejen lo que son capaces de hacer... que vayan preparados, superpreparados (profesor, Jes).

Respecto de la identidad profesional, las preocupaciones evidencian (tabla 46) aspectos relativos a la tensión entre la calidad de atención y las condiciones materiales del trabajo.

Tabla 46*Preocupaciones postreras sobre la identidad profesional por caso y categoría.*

Caso	Identidad profesional	
Joshua	Responsable del desarrollo de los aprendizajes, de poner las bases para aprendizajes futuros y de guiar a los alumnos con facilidad	Atender a todos los alumnos de acuerdo con sus ritmos y formas de aprendizaje. Brindar apoyo, monitorear y ajustar con base en resultados
Lil	Responsable de los aprendizajes (comprensibles, dinámicos, que sirvan para toda la vida) y responder adecuadamente	Atender a todos los alumnos y su diversidad. Apoyarlos de manera continua y darles seguimiento
Janis	Responsable de los aprendizajes y del desarrollo de valores	Atender a los alumnos con capacidades especiales. Dar soluciones a la multiplicidad de problemas
Jes	Responsable de los aprendizajes	Atender a todos los alumnos

Fuente: elaboración propia.

Veamos algunas reflexiones sobre el segundo caso:

Lo que nos mueve y que tenemos el compromiso es el niño mismo... cuando hay preguntas no puedes dejarlo con la duda. Yo les digo cuando no lo sé: “vamos a ponernos a investigar”. Hasta en este sentido tienes que ser honesto... Nuestra tarea es siempre orientar a los niños a lograr los propósitos... Todos son diferentes, pero por el número de alumnos es difícil (profesor, 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 [...] Hay niños que llegan con problemas que lo dejan temblando a uno (profesora, Lil).

Adquieres mayor responsabilidad, mayor entrega a tu trabajo [...] 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 (profesora, Janis).

Es diferente... para mí antes era ser responsable de 18 niños ahorita son 48... 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 (profesor, Jes).

En cuanto a la función social de la escuela y las condiciones del entorno, los profesores observan el entorno frágil, inestable y difícil tanto para el establecimiento de relaciones propicias, en un sentido socioafectivo, como para los procesos de atención, aprendizaje y desarrollo general del estudiante (tabla 47).

Tabla 47

Preocupaciones postreras por caso y categoría.

Caso	Función social de la escuela y condiciones del entorno	
Joshua	El trabajo con padres de familia 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 y falta de atención
Lil	El trabajo con padres de familia Establecimiento de relaciones en reuniones escolares y acercamiento en distintos momentos	Tiempo y calidad de atención de los padres de familia Situación social difícil: drogadicción, pobreza y violencia intrafamiliar (padres golpeadores)
Janis	El trabajo en equipo Establecimiento de relaciones en reuniones escolares y acercamiento en distintos momentos mediante 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 problema
Jes	El trabajo en equipo Establecimiento de relaciones	Tiempo de calidad de padres de familia Desinterés, soledad de los alumnos, falta de atención

Fuente: elaboración propia.

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... Esposos no están en casa o los padres han muerto. No hay imagen presente de padres, que sientan el apoyo. Desintegración familiar, alcoholismo (profesor, 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 papás golpeadores, los niños no te dicen nada, pero luego ves los moretones, están tristes (profesora, Lil).

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 (profesora, Janis).

[...] yo le echo mucho la culpa a los papás y me da mucha tristeza... a veces llevo muy triste, muy desesperado porque por más que le llamo al padre de familia está superdesinteresado en la educación de su hijo y me da supertristeza y como que a uno le atan las manos (profesor, Joshua).

A manera de resumen y con propósitos comparativos (tabla 48), podemos decir que las preocupaciones a lo largo del 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 la razón de sus preocupaciones se focalizan en los alumnos y en sus procesos de aprendizaje articulado al desarrollo social y afectivo. Los profesores se ven en el periodo postrero, después de muchos años de ejercer, 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 48

Comparación de las preocupaciones de la labor profesional entre los periodos inicial y postrero.

Periodo inicial	Periodo postrero
Identidad profesional. Deber profesional de enseñar y cumplir con la tarea asignada, a pesar de las condiciones altamente inequitativas	Identidad profesional. Responsabilidad de 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
Habilidad profesional. Forma de preparar, ordenar, dirigir y controlar las actividades escolares	Habilidad profesional. Abordaje contextualizado del aprendizaje del niño
Función social de la escuela y condiciones del entorno. Desarrollo cultural. Nivel económico y cultural de los padres y madres de familia	Función social de la escuela y condiciones del entorno. Limitaciones organizacionales y pater-familias
Competencia administrativa. Manejo de instrumentos y mecanismos administrativos	

Fuente: elaboración propia.

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 alcanzar logros. Estos logros representan el producto de un conjunto de esfuerzos y acciones intencionadas, para conseguir éxitos que generan satisfacción.

Sus resultados solo se convierten en logros, en tanto producen efectos esperados en el desarrollo de los aprendizajes y conductas deseables de los alumnos. Por ende, el producto desempeña, en su determinación social, un papel decisivo en la actividad y el 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 pueden hacer y lo que consiguen, como del recorrido profesional amplio que implica reconocerlo en las situaciones concretas espacio-temporales y en la complejidad de su tarea.

Logros iniciales

Los logros centrales referidos por los profesores en el periodo inicial de su ejercicio profesional, son los resultados de la calificación alta de sus alumnos en los concursos de conocimientos, del himno nacional o de escoltas efectuados a nivel escolar, zonal, sectorial, estatal o nacional. 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 (Bandura y Walters, 1990) y el reconocimiento del

otro es fundamentalmente importante para sentirse “reconocido y alentado” (Day, 2006; Vaillant, 2007; Bolívar, Domingo Segovía y Pérez García, 2014).

En quinto entré a un concurso de niños de escolta y de mi grupo salieron cuatro y del otro maestro, uno [...] En la olimpiada de sexto, en el concurso general quedó mi niña a nivel estatal en segundo lugar ... ahí tuve un alumno: Juan Manuel, muy inteligente, y llegó a sexto grado, se fue a México en el primer lugar (profesor, Joshua).

Uno de mi grupo de sexto 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 que me sentí más orgullosa; me sentí como que mi trabajo valía la pena; ...hay momentos en que te dan satisfacciones grandes y que dices: “¡híjole esa fue una de mis mayores satisfacciones!” (profesora, Lil).

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 (profesora, Janis).

La satisfacción de haber logrado que las niñas de primer y tercer años (lograran en el segundo año de trabajo) el primer y tercer lugares 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 (profesor, Jes).

Logros postreros

Respecto de los logros postrimeros, se observa que los eventos están más diferenciados y pueden ser definidos por el tipo de logro y actor en quien se deposita (tabla 49); en este periodo se advierte una mayor amplitud con respecto de los primeros años de servicio tanto en la extensión como en el 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 (Bandura y Walters, 1990); y 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 49*Caracterización de logros postrimeros de los profesores.*

Categorías	Logros
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”, “que sigan adelante” Capacidad de generar en el alumno el reconocimiento y gozo de su avance académico
Reconocimiento de los alumnos	Valoración positiva del trabajo de los profesores mediante el respeto, el aprecio, la aceptación, la confianza, la admiración y el cariño
Reconocimiento de la comunidad	Valoración calificada del trabajo de los profesores, socializada en el ámbito público o privado entre pares, autoridades, padres y madres de familia o niños, mediante eventos, reuniones, encuentros o diálogos informales que se enuncian de manera directa o indirecta
Autorreconocimiento de 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

Fuente: elaboración propia.

Esta parte de caracterización devala tres grandes dimensiones del objeto de atención de los docentes (tabla 50). En la primera dimensión destaca la visualización de los alumnos como el centro de la actividad docente (va de dentro hacia afuera); en la segunda, el sí mismo logra el reconocimiento de los otros (viene del exterior hacia adentro); y en la tercera, recupera e integra lo interno y lo externo.

Tabla 50*Dimensiones de la caracterización del objeto de atención docente.*

Dimensiones	Categorías
Del sí mismo hacia el otro	Desarrollo de los alumnos (inmediatez-mediatez) y logros del desarrollo de los alumnos (inmediatez)
De los otros hacia el sí mismo	Reconocimiento de la comunidad
El sí mismo reconocido (autorreconocimiento)	Autorreconocimiento de su responsabilidad y capacidad

Fuente: elaboración propia.

En principio, las tres dimensiones revelan una mirada de movilización integradora en la que se afirma la relación de esta travesía: sí mismo-otredad-sí mismo. Cada una de ellas integra un contenido que descubre un proceso de comprensión y reconocimiento de esta tríada. Y en este marco, los profesores logran transformarlas en principios que regulan la interacción con otros, pero también la relación de sí mismos (Foucault, 1987; 1991).

- a) *Del sí mismo hacia el otro.* Aquí la posición y el descentramiento del sí mismo juegan un papel valioso para observar y ser, al mismo tiempo, partícipes de la evolución y de los resultados de los alumnos (reproducción, movilización y acrecentamiento), en tanto que hace posibles proyectos de vida presente y futura. Ocuparse del otro (Foucault, 1987; 1991; Flores y Day, 2006; Day, 2006; Mínguez, 2010; Ortega y Gárate, 2017; Pérez y Quijano, 2018) y tener un nivel de gobierno a partir de los avances y resultados de los estudiantes, en tanto bien social, recompensan el trabajo y se convierten en elementos sustantivos para el crecimiento profesional (Honneth, 1997; Seve, 1973; Day, 2006). Justamente, este mirar y ser parte de, resulta de enorme valía para sí, y en este doble acontecer se despliega la centralidad de su satisfacción.
- b) *De los otros hacia el sí mismo.* En esta dimensión, el otro 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 y madres de familia y las autoridades son las redes gestoras y socializadoras del reconocimiento de cada uno de los profesores.

- c) *El sí mismo reconocido.* Aquí el sí mismo se autodescubre, reconociéndose en el umbral de escenarios distintos, en los que la autonomía y la participación se despliegan con un grado y una extensión diversos. 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 actividades retadoras con niveles de autoexigencia. Las relaciones en este sentido son puntos clave del autodescubrimiento y la autoconfirmación (Taylor, 1993) y, al mismo tiempo, permiten reconocer su desarrollo.

Respecto de la manifestación del sí mismo hacia el otro de 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 (profesor, Joshua).

[...] cuando yo entraba a los grupos, me recibían muy contentos, tenían mucha iniciativa de trabajo [...] 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 (profesora, Lil).

[...] yo sentí que aquí es donde me necesitaban más ... 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 (profesora, Janis).

A veces me pongo a platicar con ellos y a veces me sacan de onda, me hacen llorar... nos ponen mucho a reflexionar sobre la necesidad de apoyarlos mejor (profesor, Jes).

Un fuerte sentido para el trabajo de los profesores es ver a sus alumnos como estudiantes de un nivel educativo superior o convertidos en profesionistas:

Pero más satisfecho cuando te encuentras a alumnos después de tiempo... Cristian me dijo: "te mandó saludar x persona"... son esos detalles que son valiosos, que te hacen sentir bien, ...son detalles que quieras o no, te hacen sentir bonito (profesor, Joshua).

[...] cuando los ves en la calle y los ves hechos unos profesionistas, 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... te deja sentirte orgullosa, tienen una semi-llita, un granito de arena de lo que tú pusiste (profesora, Lil).

Saber que hay muchachos que entran a una carrera; y en este sentido, es un granito de arena y que formaron parte de ti (profesora, Janis).

He tenido 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 (profesor, Jes).

Respecto de 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 devienen con la preferencia y estima de los mismos alumnos, padres y madres, pares, directores u otras autoridades. 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; Bolívar, Domingo-Segovia y Pérez García, 2014).

La autodefinición del profesor, por tanto, refiere a un proceso que no ha sido generado automáticamente, sino que es 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 sí nos explica, no como el del año pasado”. [...] Los alumnos me escriben cartitas que guardo; recuerdo de uno que me decía: “primero no lo quería y luego sí” (profesor, 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”. [...] 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 (profesora, Lil).

Mi satisfacción más tremenda, que me deja un agradable sabor de boca, es saber de boca de los papás o del director, algún comentario bueno de los alumnos, o de algunos que han egresado de la escuela (profesora, Janis).

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 qué les dijo?”. “No es que dice que como le hizo usted es una forma más sencilla para llevar a cabo las fracciones” ... y después se fueron muy contentas (profesor, Jes).

Por su parte, los padres de familia refieren:

[...] 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 (profesor, 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 papás me conocían, conocían mi trabajo y siempre preguntaban que cuándo nos íbamos a ir, qué actividades íbamos a hacer, se acercaban mucho (profesora, Lil).

Los padres prefieren que yo atienda a sus hijos, o van y le dicen al director que quieren que sus hijos estén conmigo (profesora, Janis).

[...] los padres me comentan que los mismos niños piden estar conmigo por aprender, y luego los padres quieren que yo los atienda (profesor, Jes).

También los pares reconocen las cualidades de estos docentes:

Allá hubo cambio positivo, pero no al 100%, y en la comunidad, las maestras dijeron: “parece otro grupo” (profesor, 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. [...] la directora y la supervisora estaban muy contentas con el trabajo porque aparte nos abrió otras puertas (profesora, Lil).

Ya son 20 años. Los compañeros me dicen es que usted es la mejor, usted es la que más ganas le echa (profesora, Janis).

Algunos me motivan, me dicen que soy de los mejores; entre ellos, los maestros que tienen más experiencia que uno... llegó el psicólogo, gente que quería ver el trabajo, inclusive los papás se pasaron a observar el grupo: “¡ah este grupo está supercambiadísimo!” (profesor, Jes).

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 (profesor, Joshua).

A los supervisores y directores les gustaba mucho visitar mi salón. Eso me hizo crecer como persona (profesora, Lil).

El reconocimiento de padres de familia, inspectora... y decirme: “usted trabaja bien” (profesora, Janis).

Yo confío mucho en usted (profesor, Jes).

El sí mismo reconocido da cuenta de dos ejes: la reflexión sobre sí y la elaboración del crecimiento profesional, mediante marcos de libertad más amplios que se traducen en 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; Bolívar, Domingo Segovia y Pérez García, 2014). 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... En reuniones de supervisores, yo fui al único que aceptaron. Eso para mí fue un halago: asistir, enterar, opinar, aprender (profesor, Joshua).

Me permitían trabajar en todos los grupos... 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 cuarto grado [...] Me acerqué a los demás compañeros para diseñar y elegir las mejores estrategias; ...hubo resultados muy positivos en los alumnos y hubo mucho ánimo en la escuela; yo me sentí muy motivada (profesora, Lil).

El director confía en mí, y continuamente me solicita participar en alguna actividad en el órgano colegiado, hacer propuestas, trabajar en el proyecto educativo... o los mismos compañeros me proponen... eso me hace sentir bien. [...] Siempre prefieren que yo me quede en quinto y sexto grados. No se los quieren dar a otros maestros porque siempre logramos muy buenos resultados (profesora, Janis).

Dimos muy buen grupo, los dos quintos, tal fue el grado de resultados que el director nos puso para preparar a la niña de sexto grado para el concurso de aprovechamiento y sacó el segundo o tercero, todos los maestros decían: “¡Ah! pues la preparó el maestro Jes” ...y de ahí, como que fuimos progresando (profesor, Jes).

Las experiencias de valoración en este marco de reconocimiento son un impulso motivacional para mantenerse y luchar por él; con base en el establecimiento de un trabajo consistente se logran metas sociales, al mismo tiempo que se abren expectativas altas sobre sí mismos.

Los logros en estos diferentes ámbitos son directamente resultantes de los esfuerzos y de un control motivacional interno; en este sentido, los profesores con mayor control interno (Joshua y Lil) muestran un mejor concepto de sí mismos, se arriesgan más (Atkinson y Litwin, 1960; Rappoport, 1986; Manning y Beberly, 1996), tienen mayor confianza y están más satisfechos con sus actividades, aun cuando en el inicio de su carrera, la situación se imponía sobre su labor.

La satisfacción de estos profesores se expresa con un gran optimismo sobre sí mismos y su quehacer (Day, 2006), así como con las posibilidades para modificar y anticiparse a lo nuevo (Zimmerman, Bonner y Kovach, 1996), en este caso, en cuanto a reformas curriculares, programas, proyectos o acciones particulares. Este resultado es bastante consistente con los hallazgos de Poujol (2004) y Gonçalves (2020), en el sentido del entusiasmo de las profesoras por cambiar conforme a una manera deseada de ser y las habilidades profesionales para lograrlo.

En el estudio, los profesores con menos necesidad de logro son Joshua, Lil y, en menor medida, Janis; en contraste con Jes que presenta una mayor necesidad. Joshua y Lil muestran más referencias de sí mismos en torno de sus habilidades, conocimientos y experiencias para solucionar problemas y proponer actividades; además, manifiestan más acciones arriesgadas y ajustes que Janis y Jes. Parece que los riesgos que asume Janis, aunque realiza muchos ajustes, están en función de sopesar su capacidad, mientras que Jes parte de su habilidad desarrollada. Las referencias de otros y las de sí mismos son muy consistentes en Joshua, Lil y Janis, pero no en el caso de Jes.

A manera de resumen (tabla 51), se puede visualizar no solo un incremento en la cantidad de logros, sino también en su calidad.

Tabla 51*Comparación de logros de los cuatro profesores entre los momentos inicial y postrero.*

Iniciales	Postreros
Logros del desarrollo de los alumnos (inmediatez). Alumnos ganadores en concurso	Historia de los avances de los alumnos. Ser testigo del desarrollo de los alumnos durante el proceso de aprendizaje y verlos convertidos en profesionistas (inmediatez-mediatez)
	Logros del desarrollo de los alumnos (inmediatez) -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 (que se pongan contentos porque ya entendieron)
	Reconocimiento de los alumnos
	Reconocimiento de la comunidad
	Autorreconocimiento de su responsabilidad y capacidad 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

Fuente: elaboración propia.

Si se comparan ambos momentos, no solo se descubre un salto cuantitativo, sino también cualitativo del desarrollo de logros; y ello marca diferencias importantes tanto en los logros (Maslow, 1943) como en 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 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” (1973: 343).

Aprendizajes

El aprendizaje se entiende como un proceso complejo que conduce a un cambio latente de la conducta a través de diversas experiencias (Dorsch, 1994; Abbott y Ryan, 1999; Ramos, 2007). Con base en este señalamiento, el aprendizaje de las personas se caracteriza por ser fundamentalmente activo, posibilitando que lo nuevo se integre a sus experiencias previas y a su estructura mental (Ausubel et al., 1997; Abbott y Ryan, 1999). En todo caso, depende de las acciones que la persona ponga en marcha (Beltrán, 1998) frente a situaciones o eventos específicos. 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. Los aprendizajes integran un medio que posibilita despertar procesos internos de desarrollo (Vygotsky, 1982), derivando en transformaciones radicales.

Por tanto, los aprendizajes denotan un acto volitivo implícito o explícito —en este último caso puede hablarse de un acto— y aluden al modo y a la profundidad con la que los sujetos estructuran el conjunto de informaciones, para deducir modelos que les ayuden a recuperarlos cuando se desee, a utilizarlos con destreza, dar sentido a las actividades, influir sobre la marcha de lo aprendido por los alumnos y 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). En este sentido, desempeñan una función de engranaje de los procesos cognoscitivos (Pozo y Pérez Echeverría, 2009).

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, expresar 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 vinculado con la calificación de los aprendizajes; los cuales, a su vez, dependen de la calidad y la cantidad de tiempo destinada a los aprendizajes

respectivos (Seve, 1973; Monereo y Badia, 2020). También, en este recorrido coexisten las expectativas de logro (Zimmerman, Bonner y Kovach, 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, articuladas 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.

Los aprendizajes que atañen a su labor docente en el primer periodo, y en el momento de la entrevista, se organizaron en cinco ámbitos (tablas 52 y 54): abordaje del aprendizaje del alumno; propósitos y contenidos del Plan y Programas 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 demandas del contexto real y del manejo concreto de situaciones, teniendo como referente la exigencia establecida en los propósitos enunciados en el plan y programa respectivos, así como de su propio desarrollo.

Aprendizajes iniciales

El primer periodo de la actividad docente evidencia elementos de novedad e insuficiencia, muestra una gran cantidad de aprendizajes relativos a la realidad escolar en su sentido amplio y, en última instancia, permite reconocer el terreno y avanzar en la labor. Cinco aspectos resaltan en el recuerdo de los docentes (tabla 52), abarcan desde las relaciones interpersonales con los alumnos y sus progenitores, hasta cuestiones de infraestructura y mantenimiento de los espacios.

Tabla 52

Categorización sobre aprendizajes iniciales.

Categoría	Características
Abordaje del aprendizaje del alumno	Conocimiento de los alumnos en medios desfavorecidos
Propósitos y contenidos del Plan y Programas 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 en la responsabilidad y el 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

Fuente: elaboración propia.

Así, los aprendizajes de los profesores (tabla 53) devienen de las demandas del empleo y de la encomienda social de su función. En este sentido, los profesores manifiestan aprendizajes básicos, fragmentados y encauzados hacia distintas direcciones ligadas a aspectos curriculares (abordaje de los alumnos, de los propósitos y contenidos, y de los procedimientos), identitarios (responsabilidad para el cumplimiento de su tarea en marcos ideales) y sociales (relación con el entorno y padres de familia).

Tabla 53

Aprendizajes en el periodo inicial de su labor docente por categoría y caso.

Caso	Categoría				
	(Qué) Abordaje del aprendizaje del niño	(Con qué) Propósitos y contenidos del Plan y Programas de Estudio	(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
Lil	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 y madres de familia

Janis	Conocimiento general de los niños Aprender a trabajar con los niños en escuelas unitarias	Materiales, temas y contenidos	Buscar maneras de “cómo hacerle” Buscar adecuaciones	Responsabilidad para sacar adelante el grupo y obtener resultados	Relación para la convivencia y cooperación
Jes	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

Fuente: elaboración propia.

Aprendizajes postreros

En el curso de su desarrollo profesional, los profesores manifiestan un dominio especial en dos sentidos: el primero, en el que subrayan aprendizajes derivados de los marcos de acción con un grado importante de gobernabilidad, entendimiento y comprensión respecto de los alumnos y de los procesos de reflexión de las capacidades profesionales (Shulman, 1987). El segundo, en sentido ético entendido como compromiso respecto del cuidado y ayuda a los otros. Los aprendizajes se encuentran relacionados con el interés manifiesto ante su propia actividad: enseñar.

En esta etapa, se descubren una amplitud y profundidad concernientes 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 de 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 amplios 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 54), que representan crecientes claves del desarrollo de los profesores (tablas 55, 56 y 57); no obstante, la composición de la personalidad es intrínsecamente desigual (Seve, 1973).

Hay una tendencia de los profesores a contribuir a lograr las tareas en la diversidad de situaciones, aunque también se distinguen reconociendo los límites de su propia actuación en los distintos entornos, de ahí la necesidad de contar con los otros, padres de familia, director y pares. En especial, el sí mismo y la otredad ganan terrenos integrados (Bajoit, 2002; Deci y Ryan, 1990a; 1990b; Erickson 1956; 1968) y correspondido en procesos de anticipación, en la actuación y en el logro (Maslow, 1943).

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 55, 56 y 57). 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 54

Aprendizajes postreros

Categoría	Aprendizajes
Abordaje del aprendizaje del alumno	Capacidad para reconocer 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 Programas 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, según 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 reconocerse en la promesa afirmada por el sí mismo frente a los otros
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 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 la 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 sí mismo frente al otro y su quehacer

Fuente: elaboración propia.

Tabla 55

Escenario de movilidad en el aula. Acciones con habilidades específicas por caso.

Caso	Desarrollo de actividades	Monitoreo y evaluación
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 en los procesos de los alumnos, su evolución y desarrollo Brindar orientación adecuada y apoyar para hacer más fácil sus procesos y ayudar a dar 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 con sus problemas y sus 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

Lil	<p>Pasar al pizarrón, hacer ejercicios, practicar en la libreta</p> <p>Dejar ejercicios para que los apliquen en su casa</p> <p>Proponer actividades para que los alumnos manipulen, recorten, peguen, midan y saquen conclusiones</p> <p>Permitir que ellos se ubiquen en los lugares que elijan</p> <p>Reflexionar sobre las actividades</p> <p>Resolver problemas</p> <p>Sacarlos del salón, reconocer el medio e investigar en él</p>	<p>Mantener la cercanía y dar seguimiento en las actividades y tareas</p> <p>Revisar las actividades y devolverlas</p> <p>Llevar ritmos</p> <p>Dar acompañamiento y ayuda de acuerdo con la necesidad de los alumnos</p> <p>Establecer diálogo y hacer preguntas</p> <p>Cambiar de ritmo</p> <p>Establecer actividades y niveles de complejidad diferentes</p> <p>Asignar nuevas responsabilidades y tareas más complejas</p> <p>Llevar un proceso de verificación e interacción</p> <p>Establecer nuevas metas cuando los alumnos logran el dominio</p> <p>Analizar desde distintas perspectivas los problemas de los alumnos en el marco de la familia</p> <p>Identificar, dar tratamiento y canalizar los problemas de salud</p> <p>Aplicar aprendizajes en lo cotidiano</p> <p>Demostrar en actuaciones concretas</p>
	Herramientas	Observación; libreta de notas especiales; notas de avance y continuidad de resultados; plática con padres y madres de familia; reuniones en órgano colegiado
Janis	<p>Pasar al pizarrón</p> <p>Reflexionar sobre las actividades</p> <p>Dialogar, buscar, usar los materiales de la comunidad</p>	<p>Mantener la cercanía con los alumnos en el desarrollo de las tareas</p> <p>Establecer un programa de ayuda y apoyo a quienes lo necesitan</p> <p>Revisar y verificar avances</p> <p>Aplicar los aprendizajes en lo cotidiano</p> <p>Observar y estar en constante interacción</p> <p>Establecer cambio de actividades cuando los alumnos han logrado el dominio esperado</p>
	Herramientas	Observación, notas, exámenes, reuniones en órgano colegiado y con padres y madres de familia, visita domiciliaria
Jes	<p>Pasar al pizarrón</p> <p>Reflexionar sobre las actividades: “que no hagan las cosas al aventón”</p> <p>Desarrollar actividades para que los alumnos expongan y hagan representaciones</p>	<p>Mantener la cercanía con los alumnos en el desarrollo de las tareas</p> <p>Revisar actividades</p> <p>Hacer preguntas. Platicar con ellos</p> <p>Resolver dudas</p> <p>Organizar, tener control y disciplina en el grupo</p> <p>Aplicar los aprendizajes logrados en lo cotidiano</p> <p>Preparar para cualquier examen, en cualquier momento y que se refleje en las calificaciones</p> <p>Demostrar mediante representaciones</p>

Jes (cont.)	Herramientas	Guía de respuestas, observación, exámenes. Plática con padres y madres de familia
-------------	--------------	---

Fuente: elaboración propia.

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, hasta 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 a 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 (profesor, 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... 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 que revisar todas las libretas ... 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 ... y si no lo entiende, ya me siento con el alumno y trabajamos; con ello veo su avance (profesora, Lil).

Estoy cerca de los alumnos, voy viendo su avance y registrando que si tienen ya dominio de las fracciones, que si han logrado plasmar claramente sus ideas en un texto, que si logran aplicarlo a situaciones de la vida diaria (profesora, Janis).

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 (profesor, Jes).

En las habilidades en el espacio del colegiado, los profesores participan, 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 dan cuenta de la distintividad (Ríos, 2004; Oswald,

Proto y SgROI, 2015), 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 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 solo les permite tener mayor amplitud de participación, sino también un mayor autorreconocimiento, estima de sí mismos (Honneth, 1997) y satisfacción (Wallace, 1995; García Martín, 2002; Tian, Liu, Huang y Huebner, 2013).

Tabla 56

Escenario de movilidad en el colegiado. Acciones con habilidades específicas por caso.

Caso	Evento	Colaboración	Dirección y gestión	Innovación
Joshua	Proyecto Educativo Escolar (PEE), reuniones de órgano escolar Reuniones de órgano de zona Proyecto de lectoescritura Proyecto Red una Ventana al Mundo Concursos: Himno Nacional, Escoltas, Olimpiada del conocimiento	Opinar, participar Asistir, enterar, opinar, aprender Participar, aplicar, promover	Decidir y proponer Proponer Brindar orientaciones, exponer, demostrar orientar, encauzar promover, motivar	Elaborar propuestas, modificar, ajustar, ensayar, probar
Lil	Proyecto Educativo Escolar Reuniones de órgano colegiado Proyecto de Actividades Culturales de la Educación Primaria (Pacaep) Concurso 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	Elaborar propuestas Investigar Discutir, socializar, ajustar y modificar Probar Demostrar

Janis	Proyecto Educativo Escolar Reuniones de órgano colegiado Concursos de la Olimpiada del conocimiento Educación sexual Eventos internos	Opinar, participar Participar Aplicar Planear, organizar y coordinar	Exponer, decidir, orientar, alentar y brindar orientaciones	Proponer
Jes	Proyecto Educativo Escolar Reuniones de órgano colegiado Concursos: Himno Nacional y Olimpiada del conocimiento Enciclomedia Eventos internos	Opinar, participar Participar, organizar, planear	Promover, iniciar y realizar	

Fuente: elaboración propia.

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 en la escuela son los de interacción con los padres de familia. Esta relación con los progenitores presenta semejanzas entre las acciones de los profesores, pero también diferencias; lo cual indica bases de un desarrollo distinto entre un profesor y otro, a partir de la experiencia y el 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 mediante la valoración común de la diversidad de los actores (alumnos, padres de familia, directivos y pares) y otros que se han traducido formalmente en diplomas, certificaciones, constancias de aprovechamiento, notas laudatorias, etc., y el autorreconocimiento pleno (Lil y Joshua).

Asimismo, la auto percepción o las creencias de la capacidad de aprender o realizar las tareas en niveles designados, refiere a la autoeficacia (Zimmerman, 2000) y a los procesos de desarrollo y control.

Aquí también se advierten menos acciones de los profesores en ambientes del medio rural donde Janis y Jes organizan, informan, dialogan y proponen acciones a los padres de familia; en tanto que en el medio urbano, Lil y Joshua, además de las anteriores tienen posibilidad de participar, proponer, establecer pautas, elegir y

consensar, ejecutar, valorar, tomar decisiones y dar seguimiento en su relación con los padres de familia.

Respecto de los procesos de reflexión de las capacidades profesionales (tabla 57), se advierte la autorreferencia 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 57

Autorreferencia. Reflexión sobre 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 aprendido y las formas que utilizan los pares Uso de consejos, interrogación, observación y lecturas Intercambio con pares Experimentación y prueba de nuevos aspectos
Lil	Adaptación, identificación, autodemostación, autoexigencia Posibilidad de cambiar y modificar	Uso de observación, de consulta, ayuda de los pares y lecturas Registro sobre lo aprendido e identificación de fallas Preparación formal
Janis	Adaptación, identificación, posibilidad de cambiar y 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
Jes	Adaptación	Búsqueda de alternativas nuevas Ayuda entre pares. Búsqueda y apoyo

Fuente: elaboración propia.

El proceso de reflexión se percibe con mayor claridad cuando los profesores discurren sobre su trayectoria inicial y postrera 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. [...] 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 (profesor, Joshua).

Finalmente, con respecto de su sentido ético-moral, se descubre a este sí mismo viéndose en el otro (tabla 58), 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-cognoscitivo y lo social.

Dicha configuración muestra recorridos con una asunción e implicación completa de su yoidad al empatarla, principalmente, con la situación y las condiciones del estudiante. Esta asociación resulta ampliamente satisfactoria porque esta trama permite configurar y confirmar el sí mismo.

En esta implicación se descubre una extensión hacia un universo más amplio relativo a su profesión y a su lugar dentro de los marcos de la organización escolar. Se asume con alta disponibilidad para profundizar, debatir y reflexionar en la interacción con los pares, el director y los padres y madres de familia.

Tabla 58

Sentido ético: responsabilidad sobre sí mismo y el otro.

Caso	Características del sentido ético
Joshua	Compromiso, honestidad, respeto, sencillez, empatía, confianza Defensa y lucha de ideales Autoexigencia, autoaceptación, autorrecompensa
Lil	Respeto, honestidad, compromiso con los niños y sus progenitores Defensa de ideales y trabajo (dinámico, abierto, flexible); planeado, organizado, sistemático Autoexigencia, autodemostración, aceptación

Janis	Respeto, honestidad Autoexigencia, autoaceptación
Jes	Honestidad, responsabilidad

Fuente: elaboración propia.

En este proceso, la autorresponsabilidad es un requisito de la responsabilidad de otros (Zimmerman, Bonner y Kovach, 1996) y los profesores demandan consistencia para los otros en los marcos de relación en el contexto escolar. Los resultados evidencian que estos profesores no solo han logrado mejorar la relación con sus alumnos, los padres y madres de familia, mediante el respeto, el diálogo y la confianza (Torres Herrera, 2005) 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 de la primera etapa de su vida profesional (Bandura y Walters, 1990; Deci y Ryan, 1990a; 1990b; Bajoit, 2002; Day, 2006; Ruvalcaba-Coyaso, Uribe y Gutiérrez, 2011).

En un primer momento, los aprendizajes develan un alto esfuerzo de los profesores por adquirir el conocimiento sobre su propio campo. El nivel de actuación y competencia implica brindar respuestas inmediatas con una visión a corto plazo y cumplir con lo establecido en el Plan y Programas de Estudio al pie de la letra. El nivel observado sugiere el desarrollo de la 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, usando las rutinas establecidas y las estrategias que les han funcionado; 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, las cuales se encuentran ligadas a la identificación de las necesidades e intereses y a la creación de alternativas más pertinentes para el desarrollo de los estudiantes a corto y largo plazos.

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 la 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 circunstancia y con el propósito de comparar los aprendizajes del periodo inicial de su labor docente con los identificados en la etapa posterior, se muestra a continuación la tabla 59.

Tabla 59

Comparación de los aprendizajes de la labor docente entre el periodo inicial y el postrero.

Aprendizajes iniciales	Aprendizajes postreros
Nivel: conocimiento del objeto de su quehacer	Nivel: desarrollo y profundización del sujeto de su quehacer y su implicación
Qué: Abordaje del aprendizaje de los alumnos. Conocimiento de estos en medios desfavorecidos	Qué: Abordaje del aprendizaje de los alumnos. Capacidad para reconocer cómo aprenden, las condiciones sociales y culturales expresadas en el aula y la forma de facilitar su adquisición de conocimientos, en función de sus características
Con qué: Propósitos y contenidos del Plan y Programas de Estudio Conocimiento sobre los contenidos, objetivos, avances programáticos y materiales didácticos (libros)	Con qué: Propósitos y contenidos del Plan y Programas de Estudio. Dominio de los enfoques y propósitos de la reforma y cambios curriculares
Cómo: 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	Cómo: Competencias didácticas. Capacidad para analizar la diversidad de situaciones y elegir la opción más adecuada, según las circunstancias y características específicas del grupo y de cada alumno Probar, analizar y revisar las alternativas didácticas, su aplicación y su funcionamiento

<p>Para qué: Identidad profesional. Asunción de “ser profesor” y dedicarse a la enseñanza, con base en la responsabilidad y el compromiso para sacar adelante a los niños, y conocer y cumplir con los requisitos administrativos</p>	<p>Para qué: Identidad 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 para reconocerse en la promesa afirmada por el sí mismo frente a los otros</p>
<p>Con quién: Función social de la escuela y condiciones del entorno. Conocimiento de las familias y la comunidad y establecimiento de relaciones</p>	<p>Con quién: 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 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>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 la 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 sí mismo frente al otro y su quehacer</p>

Fuente: elaboración propia.

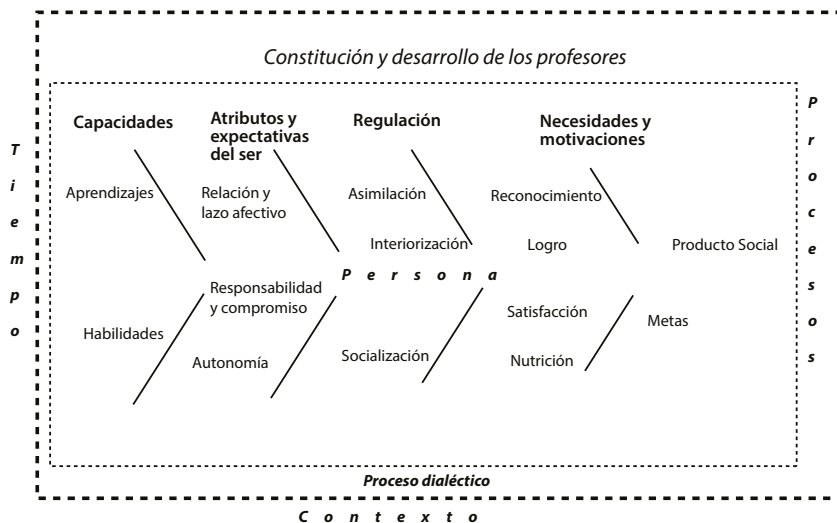
VI CONCLUSIONES

ARRIBAR A ESTE MOMENTO implicó reexaminar los resultados confrontándolos con los referentes teóricos y discutir sobre las nociones que ofrecen una comprensión de la constitución de los profesores, así como responder las incógnitas planteadas. Como resultado del análisis de los datos y su categorización, se identificó un conjunto de ejes subyacentes a este proceso: capacidades, atributos y expectativas del ser, regulación y motivación.

Conviene enfatizar que estos tópicos conforman un tejido, cuyos hilos mantienen una íntima relación y brindan una mirada integrada del desarrollo (figura 9) de los profesores, aunque su especificidad radica en el énfasis de los conceptos y nociones.

Figura 9

Esquema integrado del desarrollo de los profesores.



Fuente: elaboración propia.

El desarrollo de las capacidades funge como la función progresiva más importante de la persona (Seve, 1973); ciertamente, este elemento resultó clave en la configuración de “ser profesor”. Ello se refleja en el conjunto de operaciones y destrezas que paralelamente dan cuenta del modo y la profundización alcanzados en la etapa de madurez, al ser agentes de cambio y tener autoría sobre su sí mismo. De esta manera, se halló que en el tiempo se desarrollan y privilegian unas capacidades sobre otras, debido, en parte, a la naturaleza del trabajo social, a la importancia y significado de la tarea, a los deseos y expectativas exhibidos en los contextos familiar, escolar y laboral; así como a los procesos de socialización y significados generados en los profesores. En correlato, estas capacidades muestran una íntima articulación entre sí; enfatizamos aquellas habilidades intelectuales, curriculares y profesionales que conforman el producto social; es decir, lo socialmente deseado.

En el trayecto de los profesores se confirma un desarrollo del pensamiento abstracto vinculado con el conjunto de aprendizajes y capacidades, y con el grupo de actos, los cuales consisten directamente en el trabajo social propuesto por Seve (1973); en el cual se acentúa el carácter volitivo frente al espontáneo y se reafirma la propuesta de Perrenoud (2004) sobre las 10 nuevas competencias para enseñar. Referentes 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 y madres de familia, afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión, utilizar nuevas tecnologías y organizar su formación. Una de las competencias menos desarrolladas por los profesores es la del uso de las nuevas tecnologías, y solamente uno de los tres casos contempla dicho desarrollo.

En esta línea, se distingue en estos profesores el ir:

- Siendo expertos en cuestiones relativas a la planeación y 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 mismos.
- Generando un proceso regulatorio que pasa del aprendizaje y dominio de la rutina (manejo de situaciones de orden y dominio de actividades) mediante una dinámica de ensayo y error, a un constante ciclo de acercamiento y distanciamiento

reflexivo de 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 (Bandura y Walters, 1990), proceso donde se ve el *self* 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 con conocimiento profundo sobre factores primordiales que favorecen y limitan su tarea.
- Ampliando horizontes de trabajo al ir del aula al trabajo colegiado e institucional.
- Acrecentando la consistencia y la comprensión del compromiso con sus acciones y sentimientos en un marco de relación equitativa y sentido social. En esta tesitura, un punto crucial encontrado sugiere que el compromiso une, en un todo articulado, las acciones de los docentes con las representaciones de los ideales educativos; lo primero, ligado a la cuestión volitiva (personal) y lo segundo, a lo valorativo (social).
- Enriqueciendo la responsabilidad que pasa de controlar las situaciones en un sentido reproductivo a una que se asume para generar alternativas nuevas en un sentido creativo.
- Integrando el sí mismo y la otredad, proceso que se manifiesta mediante el reconocimiento, el autorreconocimiento y la posibilidad de distanciamiento del sí mismo (Heller, 1997).
- Ampliando la autopercepción sobre la capacidad para establecer metas, controlar el cauce y lograr los fines propuestos. Ello confirma en esencia el sentido de autoeficacia de Zimmerman, Bonner y Kovach (1996).
- Generando marcos de libertad más amplios (Torres Herrera, 2005) y confianza en sí mismos 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; Day, 2006; Pérez y Quijano, 2018).

En general, se han revelado eventos afectivos fundamentales en la cima de la vida profesional. Por una parte, una madurez importante de los profesores en relación con el manejo de la angustia y el estrés al hacer uso de los recursos disponibles y mantener el equilibrio. Y, por otra, un amplio optimismo (Day, 2006; Flores y Day, 2006) para continuar con márgenes que revitalizan su sentido docente. Hallazgo que es congruente con lo encontrado por Poujol (2004) y Gonçalves (2020).

Aunado a lo anterior, conforme avanza el docente en su trayectoria se genera una amplia gama de atributos, pero solo algunos permanecen y continúan enriqueciéndose, como: las relaciones y los lazos afectivos; la responsabilidad y el compromiso; la autonomía con sus consecuentes dinámicas de innovación, constancia y perseverancia; el orden para estructurar acciones; y la exigencia y autoexigencia, al grado de convertirse en patrones de autodefinición del ser.

Esta autodefinición del ser delinea y configura no solo los actos y capacidades, sino también los comportamientos y actitudes. Desde este referente, el desarrollo de los docentes trasciende la propuesta de Seve (1973) en el ámbito atributivo y en la dirección del comportamiento, y en esta línea se articula, de manera central, a otros fundamentos concernientes a las necesidades (Maslow, 1943; 1970; Murray, 1938) y a la autorregulación sustentada por Guevara (1988; 1995; 1998a; 1998b; Guevara-Sanginés, 2004).

En este sentido, se confirma que las acciones de afecto propuestas por Murray (1938) representan un punto central de autodefinición de los profesores, en especial lo referido a la nutrición; no obstante que lo encontrado sugiere una amplitud de la misma. Aquí se percibe como una actitud integrada que implica una competencia enlazada 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 florecimiento del sí mismo, los progenitores constituyen una variable importante: las madres se ven como guías más afectivas y cuidadosas (McClelland, 1961) y los padres como guías de decisiones fuertes en el seno familiar (Bronstein, 1984; 1994; 2003), lo cual repercute en los atributos autopercebidos de los profesores. Así que a la par que contribuyen a poner las bases de una relación afectiva, los progenitores sugieren modelos de actuación y continuidad diferenciados en la vida futura para los hombres y para las mujeres.

En los ámbitos formativo y laboral, el lazo afectivo se expresa mediante la solicitud de apoyo, o ayuda, no solo para lograr independencia o contar con ella

(Murray, 1938), sino para realizar las actividades con mayor rapidez y obtener mejores resultados para los fines propuestos. Un punto por destacar es que el incremento en el dominio y control sobre los eventos áulicos y escolares no elimina la necesidad de ayuda, sino que se mantiene en situaciones muy específicas; aunque en su desarrollo se ve mayor claridad para la consecución de los fines 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.

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 socioafectivo. Una condición distintiva del crecimiento del ser es el establecimiento de las relaciones que se expresan en marcos de diálogo, 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 a 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) y Braslavsky (1999) y de manera consistente con los hallazgos de Rodríguez Gómez (1997) con relación a que los profesores presentan un desempeño bueno y una autopercepción más alta en el componente de comunicación, lo cual se incrementa cuando ellos manifiestan una tendencia a la autorregulación. Así, en el trabajo escolar, la comunicación es entendida no solo como la capacidad de expresar con claridad y nitidez los contenidos curriculares, sino también como un proceso de interacción permanente que se expresa mediante una cercanía amable y la búsqueda de encuentros para entender el suceder con los alumnos, y darle cauce modificando y renovando sus acciones.

Como ya se mencionó, se encontró el entusiasmo como una tendencia general en los profesores (Allport, 1965; Day, 2006; Gonçalves, 2020) 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 (Day, 2006; Vaillant, 2007; Mínguez, 2010; Ortega y Gárate, 2017; Pérez y Quijano, 2018) y, por lo tanto, se advierten la vitalidad y la energía como elementos indispensables para continuar con la labor docente y esforzarse por mejorarla, a pesar de la incertidumbre, el estrés, las frustraciones, los fracasos y la complejidad.

Tocante a la responsabilidad y al compromiso, se encontró que estos se manifiestan tempranamente en las mujeres y solo 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 sobresatura y limita su desarrollo para explorar, emprender y conquistar otros ámbitos (Guevara, 1997), a diferencia de los hombres que gozan de estas y otras alternativas.

La posibilidad de descentrarse y desplegar las acciones de las personas permite advertir 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 el 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 la díada responsabilidad y compromiso se manifiesta como un atributo valioso que lo designa como profesor, a la vez que es una de las competencias profesionales básicas sustentadas en su marco curricular; por tanto, implica un proceso socializado que ha logrado colocarse como baluarte central de ser profesor y de un proceso de autodeterminación que confirma lo expresado por Deci y Ryan (1990a; 1990b), Erikson (1956; 1968) y Mendivil (2004).

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 y dedicación; b) orden para estructurar las acciones que integran aspectos como lo metódico, organizado, centrado, ordenado y orientado, y c) innovar que implica ser creativo, atrevido, arriesgado, emprendedor y con iniciativa. Dichos rubros coinciden con los hallazgos de Guevara (1997; Guevara-Sanginés, 2004) en relación con la iniciativa, la planeación y el enfrentamiento al fracaso y Ríos (2004) referentes a las variables de orden, persistencia, autonomía y logro.

En cuanto al logro, se encontró que se deriva de una serie de esfuerzos e intenciones constantes para obtener éxitos que generan satisfacción. Una vez que los profesores consiguen aquello que inicialmente se veía lejano y difícil de conseguir, se abren camino para arremeter y conquistar otros ámbitos. Este hallazgo 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 conforme avanza en su trayecto docente,

por ejemplo, tener mejores resultados en el aprendizaje de los alumnos, innovar y reformular estrategias, socializar experiencias entre los pares y las autoridades, etc. Esto es muy consistente en tres de los cuatro profesores observados. En este tenor, se advierte que a la vez que modifica el contenido de su hacer, también transfigura su sí mismo, el entorno y su relación con los otros.

Tocante al orden, se halló que el campo de acción, lejos de estar relacionado solo con aspectos inanimados desde la perspectiva de Murray (1938), es parte de un proceso orgánico altamente dinámico que funge en los docentes como elemento indispensable para ayudar a regular y mantener la consecución de los objetivos propuestos; 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 ratifica una vez más el proceso regulatorio, en tanto se vislumbra: 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 reestructurar 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 se advierte, no es producto de un proceso natural, sino 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) y aumentar el afecto. Vale la pena acentuar que los campos de acción de este autor, referidos al poder, se conjugan con los aspectos sociales e individuales, tales como: superioridad, logro, reconocimiento, exhibición y dominancia, deferencia, similitud, autonomía y contrariación. En esta línea, de manera muy consistente, 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 competencias sociales deseadas y a las expectativas (Figuroa, 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).

Se aprecia que el incremento de imágenes positivas de diversa naturaleza (socioafectivas, psicomotrices y cognoscitivas) genera una imagen más positiva de sí. Por lo tanto, incrementa las posibilidades del desarrollo del ser; por lo 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 misma y su satisfacción.

Asimismo, se advierte que los profesores con mayor autorregulación muestran un mejor concepto de sí mismos, lo cual se manifiesta en 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; Tian, Liu, Huang y Huebner, 2013; Tian, Du y Huebner, 2015).

En términos de la autorrealización sustentada por Maslow (1943; 1970), los docentes 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 (Llinares Isan y Zaccarés González, 2011; Bolívar, Domingo Segovia y Pérez García, 2014).

El relato de los cuatro docentes revela que todo esto tiene repercusiones en 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 de la persona ocurren dos grandes procesos inherentes al desarrollo: uno ligado al aspecto de socialización que brinda 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: 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, el cambio del suceder y el crecimiento del sí mismo.

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. En el proceso de crecimiento 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 los afectan totalmente.

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, estas 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, permiten designar este proceso como no lineal, pero conforme avanza el desarrollo, las contingencias muestran una tendencia de regularidad en su ser.

Si bien en la psicología Rousseau (1993), Chateau (1959; 1979), Gesell (1964; 1988; 1991), Erikson (1956; 1968) y Marcia (1980; 2001) brindaron una explicación normativa del proceso de desarrollo de las personas a través de la edad y de etapas linealmente consecutivas, la perspectiva que asumimos fue la de consecución y sentido de momentos críticos, pues 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 muchas personas, pero en momentos distintos de su vida.

En esta línea, la conceptualización sobre el tiempo concierne al carácter subjetivo de los sujetos, entendiendo que los contenidos son afectados por el tipo de problema que tienen, por su estado emocional, por la fuerza de su motivación, por ciertos aspectos de su personalidad y por las formas de pensamiento, entre otros elementos (Dörner, 1983); en sí, el tiempo se relaciona con las sensaciones de dichos 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).

En el itinerario de los profesores se advierten tres grandes momentos (Deci y Ryan, 1990a; 1990b; Bronstein, 1984; 1994; 2003). El primero corresponde a la infancia-adolescencia en la que los docentes enfrentan situaciones novedosas y desconocidas con un bajo nivel de dominio sobre estas. 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 por recorrer. El segundo integra parte de la adolescencia, la juventud y la adultez. En este, los docentes 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. Y

finalmente, en el tercero, representado por la adultez madura, los docentes muestran un dominio de las situaciones no solo porque son conocidas, sino porque han sido interiorizadas, a tal grado que la inhibición de impulsos y hábitos 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 alcanzada de la autorrealización, el reconocimiento social y la integración (Bajoit, 2002; Maslow, 1943) y las formas de enfrentar los obstáculos (Guevara-Sanginés, 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 que tener presentes 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 total del ser. Y en este proceso, los profesores logran resignificar su sí mismo sabiéndose con limitaciones para resolver todo, aunque conservan un sentido positivo frente a ello.

En este sentido, se manifiesta un desfase en uno de los profesores con respecto de los otros tres. 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 esencial decir que es quien ha trabajado menos tiempo y cuenta con menor experiencia profesional en un medio distinto al inicial (del medio rural al urbano), además de manifestar limitadas satisfacciones y pobres percepciones sobre sí mismo 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. Quizás entre algunos aspectos que pueden lesionar su voluntad figuran la falta de asunción de objetivos, la ausencia de aquellos que exigen esfuerzo o de ideales, modelos de conducta y expectativas que merezcan ser considerados, la incapacidad para resistir los impulsos o romper hábitos, para decidir entre alternativas o asumir una decisión y continuarla hasta el fin, una vez tomada. Otros aspectos son la dificultad y complejidad de los fines propuestos, la influencia de resultados negativos previos aún no resueltos que irrumpen en el logro de las metas y aspiraciones posteriores, la auto-percepción negativa de sus capacidades, y la falta de visualización para identificar las actividades relevantes y necesarias para lograr el fin propuesto.

Habrà que mencionar que si bien estas contingencias son 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, debe tenerse presente lo expresado por Zimmerman, Bonner y Kovach (1996) respecto de que las personas no se autorregulan todo el tiempo, ni regulan todas sus actividades porque, tal vez, las soluciones carecen de importancia, no son urgentes o bien, porque 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 no sean importantes y, en cambio, lleguen a convertirse en fuente de cambios fundamentales para otros; en concreto, se trata de intereses personales que dirigen al individuo, pero en el estudio, los eventos contingentes que afectan el curso del desarrollo están enlazados fundamentalmente al logro, a la independencia y al reconocimiento.

A lo largo del desarrollo de los profesores, se visualizan un incremento y una persistencia en el gobierno de su acontecer: en especial para mantener su carrera formativa y la disciplina en el trabajo, las cuales están estrechamente relacionadas con la afectación a sus intereses y al gusto en las primeras etapas y con el logro y la satisfacción (Maslow, 1970) en la etapa adulta. En general, se ratifica el gusto y el optimismo. En esta línea, predomina una orientación de entrega a los demás; la cual no solo 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 lo laboral, los procesos volitivos de los docentes 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. Aquí se perciben procesos que tienden a ser construidos fundamentalmente a través de probar rutas y ensayar sin tener total claridad y conocimiento de los procesos, y solo 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 crecimiento, 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 a 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; Guevara-Sanginés, 2004), y el segundo, da cuenta de procesos de interiorización y autodeterminación (Deci y Ryan, 1990a; 1990b).

Quisiéramos abundar más sobre estas rutinas, puesto que ellas permiten a los profesores tratar muchos eventos simultáneos —dirigir los temas, atender el llamado de los alumnos, corregir las actividades, resolver líos entre alumnos, solventar conflictos cognoscitivos y dudas, entre otros— teniendo como base la experiencia en situaciones similares, sin requerir un tiempo de consumo y capacidades de orden superior. Este funcionamiento posibilita realizar operaciones rápidas e inmediatas que permiten simplificar y facilitar su actuar (Gimeno Sacristán, 1994; Korthagen y Lagenwerf, 2001; Torrano Montalvo y González Torres, 2004), lo que implica disponer de una plataforma de saberes y 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 docente se manifiesta con un nivel de automaticidad amplio mediante rutinas, lo cual consecuentemente habla de un sistema interno que cristaliza y potencializa las respuestas inmediatas en los momentos oportunos.

Es relevante decir que 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 cursos de acción incompatibles (Canda, 2002). Así, ante las variadas y novedosas contingencias, para las cuales no hay esquemas de acción disponibles, los resultados indican que los profesores tienden a asumir una actitud

positiva y el afán de hacerse de otros soportes, así como a emplear los principales procesos del desarrollo de bajos niveles (Kuhl y Beckmann, 1994; Guevara, 1994). Lo que implica que, en el tiempo, los profesores han logrado construir un sistema de dominios de menor a mayor complejidad, lo cual a su vez les va facilitando la incorporación de elementos novedosos a su tarea y poder atenderla con cierto éxito.

Con base en este contexto, el incremento del control de los conflictos permite vislumbrarlos en las intenciones, afectos y acciones (Guevara, 2004; Kuhl y Beckmann, 1994); y aquí podemos confirmar lo propuesto por Mendivil (2004) en el sentido de que los profesores logran convertir la contingencia en autodestinación, llevando consigo no solo el propio desarrollo, sino también el compromiso con la autodeterminación de los demás y logrando, a su vez, una catarsis moral que 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.

Referente al proceso del desarrollo del sí mismo, es relevante considerar algunos elementos esenciales que permiten entenderlo de mejor manera, como la socialización, la asimilación y la interiorización de los componentes del yo, del sí mismo.

La presencia de procesos de interiorización de los profesores desde la niñez manifiesta un grado significativo de socialización por la que han logrado adoptar valores y creencias identificándose con ellos, por ejemplo, en la falta del deseo inicial de asistir a la escuela y después en convertirla en algo esencial para sí mismos. Aunque en la adolescencia y en la elección de la carrera prevalecen procesos de interiorización, estos son desplazados por mayor autonomía, autocontrol, autorrealización, compromiso, reflexión, iniciativa y reconocimiento. En la etapa de juventud y adultez correspondiente al trayecto inicial en el ámbito laboral, la autorregulación se desarrolla 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, asimilación e interiorización de los profesores no pueden ser separados de los contextos sociales y culturales con sus valores y roles; así, 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 su historia, y en su experiencia previa.

Aunque no se consideró como asunto central la variable de género, es primordial señalar que en los procesos volitivos se expresa una tendencia de las mujeres a responsabilizarse más tempranamente por el cuidado del otro, lo que las obliga a un proceso de descentramiento y habilidad para conducir y apoyar a otros en el espacio familiar (Guevara, 1997b; Varilla, 2016). Esta diferencia de género se muestra también en el momento de la elección de la carrera, pues para ellas es un 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 perciben más cariñosas y atentas al suceder cotidiano, generan más interacción y comunicación. Lo anterior se encuentra articulado al motivo de nutrición (Murray, 1938). No obstante, también conviene señalar que ellas enfrentan más conflictos por resolver, como lograr la compatibilidad entre el hogar y el trabajo, así como entre los deseos personales y las condiciones culturales, etcétera.

Aun cuando han sido discutidas las necesidades y motivaciones, aquí se ofrecen algunas consideraciones más.

Desde la perspectiva de Seve (1973), la reproducción ampliada se visualiza como la extraordinaria diversidad de las motivaciones de la actividad humana, y su ilimitado refinamiento se relaciona con el proceso volitivo. Hemos de mencionar que las trayectorias de los cuatro docentes confirman estos supuestos.

- De manera consistente, las necesidades y los 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; Guevara, 1994; Muñoz Campos, Fernández González y Jacott, 2018).
- Las necesidades están relacionadas con un estado de carencia o presión (Murray, 1938) activando al individuo para dirigir la conducta y responder a ella, pero aquí se identifica también que estas necesidades van siendo modificadas a partir del dominio, el reconocimiento y la satisfacción.

- Las necesidades y motivaciones de los profesores presentan contenidos de mayor complejidad en la cima de su vida profesional. Estas 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; Bolívar, Domingo Segovia y Pérez García, 2014).

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 del texto se han ido abordando las dimensiones propuestas por este autor, lo que permite confirmar su relevancia; no obstante lo señalado, a continuación se subrayan algunos hallazgos. Pero antes es necesario mencionar que la persona está adscrita tanto a una familia, como 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.

Microsistema. Respecto del contexto, se visualiza que cuando la familia brinda los soportes fundamentales de una relación afectiva positiva, se generan mejores bases de la identidad básica que se instala en el comportamiento posterior en otros contextos, como los sociales, culturales o escolares, funcionando como hilo conductor generador de sentido; para nuestro caso, el académico y el laboral.

En los modelos de conducta, en los soportes de filiación, aceptación y seguridad generados en los entornos familiares, escolares (profesores modelo) y laborales, se ha sugerido (Mortola, 2006; Cardelle-Elawar, Irwing y Sanz de Acevedo, 2007; Sayago Quintana, Chacón Corzo y Rojas de Rojas, 2008) que los profesores con mayor habilidad en el desarrollo del compromiso, se extienden en la búsqueda de mejora en su florecimiento personal y profesional.

En contraste, el déficit en las relaciones familiares permea la búsqueda de estas en un espacio distinto —algunos las encuentran en la escuela y otros, en el círculo de amigos o profesores— para suplir esta necesidad (Rojas Torres, 2017), la cual

persiste en sus conductas, de manera clara en la infancia y la adolescencia, y solo en la adultez en el caso de Lil.

Mesosistema. Con la finalidad de recuperar los marcos de relación del yo y el otro y, considerando que nuestro interés se dirigió a conocer cómo se constituyen los profesores en esa relación, se alude a los criterios de selección porque ellos marcan esta dimensión.

Uno de ellos fue la pertenencia de los profesores a escuelas participantes en el PEC y las no inscritas al PEC; sin embargo, la dinámica, la dirección y el comportamiento del colegiado para asumir, organizar, identificar, modificar y orientar las prácticas no parecen influir en el grupo de los profesores porque, como ellos lo refieren, no notan cambios reales en las conductas ni en el comportamiento institucional, aunque ellos logran abrirse paso creando oportunidades para concretar ideales, encausar su creatividad y enfrentar retos.

La recuperación del entorno organizacional laboral permite apreciar aspectos relativos a la falta de conciliación entre el trabajo conjunto y el individual. Las evidencias encontradas sugieren un estancamiento en las formas de organización cooperativa y una distancia importante respecto del trabajo individual. El comportamiento grupal indica una participación que, en muchos casos y en la práctica, se hace menos colectiva y más 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 habrán de ser recuperados los tiempos de trabajo de los profesores y la vida personal que se encuentra ligada a la familia, al descanso, a la diversión, al 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, solo en la madurez ellos manifiestan una anticipación y una identificación plena con las demandas externas (los cambios curriculares, las necesidades de los alumnos, las peticiones de padres de familia, las exigencias institucionales, etc.) al punto de defenderlas y luchar por ellas.

Otro criterio fue la pertenencia al medio urbano-rural. Es menester mencionar que el medio rural no puede entenderse sin considerar el momento laboral, recuérdese que todos los profesores inician su labor en este contexto, por ende, su construcción deviene 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; no obstante, su discurso indica que ello ayudó a fortalecer su sentido de vocación.

Al parecer, en la medida en que los profesores permanecen mayor tiempo en el medio rural, más difícil les resulta separarse de él, tanto que a lo largo de su trayectoria 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) tocante a la fuerte convicción de las maestras en relación con 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 un mayor deseo por conservarse en el medio rural que en los hombres. Retrocediendo hacia su pasado, los cuatro profesores lo significan como el lugar de más satisfacción, aunque esta es 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, elemento que no apareció en las respuestas de los profesores; esta ausencia indica que es un factor sin peso en su construcción.

Y finalmente, otro criterio fue la antigüedad como profesores; la intención de observarla fue recuperar la forma en que ellos enfrentan momentos de cambio o rupturas que generan las reformas curriculares, ya que se presume que ello modifica el quehacer docente y el sí mismo.

Aunque los profesores dieron relevancia a este punto en el sentido de que sobresatura su quehacer y los estresa, en su discurso 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. Es decir, van prefigurando y anticipando una mejor imagen de su sí mismo.

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 orientada a enfatizar el proceso relacional.

En esta dimensión se confirma que la falta de convivencia en los entornos familiares, escolares y sociales es afectada por la desestructuración de las familias por la falta o el tipo de empleo de los padres y madres, así como por la separación de las parejas, entre otros.

Como se ha mencionado, un aspecto importante es la influencia del trabajo de los progenitores en el desarrollo del aprendizaje de los alumnos y en las relaciones democráticas en el salón de clase.

Macrosistema. Este se incorpora y se refleja de diversas maneras en la dinámica familiar, escolar y laboral. El suceder entre las diversas dimensiones propuestas (microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema) ofrece los soportes que van marcando la posibilidad de equilibrio, cambio y ajuste en el devenir de cada persona.

El uso de la tecnología y las ciencias de la información, la provisionalidad de los saberes, la irrupción y la 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 del mundo social, a veces, mediante los contenidos curriculares, los medios de comunicación masiva, los entornos virtuales, y la alta interacción y convivencia con gran cantidad de personas.

En general, se advierte que cada una de las dimensiones está ligada más o menos explícitamente a las demás. Por ejemplo, en el microsistema se encuentra presente el acontecer del macrosistema, lo cual se distingue por la crisis económica: se refleja en la falta de recursos de subsistencia de las familias, en el déficit de alternativas educativas, en la calidad del trato y atención escolar. O bien, las modificaciones curriculares que reflejan las problemáticas mundiales a través de la incorporación de programas de atención a la salud en temas como la drogadicción, la violencia, la sexualidad o el deterioro del medioambiente, así como programas destinados a la cuestión valoral con un claro énfasis en el trato de las diferencias: el respeto a los grupos indígenas, a niños con capacidades diferentes, etcétera.

Para cerrar todo lo abordado, es menester concluir diciendo que el desarrollo de los profesores no puede separarse de sus procesos ni de los contextos (familia, escuela, trabajo y comunidad) 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 (cognoscitivos, afectivos y volitivos) que determinan el curso y las consecuencias del desarrollo con una visión más integradora y holística.

El docente, como se ha dicho previamente, es un actor cuya aportación en el desarrollo de los alumnos es importante. La educación y la docencia se han presentado como eventos y personajes relevantes en casi todo el mundo, México no es la excepción; pero del discurso a la realidad hay un gran trecho, vacíos, desencuentros, rupturas, paquetes de desafíos, exigencias y responsabilidades. En breve, las condiciones reales en el quehacer cotidiano no siempre reflejan el discurso, ni cubren los

requerimientos mínimos de las exigencias del contexto actual. Así, los docentes no siempre caminan a la par de lo oficial.

Paralelamente, su vida personal, la no visibilidad, el no ser tomado en cuenta en las políticas, va forjando, en gran medida, desequilibrios, resquebrajos, aislamientos que no solo limitan su labor, sino también su sentido de ser docente y persona en un mundo que requiere mujeres y hombres distintos: más alegres, más sanos, más libres.

En el proceso de madurez, los profesores logran convertir estas contingencias en autodestinación y, en su proceso, se aprecia la adquisición de patrones de conducta casi automáticos que les permiten 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 usar 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, la 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 el 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.

Según hemos visto con Joshua, Lil, Janis y Jes, su fuerza personal, su autonomía, su creencia en la educación, su amor por la profesión, su agencia construida día con día, les han permitido ser capaces de formar a sus estudiantes y trascender a través de ellos.

REFERENCIAS

- Abbott, J. & Ryan, T. (1999). Constructing Knowledge, Reconstructing Schooling. *Educational Leadership*, 57, 66-69.
- Abric, J.C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Ediciones Coyoacán.
- Aguilar, M. (1995). Sujetos/sujetos. En P. Ducoing (coord.), *Sujetos, procesos de formación y de enseñanza-aprendizaje* (pp. 301-305). México: COMIE/UNAM.
- Aguirre Lora, M.E. (1988). Una crisis dentro de la crisis: la identidad profesional de los docentes universitarios. *Revista de la Educación Superior*, XVII(2), 66, 1-9. México: ANUIES.
- (1995). Del estado educador al estado evaluador: el oficio del maestro en México. *Ethos educativo*, 7, 59-67.
- Allport, G. (1943). The Ego in Contemporary Psychology. *Psychological Review*, 50(5), 451-478.
- (1965). *Pattern and Growth in Personality*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- (1986). *La personalidad. Su configuración y desarrollo*. España: Herder.
- Aquino Melo, J.L. y Guevara-Sanginés, M.L. (2007). *Proyecto para la Evaluación del Proceso de Formación del Estado de Guanajuato*. Guanajuato: Secretaría de Educación de Guanajuato y Universidad de Guanajuato.
- Aristizábal, A. (2019). Fortalecimiento de la identidad profesional docente en el ámbito personal del profesor. *Revista Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, (46), 189-204.
- Aristizábal, A. y García, A. (2017). Fortalecimiento de la identidad profesional docente a través del trabajo en comunidades de desarrollo profesional que trabajan con la historia de las ciencias. *Enseñanza de las ciencias*, (núm. extra), 3599-3604.
- Arnaut, A. (1998). *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México, 1887-1994*. México: Biblioteca del Normalista, SEP.
- (2004). El sistema de formación de maestros en México. Continuidad, reforma y cambio. *Cuadernos de discusión* (17). México: SEP.
- Atkinson, J. N. & Litwin, G. (1960). Achievement motive and test anxiety conceived as motive to approach success and motive to avoid failure. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 60, 52-63. Recuperado de: DOI: 10.1037/h0041119

- Ausubel, D., Novack, J. y Hanesian, H. (1997). *Psicología educativa, un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- 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.
- Bajoit, G. (2002). *Los 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.
- Bandura, A y Walters, R. (1990). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Beltrán, J. (1995). Conocimiento, pensamiento e interacción social. En C. Genowar, J. Beltrán y F. Rivas (eds.), *Psicología de la instrucción III. Nuevas perspectivas*. Madrid: Síntesis.
- Berger, P. y Luckman T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bernal, A., Jover, G., Ruiz, M. y Vera, J. (2013). Liderazgo personal y construcción de la identidad profesional del docente. En Argó, J. y Ezquerro, P. (eds.), *Liderazgo y educación* (pp. 17-43). Santander: Ediciones de la Universidad de Cantabria.
- Bolívar, A. (1999). *Ciclos de vida profesional del profesorado de secundaria. Desarrollo personal y formación*. España: Ediciones Mensajero.
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (1998). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Guía para indagar en el campo*. Granada: Grupo Editorial Universitario/Force.
- Bolívar, A., Domingo Segovia, D. & Pérez-García, P. (2014). Crisis and Reconstruction of Teachers: The Case of Secondary School Teachers in Spain. *The Open Sports Science Journal*, 7(2), 106-112. Recuperado de: DOI: 10.2174/1875399X01407010106
- Braga, L., Bezerra, G. y Gonçalves, J. (2018). La (s) identidad (es) del docente de educación infantil: itinerarios formativos. *Revista de Educação Pública Cuiaba*, 27(64), 41-63.
- Braslavsky, C. (1999). *Re-haciendo escuelas. Hacia un nuevo paradigma de la educación latinoamericana*. Buenos Aires: Santillana.
- Bronfenbrenner, U. (1988). Interacting systems in human development. Research paradigms: present and future. In N. Bolger, A. Caspi, G. Downey & M. Moorehouse (eds.), *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. *Developmental Psychology*, 20(6), 995-1003. Recuperado de: DOI:10.1037/0012-1649.20.6.995
- (1994). Patterns of Parent-Child Interaction in Mexican Families; A Cross-cultural Perspective. *Internacional Journal of Behavioral Development*, 17(3), 423-446. Recuperado de: DOI:10.1177/016502549401700303

- (2003). Personality, Gender and Culture. In P. Bronstein & K. Quina (eds.), *Teaching Gender and Multicultural Awareness. Resources for the Psychology Classroom*. Washington, D.C.: APA.
- Buber, M. (1993). *Yo y tú*. Madrid: Caparrós.
- Cacho, M. (2004). Profesores, trayectorias e identidades. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 34 (3).
- Canda, M.F. (coord.), (2002). *Diccionario de Pedagogía y Psicología*. Edición Cultural.
- Cantón, I. y Tardiff, M. (coords.), (2018). *Identidad profesional docente*. Madrid: Narcea.
- Cantor, M.I., Pérez, E. y Carrillo Sierra, S.M. (2018). Redes sociales e identidad social. *Aibi Revista de investigación, administración e ingeniería*, 6(1), 70-77. Recuperado de: DOI:10.15649/2346030X.4772
- Cardelle-Elawar, M., Irwin L.M. & Sanz de Acevedo Lizarraga M.L. (2007). Across cultural analysis of motivational factors that influence teacher identity. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 13(5), 565-592.
- Cardelle-Elawar, M. & Sanz de Acevedo Lizarraga M.L. (2010). Looking at teacher identity through Self-Regulation. *Psicothema*, 22(2), 293-298.
- Carvajal, A.L. (1993). *El margen de acción y las relaciones sociales*. México: DIE/Cinvestav.
- Crespo, M. (2019). Emociones morales, revelación de la identidad personal y evidencia del corazón. *Quién: revista de filosofía personalista*, (10), 137-152.
- Chong, S., Ling, L., y Chuan, K. (2011). Emerging professional teacher identity of pre-service teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(8), 50-64.
- Coepes (2002). *Programa estatal de educación superior para el estado de Guanajuato 2001-2025*. 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 & Quantitative Approaches*. United States of America. London: SAGE publications.
- Chateau, J. (1959). *Psicología del niño*. Buenos Aires: Ed. Nova.
- Chateau, J., Gratiot-Alphandéry, H., Doron, R. y Cazayus, P. (1979). *Las grandes psicologías modernas*. Barcelona: Herder y René.
- Da Silva, T.T. (1998). Cultura y currículum como prácticas de significación. *Revista de Estudios del Currículum*, 1(1). Barcelona: Ediciones POMARES-CORREDOR.
- Davini, C. (1995). *La formación docente en cuestión*. Barcelona, México: Paidós.

- Day, C. (2006). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.
- Day, C., Kington, A., Stobart, G., & Sammons, P. (2006). The personal and professional selves of teachers: Stable and unstable identities, *British Educational Research Journal*, 32(4), 601-616.
- Deceano, F. (coord.), (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.
- (1990b). The support of Autonomy and the Control of Behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(6), 1024-1037.
- Delgado-García, M., Coronel, J.M. y Boza, A. (2018). Un recorrido particular por la educación. Reflexiones a partir de una historia de vida. *Educación*, 54(1), 102-121. Universidad de Huelva, España.
- Denzin, N. (1989). *Interpretative Biography*. Newbury Park, CA: Sage.
- Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (2018). *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. Singapore: Sage.
- Díaz-Aguado M. y Medrano, C. (1995). *Educación y razonamiento moral. Una aproximación constructivista para trabajar los contenidos transversales*. España: Ediciones Mensajero.
- Dörner, D. (1983). *The Organization of Action in Time*. Bern: Springer Verlag.
- Dorsch, F. (1994). *Diccionario de Psicología*. Barcelona: Editorial Herder.
- Dubar, C., Tripier, P., et Boussard, V. (2011). *Sociologie des professions*. Paris: Armand Colin.
- Durkheim, E. (1956). *Educación y sociología*. México: Colofón.
- Edwards, A. (1959). *Edwards Personal Preference Schedule: Manual*. New York: The Psychological Corporation.
- Elías, N. (1987). *La sociedad de los individuos. Ensayos*. Barcelona: Península.
- Erikson, E. (1956). The problems of ego identity. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 4, 56-121.
- (1968). *Identity, youth and crisis*. New York: Norton.
- Escudero, J.M. (1999). *Del currículum diseñado y diseminado al currículum en la práctica en Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Feixas, M. (2004). La influencia de factores personales, institucionales y contextuales en la trayectoria y el desarrollo de docentes universitarios. *Educación*, 33, 31-59. Recuperado de: DOI:10.5565/rev/educar.260

- Figueroa, L.M. (2002). Expectativas, fantasías y deseos: una expresión más de la vida cotidiana escolar. En J.M. Piña y C.B. Pontón (coords.), *Cultura y procesos educativos* (pp. 325-346). México: CESU/Plaza y Valdés.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Flores, M. & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers identities: a multiperspective study. *Teaching and teacher education*, 22(2), 219-232. Recuperado de: DOI:10.1016/j.tate.2005.09.002
- Flowers, C.E. (1966). *Effects of an arbitrary accelerated group placement on the tested achievement of educationally disadvantaged students* (unpublished doctoral thesis). Teacher Collegue, Columbia University.
- Foucault, M. (1987). *Hermeneútica del sujeto*. Madrid: Ediciones La Piqueta.
- (1991). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós.
- Fourtoul Ollivier, M.B. (2008). La concepción de la enseñanza según los estudiantes del último año de la licenciatura en Educación Primaria en México. *Perfiles Educativos*, 30(119), 72-89.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (2000). *La escuela que queremos. Los objetivos por los cuales vale luchar*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gadamer, H.G. (1992). *Verdad y método* (vol. I y vol. II). Salamanca: Sígueme.
- (1998). *El giro hermeneúutico*. Madrid: Cátedra.
- Galaz, A. y Toro, S. (2019). Estrategias identitarias. La subjetividad del profesor ante la política de evaluación. *Andamios*, 16(39), 353-378.
- García Canclini, N. (1995). *Consumidores y ciudadanos*. México: Grijalbo.
- (1997). *Cultura y comunicación, entre lo global y lo local*. Buenos Aires: Universidad Nacional de la Plata, Ediciones de periodismo y comunicación.
- (2001). *Culturas híbridas*. México: Grijalbo.
- García Martín, M.Á. (2002). El Bienestar Subjetivo. *Escritos de Psicología*, 6, 18-39.
- García Salord, S. (1998). *Estudio socio-antropológico de las clases media urbanas en México: el capital social y capital cultural como espacios de construcción simbólica de las clases sociales* (tesis de doctorado en Antropología). México: UNAM.
- Gebran R.A. e Trevizan, Z. (2018). As representações sociais na construção da identidade profissional e do trabalho docente. *Acta Scientiarum. Education*, 40(2), 1, 11.
- Gesell, A. (1964). La ontogénesis de la conducta del niño. En L. Carmichel (ed.), *Manual de psicología infantil*. Barcelona: Atenea.
- (1988). *El niño de 5 a 10 años*. México: Editorial Paidós.
- (1991). *El niño de 5 y 6 años*. México: Editorial Paidós. (8ª reimp).

- Giddens, A. (1998). *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona: Ediciones península.
- Giménez, G. (1997). Materiales para una teoría de identidades sociales. *Revista Frontera Norte*, 9(28).
- Gimeno Sacristán, J. (1994). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Girón, A. (2006). Los verdaderos intereses en la definición del proceso democrático. *Observatorio Social de América Latina*, VII(20), 35-41.
- Giroux, H. (1987). La formación del profesorado y la ideología del control. *Revista de educación*, 284, 57-76.
- (1990a). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. España: Paidós.
- (1990b). *Los profesores como intelectuales transformativos*. Argentina: Paidós.
- Gobierno del Estado de Guanajuato. (1994). *El Estado de Guanajuato, Hoy*. Guanajuato, México: AUGE.
- (1995). *Decreto Gubernativo 149*. Periódico Oficial del Gobierno del Estado de Guanajuato, 33, Tercera Parte.
- (1999). *Decreto Gubernativo 124*. Periódico Oficial del Gobierno del Estado de Guanajuato, 40, Segunda parte.
- Gonçalves, J.P. (2020). Eu sou professor por decisão, porque eu gosto, porque é minha vida! Paixão, identidade e formação na docência masculina. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, 15(3), 1221-1235. Recuperado de: DOI:10.21723/riaee.v15i3.12389
- Goodson, I. (2000). *El cambio en el currículo*. Barcelona: Octaedro.
- (2003). Hacia el desarrollo de la historia personal y profesional de los docentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(19), 733-758. Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/documentos/comie/v08/n019/pdf/rmiev08n19scB04n01es.pdf>
- Granados Romero, J., Tapia Ubillus, A.M. y Fernández Sierra, J. (2017). La construcción de identidad de los docentes noveles: un análisis desde las teorías apriorísticas. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 15(2), 163-178. Recuperado de: DOI:10.4995/redu.2017.6746
- Grotevant, (1994). Assessment of parent-adolescent relationships. In C.B. Fisher & R.M. Lerner (eds.), *Applied Developmental Psychology*. New York: McGraw Hill.
- Grotevant, H.D. & Cooper, C.R. (1986). Individuation in family relationship. *Human Development*, 29, 82-100.

- (1998). Individuality and connectedness in adolescent development. In E. Skoe & A. L. von der Lippe (eds.), *Personality development in adolescence. Across national and life span perspective* (pp. 3-37). London: Routledge.
- Guevara, M. (1988). *Desarrollo de estrategias de autocontrol y metacognición en niños mexicanos* (tesis de licenciatura). México: UNAM.
- (1995). *Metacognición y autorregulación en niños de primaria*. X Encuentro de Investigación Educativa. Michoacán. México.
- (1997). *Las niñas, las chanclas y el rey*. Panel sobre los derechos de la infancia y la adolescencia. *Universitas*, 18, 5-7 y 19, 5-8.
- (1998a). *Los procesos autorregulatorios, la tendencia a la autonomía (versus alienación) y el rendimiento académico en estudiantes de nivel medio superior y superior*. Reporte de investigación Conacyt 2382P-H9509. Inédito. México.
- (1998b). Memoria de situaciones escolásticas estresantes, control de la acción y estrategias de enfrentamiento en estudiantes del nivel superior. En P. Ducoing (coord.), *Sujetos, procesos de formación y de enseñanza* (tomo I), (pp. 100-114). Colección de Investigación Educativa 1993-1995. México: COMIE/UNAM.
- Guevara-Sanginés, M.L. (2004). *Psicología de la voluntad: del deseo a la acción*. Tequisquiapan, Qro.: II Reunión de Investigadores Nacionales en Psicología.
- (2011). *Talleres de Investigación para docentes becarios de educación básica, Informe técnico*. Guanajuato: Universidad de Guanajuato-SEG.
- (2012). *Formación continua de profesores de educación básica: necesidades, calidad de proceso e impacto en certificación magisterial y rendimiento estudiantil*. Guanajuato: Proyecto 118451 Conacyt-Concyteg Fondos Mixtos de Guanajuato.
- Guevara-Sanginés, M.L., Pons Durán, F.M. y Martínez Hernández, A.C. (2013). *Hacia la profesionalización de los profesores Leoneses: Detección de necesidades*. Guanajuato: Universidad de Guanajuato.
- 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* (pp. 93-118). Barcelona, España: Península.
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento*. Barcelona: Crítica.
- I' Écuyer, R. (1985). *El concepto de sí mismo*. Barcelona, España: Oikos-tau.
- Imbernón, 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.
- Kaplan, C. (1994). *Buenos y malos alumnos. Descripciones que predicen*. Buenos Aires: AIQUÉ.
- Korthagen, F. & Lagenwerf, B. (2001). Teachers' professional learning: how does it work? In F.A.J. Korthagen, J. Kessels, B. Koster, B. Lagenwerf y T. Wubbels, *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education* (pp. 175-206). Mahwah: Laurence Erlbaum Associates.
- Koselleck, R. y Gadamer, H. (1997). *Historia y hermenéutica*. Barcelona, España: Paidós.
- Kuhl, J., & Beckmann, J. (eds.), (1994). *Volition and Personality. Action Versus State Orientation*. Göttingen: Hogrefe & Huber Publishers.
- Latapí, P. (1982). *Análisis de un sexenio de educación en México, 1970-1976*. México: Editorial Nueva Imagen.
- Lazarus, R.S. (1993). From psychological stress to the emotions: A history of changing outlooks. *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.
- Ley Federal de Educación (1973). Diario Oficial de la Federación. México.
- Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación*. Editorial: La Torre.
- Liston, 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.
- Llinares Insa, L.I. y Zacarés González, J.J. (2011). Experiencias positivas, identidad personal y significado del trabajo como elementos de optimización del desarrollo de jóvenes. Lecciones aprendidas para futuros Programas de Cualificación Profesional Inicial. *Revista de Educación*, 34, 123-148.
- 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, C. (1997a). La naturaleza de los procesos de cambio. En J. López-Yáñez y C. Marcelo (coords.), *Asesoramiento curricular y organizativo en educación*. Barcelona: Ariel Educación.
- Marcia, J.E. (1980). Identity in adolescence. In J. Adelson (ed.), *Handbook of adolescence psychology* (pp. 159-187). New York: Wiley.
- (2001). A commentary on Seth Schwartz' Review of identity Theory and Research. *Identity*, 1(1), 59-65. Recuperado de: DOI:10.1207/S1532706XMARCIA
- Martín-Barbero, J. (1997). *De los medios a las mediaciones*. México: Editorial Gustavo Gil.

- (1998). Experiencia audiovisual y desorden cultural. En R.M. Alfaro Moreno, J. Barbero y J. Brunner (eds.), *Entre públicos y ciudadanos* (pp. 37-51). 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. *Encuentro Internacional sobre Formación de Profesores de Educación Básica para una Educación con Calidad y Equidad* (pp. 1-21). México: SEP/OEI.
- Maslow, A.H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370-396. Recuperado de: DOI:10.1037/h0054346
- Maslow, A. (1970). *Motivation and personality*. New York: Harper & Row. (2nd ed.).
- McClelland, D. (1961). *The Achieving Society*. Princeton, N.J.: D. Van Nostrand Co.
- McLaren, P. (1995). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. España: Paidós.
- Mead, G. (1925). The genesis of the self social control. *International Journal of Ethics*, 35, 251-277.
- (1982). *Mind, Self and Society*. Illinois: University of Chicago.
- Mendivil, J. (1997). *Posmodernismo y hermenéutica: dos aproximaciones*. México: Colecciones Nuevo Siglo.
- (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). *Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Merino, M. (2015). *El desarrollo de la identidad docente en el profesorado de educación secundaria en un nuevo contexto social. Un enfoque biográfico-narrativo* (tesis inédita de doctorado). Sevilla, España: Universidad de Sevilla.
- Mínguez, R. (2010). La escuela hoy en la encrucijada. Hacia otra educación desde la ética de E. Levinas. *Teoría de la Educación*, 22(2), 43-61. Recuperado de: https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/121596/1/La_escuela_hoy_en_la_encrucijada_Hacia_o.pdf
- Monereo, C. & Badía, A. (2020). A dialogical self-approach to understanding teacher identity in times of educational innovations. *Quaderns de Psicologia*, 22(2), e1572. Recuperado de: DOI:10.5565/rev/psicologia.1572
- Montero, L. (2002). La formación inicial: ¿Puerta de entrada al desarrollo profesional? *Educar*, 30, 69-89. Recuperado de: DOI:10.5565/rev/educar.796

- Morales, J.F. (2007). Identidad social y personal. En F. Morales, E. Gaviria, M. Moya e I. Cuadrado (eds.), *Psicología Social*, 787-805. Madrid: McGraw Hill.
- Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, España: Gedisa.
- (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Unesco.
- Mórtola, G. (2006). Una aproximación narrativa a la construcción de la identidad laboral docente. Algunos aspectos biográficos previos a la formación inicial. En *Educación, Lenguaje y Sociedad*, (pp. 83-104). Recuperado de: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true@db=Zbh@AN=33932485&lang=es@site=ehost-live>
- Muñoz Campos, E.M., Fernández González, A. y Jacott, L. (2018). Bienestar Subjetivo y Satisfacción Vital del Profesorado. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(1), 105-117. Recuperado de: DOI:10.15366/reice2018.16.1.007
- 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)*. Real Instituto Elcano. *ARI*, (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.
- Olave, S. (2020). Revisión del concepto de identidad docente. *Revista Innova Educación*, 2(3). Recuperado de: DOI:10.35622/j.rie.2020.03.001
- Ortega-Ruiz, P. y Gárate, A. (2017). *Una escuela con rostro humano*. Mexicali, México: Instituto Educativo del Noroeste, A. C.
- Oswald, A.J., Proto, E. & Sgroi, D. (2015). Happiness and Productivity. *Journal of Labor Economics*, 33(4), 789-822. Recuperado de: DOI:10.1086/681096
- Parsons, T. (1998). *El sistema social*. Madrid: Alianza Editorial.
- Pérez, M. y Quijano, R. (2018). Análisis del discurso de los estudiantes de Magisterio sobre la contribución del *practicum* al desarrollo de su identidad profesional docente. *Educatio Siglo XXI*, 36(2), 331-352. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.6018/j/333091>
- Perrenoud, Ph. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Biblioteca para la Actualización del Maestro: SEP-Editorial Graó de IRIF, S.L.
- Piaget, J. (1969). *El nacimiento de la inteligencia*. Madrid: Aguilar.
- Pintrich, P. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boakerts, Pintrich, P. & Zeidner M. (eds.). *Handbook of Self-Regulation* (pp. 451-502). San Diego: Academic Press.
- Pintrich, P. & De Groot (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.

- 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. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXXIV(4), 69-106.
- Pozo, J.I. y Pérez Echeverría, M.P. (2009). *Psicología del Aprendizaje Universitario. La Formación en Competencias*. Madrid: Morata.
- Ramírez, R. (2000). ¿Cómo conocer mejor nuestra escuela? Elementos para el diagnóstico. En *Cuadernos para Transformar Nuestra Escuela*. México: SEP.
- Ramos, O. (2007). El constructivismo. Venezuela: Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas, Departamento de Tecnología Educativa, Cátedra: Planificación de los Sistemas de Enseñanza-Aprendizaje.
- Rappoport, L. (1986). *La personalidad desde los 13 a los 25 años*. Barcelona: Paidós.
- Remedi, E. (1988). *La identidad de una actividad: ser maestro*. México: Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Xochimilco.
- Reyes Esparza, R. (1993). El aula como espacio de formación. *Cero en Conducta*, (33-34), 32-41.
- Ricoeur, P. (1999). *Historia y narrativa*. Barcelona: Paidós.
- (1996). *Sí mismo como otro*. México: Siglo XXI.
- (2002). *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ríos Muñoz, D. (2004). Rasgos de personalidad de profesores innovadores: autonomía, persistencia y orden. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. XXXIV(2), 95-112.
- Rist, R. (1970). Student social class and Teacher's Expectations: The Self-Fulfilling Prophecy in Ghetto Education, *Harvard Educational Review*, 40(3), 411-451. Recuperado de: DOI:10.17763/haer.40.3.h0m026p670k618q3
- Rodríguez Fuensalida, E., Díaz Barriga, A. e Inclán Espinosa, C. (2001). *La formación de profesores para el sistema escolar en Iberoamérica*. Madrid, España: OEI.
- Rodríguez Gómez, M. (1997). *La composición orgánica del tiempo del maestro de primer grado de primaria* (tesis de maestría). Guanajuato, México: Universidad de Guanajuato.
- Rodríguez, G.M. y Guevara, S.M. (1999). Representación de los docentes: del modelo atributivo al modelo de acción dirigida (p. 35). *V Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Aguascalientes, México.
- Roig, J. (1968). *Tiempo y memoria*. México: Semana Médica México-Editorial Estela.
- Rojas Torres, M.I. (2017). El rol de las experiencias relacionales con profesores en la construcción identitaria de estudiantes de pedagogía. *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 54(1), 1-20. Recuperado de: DOI:10.7764/PEL.54.1.2017.8

- Rosenthal, R. & Jacobson (1968). *Pygmalion in the classroom teacher expectation and pupils' intellectual development*. Holt. R. Winston (trad.), *Pygmalion en la escuela. Expectativas del maestro y el desarrollo intelectual del alumno*. Madrid: Morova.
- Rousseau, J. (1993). *Emilio o de la educación*. México: Porrúa. (13ª ed.).
- Ruiz Olabuénaga, J.I. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Runyan, W.M. (1982). *Life Histories and psychobiography: Explorations in theory and method*. New York: Oxford University Press.
- Ruvalcaba-Coyaso, J., Uribe, A.I. y Gutiérrez, G.R. (2011). Identidad e identidad profesional: Acercamiento conceptual e investigación contemporánea. *Revista CES, psicología*. 4(2), 82-102.
- Saint-Onge, M. (2000). *Yo explico, pero ellos... ¿aprenden?* México: SEP/Fondo de Cultura Económica/Mensajero.
- Sayago Quintana, Z.B., Chacón Corzo, M.A., y Rojas de Rojas, M.E. (2008). Construcción de la identidad profesional docente en estudiantes universitarios. *Educere*, 12(42), 551-561.
- Schulman, L. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-23. Recuperado de: DOI:10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411
- Secord, P. y Backman, C. (1977). *Psicología social*. México: McGraw Hill.
- SECyR. (1993). *La educación básica en Guanajuato. Análisis y Perspectivas*. Guanajuato: SECyR.
- (1997a). *Acuerdos Normativos SEG-SNTE. Manual de Funciones y Facultades de Personal Directivo, CEDE's y USAE's*. Guanajuato: SEG-Gobierno del Estado de Guanajuato.
- (1997b). *Programa para la Transformación Educativa*. Guanajuato: SEG.
- (2002). *Proyecto educativo de Guanajuato: una educación durante y para toda la vida*. Guanajuato: SEG.
- (2003). *Sistema Estatal de Evaluación de los Aprendizajes*. Guanajuato: SEG.
- (2003a). *Bases de datos de escuelas participantes en PEC*. Dirección General de Educación Básica. Guanajuato: SEG.
- (2003b). *Base de datos del Sistema de Evaluación de los Aprendizajes*. Inicio del ciclo escolar 2003-2004. Guanajuato: 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, 117-230. Recuperado de: DOI:10.1210/jcem-6-2-117
- (1956). *The stress of life*. New York: McGraw Hill.

- SEP (1991). *Hacia un nuevo modelo educativo*. México: SEP.
- (1994). *Plan y programas de estudio 1993*. Educación Básica. Primaria. México: SEP.
- (1996). *Programa Nacional para la Actualización de los Maestros de Educación Básica en Servicio*. Pronap. Marco Normativo. UNyDAC. México: SEP.
- (1997). *Una política, un modelo formativo y un sistema académico para la actualización permanente de los maestros en México*. Documento interno. UNyDAC. México: SEP.
- (1999). *Perfil de la educación en México*. México: SEP.
- (2001). *Reglas de operación e indicadores de gestión y evaluación del Programa de Escuelas de Calidad*. Diario Oficial de la Federación, 3 de abril de 2001.
- (2003). *Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica*. Documento base. Cuadernos de discusión 1. México: SEP.
- (2004). *Programa de educación preescolar*. México: SEP.
- (2005a). *Propuesta multigrado 2005*. México: SEP.
- (2005b). *Sistemas para el análisis de la estadística educativa*. INDISEP. Versión 6. México: SEP.
- (2006a). *Educación básica. Secundaria. Programas de estudio*. México: SEP.
- (2006b). *Escuelas multigrado. Retos y necesidades de cambio en las escuelas multigrado. Estudio exploratorio*. México: SEP.
- (2007). *Sistema Nacional de Formación Continua*. Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio. Documento de trabajo. México: SEP.
- Seve, L. (1973). *Marxismo y teoría de la personalidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Schunk, D. (2001). *Self-Regulation through Goal Setting*. ERIC/CASS Digest ED462671. Recuperado de: <http://www.tourettesyndrome.net/Files/Schunk.pdf>
- Shoemaker, D. & Tobia, P. (2019). Personal Identity. *Oxford Handbook of Moral Psychology, Forthcoming*. Recuperado de: <https://ssrn.com/abstract=3198090>
- Snarey, J. (1993). *How fathers care for the next generation: A fourt decade study*. Cambridge, M.A.: Harvard University Press.
- Souza, A.R. e Melo, J.C. (2018). Educadora ou tia os reflexos da feminização do magistério na construção da identidade profissional de professors (as) educação infantil. *Inter-Ação, Goiânia*, 43(3), 697-709. Recuperado de: DOI:10.5216/ia.v43i3.48977
- Stubbs, M. y Delamont, S. (1978). *Las relaciones profesor-alumno*. Barcelona: Oikos-Taus.
- Tardiff, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Taylor, Ch. (1993). *Multiculturalismo y la política del reconocimiento*. Fondo de Cultura Económica.
- (1994). *La ética de la autenticidad*. Barcelona: Paidós.

- Thomas, W.I. (1923). *The Unadjusted Girl*. Boston: Little Brown & Co.
- Tian, L., Du, M. & Huebner, E.S. (2015). The effect of gratitude on elementary school students' subjective well-being in schools: The mediating role of prosocial behavior. *Social Indicators Research*, 122, 887-904. Recuperado de: DOI:10.1007/s11205-014-0712-9
- Tian, L., Liu, B., Huang, S. & Huebner, E.S. (2013). Perceived social support and school well-being among Chinese early and middle adolescents: The mediational role of self-esteem. *Social Indicators Research*, 113, 991-1008. Recuperado de: DOI:10.1007/s11205-012-0123-8
- Tonucci, F. (2002). *La reforma de la escuela infantil*. Cuadernos de la biblioteca para la actualización del maestro. México: SEP.
- Torrano Montalvo, F. y González Torres, M.C. (2004). El aprendizaje autorregulado: presente y futuro de la investigación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2(1), 1-34. ISSN:1696:2095.
- Torres Herrera, M. (2005). *La identidad profesional docente del profesor de educación básica en México*. Cuaderno de estancias de investigación. México: CREFAL. Recuperado de: https://www.crefal.org/index.php?option=com_content&view=article&id=137&Itemid=226
- Torres, R.M. (1996). *Formación docente: clave de la reforma educativa*. Santiago de Chile: Nuevas formas de aprender y enseñar. Unesco-OREALC.
- Torres Santomé, J. (1998). *El currículum oculto*. Morata: Madrid.
- Underwood, B.J. (1949). *Experimental Psychology*. New York: Appleton, Century-Crofts.
- Vaillant, D. (2007). La identidad docente. *I Congreso Internacional nuevas tendencias en Formación Permanente del Profesorado*. PREAL.GTDPREAL.
- Valero Moya, A. (2019). Coaching educativo: ¿Qué identidad nos revela esta nueva corriente? Foro de educación, 17(27), 271-287. Recuperado de: doi: DOI:10.14516/fde.657
- Varilla, L. (2016). Romper estereotipos de género en la identidad profesional docente: una propuesta de paz. *Educación y ciudad*, (31), 71-81.
- Vidal, G. (2006). *México: la situación política actual*. Observatorio Social de América Latina, VII (20), 44-56.
- Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Madrid: Morata.
- Vygotsky, L. (1982). *Obras escogidas. Problemas de psicología general* (tomo II). Madrid, España: Visor distribuidora S.A.
- Wallace, J.E. (1995). Corporatist control and organizational commitment among professionals: The case of lawyers working in law firms. *Social Forces*, 73(3), 811-840. Recuperado de: DOI:10.1093/sf/73.3.811
- Woods, P. & Jeffrey, B. (2002). The construction of primary teachers' identities. *British Journal of Sociology of Education*, 23(1), 89-106.

- Yazan, B. & Percy, M. (2018). "Pedagogically speaking, I'm doing the right things": Three preservice ESOL teachers' identity formation. *Teacher Learning and Professional Development*, 3(1), 1-18.
- Zacarés González, J.J., Iborra, A., Tomás, J.E. y Serra, E. (2009). El desarrollo de la identidad en la adolescencia y adultez emergente: Una comparación de la identidad global frente a la identidad en dominios específicos. *Anales de Psicología*, 25(2), 316-329.
- Zimmerman, B.J. (2000). Attaining Self-Regulation: A Social Cognitive Perspective. In M. Boakerts, P. Pintrich & M. Zeidner M. *Handbook of Self-Regulation* (pp. 13-29). San Diego: Academic Press.
- Zimmerman, B. J., Bonner, S. & Kovach, R. (1996). *Developing Self-Regulated Learners. Beyond Achievement to Self-Efficacy*. Washington: American Psychological Association.
- Zimmerman, B. & Martínez-Pons, M. (1988). Construct Validation of a Strategy Model of Student Self-Regulated Learning. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 284-290. Recuperado de: DOI:10.1037/0022-0663.80.3.284

ANEXO METODOLÓGICO

El proceso metodológico fue estructurado bajo la lógica no solo de establecer ejes de direccionalidad y relacionalidad, sino también ejes de desplazamiento, profundidad y complejidad que nos permitieran reconocer y brindar soportes de la dinámica de constitución de los cuatro profesores en las dimensiones de temporalidad y espacialidad; se planteó, como intención central, recuperar y mantener los abordajes teórico, analítico y 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, así como de servir de amarre para ir tejiendo nuevos sentidos.

A fin de responder las preguntas y de alcanzar los propósitos del estudio, la perspectiva metodológica utilizada fue esencialmente cualitativa, inscrita en procesos hermenéuticos con la recuperación de la narrativa 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, así como guiar el análisis y abordar epistemológicamente, de manera más comprehensiva, el proceso de constitución de los profesores.

El método para acceder a los procesos de constitución de los profesores fue primordialmente cualitativo. Se asume esta postura de indagación porque su intencionalidad es describir procesos y acceder a la forma en que se produce el desarrollo (Creswell, 1994; Denzin y Lincoln, 2018). Su orientación y formulación buscan entender su proceso de desarrollo desde una perspectiva holística, abierta y, a la vez, concretizadora (Ruiz Olabuénaga, 1996) con un procedimiento altamente inductivo.

Con el objeto de recuperar los eventos y experiencias de los profesores, así como los sentidos y significados generados en la trayectoria de su vida, el instrumento elegido fue la entrevista a profundidad. Para ello, privilegiamos el relato de vida, o una parte de ella, expresado por el propio sujeto, en tanto permite individualizar

(Denzin, 1989; Denzin y Lincoln, 2018) y analizar el curso de vida de los profesores (Bolívar, Domingo y Fernández, 1998). En esta línea, y con el propósito de integrar la voz de los participantes, coincidimos con la postura de Ricoeur (1999; 2002) de que la historia de vida es un medio de inventar al yo, de repensar la vida personal, y de reconocer y tomar la autoría de los hechos. Por ello, estos episodios se tradujeron en 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.

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 recuperaron los episodios más relevantes, así como las significaciones de los procesos, los acontecimientos y los contextos de su propio desarrollo.

Por lo anterior, las dimensiones elegidas 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 entre la Normal y la 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, aprendizajes, obstáculos, reconocimientos y preocupaciones relevantes. Con las dimensiones establecidas, se hizo una guía de preguntas que conformó el protocolo de la entrevista; dichas preguntas se orientaron a indagar sobre la información antedicha; así, el protocolo quedó conformado por dos grandes bloques (tabla I). El primero, constituido por datos generales, permite ubicar información referencial del momento y del sitio de diversos acontecimientos, rutas y procesos que ejercen el papel de la contextualización de los actos y las secuencias de los mismos. El segundo refiere los elementos que el profesor considera que le han dado sentido a su vida, enfatizando en los episodios significativos del ser y hacerse profesor. Respecto de lo emocional del yo, se procuró investigar y reconstruir tanto eventos positivos como negativos, a fin de encontrar los extremos y también los matices.

Durante la entrevista, las preguntas fueron un referente guía que permitió ir orientando la búsqueda de información sobre los tópicos por indagar; durante las conversaciones se fueron realizando ajustes.

Tabla I*Protocolo de entrevista con preguntas guía.*

Bloque	Aspectos	Preguntas
Bloque 1: datos generales	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
	Laborales	Años de servicio como profesor, cantidad de escuelas donde ha trabajado, antigüedad en la escuela actual, motivos de cambio escolar y grados atendidos
	Familiares	Lugar y fecha de nacimiento de los progenitores, lugar y tiempo en la residencia actual, nivel de estudios y actividades a las que se dedica, cantidad de hermanas y hermanos, lugar que ocupa en la familia, relación entre sus miembros, nivel y grado de escolaridad, empleo y residencia actual
Bloque 2: datos significativos por profundizar	Vida preprofesional Persona Contexto Familia 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 lo afectaron positiva o negativamente d) Los sucesos escolares más importantes que le hicieron sentir muy bien y muy mal
	Vida profesional Elección de la carrera Primeras experiencias como profesor Formación docente Experiencias actuales como profesor	Motivos, decisiones y personas involucradas en la elección Experiencia de estudio en la carrera, descripción como estudiante, personas que afectaron los estudios positiva y negativamente, y valoración de la formación Primer lugar de trabajo, descripción de las condiciones y situación de la escuela, primeras impresiones, y la experiencia más positiva y la más negativa Experiencias más positivas y negativas, preocupaciones centrales, estado de satisfacción o insatisfacción frente a su tarea, influencia de personas en el ejercicio profesional

Fuente: elaboración propia.

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

Tabla II*Elementos estructurantes del proceso de entrevista.*

Momentos	Instrumento	Propósito	Consideraciones
Contextualización, sensibilización y apertura	Diálogo	Negociar, establecer compromisos, participar e implicar a los docentes Expectativas	Negociación permanente
Aproximación Prefiguración	Autoinforme Primera entrevista	Recopilar información para realizar un esbozo inicial de la historia de vida, significados y relaciones relevantes	
Profundización Configuración	Entrevista en profundidad	Construir una identidad narrativa y una reflexión amplia y concreta de los aspectos indicados, ocultos o intuitivos	Posibilidad de réplica y libre expresión
Validación y reconstrucción (cierre y devolución)	Entrevista de recuperación Reconstrucción	Interpretar, validar, confrontar y consensar	

Fuente: elaboración propia.

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

- Escuelas primarias del municipio de Guanajuato inscritas en el 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. Capacidad reconocida de los profesores 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).
- Antigüedad. Años de servicio en el sistema educativo y en la escuela.
- Sexo. Condición biológica. Igual cantidad de mujeres que de hombres.
- Reconocimiento del profesor. Percepción positiva de su desempeño mediante el reconocimiento efectuado por Carrera Magisterial o resultados del Examen Nacional para Maestros en Servicio (ENMS) y por los directores, compañeros, padres y madres de familia o alumnos.

- Movilidad laboral. Rotación interna y externa, así como permanencia en centros de trabajo; causada probablemente por: relación de pareja, salud de la familia y lejanía o cercanía de los centros.

La población objeto de estudio elegida fueron profesores de educación primaria del municipio de Guanajuato. Con la consideración anterior, y teniendo presente la naturaleza de la investigación, decidimos 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.

Definición y elección de la población por entrevistar

Con el fin de efectuar el proceso de definición de los profesores participantes con base en los criterios de inclusión establecidos en el estudio, se solicitaron las bases del (PEC) y del Sistema de Evaluación de los Aprendizajes (SIETE).

Con las bases del PEC y del SIETE recogimos datos sobre nombre y cantidad de escuelas, número y cantidad de profesores, sistema y medio al que pertenecen, turno y domicilio de la institución. Con esta información procedimos a visitar las escuelas. Nos dirigimos al director de cada plantel para informar sobre el objetivo de nuestra visita, solicitar permiso para invitar a los profesores y preguntarle sobre la antigüedad y el nombre de los que, en su opinión, fueran los mejores; lo cual se confirmó con la opinión que expusieron sus compañeros de trabajo acerca de Lil, Janis y Jes; y de niños, padres y madres de familia en el caso de Joshua. Hicimos la invitación a los profesores en el orden de la lista proporcionada por los directores.

Otras consideraciones a partir de las cuales hicimos ajustes de los criterios de inclusión fueron las siguientes: para efectos de contrastación elegimos a profesores del medio rural, y también consideramos la pertenencia de las escuelas a los dos sub-sistemas de organización y regulación (federal o estatal) que aún prevalecen.

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

Tabla III*Docentes participantes.*

Criterios de inclusión	Tipo de escuela			
	PEC		No PEC	
Género	Hombre (Jes)	Mujer (Janis)	Mujer (Lil)	Hombre (Joshua)
Sistema	Estatad	Federal	Estatad	Federal
Medio	Urbana	Rural	Urbana	Rural
Años de servicio	15	21	18	28

Fuente: elaboración propia.

Con el fin de organizar el trabajo, primero identificamos las escuelas participantes y no participantes en el PEC. Después hicimos un listado, ordenándolas por ubicación (en el medio urbano y en el rural); con base en este listado, iniciamos las visitas para invitar a los profesores.

Visitamos dos escuelas no participantes en el PEC, en el medio urbano: en la primera, nos brindaron un listado de siete profesores, cinco maestras y dos maestros; sin embargo, en este primer caso, los profesores rechazaron la invitación, argumentando: “siempre que hay algo, 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 respeto a sus opiniones, fuimos a una segunda escuela en la que solo nos proporcionaron el nombre de dos profesoras. Invitamos a una de ellas, Lil, quien accedió, por lo que ya no invitamos a la segunda maestra.

Visitamos tres escuelas no participantes en el PEC, en el medio rural: en la primera, el director nos brindó el nombre de tres profesores; en las otras dos, nos proporcionaron solo el nombre de dos. En los dos primeros planteles, los profesores no accedieron o no estaban muy convencidos de participar. En el tercero, el segundo profesor, Joshua, accedió con mucho interés.

Con respecto de las escuelas del PEC, en el medio urbano, visitamos 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 buscamos otra

escuela. En el segundo caso, nos proporcionaron el nombre de tres profesores, pero la directora mandó llamar al mejor, desde su punto de vista. 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 preguntaron: “¿por qué no maestras?, si en la escuela hay unas muy buenas.”

En el caso del profesor seleccionado, Jes, 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”. Hizo los comentarios en primera instancia con nosotras y después con Jes presente, manifestando un reconocimiento a la labor y al trabajo que el maestro ha realizado en la escuela y en otra anterior, en la cual ella también había sido directora. El profesor aceptó, aunque expresó que también había otros profesores muy competentes, haciendo este comentario más con humildad y reconocimiento que por no desear participar.

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

Establecimiento de acuerdos y compromisos con los profesores

Durante el proceso de invitación, dialogamos con los docentes sobre la naturaleza del estudio, los propósitos, el tiempo promedio requerido y, con base en ello, establecimos compromisos.

Para realizar las entrevistas hicimos un plan de aplicación que fue ajustándose conforme a las necesidades y los tiempos de los profesores, al nivel de profundidad y la naturaleza de los datos solicitados, así como a la necesidad de transcribir las entrevistas, analizar la información y elaborar los esbozos. Este plan fue concretado en una serie de cinco (un docente), seis (dos docentes) y siete (un docente) sesiones. El tiempo promedio utilizado en la aplicación de las entrevistas fue de una hora y media. La cantidad de encuentros se definió por el avance en cada sesión y la conclusión sobre los tópicos de trabajo, pero también por la facilidad para responder con mayor detalle las preguntas generadas (libres o conducidas).

En tres de los casos, grabamos a los profesores y solo en un caso, el profesor prefirió que fuéramos escribiendo; por lo cual, invertimos un poco más de tiempo en cada entrevista.

Como parte de la conducción del estudio, decidimos usar un caso pivote, es decir, que sirviera de punto de referencia para abrir camino, reconociendo el terreno y explorando posibles vetas de preguntas y clarificación sobre las mismas.

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, uno de los casos fue elegido como referencia para los demás. La pretensión fue contar con el panorama completo no solo de la información con base en las dimensiones, sino de la facilidad o dificultad para abordarla, discutirla y reelaborarla. Esto favoreció la continuidad en la información, ya que permitió tener fresco el relato de la entrevista anterior y posicionar el diálogo de la siguiente reunión de trabajo sin ningún problema, también brindó elementos facilitadores para detonar e incursionar con mayor facilidad en la exploración de los procesos del desarrollo personal, familiar y profesional.

Elegimos el caso pivote a partir de la primera entrevista con base en los siguientes criterios: a) facilidad del profesor para recordar aspectos relevantes de su vida en el tiempo; b) necesidad del profesor para avanzar más rápido en el proceso de las entrevistas, y c) disponibilidad del tiempo del profesor.

Organización y análisis de la información

Conforme concluíamos la entrevista con cada profesor, la transcribíamos en su totalidad. Para organizar y analizar la información, hicimos un ejercicio paralelo entre el uso de matrices, el dibujo de esquemas y la elaboración de esbozos. Ello permitió, por un lado, ir vaciando la información en matrices, de acuerdo con las dimensiones y aspectos establecidos en el protocolo de la entrevista, y con los nuevos aspectos que fueron emergiendo durante los diálogos y, por otro lado, ir acotando, redefiniendo

o ampliando la información inicial mediante esbozos que conformaron la plataforma básica.

Para recoger la especificidad y la visión conjunta de los casos, al principio organizamos la información en una matriz por caso y posteriormente, integramos los datos en una sola matriz para ir estableciendo cruces y analizar el contenido, establecer categorías y brindar elementos para la discusión.

Tocante a los esbozos en los cortes temporales efectuados para cada momento: infancia-adolescencia, juventud-adulthood y adulthood, 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 primer lugar 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, vinculación, proximidad y causalidad; y a realizar con ellos un ejercicio de acotación. En segundo lugar, a que cada profesor participara en la organización de sí mismo.

Caso pivote. Descripción: dificultades y oportunidades

Inicialmente, teníamos contemplado mostrar al participante el primer esbozo en la segunda entrevista, pero dado que el transcurso entre la primera y la segunda fue muy corto y que aún los datos obtenidos no eran suficientes para realizar un esbozo más preciso, continuamos con la entrevista a profundidad.

A partir de la segunda entrevista, establecimos 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 hacer 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, remitimos 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 fueran importantes; no obstante, el material fue analizado hasta el momento de la entrevista.

El esbozo escrito brindó al profesor más confianza con respecto de 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, le

preocupó expresar sentimientos guardados con respecto de los otros y manifestó: “no deseo hablar mal de nadie”.

La tercera sesión se destinó a validar los esbozos remitidos. Realizamos esta validación en dos planos: en el primero, preguntamos al profesor si la información daba cuenta de su vida y si era la de mayor significación; y en el segundo, hicimos notar los vacíos en la información. Lo anterior se hizo con el fin de enriquecer el esbozo, modificar, precisar e incorporar nueva información para ir tejiendo, con mayor detalle, su construcción como profesor.

Con respecto de los vacíos, decidimos trabajar también en dos planos. Un primer plano, para que el profesor narrara libremente sobre su acontecer; y un segundo, para inducirlo a través de preguntas para profundizar en algunos puntos. Este proceso fue básico para incorporar los nuevos detalles que emergían durante el transcurso de nuestra interacción. Con base en los resultados del caso pivote, reparamos la dinámica de trabajo establecida para los demás casos; en este sentido, consideramos conveniente llevar un proceso como el siguiente: entrevista-devolución-validación.

En relación con el 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.

El objetivo del momento previo a la entrevista fue destinado a que el profesor tuviera conocimiento del esbozo y realizara observaciones o anotaciones. Este procedimiento permitió realizar un doble proceso: de avance y de profundización. Llevamos el registro de cada momento con el esbozo respectivo, lo que nos permitió —al final de este ejercicio— documentar su desarrollo y sus cambios. Compartimos los productos de cada momento (esbozo inicial, enriquecido y socializado) con cada uno de los profesores y, aunque desarrollamos diversas aproximaciones de cada etapa, aquí solo presentamos la versión final (tabla IV). Después de las aclaraciones, continuamos propiamente con el diálogo indicado por la guía de entrevista.

Tabla IV*Momentos relevantes del proceso de entrevista.*

Fase de entrevista	Núm.	Producto	Proceso	Relación
Apertura y profundidad	Nivel 1. Entrevistas de diálogo y construcción			
	1	Esbozo inicial	Resultado del proceso y análisis de la primera y segunda entrevistas	Investigadora-dato
	2	Esbozo enriquecido	Resultado de la reflexión personal del docente	Docente-dato
	3	Esbozo socializado	Resultado de la reflexión, diálogo y análisis conjunto	Investigadora-docente-dato
	4	Entrevista	Diálogo sobre nuevas preguntas	Docente-investigadora
Profundidad	Nivel 2. Entrevistas de construcción reflexiva			
	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, vinculación, proximidad y causalidad)	Investigadora-dato
	6	Construcción enriquecida	Resultado de la reflexión personal del docente	Docente-dato
	7	Construcción socializada	Resultado de la reflexión, diálogo y análisis conjunto	Investigadora-docente-dato
	8	Entrevista	Diálogo sobre nuevas preguntas	Docente-investigadora
Cierre	Nivel 3. Entrevista de reconstrucción y significación integral reflexiva			
	9	Historia construida	Validación completa	Investigadora-docente-dato

Fuente: elaboración propia.

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 V).

Tabla V

Esquema de análisis.

Nivel analítico	Eje	Unidad	Productos
1	Descriptivo (recorrido)	Por caso	Descripción de la trayectoria de docentes, 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

Fuente: elaboración propia.

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, contiene un análisis comparativo a nivel organizativo y descriptivo por grandes bloques: contexto familiar, elección de carrera, formación, primeras y últimas experiencias profesionales. El tercero refiere las categorías de análisis por aspecto y variable. El cuarto establece un correlato comparativo entre los distintos aspectos referidos dentro de cada momento (temporalidad), dando cuenta de recurrencias y diferencias. Se visualizan en este punto las influencias familiares, escolares y sociales en los procesos de elección de la carrera y en su ejercicio profesional, así como las experiencias laborales en términos de dificultades, preocupaciones, logros y aprendizajes en dos extremos: al inicio de su incorporación al sistema educativo y la postrera al momento de la entrevista. Elementos constitutivos que conforman el sí mismo de los docentes en las dimensiones micro, meso, exo y macrosistema. El último nivel trata de construir, a partir de las regularidades y de la relevancia conceptual, los ejes y entramados de aspectos que brindan una aproximación al proceso de constitución de los profesores.

Antes de describir el contenido de cada uno de los ejes mencionados en la tabla V, es necesario expresar que en el esquema analítico descansa la epistemología de la constitución de los profesores; y cada una de sus partes se construye en un ir y venir permanente —que mantuvimos abierto hasta la descripción consensuada de cada caso— 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 entenderse como momentos de reflexión que sirvieron de base para ir tejiendo el entramado conceptual de esta incursión.

Es de interés reiterar también que la temporalidad y la espacialidad constituyeron 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.

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 los segmentos que impulsaron o limitaron los procesos de construcción del individuo en los ámbitos familiar, escolar y laboral.

Este primer nivel constituye el acercamiento de base y en él, organizamos la información 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 social.

Aquí, el tiempo no se reduce a la mera sucesión lineal de datos e información del sujeto, sino que implica recuperar el proceso de maduración y progreso de quien llega a ser consciente de sí, comprendiendo el tiempo (Koselleck y Gadamer, 1997) y comprendiéndose en él. Fue fundamental recuperar el sentido y acentuar la movilidad de la existencia, así como la posibilidad de transmitir el pensamiento y replicarlo a través de la palabra y de un esfuerzo por ir conceptualizando (Gadamer, 1992;

1998). Este retornar permanente entre las inferencias a partir del análisis y de 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 no solo con respecto de las variables de tiempo y espacio, sino también para colocar los contenidos específicos. Aquí, es necesario destacar que dichos contenidos brindaron el material empírico que sustenta el propósito del estudio y que su acotación y validación también fueron fundamentales; ya que su aparición o ausencia fueron 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.

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. Así, 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.

Nivel analítico 3. Categorización por caso

En el tercer nivel de análisis, se establecieron las primeras categorías, mediante 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 en 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 constituyeron un proceso de redimensionamiento abierto.

Nivel analítico 4. Categorización por bloque y comparación de casos

Con el material elaborado de la categorización de caso, se realizó un proceso de re-categorización 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 ofrecieron referentes en torno de las preguntas centrales objeto de indagación.

Aquí se establecieron las relaciones entre las categorías y se acotaron las regularidades, es decir, lo común entre los docentes y su especificidad, o sea, lo diferente que hace único al docente.

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

Nivel analítico 5. Ejes rectores

Este nivel de análisis contiene un proceso de categorización selectiva, destinado a integrar los conceptos, temas o fenómenos centrales que hacen referencia a aquellos aspectos nodulares subyacentes a la constitución y conformación del sujeto, así, 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.

GLOSARIO DE SIGLAS Y ACRÓNIMOS

ANMEB	Acuerdo Nacional de Modernización de la Educación Básica y Normal
ATP	Apoyo Técnico Pedagógico
CAM	Centro de Actualización del Magisterio
CEA	Cursos Estatales de Actualización
CEDE	Centros de Desarrollo Educativo
CNA	Cursos Nacionales de Actualización
Coepes	Comisión estatal para la planeación de educación superior en Guanajuato
Coespo	Consejo estatal de población
Conalte	Consejo nacional técnico de la educación
ENMS	Examen Nacional de Maestros en Servicio
FYME	Federalismo y Modernización Educativa
INEE	Instituto Nacional de Evaluación Educativa
INEGI	Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática
ISEPEG	Instituto Superior de Estudios Pedagógicos del Estado de Guanajuato
LEHER	Programa Leer, Escribir, Hablar, Escuchar
MAC	Maestro de Actividades Culturales
Pacaep	Programa de actividades culturales de apoyo a la educación primaria
Pareb	Programa para abatir el rezago en educación básica

PEC	Programa de Escuelas de Calidad
PEE	Proyecto Educativo Escolar
Promin	Programa de mejoramiento institucional de las escuelas normales públicas
SECyR	Secretaría de Educación, Cultura y Recreación
SEG	Secretaría de Educación de Guanajuato
SEP	Secretaría de Educación Pública
SIETE	Sistema de Evaluación de los Aprendizajes en el Estado
SNTE	Sindicato Nacional de los Trabajadores de Educación
TGA	Talleres Generales de Actualización
TIC	Tecnologías de la Información y la Comunicación
UNyDAC	Unidad de Normatividad y Desarrollo para la Actualización, Capacitación y Superación Profesional de los Maestros
UPN	Universidad Pedagógica Nacional
Pronap	Programa nacional para la actualización permanente de los maestros de educación básica en servicio
PRI	Partido Revolucionario Institucional

UNIVERSIDAD DE GUANAJUATO

Dr. Luis Felipe Guerrero Agripino
Rector General

Dra. Cecilia Ramos Estrada
Secretaria General

Dr. Sergio Antonio Silva Muñoz
Secretario Académico

Dr. Salvador Hernández Castro
Secretario de Gestión y Desarrollo

Dra. Elba Sánchez Rolón
Titular del Programa Editorial Universitario

