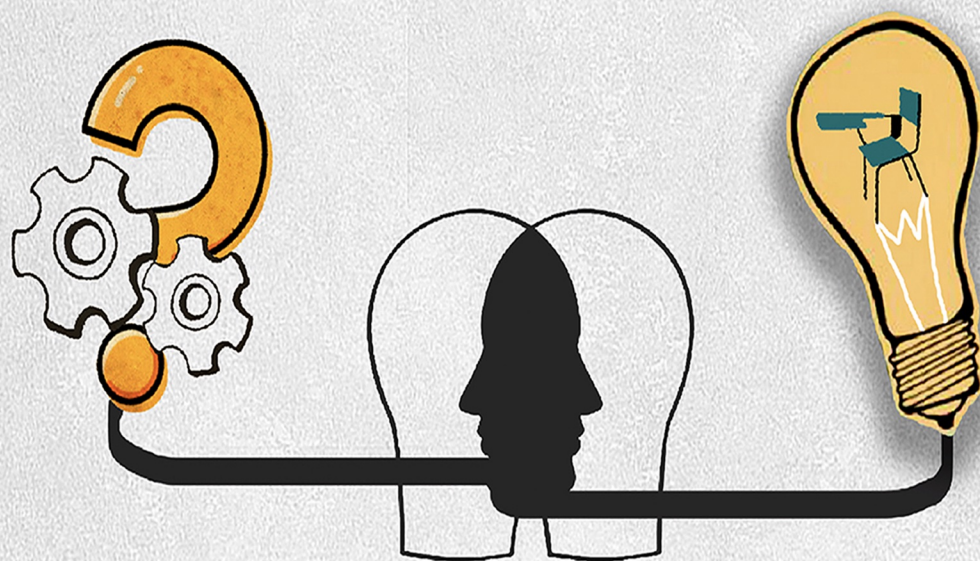


# Reflexiones y experiencias docentes: identidades y resignificaciones



Alejandro Edder Verdejo Servín  
Rodolfo Cruz Vadillo  
Myrna Hernández Hernández  
Coordinadores





# Reflexiones y experiencias docentes: identidades y resignificaciones



*Reflexiones y experiencias docentes: identidades y resignificaciones*

D. R. © 2024, Secretaría de Educación de Veracruz

1a Edición

Carretera Xalapa-Veracruz km 4.5

Col. Rubí Ánimas

C.P. 91193

Xalapa, Veracruz, México.

ISBN: 978-607-725-521-5

### **Diseño de portada e interiores**

Luis Alonso Barrenechea Oliva

Rafael Gilberto González Báez

Julio César Munguía Hernández

*Reflexiones y experiencias docentes: identidades y resignificaciones* es un texto editado por la Secretaría de Educación de Veracruz. El contenido es responsabilidad del autor. Se autoriza la reproducción total o parcial de la obra, siempre y cuando se cite la fuente. Toda correspondencia dirigirla a la Subdirección de la Unidad de Estudios de Posgrado, Benemérita Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen", Av. Xalapa S/N, Col. Unidad Magisterial, C. P. 91010, Xalapa, Ver. Tels. 228 814 01 43 y 228 815 28 53. Correo electrónico: [direccion@posgradobenv.mx](mailto:direccion@posgradobenv.mx)

# **Reflexiones y experiencias docentes: identidades y resignificaciones**

Alejandro Edder Verdejo Servín  
Rodolfo Cruz Vadillo  
Myrna Hernández Hernández

Cuitláhuac García Jiménez  
**Gobernador del Estado de Veracruz**

Víctor Emmanuel Vargas Barrientos  
**Secretario de Educación de Veracruz**

Lisete Camacho Muñoz  
**Subsecretaria de Educación Media Superior y Superior**

Gilberto de Jesús Corro Feria  
**Director de Educación Normal**

Gerardo Gómez Salas  
**Director de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana  
"Enrique C. Rébsamen"**

Pedro Cortés y Miguel  
**Subdirector de la Unidad de Estudios de Posgrado de la  
Benemérita Escuela Normal Veracruzana "Enrique C.  
Rébsamen"**

## **INDICE**

**6**

### **PRÓLOGO**

**8**

---

## **SECCIÓN 1**

---

**14**

### **TRAYECTORIAS, SUBJETIVIDADES E IDENTIDADES: EL PAPEL DEL EJERCICIO BIOGRÁFICO-NARRATIVO EN PRIMERA PERSONA**

**15**

### **SABERES DOCENTES. TRAYECTORIAS E IDENTIDADES QUE DAN SIGNIFICADO A LA EDUCACIÓN PREESCOLAR**

**36**

---

## **SECCIÓN 2**

---

**62**

### **LA DOCENCIA: UNA CONSTRUCCIÓN DESDE LO PERSONAL HASTA LO PROFESIONAL**

**63**

### **EXPERIENCIAS Y RESIGNIFICACIONES DE UNA NOVEL DOCENTE**

**77**

### **EL SONIDO DE LA DOCENCIA: UN RELATO AUTOBIOGRÁFICO**

**95**

**RECONSTRUYENDO MI IDENTIDAD: EN BUSCA DE LA  
DOCENCIA IDEAL**

**113**

**TEXTO DIALÓGICO SOBRE SER DOCENTE**

**129**

**LA CONSTRUCCIÓN DE UN YO Y UNA PROFESIÓN**

**151**

**LA AUTOBIOGRAFÍA Y LA ENTREVISTA COMO DISPOSITIVOS  
DE ANÁLISIS DE UNA TRAYECTORIA DOCENTE**

**180**

**LA DOCENCIA: UNA GALAXIA POR CASUALIDAD  
TRANSFORMADA EN CAUSALIDAD**

**203**

**LA IDENTIDAD DE UNA PROFESORA DE EDUCACIÓN  
PREESCOLAR**

**220**

**ENTRE CAMBIOS, CIUDADES Y DOCENCIA**

**235**



## PRÓLOGO

### **Árbol adentro: la compleja y misteriosa construcción de la trayectoria y la identidad docente.**

Creció en mi frente un árbol.  
Creció hacia dentro.  
Sus raíces son venas,  
nervios sus ramas,  
sus confusos follajes pensamientos.  
Tus miradas lo encienden  
y sus frutos de sombras  
son naranjas de sangre,  
son granadas de lumbre.  
Amanece  
en la noche del cuerpo.  
Allá adentro, en mi frente,  
el árbol habla.  
Acércate, ¿lo oyes?

Octavio Paz. Árbol adentro.

<https://www.antologiapoetica.com.ar/octavio-paz-poema-arbol-adentro/>

En el número VII de su maravillosa colección de poemas breves titulada Como pájaros perdidos, el maestro Jaime Sabines escribe: “Te dicen descuidado porque están acostumbrados a los jardines, no a la selva” . Creo que esta imagen poética hace una crítica muy aguda y acertada a la sociedad moderna, fundada en el orden rígido que rechaza cualquier irregularidad que se salga de la visión cartesiana en la que todo el mundo, toda la vida y todas las vidas tienen que encuadrarse dentro de ciertas coordenadas en el sistema que ubica puntos en los ejes de las Ordenadas (Y) y de las Abscisas (X), que al sucederse de acuerdo a cierto patrón van formando líneas rectas o curvas que pueden ser medidas y procesadas de manera exacta.

Esta visión del mundo que se centra en el orden y rechaza todo tipo de desorden o excepción si bien ha regido los esquemas mentales desde los que se han construido las sociedades modernas en lo económico, lo político, lo social y hasta lo religioso, así como en el campo de la educación que es el que ocupa este trabajo que tengo el honor de prologar, no tiene sus orígenes más remotos en la modernidad. Ya en la Grecia clásica, los primeros filósofos que se preguntaron antes que nada por el origen y la composición del universo plantearon que en el principio todo era caos, desorden, casualidad e irregularidad y que gracias al logos, a la inteligencia y la racionalidad humanas se logró organizar todo de forma ordenada, dando como resultado el cosmos en el que según esta visión, nos movemos y existimos.

Sin embargo en nuestros tiempos de crisis, en los que parecería que estamos volviendo al caos original dado que se está poniendo en cuestión todo el orden establecido sobre el que gira la vivencia y la convivencia de los seres vivos y de los sujetos y grupos humanos, el pensador francés Edgar Morin (1921- ) ha cuestionado críticamente esa visión simplificadora que aún persiste como idea hegemónica del mundo, planteando desde el nuevo paradigma de la complejidad que no vivimos en el cosmos sino en un caosmos, una mezcla de caos y cosmos, de orden y desorden que al interactuar generan organización, por lo que la vida natural y humana, individual y social es una auto-eco-ego-organización que se mantiene siempre en el frágil equilibrio entre el orden y el desorden, la regularidad y la irregularidad, la normalidad estadística y la excepción .

Esta visión moderna del orden, de lo lineal y lo controlable, de lo que puede y debe ser planificado hasta el menor detalle para seguirse al pie de la letra hasta llegar a alcanzar los objetivos, metas o finalidades, o peor dicho, los productos que se esperan obtener de determinado proceso industrial, comercial pero también educativo, ha sido la perspectiva rectora de nuestras sociedades, de los sistemas de producción que convierten a los seres humanos en engranes de una maquinaria perfectamente programada y también de los sistemas educativos que tristemente tienen como función prioritaria la capacitación de cuadros de reemplazo para alimentar y reproducir esa maquinaria autodestructiva que ha creado la humanidad y ha bautizado como progreso o civilización.

De esta forma, la visión que ha predominado históricamente sobre la formación inicial y permanente de los educadores y educadoras, sobre la construcción de su trayectoria y su identidad profesional ha respondido a este esquema mental moderno que como dice el Dr. Cruz Vadillo en el capítulo que abre este libro y explica su enfoque, a la visión lineal que establece un punto de partida y un punto de llegada y traza una línea recta, que lo más que puede tener son ciertas pausas o discontinuidades pero que tiene que retomarse y continuarse hasta llegar a lo que previamente se ha definido como deseable por el sistema educativo de baja complejidad que tenemos hasta hoy. Un sistema educativo vertical, piramidal, centrado en el orden burocrático y en la planeación rígida que no admite cuestionamientos, desviaciones o desórdenes y establece sanciones para cuando estas cosas inevitables se producen.

El planteamiento de esta obra que hoy tienes en tus manos, parte precisamente de un acto de rebeldía crítico-propositiva frente a este modelo vectorial que es normativo y prescriptivo para asumir el modelo del Rizoma de Deleuze y Guatari como una alternativa para entender las trayectorias docentes que van constituyendo las diversas identidades -que por supuesto no pueden responder a un perfil profesional homogéneo- de los educadores y educadoras.

Aproximarse a las trayectorias docentes desde esta visión rizomática implica la superación de la falsa idea de objetividad, también propia de la modernidad, que la concibe como la negación o la supresión de la subjetividad para “mirar las cosas tal como son”, cosa imposible -e indeseable- en un proceso humano de autoconstrucción en convivencia con la alteridad, como es el caso de las trayectorias docentes que van conformando estas identidades.

Por el contrario, la perspectiva de rizoma que adopta este libro, producto de un ejercicio grupal derivado de un seminario sobre el tema, responde a la idea de Morin que afirma que la negación de la subjetividad es el colmo de la subjetividad y postula que el ejercicio de la objetividad implica el pleno empleo de la subjetividad .

Esta forma distinta de aproximación al fenómeno de las trayectorias docentes y de la construcción de identidad profesional, desde una mirada rizomática rompe también con la idea tradicionalista y clasicista de vocación, que se entiende como algo dado, como un elemento innato que implica una especie de predestinación para dedicarse a educar a las futuras generaciones. De hecho algo que es evidente en los relatos autobiográficos que se presentan en cada uno de los capítulos es que un buen número de los docentes que narran su historia y su trayectoria afirman abierta y honestamente que originalmente nunca pensaron en dedicarse a la educación, pero que hubo circunstancias externas y mociones internas entrelazadas que fueron derivando en su elección profesional, lo cual no necesariamente niega la existencia de una vocación educadora sino que la resignifica desde algo que podría acercarse a la visión de Hansen que afirma que la vocación es algo dinámico, que se construye y reconstruye continuamente y que tiene que cultivarse en el ejercicio profesional porque puede desvanecerse si no se cuida.

Porque leyendo cada uno de los variados y valiosos testimonios y análisis de cada uno de los educadores y educadoras participantes resulta claro que están presentes las dos dimensiones que este autor menciona como constitutivas de la vocación docente: encontrar en el trabajo que se realiza elementos para el crecimiento y la realización personal y, por otro lado, tener claro que el trabajo que se desarrolla aporta valor para la transformación social. Resulta muy esperanzador descubrir en la lectura de cada uno de los relatos y análisis, ejemplos de estas dos dimensiones. Los y las docentes participantes en la coautoría de los capítulos van describiendo todo lo que su práctica educativa les aporta para su progresiva realización personal, para su mejor comprensión del mundo y por otro lado, todo lo que ellos descubren que van aportando para cambiar vidas de personas que se insertarán en sus comunidades y para introducir nuevas miradas en comunidades humanas, muchas de ellas excluidas de las oportunidades de desarrollo humano e incluso de la posibilidad de movilidad social que tienen en escuelas de zonas urbanas o de menores posibilidades económicas.

La crítica a la visión vectorial prescriptiva y lineal, así como la adopción inicial de la perspectiva rizomática conlleva una elección metodológica que hacen los coordinadores del libro. Se trata de la elección de un método biográfico, que puede catalogarse no solamente como narrativo sino al mismo tiempo interpretativo, lo cual podría considerarse, aunque desde mi punto de vista lo trasciende, dentro del enfoque de autobiografía razonada. Cada capítulo es un ejercicio de recuperación de la propia biografía personal con un enfoque centrado en las formas y circunstancias externas pero también en los procesos internos que fueron llevando a cada autor o autora a decantarse por la profesión docente, algunas veces por influencia de algún profesor o profesora en su formación como estudiantes -desde preescolar hasta bachillerato o incluso en el nivel de licenciatura-, otras por circunstancias o recomendaciones familiares y algunas más, varias de ellas, porque era la única opción laboral que ofrecía cierta estabilidad e ingreso para lograr una vida razonablemente segura.

Pero como señala el mismo Dr. Cruz Vadillo en el primer capítulo, al plantear el sustento teórico y metodológico de esta obra, más allá del rizoma puede haber una perspectiva arbórea o arborescente que como afirma el mismo autor, complementa la visión rizomática de los autores elegidos. Porque si bien lo rizomático rompe con la linealidad y con la visión de un punto de partida y de llegada, de un centro desde el cual inicia la trayectoria y se va construyendo la identidad, lo arbóreo permite poner en imagen las articulaciones de los factores externos, las huellas de la historicidad de los sujetos y los factores o relaciones de fuerza y poder que se van presentando a lo largo del proceso y que rompen, sesgan, desvían o reorientan lo que internamente se ha ido pensando, definiendo, perfilando y hasta soñando como trayectoria personal y profesional.

Desde una interpretación exclusivamente personal, considero que la mirada vectorial restringe la visión porque nos remite a ver en las trayectorias docentes una imagen parecida a la de una hilera o sendero de árboles plantados que con la debida intervención técnica pueden irse desarrollando de manera homogénea y llegando a cubrir un territorio con alturas y sombras de similar tamaño, área, apariencia y tipos de follaje y frutos. Una perspectiva rizomática puede en cambio, hacernos mirar a cada planta como una unidad irrepetible que va tomando su propia forma y creciendo en determinada orientación y dirección que depende de su especie, su adecuación mayor o menor al tipo de tierra y clima, los nutrientes de los que se alimenta, etc. que lo harán distinto a otras plantas incluso de su misma especie.



La mirada arbórea nos permite ver la selva con toda su variedad y complejidad, dándonos una mayor comprensión del crecimiento de esa riqueza y diversidad que no se debe únicamente a la semilla, la tierra, el clima, los nutrientes sino a múltiples factores externos como las posibles plagas, el viento, el exceso de lluvia o granizo, la interacción de un árbol o planta con las de su alrededor y la influencia que tienen mutuamente unas plantas sobre otras.

Partiendo de estas imágenes que describen mi interpretación de este libro-bosque de autobiografías narradas desde el corazón e interpretadas desde la razón comunicativa y emancipativa como diría Habermas, considero que esta obra -coordinada atinadamente por Alejandro Edder Verdejo Servín, Rodolfo Cruz Vadillo y Myrna Hernández Hernández- aporta una gran riqueza hacia dentro y hacia afuera del sistema educativo mexicano.

Desde y hacia adentro porque nos muestra de manera encarnada la construcción de la trayectoria de un grupo de educadores y educadoras comprometidos con su labor de formación de las futuras generaciones para la transformación de este país, a partir de una mirada que rompe con la visión vectorial rígida e institucionalizada para brindarnos retratos en tiempo real de profesores y profesoras de carne y hueso que en un momento dado decidieron y han sostenido esa decisión de dedicarse a la formación de los niños, niñas y adolescentes que este país y este mundo necesitan. En un sistema educativo muy marcado por su rigidez, verticalidad y homogeneización de sus protagonistas y de sus procesos, esta aportación no es poca cosa, más por ubicarse en un contexto en el que se habla mucho de revalorización docente pero se hace poco por comprender desde dentro sus condiciones, aspiraciones, trayectorias e identidades.

Hacia afuera del sistema educativo porque para los lectores que no están involucrados directamente en la vida escolar, estos relatos interpretados por sus propios protagonistas contribuyen a humanizar la figura de los docentes, más allá de los estereotipos y las falsas etiquetas que se les asignan: tanto las supuestamente positivas que tienen que ver con la connotación de apóstoles, misioneros, servidores desinteresados de la niñez -que legitima las estructuras y la cultura injusta que los mantiene en condiciones salariales y de desarrollo profesional por debajo del valor real de su aportación social- como las negativas que los encierran en una especie de espejos distorsionados como burócratas, activistas, conformistas, manipulados o manipuladores.

En este bosque de autobiografías interpretadas y analizadas desde teorías sólidas y pertinentes el lector podrá encontrar que en cada uno, en cada una de los y las educadoras ha crecido en su frente un árbol, hacia dentro, con venas formadas por sus raíces, por nervios crecidos de sus ramas y con follajes confusos o inatrapables en patrones, que son sus pensamientos. En cada relato podrá descubrir quien lea estos testimonios

que las miradas de sus estudiantes encienden ese árbol y producen sus frutos como naranjas de sangre nueva que revitaliza nuestra sociedad, como granadas de lumbre que mantienen encendida la llama de la vida, de la herencia ancestral recibida que se traduce en nuevas luces y en renovadas fuentes de calor para no perder la esperanza en que otro mundo, otro México es posible si se aquilata lo que cada árbol que crece en estas frentes va aportando a sus contextos que de no ser por ellos, estarían condenados a la desmoralización y a la carencia total de ventanas, aunque sea pequeñas, de oportunidades de crecimiento.

En cada uno de estos relatos de vida es posible constatar que cada día de clases, amanece en la noche de sus cuerpos y que allá, adentro, en cada una de sus frentes, el árbol habla y quiere ser escuchado. Todo es cuestión de que los investigadores, los formadores de docentes, las autoridades educativas, los padres y madres de familia, los medios de comunicación, los empresarios, la sociedad civil, nos acerquemos para oírlo. Este libro, para mí es una invitación que nos dice: “Acércate. ¿Lo oyes?”.

**Juan Martín López-Calva**

Benemérita Escuela Normal Veracruzana Enrique C. Rébsamen-  
Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla.

4 de noviembre de 2024.

## Referencias

- Deleuze, G. y Guattari, F.** (1994). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Ed. Pre-Textos.
- Morin, E.** (1999). *El Método III. El conocimiento del conocimiento*. Madrid. Ediciones Cátedra.
- Morin, E.** (1981). *El Método I. La naturaleza de la Naturaleza*. Madrid. Ediciones Cátedra.
- Habermas, J.** (1999). *Teoría de la acción comunicativa*. Taurus. Humanidades.



# SECCIÓN 1

Los capítulos de este primer apartado se caracterizan por discutir perspectivas teóricas, experiencias de sistematización y/o artículos de investigación. Representan la oportunidad para consolidar visiones de la manera en que se ha construido la identidad docente desde una perspectiva fundamentada en referentes teóricos.

# TRAYECTORIAS, SUBJETIVIDADES E IDENTIDADES: EL PAPEL DEL EJERCICIO BIOGRÁFICO-NARRATIVO EN PRIMERA PERSONA



RODOLFO CRUZ VADILLO<sup>1</sup>

*Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla*  
rodolfo.cruz@upaep.mx



## INTRODUCCIÓN

Cuando se aborda el tema de la formación y trayectoria profesional, es común acudir a un modelo lineal que intenta explicar el lugar de partida y la dirección que se debe seguir hacia una llegada. Visto así, un proceso formativo se limita a pensar en una trayectoria como un vector que parte de una determinada posición y que, con un ritmo preciso, atraviesa el espacio para poder culminar en otra que marca el final del recorrido. Si bien hay un tiempo establecido que representa un compás, que es ideal para poder identificar un proceso correcto, el mismo modelo es capaz de aceptar que puede haber una pausa y, con ello, cierta modificación de la trayectoria seguida.

Lo anterior puede producir no solo un lapsus de la línea

---

<sup>1</sup> Doctor en Investigación Educativa por la Universidad Veracruzana. Profesor-investigador en la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla. Investigador Nacional nivel 1. Líneas de investigación: políticas de educación inclusiva, discapacidad y formación docente.



por seguir, sino también ciertas desviaciones que representan cambios en la trayectoria que se tenía pensada, incluso recursividades. Desde la lógica formativa escolar, estos momentos y desviaciones pueden significarse como parte de la diversidad de experiencias educativas que es posible vivir para cualquier estudiante que se ha marcado una serie de propósitos, estableciendo un horizonte específico de llegada. Asimismo, este detenimiento y redireccionamiento pasa a ocupar el lugar de lo no deseable, de lo anómalo, del déficit, de un problema que señala lo inadecuado o lo incorrecto.

Por ejemplo, las pausas, los detenimientos o la estaticidad son traducidos en abandono escolar. La ausencia de un ritmo ideal o idóneo implica la presencia de rezagos educativos. El cambio de un centro escolar a otro o, lo que puede ser peor, de una carrera universitaria a otra se traducen en inestabilidad, falta de claridad, problema de orientación vocacional, inmadurez, inadaptación, etc. La trayectoria ideal, fundada en esta perspectiva lineal, sirve como baremo para establecer todo aquello que escapa de su estructura, una suerte de vector que debe ser iniciado al unísono, marcado por el tiempo de vida —que debe ser continuado a través de los espacios con el correcto orden y ritmo— y por la estructura escolar. Todo lo que sale de la norma no solo representa un problema educativo, sino que también implica una cuestión que responde a lo que el propio estudiante puede y debe hacer, pues él es uno de los principales responsables de cumplir la linealidad y el compás que marca la estructura escolar.

Sin embargo, en esta estructuralidad que debe recorrer el estudiantado, la cuestión del espacio escasamente es tomada en cuenta. En este sentido, se tendría que pensar que los problemas educativos no solo implican elementos relacionados con el tiempo y ritmo que, al alejarse de los momentos institucionalizados, establecen pautas para pensar en formas incorrectas de estar en la escuela y responder a un determinado plan de vida. No obstante, se pierde de vista que el problema educativo también representa toda una conexión con el espacio desde el cual se vive y experimenta. Tiempo y espacio conforman unas de tantas cuestiones que intervienen en los procesos de formación que determinan las trayectorias escolares de los estudiantes.

Abordar la cuestión del espacio invita a identificar la relación que puede guardar con los tiempos y ritmos institucionales. Es común pensar que el tiempo establecido, es decir, instituido, guarda entera y directa correspondencia con el tiempo vivido. Las experiencias personales pasan por las mismas temporalidades, pues un día es un día para todos, un año implica 365 días en el calendario, lo cual es igual sin importar

diferencia ontológica alguna. Sin embargo, el tiempo instituido no es siempre el símil del tiempo vivido. El tiempo instituido por la escuela implica solo un acercamiento a las formas en que “científicamente”, bajo un ideal de normalidad, debería pasar un alumno promedio, realizar los aprendizajes y terminar su trayectoria de acuerdo con lo establecido.

La relación científica aquí no tiene que ver con una cuestión de conocimiento, habilidad o capacidad, sino con un determinado posicionamiento epistemológico que invita a pensar que los tiempos institucionalizados forzosamente deben establecerse en las formas subjetivas de todos los que los experimentan, pues son acordes a los periodos evolutivos que todo ser humano debe presentar, lo que muchas veces puede considerarse como saludable, correcto, adecuado, deseable. Dicho proceso de institucionalización muestra tanto la adecuación de los tiempos y su cooperación al unísono, como las formas normales de transitar y construir una trayectoria escolar. Lo cierto es que, en muchos casos, ese tiempo institucionalizado no es el tiempo vivido, el cual no solo se experimenta en abstracto, sino que se encuentra articulado con la vivencia, los desplazamientos y las propias experiencias, en este caso, del estudiante.

Es aquí donde el espacio juega un papel de forma significativa, al articularse con ese tiempo institucionalizado en relación con el vivido. Para la fenomenología, la experiencia es una cuestión subjetiva, singular, que da cuenta de lo irrepetible, lo único, lo especial. Minkowski (1980), desde una perspectiva fenomenológica, habla del tiempo vivido. Si bien este autor ha trabajado esta categoría en el marco de la psiquiatría, la noción ilustra precisamente la función de la subjetividad en toda experiencia.

El tiempo vivido, *grosso modo*, no solo representa el paso de los acontecimientos, está ligado a las imágenes que es posible recordar, así como a las esperanzas y deseos que pueden jugar en la puesta y visión hacia el futuro (Minkowski, 1980). En este marco, lejos se está de pensar el paso del tiempo únicamente desde la racionalidad y, con ello, la científicidad que dota de determinado sentido al tiempo que está transcurriendo, además se articula con las vivencias, experiencias, relaciones de fuerza y poder, aspiraciones y accidentes que escapan a la mera voluntad. Sin duda, la experiencia de lo vivido no se separa del espacio desde el cual son posibles los acontecimientos experimentados, de tal suerte que espacio y tiempo vivido son posibles de entender a partir de la singularidad, son toda una experiencia subjetiva.

Con base en lo anterior, se tendría que pensar que los procesos formativos y las trayectorias escolares no solo implican formas institucionales de tiempo-espacio homogéneo, también refieren trayectorias vividas que lejos están de solamente poderse explicar a través de la acción racional y aplicando las normas institucionales. Dichas trayectorias vividas son atravesadas por más que una cuestión temporal, siendo articuladas por las condiciones materiales de esa propia vivencia, es decir, las características geográficas desde las cuales un determinado sujeto se posiciona frente a ese tiempo-ritmo.

Tiempo y espacio funcionan así como una matriz de representación que es capaz de producir, a partir de un determinado ejercicio, una serie de experiencias que, imbricadas con cierta lógica direccional, permitirán la constitución de una experiencia específica, única y singular. Desde dicha perspectiva, se distancia de pensar las trayectorias como líneas continuas cuya dirección está marcada desde el inicio y cuyo lugar de llegada debe ser resuelto en los tiempos y ritmos institucionales. El espacio y la producción subjetiva sin duda se relacionan no solo en lo más material de la acción, sino también en los momentos precisos desde los que es posible emplazar la propia trayectoria.

En este sentido, trayectoria y subjetividad pueden dar cuenta de una forma vivida la cual no solo se restringe al terreno de lo que pasa como experiencia, sino a lo que traspasa al sujeto (Larrosa, 2006), a lo que lo conforma identitariamente. Por tanto, los acontecimientos relacionados con la experiencia educativa y escolar no solo pueden y deben imaginarse y pensarse como formas directas, continuas y homogéneas de ser y estar en el mundo, sino que también deben comprenderse a partir de la singularidad y, con ello, la complejidad que implica lo único e irrepetible frente a lo normal y lo mismo. Bajo esta perspectiva, el modelo del vector para explicar la trayectoria se presenta como altamente restrictivo, al reducir a la misma al tiempo científico (normativo-epistemológico), soslayando el espacio que también es vivido. En este trabajo, se acude a la idea del rizoma (Deleuze y Guattari, 1994), para intentar aproximarse a pensar las trayectorias, rescatando así los elementos de orden más subjetivo que, al final, representan ciertas formas significativas de construcción de una identidad, en este caso, profesional, particularmente, la figura del profesor.

Este capítulo tiene como propósito reflexionar sobre las trayectorias e identidades de los profesores (estudiantes de un programa de posgrado)

a partir de una perspectiva biográfico-narrativa. Se parte del supuesto de que toda trayectoria implica un proceso que es emplazado desde la matriz tiempo-espacio, cuyo eje articulador posibilita la fijación de sentido, relacionado con un ejercicio interpelatorio<sup>2</sup> que permite hacer visible la intervención del juego subjetivo. Así, las trayectorias como procesos que facultan pensar la formación no inician, aunque el tiempo científico lo haya marcado, al mismo llamado. Es decir, si bien como estudiantes se puede iniciar a la misma edad el proceso de escolarización, la realidad es que el comienzo auténticamente es marcado por el tiempo vivido y el espacio de referencia que posibilita la producción subjetiva y las aspiraciones en un momento determinado.

En otras palabras, las trayectorias, desde una lógica rizomática, no poseen un centro, un inicio y fin determinado, pueden presentar una lógica diferente unas de otras, por tanto, son trayectorias vividas en la medida que son, desde la matriz tiempo-espacio, los sentidos, interpelaciones e identificaciones, elementos relacionados con la identidad del docente. Sin embargo, no se puede negar que en este proceso están presentes determinadas relaciones de poder y posiciones subjetivas que también coadyuvan a dar forma al recorrido singular del sujeto, aspecto que escapa por mucho a la versión normalizante e instituida que comúnmente se llama trayectoria escolar. En este sentido, una perspectiva genealógica (Foucault, 1988) puede ayudar a identificar las emergencias y procedencias que se hacen presentes en dichas trayectorias y que no siempre pueden ser visibles bajo otros modelos.

Entonces, ¿dónde inicia o termina una trayectoria? ¿Cuáles son las rutas, direcciones y lógicas que debe seguir? ¿Cómo valorar la trayectoria en su singularidad? Parece ser que esto solo es posible asistiendo a la objetivación de la subjetividad, es decir, a la narración, en primera persona, de los protagonistas de dichas trayectorias. Es a partir de un ejercicio autobiográfico que es posible acceder a las lógicas y sentidos que han posibilitado ese seguir siendo, esa identidad que, desde este marco, no se cierra, está siendo, pero en su singularidad. Por tanto, una primera condición para el acceso a la comprensión de una trayectoria vivida debe ser la narrativización del yo, el ejercicio autobiográfico que permita pensar en la propia construcción identitaria, en eso que va siendo.

## **CONSTRUCCIONES IDENTITARIAS, SUBJETIVIDAD Y DOCENCIA**

Pensar la subjetividad implica remitirse a la psique humana y su relación no solo con elementos de orden racional, sino también con la condición

---

<sup>2</sup> Aquí la interpelación se entiende a modo de Althusser (1974), como un llamado que recibe el profesor de acuerdo con un deber ser constituido en lo social.



histórica del sujeto (González-Rey, 2006). En este sentido, dicha condición hace referencia al tiempo que pasa y, con ello, a sus nociones o momentos que transitan linealmente de un punto a otro. La cuestión histórica de todo sujeto también alude a la producción de lo vivido en la matriz tiempo-espacio, lo cual implica aspectos topológicos que guardan estrecha relación con lo que es posible simbolizar, imaginar, desear y emplazar.

Lo anterior lleva a pensar que el proceso de constitución identitaria no solo refiere un ejercicio sobre el sí mismo que inicia con la simple vida biológica, también está atravesado por las condiciones desde las cuales vive el sujeto y por las identificaciones que son capaces de interpelar al mismo en su mundo de vida. Remite al plano de las esencias donde el ser puede ser demarcado cual entidad discreta, dotado de cualidades ahí donde la herencia ha determinado el genotipo y fenotipo único. Asimismo, refiere al plano contingente de la experiencia singular, dando cuenta de formas y lógicas de identificación que desde la matriz tiempo-espacio permiten pensar esa vida, que a su vez es contexto dependiente, pues refiere una relación yo-nosotros (Dubar, 2002).

Aquí se puede observar el paso de la esencia que está plasmada en las lógicas científicas del tiempo institucionalizado, que recuperan lo que es profundamente equivalente, perceptible y medible, invisibilizando las existencias que dan cuenta tanto de experiencias empíricas diversas, como de diferentes formas de lectura, interpretación y, por ende, sentido a lo vivido. Sin olvidar que dichos acontecimientos no solo son producto puro del accidente y el azar desde una lógica neutral, que puede traducirse en pura casualidad. Las producciones subjetivas y las identificaciones son fruto de ciertas relaciones donde nuevamente el espacio juega a través de la posición social y epistémica (Broncano, 2020).

Con lo anterior, no se articula la producción identitaria solo con el espacio-tiempo como formas desde las cuales la vida transcurre, ni con el resultado de dicho acto que termina por la construcción de sentido y con ello del sí mismo o el yo. En la propia trayectoria vivida que puede llevar a la constitución identitaria, se hacen presentes ciertas intervenciones que no son producto del accidente, sino acciones deliberadas, que por más que intentan ser homogéneas, conducen a ciertas sujeciones y formas subjetivas de sentido.

Según Foucault (1987), toda producción subjetiva es resultado de las relaciones de poder en donde interioridad y, sobre todo, exterioridad

permiten la constitución de identidades tanto individuales como colectivas. En este marco, los procesos de subjetivación que pueden llevar a pensar cierta identidad no están libres de 2 ejercicios: el primero es una serie de tecnologías y trabajos aplicados al sí mismo desde el que se intenta constituir un yo, el cual es posible (segundo proceso) a partir de un ejercicio relacional, donde la exterioridad se impone cual verdad frente al sujeto.

Desde otro marco, se podría pensar que este ejercicio de producción/constitución identitaria se hace presente en una fijación de sentido que puede caracterizarse como ontogenética, la cual responde a las condicionantes del contexto, a los discursos que atraviesan las subjetividades, a las experiencias que son vividas por el propio sujeto y, en esa lógica, vividas a través de la matriz tiempo-espacio.

Sin embargo, también se encuentra la fijación de sentido con un carácter filogenético, en donde la historicidad traspasa el mundo del aquí y ahora y pasa a articular lo propio de la experiencia humana en la cual somos lanzados al nacer. Por ejemplo, la propia cultura, en la cual ya estaba produciéndose la identidad a partir de ciertos principios orientativos. Así, las normas subrepticias y las formas de verdad, desde las cuales se ha constituido la propia idea de sujeto, juegan de forma importante en la constitución ontológica.

Es aquí donde, en un primer momento, no es posible hablar de la nuda producción, es decir, una producción subjetiva cuyo contenido solo es fruto del paso (casual) de la matriz tiempo-espacio, sin que otros elementos intervengan en dicho ejercicio. El caso de la formación y la trayectoria escolar puede ser un vivo ejemplo de una acción cuya intencionalidad permite pensar también la intensidad y, por tanto, el ejercicio de fuerza y poder que atraviesa la constitución identitaria.

Pensar una trayectoria determinada en el plano de lo escolar remite centralmente a identificar, por un lado, una experiencia que es vivida, cuya realización en determinado tiempo y espacio permite su carácter singular. La constitución de una identidad implica una serie de experiencias interpelatorias que dan cuenta de ciertas identificaciones de lo vivido, producto de lo que ha podido ser simbolizado, socializado, significado o, incluso, resignificado (fijación de sentido ontogenético). Por otro lado, lleva a recuperar las condiciones históricas de esa producción, es decir, las formas materiales en que dicha existencia vivida puede darse, a partir de determinados elementos de orden simbólico que se articulan y juegan en el acto de interpelación-identificación, donde visiones e ideales ya representan condicionantes para el ejercicio subjetivo a fuerza de la imposición cultural, acompañada de normas, reglas y discursos de

lo correcto y lo verdadero (fijación de sentido filogenético).

Si bien lo anterior podría corresponder a cualquier ejercicio de constitución identitaria y producción subjetiva, sin duda puede observarse en espacios experienciales donde la fuerza interpelatoria de una exterioridad cultural implica otro aspecto que se relaciona de manera profunda. Tal es el caso de la identidad docente. Por ejemplo, Navarrete (2008) muestra el papel que juega en la construcción de la identidad del pedagogo la propia historia de la disciplina, las visiones que en el devenir han sido producidas y los llamados que es capaz de recuperar en los procesos de identificación.

Con dicha historia no solo van los elementos metodológicos y nociones de lo que debe ser un profesional de cierta disciplina, también, subrepticamente, se articulan con mandatos que intentan mostrar la “verdad” de la misma. Impronta que permite el juego interpelatorio y de identificación de una subjetividad, pero frente a ideales que estaban incluso antes de la existencia del sujeto, que le precedieron y, en muchos casos, se articularon con dicha producción.

La docencia, como señala Steve (2006), está condicionada por el contexto; sus nociones, principios y necesidades son fruto de los cambios y dinámicas sociales, económicas y políticas que responden a la matriz tiempo-espacio. No obstante, dichas condicionantes, por ejemplo, cuando se presentan en políticas de formación docente determinadas, lo hacen a partir de una versión científica, es decir, un discurso que se presenta como verdadero y desde el cual cualquier sujeto que desee ser profesor debe emplazar a un proceso de incorporación de los ideales que se han señalado como los correctos y deseables.

Sin duda, esto es parte de la exterioridad desde la cual se plantea el ejercicio de constitución identitaria, que no solo representa el aquí y ahora, también está signado por los ideales, valores y éticas que históricamente se han proyectado a determinada profesión y que, a pesar de los cambios, subsisten, pues funcionan como fundamentos ontológicos que permiten el sostenimiento en el tiempo y la resistencia en el espacio. Producto de otras experiencias vividas que muchas veces sirven de marco de referencia para el ejercicio de interpelación-identificación.

Históricamente, el docente, su identidad y función no solo han sido caracterizados en documentos de política y trabajos que tienen estatus de científicos, también se han descrito en los intersticios del imaginario colectivo y las representaciones compartidas por determinada comunidad. Lo anterior ha posibilitado la cohabitación de visiones

diversas sobre la misma profesión. Pues si bien las necesidades e imperativos sociales cambian, señalando las urgentes transformaciones de la profesión, en este caso docente, a nivel simbólico las fijaciones que se han constituido suelen transitar de forma más pausada, incluso es posible ubicar ciertas sedimentaciones que, aún frente a los nuevos discursos, siguen instauradas como las formas de verdad de la profesión.

Desde este marco, son visibles las relaciones de poder y fuerza que juegan a través de los llamados subjetivos, de las imágenes ideales y de los deberes e imperativos que conforman la representación e identidad de la profesión docente. En particular, no hay que olvidar su constante sobremoralización, por considerarse como una actividad que suele superar un aspecto técnico e instrumental, pues también implica la referencia subjetiva y axiológica a partir de la relación y encuentro cotidiano entre un yo, un nosotros y un ellos.

En otras palabras, la posición no solo social, sino también epistémica (Broncano, 2020) que guarda la profesión docente como un apostolado signado por un llamado vocacional, sirve de soporte simbólico para un ejercicio del sí mismo, el cual es atravesado por una verdad que, en este caso, sirve como hilo conductor de una determinada relación de poder, que permite constituir una subjetividad e identidad ideal de un docente.

La pregunta en este punto lleva a pensar en lo que como producción subjetiva es posible imaginar a través de los procesos de interpelación e identificación que la conforman, es decir, cómo los llamados y significaciones fuertes que hacen que el deseo y la aspiración se activen y permitan el paso al emplazamiento subjetivo en donde siempre inicia ese estar, esa construcción constante de, en este caso, ser docente. La cuestión está en poder identificar las formas en que eso fue posible desde la singularidad. ¿Cómo una trayectoria vivida devino a un ejercicio identitario singular que está relacionado con el ser docente? ¿Cómo esta configuración permite el sostenimiento simbólico en el tiempo-espacio y con ello la reafirmación de eso que se piensa que es en un plano profesional? ¿Qué características se pueden visibilizar de las trayectorias profesionales de los docentes en esta red compleja que se ha mostrado en líneas anteriores?

## **TRAYECTORIAS, IDENTIDADES DOCENTES: ENTRE EL RIZOMA Y LO ARBÓREO**

Como ya se ha comentado, la idea de trayectoria escolar en muchas ocasiones se encuentra limitada por una visión o modelo lineal que, estando determinado desde el inicio, debe responder a los tiempos y

ritmos institucionales (científicos), mostrando escasamente el papel que juega la subjetividad y la experiencia singular. Desde este marco de referencia, dicha trayectoria debe realizar un ajuste a la impronta científica que se presenta como la verdad en determinada formación educativa, la cual señala la forma correcta, adecuada y deseable de estar en la escuela, vivirla y experimentarla.

No obstante, la ficción parece radicar en la idea de que toda trayectoria vivida inicia y lleva el ritmo de los tiempos institucionales. Si se toma en cuenta que la producción subjetiva y constitución identitaria son fruto de fijaciones de sentido de orden ontogenético y filogenético, atravesadas por relaciones de fuerza y poder singulares, ontológicamente hablando, entonces no se puede pensar que las trayectorias se limitan a lo instituido, sin que lo subjetivo-singular juegue significativamente en todo momento.

Desde esta lógica, no se sabe a ciencia cierta dónde inicia y termina la trayectoria, es decir, si bien los tiempos científico-normativos de la escuela marcan un momento de salida, lo cierto es que, aunque no se puede negar que siempre hay producción simbólica, la presencia de las aspiraciones, los deseos y la reflexión sobre la posición de salida y las formas de llegada no forzosamente se presentan como coincidentes. Es decir, si se reconoce que una trayectoria es vivida, entonces es desde la propia historia y fijación de sentido del sujeto que puede ser plausible acceder a ella. Si, por el contrario, se piensa que la trayectoria se restringe a los tiempos de lo escolar, es posible perder de vista que lo auténticamente significativo que puede dar forma, direccionalidad y lógica a una trayectoria está en el momento en que el sujeto es capaz de imaginarse desde una determinada posición epistémica.

De tal suerte que la trayectoria vivida no es ni en extensión ni en forma lo que la trayectoria institucional marca, sino un producto de una práctica simbólica significativa que emerge en determinado momento y permite la producción del deseo y la aspiración y, con ello, el emplazamiento determinado. Si bien en un primer momento lo dicho aquí puede parecer confuso o incluso sin sentido, cobra significatividad cuando es posible acceder a la biografización del sujeto, a ese ejercicio narrativo realizado en primera persona (aspecto que se abordará más adelante).

Por ejemplo, pensar que la trayectoria de un estudiante inicia con su primer día de clases es reducir la experiencia al tiempo y espacio impuesto, el cual muchas veces no representa —simbólica y significativamente hablando— un reconocimiento reflexivo de la

posición que se ocupa y la que se desea y, por ende, el camino por seguir. Desde este marco, la idea de rizoma planteada por Deleuze y Guattari (1994) puede ayudar, en un primer momento, a representar un modelo que pueda ilustrar la trayectoria vivida.

Para Deleuze y Guattari (1994), a diferencia de un modelo lineal, el rizoma no tiene inicio ni fin, tampoco tiene centro, por lo que no hay una estructura que pueda marcar el lugar de salida, el de llegada y las rutas que son posibles seguir en determinada trayectoria. La figura del rizoma es como una raíz en la cual no se puede encontrar una estructura jerárquica, por lo que los recorridos, las tensiones y las relaciones de fuerza pueden iniciar, dirigirse y terminar en cualquier lado. Si la analogía se entiende, pensar la trayectoria vivida como un rizoma permite imaginar una estructura diferente de la misma, no lineal, no a un ritmo ni en un espacio específico. Así, la trayectoria escolar que puede identificarse como parte de la experiencia vivida de un sujeto que tiene relación con la construcción de una identidad docente pudo haber emergido incluso fuera de la estructura escolar, de ese espacio-tiempo institucional.

Como ya se ha señalado, en este trabajo interesan las trayectorias y las identidades escolares y docentes, por lo tanto, pensar en las condiciones de posibilidad para la constitución de una subjetividad ligada a la docencia implica ciertas especificidades que no precisamente refieren a la vida biológica del sujeto, sino a las fijaciones, interpelaciones e identificaciones que pudieron presentarse en determinado momento y que sirvieron como eje articulador para la emergencia de la aspiración y el deseo. Así, cuando se piensa en la estructura rizomática para ejemplificar una trayectoria educativa ligada a la docencia, es porque el ejercicio de interpelación-identificación pudo haberse dado en cualquier condición, momento y espacio de la estructura, y no precisamente, como científicamente se cree, como resultado de un ejercicio formativo intencional que refiere no solo a una lógica suma cero y acumulativa, sino a una actividad altamente racional que es controlada a voluntad por la opción de decidir a partir del conocimiento, también racional, de las habilidades identificadas a través de los test de orientación vocacional.

Si se observa una trayectoria desde afuera, lo anterior puede no tener mucho sentido, pues la mirada no logra captar esos procesos donde la aspiración y el deseo aparecen y donde, por vía de esto, es posible reconducir y redireccionar el trayecto, pausar o girar.

No obstante, la analogía del rizoma puede llevar a algunos equívocos, por ejemplo, se puede pensar que el trayecto goza de flexibilidad, así



como la propia estructura, libertad que una estructuralidad homogénea no puede dar. Es decir, pensar en la trayectoria vivida como rizoma puede llevar a imaginar que los trayectos pueden ser fruto de la casualidad, del accidente o de la voluntad vía una reflexividad racional del sujeto, lo cual podría no ser tan exacto.

Es aquí donde una estructura arbórea o arborescente puede servir como complemento para articular la visión rizomática con una trayectoria vivida y la constitución identitaria. Desde una estructura de árbol, también se pueden identificar determinados condicionantes que ya no fácilmente escapan a cierta estructuralidad que puede ser jerarquizada. La identidad no solo es fruto de la voluntad, la experiencia y lo biológico, y la subjetividad por vía un ejercicio interno también tiene que ver con una exterioridad, por tanto, no es posible ajustar todo al mero accidente o a la emergencia simple, sin que genealógicamente se dé cuenta de la procedencia y con ello una serie de relaciones de poder-saber (Foucault, 1988).

En este sentido, es plausible recuperar lo ya mencionado acerca de las relaciones de fuerza y poder que también participan en la constitución identitaria y en la trayectoria vivida misma. Pensar en una estructura arbórea permite identificar también los parentescos de familia, las articulaciones, filiaciones y huellas de lo que es posible pensar, ser y experimentar. Con esto, se quiere dar cuenta de la propia impronta de la cuestión histórica del sujeto, de la fijación de sentido filogenético que participa a través de la matriz espacio-tiempo y que interviene en el ejercicio de interpelación-identificación.

De tal suerte que lo que es posible imaginar, redireccionar, pensar, etc., también es fruto de una serie de elementos de orden simbólico que ya no son construidos individual y subjetivamente del todo por el sujeto, si bien pueden ser traducidos por él, siempre hay una impronta que permite cierta fijación o vehiculación de un saber-poder que los hace resistir en el tiempo y reconfigurarse en el espacio. Esto implica un ejercicio de resignificación constante por parte del sujeto, en donde esa exterioridad lo impacta con ideales, formas correctas y deseables de ser y estar en el mundo frente a las condiciones de una existencia y trayectoria vivida.

Es aquí donde los discursos sobre el ser docente que han resistido en el devenir aparecen o emergen cuestionando e interpelando la propia posición social y epistémica del sujeto. En este sentido, se

podría pensar que en toda estructura rizomática existe la posibilidad de la imbricación con otras formas que puedan dar cuenta de ciertas genealogías (procedencia y emergencia) de lo que, simbólicamente, ha entrado a jugar para la caracterización, cualidad de una trayectoria y la constitución de una identidad que la vive.

Es solo a partir de la trayectoria vivida que es posible hacer visible lo anterior. Por tanto, narrarse en primera persona y objetivar la propia historia puede ser un recurso heurístico importante.

### **PERSPECTIVA BIOGRÁFICO- NARRATIVA: MI TRAYECTORIA VIVIDA**

Narrar la propia historia, colocar la experiencia vivida en un plano objetivado no es un recurso novedoso cuando se habla de procesos identitarios en general y de identidad docente en particular. La perspectiva biográfico-narrativa implica una serie de herramientas heurísticas que permiten la construcción de conocimiento a partir de la narración de la vida de una persona. En este sentido, es común encontrarla en procesos de investigación donde las historias de vida o la historia oral permiten el acceso a un determinado mundo simbólico que escapa de la mirada del sujeto investigador (Huchim y Reyes, 2013). Para Silva (2017), narrativizarse es un ejercicio que facilita el acceso a un conocimiento de orden experiencial que está articulado con la experiencia vivida de la persona.

En este marco, un ejercicio autobiográfico permite no solo el acceso a ese mundo simbólico, sino también a las fijaciones de sentido, las identificaciones y los elementos de orden interpelatorio que son recordados por los sujetos y también se presentan estructurados de tal suerte que facilitan visibilizar esas trayectorias vividas, es decir, los sentidos, giros, adecuaciones y relaciones de poder que participaron para los recorridos educativos, profesionales y la constitución de ciertas identidades.

Por tanto, con la finalidad de poder explicar las lógicas y los posicionamientos desde los cuales se piensa la producción de trayectorias ligadas a la constitución de identidades docentes, a continuación, se presenta un ejercicio autobiográfico que puede dar cuenta y servir como una de tantas aproximaciones a las vivencias y experiencias y, por ende, a las relaciones que hoy por hoy permiten pensarme como profesor. Mi trayectoria vivida inicia aquí.

## **PRIMERAS EXPERIENCIAS**

No estoy seguro si el 8 de octubre de 1979 vine al mundo o el mundo vino a mí. Fue a las 9 de la mañana de un lunes, si la tecnología no falla (pues ahora es posible con un simple clic conocer tu día de nacimiento) y si la memoria de mi madre le es fiel. Tampoco estoy seguro si ese puede ser el momento preciso de mi nacimiento como persona, de la configuración de lo que ahora soy o si, más bien, antes de nacer ya existía algo en este mundo de lo que hoy forzosamente soy. Tengo la sospecha de que algo me ha antecedido siempre, que lo que soy no está separado o al margen de lo que podía ser antes de ser imaginado.

En estas líneas que pretenden contar mi historia tampoco hay certeza de que lo que aquí se disponga sea fiel a la realidad, es decir, represente la correspondencia de lo que fue y lo que soy. Me queda claro que los recuerdos no son solo imágenes que quedaron cual fotografías del pasado, de los sucesos que se dieron, que acontecieron, que se vivieron, también implican lectura, redefiniciones, cosas que se interpretaron como hechos, pero de los cuales no es posible afirmar fielmente.

Pensar en contar la historia, mi historia, es forzosamente remontarme a desplegar una serie de verdades que me son propias, que, como formas vividas, representan lo real de mi vida. Ya desde aquí empiezo a tener problemas, pues lo que voy a decir, lo que pienso contar, primero, requiere ser reconstruido, es decir, diseñar una arquitectura que le dé coherencia, congruencia a mi pasado, unir las piezas de lo que fui y lo que soy, pero también trazar cual cartógrafo lo que, de un punto espaciotemporal a otro, no implica una relación precisa.

Hoy que pienso en mi vida, en la narrativa que debo seguir, no estoy seguro de que si lo que escribo representa lo que soy o si más bien lo que yo creo que es lo que soy producirá un texto coherente. Incluso si lo que yo creo que es lo que soy no servirá también para, gracias a la producción significativa de mi pasado, ubicarme lógicamente en un aquí y ahora que me reafirma como lo que creo que soy. En otras palabras, lo que aquí voy a comentar es, por un lado, aquello con lo cual yo me he autorizado decir y aceptar como verdad de mi existencia, que he aceptado en el encuentro intersubjetivo cotidiano, elementos que me han interpelado, con los que me he identificado. También refiere a algo más allá de lo que he podido internalizar como propio, como mío, y que refiere a eso que me es externo, que ya habitaba en mí antes de nacer, con una historia sobre mí que no la han contado mis cercanos, mis familiares, sino que representa la matriz desde la cual soy capaz de decir mis verdades, de aceptarlas y de ser aceptado.

Iniciaré con comentar que la llegada de este mundo no fue en solitario, estuve acompañado, pero nadie se enteró hasta el momento del parto. Mi encuentro con el mundo inició como un mero accidente, un error de cálculo. Nadie sabía que yo tenía un hermano gemelo, hasta que él vio también la luz 10 minutos después que yo.

No obstante, aunque el ya no esperado fue mi hermano, al haber aparecido sin ser invitado, este mundo me retaría desde el primer día, poniendo en duda la posibilidad de mi existencia. Gracias al saber limitado de los médicos de la época, el niño concebido venía muy grande, posiblemente obeso, por lo que era necesario introducir una estrategia dietética, acción que me llevó a nacer en tercer grado de desnutrición.

Hoy sé que el vínculo de una madre con su hijo (dicen los que saben) se da en el encuentro cercano que representa la alimentación del pecho de mi madre a mi boca. La verdad es que creo nací cansado ya, pues nunca pude hacerlo, sobreviví contra todo pronóstico por medio de un gotero. Los médicos no me daban más de 3 meses, ¡si me vieran ahora!

La verdad es que no estoy seguro de si fue mera suerte que sobreviviera o si podría tomarlo como reflejo de mi fortaleza y ganas de vivir. En realidad, no creo que supiera bien qué era eso de vivir. O si fue producto de mi madre, que se aferró a mi vida y no desistió. Sin embargo, este episodio, que solo lo conozco gracias a la narración de mis padres, ha sido una de mis primeras victorias.

La segunda victoria creo fue sobrevivir a mi hermano gemelo, a la lucha constante que representó el encontrarnos siendo iguales pero muy diferentes. Lo que puedo recordar de mi infancia temprana se puede reducir a un conjunto de imágenes en donde se me arrebatában cosas, por ejemplo, los brazos de mi madre. Siendo el más débil de los dos, siempre fue más sencillo que mi padre me alejara de mi mamá, que quitar a mi hermano que se aferraba con todas sus fuerzas. Tengo que reconocer que esos recuerdos viven y perviven acompañados de fotografías que lograron tomar casos que, en mis recuerdos, parecen ser la constante, aunque posiblemente hayan sido algunos de tantos hechos.

Tener un hermano igual a mí no siempre fue tan malo, recuerdo que, en el jardín de niños, nos encontrábamos continuamente en el baño, no sé qué especie de vínculo posibilita las ganas de ir, al mismo tiempo, en 2 hermanos cuya relación era difícil. Pero así era, en una ocasión decidimos cambiar de lugar. Lo cual, ahora que lo pienso, pudo haber sido algo tranquilizador, pasar de ser el débil al fuerte, a ser como mi hermano.

Todo iba bien, nadie sospechaba que yo no era yo y que mi hermano no era mi hermano, pero la vida no solo es una *performance*, es decir, no solo es un escenario donde puedes ser un actor e interpretar el papel que quieras, la vida también es un espacio de veridicción del sí mismo, donde no por mucho puedes escapar del lugar que te han asignado y de lo que tú mismo has designado como parte de ti. Las maestras pronto se dieron cuenta del engaño, pues nunca contamos con que, a pesar de ser iguales, Sergio era Sergio y Rodolfo era Rodolfo. El llamado por nuestros nombres, para esas alturas, dejaba de ser solo un sonido familiar, como cuando nuestras mascotas aprenden a responder cuando se les llama; ya implicaba un juego interpelatorio desde el cual se respondía o no. Al final nos regresaron a nuestros salones y todo terminó en una travesura y nada más.

La época escolar no la recuerdo tan mal, al parecer la etapa de ser escolarizado es difícil de olvidar. En salones separados, los profesores decían que se mejoraba el desarrollo autónomo de cada uno. Sin embargo, también debo decir que desde niño me admiraba el trabajo realizado por los maestros, no solo en cuanto a la ayuda que podrían dar, sino también el ejercicio que podían desplegar desde la posición en la que se encontraban. Cabe señalar que mi trayectoria científica, esa que está institucionalizada y demarcada *a priori*, la llevé sin pausas, no hubo interrupciones en el tiempo y espacio instituidos, no así en el vivido, pues mis recuerdos solo me permiten ubicar eventos que me hacen sentido con lo que hoy creo que soy y con lo que estoy siendo y quiero ser.

Tengo que decir que me formé como docente en una escuela normal, y desde mi formación he escuchado y leído sobre cómo los que decidimos ser profesores lo hicimos por nuestra experiencia en la escuela, por la identificación con algún maestro, incluso por el deseo de recuperar lo que en una etapa de vida fue algo tan significativo que provoca la resistencia al olvido y la eminencia de una práctica que lo recupere sin cesar.

Yo lo único que recuerdo es que me gustan las vacaciones, por lo que ser maestro era una opción inteligible y plausible, mucho tiempo libre. En verdad no recuerdo docentes que me hayan llevado a querer serlo. Quizá había más gusto por un poder que atravesaba la institución escolar, un reconocimiento a la autoridad que, ahora que lo pienso, fue algo que al no poseerlo empecé a desear. En casa el que mandaba era mi hermano y el que obedecía era yo. Posiblemente sentir el poder no me vendría tan mal. Poder y descanso me gustan más que poder y saber, con el perdón de Foucault.

Pero ya que lo he traído a colación, creo que podría recuperarlo para lo que pasó en toda mi etapa escolar de la primaria al bachillerato. Sin duda, espacios de veridicción como el escolar me han marcado desde este afuera que representa lo que debo ser, aquí el juego habla de un ejercicio constante de inclusión y exclusión, de lo permitido frente a lo que no lo es, en otras palabras, de lo que puedo considerar como verdadero de lo que es falso y, por ende, lo que soy yo, mi verdad.

Es en la escuela donde aprendí a discernir entre lo verdadero y lo falso, en que existe una verdad que es inmutable a los deseos y aspiraciones del ser humano, que le antecede, que existe en esencia y que sobrevivirá al pasar del tiempo. En la escuela aprendí que habrá discursos que intentarán negar esa verdad, enmascararla, falsearla, intervenir, manipularla, pero que un ejercicio de razonamiento de mi parte podría liberarme del velo, es decir, desvelarla, y así colocarla en mi horizonte para poder apreciarla.

Al hablar de mí, ya no me queda tan claro si mi historia es la mía propia, producto de mis encuentros y desencuentros experienciales, o si, más bien, es producto del dispositivo que la ha enmarcado, de las normas, las disciplinas, las lógicas de razonamiento, las verdades y las falsedades. Al pasar los años, tendría que aprender a llegar a ella. No será hasta mi adultez que volvería a mirar con extrañeza lo que, a fuerza de iteración, ya no había cuestionado por haber sido escuela

## MI FORMACIÓN COMO DOCENTE

La verdad de quien soy yo como docente está atravesada por la contingencia, el accidente y de ciertos determinantes que ya eran antes que yo fuera. Formado como profesor en una escuela normal, fui sujeto de ciertas prácticas discursivistas que, en este mismo instante que recupero mis experiencias y escribo este texto, me doy cuenta de la impronta que tiene de fondo la figura y representación del docente en su forma más filogenética, como profesión en el devenir.

Los primeros encuentros, interpelaciones e identificaciones se dieron a partir del establecimiento de notables diferenciaciones con respecto a esos otros que no se habían “dado” a los demás, es decir, que no habían escogido este apostolado tan noble como la docencia. Reconozco que el discurso que nos romantiza es potente, en la medida que trae aparejada una serie de jerarquías morales frente a la forma de vida. Identidad y vocación sirven como categorías cuya genealogía ha permitido articular dichos discursos a lo que para muchos puede ser solo un trabajo casi ligado a un ejercicio burocrático. No obstante, la negación constante de



ese estatus es lo que abre la posibilidad de diferenciarnos con los que solo buscan enriquecerse y no servir a esos otros que están tan necesitados de nosotros.

No cabe duda que esa imagen de profesor como un apóstol (sentido filogenético de la profesión) sirvió también para soportar las condiciones materiales de existencia por las que quienes nos formamos como profesores pasamos en nuestras primeras prácticas, en un mundo donde más que ser la referencia moral, existe una vigilancia perpetua sobre lo que eres, debes y puedes ser, sobre todo si eres hombre en una profesión que históricamente ha sido feminizada bajo el discurso del amor maternal y la analogía de la escuela con el hogar, de la profesora como mamá.

Dichas visiones se fueron nutriendo día a día en el paso de mi formación profesional, favoreciendo una posición epistémica que da cuenta no solo de la sapiencia necesaria, sino también de la moralidad incuestionable que todo profesor, siendo ejemplo de los “necesitados”, debe poseer y cuidar. Cabe señalar que no es que no crea o sospeche de la función que tiene socialmente el docente. Al salir de la escuela normal e incorporarme por 10 años a una institución como profesor, tuve claro que la tarea no puede ser solo ir y “hacer tu trabajo”, pues forzosamente la relación con los otros es productiva en la medida que permite la resignificaconstante y el dinamismo identitario que hace que alguien se cuestione de forma continua, incluso si en verdad se desea seguir siendo maestro.

Sin embargo, la impronta de la realidad que en algún momento golpea de forma frontal permite distanciarse por breves momentos y repensar la vida misma y mi propia identidad, ya sea para afirmar el buen docente que puedo ser o para cuestionar la imposición cultural y simbólica de la que se puede ser objeto y, con ello, las relaciones de poder que tensionan de forma constante.

Me parece que el poder discursivo de la impronta moral y diferenciadora del docente, frente a las otras profesiones más mundanas, sirve y ha servido como forma de hacer presente un ejercicio de poder que se muestra como una exterioridad ético-moral que ensalza no solo la parte imposible de ser, sino también los imperativos axiológicos que deben encontrarse en cualquier sujeto que desea y aspire a ser un buen profesor. Esto me llevó a la “necesidad” de seguirme formando, al ver que ese estatus epistémico desde el cual se ha colocado esta figura, por más que se ejercitaba, quedaba cada vez más lejos. Así, pensé en el posgrado como medio de seguir profesionalizándome y, con ello, constituyendo una mejor versión como docente.

Lo cierto es que el posgrado, más que ayudar a completar lo que sentía que estaba en falta, abrió el campo de visión, permitiendo ver más ausencias que presencias, más déficits que habilidades logradas. Sin embargo, en su momento, no lo vi así. Al primer posgrado siguió otro, al segundo otro y así sucesivamente hasta el día de hoy. Al parecer, sigo siendo un estudiante eterno, en la búsqueda constante por lo que se ha puesto en falta. El poder discursivo, la impronta moral o el imperativo social han permitido la construcción de una trayectoria diferente a cualquier otra, que cambia de rumbo, de pensar, que ha resignificado la docencia, separando el discurso romántico de lo que implica una práctica más apegada a la aceptación de mis limitaciones, pero (y aquí está visible la práctica de poder) sin dejar de buscar siempre al profesor que debo ser, por vía un ejercicio sobre mi yo, donde aprender, profesionalizarme y estudiar siguen representando al maestro de antaño, ese que es sabio, un referente y no un sujeto que está siendo, en constante falta, un ser humano, con muchos errores y características que lejos están de servir como ejemplo. Sin embargo, dicho ejercicio dialéctico y de reflexión me permite posicionarme frente a los otros, más que como un ideal a seguir y ejemplo, como una persona que puede hacer un trabajo, que tiene una profesión, que también es un oficio y, a su vez, una forma de ser.

En este marco, narrarme y escribir esta autobiografía me permite cartografiar mi trayectoria, que, comparada con la de otros profesores, se antoja bastante diversa, sobre todo porque las estadías institucionales solo sirven como estructura de ordenación de cierta continuidad, incapaces de mostrar las rupturas que dan cuenta de ciertos giros, retornos, lapsus, redireccionamientos que una estructura rizomática puede mostrar. También he dado cuenta de esas tensiones, intentando mostrar, a partir de fijar ciertas rupturas, la emergencia y la procedencia que fueron haciéndose presentes al paso del tiempo, en determinados espacios, señalando las relaciones de fuerza y poder que hoy me siguen sujetando y de las cuales escasamente he escapado. Cada autobiografía y acto de narración en primera persona facilita ver una trayectoria vivida, singular, única, pero que, sin duda, jugó centralmente en la constitución identitaria de cualquier profesor.

## CONCLUSIONES

El propósito de este texto fue reflexionar sobre las trayectorias e identidades docentes y colocar la potencia de un ejercicio biográfico-narrativo para hacer visibles dichas cuestiones. Se partió del supuesto de que cada experiencia de vida implica no solo un actuar en un determinado tiempo y espacio que ha sido institucionalizado, sino también en la presencia de un mundo subjetivo que, si bien es producto de una

tensión entre una interioridad y una exterioridad, permite aproximarse a la singularidad del acto y, con ello, a la posibilidad de pensar en los procesos formativos de los profesores.

El punto de partida ha sido desandar la idea de trayectoria como algo que debe pasar solamente por lo que puede ser medido y observado, pues lejos está de ser un tipo de carrera donde el ritmo y la voluntad lleva a establecer ganadores y perdedores. Desde este aspecto, se tendrían que pensar las experiencias escolares como ejercicios dialécticos y dialógicos constantes, donde pueden o no estar presentes elementos de tal significatividad que dinamicen la trayectoria. Así, es posible dejar de creer que el recorrido ideal y normal de un sujeto por los espacios institucionalizados, como la escuela, dependen de ciertas formas voluntaristas y pueden recuperarse o estudiarse por igual sin distinción alguna.

Desde esta lógica, la escuela o lo educativo no solo es tiempo, también implica un espacio que es vivido por los sujetos y que se relaciona con las formas en que son posibles imaginar, pensar y desear ciertos trayectos como posibles, el abandono e incluso el retorno. Cuando se observan las narraciones autobiográficas de los profesores es posible ver trayectorias diversas que no significan posiciones negativas frente a la linealidad idealizada desde la cual son pensadas, sino formas singulares de llegar a un punto por muchas vías, a partir de diversos momentos, situaciones, ritmos y tiempos.

En este sentido, la diversidad no implica déficit o error, sino la posibilidad de andar caminos distintos. Así, se intentó hacer un ejercicio en primera persona, narrarse, biografizarse para encontrar las lógicas desde las cuales puede ser pensada la trayectoria propia, haciendo de dicha práctica un espacio de posibilidad para imaginar no solo la identidad que está siendo en el mismo momento que se piensa, sino en la manera en que una formación puede presentarse si toma en cuenta los sentidos desde los cuales se emplazan las prácticas de los docentes.

La invitación no es a cuestionar la función del docente y la importancia de la profesión, más bien llevar a desidealizar esa identidad ubicada en el imaginario que lo coloca en un plano romántico como el apóstol que va a cambiar la vida de su rebaño, y el cual no debe ni tiene derecho a fallar o a no ser como un buen profesor debe ser. Un auténtico proceso formativo que intente comprender las identidades a partir de las trayectorias siempre debe partir de esa realidad vivida por el profesor, de los discursos desde los cuales se sostiene, de los fantasmas que lo



persiguen, de sus miedos y sus debilidades, para así poder iniciar un ejercicio de reflexión profunda que permita, si bien no construir sujetos ideales, sí la comprensión de lo que se está haciendo y siendo.

---

## REFERENCIAS

- Althusser, L.** (1974). *Ideología y aparatos ideológicos del estado*. Ediciones Nueva Visión.
- Broncano, F.** (2020). *Conocimiento expropiado. Epistemología política en una democracia radical*. AKAL
- Deleuze, G. Guattari, F.** (1994). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Pre-Textos.
- Dubar, C.** (2002). *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*. Bellaterra.
- Foucault, M.** (1987). *Hermenéutica del sujeto*. La piqueta.
- Foucault, M.** (1988). *Nietzsche, la genealogía y la historia*. Pre-textos.
- González- Rey, F.** (2006). *Investigación cualitativa y subjetividad*. Guatemala: Oficina de Derechos Humanos del Arzobispado de Guatemala.
- Huchim, D. Y Reyes, R.** (2013). La investigación biográfico-narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 13, Núm. (3), 1-27.
- Larrosa, J.** (2006). Sobre la experiencia I. *Revista Educación y Pedagogía*. 18, 43-51. <<http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/19065/16286>>
- Minkowsky, E.** (1980). *El tiempo vivido*. Fondo de Cultura Económica.
- Navarrete, Z.** (2008). Construcción de una identidad profesional: los pedagogos de la Universidad Nacional Autónoma de México y de la Universidad Veracruzana. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(36), 143-171.
- Silva, M.** (2017). El transitar en la investigación narrativa y su empleo en la construcción de teoría. *Revista de Investigación*, 41, (91), 124-142.
- Steve, J.** (2006) Identidad y desafíos de la condición docente. En E. Tenti (Comp.). *El oficio de docente; vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. (pp. 19-70). Siglo XXI.

# SABERES DOCENTES. TRAYECTORIAS E IDENTIDADES QUE DAN SIGNIFICADO A LA EDUCACIÓN PREESCOLAR

ROSA LILIAN MARTÍNEZ-BARRADAS<sup>1</sup>

*Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”*

*Universidad Autónoma de Tlaxcala*

*lilianmb84@gmail.com, roslimartinez@msev.gob.mx*

## INTRODUCCIÓN

Hay muchas **H** maneras de acercarse a la comprensión del trabajo docente. El análisis de sus prácticas es una de ellas, desde los aportes de diferentes propuestas metodológicas, como la reflexión docente (Liston y Zeichner, 1996; Dewey, 1998; Schön, 1998; Perrenoud, 2004; Anijovich y Cappelletti, 2014, 2018) o la didáctica profesional (Altet, 1994; Vinatier, 2013). Existen también los aportes del constructivismo social, entre ellos se pueden enunciar el conocimiento del profesor (Shulman, 1986, 1987, 2005), el conocimiento práctico (Elbaz, 1983; Pérez Gómez, 2010a, 2010b) y el saber docente bajo la propuesta de una construcción social (Mercado, 2002/2014) o bajo la tipología de Tardif (2010), quien asume que todo saber docente existe siempre y cuando el profesional de la educación logre argumentarlo, lo cual refleja una consciencia de su existencia. Entonces, se identifica la postura de Tardif con la mejora de los procesos

<sup>1</sup> Doctora en Educación por la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Maestra en Educación con Especialidad en Cognición de los Procesos de Enseñanza Aprendizaje por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. Catedrática de tiempo completo de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana. Perfil PRODEP y miembro del Sistema Nacional de Investigadores.

de enseñanza, toda vez que exista consciencia, por parte del profesorado, de aquello que se hace, reconociendo por qué y para qué se realiza.

Los saberes docentes son constructos que, por su fuerte carga social (Mercado, 2002/2014; Tardif, 2010), van dibujando identidades bajo un peso histórico en el que se anida esta profesión. El saber docente es para Tardif (2010) “un saber plural, formado por una amalgama, más o menos coherente, de saberes procedentes de la formación profesional, disciplinar, curricular y experiencial” (p. 29). Lo anterior permite visualizar la práctica como una integración de saberes generados en las interacciones entre docentes y entre profesores y el alumnado. Dichos saberes recuperan un valor social, cultural y epistemológico que se va reconstituyendo con el paso del tiempo y con la experiencia. Tardif et al. (1991) reconocen, además, que existe una base esencial de saberes de la cual se parte para poder ir desarrollando la tarea magisterial.

Vaillant (2008) sugiere que la identidad profesional empieza a desarrollarse desde la inserción en los estudios superiores y se conserva a lo largo del ejercicio de la profesión. Para esta autora, este proceso se genera desde 2 perspectivas: la individual y la colectiva. El proceso individual surge cuando el docente va recuperando las experiencias propias y traza trayectorias desde todo lo que su intervención en los diversos contextos le va brindando. El proceso colectivo reconoce, además, una naturaleza compleja, porque deriva del desarrollo de diversas subjetividades y representaciones que se han ido desarrollando sobre el significado que históricamente se ha dado a la docencia. Entonces, para esta autora también son esenciales aquellos aspectos que implican una trayectoria histórica y que van configurando el significado de ser y hacer docencia, tal como lo sugiere Jiménez-Cortés (2019), quien asume que la identidad docente empieza como alumno —en alusión a lo que declaran Fierro et al. (1999)—, aunque de manera inconsciente.

En la inserción laboral, todo trabajador en ciernes busca incorporarse en algún grupo en el que existan intereses en común y en donde se sienta aceptado. En el caso de la profesión docente, se han creado ciertos grupos que caracterizan al profesorado, sobre todo, en función del nivel educativo en el cual imparten clases. En este capítulo se hablará, particularmente, de la manera en que la construcción de ciertos saberes docentes han ido constituyendo la identidad de 2 profesoras, quienes han ido trazando una trayectoria con ciertas coincidencias, como haber estudiado en la misma escuela normal, egresado bajo el mismo plan de estudios como licenciadas en educación preescolar y trabajado en jardines de niños ubicados en contextos rurales con una organización multigrado —escuelas unitarias o bidocentes— o en contextos urbanos



con una organización completa. Además de ser docentes experimentadas, porque al momento de cerrar la investigación contaban con 20 y 21 años de experiencia, ya sea de manera ininterrumpida frente a grupo en el nivel preescolar o con algunas experiencias alternas que les han significado una fuente de saberes para sus interacciones con las niñas y los niños preescolares.

Así, retomando las posturas de Vaillant (2008), Jiménez-Cortés (2019) y Fierro et al. (1999) en función de la construcción de la identidad docente, en este capítulo interesa compartir, cómo, a partir de algunas entrevistas a profundidad y del análisis de un relato narrativo-biográfico, ambas maestras dan a conocer sus trayectorias y desnudan sus identidades. Trayectorias e identidades que han ido dibujando y desdibujando su ser docente desde las particularidades de su individualidad hasta los aportes colectivos de sus interacciones sociales y profesionales. Entonces, los resultados se presentarán desde un análisis que visibiliza la construcción de la persona partiendo de la historia familiar, desde lo que les otorgaron sus principales cuidadores<sup>2</sup> y la formación escolar, para llegar a lo que la preparación profesional y la experiencial les han permitido construir y contrastar para identificarse dentro del grupo de educadoras (docentes de educación preescolar) y cómo esta identificación construye los conceptos del nivel educativo en el que laboran y del niño y la niña preescolar. Cabe resaltar que tanto la familia, como la formación escolar, la profesional y la experiencial son factores reconocidos por Tardif (2010) como fuentes, toda vez que se hace referencia al origen de los saberes de los docentes.

La información que se da a conocer en este capítulo es parte de los resultados de un proyecto de investigación doctoral titulado “Los saberes docentes en diversos escenarios de la educación preescolar y sus implicaciones en los procesos de aprendizaje”, llevado a cabo de 2018 a 2021 bajo el objetivo de reconocer los saberes docentes que emergen en las aulas de educación preescolar en las modalidades rural, urbano-marginada y urbana, y sus implicaciones en los procesos de aprendizaje.

El método utilizado fue un estudio de casos colectivo (Stake, 1999), aplicado a 3 educadoras. El Caso 1 laboraba en un escenario urbano-marginado; el Caso 2, en un escenario urbano, y el Caso 3, en un escenario rural. Sin embargo, en este capítulo se reporta únicamente el seguimiento a los Casos 1 y 2. Tal seguimiento permitió conocer sus trayectorias profesionales y los efectos en la conformación de su identidad docente.

<sup>2</sup> El término cuidador se emplea para nombrar a las personas que se quedan a cargo de las niñas o los niños por un tiempo considerable durante el día, puede referirse al padre, la madre, abuela o abuelo, hermano o hermana mayor, tía, tío, vecina o vecino, quienes hoy día, por las diferentes constituciones familiares, pueden asumir la tarea de atender al infante mientras que su tutor o tutora tiene que salir a trabajar.

## CONSTRUYENDO LA IDENTIDAD DOCENTE

En México, las y los docentes de educación preescolar se preparan, en su gran mayoría, en las escuelas normales, que son las instituciones educativas que forman, por antonomasia, a los profesores de educación básica en los niveles preescolar, primaria y secundaria (Medrano et al., 2017). Sobre todo, hasta antes de la reforma educativa anunciada el 1 de diciembre de 2012, situación que abrió la posibilidad de ingresar al Servicio Profesional Docente a todo profesionista con formación pedagógica o en áreas afines que aprobara un examen de conocimientos (Cordero-Arroyo y Salmerón-Castro, 2017), tal como se promulgó en la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD). Por ende, el 82.1% de docentes están formados como profesores o en alguna carrera afín a las ciencias de la educación; el 81.3%, cuenta con una licenciatura, 9% con una maestría, 1.1% con un doctorado y 7.9% de los docentes se han formado en alguna carrera técnica, son quienes tienen la formación normalista, pero sin licenciatura o el bachillerato (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2020). En el censo poblacional y de empleo llevado a cabo en el año 2020, se informó que existe un total de 257,000 docentes en educación preescolar que atienden al 63.3% de la población infantil de entre 3 y 5 años de edad (INEGI, 2020).

Cabe aclarar que, a partir del anuncio de la reforma laboral, resultado de la puesta en marcha de la LGSPD, se observó una revolución social y mediática enmarcada en procesos identitarios, ya que para el magisterio era un insulto aceptar que al servicio profesional docente se incorporaran profesionistas de otra índole, solo por el hecho de aprobar un examen de conocimientos. Fue una revolución caracterizada por diversas manifestaciones: marchas, plantones, notas periodísticas, comunicados dirigidos a la opinión pública y al gobierno federal, todas encabezadas por estudiantes normalistas y docentes de educación básica de diferentes ciudades del país, para, a partir de este tipo de protestas, decirle al gobierno en turno que esa reforma no era del tipo educativo, sino laboral, y además no era aceptada. Sin embargo, dichas manifestaciones no detuvieron la aprobación y el establecimiento de la LGSPD, pero sí resaltaron, a la luz de la insurrección, la importancia que se le daba a la formación profesional docente derivada, principalmente, de las escuelas normales. Estas instituciones, en México, suman 397, divididas en 256 de sostenimiento público y 141 de sostenimiento privado (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2023). Se tipifican como normales, normales superiores, normales rurales, normales urbanas, normales experimentales, escuelas nacionales de maestros, institutos, centros regionales de educación normal, centros de actualización del magisterio, escuelas de educación física y escuelas artísticas.

## REFORMAS EDUCATIVAS QUE CONFORMAN IDENTIDADES

En concordancia con Vaillant (2008) y Jiménez-Cortés (2019), quienes asumen que una parte sustancial de la construcción de la identidad deriva de procesos colectivos e históricos que dependen de las interacciones sociales, en adhesión con las posturas de Mercado (2002/2014) y Tardif (2010), que vislumbran a la historia de la educación y del nivel educativo como un factor importante en la construcción de los saberes docentes, en este apartado se recupera, de manera sucinta, el papel de algunas reformas curriculares, tanto de la educación preescolar como de la formación de educadoras. Cabe resaltar que se describen aquellas reformas que han sido influencia directa en las trayectorias de quienes participaron en este estudio.

Las 2 educadoras cursaron la educación preescolar bajo la propuesta curricular del Programa de Educación Preescolar 1981 (PEP 81) (SEP, 1981). El PEP 81 se compuso por 3 libros. El libro 1 indicaba cómo planear de manera general y desde un fundamento teórico que caracterizaba al niño preescolar, el libro 2 describía en 10 unidades las actividades y los recursos, y el libro 3 ofrecía unos apoyos metodológicos para cruzar las actividades propuestas en el libro 2 con los ejes de desarrollo infantil propuestos en el libro 1.

Por otro lado, ambas docentes estudiaron la Licenciatura en Educación Preescolar bajo el Plan de estudios para la formación de docentes en educación preescolar a nivel licenciatura (SEP, 1988a). Este currículo es producto de una reforma a la educación normal que le dio el estatus de licenciatura. Bajo esta propuesta curricular analizaron el Programa de Educación Preescolar 1992 (PEP 92). Este recuperó el método de proyectos como la propuesta pedagógica para que los niños aprendieran a resolver problemas, a cuestionarse sobre la vida y los fenómenos naturales y sociales, bajo las ideas centrales de Dewey, pero con algunas adaptaciones especificadas en el planteamiento metodológico (SEP, 1992a). Este currículo fue parte del Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa con el cual se incorporó a la educación secundaria como parte de la educación básica en México (SEP, 1992b).

En 1996, se inició una consulta nacional para valorar la pertinencia de reformar los planes de estudio para la formación a nivel licenciatura de docentes en educación preescolar y primaria (SEP, 1988a; SEP, 1988b). Esta acción fue parte fundamental del Programa para Mejoramiento y la Transformación de las Escuelas Normales, porque a partir de sus resultados se conformaron los planes y programas de estudio para las

licenciaturas en educación preescolar (SEP, 1999) y primaria (SEP, 1997). En 1996, ambas educadoras estaban estudiando su formación profesional docente y fueron parte de esa consulta nacional.

Una de las reformas educativas que marcó un precedente importante en la historia de la educación preescolar mexicana se generó con una reforma constitucional en 2002, que la decretó como parte de la educación básica, bajo el carácter de obligatoria (Secretaría de Gobernación, 2002). Este cambio dio origen al Programa de Educación Preescolar 2004 (PEP 04) (SEP, 2004), que, al igual que los currículos que le antecedieron, proclamaba la importancia de la educación preescolar como elemento esencial en la formación de todo individuo. Resaltó también la postura de caracterizar a las infancias desde lo que son capaces de hacer, para evitar evaluarlas desde lo que no pueden. Este currículo se rigió bajo el enfoque por competencias y era de carácter abierto, lo cual demandaba una postura creativa en el profesorado para generar actividades que correspondieran a las necesidades individuales y grupales del alumnado permitiendo el alcance del perfil de egreso. Propuso la diversificación de la enseñanza en concordancia con el Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar (SEP, 1999), con algunas modalidades de trabajo, tales como talleres, proyectos y rincones. Ambos currículos han sido parte de la formación inicial y continua de ambas docentes.

La Reforma Integral para la Educación Básica (RIEB) se formalizó en el año 2011 y promulgó la articulación de la educación básica desde el Acuerdo 592, planteando un perfil para todo individuo que la concluya (SEP, 2011a). Enmarcó la intervención docente en 12 principios centrados en el alumnado y dio origen al Programa de estudio 2011. Guía para la educadora (SEP, 2011b). Para 2017, se decretó una nueva reforma educativa, la cual sugirió atender las demandas de la sociedad del conocimiento y de la intercomunicación, bajo una incesante generación de conocimiento y cambios tecnológicos, aludiendo, al igual que otras reformas, al papel preponderante de la tan buscada calidad educativa. Así, se presentaron los Aprendizajes Clave para la educación integral, propuesta pedagógica del Modelo Educativo decretado en el Diario Oficial de la Federación el 29 de junio de 2017. El programa de estudio Aprendizajes Clave para el nivel preescolar se dividió en campos de formación académica: lenguaje y comunicación, pensamiento matemático y exploración, y conocimiento del mundo natural y social, y en áreas de desarrollo personal y social: artes, educación socioemocional y educación física (SEP, 2017). Para el momento en que se llevó a cabo esta investigación, ambas docentes se regían por este currículo.

Cabe resaltar que todas las propuestas programáticas (hasta las hoy vigentes) han puesto al centro al educando y siempre han demandado de la figura docente un pensamiento creativo y estrategia para fomentar

los aprendizajes.

Es así como este recorrido histórico sobre las reformas educativas dibuja algunos trazos que caracterizan las trayectorias de las 2 educadoras, quienes, mediante el tránsito por sus estudios en el nivel preescolar y la manera en que han sido formadas y reformadas en sus estudios de licenciatura y durante el continuo de su formación profesional, han ido adquiriendo saberes curriculares. Estos saberes deben ser entendidos como aquellos

que se corresponden con los discursos, objetivos, contenidos y métodos a partir de los cuales la institución escolar categoriza y presenta los saberes sociales que ella misma define como modelos de la cultura erudita y de formación para esa cultura. (Tardif, 2010, p. 30)

De igual manera, se identifican algunos saberes profesionales constituidos, de primera instancia, desde el momento en que incursionaron en su formación inicial a partir de lo que otorgan las instituciones formadoras del profesorado y las prácticas, así como los saberes experienciales que se van adquiriendo en la práctica del oficio en la escuela y en el aula, a través de las interacciones entre pares y con el alumnado (Tardif, 2010).

Este recorrido también permite trazar algunos rasgos identitarios, como el hecho de ser maestras normalistas y de reconocer en su historia personal y profesional la marca de varias reformas educativas que les han implicado varios retos y adaptaciones de su quehacer y de las concepciones de la tarea docente. Sin embargo, también denotan una identidad con la docencia humanista que pone al centro al educando.

## **EL MÉTODO**

El estudio que aquí se reporta se enmarca en el paradigma cualitativo con perspectiva interpretativa y enfoque etnográfico. Como método se eligió el estudio de casos colectivo bajo la propuesta de Stake (1999). Como estructura conceptual se recupera la tipología de los saberes docentes de Tardif (2010): profesionales, disciplinares, experienciales y curriculares desde las fuentes de origen (familia, escuela, formación profesional y práctica). Como estructura subordinada, para el caso específico de lo que aquí se reporta, se visualiza a la persona (educadora) a través de las entrevistas a profundidad y el relato biográfico-narrativo.

Bajo los aportes de la etnografía y con la intención de acercarse lo más posible al sujeto, se diseñó un guion de entrevista a profundidad que se fue modificando al momento de ser aplicado (ver anexo 1).

Otro de los recursos que permitió retomar los saberes docentes, las trayectorias trazadas y conocer cómo se han ido construyendo las identidades fue el relato biográfico-narrativo, asumido como una técnica que

ayuda a generar consciencia en las personas con base en sus experiencias, al tratar de contestarse qué elementos de la totalidad social entran en ese proceso y cuáles se quedan en el olvido, cómo se estructura esa consciencia y cómo se memorizan las experiencias personales. (Schriewer y Díaz-Agea, 2015, p. 116)

El propósito de la entrevista y del relato biográfico-narrativo estaba centrado, desde los aportes de la etnografía, en conocer y analizar los datos emic —lo declarado por el sujeto— (Dietz, 2017), para con ello reconocer lo que revela cada una de las educadoras y así responder cómo es que han ido trazando trayectorias profesionales, construyendo sus saberes docentes, sus identidades, sus percepciones y los significados o concepciones que han ido otorgando al nivel educativo en el cual laboran, así como la concepción de la infancia preescolar.

Por lo tanto, los resultados que aquí se presentan derivan de contrastar los datos emic, declarados tanto en las entrevistas a profundidad, como en el relato biográfico-narrativo. Cabe resaltar que al Caso 1 solo se le pudo entrevistar, ella comentó que no tuvo tiempo para elaborar su relato.

## **LAS DOCENTES PARTICIPANTES**

Las educadoras participantes en esta investigación serán identificadas como Caso 1 (C1) y Caso 2 (C2). En la tabla 1 se registra, en la primera columna, el número de entrevistas a profundidad realizadas con cada caso, la duración de cada entrevista y su nomenclatura. En la segunda y tercera columna se registran datos sobre su formación profesional y posgrado, así como la antigüedad en el servicio docente. En la última columna se enlista su experiencia laboral, destacando aspectos que, de alguna manera, han permitido reconocer las trayectorias formativas y experienciales de ambos casos.



**Tabla 1. Construcción de trayectorias a partir de las técnicas para recopilar información**

Caso	Instrumentos	Formación profesional	Antigüedad	Experiencia laboral
<b>CASO 1</b> <b>C1</b>	Tres entrevistas a profundidad: 1. C1.EP1.27112019 Duración: 1:03'35 2. C1.EP2.19012020 Duración: 0:57'46 3. C1.EP3. 25042020 Duración: 1:50'03  1. Sin relato biográfico-narrativo.	Egresada de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen" (Plan de estudios 1984).  Generación 1995-1999.	20 años de servicio.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Docente frente a grupo: unitaria, bidocente y organización completa. Turno vespertino.</li> <li>• Apoyo técnico escolar y de supervisión.</li> <li>• Directora.</li> <li>• Coordinadora de un programa de Ciencias en la Secretaría de Educación de Veracruz (10 años).</li> <li>• Docente de la Licenciatura en Educación Preescolar (4 años).</li> </ul>
<b>CASO 2</b> <b>C2</b>	Tres entrevistas a profundidad: 1. C2.EP1.08012020 Duración: 1:10'14 2. C2.EP2.14012020 Duración: 1:14'07 3. C2.EP3.21012020 Duración: 1: 22'41  Relato biográfico-narrativo: C2.RBN.25022020	Egresada de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen" (Plan de estudios 1984).  Generación 1996-2000.  Maestra en Psicoterapia Infantil Gestalt.	19 años de servicio.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Asistente y tallerista en la Feria del Libro Infantil y Juvenil (15 años).</li> <li>• Maestra frente a grupo.</li> <li>• Ha trabajado en tres planteles.</li> </ul>

Nota. Para realizar la nomenclatura de las fuentes de información se utilizó la letra inicial en mayúscula de la palabra caso seguida del número asignado a cada uno —1 o 2—, las iniciales de la técnica aplicada: entrevista a profundidad (EP) o relato biográfico-narrativo (RBN), seguidas por el número consecutivo en el caso de las entrevistas. Se culmina escribiendo la fecha de realización: día, mes y año.

## LAS TRAYECTORIAS SEGUIDAS Y LA CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDADES

Las educadoras han ido trazando algunas trayectorias en donde, de alguna manera, sus caminos se han cruzado, debido a que fueron parte de la comunidad estudiantil de la Licenciatura en Educación Preescolar en la misma escuela normal, aunque estuvieron en generaciones

diferentes. El Caso 1 egresó 1999 y el Caso 2, en el año 2000. Ambas fueron formadas por el Plan de Estudios para la formación de docentes en educación preescolar a nivel licenciatura (SEP, 1988a), bajo las mismas concepciones piagetianas sobre el desarrollo del niño preescolar, postura que les hizo conscientes de la importancia de generar ambientes propicios para la construcción de los aprendizajes. También este currículo las acercó, de manera particular, al análisis del Programa de Educación Preescolar vigente durante su formación inicial, el PEP 92. Fue así como tuvieron conocimiento del método de proyectos, bajo las etapas de surgimiento, planeación, implementación y evaluación. El análisis del PEP 92 les permitió, además, conocer otros recursos para la práctica y diversificación de la enseñanza, entre ellos el trabajo por áreas, explicitado en un documento que describía los aportes pedagógicos de esta modalidad, los recursos por emplear, la distribución del espacio y los materiales, mostrando algunos croquis para dividir el aula y generar procesos de aprendizajes significativos.

Otra coincidencia en sus trayectorias tiene que ver con los procesos de inserción a la vida laboral, ya que ambas, durante sus inicios en la tarea docente, estuvieron en escuelas unitarias que pertenecían a la misma zona escolar. Esta trayectoria les permitió conocer lo que es el trabajo multigrado y darse cuenta de que en la formación inicial no se les dieron los recursos y los conocimientos suficientes para poderse desempeñar en una escuela bajo estas condiciones. Al respecto, el Caso 2, durante una de las entrevistas a profundidad, comenta que “hubiera sido de gran ayuda”, ya que en la normal no le dieron información sobre los jardines unitarios, no conocía lo que implicaba desempeñarse en una escuela de este tipo.

## **LAS TRAYECTORIAS RECORRIDAS**

En este apartado se hablará, brevemente, de cada uno de los casos y los caminos que han seguido a lo largo de su vida, para conocer la manera en la que han ido constituyendo una identidad y conformado su ser docente. Para complementar el seguimiento de estos casos, se hará énfasis en la influencia de esos caminos en la construcción de sus saberes docentes y cómo han marcado su andar. Entonces, interesa recuperar tal recorrido desde la construcción de sus saberes personales, desde lo que la propia familia y la formación escolar les ha brindado, en alusión a las fuentes de origen propuestas por Tardif (2010).

### **Caso 1**

Para el Caso 1, se retoman algunos de los datos compartidos durante las 3 entrevistas a profundidad que se llevaron a cabo en el periodo comprendido entre noviembre de 2019 y abril de 2020. Cabe destacar que la última entrevista —abril de 2020— fue realizada de manera virtual, bajo la herramienta de Zoom, porque ya no se permitían las interacciones cara a cara debido a la pandemia por COVID-19; fue en esta entrevista en donde se tocaron aspectos relativos a su formación escolar y se recuperaron aquellas experiencias que a lo largo de su vida le fueron significativas y le han ayudado a reflexionar sobre lo vivido y a tratar de vincularlo con su ser docente.

### **Trayectoria escolar**

Inicia su trayectoria escolar en una guardería perteneciente al Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF)<sup>3</sup>, ingresa ahí porque una vecina le dijo a su mamá que los niños pequeños deberían estar con otros niños y sobre ello comenta que para su madre el inscribirla a este espacio era una ayuda para que socializara. También comenta que su mamá siempre le ha dicho que ella aprendió a hablar y a caminar a muy temprana edad y que eso le dio confianza para ingresarla a la guardería.

La educación preescolar la estudió en un jardín de niños<sup>4</sup> de gran tradición en su lugar de origen, con un área muy grande para jugar. Afirma que estaba muy lejos de su domicilio, pero cercano a la guardería, y que la costumbre era que quienes acudían a ella debían inscribirse en ese jardín de niños. Recuerda, en lo general, su educación preescolar con mucho gusto, pero sus recuerdos se sitúan en momentos específicos que no tienen que ver con aspectos académicos. Por ejemplo, el primer día de clases y la paleta que le regaló su maestra para que no llorara. Rememora los olores de la comida que le preparaba su mamá para que la consumiera durante el recreo. Comenta que cursó el nivel preescolar solo por un año, porque su papá consideraba que ya estaba preparada para ingresar a la primaria. Él le enseñó a leer y a escribir a los 5 años de edad, también, a sumar y a restar, dinámicas que no le gustaban, pero las realizaba porque su padre se lo pedía.

<sup>3</sup> El Sistema Nacional DIF es el organismo público descentralizado encargado de coordinar el Sistema Nacional de Asistencia Social Pública y Privada; promotor de la protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes, bajo el imperativo constitucional del interés superior de la niñez, así como desarrollo integral del individuo, de la familia y de la comunidad (Gobierno de México, 2024).

<sup>4</sup>En México, las escuelas de educación preescolar son llamadas jardines de niños.

De su educación secundaria recuerda que siempre fue considerada por sus compañeros como la más chiquita. Comenta que la imagen que se le viene a la mente de su primer día de clases se concentra en su vestimenta. Ella iba de vestido y sus compañeros y compañeras iban de pantalón de mezclilla, lo que para ella, en ese momento, le significó sentirse con menos experiencia, verles más grandes y que ya sabían más cosas (C1.EP3.25042020). En relación con la formación académica dentro de este nivel educativo, recupera la capacitación para el trabajo y los talleres de cocina y costura, experiencias educativas que disfrutó mucho. También ahí conoció a sus mejores amigos.

El bachillerato lo hizo en la única escuela que atendía ese nivel educativo en su lugar de origen. Comenta que rompió muchos esquemas de la secundaria, ya que “ahí ya eres casi un adulto” (C1.EP3.25042020). Considera que el tipo de organización de las clases, que le hacían cambiar de aula y de docentes, iba configurando más la autonomía y la autosuficiencia. Reconoce que el orientador vocacional le recomendó irse al área de Humanidades y así lo hizo; sin embargo, no tiene muy claro por qué tomó esa decisión.

#### Trayectoria profesional

La educadora en cuestión comenta que el gusto por la docencia llegó a ella de manera fortuita y fue debido a una tarea que su mamá le dio durante su adolescencia, ya que vio en ella aptitudes para enseñar y le pedía que asesorara a algunos niños de su vecindario en la elaboración de sus tareas.

Su formación profesional la llevó a cabo en una centenaria y benemérita escuela normal. Aquella que se fundó en el estado de Veracruz a partir de las ideas de reforma planteadas por Rébsamen. Declara que, cuando fue a sacar su ficha para el examen de admisión, no tenía idea de para qué nivel educativo quería formarse como docente, ella pensaba que estudiar en la escuela normal era como estudiar pedagogía y que no tenía idea de lo que realmente se enseñaba en esta escuela o del significado de ser normalista. Al momento de sacar su ficha de examen, no sabía si estudiar la Licenciatura en Educación Primaria o en Educación Preescolar, pero, finalmente, se decidió por preescolar.

De su formación inicial como docente destaca lo siguiente: recuerda que, en la primera semana en la que ingresó a la institución formadora de docentes, sufrió un accidente dentro de una de las aulas. Se cayó y se golpeó la cabeza, quedando inconsciente y en coma. Al regresar de este estado, se dieron cuenta de que sufrió una pérdida total de la memoria. El director de la escuela normal la apoyó para que no perdiera

el semestre y el médico especialista que la atendía le recomendó seguir estudiando, porque ese esfuerzo cognitivo le permitiría tener “su cerebro activo”. También le sugirió estudiar música por ser un tipo de lenguaje matemático. Estudió violín durante 4 años en la Facultad de Música y tuvo que interrumpir su carrera porque su padre sufrió un accidente muy fuerte quedando incapacitado de por vida, situación que cambió por completo las condiciones económicas familiares. Dejó la carrera de música y decidió terminar la Licenciatura en Educación Preescolar.

### *Trayectoria laboral*

Al egresar de la escuela normal, trabajó en diversos territorios del estado de Veracruz, algunos serranos, en donde se enfrentó al trabajo multigrado en escuelas unitarias y bidocentes. Más adelante, laboró en un jardín de niños de organización completa, en donde le ofrecieron la dirección de la escuela. Después se fue como apoyo técnico de supervisión y le propusieron trabajar en un programa de enseñanza de las ciencias en la educación básica, que dependía directamente de la Secretaría de Educación de Veracruz, ahí se desempeñó por 10 años. En un cambio de administración, dejó este programa y su plaza fue comisionada para trabajar en la escuela normal en donde se formó como educadora. También concursó para la obtención de una plaza como docente de educación preescolar en un jardín de niños vespertino y la ganó. Entonces, durante las mañanas era formadora de docentes del nivel preescolar y por las tardes impartía clases a niños y niñas preescolares.

El Caso 1 comenta que toda su educación formal la cursó en escuelas de sostenimiento público, a excepción del primer grado de primaria. Durante su vida laboral se ha desempeñado mayormente en escuelas públicas, pero también ha tenido experiencias en instituciones de nivel superior privadas en las cuales ha laborado como maestra, y esto le ha permitido hacer un análisis comparativo, del cual destaca que de las escuelas privadas reconoce la eficiencia en el manejo de los recursos y en la solicitud de las planeaciones, sin embargo, considera que las públicas permiten una docencia más creativa y que responda a las características y necesidades del educando. Este análisis entre lo público y lo privado evidencia un rasgo identitario de la educación normal, ya que un principio de esta es validar que la educación es un derecho humano que debe ser subsanado por el Estado.

### **Caso 2**

Los datos que aquí se reportan han sido recuperados de las 3 entrevistas a profundidad llevadas a cabo durante el mes de enero de 2020 y del relato biográfico-narrativo entregado por correo electrónico el 25 de febrero del mismo año (ver tabla 1). La educadora que representa al Caso

2 de esta investigación es una mujer que nació en una familia integrada por sus progenitores y 2 hermanas más, ella es la hija de en medio. Ella y su hermana menor tienen carrera docente, ambas normalistas egresadas de la misma institución. Ella es licenciada en Educación Preescolar y su hermana, en Educación Especial. También tiene una Maestría en Psicoterapia Infantil Gestalt. Su familia dependía económicamente de su padre, su mamá era ama de casa y siempre estuvo muy pendiente del desarrollo integral de las 3 hijas. La mamá fue quien las acercó a la lectura, ya que desde muy pequeñas les narraba cuentos. De su familia comenta lo siguiente: “Crecí en una familia en donde se manifestaba diariamente el amor, respeto, apoyo, cuidado y agradecimiento” (C2.RBN.25022020). De su infancia afirma:

Mi infancia fue feliz al lado de mis padres, sentía siempre su protección y cariño, me daban seguridad. Mi padre jugaba con nosotras por las tardes, noches o fines de semana, corríamos con él, nos llevaba a andar en bicicleta, en avalancha o a los parques. Mi mamá nos acompañaba en las tareas, mientras lavaba nos solicitaba leerle historias o cuentos de los libros de texto de la escuela, después me enteré que para ella era una forma de practicar la lectura (C2.RBN.25022020).

#### *Trayectoria escolar*

La educación básica la cursó en planteles ubicados en su lugar de origen y de sostenimiento público. Su vida en la escuela comenzó a los 4 años, al asistir a un jardín de niños cerca de su casa que le agradaba, fue ella quien le solicitó a su mamá poder ir ahí, porque veía que llevaba a su hermana. Comenta “mi experiencia escolar fue maravillosa, admiraba a mis maestras, me sentía feliz en ese lugar” (C2.RBN.25022020).

De la escuela primaria recuerda que ingresó a los 6 años de edad y el nombre de la maestra que le enseñó a leer, escribir y las operaciones aritméticas de manera convencional. Destaca que esa profesora le transmitía tolerancia, bondad y afecto sincero. El segundo año para ella representó el inicio de una sensación de inseguridad, ya que la docente de grupo no la seleccionó para participar en un festival y eso la hizo sentir que la profesora manifestaba cierta indiferencia hacia ella. Recuerda que la inseguridad la somatizaba sintiendo dolor estomacal y náuseas. Su maestra de tercer grado fue para ella ejemplar, admirable, paciente, responsable y con vocación. De ella destaca que les inculcaba el gusto por la lectura. El cuarto grado vivió el cambio de varios maestros y el quinto grado fue lo peor de la primaria, porque su mamá la envió con la maestra de segundo grado; sin embargo, considera que lo único bueno es que hizo nuevas amistades. Del sexto grado comenta que les pidió a sus padres que la regresaran con el grupo anterior y la cambiaron, pero salió con inseguridades, miedo y ansiedad, que se volvieron a somatizar con los mismos síntomas y se presentaron en el primer grado de secundaria.



La educación secundaria la recuerda como una etapa positiva, en donde las inseguridades y miedo desaparecieron, también se enamoró por primera vez y es un amor que retornó a ella después de 17 años, siendo su pareja actual.

De su bachillerato recupera que para ella fue una etapa muy importante dentro de su vida, porque tenía que tomar la decisión de qué estudiar. Comenta que le gustaban las matemáticas y la estadística y que optó por el área Económico-Administrativa, lo que la llevó a decidirse por estudiar contabilidad en la universidad estatal ubicada en su ciudad de origen. Sin embargo, hizo un alto y pensó que no le agradaba tanto la idea de trabajar con documentos administrativos y calculadoras; hizo una introspección que la llevó a darse cuenta cuánto disfrutaba, desde pequeña, ir a la escuela y entonces sacó la ficha para la escuela normal ubicada en su lugar de origen. Al presentar ambos exámenes de admisión, es seleccionada en la universidad mas no en la normal y eso la desilusionó demasiado, lo que la hizo ver cuánto deseaba ser docente. Sin embargo, corrió con suerte y fue seleccionada en la última lista de corrimiento, al respecto declara lo siguiente en su relato autobiográfico:

Obtuve un lugar en la Universidad Veracruzana en el turno vespertino, no siendo así en la normal. Sentí tristeza, tenía la esperanza de quedar en la primera lista de corrimiento pero no fue así. En la última lista de corrimiento fue cuando obtuve mi lugar y me integré una semana después de haber iniciado el periodo de clases. Cursé algunas semanas ambas carreras, por la mañana asistía a la normal y por la tarde a la UV; esta experiencia me hizo comparar ambos ambientes. Mis padres no podían apoyarme económicamente en ambas carreras, por lo que dejé la universidad para quedarme en la normal (C2.RBN.25022020).

#### *Trayectoria profesional*

El Caso 2 comenta que ser normalista fue la mejor decisión que tomó en su vida, ya que representó una experiencia maravillosa desde el día que ingresó. Confiesa que ella valora cada instante vivido ahí. Le gustaba aprender a través del juego, pensaba que era una experiencia mágica, recuerda que la planta docente, en lo general, presentaba “una personalidad única, con gran saber, un gran corazón y empatía y que eso lo concebía como la manera en que le inculcaban el amor hacia el magisterio” (C2.RBN.25022020). Considera, incluso, que durante los 4 años que duró su formación inicial, la escuela normal fue su segundo hogar. Además, disfrutaba mucho ir a observar y a practicar en las escuelas del nivel preescolar.

### **Trayectorias formativas alternas**

La educadora menciona que, durante su formación inicial como docente, practicaba karate y, además, por aproximadamente 15 años, en las vacaciones de verano, desde que estaba en el bachillerato, asistió como apoyo a los talleristas que laboraban en la Feria del Libro Infantil y Juvenil que se llevaba a cabo en el edificio escolar donde cursaba el bachillerato. Los últimos 9 años de ese periodo en que colaboró con el equipo de la Feria del Libro, fue invitada para coordinar un espacio llamado “La casa del cuento”.

### *Trayectoria laboral*

La primera experiencia laboral de esta educadora fue en una comunidad rural ubicada en la sierra del municipio de Coscomatepec, llegó a un jardín de niños de organización tridocente. Comenta que esta experiencia le hizo enfrentarse a la realidad de la educación, poner en práctica los conocimientos adquiridos en su formación inicial, pero también la hizo darse cuenta de que lo aprendido no era suficiente para atender las necesidades de las niñas, los niños, la escuela y la comunidad. Ahí laboró por 2 años aproximadamente.

Su segunda experiencia fue en una comunidad mucho más cercana a su lugar de origen, lo cual le permitía viajar diariamente. Pero le presentó el reto de trabajar en un jardín de niños multigrado y unitario. En esta escuela ella hizo procesos de gestión, que le permitieron, en colaboración con la comunidad y algunas autoridades municipales, construir una nueva escuela. Comenta que al inicio fue una tarea difícil, porque los padres de familia no querían cooperar. Consiguió el terreno y, como consecuencia, los padres y las madres se incentivaron para apoyar el proyecto. En esta escuela laboró por 9 años y medio, la experiencia adquirida le permitió acercarse a los niños con estrategias de educación socioemocional para apoyar su desarrollo, sobre todo a quienes eran más vulnerables por sus condiciones familiares. Estas circunstancias y su interés por ayudar a su alumnado la hicieron estudiar la Maestría en Psicoterapia Infantil de la Gestalt.

Los últimos años de su experiencia laboral los ha vivido en un jardín de niños urbano, ubicado en su ciudad de origen; al momento de elaborar su relato biográfico-narrativo, tenía 8 años de estar trabajando ahí. Comenta que ha sido una experiencia con muchos retos, desde el inicio ha tenido que investigar algunos aspectos que le permitan atender a algunos niños que presentan ciertos padecimientos, como el trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH), o falta de atención u omisión de cuidado parental. Otros retos vividos han sido en función de las interacciones con el equipo docente. En algún momento tuvo ciertas desavenencias con una de las compañeras de trabajo, ya que se presentó

un problema entre el alumnado que las involucraba, pues la compañera era madre de familia de una de las niñas afectadas y ella era la maestra de su hija.

## **CONSTRUCCIÓN DE SABERES**

En consonancia con la propuesta de Tardif (2010), quien reconoce en la formación escolar una fuente importante para la construcción de los saberes personales, en este apartado se recuperarán aquellos momentos que marcaron la vida de los casos analizados.

### **Caso 1**

En la tercera entrevista a profundidad, comparte el acoso escolar vivido por parte de una compañera. Comenta que la atacó 2 o 3 veces y que no entiende por qué nunca se lo dijo a su papá ni a su mamá. Al respecto de esta situación, narra lo siguiente:

Fíjate que recuerdo mucho a una compañera que me golpeaba en el baño, que cerraba la puerta y después me acorralaba en un rincón dentro de uno de los bañitos y ahí me pegaba y me pellizcaba, me daba mucho miedo porque esa niña utilizaba unos aparatos en las piernas. Y en ese entonces, como te decía, yo siempre fui de las más pequeñas de tamaño y de edad, entonces yo sentía que se aprovechaba y no había manera de cómo me defendiera, no sabía por qué, pero yo no podía con esa niña, entonces yo le tenía un pavor, hasta que una vez llegó una niña al baño y me defendió (C1.EP3.25042020).

Sobre este evento, la educadora hace una reflexión, no se explica por qué le daba tanto miedo esa niña, asume que eran varios factores: la oscuridad de los baños —ella dice que los sentía tenebrosos—, el sentirse acorralada, quizás incluso el hecho de que la niña tuviera unos aparatos en sus piernas. Tampoco se explica por qué nunca les comentó a sus papás si hoy día es algo que siempre le dice a su alumnado que no debe dejar que ocurra, que si se siente amenazado o vulnerable, siempre debe contárselo a algún adulto. Incluso reconoció, durante la entrevista, que haber vivido esa experiencia le ha hecho ponerse en el lugar de los niños y entender por qué a veces le tienen miedo a la escuela.

Recuerda otra experiencia negativa cuando cursaba el primer grado de su educación primaria, narra cómo un día una niña perdió su monedero y ella vio cuando la maestra lo recogió y lo guardó en un cajón de su escritorio, y cuando la niña anunció la pérdida y preguntó si alguien lo había visto, ella alzó su mano y dijo que la maestra lo tenía. Confesión que tuvo un efecto negativo de la docente hacia ella, ya que la regañó fuertemente, le dijo que eso no era cierto y que era una mentirosa, y la

paró detrás de la puerta el resto de la mañana de trabajo. Comenta que no le dejó decir ni explicar nada. Ella no entendía qué pasaba, al respecto comenta lo siguiente: “Yo vi cuando la maestra lo había agarrado..., yo dije la verdad, hablé cuando me lo preguntaron y no me dejaron argumentar ni explicar nada, fue algo así como silenciarme” (C1.EP3.25042020).

En los 2 incidentes que se han narrado se pueden evidenciar algunas reflexiones que llevan a la docente a buscar, por sí misma, respuesta a sus conductas, lo cual pone de manifiesto procesos conscientes y algunos argumentos que el Caso 1 trata de dar a quien la está entrevistando. Lo que, desde la conceptualización de Tardif (2010), refleja un saber, porque la educadora, al dar su respuesta, se toma un tiempo para recapacitar sobre las conductas que en su momento eligió asumir para sobrellevar cada incidente, las analiza y las traslada a su quehacer docente. Por ejemplo, el evento vivido durante su primer año de la educación primaria, donde no le permitieron explicarse o defender su postura, invalidando lo que había observado, porque haber dicho la verdad fue algo que afectó su relación con la maestra del grupo, la marcó como alumna porque siempre le tuvo miedo a la profesora. Pero se hace hincapié en este evento porque ella ha dejado ver la influencia que tiene en su forma de interactuar con el alumnado, escuchándolo siempre, estando cercana, recuperando sus intereses y sus necesidades —aspectos que lograron observarse durante las intervenciones analizadas en otro momento de la investigación—.

### **Caso 2**

Las diversas trayectorias dadas a conocer por la educadora que representa este caso permiten recuperar aquellos momentos en su formación personal y profesional que le han sido significativos y han generado varios saberes que se manifiestan durante sus intervenciones y en aquello que narra durante sus respuestas en las entrevistas a profundidad. Lo que permite acercarse a cómo ha intervenido y atendido a los niños y a las niñas preescolares que han estado a su cargo durante su vasta experiencia docente. Su narrativa y sus respuestas evidencian a una persona que siempre ha estado preocupada por la manera en que el adulto —sea padre, madre o docente— interactúa con el niño o la niña, sea cual sea el escenario o nivel educativo. En su relato, destaca la idea de tener una infancia feliz, por ejemplo, cuando habla de su vida familiar, resalta los momentos lúdicos que vivió con su papá, así como los momentos formativos y de acercamiento a la lectura promovidos por su mamá, también hace alusión a las acciones o características de los maestros con los que ha interactuado a lo largo de su vida y cómo le han hecho disfrutar la escuela y valorarla. Saberes que señalan la importancia de cuidar al individuo desde su desarrollo socioemocional, buscando estar en formación constante, ser creativo y estratega para

diseñar ambientes que ofrezcan otro tipo de interacciones, al menos en el entorno escolar, lo cual se asocia con las percepciones y concepciones del nivel educativo y de la infancia preescolar que tiene el Caso 2.

Para concluir este apartado, se puede decir que la información presentada muestra experiencias que conforman saberes personales, experiencias con los diversos currículos como estudiantes y como docentes, que les han ido demandando adecuarse y atender a las necesidades de cada uno de los contextos en donde han actuado. Saberes curriculares que surgen de la solicitud de acercarse y aprender contenidos programáticos y saberes disciplinares que se enmarcan en los contenidos curriculares estudiados, pero que también se derivan de todo aquello que les interesaba aprender, como el Caso 1, cuando se acercó a la música, desde lo que su lenguaje matemático le exigía para mejorar sus procesos cognitivos y ayudar a su cerebro a recuperar la memoria.

Es así como se puede evidenciar esa amalgama de saberes de la cual habla Tardif (2010). Con el seguimiento a cada uno de los casos, queda de manifiesto cómo toda trayectoria va marcando y desarrollando el ser docente, toda vez que se asuma, se reconozca y se valore lo que se está haciendo con ella. Alcanzar este nivel de consciencia, sin duda, tendrá el poder de transformar ese ser y hacer docencia para lograr atender de manera congruente las demandas o necesidades del niño o de la niña preescolar con el que se interactúa diariamente.

## **CONCEPCIONES DE LA EDUCACIÓN PREESCOLAR**

### ***Caso 1***

La educadora asume a la educación preescolar como el primer contacto del niño con la sociedad y con la educación formal, y le significa un privilegio y una gran responsabilidad el hecho de ser parte de la primera escuela de los niños. También la considera como “una responsabilidad social al tener diversas vinculaciones con otros agentes, como los padres y como las autoridades” (C1.EP3.25042020). Para ella, el o la docente de este nivel se puede ir insertando en el núcleo familiar al ir guiando al niño preescolar y, de esta manera, ser reproductor de un mismo sistema o tratar de cambiarlo, lo cual permite visualizar una postura que otorga a la educación preescolar una capacidad transformadora. También comenta que este nivel ayuda a los niños a consolidar sus conocimientos y a crear unos nuevos, para ella uno de sus principales propósitos es el de “poder brindar a los niños oportunidades distintas a las que viven en sus casas” (C1.EP3.25042020). Concibe a la educación preescolar como un compromiso social y de labor en comunidad, el trabajo en equipo es uno

de sus elementos esenciales y considera que “es responsabilidad de este nivel el generar una visión distinta de la educación” (C1.EP3.25042020).

### **Caso 2**

La educación preescolar para la docente 2 es una etapa de educación formal, en donde los niños aprenden a través de lo que necesitan, al respecto ejemplifica con lo siguiente:

Los niños aprenden a partir de lo que necesitan. Ellos aprenden de manera lúdica, es como la etapa en donde todo lo que ellos tienen como necesidad: correr, jugar, saltar, curiosidad, es como agarrarlo de ahí y tomarlo para que ellos puedan acceder a aprendizajes significativos. Es una etapa de descubrimiento, es una etapa donde el niño tiene la oportunidad de socializar con sus pares. Ya no es de que tiene hermanos, primos o que convive con los adultos, ahí convive con un grupo. Es una etapa en donde el niño adquiere ciertas normas o acuerdos, reglas de juego, acuerdos de grupo en donde la convivencia empieza a tornarse más significativa al relacionarse con los temas. Es una etapa en donde el niño amplía su vocabulario, pues aprende a expresarse de una forma distinta para hablar con los demás. Es una etapa de crecimiento, porque es el primer momento en el que el niño deja su casa para conocer otras cosas diferentes a las que estaba acostumbrado. Donde adquiere más habilidades, conocimientos, actitudes que ya trae de casa, pero ahí como que se van fomentando (C2.EP3.21012020).

Las concepciones que cada una de las docentes brinda a la educación preescolar presumen algunos saberes docentes, pero además también desnudan identidades. En el Caso 1, se observa un discurso que si bien centra la importancia del nivel preescolar en el niño, también habla de su identificación del nivel como una responsabilidad social capaz de brindar experiencias distintas que provean al niño de una educación que le permita visibilizar entornos diferentes a donde ha crecido, se visualiza el poder transformador de la educación. El Caso 2 se centra en concebir a este nivel educativo como una etapa que brinda oportunidades de aprendizaje al niño y a la niña preescolar. Así, se identifica a una educadora que desde su discurso se promulga como promotora del cambio social y a una que se postula bajo una identidad que busca, desde la educación, brindar experiencias que hagan feliz al niño, al mismo tiempo que lo desarrollen integralmente.



## CONCLUSIONES

Sin duda, las experiencias vividas van creando saberes, construyendo caminos y trazando trayectorias. Si quien las vive se detiene a analizarlas para hacerse consciente de los recorridos, de los efectos en sus vidas y, particularmente, del andar profesional, podrá observar el análisis de las prácticas profesionales como una tarea que, desde lo que los diversos métodos pueden ofrecer, utiliza esa consciencia para buscar la mejora y profundizar en reconocer aquello que les hace ser docente y hacer docencia, cavando profundo para buscar el origen de los saberes y ver si una vez detectado puede haber un cambio hacia lo que se pretende: mejorar los procesos de enseñanza.

El análisis de estos casos, desde lo que las educadoras declararon tanto en las entrevistas a profundidad como en el relato biográfico-narrativo, permitió conocer su trayectoria de vida desde el lugar en donde nacieron hasta llegar a su vida profesional, lo que permitió reconocer los saberes docentes construidos, desde los aportes de sus saberes personales hasta los profesionales y experienciales. Muchos de ellos enmarcados en las reflexiones que plantearon ante ciertas respuestas o en su narrativa. Saberes que permiten identificar en ellas a su ser docente, pero también a un ser docente que han ido creando y conformando como ideal, a partir de sus propias experiencias como alumnas, de las exigencias y demandas de sus propias personalidades y lo que para ellas les hubiera gustado vivir como alumnas en los diversos niveles educativos cursados a lo largo de sus trayectorias escolares. Ese ideal que se concibe en las diversas lecturas estudiadas durante su formación profesional y los cursos de actualización del magisterio, que se enlista en las competencias como aspectos del perfil de egreso de los planes de estudio de las reformas de educación normal y en los criterios o principios de intervención docente que se enuncian en las reformas a la educación básica.

Este estudio evidencia, entonces, a ese docente ideal que ambas educadoras han ido conformando desde sí y desde las construcciones sociales que permiten la construcción de la identidad (Vaillant, 2008; Jiménez-Cortés, 2019; Fierro et al., 1999) y la de los saberes docentes (Tardif, 2010). Ese ser docente que, indudablemente, también deriva de las expectativas sobre la educación preescolar y sus propósitos, producto de las diversas reformas educativas que les ha tocado vivir. Reformas que, por las características reportadas en este estudio, tienen en común el hecho de poner al centro al educando y reconocer la importancia de que la educadora o el educador de este nivel educativo debe ser creativo, capaz de diversificar su enseñanza, siempre considerando las necesidades

del grupo al que se atiende desde su colectividad y al individuo que lo conforma como un sujeto activo y proactivo de sus propios procesos de aprendizaje.

---

## REFERENCIAS

- Anijovich, R. y Cappelletti, G.** (comp.) (2014). *La práctica como eje de la formación*. Eudeba.
- Anijovich, R. y Capelletti, G.** (2018). La práctica reflexiva en los docentes en servicio. Posibilidades y limitaciones. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 28, 75-90. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384555587005>
- Altet, M.** (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Presses Universitaires de France.
- Cordero-Arroyo, G. y Salmerón-Castro, A.** (2017). El Servicio Profesional Docente y las licenciaturas en ciencias de la educación. Elementos para el análisis. *Revista iberoamericana de educación superior*, 8(23), 3-24.
- Dewey, J.** (1998). *Cómo pensamos*. Paidós.
- Dietz, G.** (2017). La construcción e interpretación de datos etnográficos. En A. Díaz-Barriga y C. Domínguez (eds.), *Interpretación: un reto en la investigación educativa*. (pp. 229-262). Newton.
- Elbaz, F.** (1983). *Teacher Thinking. A Study of Practical Knowledge*. Croom Helm.
- Fierro, C., Fortoul, B. y Rosas, L.** (1999). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. Paidós.
- Gobierno de México.** (2024). *¿Qué hacemos? Sistema Nacional DIF*. <https://www.gob.mx/difnacional/que-hacemos>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía.** (2020). *Encuesta nacional de ocupación y empleo. ENOE. Cuarto trimestre de 2020*. <https://www.inegi.org.mx/temas/educacion/>
- Jiménez-Cortés, G.** (2019). ¿Por qué soy docente?, una reflexión sobre mi identidad. *EduSciencia. Divulgación de la ciencia educativa*, 2(4), 58-62. <https://eduscientia.com/index.php/journal/article/download/60/42>
- Liston, D. y Zeichner, K.** (1996). *Reflective teaching: An introduction*. Lawrence Erlbaum.
- Medrano, V., Ángeles, E. y Morales, M.** (2017). *La educación normal en México. Elementos para su análisis*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Mercado, R.** (2014). *Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños*. Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 2002).
- Pérez Gómez, A. I.** (2010a). La naturaleza del conocimiento práctico y sus implicaciones en la formación de docentes. *Infancia y Aprendizaje*, 33(2), 171-177.
- Pérez Gómez, A. I.** (2010b). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista interuniversitaria de formación de profesorado*, 68(24,2), 37-60.
- Perrenoud, P.** (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva*. Graó.
- Secretaría de Gobernación.** (2002, 12 de noviembre). Decreto por el que se aprueba el diverso por el que se adiciona el artículo 3o., en su párrafo primero, fracciones III, V y VI, y el artículo 31 en su fracción I, de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Diario Oficial de la Federación tomo DXC, núm. 9. [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=718015&fecha=12/11/2002#gsc.tab=0](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=718015&fecha=12/11/2002#gsc.tab=0)
- Secretaría de Educación Pública.** (1981). *Programa de Educación Preescolar 1981*. Libros 1, 2 y 3.
- Secretaría de Educación Pública.** (1988a). *Plan de estudios para la formación de docentes en educación preescolar a nivel licenciatura*.
- Secretaría de Educación Pública** (1988b). *Plan de estudios para la formación de docentes en educación primaria a nivel licenciatura*.

- Secretaría de Educación Pública.** (1992a). *Programa de Educación Preescolar 1992*.
- Secretaría de Educación Pública.** (1992b). Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. Diario Oficial de la Federación tomo CDLXIV, núm. 11. [https://www.dof.gob.mx/index\\_111.php?year=1992&month=05&day=19#gsc.tab=0](https://www.dof.gob.mx/index_111.php?year=1992&month=05&day=19#gsc.tab=0)
- Secretaría de Educación Pública.** (1997). Plan de estudios de la licenciatura en educación primaria. *Programa para la transformación y el mejoramiento de las escuelas normales. Secretaría de Educación Pública.*
- Secretaría de Educación Pública.** (1999). Plan de estudios de la licenciatura en educación preescolar. *Programa para la transformación y el mejoramiento de las escuelas normales. Secretaría de Educación Pública.*
- Secretaría de Educación Pública.** (2004). *Programa de Educación Preescolar 2004.*
- Secretaría de Educación Pública.** (2011a). Acuerdo 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica. Diario Oficial de la Federación tomo DCXCV, núm. 15. [https://dof.gob.mx/index\\_111.php?year=2011&month=08&day=19#gsc.tab=0](https://dof.gob.mx/index_111.php?year=2011&month=08&day=19#gsc.tab=0)
- Secretaría de Educación Pública.** (2011b). *Programa de estudio 2011. Guía para la educadora. Educación Básica. Preescolar.*
- Secretaría de Educación Pública.** (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Educación Preescolar. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación.*
- Secretaría de Educación Pública.** (2023). *Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2022-2023.* Dirección General de Estadística Educativa. [https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica\\_e\\_indicadores/principales\\_cifras/principales\\_cifras\\_2022\\_2023\\_bolsillo.pdf](https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2022_2023_bolsillo.pdf)
- Schriewer, K. y Díaz-Agea, J.** (2015). Cuestiones prácticas en cuanto a la elaboración de relatos biográficos. *Quaderns-e*, 20(1), 114-131.
- Schön, D.** (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan.* Temas de educación. Paidós.
- Shulman, L.** (1986). Those who understand: Knowledge growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14. <http://links.jstor.org/sici?sici=0013-189X%28198602%2915%3A2%3C4%3ATWUKGI%3E2.0.CO%3B2-X>
- Shulman, L.** (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-21.
- Shulman, L.** (2005). Conocimiento y enseñanza: Fundamentos de la nueva reforma. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 9(2), 1-30.
- Stake, R. E.** (1999). *La investigación con estudio de casos.* Morata.
- Tardif, M.** (2010). *Los saberes docentes y su desarrollo profesional.* Narcea.
- Tardif, M., Lessard, C. y Lahaye, L.** (1991). Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs: Esquisse d'une problématique du savoir enseignant. *Sociologie et sociétés*, 23(1), 55-69. <http://www.erudit.org/revue/socsoc/1991/v23/n1/001785ar.html?vue=resume>
- Vaillant, D.** (2008). La identidad docente. Importancia del profesorado. *Revista Investigaciones en Educación*, 8(1), 15-15.
- Vinatier, I.** (2013). *Le travail de l'enseignant. Une approche par la didactique professionnelle.* De Boeck Éducation.

## Anexo

### Proyecto de Investigación: Los saberes docentes en diversos escenarios de la educación preescolar y sus implicaciones en los procesos de aprendizaje

#### GUION DE ENTREVISTA A PROFUNDIDAD

Caso:

Fecha:

Nomenclatura:

Hora de inicio:

Duración de la entrevista:

Hora de término:

Lugar:

#### **Propósito:**

**Obtener información acerca de cada uno de los saberes docentes tipificados por Tardif y profundizar en las respuestas generadas por la educadora consultada.**

Una vez iniciado el diálogo, la investigadora le explicará cuáles serán las características de la entrevista, comentándole que está dividida en 4 categorías, las cuales responden a los 4 saberes docentes tipificados por Tardif, para lo cual trae un guion de entrevista establecido, sin embargo y derivado del tipo de respuestas, irá generando nuevas preguntas que permitan profundizar en las respuestas brindadas y que ayuden a conocer lo más posible sobre el tipo de saber del cual se está indagando.

La investigadora le comentará también que la entrevistará el tiempo que ella guste, respetando sus tiempos, y que, por tanto, llegarán hasta lo que en esta sesión se logre avanzar, de acuerdo con el guion de entrevista.

Le dirá que la intención es terminar la entrevista a profundidad antes de ir a observar, ya que esto le servirá como base para poder contrastar lo que se declara con lo que se hace.

También, al final de la entrevista se le solicitará que elabore una biografía en donde narre aspectos relevantes de su vida, desde su nacimiento, hasta lo que es ahora, sin obviar información acerca de cómo es que decidió ser docente y la docente que es hoy.

### **SABER EXPERIENCIAL**

- ¿Qué ha significado para usted trabajar en un jardín de niños?
- ¿Cómo percibe al total de la plantilla docente?
- ¿En qué comunidades ha trabajado anteriormente?
- ¿Cuál es su antigüedad en este trabajo?
- ¿Cuál ha sido su experiencia con la educación en este nivel educativo, ha tenido oportunidad de laborar en diferentes entornos y modalidades del nivel preescolar, podría comentar brevemente?
- ¿Cómo es para usted una mañana de trabajo?
- ¿Cómo atiende los imprevistos? ¿Le preocupa que existan imprevistos?
- ¿Qué significado tienen para usted los niños preescolares?
- ¿Cómo es el trabajo con los padres de familia?
- ¿Cuál es su relación con el personal docente y de apoyo del jardín de niños? ¿La relación está basada en el respeto y en la tolerancia de las formas de trabajo y de la misma personalidad de cada quien?
- ¿Cuál es su relación con la comunidad inmediata al jardín?
- ¿Qué significa para usted la educación preescolar, cuáles son sus propósitos?
- ¿Cuáles son las principales experiencias que le dejó el ciclo escolar pasado?
- ¿Cuáles son las principales experiencias que le han brindado los años que tiene laborando como educadora?

### **SABER PROFESIONAL**

- ¿Cómo fue su formación inicial, qué recuerda como más significativo?
- ¿Qué significa para usted la educación normal?
- ¿En qué normal se formó, qué recuerda de esa escuela? ¿Qué cosas le gustaría cambiar o mejorar en su formación inicial, después de los años de experiencia que hoy tiene en esta profesión?
- ¿Qué significa para usted la educación preescolar, cuáles son sus propósitos?
- ¿Qué características destacaría de los niños que ha atendido durante su experiencia como docente en este nivel?
- ¿Cómo son los niños que está atendiendo?
- ¿Qué le llama más la atención de estos niños?
- ¿Qué tipo de estrategias de enseñanza-aprendizaje utiliza más a menudo y por qué?
- ¿Cómo atiende a la diversidad?
- ¿Qué es para usted la inclusión educativa, considera que la lleva a cabo y si es así, cómo lo hace?

### **SABER CURRICULAR**

- ¿Cómo fue su formación escolar?
- ¿Cómo fue formada en cada nivel educativo, tiene alguna noción de los currículos con los que fue formada?
- ¿Cuál fue el currículo de educación preescolar con el que fue formada durante su formación inicial como docente o cuál es su formación inicial?
- ¿Cuál ha sido su experiencia con las reformas en educación preescolar?
- ¿Cuál o cuáles currículos considera que son los que determinan su práctica actual?

### **SABER DISCIPLINAR**

- ¿Cuáles son los campos formativos que más domina y cuáles los que más se trabajan en esta escuela y por qué?
- ¿Considera que sus prácticas son determinadas por los campos de formación en los que se siente más segura?
- ¿Cómo concibe al niño preescolar?
- ¿Cuáles son los objetivos de aprendizaje que como escuela del nivel preescolar se han propuesto a lo largo de su experiencia en esta institución y qué es lo prioritario para este ciclo escolar?





## SECCIÓN 2

Apegados a la perspectiva autobiográfico-narrativa, los capítulos de esta segunda sección reconstruyen sucesos que han marcado la trayectoria académica y personal de profesoras y profesores de distintos niveles y discuten cómo estas experiencias han dejado huella en la labor que actualmente desempeñan como profesionales de la educación.

# LA DOCENCIA: UNA CONSTRUCCIÓN DESDE LO PERSONAL HASTA LO PROFESIONAL

ANALÍ GÓMEZ JIMÉNEZ<sup>1</sup>

*Unidad de Estudios de Posgrados*

*Benemérita Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen"*

Angoji00@gmail.com

## INTRODUCCIÓN

**A**ctualmente, los cambios sociales han afectado la labor del docente y el ámbito educativo, así como los planes y programas de estudio. Por esta razón, los procesos de reconocimiento y comprensión de la identidad de los profesores se han puesto en crisis. Todos los docentes se enfrentan a distintas experiencias que enmarcan la trayectoria, eso los va haciendo únicos e irrepetibles no solo como seres humanos, sino también como profesionistas de la educación. Todo este proceso académico ha sido determinado por transformaciones sociales que impactan en el trabajo cotidiano, que van desde cuestiones externas políticas, económicas, sociales y culturales, hasta, en un sentido más específico, los cambios curriculares, la implementación de nuevos planes y programas de estudio y la introducción de las nuevas tecnologías en el aula, todo aquello que exige un mejor proceso de profesionalización y de formación

---

<sup>1</sup> Licenciada en pedagogía por la Universidad Veracruzana, con estudios de posgrado en la Benemérita Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen". Docente de primaria.

continua. Los maestros han necesitado ver lo que han hecho para saber qué pueden hacer. En este trabajo se describe la autobiografía de una docente de educación primaria, que se ha desarrollado a través de las transformaciones que ha tenido en toda su vida, para identificarse como tal, mirar su trayectoria académica y vida social, que hicieron que se encaminara hacia lo que es ahora y los retos que implica el futuro, visto a través de una lupa, como un ejercicio de análisis reflexivo.

## **DESDE EL UMBRAL**

Nací un 21 de septiembre de 1991. En una familia nuclear, originaria de un bello pueblo del estado de Veracruz. Al pasar el tiempo, fui aprendiendo cosas nuevas, que son parte del desarrollo biológico del ser humano, como hablar, expresarme y comportarme en una sociedad con ayuda de lo que los padres enseñan en casa, para ir creando mi personalidad, como lo menciona Cacho (2004), que, desde el ámbito sociológico, cita a Berger y Luckman, quienes hablan de que las personas crean su propia identidad como algo que surge a través de la relación entre la dialéctica, el individuo y la sociedad. Ese momento es justamente cuando se aprende a hablar y a relacionarse con la sociedad, para ir reconociéndose como persona, saber lo que gusta y lo que no, lo que molesta y lo que agrada, lo que se admira y lo que se rechaza.

Mi madre era maestra de profesión y mi padre hacía zapatos, tenían expectativas como en muchas familias donde se espera que algunos de sus hijos puedan ejercer su misma labor. Cuando tenía un año y 5 meses de edad, llegó mi hermano.

Con el paso del tiempo, se va demandando otro tipo de enseñanza, más formal, esa que se imparte en las escuelas, y fue ahí cuando inició mi etapa escolar como estudiante.

## **LA INFANCIA**

Cuando entré al jardín de niños, mis papás supieron que no iba a necesitar mucho de ellos desde que me llevaron el primer día y no lloré. Me quedaba con entusiasmo y aprendía muy rápido, pues me gustaba mucho relacionarme con mis compañeros, jugar con ellos, comunicarme y expresarme, pues como García Chato (2014) señala, es importante la interacción social que se da a través de las relaciones interpersonales entre alumnos y entre el docente y los alumnos, como un proceso comunicativo, en el que se intercambian saberes, compaginando signos que se comparten del entorno que los rodea, codificados por valores e

ideas que permiten la construcción de conocimiento, saberes y, al mismo tiempo, relaciones de amistad, compañerismo y otras características individuales, como personalidad.

Mis recuerdos del jardín de niños suelen ser muy vagos, pero muchas de las cosas que sé es porque me las han confirmado algunas personas cercanas a mí, como que desde muy pequeña me gustaba cantar, quería ser artista como las de la televisión. Como decía, lo bonito del jardín de niños es que me dejaban expresarme y me ayudaron a desarrollar habilidades sociales, entonces mi experiencia fue muy placentera porque me permitieron ser quien deseaba en ese momento. Diferentes enfoques evolutivos hablan de que en el preescolar los niños adquieren distintas habilidades motrices y mentales que favorecen el desarrollo social y emocional (Papalia et al., como se cita en Lacunza y Contini, 2009).

Debo reconocer que esta etapa de mi vida fue muy bonita, pero no tengo un recuerdo de mi maestra, pues a quien recuerdo con mucha nostalgia es a Geñita, la niñera, era muy cariñosa y nos vendía Boing de triángulo, nos enseñó a reventarlo y a atarnos los zapatos, y la imagino haciendo un dibujo de una casa en el pizarrón, ahí fue cuando comencé a conocer esta profesión, cuando veía a Geñita, porque, aunque no era nuestra maestra, yo no entendía de funciones y para nosotros sí lo era.

Después ingresé a la primaria, que está precisamente junto del jardín de niños, a media cuadra de mi casa, podía ir yo sola, aunque mi papá nos llevaba a mi hermano y a mí, pero no nos iba a traer. Debo decir que en toda mi etapa infantil fui muy feliz, tuve muchas amigas, las visitaba, jugaba a todas horas, mis papás me dejaron ser, aunque en la escuela siempre he sido muy distraída, me sentaban con los alumnos más trabajadores para que me motivaran, pero creo que yo los motivaba a hacer desastre. No me cuesta aprender, pero sí prestar atención, en aquel tiempo no había maestros de educación especial, si no yo creo que hubiera sido canalizada con un especialista, pues mi periodo de atención es muy corto, me mandaban a clases de regularización con otras maestras y a mí me gustaba mucho ir, porque eran como escuelitas y, como me gustaba mucho platicar, yo era feliz, porque iban muchos más niños.

Aunque muchas ocasiones escuché comentarios hacia mi mamá, que le decían “¿Pero por qué tú no la enseñas? ¡Tú eres maestra!”, ella respondía: “Porque para ella soy su mamá, no su maestra”. Hasta el día de hoy comprendí eso, pues ahora que yo soy mamá y maestra a la vez, me doy cuenta de que no es una tarea fácil, no solo por el hecho de enseñar a alguien que te tiene toda la confianza, sino porque cada vez tengo menos tiempo, pues los que somos docentes sabemos que no es una labor únicamente en el aula.

De primero a quinto grado tengo excelentes recuerdos de mis compañeros y de mis profesores; especialmente en tercer grado, la maestra Socorro fue la que más me estimuló a tener mejores calificaciones, sin presionarme demasiado, me apoyaba y me motivaba todos los días. En cuarto grado, me dio clases el maestro Martín, él era muy permisivo en el aula, pero también nos llamaba la atención cuando lo necesitábamos; tuvimos una mascota, un perrito de la calle que llegó solito y por lógica le pusimos Solovino, que después fue adoptado por un compañero del salón porque no podíamos tenerlo en la escuela. En quinto grado, la maestra Lourdes era un poco estricta, pero buscaba la forma de motivarme para aprender, por ejemplo, me sentaba con el niño que me gustaba para que pudiera trabajar mejor.

Es necesario reconocer la importancia de que lo que los alumnos aprenden, saben y llegan a ser depende, en gran parte, de lo que los docentes saben, piensan y hacen (Murillo y Román, 2012), ya que a partir de allí los estudiantes van desarrollando su propia identidad como seres humanos y, a su vez, lo van relacionando con lo que ellos desean ser, a través de sus experiencias.

Sin embargo, en sexto grado, las cosas cambiaron, le pondré profesor Julián, era muy estricto y exigente, pero rebasaba la situación, en aquel entonces no tenía aún nombre la violencia escolar, pero ahora sí, *bullying*. Él arrancaba las hojas de mi libreta, me aventaba los gises y hacía que mis compañeros se alejaran de mí. El director, a quien llamaré el maestro Isidro, sabía lo que estaba pasando, pero nunca hizo nada, es más, él lo empeoraba. Era como si el hecho de ser yo les molestara. Ellos justificaban sus acciones con mis calificaciones, decían que no aprendía, pero en realidad no me daban ni siquiera la oportunidad de aprender.

No había día que no llorara en la escuela, se volvió un martirio, me sentía vulnerable y, aunque la estaba pasando mal, eso fortaleció mis ganas de ser docente. Mientras a otras personas las hubiera vencido esta situación, a mí me motivó para que nadie pasara por algo similar, porque supuse que lo que a mí me pasaba ya habían sucedido con otros alumnos y que por eso lo hacían, porque nadie había hecho nada.

Llegó el maestro Raúl, con él desahugué todas mis penas y me ayudó a sanar todo, aprendí mucho con él y pude enfrentar mi pubertad con mejor cara. Fue un excelente profesor, siempre estuvo al tanto de mí, me asesoraba y me instruía de manera individual, porque, por las acciones ejercidas por los otros maestros, tuve un pequeño rezago en comparación con mis compañeros de grupo, fue como el hada madrina en el cuento de Cenicienta.

En la secundaria y la preparatoria, fueron procesos muy similares, de hecho, muchos de los maestros que daban clases en la secundaria también trabajaban en la prepa. La mayoría de los docentes eran tradicionalistas, con un estilo de enseñanza que data de “una metodología empleada por los docentes, donde desde cada aula se dicta de manera expositiva los contenidos... además de ser usada como un medio de control y coerción a los estudiantes” (Martínez Escárcega, como se cita en Robles Ortega et al., 2022, p. 691), aunque debo reconocer que aun cuando la enseñanza era tradicional, aprendí mucho como alumna y, actualmente, como maestra.

En la secundaria, conocí a una maestra de inglés, la *teacher* Carmen, tenía alrededor de 55 o más años, rubia, con un tic que hacía vibrar sus ojos y movía uno de sus hombros y lo intentaba juntar con su mejilla, la verdad es que ahí pude entender lo complicado de su trabajo, con jóvenes adolescentes, tan irreverentes e irrespetuosos, incapaces de controlarse ante el dolor ajeno. Pero en esa etapa no se tiene compasión ni empatía por los demás, en los grupos y generaciones parecía una competencia para ver cuál grupo era el más maldadoso con la *teacher* Carmen.

Con el paso del tiempo, la vida va demostrando lo que está bien y lo que está mal, es parte de la madurez que va uno desarrollando, pero en la secundaria como alumnos somos incapaces de reconocer lo difícil de tratar con adolescentes. Aunque hay maestros que tienen un excelente control de los grupos y, sobre todo, de los procesos de enseñanza-aprendizaje, cuenta también la seguridad con la que se presentan, como el profesor de Química y Física, un hombre bajito, con cabello negro y bigote, se paraba al frente del salón e imponía, porque sus métodos de enseñanza nos facilitaban el aprendizaje, es complicado lograr que los estudiantes le tomen interés a algo que no les gusta o que les aburre y él lo lograba.

La adolescencia es una etapa difícil porque es cuando los cambios físicos y hormonales impactan en las personas, y aun así hay que presentarse ante la secundaria, que es un mundo de alumnos; cuando es la hora de salida, se ven mares de estudiantes desfilando, pues son grupos de 40 alumnos, de primero a tercer grado, del grupo “A” hasta el “E”, en aquel entonces. No entendía cómo le hacían los maestros para planear una actividad y enseñarnos en 50 minutos que duraba cada clase, sigo pensando en lo difícil de enseñar en ese poco tiempo.

En la secundaria, en comparación con la primaria, había muchos eventos sociales, como la semana del estudiante, eventos de bienvenida y de Navidad, etc., aunque son buenos recuerdos, con mis amigos, la



ilusión del chico que me gustaba o el primer novio, fue un periodo que me generó mucha inseguridad personal, porque comienza a haber grupos, estereotipos, personalidades, aceptación o rechazo, entre otras cosas. En esa fase los cambios físicos y hormonales afectaban mi seguridad, los niños que me gustaban ni me volteaban a ver y los compañeros suelen ser crueles.

El bachillerato tiene gratos recuerdos para mí, porque si algo tiene esa escuela en especial es reconocer la importancia de las tradiciones locales, involucrando a los alumnos con esas actividades, y, como dicen actualmente algunas personas, yo siempre estaba a la orden para el desorden. En una ocasión, la maestra Pati nos encargó un trabajo final, que consistía en investigar una profesión que nos llamara la atención y agregar información sobre sus funciones. Elegí docente de educación especial, porque una prima estaba estudiando eso y me interesaba mucho todo lo que ella estudiaba, por lo que mi trabajo fue muy bueno, pues ella me ayudó a recabar información. La docencia era para mí la luz verde del semáforo, pues ya no solo mi mamá era la única profesora, sino que muchas personas cercanas a mi familia comenzaron a trabajar de docente, lo que comenzó a inspirarme.

En estos 3 años de prepa me encontré nuevamente con el director de la primaria, él daba cátedra de algunas asignaturas, pero siempre hacía comentarios negativos a mi persona, me comparaba con compañeros y era muy déspota conmigo. Se lo comenté a mis papás, mi mamá habló con él, pero él persistió con ese *bullying*; por lo que la mejor forma de demostrar mi valor era hacer las cosas bien. Su pareja me dio clases y me consagré como una buena estudiante en su materia de Antropología, situación que sorprendió al profesor y que también lo molestó, pues me llevó a extraordinario en la materia de Ciencias de la educación; como estaba por salir de la prepa, no le quedó de otra más que pasarme, pues él sabía mejor que nadie que no merecía esa calificación. Aunque debo de admitir que nunca tuve excelentes calificaciones, pues el estudio se me dificultaba.

Al llegar al proceso de ingreso a la universidad, y después de pasar como familia procesos difíciles en cuanto a la salud de mi papá, los ánimos iban decayendo, los resultados no fueron favorables, pues no fui admitida ni en la Universidad Veracruzana ni en la Normal, lo que me dolió mucho, porque siempre quise ir a esta institución, cada vez que iba a Xalapa me gustaba sentarme en el lado que me tocara mirar a lo lejos a la majestuosa Normal Veracruzana. Al no quedar, la única opción era tomar un año sabático, ya que por los gastos que implica pagar una

escuela particular era imposible para mí como opción. Un día llegaron los resultados del corrimiento de la Universidad Veracruzana, en la Licenciatura de Pedagogía, donde fui admitida, mis padres me apoyaron en todo momento.

## **DE LA UNIVERSIDAD Y MI FAMILIA**

En los primeros años de universidad, conocí unas amigas, nos llevábamos muy bien y andábamos juntas en las clases, pero solo duro poco tiempo, porque la institución lleva un modelo flexible, los horarios dejaron de coincidir y nos esparcimos, nos seguíamos encontrando, pero dejamos de pasar tiempo juntas. Al mismo tiempo, los horarios eran extremos, a veces entraba a las 7 de la mañana, después ya no tenía clase hasta las 5 de la tarde, y eso complicaba organizarnos para vernos.

Los maestros de la universidad llevan una metodología muy diferente a la que yo estaba acostumbrada, pero ese tipo de enseñanza, un poco más independiente, me ayudó a construir mi propio aprendizaje, porque eran muy dados a dejarnos lecturas y a partir de allí obtener conocimientos. En comparación con todo el proceso de formación académica hasta el bachillerato, aquí sí conseguí buenas calificaciones.

En mi pueblo natal, consolidé un grupo de amigas muy cercano, salíamos todos los días y nos divertíamos mucho; no hice muchos amigos cercanos en la universidad, porque cuando salía de la escuela, regresaba a descansar a mi casa, por lo que mi vida social en esa época fue muy poca. Estaba casada con mi pueblo, pues realmente estaba demasiado acostumbrada a la vida que tenía allí, a mis amigas y amigos.

En la universidad, nos pidieron hacer algunas prácticas en escuelas; la maestra Rocío me llamó para ser parte del grupo de trabajo de estancia académica en una conocida preparatoria de Xalapa, donde asesorábamos a algunos maestros en academias para construir sus planeaciones didácticas. Aunque las asesorías eran una buena oportunidad para ir armando de manera gradual las planeaciones de sus clases, se les daban algunas recomendaciones de actividades y de estructura, pero no todos las hacían, algunos maestros, ya con varios años de servicio, ignoraban nuestras observaciones. Al finalizar el trimestre, nos solicitaban la entrega de las planeaciones. Todas esas experiencias me ayudaron a darme cuenta de lo que me esperaba como maestra, y la verdad es que no me equivoqué, es un trabajo de tiempo completo.

Cuando egresé de la universidad, presenté examen del Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior para titularme; aunque una maestra de la universidad siempre me motivaba a hacer la

tesis, yo me resistía, porque sabía la gran labor que tenía que hacer, pero estaba destinada a hacerla. En el examen de titulación me quedé a 2 puntos de acreditarlo, pues mi fuerte nunca han sido los exámenes, por lo tanto, tuve que quedarme a terminar mi documento.

Cuando concluí, aseguraba que el nivel de secundaria era lo mío, porque según yo con los alumnos, al tener mayor edad, sería más fácil que pudieran aprender. Me dieron la oportunidad de cubrir un interinato, el primero fue en una telesecundaria. Con la emoción de poder llegar a mi primer centro de trabajo, mis papás me llevaron, con los ánimos hasta arriba de tener los conocimientos, las actitudes y la aptitud de poder demostrar por primera vez que realmente esto era lo que quería.

Pero no todo es color de rosa, de momento todo se desvaneció; cuando se encuentra que la docencia no solo implica cuestiones de enseñanza y de aprendizaje, sino que el docente es “todólogo” en la escuela y que, a su vez, no es el protagonista de estos procesos, sino que es el personaje secundario, porque los alumnos son los principales en la educación, los ánimos fueron cayendo sigilosamente. Los estudiantes me enfrentaban, me rechazaban y me ignoraban, no me prestaban atención; recordaba mi adolescencia y la secundaria, todo lo que pasaba la *teacher* Carmen, y yo pensaba “¿Qué estoy pagando?”. No quedé muy contenta y previamente ya había presentado examen de oposición de telesecundaria, por lo que rogaba que no me hablaran porque no me sentía segura en ese nivel.

Después hice una pausa en mi vida profesional, estuve dedicada al cien por ciento a la familia, me casé con un maestro de Educación Física, del cual me separé, pero tuve a mi hija, eso vino a cambiar muchas ideas de la docencia en mi persona, porque en tiempo pasado decía que me podía ir a cualquier comunidad, así fuera la más lejana, pero esa idea se esfumó, pues con mi hija no podía tomar decisiones así, tenía que pensar por 2 y lo mejor para ella, deja uno de ser prioridad. Con el tiempo, cubrí un interinato en la localidad donde vivo, a 3 cuadras de mi casa, en educación primaria, donde fui muy feliz y me dije: “¡De aquí soy!”, pues me sentí segura y muy motivada. Durante ese periodo, mi familia me motivó a presentar examen para plaza en educación primaria, salí idónea, pero tardaron como 3 meses en llamarme. Cuando lo hicieron, la preocupación de que me mandaran lejos no me dejaba dormir, pero como buena católica, le recé a Dios y le imploré que me ayudara a dejarme cerca. Dios me escuchó, me mandaron a 15 minutos de mi casa, donde he sido muy feliz hasta ahora.

Llevo actualmente 7 años de servicio, en la comunidad de Tepetlán, un bello pueblo de clima cálido. Debo admitir que tengo cierta afinidad por dar clases a los grupos más pequeños, tal vez porque desde un principio se acoplan a mi forma de trabajo. La docencia ha sido para mí una profesión tan noble, que tiene un gran impacto social. Es la tarea más importante, los maestros nos encargamos en gran parte de la construcción de la sociedad, por eso somos tan señalados. Pero la gente no ve que la docencia no solo es enseñar, también es aprender. Esta profesión me ha enseñado más de lo que yo me imaginaba, todos los días aprendo algo nuevo.

Mi familia siempre ha estado acompañándome en este proceso, aunque me conocen como persona, les es complicado imaginarme en mi trabajo, aunque sí tiene algunas similitudes con lo que realmente soy, porque saben que hay cosas que no puedo cambiar por más que quiera, así me identifican. Ellos consideran que soy responsable y comprometida con mi trabajo; la verdad es que no quiero echarme flores, porque no es éticamente correcto, pero realmente estoy comprometida con mi trabajo, mi familia piensa que a veces quiero cambiar cosas y que no todo está en mis manos, y es cierto, quiero saber que puedo controlar todo, pero en la docencia no puede ser así, pues los seres humanos somos impredecibles.

También mi familia, al conocerme como persona, sabe que soy demasiado distraída y olvido las cosas con facilidad, esto me ha generado problemas con mis prácticas de enseñanza, pero por eso debo tener una planeación previa de todo lo que haremos en clase.

Los alumnos tienen expectativas muy similares a las que vivimos diariamente en el aula, pues saben perfectamente cuál es mi desenvolvimiento y el de ellos. En algún momento me detuve a analizar lo que piensan de mí como maestra, como niños o niñas, son ocurrentes con sus respuestas, les decía en forma de broma “No se trata de mentir por convivir”, porque me decían que llego temprano a la escuela, pero la verdad es que trato de llegar temprano, aunque se me hace tarde. También dijeron cosas que me hicieron reflexionar sobre mi labor, por ejemplo, que me enoja fácilmente o que me desespero con ellos cuando son indisciplinados o no prestan atención a las indicaciones. Pero, insisto, es resultado de querer controlar todo.

Por lo tanto, es importante cuidar el discurso, lo que se habla y lo que se dice, Southwell (2020) menciona que el discurso no solo es el que se habla y se escribe, también se relaciona con aspectos sociales y discursivos, generando acciones, que son ejemplos de producción que enmarcan la vida social. Esto incluye elementos sustanciales para la creación del posicionamiento docente, como la sensibilización, la

comprensión, los modos y las formas de enseñar, que podrían ser las metodologías, con las que se busca que exista un vínculo entre todo lo anterior, para ir desarrollando la identidad docente.

El discurso ha sido lo que nos ha salvado como profesores de tener ese poder de persuadir y de enseñar, puesto que, a través del habla, debemos demostrar nuestra sabiduría y conocimiento de la enseñanza y lo que implica. El docente, al hablar de su trabajo, está accionando como parte del discurso de la creación de su posición, pues pretende anteponerse ante el mundo, pero ¿qué tanto hablamos más de lo que hacemos?, en este sentido, es importante reflexionar más en lo que debemos hacer y hablar menos de lo que ya hemos hecho, porque el mundo, al estar en constante transformación, actualmente exige cumplir con los retos presentes y futuros, mientras que los del pasado solo ayudarán a construir nuestra identidad como maestros, pero también lo social.

Los procesos de reflexión de mi función como docente me han llevado a adentrarme a nuevos procesos de formación académica, profesional y personal. Como un elemento indispensable en el crecimiento profesional, decidí seguir estudiando y, sobre todo, permanecer por todo lo que ha enriquecido a mi práctica en el aula y en la escuela, porque me ha ayudado a reconocermelo como persona y como maestra. Mi familia me motivó a ingresar, ya que algunos de ellos tienen posgrado, lo que me hizo sentir que no me podía quedar atrás. También porque vi una oportunidad de estar en la Benemérita Escuela Normal Veracruzana, para cumplir ese sueño que tuve desde niña.

Cacho (2004) menciona la importancia de pensar en el pasado y en el presente, para reconocer la identidad, pero como una unidad de análisis y de mejora continua para seguir en el trayecto de formación docente, porque se puede caer en el error de la conformidad y la nostalgia, como lo mencionan Stoll et al. (2004) cuando se piensa que las cosas eran mejor como estaban antes.

Mi proyecto personal incluye a mi familia como parte indispensable de esto, a mi hija y a mis amigas, ellos me han motivado a crecer; pero poner a la par mis proyectos profesionales ha sido complicado, aunque quiero seguir creciendo en el ámbito laboral. Por el momento, estoy como docente frente a grupo; sin embargo, siempre he visualizado mi futuro, quiero llegar a tener una función de directora en una escuela, dejar huella y trascender, los límites nos los ponemos nosotros. Por eso deseo, en algunos años, llegar a ser supervisora escolar, no quiero ser presuntuosa ni salar estos deseos, pero tengo la seguridad de que

las cosas que se desean se llaman y eso hará que se cumpla, pues cada esfuerzo ha rendido frutos, cada cosa que hago para seguir aprendiendo me ayuda a subir un escalón más para llegar a la cima.

## MI INSPIRACIÓN

Siempre hay alguien que nos motiva y nos hace querer lograr todo aquello que deseamos, hubo alguien más que me inspiraba todos los días a ser docente: mi mamá.

Hoy sé lo difícil que es ser mamá y maestra al mismo tiempo, gracias a todo lo que pasaba como hija de una maestra y todo lo que paso como mamá-maestra actualmente. Cuando era niña, no entendía por qué salía antes a trabajar, por qué ella no me peinaba, y era mi papá el que lo hacía, por qué ella no me llevaba al kínder, no entendía muchas cosas. En casa era mi mamá, pero afuera era la maestra Rosa, ella siempre me impulsó a ser docente. Siempre la veía muy apurada haciendo material para sus alumnos, por eso soy profesora, aunque no recuerdo cuándo fue que quise ser maestra, que aseguraba que iba a serlo, pero quiero pensar que mi mamá se encargó de eso, porque a lo mejor, y sin darme cuenta, ella siempre me encaminó hacia esta gran labor.

Mi papá ha sido un claro ejemplo de resiliencia y sabiduría, siempre me ha apoyado en todo lo que yo le dijera que iba a hacer, me decía que sí, al fin consentidor con su única hija mujer, pero él reconocía que tenía el carácter y la pasión por enseñar, porque me veían jugar a la maestra, una de mis muñecas favoritas era la Barbie maestra.

Nunca fui una alumna de diez, mis padres nunca fueron tan exigentes, porque pusieron su confianza en mí, sabían que yo iba a hacer algo bueno, pues siempre fui buena para hablar, hacer amigos y decir lo que no me parecía, además fui muy independiente, eso les llegaba a preocupar porque desde niña sabían que no los necesitaba, pero ahora de grande los necesito más que nunca.

En mi niñez, me buscaron personas para cuidar a sus hijos y me daban unas cuantas monedas, al final, también era trabajo de mi mamá porque ella me ayudaba, era difícil que una niña cuidara niños, pues no son juguetes. Me veía de docente, a veces de primaria, otras de secundaria, había momentos que decía que de preescolar, muchas ocasiones decía que de educación especial, pero siempre que me preguntaban qué quería ser de grande, yo respondía con seguridad “¡Quiero ser maestra!”, no lo dudaba.

Aunque debo admitir que también quería ser artista, salir en la tele, conducir un programa o ser cantante, pero nunca tuve la oportunidad de probar lo que es estar cerca de ese ambiente artístico, mientras que la docencia sí, muchos de mis profesores dentro de mi formación académica me inspiraron para llegar a ser docente, algunos no eran tan buenos en la práctica, pero tenían unas cualidades inigualables como seres humanos, otros eran buenos profesores en la práctica pero no tan buenas personas, pero de todos aprendí algo, sabía lo que yo quería ser y eso era seguro.

También el rodearme de personas que tienen metas y propósitos claros en su vida ayuda a crear un espacio estable y consolidado, como mi esposo, que ha sido un pilar fundamental en mi crecimiento profesional como docente. Ya que siempre me motiva a aprender y seguir adelante con la formación continua, pues, al estar inmersos dentro del sistema educativo, podemos intercambiar y compartir experiencias que enriquecen los procesos de actualización, como mi red de apoyo profesional y personal.

Por otro lado, mi hija es un personaje indispensable en mi vida, pues se crea una cadena de inspiraciones que logran marcar un camino, que existe como un ejemplo de vida y de superación, que motive e inspire a esas futuras generaciones para la construcción de sus propias identidades, a través de los procesos de formación y enseñanza.

## **CONCLUSIONES**

La identidad es un proceso importante en la profesionalización del docente y, aunque es necesario considerar el pasado como parte de la construcción, solo son los cimientos de un gran edificio, porque a lo largo y ancho de esta labor, nos enfrentaremos con situaciones que podrán mover, pero a la vez asegurar nuestra vocación. Sobre todo, esos aspectos sociales que han desequilibrado y hasta hacen dudar de nuestra profesión, pues tenemos que enfrentar varios problemas que no nos pertenecen directamente, pero que sí nos competen, como el incremento de matrícula en las escuelas, donde las instituciones organizacionales y burocráticas exigen que se cumplan con expectativas sociales, políticas, económicas, educativas, entre otras. Sin embargo, dichas instituciones se han olvidado de las necesidades que existen en las escuelas y que van más allá de las cuestiones económicas, de infraestructura y de equipamiento, respecto a la organización, gestión y planeación de actividades de enseñanza y aprendizaje, pues limitan los procesos y eso pone en jaque la función docente, porque se nos responsabiliza de dar soluciones como podamos y con el tiempo encima.



Ahora bien, es importante destacar que el paisaje social que se tenía hace unos años no es el mismo, por lógica se requiere que exista una actualización de los docentes en diversos ámbitos; por su parte, Dussel (2006) tiene una estrecha relación con lo que comprende Tenti (2006), puesto que ambos señalan el impacto de esas transformaciones sociales en el ámbito educativo, siendo el contexto el que define el tipo de educación que se requiere. Actualmente, el trabajo del docente requiere el uso de las nuevas tecnologías, por lo tanto, los profesores necesitan actualizaciones para seguir con su labor, pues se han vuelto obsoletos con sus prácticas; es tan necesario saber usar una computadora, al igual que tener una buena ortografía, por comparar algo. Para ello es imprescindible concientizar de esos cambios a la sociedad, ya que ven a la educación de antaño y tradicionalista con una mirada de nostalgia, como cuando sus padres ven a sus hijos cumplir la mayoría de edad y quieren regresar el tiempo para cargarlos como bebés, pero en este caso no debe ser así, porque están de por medio el progreso, la productividad y la eficacia de una sociedad que sabe enfrentar los retos del presente y del futuro.

La profesionalización y los impactos de los cambios en el contexto social y organizacional son elementos articulados que funcionan entre sí, como unos engranes que ayudan a construir la identidad del docente, a través de lo que este enfrenta en cada una de las situaciones causales y consecuentes de la enseñanza y el aprendizaje.

Este análisis reflexivo permitió conocer el pasado, para tener los cimientos fortalecidos del futuro y, al mismo tiempo, me ayuda a enfrentar los retos del futuro, pues la sociedad, al estar en constante transformación, requiere que los docentes construyan su propia trayectoria académica, para conocerse y ser capaces de identificarse como seres humanos, pero, a la vez, como profesores, no solo para no olvidar lo que en realidad son ni para añorar lo que ya ha pasado, sino para mejorar lo que viene.

---

## REFERENCIAS

- Cacho, A.** (2004). Profesores, trayectoria e identidades. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 34(3), 69-111.
- Dussel, I.** (2006). Impactos de los cambios en el contexto social y organizacional del oficio docente. En E. Tenti (comp.), *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI* (pp. 143-174). Siglo XXI.
- García Chato, G. I.** (2014). Ambiente de aprendizaje: su significado en educación preescolar. *Revista de educación y desarrollo*, 29, 63-72.
- Lacunza, A. B. y Contini de González, N.** (2009). Las habilidades sociales en niños preescolares en contextos de pobreza. *Ciencias Psicológicas*, 3(1), 57-66.
- Murillo, F. J. y Román, M.** (2012). Formación, motivación y condiciones laborales de los docentes de primaria en Perú. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 4(4), 7-42.
- Robles Ortega, D. A., Hernández Rosales, M. J., Mendoza Chavarría, V. C. y Guaña Moya, J.** (2022). La educación tradicional vs La educación virtual. *RECIMUNDO*, 6(4), 689-698.
- Southwell, M.** (2020). *Posiciones docentes. Interpelaciones sobre la escuela y lo justo*. INFOD.
- Stoll, L., Fink, D. y Earl, L.** (2004). La comunidad de aprendizaje: aprender juntos y aprender el uno del otro. En L. Stoll, D. Fink y L. Earl, *Sobre el aprender y el tiempo que requiere: implicaciones para la escuela* (pp. 147-176). Repensar la educación. Octaedro.
- Tenti Fanfani, E.** (2006). Profesionalización docente: consideraciones sociológicas. En E. Tenti (comp.), *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI* (pp. 119-140). Siglo XXI.

# EXPERIENCIAS Y RESIGNIFICACIONES DE UNA NOVEL DOCENTE

ALBHANY ÁLVAREZ PRIETO<sup>1</sup>

Subdirección de la Unidad de Estudios de Posgrados

albha2108@gmail.com

## INTRODUCCIÓN

En las siguientes líneas me propongo explorar las experiencias, escenarios y momentos clave en mi carrera en la educación. Desde un enfoque biográfico-narrativo, se trata de examinar cómo estos elementos se constituyeron como un hito en mi desarrollo personal, profesional y praxis educativa actual. En este sentido, la metodología adoptada se constituye como el marco ideal para abordar aspectos cruciales del desarrollo humano, tal como lo señalan Huchim Aguilar y Reyes Chávez (2013), para trazar líneas personales y expectativas de crecimiento relacionadas con la labor docente. A través de este enfoque, se reinterpreta el conocimiento de la propia práctica y se examinan las enseñanzas emergentes de experiencias en diversos contextos y tiempos, capturando la esencia de mi labor educativa.

*Grosso modo*, en este trabajo, integro una síntesis de mi trabajo como maestra novel, mi escolaridad y cómo los actores a lo largo de la misma han sido influencia vasta para la conformación de mi identidad docente. Es decir, las elecciones que me llevaron hacia la labor educativa y los retos, desafíos e implicaciones de esta. A través de este breve viaje, esbozo algunas ideas a manera de resumen y conclusión en cuanto a los alcances de la docencia, las ideas por cuestionar y las trayectorias construidas con

---

<sup>1</sup> Estudió la Maestría en Innovación de la Educación Básica, la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Telesecundaria y la Licenciatura en Derecho. Sus líneas de investigación son Investigación-Acción en Educación Emocional, Didáctica y Desarrollo de Competencias Emocionales.

base en los papeles adoptados a lo largo de la vida, no solo como docente, sino como ser humano que forma parte de una sociedad en constante transformación.

## **INFANCIA Y ESCOLARIDAD**

Regresar más de 20 años en el tiempo tendrá algunos sesgos. Advertido lo anterior, puedo decir que tuve una magnífica infancia. Fui la primogénita. En la familia materna, la primera de las sobrinas y nietas. Un año y 4 meses después de mi nacimiento, llegó mi hermana. Mi memoria y las pocas fotos que quedan son testigos de mi anhelo por ser hija única. Así que la relación en un principio no fue fácil. En la escuela nos llevábamos 2 años de diferencia debido a las fechas de nacimiento, y nuestra relación no era tan cercana. Al principio nos veíamos durante cada receso, pero con el paso de los días y tras la consecución de amistades, apenas y nos saludábamos. No obstante, la situación no era la misma por las tardes. Crecimos en casa de los abuelos; ellos y la tía Nidia fueron con quienes pasamos la mayor parte del tiempo durante toda la infancia. De aquellos días, atesoro recuerdos sublimes: tardes perpetuas de charlas amenas e historias de vida, horas de caricaturas y memorias en donde la mente solo se llena de las de risas, juegos y travesuras con “la hermana que no quería”.

Esas buenas memorias no eran las mismas en la escuela. Desde mis primeros años de escolaridad, me resultó difícil hacer amigas. La mayoría de las niñas eran groseras y hoscas conmigo sin razón aparente. Constantemente buscaban lastimarme. Eran las maestras y los niños quienes por lo regular tenían que defenderme. Debido a ello, mi carácter fue transformándose con el tiempo para ganar mis propias batallas. Mi personalidad se fue moldeando bajo este esquema de chica ruda, pero al mismo tiempo seguía albergando a una niña retraída, que prefería escaparse en los libros y en las actividades que los maestros proponían. Quizá, debido a ello, a los docentes les agradaba trabajar conmigo y viceversa. Incluso algunos dejaron una gran huella en mi vida.

La maestra T es de quien guardo los mejores recuerdos del jardín de infantes; era cálida y dulce, y estar con ella se sentía como un lugar seguro. Podría decir que incluso sentía que ella mostraba cierta preferencia por mí, debido a sus constantes atenciones. Siempre estaba empeñada en que sobresaliera y yo era su primera opción para todo tipo de eventos y festivales. Esta situación favorecía mi confianza para participar o hablar ante el público. Este tipo de comportamientos hacia los alumnos los comencé a observar de manera distinta cuando entré al servicio docente, y me llevó a cuestionar aspectos como: ¿de qué manera

influye nuestra predilección por ciertos estudiantes?, ¿somos tan obvios respecto a estos afectos?, ¿realmente podemos evitar esta subjetividad en nuestro trato en clase o solo creemos que somos objetivos?, ¿acaso hay algo que nos conecta a ellos inconscientemente?, y de ser así, ¿cómo usarlo en beneficio de todos los estudiantes?

Por otro lado, mis primeros años en la escuela primaria estuvieron a cargo de la maestra L, quien era una docente a la que todos temían (y con justa razón), dado que tenía fama de disciplinar con mano dura. Sus formas de ataque: el borrador o gis volador, el jalón de patillas o coscorrónes. Incluso los chicos más rudos se doblegaban ante los duros castigos que ella imponía. No obstante, nunca tuve que preocuparme por ello. Nunca sentí miedo de llegar a su clase o de participar, porque pronto descubrí que lo único que a ella le molestaba era la indisciplina. Dentro de la clase, se tomaba el tiempo de explicarnos con calma cada letra y número, cada operación matemática y acento; incluso llenaba mis cuadernos con notas amables y de parabién que aún no olvido, como “tiene excelente retentiva”.

Debido a los constantes concursos de aprovechamiento o festivales escolares, para los que ella misma me preparaba, tuve la oportunidad de conocerla en una faceta más íntima, con la que muy pocos alumnos nos familiarizamos: el docente fuera del aula. Durante los días de preparación para cualquier tipo de concurso, yo pasaba las tardes en su casa comiendo bocadillos, platicando con ella e incluso con sus hijos. Fuera de las tensiones del aula, era una persona amable, simpática y risueña. Esta dicotomía entre el comportamiento dentro y fuera del aula en ese tiempo era un aspecto difícil de procesar, quizá debido a que, como señala Nussbaum (2016), a menudo se idealiza a los educadores, esperando que vivan de acuerdo con un solo estándar de conducta en todos los aspectos de la vida. Estas expectativas externas y personales pueden llevar a una visión deshumanizada del docente, ignorando que, como cualquier otro ser humano, tiene una vida personal, llena de emociones y experiencias propias, que no necesariamente cumplen las expectativas sociales o de género.

Aunque en ese momento no consideraba este aspecto particularmente relevante, durante mi práctica educativa me di cuenta de la importancia de humanizar la profesión. Según Laski et al. (2018), es necesario reconocer que los maestros son individuos completos, capaces de emociones y experiencias más allá del aula. Esto puede fomentar el desarrollo de empatía y un mayor respeto hacia los educadores ayudando a los estudiantes, a la sociedad e inclusive a los mismos docentes a desarrollar una percepción más realista y alcanzable de lo que significa ser un adulto y un profesional.

Durante mis años de secundaria, la clase de Español con la maestra Y representó un oasis en mi vida personal y académica. En ese entonces, mi refugio fueron los libros y dicha clase era la ocasión perfecta para compartir lo que más me gustaba hacer: leer. La presencia de la profesora imponía respeto y, aunque mantenía una disciplina estricta, era su seguridad y habilidad para hacer las clases interesantes lo que realmente admiraba. Esta capacidad para captar y mantener la atención de 40 adolescentes demostraba su maestría en pedagogía, una cualidad que marcó un fuerte contraste con mis experiencias en la primaria, donde las estrategias pedagógicas eran menos interactivas y la disciplina dominaba el entorno de aprendizaje.

Al reflexionar en ello, me di cuenta de que, aunque no utilizábamos tecnología avanzada ni metodologías modernas como juegos o actividades al aire libre, el aprendizaje era efectivo. Sin embargo, en la era tecnológica actual, me hizo preguntarme: ¿cómo se adaptan estas nuevas herramientas y estrategias para mejorar la educación? Es fundamental garantizar el acceso a internet y otras tecnologías a fin de preparar a los estudiantes para un mundo globalizado. Sin embargo, resulta igualmente importante reconocer las demandas desmesuradas enfrentadas por docentes rurales y en aulas multigrado. En estos contextos, la presión del entorno se entrelaza con los desafíos relacionados con la propia capacitación y profesionalización, además de las cargas administrativas a las que cada docente se ve sujeto. Esto obliga a adaptar estrategias y metodologías con recursos extremadamente limitados. En sí, las escuelas enfrentan el reto de adaptar sus métodos pedagógicos para incluir una variedad de estrategias que atiendan las necesidades de todos los estudiantes. Desde mi perspectiva, estos desafíos deberían llevar a cuestionar si las dificultades en torno a la calidad de la educación se deben a la incompetencia docente o a realidades insostenibles dentro del sistema educativo.

En relación con mis primeros años de escolaridad (desde jardín de niños hasta la preparatoria), fui testigo también de las muchas responsabilidades a las que mis profesores debían enfrentarse. La mayoría de mis maestros se debatían entre pilas monumentales de papeleo administrativo, planeaciones, seguimientos psicológicos del alumnado, de control de salud, prevención de adicciones, en fin, las responsabilidades eran interminables. Aunado a ello, tenían que atender sus clases en grupos sobresaturados de entre 40 y 50 estudiantes. No fue sino hasta mi desempeño como docente que pude ser consciente de la sobrecarga de responsabilidades —que van desde ser agentes preventivos de adicciones hasta psicólogos y tutores— y cómo estas puede afectar la calidad de la educación.

Algunas investigaciones, como las de Eddy y Easton-Brooks (2018), sugieren que la sobrecarga de responsabilidades en los docentes puede afectar negativamente la calidad de la educación. Los mismos autores señalan que los educadores actuales enfrentan expectativas que van más allá de la enseñanza tradicional, asumiendo roles adicionales como consejeros y mediadores sociales, lo que puede diluir el enfoque y eficacia en la enseñanza (Eddy y Easton-Brooks, 2018). La expansión de roles entre los docentes subraya la urgente necesidad de reformas sustanciales y una reflexión profunda sobre la calidad educativa. Más allá de adoptar nuevas tecnologías o estrategias, es esencial comprender y abordar las complejidades del papel del educador en la sociedad contemporánea. Estos planteamientos en relación con la disciplina y las responsabilidades que mis docentes reflejaban en sus prácticas, así como las de mi propio trabajo, me llevó a cuestionarme ¿cómo equilibrar un enfoque de educación humanista y manejar las crecientes demandas que se exigen a la docencia?

A diferencia de las descripciones que hago, e incluso de las que omito haber sido testigo durante mi escolaridad, en el ámbito educativo contemporáneo se ha trasladado la aplicación de la disciplina a través de métodos físicos hacia una forma de vigilancia psicológica, lo que Kamers (2013) describe como la *psiquiatrización* de la infancia. Este término refleja una tendencia creciente entre los educadores a diagnosticar a los estudiantes con diversos trastornos conductuales y cognitivos. Esta práctica se basa en la necesidad de etiquetar y "corregir" comportamientos que se desvían de lo que se considera normal dentro del entorno escolar, donde se espera que los alumnos permanezcan atentos y tranquilos durante las horas de clase (Kamers, 2013).

Además, los trabajos de Foucault (1977), Hoskin (1993) y Youdell (2006) convergen al analizar cómo las instituciones educativas ejercen un poder examinador que clasifica al estudiantado en categorías como "genios", "deficientes" o "con necesidades especiales". Foucault (1977) introduce la idea de que estas instituciones, a través de la vigilancia y el examen, no solo controlan a los individuos, sino que también moldean sus identidades, definiendo lo que significa ser un "buen" o "mal" estudiante. Hoskin (1993) amplía este concepto al destacar cómo el examen actúa como una técnica central de poder-saber, configurando y categorizando a los alumnos según los estándares institucionales, lo que refuerza las jerarquías y exclusiones dentro del sistema educativo. Youdell (2006), por su parte, lleva estas ideas al terreno cotidiano de las escuelas, argumentando que las exclusiones educativas no se limitan a decisiones políticas amplias, sino que se reproducen en las prácticas diarias más banales. Estas microexclusiones, que ocurren



en los momentos más ordinarios dentro del aula, limitan quién puede ser considerado un "buen" estudiante y perpetúan una cultura escolar que castiga comportamientos que no encajan en el molde estándar, sin una reflexión adecuada sobre la legitimidad o la justicia de estas clasificaciones.

Estas prácticas subrayan una transformación en los métodos disciplinarios que, aunque menos visibles que los castigos físicos, son profundamente influyentes y pueden afectar la percepción de los estudiantes de sí mismos y de su lugar en el mundo educativo y externo. Respecto a lo anterior, valdría también la pena cuestionar de qué manera la sobrecarga y las exigencias multitarea impuestas a los docentes son resultado de fallos individuales o empujadas por el sistema educativo mismo. Sería esencial examinar cómo estas condiciones impactan las prácticas disciplinarias en las aulas. En entornos donde predominan salones saturados y una excesiva carga administrativa y laboral, los educadores podrían verse obligados a adoptar estrategias que permitan manejar grandes grupos de estudiantes y cumplir con las demandas burocráticas y políticas de la práctica docente. En este contexto, la psiquiatrización de la infancia descrita por Kamers (2013) podría estar dictada por las limitaciones del sistema más que por las necesidades educativas de los alumnos.

## EL CAMINO HACIA LA DOCENCIA

La "elección" de ser docente no fue una opción durante mis primeros años de vida. Era algo que ni siquiera contemplaba. Y hago uso de las comillas en la palabra elección porque, como señala Southwell (2020), recientemente ha rondado por mi mente la idea sobre cómo los discursos dominantes escuchados a lo largo de la vida permean distintos ámbitos de esta y dirigen hacia elecciones muchas veces no del todo conscientes. Por ello, erijo mi pensamiento sobre la duda de *quién o qué* tomó las decisiones que me llevaron al camino de la docencia. Y es que, como bien señala la misma autora, las personas son "habladas" y formadas con base en los discursos que constantemente las rodean (Southwell, 2020); a través de estos es que se construyen, transforman y resignifican. Pero también, uno mismo, a veces, perpetúa ese *statu quo* gracias a la irreflexión y a la poca criticidad que muchas veces se conserva. Se permanece con los ojos cerrados ante cuestionamientos como ¿qué inspira realmente los deseos personales?, y ¿por qué?

Retomando la idea de mis primeros años de vida y los deseos que conservaba en ese entonces, soñaba con ser astronauta o veterinaria de vida silvestre. Rememoro el hecho de que no tuve malas experiencias

con maestros y que llegué a sentir respeto y estima por algunos de ellos, pero no recuerdo nunca haber sentido esa vocación o llamado a ser docente de la que algunos hablan. Nunca conocí a ningún maestro como el que quisiera ser o a quien admirara tanto como para aspirar a eso. Pero tampoco estaba segura de la persona en que quería convertirme. Asumir durante mi adolescencia que tenía que tomar una decisión de tal envergadura me paralizaba. Las aspiraciones que tenía de niña eran más un sueño que un atisbo de realidad. Como si la presión no fuera suficiente, establecí un estándar muy alto para mí misma: el de mi padre. Aunque apenas concluyó la educación primaria, él logró destacarse y alcanzar más de lo que la mayoría de las personas que conocía podían conseguir, incluso aquellas con niveles de educación más avanzados.

Las dudas se intensificaron a lo largo de mi trayectoria escolar. Sin embargo, al llegar a la preparatoria, tuve la oportunidad de conocer a la maestra M. Ella se distinguía de otros docentes por su título de licenciada, que hacía referencia a su formación como abogada. Impartía una clase de Introducción al derecho para el área de Humanidades. Fue ahí donde me enamoré de esta disciplina. Los contenidos eran interesantes, con temas provocativos que me llevaban a debatir y expresar mis puntos de vista de manera apasionada. Esta experiencia fue crucial, ya que me permitió descubrir una carrera que resonaba con mis intereses y aspiraciones personales.

Llegado el momento, decidí presentar examen para la carrera de Derecho en la Universidad Veracruzana, el cual aprobé. No obstante, las circunstancias personales me llevaron a tomar una decisión diferente. Opté por quedarme cerca de casa, inscribiéndome en la Universidad Cristóbal Colón en el puerto de Veracruz, en la carrera de Ingeniería Industrial, que fue elegida parcialmente por la influencia de la relación que sostenía en ese entonces. Al entrar, no tenía idea de qué esperar. Pese a lo anterior, estaba emocionada por aventurarme en este campo. El programa y los docentes no me decepcionaron.

La experiencia fue sorprendentemente positiva. Las clases eran excepcionales y los profesores se dedicaban a enseñarnos a fondo. El enfoque pedagógico fomentaba el trabajo en equipo y el diálogo, preparándome y a mis compañeros para el entorno laboral real, donde las habilidades de colaboración y resolución de problemas eran esenciales. Esta etapa fue también una oportunidad para superar mi aversión a las matemáticas y empezar a verme como alguien capaz en áreas que antes me intimidaban. A pesar de que los hombres predominaban en el aula, formé amistades significativas y me integré plenamente en la comunidad

académica. Sin embargo, con el tiempo, comencé a reflexionar sobre mi futuro profesional y personal, lo que eventualmente me llevó a reevaluar mis elecciones y la dirección de mi carrera.

Al estudiar esta ingeniería, en un entorno donde era una de las 2 únicas mujeres en un salón de 30 personas, comencé a enfrentarme a mis propios temores sobre la incertidumbre de mi futuro en esa profesión. Incluso porque observaba cómo la mayoría de mis compañeros estaban, según mi visión, delante de mí por mucho. Buena parte de ellos ya estaba en campos afines a la ingeniería y, a diferencia de mí, trabajaba y estudiaba. Pero, además, mis planes de vida en ese entonces contemplaban la formación de una familia en un futuro, lo que me llevó a cuestionarme cómo equilibraría un trabajo exigente con futuras responsabilidades familiares.

Este dilema sobre cómo manejar las demandas de una carrera como esta mientras contemplaba la posibilidad de la maternidad, comenzó a erosionar mi entusiasmo inicial. Con el tiempo, la persistente sensación de que no estaba en el lugar correcto me llevó a abandonar la ingeniería un año y medio después. Lo anterior no fue sencillo. Sin embargo, la posibilidad de formar una familia y la necesidad de equilibrar mi vida personal con mis aspiraciones profesionales me hicieron considerar la docencia como una carrera más compatible con estos objetivos. No obstante, determinada a no renunciar a mi interés por el derecho, decidí inscribirme simultáneamente en la Facultad de Derecho y la Normal Superior.

Sin duda, mi elección de estudiar para ser docente estuvo profundamente influenciada por los discursos sociales prevalentes sobre la maternidad y el papel de la mujer. Aunque la pasión por el derecho siempre fue clara para mí, estudiar para ser docente fue menos una elección personal y más una respuesta a las expectativas externas. Esta decisión estuvo condicionada por las ideas sobre la compatibilidad de la docencia con la crianza de los hijos, una visión que, aunque no deseara ser madre, parecía encajar en el molde de lo esperado de mí como mujer.

La influencia de mi pareja y mi familia en ese momento también jugó un papel crucial, reforzando la idea de que la docencia sería una carrera más adecuada para alguien que, supuestamente, debería priorizar la familia sobre las ambiciones profesionales. Esta percepción me llevó a inscribirme en las 2 instituciones mencionadas, lo que reflejaba más las expectativas de otros que mis propios deseos y aspiraciones. Al reflexionar sobre este camino, me di cuenta de que, aunque externamente parecía que tomaba decisiones independientes, navegaba por un curso trazado por las convenciones sociales y las influencias de quienes me rodeaban.

Tras completar mi formación docente, me encontré soltera y replanteando mis planes a futuro. En ese momento, dudaba de mi interés en ejercer tanto la docencia como la maternidad. Me preocupaba especialmente cómo la enseñanza para las mujeres parecía estar tan intrínsecamente ligada a roles maternales, observando cómo muchas compañeras interactuaban con los estudiantes con un enfoque excesivamente protector. Me preguntaba por qué este fenómeno no se manifestaba igualmente en los hombres. No lograba entender por qué varias colegas parecían tratar a los adolescentes casi como hijos propios, ni por qué habían internalizado la idea de que ser docente equivalía a asumir un rol maternal, ni siquiera por qué yo misma sostenía esa concepción. No obstante, y pese a tener mayor claridad en lo que quería para mi futuro, mis planes nuevamente se vieron truncados.

Para concluir las últimas Experiencias Educativas de la Facultad, debía continuar estudiando en Xalapa, así que mi primer objetivo fue intentar ingresar al Tribunal Federal de Justicia Administrativa. Sin embargo, meses antes había presentado el examen de oposición para entrar al servicio docente y, apenas unas semanas después de comenzar mi servicio en el Tribunal, mi sueño de ejercer la abogacía se derrumbó. Mis padres en ese entonces ya no gozaban de una buena solvencia económica, por lo que, tras enterarse de que había sido convocada para obtener una plaza docente, me pidieron que la aceptara y lo hice. Este giro de eventos reforzó las preguntas y las dudas que ya tenía sobre mi carrera y las expectativas de género en la profesión docente.

Durante mucho tiempo, me sentí la más infeliz del mundo. En los primeros años de servicio, mi única meta era ahorrar tanto como pudiera para poder renunciar a la docencia y conseguir un trabajo en el ámbito que anhelaba. Mi vida no era en absoluto como la había imaginado. En medio de la sierra me sentía excluida del mundo. En muchas ocasiones, pasaba los días sin luz, internet o agua, y la única distracción era dedicarme al trabajo. ¡Vaya diversión! ¿Qué hubiera dicho Shuttleworth de una docente como yo?, cuando se esperaba que me acostumbrara y deseara la humildad y el aislamiento de mi destino. ¿Qué hubiera dicho de una docente con un espíritu insatisfecho?, cuando se suponía que mis deseos, esfuerzos, pensamientos y acciones debían dirigirse solo a la enseñanza, pese a las privaciones que enfrentaba. ¿Qué hubiera dicho? Probablemente, lo mismo que se escucha ahora, ¡30 años después!, cuando los docentes levantan la voz ante tales situaciones y lo único que oyen es: “¿dónde está tu vocación?”, “la docencia es un servicio”, “esta profesión no es para hacerse rico” y muchas otras frases similares que perpetúan el mismo discurso de hace décadas.

En este contexto, durante mis ratos libres, y cuando las tareas administrativas me lo permitían, en cuanto tenía acceso a la señal de internet llamaba a amigas o familiares para quejarme de lo horrible que era el trabajo y de cuánto lo odiaba. Algunas de sus respuestas eran similares a las comentadas: “¿para eso querías ser maestra?”, “¿dónde está tu vocación?”, “¿no sabías a lo que te comprometías?”, “¿no era la enseñanza tu pasión?”.

Para agravar mi sentir, mi sueldo tardó meses en llegar debido a problemas administrativos, por lo que la decisión de haber aceptado la plaza se convirtió en una carga mayor. No fue sino muchos años después, que leer a Dubet y Duru-Bellat (como se cita en Fanfani, 2006) fue un alivio, cuando encontré ideas en torno a cómo la mayoría de los docentes a menudo se decepcionan de la práctica, al toparse con una diferencia abismal entre la idealización que hicieron respecto al trabajo y la realidad de los alumnos y la sociedad a la que se enfrentan. Esto me dejó un poco menos de pesar y, al cabo de un tiempo, me llevó a hacer elecciones de mejora respecto a mi propia práctica y lo que podía plantearme alcanzar.

### **LAS IMPLICACIONES DE SER DOCENTE: EXPERIENCIA, CONDICIONES, RETOS Y DESAFÍOS**

Ya con la plaza docente y estando frente a grupo, muchas veces cuestioné mi elección sobre la docencia. Las respuestas fueron agridulces. A lo largo de mi formación en la Normal, nunca había contemplado renunciar, pero tampoco me pregunté demasiado sobre qué clase de futuro era el que quería para mí. Tampoco reflexioné sobre si esta carrera era realmente lo que deseaba, a pesar de que mis elecciones de vida habían cambiado drásticamente en el último año antes de graduarme. Sin embargo, a través de los desafíos enfrentados, comencé a darme cuenta de cómo los retos en el camino hacia la docencia frecuentemente se entrelazaban con el discurso predominante sobre lo que significa ser mujer. Y es que, en efecto, muchas de nosotras crecemos inmersas en la constante perorata de que la maternidad es el cenit de nuestra existencia. Sin duda, esta perspectiva había influenciado profundamente mi trayectoria profesional sin que yo lo notara conscientemente.

Como el agua que erosiona suavemente la roca, día tras día los anhelos que se esperaba que hiciera míos, fueron tallando mi identidad; presionándome sutilmente para cumplir con los roles estereotípicos dictados por la sociedad. Creciendo y viviendo con la preocupación constante de tener que elegir en algún momento entre la profesión y la familia, me encontré reflexionando sobre las diferencias de género

en estas decisiones. ¿Cuántos hombres renuncian o dejan de lado su trabajo para apoyar el crecimiento profesional de sus esposas? Al analizar las cosas en perspectiva, me di cuenta de que las elecciones que había tomado a lo largo de mi vida quizás fueron pocas. Desde la forma en que percibía a los profesores hasta las decisiones sobre la vida que quería construir, todo parecía ser el resultado del discurso dominante sobre quién debía ser, a qué debía aspirar y cuál era mi lugar. Aunque debo reconocer también mi responsabilidad al omitir cuestionarme si los deseos o ideas que mantenía eran realmente míos o impuestos por alguien más.

El mismo discurso que dicta quiénes debemos ser también se aplica para enseñarnos cómo debemos ver a los demás. Para ilustrar esto, recuerdo el momento en que decidí renunciar a la ingeniería para dedicarme a la abogacía y la docencia. Aún rememoro la mirada conmocionada y llena de desilusión de mi madre, expresando su desagrado y reprobación por mi decisión, que para ella representaba una degradación personal y profesional. En aquellos días, las manifestaciones de cientos de docentes estaban muy presentes, destacándose en los medios cómo el gremio optaba por protestar en las calles en lugar de trabajar. La cobertura mediática se centraba en las malas praxis de algunos maestros, tachándolos de revoltosos y violentos, sin contextualizar las pésimas condiciones laborales y salariales a las que se enfrentaban. Ante este contexto, mi madre no era la única que pensaba que dedicarme a la docencia era una pésima idea. Al compartir mi decisión con algunas personas dentro del gremio, encontré reacciones similares. Desde el momento en que me planteé abandonar la ingeniería, muchos me instaron a reconsiderar, incapaces de entender por qué dejaría una carrera en una prestigiosa escuela privada por estudios en una Escuela Normal, lo cual no encajaba con lo que ellos consideraban una buena educación.

En este sentido, Alfaro (2004) señala cómo, en muchas ocasiones, la percepción de las escuelas normales está influenciada por la creencia de que estas instituciones atraen principalmente a estudiantes de ciertos estratos sociales y que esto está estrechamente relacionado con la imagen social de la profesión docente. Este comentario me proporcionó un contexto importante para entender cómo se forma y perpetúa la imagen de los profesores en la sociedad. La conexión entre el estrato social de los estudiantes y la imagen de la profesión sugiere que la docencia puede ser vista como una carrera de menos prestigio o valor, en comparación con carreras que atraen a estudiantes de estratos socioeconómicos más altos.



Al reflexionar sobre esta idea, entendí mejor los prejuicios y estigmas asociados con la profesión. Aunque personalmente nunca había aspirado a ser maestra, la percepción negativa de la docencia, influenciada por factores socioeconómicos, me hizo cuestionar la valoración y el respeto que la sociedad otorga a quienes son los encargados de educar a las futuras generaciones. Me resultaba paradójico y profundamente problemático que los individuos responsables de formar a futuros profesionales fueran tan poco valorados. Esto me llevó a cuestionar más profundamente las estructuras sociales y culturales que dictan quiénes eligen la docencia y cómo se valora esta elección en el contexto más amplio de las oportunidades educativas y profesionales.

A lo largo de casi 7 años enseñando en comunidades rurales, he enfrentado retos significativos que han modelado mi perspectiva sobre la profesión docente. Contrario a la creencia popular, afirmo con convicción que ser maestra no se trata únicamente de vocación ni implica necesariamente ser una figura humilde, maternal o un parangón de rectitud. Mi experiencia me ha demostrado que muchos docentes ejercemos esta profesión por el amor a la enseñanza, a nuestros estudiantes e inclusive a nuestro país. Sin embargo, este amor y dedicación no deben eclipsar la importancia de nuestros derechos laborales.

Personalmente, valoro profundamente los momentos en que mis alumnos aprenden algo nuevo gracias al esfuerzo conjunto que realizamos en el aula. He experimentado la alegría de sus agradecimientos y he invertido innumerables noches en la mejora de mi práctica educativa. Sin embargo, es crucial reconocer que la docencia no es idílica. Aunque la figura del docente tradicional no me define completamente, no he dejado de esforzarme cada día por contribuir a un mundo mejor y más libre para mis estudiantes. Mis experiencias, junto con el discurso aprendido y las figuras de diversos docentes, han dejado una huella indeleble en mí, han moldeado mi identidad profesional y han sido esenciales para definir la profesora que quiero ser y, con igual importancia, aquella en la que no deseo convertirme.

Considero que ser docente implica un proceso constante de aprendizaje y error, ¡aprender y fallar!, ¡caer y volverlo a intentar! Requiere cuestionar qué se aprendió en el pasado, pero aún más importante: qué se puede desaprender. Me he dado cuenta de la importancia de debatir constantemente las propias ideas preconcebidas sobre la docencia y sobre uno mismo. Ser docente no ha sido una tarea fácil, y en la actualidad, se hace todavía más desafiante actuar correctamente bajo la crítica mirada de una sociedad que, a menudo, intenta atribuirle todos sus problemas



a un solo actor. No obstante, desde mi ingreso al servicio, he mantenido la firme convicción de que los maestros debemos continuar levantando la voz. No podemos ni debemos permitir que se menosprecie nuestra labor, comenzando por nosotros mismos.

Es necesario, y nuestro derecho, exigir más oportunidades de crecimiento y mejores condiciones laborales. Sin embargo, también hay que reconocer que formar docentes más capacitados es inviable en un país donde no se recompensa adecuadamente ese esfuerzo. Pese a las condiciones laborales y salariales, se nos culpa de ofrecer una educación deficiente o de no brindar suficiente atención a cada estudiante. Es necesario abogar por un cambio que reconozca y valore adecuadamente el esencial y desafiante rol del profesor en la sociedad; así como una menor carga administrativa para dejar hacer a los maestros lo que mejor saben hacer: enseñar. Sociedad, gobierno e instituciones educativas deben colaborar para crear un entorno en el que los docentes estén equipados y motivados para fomentar el crecimiento y el aprendizaje de todos los estudiantes, sentando así las bases de un futuro más brillante para todos.

## **REFLEXIONES FINALES**

Durante esta narrativa, abordé cómo las experiencias tempranas influyeron en mi desarrollo personal y profesional, delineando la construcción de mi identidad docente y las resignificaciones necesarias dentro de mi práctica educativa. Desde mi infancia, enfatice cómo las interacciones con cada una de las figuras docentes mencionadas influenciaron profundamente. Mis experiencias negativas, contrastadas con el apoyo de mis maestras, jugaron un papel esencial en la formación de mi carácter y en cómo aprendí a enfrentar y superar obstáculos. En este contexto, su influencia comprensiva y alentadora fue vital. La profesora T, con su enfoque cálido y seguro, facilitó un ambiente donde me sentía valorada y capaz de sobresalir; las maestras L y Y me brindaron las condiciones necesarias para desarrollarme académicamente, sintiéndome motivada por su forma de impartir cátedra; mientras que la licenciada M se destacó como una gran mentora en el camino de seguir mi pasión.

Este tipo de interacción puede ser analizado a través de la teoría del "efecto Pigmalión", donde Rosenthal y Jacobson (1968) encontraron que las expectativas positivas de los maestros mejoran significativamente el rendimiento de los estudiantes. El respaldo emocional y académico de cada una de mis docentes no solo influyó en mi desempeño escolar, sino también en mi práctica educativa, al enseñarme la importancia que

esta figura ejerce sobre los educandos, y cómo la empatía y el apoyo en la educación, aspectos resaltados por Fredrickson (2001), expanden su cognición y comportamiento, permitiéndoles construir recursos personales duraderos. Estas reflexiones me llevaron a cuestionar cómo los docentes pueden usar conscientemente su influencia para beneficiar a todos los estudiantes, un tema que continúa resonando en mi práctica actual.

En algunas líneas contemplé también cómo la disciplina en el aula y la expansión de las responsabilidades docentes pueden impactar significativamente la calidad de la educación. En la narrativa discutí cómo la sobrecarga de responsabilidades puede diluir la eficacia de la enseñanza, lo que además podría llevar a reconsiderar de qué otras formas los docentes pueden enfocar la disciplina como un medio para facilitar un aprendizaje más efectivo y no como un mecanismo coercitivo que únicamente abone a la mantención del orden. En el mismo tenor, mis reflexiones se orientaron hacia cómo se ha transitado de los métodos de disciplina física a estrategias de vigilancia psicológicas, un fenómeno que Kamers (2013) describe como la *psiquiatrización* de la infancia, término que refleja una tendencia creciente entre los docentes hacia el diagnóstico de trastornos conductuales y cognitivos en los estudiantes.

Estas prácticas, aunque menos visibles que los castigos físicos, ejercen un impacto significativo y perdurable en cómo el alumnado se percibe a sí mismo y en su posición dentro del entorno educativo. Por ello, considero fundamental reflexionar críticamente sobre estas prácticas en la propia labor educativa y abogar por la adopción de enfoques más humanísticos. Es necesario comprender y cuestionar continuamente las estructuras y prácticas educativas vigentes para enriquecer tanto la experiencia docente como la estudiantil, garantizando un entorno educativo que respete y fomente la integridad y el bienestar, considerando que esta perspectiva no solo podría mejorar las prácticas, sino también fortalecer el desarrollo integral de los estudiantes, permitiéndoles encontrar su lugar en el mundo con confianza y autoconocimiento (Kamers, 2013).

Asimismo, este texto exploró las interacciones de los discursos sociales, las expectativas de género y las circunstancias personales que configuraron mi trayectoria hacia la docencia. Según Foucault (1972), el discurso no solo refleja y representa la realidad, sino que también la constituye, estableciendo lo que se puede decir y pensar en un contexto dado. La influencia de estos discursos, de la mano con Southwell (2020), desentrañaron de qué manera afectó algunas de mis decisiones, muchas veces sin una conciencia plena de su impacto. Esta reflexión me llevó a cuestionar las fuerzas que realmente guiaron mis elecciones

profesionales, sugiriendo que frecuentemente las personas son tanto productos como perpetuadores del *statu quo* por falta de una postura crítica (Southwell, 2020). Siendo una conclusión esencial la influencia dominante de los discursos sobre género y maternidad en la profesión docente, particularmente para las mujeres.

Tal como discuto, muchas decisiones en mi vida parecieron predeterminadas por normas sociales y expectativas de género, que sugerían sutilmente roles y caminos específicos (Southwell, 2020). Esta influencia a menudo se presentó de manera tan omnipresente que pudo pasar desapercibida, afectando profundamente las elecciones profesionales sin un examen consciente de estas decisiones, lo que tuvo claras implicaciones durante los primeros años de mi desempeño profesional y la forma en que lo internalizaba. Al respecto, Foucault (1980) argumenta que los discursos ejercen poder al definir y controlar las prácticas sociales y culturales, lo que pone sobre la mesa hasta qué punto estos pueden dictar el rumbo de las vidas. ¿Hasta qué punto nuestros pensamientos y decisiones son realmente nuestros, y en qué medida están moldeados por los discursos dominantes que definen lo que consideramos normal o verdadero?

Desde mis primeros intereses en ser astronauta o veterinaria hasta mi fascinación por el derecho, mis aspiraciones de infancia contrastaron notablemente con las decisiones profesionales que finalmente tomé. Aunque el derecho capturó mi interés, las circunstancias personales y las expectativas de género predominantes influyeron en mi elección final. Esta decisión, considerablemente moldeada por la percepción de que la docencia sería más compatible con futuras responsabilidades familiares —pese a que personalmente no aspiraba a la maternidad—, reflejó cómo las expectativas sociales sobre el género pueden presionar a las mujeres a priorizar roles familiares sobre ambiciones profesionales.

En este sentido, mi camino hacia la docencia, en retrospectiva, fue menos una elección clara y más una serie de decisiones influenciadas por factores externos y discursos sociales. Este reconocimiento fue crucial en mi reevaluación de qué significa ser docente y cómo podía reconciliar mis aspiraciones profesionales con una práctica que fuera genuinamente enriquecedora y satisfactoria. A través de este proceso, aprendí la importancia de cuestionar y, cuando fue posible, resistir las narrativas que limitaban mis propias elecciones, permitiéndome redescubrir y redefinir mi identidad y práctica profesional en términos más personales y enriquecedores.

Por otra parte, al vivir las consecuencias de mis decisiones y enfrentarme a los desafíos que la docencia demanda, detallé cómo mis experiencias iniciales se vieron rodeadas de retos y desilusiones. Las expectativas tradicionales que demandan de los docentes una devoción casi sacrificial chocaron con mi sentido de identidad y ambición personal. Este desajuste se acentuó aún más por el discurso de la "vocación" en la docencia, ampliamente debatido y criticado por diversos autores llegando a comparar el rol del maestro con un apostolado. Shuttleworth (como se cita en Jones, 1993) menciona que esta visión del docente como un individuo que se sacrifica por el bien común es una perspectiva que ha prevalecido a lo largo del tiempo. No obstante, la lectura de Dubet y Duru-Bellat (2000, como se cita en Fanfani, 2006) me proporcionó consuelo al reconocer que muchos docentes enfrentamos una discrepancia similar entre las idealizaciones de la profesión y la realidad del aula y la sociedad.

Frente a los retos y desafíos de la profesión docente en el ámbito de la educación contemporánea, nos encontramos ante un panorama complejo donde los roles y expectativas impuestos a los maestros requieren una revisión crítica. Las idealizaciones propias y de la sociedad sobre los educadores como entidades mesiánicas capaces de transformar radicalmente tanto a individuos, como a sistemas son no solo irreales, sino también potencialmente perjudiciales. Esta visión omite los límites estructurales y las presiones políticas que enmarcan el contexto educativo actual. En este sentido, sería crucial que como sociedad y comunidad educativa reflexionemos sobre qué tipo de sociedad es la que queremos fortalecer. Esto implica examinar no solo las estructuras sociales y políticas, sino también nuestras propias prácticas, prejuicios y presuposiciones. Al desafiar la noción de que los educadores por sí solos podemos remediar las deficiencias de toda una sociedad y sistema educativo, podemos desarrollar una visión más realista y críticamente informada que reconozca tanto las potencialidades como las limitaciones de la educación en el contexto actual.

Es crucial desvincular las ideas que aún hoy en día persistentemente se asocian a los docentes con el sufrimiento y la entrega total a sus estudiantes, sugiriendo que la magnitud del sacrificio es proporcional a la calidad de su vocación y enseñanza. Como ya mencionaba Shuttleworth (como se cita en Jones, 1993) hace más de 3 décadas, esta visión del maestro como un individuo que se sacrifica por el bien común necesita ser revisada y cuestionada críticamente. Este enfoque no solo romantiza la profesión, sino que también justifica las deficientes condiciones laborales, bajo la premisa de que la enseñanza es una vocación más que un trabajo remunerado.

La representación del docente como un mártir que se da a los demás y se sacrifica por ellos es conveniente para un Estado y una sociedad que, de esta manera, puede evadir responsabilidades en distintos ámbitos, dejándolas en manos de los educadores (Jones, 1993). ¿O es que no se impone a los docentes la tarea de desempeñar múltiples roles y responsabilidades como maestros, psicólogos, secretarías, médicos y más? ¿No se culpa a los profesores de casi todos los males que actualmente aquejan a la sociedad? ¿No se señala a los maestros como incompetentes pese a las paupérrimas condiciones laborales en que deben desarrollar su labor? ¿No son acaso los docentes el blanco hacia el cual se dirigen críticas infundadas, sirviendo como chivos expiatorios para desviar la atención de las deficiencias estructurales y las fallas del sistema educativo actual?

La visión de Foucault (1972) sobre los discursos y su poder para definir y controlar las prácticas sociales y culturales ayuda a entender cómo estas narrativas de sacrificio y vocación perpetúan un sistema injusto. Tal como argumenta Shuttleworth (como se cita en Jones, 1993), esta percepción del docente como un individuo que se sacrifica por el bien común ha prevalecido a lo largo del tiempo, reforzando las estructuras de poder existentes. Ignorar las necesidades reales de la docencia y desatender las condiciones del sistema educativo actual no solo es perjudicial para la profesión, sino también para la sociedad en general. ¡Los docentes queremos cambiar al mundo!, por lo tanto, ¡cambemos primero el discurso!

---

## REFERENCIAS

- Alfaro, M. C.** (2004). Profesores, trayectoria e identidades. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 34(3), 69-111.
- Apple, M. W.** (2013). *Can education change society?* Routledge.
- Eddy, C. L. y Easton-Brooks, D.** (2018). The roles and challenges of teachers in promoting educational outcomes. *Journal of Education*, 198(2), 97-110.
- Fanfani, E. T.** (2006). Profesionalización docente: consideraciones sociológicas. En E. Tenti (comp.), *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI* (pp. 119-142). Siglo XXI.
- Foucault, M.** (1972). *The Archaeology of Knowledge*. Pantheon Books.
- Foucault, M.** (1977). *Discipline and punish: The birth of the prison*. Allen Lane.
- Foucault, M.** (1980). *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings, 1972-1977*. Pantheon Books.
- Fredrickson, B. L.** (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218-226.
- Hoskin, H.** (1993). Foucault a examen (P. Manzano, Trad.). En S. J. Ball (comp.), *Foucault y la educación: Disciplinas y saber* (pp. 33-57). Morata.
- Huchim Aguilar, D. y Reyes Chávez, R.** (2013). La investigación biográfico-narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes. *Actualidades investigativas en educación*, 13(3), 392-419.
- Jones, D.** (1993). La genealogía del profesor urbano. En S. Ball (coord.), *Foucault y la educación: disciplinas y poder* (pp. 61-80). Morata.
- Kamers, M.** (2013). La fabricación de la locura en la infancia: Psiquiatrización del discurso y medicalización del niño. *Estilos da clínica*, 18(1), 153-165.
- Laski, K. E., Votruba-Drzal, E. y Matthews, J. S.** (2018). Humanizing the classroom: Using role models to motivate disadvantaged students. *Educational Psychologist*, 53(1), 1-19.
- Nussbaum, M. C.** (2016). *Anger and forgiveness: Resentment, generosity, justice*. Oxford University Press.
- Rosenthal, R. y Jacobson, L.** (1968). Pygmalion in the classroom. *The urban review*, 3(1), 16-20.
- Southwell, M.** (2020). *Posiciones docentes: interpelaciones sobre la escuela y lo justo*. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología.
- Youdell, D.** (2006). *Impossible bodies, impossible selves: Exclusions and student subjectivities*. Springer.

# EL SONIDO DE LA DOCENCIA: UN RELATO AUTOBIOGRÁFICO

GUADALUPE HERNÁNDEZ MIRANDA<sup>1</sup>

*Docente de la Escuela Primaria Estatal “Siete de Noviembre”*

mirandagh2910@gmail.com

## INTRODUCCIÓN

**E**n muchas ocasiones, he escuchado el eco de mi voz y de mis pasos, ya sea dentro de un gran salón de clases, un museo, un túnel del metro, o bien, en una habitación. De acuerdo con la Real Academia Española (RAE, 2022), el eco, como un fenómeno acústico, es la repetición de sonidos a partir del reflejo de sus ondas ante un obstáculo, como las paredes o el techo. Al igual que los ecos, ocurre algo similar cuando hablo de mi presente, ya que, al hacerlo, no puedo dejar de lado el pasado, puesto que cada una de mis vivencias me han definido y me han traído hasta el lugar en el que me encuentro y en el que ejerzo el rol de ciudadana y docente de educación primaria. Cada una de las experiencias que presencié me acompañan en este viaje a través del tiempo, denominado vida.

Por ello, al relatar mi historia, haciendo uso de la narración autobiográfica, estos ecos del pasado se acercan a mis oídos conscientes, en forma de recuerdos, regresando así a mi lugar de origen, es decir, a mi propio ser. Además, este recorrido me permitió reflexionar sobre cómo he construido mi identidad personal y la profesional docente. Este texto es una muestra de que cada una de las experiencias vividas llegan al presente e incluso pueden definir los siguientes pasos que daré, hacia un futuro que aún es incierto, pero que, probablemente, ya he empezado a planificar, diseñar e idealizar.

---

<sup>1</sup> Es Licenciada en Pedagogía y especialista en Promoción de la Lectura, ambas por la Universidad Veracruzana.



Al respecto, Southwell (2020) menciona que la identidad, en este caso, la profesional docente, considera las relaciones diferenciales y contingentes con las que se camina en lo individual y colectivo, ya que en el tiempo y el espacio persiste la existencia social e histórica, de la cual he formado parte en mi contexto próximo y global, en donde, a través de las diferencias y en el encuentro con los otros, pude redefinir y resignificar mi profesión.

El propósito de este recorrido histórico por mi trayectoria personal, académica y profesional fue reconocer las experiencias que tejieron mi identidad profesional docente, desde mucho antes de que ingresara a la educación superior y al ámbito laboral. Es evidente que cada experiencia me trajo hasta aquí, pero existen ciertos momentos que moldearon la forma en que me apropié de dichas experiencias. Probablemente, la apropiación de estas me permitió constituirme como una docente comprometida y con responsabilidad social ante el entorno cambiante y en constante conflicto, en el cual la transformación está en cada una de las acciones que he realizado desde el rol que ejerzo en el contexto próximo. Además, consideré ser consciente de mi identidad profesional, para lograr un mayor autoconocimiento sobre mi práctica docente, identificando fortalezas y áreas de mejora, a fin de innovar en el quehacer educativo.

En la ruta metodológica considerada para el desarrollo de esta narrativa, tomé en cuenta 3 momentos, el primero fue seleccionar el método por seguir, que en este caso fue la historia de vida, ya que, de acuerdo con Arias (2020), esta puede ser considerada como un método o una técnica cualitativa adscrita a la corriente fenomenológica, que puede utilizarse y ser adaptada en los relatos autobiográficos, como es el caso de este texto. Posteriormente, en el segundo paso, seleccioné el instrumento para recolectar la información, el cual fue la grabación de audios, mismos que sirvieron para elaborar una línea de vida de los hechos que iba a narrar acerca de mi historia, además de un breve cuestionario dirigido a 2 familiares, 2 compañeros de trabajo y 2 estudiantes. El tercer paso consistió en narrar de forma escrita mi historia, en la que consideré la información de los instrumentos que seleccioné previamente.

El cuerpo de este trabajo está estructurado en 4 momentos que fueron importantes en mi narración, mismos que denominé como notas de la infancia, notas de la adolescencia, notas de la juventud, notas desde la mirada de los otros y, para finalizar, algunas reflexiones. En cada uno de estos apartados intenté evidenciar cómo mis experiencias, en diferentes momentos de mi vida, explican y fundamentan la forma en la cual me desarrollé y me sigo desarrollando como profesional de la educación,

lo cual ha guiado cada una de mis decisiones personales, pedagógicas y sociales.

## NOTAS DE LA INFANCIA

Primeramente, hay que destacar que, de acuerdo con Cacho (2004), las trayectorias del profesorado se conectan a través del tiempo, incorporando componentes del pasado, el presente e incluso del futuro. En este tiempo y espacio se halla una serie de secuencias y experiencias en lo formativo y lo laboral, ya que, con base en Blanco (2022), la identidad profesional está compuesta por procesos permanentes y continuos, que inician desde la infancia con la familia y demás personas que forman parte de la vida de cualquier individuo. Consecuentemente, esta prosigue hasta que el individuo se incorpora al ámbito laboral, en donde se experimentan otras situaciones con más personas. Por esto, resultó idóneo narrar mi historia desde la infancia hasta lo que viví en el ámbito laboral.

Mi historia inició el día en que nací, un 29 de octubre de 1991, en la ciudad de Xalapa, Veracruz. Mi madre tuvo un parto complicado, pero llegué a este mundo pesando 3 kilos con 150 gramos, saludable, con un par de ojos grandes y el cabello negro. Fui una bebé muy cuidada y querida, no solo por mi madre y mi padre, sino también por mis demás familiares. Especialmente por una de mis tías, quien siempre estuvo pendiente de que no me faltara nada; ella era maestra de educación básica y quien mayor preparación tenía en mi familia en ese entonces. Mi papá era un empleado del supermercado más popular de la época, mientras que mi mamá era un ama de casa, así como una madre dedicada y protectora.

La casa donde vivía era pequeña, pero propia, y contaba con todo lo necesario para vivir y ser feliz, incluso tenía un pequeño jardín donde crecían rosales, tréboles y orquídeas. Tuve una infancia muy bonita, gracias al cariño que mi familia me brindó y que aún resuena en mi mente y en mi corazón mientras escribo estas líneas. Recuerdo mucho cuánto jugué y amé a mi padre. Él era mi mejor amigo y, desde pequeña, solía decirme que era una niña muy inteligente y me motivaba a seguir estudiando, ya que probablemente esto me permitiría tener mejores oportunidades de las que él tuvo. Debo mencionar que, a pesar de que no contaba con una larga escolaridad, era un hombre al que le gustaba leer, escribir y dibujar, además, era un amante de la música clásica, gusto que adquirió por uno de sus mejores amigos y que posteriormente me contagió. Por supuesto, actualmente existe un gran debate sobre si la

educación formal asegura un mejor futuro en cuanto a la dimensión económica, sin embargo, algo que sí puedo asegurar es que la educación me hizo libre y consciente de la realidad que sucede al otro lado de mi ventana.

Las vivencias de mi infancia que aún recuerdo y que me contaron mis familiares me hicieron reafirmar que, como lo mencionan Suárez y Vélez (2018), la familia guía el destino de la sociedad en sí misma, ya que en ella se prepara a los individuos a ocupar roles; ejercer valores, hábitos, formas de pensar y actuar; así como desarrollar vías de comunicación con los demás integrantes de la colectividad. Por ello, mi infancia fue una parte fundamental en la constitución de mi identidad profesional.

Cuando ingresé a la educación primaria, me costó mucho trabajo separarme de mi madre, con quien desde entonces he pasado la mayor parte del tiempo. Lloraba diariamente para que ella no se fuera y no me dejara en aquella escuela que para mí era sinónimo de abandono. Conforme pasó el tiempo, descubrí que en dicho lugar podía aprender nuevas cosas y experimentar diversos momentos al lado de otros niños y niñas. A pesar de mi interés y empeño por las actividades escolares, aprendí a leer y escribir gracias a mi madre, quien cada tarde se sentaba conmigo para adentrarme al mundo de las letras, el cual me atrapó y me sujetó de tal manera que, hasta el momento, no he podido escapar de él.

Sin embargo, a pesar de que era una niña que aprendió a leer y escribir muy rápido, la profesora de primer grado le comentó a mi madre que, en una de las pruebas aplicadas, había colocado mi nombre en un apartado incorrecto, lo cual a su parecer indicaba que yo no estaba aprendiendo, a pesar de que contaba con todas las habilidades y conocimientos de acuerdo con el grado que estaba cursando. Mi madre, molesta y desconcertada, le pidió apoyo a mi tía, la maestra de educación básica, quien me aplicó algunas pruebas y corroboró que mis conocimientos iban de acuerdo con mi edad, incluso, un poco más adelantados.

Ante esta situación, mi madre optó por entregarle estas pruebas estandarizadas a la profesora, quien le dijo que me iba a evaluar de nuevo, ya que posiblemente había ocurrido un error en la prueba anterior. Posteriormente, obtuve un buen promedio y participé en la escolta durante toda mi estadía en la educación primaria, es decir, de primero a sexto grado. A partir de lo ocurrido, la profesora cambió su actitud hacia mí, se dio la apertura de reconocer cuáles eran mis habilidades y también mi forma de aprender, puesto que era una niña que solía seguir las instrucciones como me las expresaban.

Pero muchas veces me pregunté qué habría pasado si mi madre hubiera creído en las palabras que mi profesora le dijo, sin un fundamento sólido y basadas en la omisión de escuchar y mirar al alumnado desde un enfoque mayormente integral, ya que la manera en la cual mi maestra me había definido podía haber cambiado el rumbo de mi educación y la conformación de mi identidad.

En cambio, esta experiencia, en la cual mi familia tuvo un papel protagónico e imprescindible, me llevó a ser una profesora que entiende la forma en la cual el estudiantado se apropia del conocimiento, así como las diversas interpretaciones que puede darle a los contenidos o reactivos de una prueba estandarizada, de acuerdo con el contexto en el cual se desenvuelve o la manera en la cual se le expresan las instrucciones.

## NOTAS DE LA ADOLESCENCIA

Años más tarde, cuando ingresé a la educación secundaria, recuerdo haber forjado mucha confianza en mi desempeño académico. Desde mi perspectiva, fue una de las etapas que más disfruté, puesto que muchos de los profesores y profesoras que impartían las distintas asignaturas de la escuela a la que asistía sembraron en mí el deseo de seguir aprendiendo y fueron un ejemplo por seguir. Me sentía muy contenta, ya que tenía compañeras y compañeros con quienes podía compartir momentos agradables.

Con relación a eso, Dussel (2006) indica que el profesorado ha sido concebido de distintas formas, ya que ha habido una herencia de pensamiento sobre lo que se considera ser docente. En este caso, desconocía cómo se sentían mis profesores y profesoras, pero desde que soy docente, identifiqué que probablemente sentían una gran responsabilidad sobre qué era lo que querían proyectar en el alumnado, con base en las exigencias de la época, lo cual hasta la fecha continúa afectando la práctica docente.

En ese marco, recuerdo que siempre escuchaba atenta a mi maestra de Historia, de hecho, en algún momento de mi vida quise ser historiadora, puesto que la forma en la cual ella mostraba los distintos momentos históricos por los que habían pasado México y otros países del mundo, me hacían reconocer que formaba parte de un todo y que mucho de lo que estaba viviendo era consecuencia del pasado. A mí me encantaba imaginarme en una época distinta, porque era increíble pensar que estaba ahí, en un momento suspendido en el tiempo que corre y avanza sin que ni siquiera pueda ser percibido.

También recuerdo a mi profesora de Español, quien siempre vestía de una forma elegante y sofisticada; además, parecía ser una persona que tenía el hábito de leer y escribir por placer. Su clase para mí era como un vaivén de páginas, autores y mundos por descubrir. Puedo afirmar que su clase expandió la curiosidad por adentrarme al mundo de las letras. Entendí y me apropié de las prácticas de lectura y escritura, ambas como fuentes para el aprendizaje compartido y su transformación. Además, propició que siguiera escribiendo algunas historias y versos, que me llevaron a descubrir mis emociones y a encontrarme con fragmentos de lo que siento y percibo. Desde mi perspectiva, todo docente guarda en su esencia diversos aspectos artísticos y estéticos que suelen trasladar al aula, desde crear material didáctico, dar una clase, hasta lograr mediar la dinámica de un grupo, con base en el respeto y la inclusión. Ha habido arte en la práctica docente desde sus comienzos.

De igual manera, llevo en mi memoria a mi profesor de Matemáticas. Era de aquellos que contagian el amor hacia una asignatura o área de estudio en específico. En aquel entonces tenía la idea de que probablemente, además de la historia, en el futuro podría llegar a dedicarme a las matemáticas o algún área afín, porque realmente era buena en ello. Entiendo que parte del gusto que adquirí por la asignatura fue gracias a la forma en la cual mi maestro llevaba a cabo las sesiones, ya que estaban permeadas por una didáctica acorde a las características e intereses del alumnado.

Al redactar los párrafos anteriores, descubrí que, como lo menciona Cacho (2004), la enseñanza y el aprendizaje son una práctica social, en la cual no solo interviene el profesorado, el estudiantado y los demás integrantes de la comunidad escolar, sino que detrás de cada docente existe una cultura que es reflejada diariamente en las aulas, puesto que el contexto social en el que se ha desenvuelto a través del tiempo influye directamente en cómo ejerce su práctica educativa y cómo se proyecta en su rol de profesional de la educación. En este sentido, mucho de lo que incorporé en mi práctica docente ha sido a partir de la forma en la cual he reconstruido lo que he vivido no solo en el ámbito personal, sino también en mi trayectoria académica, desde los niveles básicos de escolaridad, en beneficio de mi entorno y de mis educandos.

Como lo mencioné, mi paso por la secundaria fue muy grato para mí y para mi formación. Por el contrario, en el año 2007, mi etapa en el bachillerato no fue igual, mucho de lo que conocía, o bien a lo que estaba acostumbrada, se modificó totalmente, desde amistades, hasta la forma en la cual mis profesores y profesoras ejercían su práctica. En

aquel entonces, había quedado en el turno vespertino, lo cual influyó mucho en los diversos hábitos que tuve desde la infancia, mismos que cambié en la totalidad.

Algunos compañeros y compañeras de la secundaria quedaron en el mismo bachillerato que yo, pero en grupos distintos. Hice algunas nuevas amistades, pero no logré forjar un sentido de pertenencia en mi centro escolar e incluso me llegué a sentir excluida. Por otro lado, ninguno de mis profesores generó un ambiente que propiciara que me sintiera integrada en mi grupo. A pesar de que les tenía mucha confianza a mis padres, en aquel momento no tuve la apertura de contarles cómo me sentía, lo cual fue un desacierto para mí, puesto que, si lo hubiera hecho, probablemente me habrían ayudado en este proceso, tal y como lo hacían cuando era niña.

Afortunadamente, cuando pasé al cuarto semestre conocí a un maestro, quien me impartió una de las asignaturas básicas del bachillerato. Era su primera vez dando clases y se convirtió en un ejemplo por seguir para mí, debido a la forma en la cual daba sus clases, puesto que estaban muy alejadas de lo tradicional, basadas en las características e intereses del estudiantado y vinculadas al entorno. Además, siempre se acercaba a cada uno de sus estudiantes a hacerles preguntas muy básicas, pero que pueden brindar al profesorado muchas herramientas sobre cómo se encuentra el estudiantado, por ejemplo: ¿cómo están?, ¿qué les pareció esta actividad?, ¿tienen alguna duda?, ¿puedo apoyarles en algo? Él me aconsejó que todo lo que me sucediera tenía que contárselo a mi familia, ya que esta apoya, cobija y salva. Fue así como lo hice, le platiqué a mi familia cómo me sentía. Ellos me entendieron y me ofrecieron su apoyo. Posteriormente, decidí junto con mis padres que la mejor opción era buscar un cambio al turno matutino, y retomar ciertos hábitos que había dejado de lado y que serían de gran ayuda a mi bienestar.

Con base en lo expuesto y en los planteamientos de Jones (1993), el docente ha ido transformando su papel, pasando de ser un instructor mecánico a ser un ejemplo moral, favoreciendo así la transmisión y promoción de valores éticos en el alumnado, lo cual se vio reflejado en el papel que tuvo en mí el profesor y lo que a su vez fue heredado sobre mi concepción de lo que implica ser un buen maestro.

Anteriormente, los aspectos emocionales en el estudiantado no eran tan reconocidos ni tampoco prioritarios. Posiblemente mis profesores y profesoras no se encontraban tan adentrados y capacitados en esta dimensión. Por ello, desde los inicios de mi trabajo docente, me resultó sumamente importante estar en constante actualización y visualizar

al alumnado como seres humanos integrales. La educación no solo se reduce a los conocimientos y habilidades, sino que también se debe considerar la parte emocional. Es notorio que estas vivencias impactaron en mi identidad profesional, la cual está basada en el respeto, el diálogo y la atención hacia las necesidades de mis estudiantes.

Ante esto, Cacho (2004) indica que la historia del profesorado se ve influenciada por cada una de las vivencias que tuvo durante su trayectoria académica, así como por los consejos que sus profesores y profesoras les proporcionaron. Estos planteamientos me invitaron a reflexionar sobre cómo los encuentros que tuve con diversos docentes de los niveles de educación básica y media superior definieron mi propia narrativa, tanto profesional como personal.

Prosiguiendo con esta parte de mi historia, mi estancia en el nuevo bachillerato me permitió reencontrarme, principalmente, con mis emociones, formas de pensar e ideales. Recuperé parte de lo que había perdido durante los años anteriores. De igual forma, como profesional de la educación, no separé mi identidad de mi identidad profesional docente, puesto que lo que fui en la dimensión personal se vio reflejado en mi actuar en el ámbito académico y laboral.

En este sentido, Steve (2006) menciona que la identidad profesional pasa por un proceso en el que profesorado tendría que comprender que está al servicio del aprendizaje de los alumnos y alumnas. Esta aseveración me aproximó hacia mi rol en la colectividad, desde la profesión que ejerzo, en la que he intentado garantizar la formación del estudiantado, considerando que son los ciudadanos y ciudadanas de quienes se espera, en un futuro cercano, que participen de manera activa y constante en beneficio de la sociedad.

## **NOTAS DE LA JUVENTUD**

Para continuar, previo a mi paso por la educación superior, reconocí que anhelaba tener una formación universitaria; sin embargo, también me agradaban las áreas que se relacionaban con el ámbito educativo, ya que algunos familiares estaban insertados en dicho contexto laboral, aunado a que consideraba que la docencia era una forma de facilitar parte de lo que conocía. Siempre pensé que esta era una labor muy noble, puesto que implicaba compartir con los otros. Después de algunas situaciones personales que viví, opté por elegir la Licenciatura en Pedagogía, en la Universidad Veracruzana. Además, un acierto visible de esta institución de educación superior es que me brindaba la oportunidad de seleccionar



las experiencias educativas que quería cursar durante un semestre, así como el horario en el cual se me facilitaba cursarlas, debido a lo agitada que estaba mi dinámica familiar en aquella época.

Afortunadamente fui seleccionada para ingresar, quedando en el primer listado de estudiantes. Mi experiencia en la universidad fue maravillosa. Nunca me arrepentí de haberla elegido, puesto que conocí a personas encantadoras, tanto colegas, como profesores y profesoras que impactaron significativamente en mi formación y en mi ser. Me dediqué a estudiar y a obtener buenas calificaciones. Recuerdo que deseaba convertirme en una buena profesional de la educación, pues lo que más disfrutaba y amaba hacer era aprender, compartir y socializar el conocimiento. No me veía haciendo una cosa distinta.

Cuando pasé al sexto semestre, me inscribí a la experiencia educativa de Proyecto de investigación, la cual era un antecedente para iniciar con el denominado trabajo recepcional para egresar de la licenciatura. Mi profesora en dicha experiencia educativa fue la maestra Lyle Figueroa de Katra, una reconocida investigadora en el campo de la ética y los valores profesionales. Probablemente, durante las primeras sesiones que tuve con ella, algo vio en mí y en mi desempeño académico, ya que días después de conocerme, me invitó a formar parte del proyecto en Red Ética Profesional y Posgrado, que tenía financiamiento del Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEB) y del cual ella formaba parte. En este proyecto, tuve el rol de becaria tesista, es decir, mientras me dedicaba a construir mi tesis, contaba con un apoyo económico.

La experiencia en el proyecto fue una gran oportunidad para mi formación académica. Además, la maestra Lyle me mostró el lado más humano de la docencia, pues no solo adquirí conocimientos y experiencia en la investigación educativa, teniéndola como directora de tesis, sino que también pude darme cuenta de que gran parte de la esencia y los valores de una persona —como lo son la solidaridad, el respeto, el compromiso y el compartir— son trasladados al ámbito profesional, pues la manera de actuar y de ser de una persona influyen notablemente en cómo se lleva a cabo una actividad laboral. La maestra Lyle usualmente me invitaba a comer, pues sabía que pasaba todo el día en la escuela y que no era viable para mí regresar a casa, porque después de las clases asistía a mis asesorías y a colaborar en aspectos administrativos y de investigación en el Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana. De igual forma, solía prestarme aquellos libros que eran de su propiedad, pero que podían nutrir mi trabajo de investigación.

En el marco de dicho proyecto, también conocí a la maestra Marisela Partido Calva, quien no solo se convirtió en mi codirectora de tesis, sino que también se volvió una amiga muy querida para mí. Con ella pasaba mucho tiempo después de las clases platicando aspectos académicos o cotidianos de la vida de ambas. Asimismo, solía encargarme algunos trabajos sencillos, los cuales eran remunerados y con los que podía apoyarme para pagar mis materiales y las inscripciones de cada semestre, permitiéndome ser más independiente y no sobrecargar a mis padres de más gastos. Ambas maestras eran excelentes seres humanos, conscientes de su realidad y sumamente empáticas con el estudiantado. Recordarlas me llena de nostalgia, porque ambas ya fallecieron y ya no podré escucharlas o leer algunas de sus nuevas investigaciones, pero sé que me dejaron muchos aprendizajes en lo académico y en lo personal que me seguirán siendo de utilidad. Por ejemplo, gracias al trabajo realizado con ambas profesoras, logré presentar mi tesis en una de las Jornadas Nacionales de Investigadores en Educación y Valores, organizada por la Red Nacional de Investigadores en Educación y Valores (REDUVAL) en 2014, así como en uno de los Congresos de Investigación Educativa, por parte del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) en 2015.

Consecuentemente, al egresar de la Licenciatura en Pedagogía, en 2015, ingresé a la Especialidad en Promoción de la Lectura en la Universidad Veracruzana. En este posgrado, realicé un proyecto sobre promoción de la lectura en contextos rurales en un bachillerato. Dicho programa me permitió adentrarme aún más al mundo de la lectura y la escritura gracias a docentes como la Dra. Olivia Jarvio Fernández, el Dr. Mario Miguel Ojeda Ramírez y la Mtra. Edna Laura Zamora Barragán. Asimismo, esta especialidad me dio la oportunidad de realizar una movilidad académica en 2016, a la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB), en la cual tuve contacto con algunos proyectos que se estaban llevando a cabo para favorecer el gusto por la lectura en docentes en formación. En este momento fue en el que mi interés por la docencia se incrementó, ya que descubrí que en ella podía poner en práctica muchos de los temas que llamaban mi atención: investigación, ética, ciudadanía, lectura y escritura.

Uno de mis propósitos al egresar de la especialidad era ingresar a una maestría, para después dedicarme a la docencia, o bien, proseguir en el ámbito de la investigación educativa y continuar con un grado académico superior. Pero un mes después de que regresé de Barcelona, mi papá falleció a causa de una enfermedad terminal. Este suceso marcó mi vida drásticamente y definió gran parte de las decisiones que tomé en ese momento. En muchas ocasiones creí que el tiempo que me ausenté

de mi hogar lo pude haber pasado al lado de mi padre. No obstante, él siempre se sintió muy orgulloso de cada uno de mis logros y ahora estoy segura de que la estancia académica que realicé en otra universidad fuera del país no fue la excepción. Probablemente, si él hubiese sabido lo que le ocurriría, de igual forma me habría impulsado a seguir.

Cada línea y cada párrafo redactado de este capítulo, me reafirmó que soy todo lo que he vivido. He continuado constituyéndome diariamente en el hogar, en el contacto que tuve con los otros dentro de las instituciones escolares y fuera de ellas en el entorno próximo. Cada una de las experiencias que viví —tanto positivas como negativas— forman parte de mí y trascienden en el tiempo, hasta trasladarme a lo que soy en el presente. Por ejemplo, luego de lo ocurrido con mi padre, tuve que adelantar mi plan de ser profesora, ya que, meses después de su muerte, presenté el examen de oposición para acceder a una plaza como docente de educación primaria. Obtuve buenos resultados e ingresé al servicio en 2017.

Mis primeros centros de trabajo fueron en el contexto rural. Considero que, desde que incursioné en el ámbito laboral, y principalmente en el contexto rural, tuve presente el tipo de docente que quería ser. Tal vez muchos docentes tuvieron el anhelo de cambiar el mundo con la docencia, yo tuve ese deseo. Sin embargo, desde mi experiencia, cambiar al mundo implica transformar la realidad diariamente con la práctica docente, innovar y responder con fundamento el porqué de cada una de las acciones pedagógicas. Usualmente los profesores y las profesoras llevan en sus hombros una gran responsabilidad. No obstante, comprendí que esta es compartida con el entorno y sus integrantes, pues ellos requieren ser inmiscuidos en los procesos de educación formal, desde las estrategias y técnicas que planteo en mi aula, hasta la vinculación de lo abordado en la comunidad. Por ello, pude hacer visible la necesidad de favorecer en el alumnado su participación basada en la contribución y disminución de las problemáticas sociales de su entorno, desde las posibilidades propias de quienes participan.

En lo particular, fue importante reconocer aquello que necesitaba modificar cuando aún iniciaba mi trabajo como docente, desde evitar las prácticas tradicionales en donde el profesor es quien posee el conocimiento, hasta identificar las características del estudiantado. Empero, fue la reflexión sobre mi práctica docente diaria la que me permitió precisar mis áreas de oportunidad y darle el rumbo correcto o pertinente a mi trabajo como maestra de primaria. Igualmente, laborar en el ámbito rural fue una experiencia que me posibilitó encontrar y empatizar con otras costumbres y tradiciones. Estos planteamientos,

que hoy he interiorizado, dieron paso a que emergiera en mí un sentido de pertenencia hacia la comunidad, para comenzar a incidir de manera significativa en ella, desde el respeto y el progreso.

Consecuentemente, en el contexto semiurbano, tuve la oportunidad de estar frente a grupo, pero también de ejercer la función de apoyo técnico pedagógico (ATP) en la dirección de la escuela en la cual laboraba. A pesar de que me hubiera gustado estar más en contacto con el alumnado, debo destacar que aprendí mucho sobre gestión, así como el dirigir a un grupo de docentes, lo cual me dio la posibilidad de construir una identidad profesional enriquecida, identificando que la práctica educativa conlleva momentos dentro del aula, pero también requiere y se consolida con otras áreas, como la gestión educativa, para así brindar un servicio educativo de calidad.

A su vez, reconocí, con mi experiencia docente, que el contexto puede modificar totalmente la práctica educativa que se ejerce; no obstante, mi esencia e identidad profesional se encaminaron hacia mis ideales y la responsabilidad que tuve desde un inicio ante el entorno del cual formo parte. Por su parte, hay que agregar que la actualización en mi profesión, para adquirir herramientas y hacer frente a las necesidades y exigencias del contexto, fue lo que me permitió fortalecer mi quehacer y trazar el camino que anhelaba seguir. Aunado a esto, Dussel (2006) menciona que el profesorado necesita estar en constante actualización para lograr ejercer su práctica educativa, ya que hay una disyuntiva en la que la escuela tiene el compromiso de formar ciudadanos, pero también la tiene con el desarrollo cognitivo del alumnado, lo cual conlleva a una confrontación constante sobre qué es lo que los estudiantes precisan para enfrentar con éxito las diferentes exigencias de la actualidad y las que están por llegar.

Después, comencé a laborar en el contexto urbano, como docente frente a grupo. En la institución educativa del mencionado entorno, me enfrenté a diferentes retos, exigencias y desafíos que, considero, pude atender a partir de la gran experiencia y aprendizaje que me dejaron mis anteriores centros de trabajo. Fue imprescindible en mi rol como docente tener la capacidad de desenvolverme en diversos contextos para reconocer las bondades que cada uno tiene que ofrecer. Las diversas culturas, tradiciones, costumbres y formas de vida que conocí y experimenté generaron un impacto en mi identidad y en mi forma de interactuar con los demás integrantes de la sociedad. Me convirtieron en una persona más empática y responsable, respecto a la diversidad de pensamientos y opiniones.



Frente a esto, Jones (1993) indica que el biomaestro, a través del proceso y momentos mencionados, ocupaba cada vez más una posición social, dentro de un contexto permeado por las dimensiones política, económica, ideológica, entre otras. Se destaca que la genealogía del profesorado muestra un panorama de fracaso, ya que las exigencias que rodean su labor son cada vez más y las responsabilidades se incrementan y avanzan al lado de las transformaciones sociales. Lo comentado pude evidenciarlo, ya que en mis centros laborales me sentí no solo como una docente que intentó favorecer conocimientos, sino también como una profesora que intentó promover y consolidar valores universales, que posibilitaran aproximar al estudiantado hacia la construcción de un mundo más justo y solidario, lo cual fue una tarea compleja.

De igual forma, en dicho contexto urbano logré establecer algunos lazos de amistad con algunas compañeras; tal es el caso de una amiga docente, con más de 40 años de servicio, quien hasta aquel momento continuaba haciendo sus clases de forma didáctica y con base en los lineamientos y exigencias actuales. En ella vi a una persona con una identidad docente flexible y adaptable a los cambios, así como con una preocupación hacia el alumnado, lo cual impactó en mi identidad profesional docente de forma significativa, puesto que fue un referente de la gran labor que puedo seguir desempeñando con el paso de los años, siempre y cuando tenga bien definidos los propósitos educativos y que estos me lleven a formar estudiantes capaces de ejercer un rol activo y enriquecedor en su comunidad.

También conocí a otra profesora que se convirtió en una amiga para mí. Ella me brindó su apoyo incondicional desde que llegué a la nueva escuela, me orientó en las formas de trabajar dentro de la institución educativa y la manera en la cual atendían ciertos aspectos administrativos, puesto que fue un cambio drástico para mí comenzar a ejercer mi práctica en un contexto totalmente urbano. Admiré su labor, puesto que su preparación académica era notable y esta no se reducía a poseer saberes, sino a compartirlos y llevarlos al aula a cada uno de sus estudiantes.

Al respecto, Tenti (2006) indica que las políticas, provenientes desde el ámbito internacional e implementadas en México, orientan, modifican y definen el trabajo que se lleva diariamente con el estudiantado. Por consiguiente, resulta imprescindible que, como profesora, esté preparada para adaptarme a los cambios que se van suscitando, con el objetivo de continuar realizando un trabajo favorable y acorde a las características del mundo globalizado.

Por otro lado, es pertinente mencionar que, desde que egresé de la universidad, tuve la inquietud de seguirme preparando, ya que estudiar y aprender es algo que amo y que no dejaría de hacer. Empero, desde que comencé a laborar y a atender y enriquecer aspectos de mi vida personal, creí que no iba a lograrlo; pero, como siempre, mi familia me apoyó para cumplir este sueño. Algunos años después de estar laborando como docente, quise cumplir la meta que tuve sobre cursar una maestría. Esto me llevó a inscribirme en una convocatoria para obtener un lugar en la Maestría en Innovación en la Educación Básica, en 2021. Este posgrado me ofreció la oportunidad de seguir estudiando y, a su vez, poder atender mi trabajo, por lo que aproveché que aún me encontraba laborando desde casa, a causa de la pandemia por COVID-19, para participar en el curso propedéutico de la mencionada maestría, en el cual puse mi mayor empeño, ya que me entusiasmaba mucho la idea de retomar mis estudios. Recuerdo haberle dicho a mi familia que si no quedaba en los primeros 5 lugares no me iba a inscribir, para mi sorpresa, obtuve el primer lugar entre los seleccionados.

Cabe señalar que hay diversas convocatorias para cursar posgrados, ofertadas por diferentes instituciones, pero son pocos los que ofrecen calidad educativa. Por esta razón, me sentí muy orgullosa por haber obtenido un lugar en la maestría impulsada por la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”, pues, a pesar de que fue difícil, disfruté cada uno de los seminarios cursados, así como el desarrollo de mi proyecto de innovación educativa, en el cual abordé el tema de las competencias ciudadanas en el estudiantado de educación primaria, desde un enfoque transversal y que fue un referente para los planteamientos de la Nueva Escuela Mexicana en mi trabajo de aula.

Me considero una persona afortunada y espero seguir preparándome en otros posgrados, principalmente en el doctorado. Tuve y tengo la necesidad de que mi identidad profesional docente se encuentre vinculada a la preparación constante y a la atención de lo que mi realidad demande. Llegar hasta aquí, a un paso de concluir mi narrativa, me llevó a poner en manifiesto los planteamientos de Fuentes et al. (2020), quienes mencionan que la identidad es un momento consciente que se construye en lo inconsciente y que posteriormente la persona puede percatarse de que posee cierta identidad o identidad profesional docente, y que requiere seguir retomando rasgos para sí de los otros y del mundo que le rodea. Debo mencionar que estos planteamientos los pude hacer visibles durante el recorrido que he hecho hasta el momento.



## NOTAS DESDE LA MIRADA DE LOS OTROS

Durante la realización de esta narración, surgió la necesidad de mirarme en los ojos del otro, para contribuir y enriquecer el presente relato autobiográfico. Primeramente, es necesario destacar que tomé en cuenta mi trayectoria académica y personal, para describir que mi identidad profesional docente se basaba en la empatía, no solo con mis alumnos y alumnas, sino también con los demás integrantes de la comunidad escolar. En mi trabajo influyó el ponerme en el lugar del otro, para intentar comprenderlo. Igualmente, estuve en constante actualización, no con un sentido de obligatoriedad, sino porque siempre me gustó aprender y compartir lo mucho o poco que sé con los demás, ya que de nada me serviría el conocimiento si no puedo compartirlo y enriquecerlo con las diferentes opiniones y puntos de vista de quienes me rodean. Desde mi perspectiva, el conocimiento se construye en colectivo y no en lo individual.

Desde mucho antes de ser profesora, me preocupaban las problemáticas sociales. Al ingresar al ámbito laboral de la docencia, pude darme cuenta de que es posible abonar a estas problemáticas, desde mi rol como ciudadana y como profesional de la educación. Por ello, siempre me interesaron temáticas como los valores, la ética profesional y la ciudadanía, mismos que he intentado llevar cada día a mi aula. También soy una profesora con ideales vinculados a la responsabilidad social, de lo contrario, no encontraría el sentido de ser docente.

Lo anterior se confronta con la percepción que mis familiares, colegas y estudiantes tienen acerca de mí. Ellos coincidieron en que soy una maestra responsable y comprometida, con una mirada innovadora para trabajar de forma individual y colectiva. Mencionan que mi preocupación por mi alumnado, lo cual tiene sus bases en que la mayor parte de los docentes que influyeron en mí se preocupaban no solo por mi rendimiento académico, sino también por mi desarrollo integral.

Asimismo, me visualizaron como una profesora que le proporciona al estudiantado lo que necesita, desde materiales, hasta acompañamiento emocional, a través de una escucha constante de sus inquietudes e interrogantes sobre temáticas que son de su interés, de acuerdo con su edad y contexto.

Algo en lo que no coincidimos es que ellos me han visto como una maestra creativa en el material que realiza, de lo cual no me había percatado, a pesar de que siempre estaba pensando en qué material concreto podría realizar para mis estudiantes, con el único propósito de que adquirieran, desarrollaran o consolidaran los contenidos propuestos en los planes y programas de estudios vigentes.



Por consiguiente, las opiniones de los demás me llevaron a resignificar mi trabajo docente, puesto que mi identidad profesional converge junto con lo que he podido expresar y llevar a los demás integrantes de la sociedad.

## **REFLEXIONES FINALES**

Mi identidad profesional docente, como lo he venido narrando en el cuerpo de este texto, tiene estrecha relación con cada una de las experiencias que viví, desde la infancia hasta la vida adulta. En el apartado notas de la infancia, hago visible cómo, con el pasar de los años, me fui apropiando de las interacciones que tuve con mi familia y de los encuentros con otras personas en el ámbito académico y social. En cada línea, destacué el papel protagónico que ocuparon algunos de los docentes que formaron parte de mi historia de vida y de quienes he reconstruido en mí parte de lo que ellos eran.

Asimismo, la crianza y educación que tuve en mi hogar fueron un parteaguas para la construcción de mi identidad personal e identidad profesional docente, ya que los valores, creencias y modelos morales de mis padres influyeron profundamente en la manera en la cual concibo al alumnado dentro de mi profesión, ya que siempre ha estado presente la parte afectiva y el reconocer cada uno de los logros de mis estudiantes, así como el comprender la manera en la cual interactúan con el conocimiento desde sus propias experiencias.

En notas de la juventud, puse en manifiesto la influencia del contexto en el cual me he desenvuelto. Los cambios, retos y desafíos en los ámbitos social y cultural son diversos y con diferentes grados de dificultad, mismos que impactaron de manera significativa en las decisiones que fui tomando y que me llevaron hasta la educación superior, para posteriormente adherirme al ámbito laboral. En este último, fui descubriendo diversos entornos que contribuyeron en mi forma de interpretar y comprender las maneras de actuar y de desenvolverse de las personas a mi alrededor, lo cual fue sumamente enriquecedor, ya que cuando inicié mi trabajo docente en el contexto rural, dicho entorno me brindó un panorama de contraste a la realidad que yo estuve viviendo desde la infancia.

En cuanto a la dimensión emocional, en sí misma es una parte fundamental en mi experiencia y en la repercusión que tuvo en diversos ámbitos de mi vida. Fueron 2 momentos de impacto que estuvieron presentes en mi narrativa, uno de ellos hace alusión al momento en el cual me sentí excluida del contexto escolar y en el cual no logré buscar ayuda de manera inmediata. Dicha vivencia configuró la atención

constante que presto hacia las maneras de actuar del alumnado. Antes de escribir este texto, no me había cuestionado el porqué contaba con la facilidad para observar las necesidades de mis estudiantes y atenderlas, es algo que no fue innato, sino que surgió de mis experiencias previas, mismas que determinaron mi forma de actuar en beneficio de los otros.

El segundo momento de impacto emocional fue la muerte de mi padre. Hoy puedo hacer visible que el haberlo perdido fue un suceso que adelantó mis planes para convertirme en docente y determinó el lugar en el que me encuentro ahora. A pesar de que este acontecimiento me afectó de manera significativa, tiempo después entendí que mi papá confiaba en mí y en lo que era capaz en el ámbito académico y profesional desde que era una niña, por lo cual, en su memoria y por mí he intentado hacer mi trabajo de la mejor manera posible, siendo responsable de lo que ejerzo y lo que puedo llevar hacia los demás.

Por su parte, la influencia que tuvieron en mí las maestras Lyle y Marisela trasciende a la transmisión o facilitación de conocimientos que pudieron brindarme, puesto que me mostraron aquello que en esta época pareciera estar ausente: humanidad. La empatía que me tuvieron y el apoyo que me dieron en lo personal me hicieron ver la bondad que hay en muchos profesores. En mi ámbito laboral, he escuchado que muchos compañeros y compañeras mencionan que se debe dejar de lado la parte afectiva al momento de enseñar en el aula. Por el contrario, considero que la afectividad es fundamental, así como la bondad y la generosidad por mis colegas y aprendientes.

Finalmente, fue enriquecedor detenerme un momento a escuchar mi voz ante los momentos históricos de mi vida personal, académica y laboral, ya que me brindó la posibilidad de reflexionar y analizar la persona y profesional de la educación en la que me convertí. Fueron momentos de introspección que se acompañaron con el sonido de mi voz, en los que pude reconocer y comprender mis valores, creencias, hábitos y prácticas profesionales cotidianas. Lo anterior fortaleció mi sentido de pertenencia y redefinió mi propósito como persona y docente, el cual observé como adaptable y haciendo frente a las problemáticas actuales, buscando el bienestar comunitario.

---

## REFERENCIAS

- Arias, J. L.** (2020). Ciencias humanas. En J. L. Arias (ed.), *Técnicas e instrumentos de investigación científica* (pp. 116-147). Enfoques Consulting Eirl.
- Blanco, M. del P.** (2022). ¿Cómo entender la identidad profesional hoy? *El Ágora USB*, 22(1), 426-443. <https://doi.org/10.21500/16578031.4694>
- Cacho, A.** (2004). Profesores, trayectoria e identidades. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 34(3), 69-111. <https://www.redalyc.org/pdf/270/27034304.pdf>
- Dussel, I.** (2006). Impacto de los cambios en el contexto social y organización del oficio docente. En E. Tenti (comp.), *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI* (pp. 143-174). Siglo XXI.
- Fuentes, R., Arzola, D. M. y González Ortiz, A. M.** (2020). La identidad profesional docente, un acercamiento a su estudio. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 11, 1-20. [https://doi.org/10.33010/ie\\_rie\\_rediech.v11i0.727](https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v11i0.727)
- Jones, D.** (1993). La genealogía del profesor urbano. En S. Ball (ed.), *Foucault y la educación: disciplinas y poder* (pp. 61-80). Morata.
- Real Academia Española.** (2022). *Diccionario de la lengua española* (23.ª ed.). Recuperado el 20 de junio de 2024. <https://dle.rae.es/eco>
- Southwell, M.** (2020). *Posiciones docentes. Interpelaciones sobre la escuela y lo justo*. INFOD.
- Steve, J.** (2006). Identidad y desafíos de la condición docente. En E. Tenti (comp.), *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI* (pp. 19-70). Siglo XXI.
- Suárez, P. A. y Vélez, M.** (2018). El papel de la familia en el desarrollo social del niño: una mirada desde la afectividad, la comunicación familiar y estilos de educación parental. *Psicoespacios*, 12(20), 173-198. <https://doi.org/10.25057/21452776.1046>
- Tenti, E.** (2006). Profesionalización docente: consideraciones sociológicas. En E. Tenti (comp.), *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI* (pp. 119-140). Siglo XXI.

# RECONSTRUYENDO MI IDENTIDAD: EN BUSCA DE LA DOCENCIA IDEAL

LAURA GALDINA LÓPEZ CONTRERAS<sup>1</sup>

Secretaría de Educación de Veracruz

laurglopez@msev.gob.mx

## INTRODUCCIÓN

Son pocas las veces en que los docentes se preguntan ¿qué significa el serlo?, y cuando contestan este cuestionamiento, se dan cuenta de que las ideas surgen desde lo que otros piensan que deben ser, sobre lo que el gobierno y la política consideran oportuno para facilitar su dirección y desde las experiencias que en algún punto concibieron como exitosas. En este escrito, presento algunas reflexiones sobre mi docencia, las cuales han sido construidas con la finalidad de conocerme, entender mi práctica y desmenuzarla al punto de visualizar qué es aquello que me identifica y posiblemente define ciertas características de mi labor.

Ante este panorama, Maclure (como se cita en Jones, 1993) menciona que el docente debe ser “el ejemplo y la influencia, ayudado por el sentido de disciplina, que debe impregnar en la escuela... debe estar dispuesto al sacrificio y a darlo todo por la pureza y verdad” (p. 76), en donde el alumno, por medio de dicho ejemplo, adquiera hábitos, autocontrol y perseverancia, para que, con ello, resuelva problemáticas de su vida cotidiana y construya una mejor sociedad.

---

<sup>1</sup> Docente frente a grupo desde el año 2018, egresada de la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Telesecundaria y de la Maestría en Innovación en la Educación Básica, ambas de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”.

Para mí, la docencia es una profesión social que ha buscado formar a personas integrales por medio del ejemplo, su definición tiene que ver con el espacio y tiempo que se esté atravesando y la posición que el mismo docente tenga ante la sociedad. En la actualidad, se refiere a una persona innovadora, dedicada, comprometida, constante, intuitiva y con una capacidad de acción gigante.

Uno de los principales retos que atraviesan los profesores es el saber ser, hacer y ejercer la profesión ante una sociedad que no los respeta, no los estima y que no los considera necesarios. A partir de esto, es que surge esta crisis de identidad, que, sumada a las experiencias negativas, los llevan a cuestionarse el tipo de docentes que son, cómo deberían ser y lo que implica esta transformación.

Este texto raya en lo hermenéutico; para Schleiermacher (como se cita en Rojas, 2011), existe una doble expresión del lenguaje, una que describe de manera directa y específica un conjunto de sucesos, y una más que permite la interpretación de eso que se ha vivido, en este sentido, esta narración es el resultado reflexivo del crecimiento que he tenido como persona a lo largo del tiempo, de aquellos momentos que me han interpelado y me han hecho tomar decisiones, que finalmente han ido construyendo mi identidad como persona y como docente, pues al tratarse de una profesión tan compleja, no podrían ir separadas.

Parte de lo que soy como humana es y será la base de lo que soy como profesora. El realizar este análisis me ha permitido objetivar mi existencia, cuestionar mis decisiones y repensar si mi ser es realmente lo que soy, por ello, he aquí unas cuantas líneas que buscan validar, resignificar y reconstruir mi decisión de ser docente.

### **LAS BASES DE MI IDENTIDAD (LA LAURA QUE FUI)**

Siempre he agradecido la familia en la que me tocó vivir, al ser la menor en mi casa, fui yo la que se moldeó a imagen y semejanza de ellos; con un padre 27 años mayor que mi madre, entendí muy pronto que en mi familia las decisiones las tomaba él, aunque fueran muy estrictas. Así que mi familia consistía en un padre sobreprotector, una madre que lo obedecía, y una hermana y hermano mayor tan distintos entre sí, que, a opinión de mi madre, construí una identidad personal a costa de la de ellos: “tienes un poco de los dos” menciona mamá siempre, aunque en realidad creo que tengo mucho de todos y solo un poco de mí, si bien existía claridad en lo que mis hermanos preferían o les disgustaba, nunca reconocí mis preferencias o disgustos, mi niñez fue un reflejo de mis hermanos.

Respecto a ello, Martínez (2009) afirma que “la significatividad de la acción social es una permanente construcción individual y colectiva, en tanto que es vivida por las personas, se presenta como la posibilidad de otorgar sentido a la interacción y a la presencia de los otros” (p. 44), de esta manera, mis familiares fueron las primeras personas que causaron un impacto en mí, y que hasta la fecha han contribuido a la consolidación de mi identidad.

No tengo mucha claridad de si la idea de ser maestra fue completamente mía o si mis padres de alguna manera comenzaron por introducirla en mi mente; sin embargo, me recuerdo vagamente queriendo serlo a los 4 años cuando observaba a mi mamá enseñarme a leer usando un libro viejo que contenía las sílabas: “m más a, se escucha ma”, repetía una y otra vez, desde ahí me parecía gracioso el método, interesante pero más que nada muy efectivo. Es curioso cómo las madres enseñan a leer con el método silábico, el cual lo define Romo (2021) como “enseñar las vocales y las consonantes para formar sílabas” (p. 5), este fue funcional en mis primeros años, así como lo fue para mis hermanos. Mi madre nunca cuestionó dicho método, solo lo reprodujo con base en sus experiencias y saberes previos. Casi como todo lo que hacemos en nuestras vidas.

Creo que una palabra que siempre ha estado inscrita en mi personalidad es *indecisa*, aunque ahora que lo pienso, puede que mis padres me atribuyeran ese término antes que yo misma, lo repetían tantas veces que tal vez terminé creyéndomelo. Me queda claro que somos la construcción de una cultura y, por ende, el lenguaje influye sobremanera, lo vamos atribuyendo, haciéndolo parte de nosotros, de lo que creemos y somos, lo que Mercado (2002) retoma como *dialogicismo* y que parte de la filosofía del lenguaje o lingüística de Bajtín, cuando menciona que en “todos los dominios de la vida nuestra habla se ve sobrecargada de palabras ajenas... toda conversación está llena de transmisiones e interpretaciones de palabras ajenas” (p. 15).

Regresando al tema, lo que más me gustaba de mis maestras era cómo organizaban sus clases, siempre era la misma rutina: pasar lista, firmar tareas, explicar y hacer preguntas sobre ello; se me hacía algo tan sencillo. Me encantaban los sellos que me decían que mis trabajos eran excelentes y algunas notas de las maestras diciendo “¡Muy bien, Laura, has aprendido mucho!”. Eso hacía que me sintiera muy orgullosa de mí.

Nunca cuestioné el método de ninguna de mis maestras, pues, como me lo enseñaron mis padres, eran figuras de autoridad, por el simple hecho de ejercer su profesión merecían respeto. Es curioso el papel que el profesor tenía hace pocos años, como una persona decente percibida como guía y ejemplo moral por la gran vocación de servicio. Incluso,

como lo señala Dussel (2006), los protocolos para su designación eran tan grandilocuentes, que, en el caso de los profesores del nivel secundario, debían tener una “licencia para enseñar” expedida por las universidades.

El hacer sentir orgullosos a mis padres sí que era una prioridad, en parte porque no se sorprendían con poco, debido a que mi hermana mayor es una persona excelente y muy dedicada, con una capacidad de memorización extraordinaria, siempre con los primeros lugares en la escuela, ganó concursos de oratoria y conocimiento, escribió en el periódico, la llevaban por todo México, era una superniña y ahora es una supermujer.

También lo intenté, oratoria, conocimiento, poesía, baile, ¡vaya!, no es que fuera mala alumna, pero era muy complicado y me ponía nerviosa. Creo que nunca llegué a cumplir las expectativas de mi padre. Y, de cierta manera, siempre he sentido la necesidad de dar más de mí, me encuentro en “falta de”, ¿de qué?, no lo sé, de un poco de todo, tal vez juntándolo algún día sea suficiente.

Siendo honesta, creo que nunca quise ser maestra, no tuve esa inspiración por parte de mis docentes de querer ser como ellos, al menos no hasta que estuve en la preparatoria, fue cuando mi padre falleció. Algo que hasta la fecha no he procesado de manera apropiada.

Fue algo muy doloroso, de pronto había desaparecido aquella persona que nos marcaba el paso a todos, el que tomaba las decisiones y, más que nada, el que tenía el poder y el control de mi hogar. A partir de ese momento, debía reconstruir mis planes a futuro y creo que fue la primera vez que realmente me planteé la pregunta acerca de quién era y, sobre todo, hacia dónde debía dirigir mi vida.

El profesor Texon, docente de Filosofía para la vida, volteó su mirada hacia mí, como había concursado años anteriores en declamación (¿y por qué no intentar con eso?), lo habían asignado como mi tutor de poesía. Fue a través de esta, de los sentimientos de otras personas, que me sentí reconfortada, el saber que no estaba sola en mi dolor me impulsó a salir adelante.

Al maestro le encantaba su materia, se veía el empeño que le ponía a sus clases; en cuanto a mí, considero que asumió una responsabilidad *ética* en cuanto supo de mi pérdida, se notaba su compromiso y preocupación al querer impulsarme, a través de lecturas, autores y poemas me daba respuestas a preguntas que no formulaba. Me ayudó a ubicarme y a repensar la profesión docente como una oportunidad de ayudar a los demás, de orientarlos, aconsejarlos y guiarlos hacia el camino del bien.



Si lo pienso con detenimiento, no recuerdo muy bien la materia Filosofía de vida, ni sus dinámicas o las tareas que encargaba, en mi memoria se guarda el humanismo y tacto del profesor para guiarme y apoyarme en aquellos momentos; el maestro debe “ser guía y ejemplo, tener vocación de servicio, pero también saber su arte, conocer su menester y dominar lo saberes” (Dusell, 2006, p. 156), ahora que conozco esta perspectiva, veo que él cumplía con todos estos aspectos y, sin duda, fue tan impactante para mi vida que por primera vez consideré convertirme en docente.

Así que decidí presentar examen para ser maestra, para ayudar a los demás, orientarlos con consejos y saberes de mi propia experiencia, hacer sentir menos solos a aquellos que les ocurren situaciones complicadas y, más que nada, para validar mi existencia en el otro, dejando huella en generaciones de alumnos, tal y como el profesor Texon hizo conmigo.

### **EN BÚSQUEDA DE MI IDENTIDAD DOCENTE**

Quedé en el tercer lugar de ingreso a la Normal Veracruzana, me postulé para una tal Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Telesecundaria; al no tener familiares dentro de la docencia y menos en esta modalidad, iba con los ojos vendados en cuanto a lo que me esperaba dentro de la carrera. Siendo honesta, escogí esta licenciatura porque me aconsejaron que era la más remunerada de las 5 existentes.

Entré a esa aventura en 2014. El proceso de mi educación inicial fue complicado, la mayor parte del tiempo no sabía qué estaba haciendo ahí, de hecho, no fue hasta que el maestro Bello, en primer semestre, preguntó qué es la educación, que realmente me lo cuestioné; en un proceso formativo, recuerdo haber pensado “¿quién es el docente?”, esa cuestión sí que estaba complicada, “la persona que enseña”, “la que pasa lista”, “la que otorga consejos a sus alumnos para que salgan adelante”, ¿cierto?, ¡vaya!, solo podía responder estos cuestionamientos desde mis propias experiencias, de lo que había vivido y confirmado como verdadero.

Pronto me di cuenta de que el ser docente no solo radicaba en pasar lista, escribir notas en los cuadernos y firmar tareas, pasó de ser una profesión que consideraba sencilla a atosigarme con documentos de política educativa y perfiles de egreso, el desarrollo del niño integral y demás textos que me llevaron a cuestionarme si era la carrera adecuada para mí.

Al ser una persona indecisa, nunca logré tomar la decisión de irme, por lo que me quedé y me apliqué, me esforcé; tal vez no había sido buena en oratoria o en exámenes de conocimientos, pero sí sería buena maestra, de eso sí que estarían orgullosos mis padres. Ahora que lo pienso, de haberlo hecho por mí y no por esta constante insatisfacción de no ser suficiente, no estaría escribiendo esta autobiografía, pues mi camino podría haber sido distinto.

Pronto fui adquiriendo esos conocimientos que me permitieron ir entendiendo el sistema educativo, muchos reportes de lectura sobre la importancia de educar desde el corazón, formar a los alumnos no importando el contexto, plantar la semilla, ser firme en mi vocación adquirida y tener siempre la figura del docente como aquel mesías que ilumina la vida de los niños, aquellos que en el futuro van a transformar el mundo.

Me lo creí todo, es más, me proyecté siendo ese agente de cambio. El discurso —como aquel que contribuye en la realidad de lo que era, es y debe ser el docente— (Jones, 1993; Southwell, 2020) de la Normal Veracruzana era tan prometedor que no daban ganas ni razones para cuestionarlo; al ser una escuela formadora de los mejores maestros de México, no se ponían en duda sus enseñanzas; fui escolarizada de tal manera que la crítica a esta definición improbable de lo que debería ser el docente la tuve un tiempo después de egresar de esta institución.

Fue en esta escuela que descubrí el tipo de maestra que quería ser o que quiero ser, es complejo tratar de definirlo dado que es un sentimiento pasado y actual, que cambia, se renueva, no termina de definirse. Hasta que estudié para ser docente es que surgió mi interés genuino por serlo. Por ser aquella que recuerdan, a pesar de los años, a la que agradecen sus alumnos, la que se sacrifica, la que da, y yo tengo mucho (aunque a veces crea que es poco) por dar, por ofrecer, por enseñar.

Egresé de la Normal Veracruzana con todos los méritos posibles, me probé a mí misma que sí podía lograr lo que me planteara, solo bastaba tener confianza y mucha perseverancia. Conseguí pronto un lugar donde tendría mi primer acercamiento real a la educación, la motivación intrínseca era enorme; transformar mi país con mi metodología constructivista, formar al alumno integral sería mi mayor fuente de motivación, lograr su ciudadanía y ser recordada por ser la docente ideal.

## ¿SOY LA DOCENTE IDEAL?

Ingresé al servicio educativo en 2018. Lo más difícil fue dejar a mi familia y aventurarme hacia lo desconocido; a pesar de ello, mi primera experiencia fue muy gratificante, al ser un pueblo pequeño tuve la oportunidad de conocer a todos mis alumnos y a sus familias, estas apoyaban las decisiones que tomaba; a pesar de verme joven, valoraron mi trabajo.

Si bien tenía un director muy obstinado, no tuvo mucho impacto en mi práctica, pues reconocía mi dedicación para con los alumnos. La escuela era completa y, al tener los insumos suficientes, las clases eran dinámicas, lo cual favorecía el desarrollo de aprendizajes en los estudiantes. Ajeno a lo académico, algunos alumnos presentaban problemas en sus casas, en varias ocasiones tuve que intervenir pues expresaban sus emociones a través de practicar el *cutting*, “autolesión que conlleva a cortar ciertas partes del cuerpo” (Carroll et al., 2016, p. 56).

Al verme envuelta en esta situación, decidí investigar sobre el tema, sus causas y posibles soluciones, pues no podía dejar pasar el hecho de que mis estudiantes estuvieran teniendo dificultades y no hacer algo al respecto. Me sentía triste e impotente. Considero que a partir de ese momento comprendí que la labor del docente implica hacer más que enseñar, pues requiere ayudar, comprender, escuchar, pero, sobre todo, actuar. Se necesita de un trato humano, donde el corazón y la cabeza cooperen mutuamente para orientar a tomar las mejores decisiones.

Mi primer ciclo lo concluí exitosamente, recuerdo obtener buenos comentarios, agradecimientos y críticas de padres y maestros. Me encontraba feliz, sentir el reconocimiento hacia mi trabajo me hizo reafirmar mi identidad como docente, una definición que había construido en mi educación inicial.

No sabedora de lo que me deparaba el destino, el siguiente ciclo fui víctima de la cultura educativa y en parte de su política. Me cambiaron a una escuela bastante lejana, y lo peor es que falsificaron un documento en donde aceptaba cambiarme, ese fue el primer impacto negativo que viví como docente, me sentí humillada y sin voz, no era justo; pero al momento de levantar un reclamo, me dijeron que así se hacían las cosas en la zona educativa y que no se podía hacer nada al respecto.

Accedí a cambiarme. La escuela era alejada y la comunidad muy pequeña, las casas de madera y barro eran muy comunes y la gente se notaba desconfiada. No me sentía a gusto. Los alumnos se encontraban desorientados, la mayoría de ellos vivían con sus abuelos y bisabuelos

porque los padres se iban a trabajar a lugares como Monterrey o San Luis Potosí. El lugar era zona roja de narcotráfico.

Aunque me mantenía firme en mis ideales del tipo de docente que creía ser, sería deshonesto decir que no tuve una depresión en aquellos momentos, pues más allá del contexto, los estudiantes no tenían motivación por asistir a clases, no lo encontraban funcional, de qué manera las ecuaciones y los textos narrativos los ayudarían a obtener una mejor vida en aquel lugar donde corrían el riesgo de ser víctimas de violencia, donde no tenían comunicación ni con sus propios padres y debían arriesgarse todos los días a conseguir comida para ellos y sus hermanos. La realidad es que no tenía las herramientas para hacer frente a tal situación, por lo que es imprescindible promover el cambio social a través de la preparación de los futuros docentes para asumir situaciones propias del contexto, tal y como lo menciona Merazzi (como se cita en Steve, 2006).

Honestamente, intenté desde diferentes visiones tratar de interesar a los alumnos en las clases; sin embargo, en mi mente continuamente me cuestionaba: ¿cómo asegurarles que estudiar sería lo más benéfico para ellos, cuando la preparatoria más cercana se encontraba a 2 horas como mínimo?, ¿de qué manera interesarlos en sus estudios y convencerlos de que la educación era la vía para una vida mejor?, ¿de qué forma sembrar la semilla del saber en estos contextos?, ¿era yo la maestra ideal que tanto me habían hecho creer, que podría cambiar sus vidas?, ¿cómo podría lograrlo?

Debía intentarlo al menos, me habían enseñado a sacrificarme por el bien de mis estudiantes, así que eso fue lo que hice. Todos los días veía la manera de subir a la escuela y preparar materiales dinámicos, buscaba contextualizar algunas actividades y favorecer el trabajo colaborativo.

Tenía momentos donde pensaba que lo había logrado y se notaban interesados, otros más en los que existía un retroceso y tenía que comenzar de nuevo, lo que sin duda me frustraba, me hacía cuestionar mi identidad y mis métodos, me sentía indecisa hacia quien era. Considero que a mis compañeros no les gustaba mi metodología, me decían continuamente que no me esforzara tanto pues al final los alumnos no seguirían estudiando.

No desistí, me había probado que podía lograr lo que me propusiera con dedicación y mucha perseverancia. Tampoco me dejó de importar, elegí no adaptarme a lo que el contexto brindaba, me mostraba férrea en mi metodología y, aunque pareciera sencillo, me costaba mantener vivos

mis ideales. Existían días en los que no tenía cómo salir de la comunidad, al no tener casa del maestro, viajaba alrededor de 2 horas en terracería al pueblo aledaño, pidiendo a desconocidos un *aventón*.

Estuve así unos meses hasta que me amenazaron de secuestro y violación. Recuerdo el día a la perfección, el miedo y desconcierto ante tal situación. Fue en ese momento que tuve mi primera crisis de identidad. Una real. No tenía sentido. Yo solo quería ser la maestra ideal para aquellos niños que, a falta de una figura maternal, se encontraban tan desubicados, ¿hasta qué punto estaba dispuesta a comprometer mi integridad para ser la maestra ideal?, es más, ¿qué haría el profesor ideal en esta situación?, ¿abandonar a sus estudiantes o arriesgarse a su suerte y hacer caso omiso de la amenaza?

Volví con mi familia. A mi lugar seguro.

Me cuestioné por los días siguientes si debía continuar siendo maestra. Tal vez si no hubiera aceptado esa injusticia en aquel momento, nunca habría sucedido. No paraba de preguntarme qué sería de mis alumnos. A pesar de la situación de inseguridad en la que me vi envuelta, sentía culpa por haberlos dejado, es curioso cómo esta profesión llega a afectarme, en vez de llegar a pensar en uno mismo primero, se piensa en ellos, en lo que se pudo haber hecho. No es solo una profesión, es una responsabilidad ética, moral y una vocación de servir.

He de admitir que un factor que me impulsó a no desistir fueron las opiniones de mis exalumnos y padres de familia, los cuales, a pesar de encontrarnos lejanos, siguieron agradecidos por el trabajo, me repetían palabras como “gracias, maestra, he sacado mejores calificaciones por usted”, “es una persona muy comprometida con su labor, no la olvidaré” y “me hizo sentir menos sola, gracias por ayudarme”.

El influir en estas personas me recordó la razón por la que en un primer momento decidí ingresar en esta profesión, no estaba lista para desistir, para dejar de ser quien era, no permitiría que un sistema corrupto y la inseguridad en mi país me quitaran la identidad que durante tantos años me había costado adquirir. Mi identidad docente.

### **LA PERSONA QUE SOY (UNA RECONSTRUCCIÓN DE MI IDENTIDAD)**

En cuestión de semanas, tenía mi nueva escuela, ahora en una localidad indígena, en donde manejan como lengua materna el náhuatl. Admito que llegué a esta escuela con extremada desconfianza por lo vivido recientemente, pero con la mentalidad de realizar mi trabajo de

la mejor manera posible. La cultura escolar la puedo definir como extremadamente relajada. No existe un líder, por lo que cada uno tiene la libertad de ejercer sus metodologías.

Intenté renovar mi práctica y comencé a realizar planes para contrarrestar las diferentes problemáticas identificadas, entre las que destacaba una evidente situación de violencia física y verbal entre estudiantes, por lo que el trabajo colaborativo nunca era opción. Cuando comenté esta situación con mis colegas, que tienen más de 15 años en servicio dentro de la localidad, decían que no había nada por hacer, que es parte de su cultura y que la escuela no debía verse envuelta; que al menos ellos ya lo habían intentado con anterioridad y que, al no ver respuestas, lo mejor era dedicarnos a hacer nuestro trabajo, enseñarles cosas útiles, pues, por las condiciones económicas y sociales, terminarían dedicándose a algún oficio.

Al hablar con los padres de familia, entendí que la mayoría tenía una visión carente de los beneficios de la educación, para ellos lo más importante era que sus hijos percibieran la beca otorgada por el gobierno porque “es la única manera de que aporten algo a la casa” decían. Considero que no me tomaban mucho en cuenta; al dialogar con ellos, divisé la idea de que mucho de lo que decía no solo no lo creían posible, sino tampoco necesario. Cuestioné un poco mi papel dentro de la localidad y las expectativas que ellos tenían de mí, ¿podría culparlos de su percepción acerca de que el docente en una localidad indígena debe adecuarse al contexto y que, por ende, la escuela solo es el medio para recibir apoyo del gobierno?, ¿podría cuestionar su desconfianza de acción, cuando afirman que los docentes nuevos en este tipo de contextos solo están por un tiempo, deseosos de cambiarse en cualquier momento?

En inicio no hice mucho caso a ambas percepciones, mi visión construida de la labor del docente era muy diferente a lo que pensaban, lo más importante es lo que el maestro hace y sacrifica por el bienestar de los alumnos, por conformar pensamientos a los que sí les importe promover un cambio.

Y aunque tenía muy claro que mi ideal lo construí en mi educación inicial, la realidad es que no recuerdo algún conocimiento adquirido en esta etapa que pudiera orientar mi práctica docente, de nuevo me encontraba faltante de conocimiento; por primera vez, sentí que mi educación en la Normal Veracruzana no había sido la adecuada o suficiente para sembrar la semilla del saber en este tipo de contextos. Si bien el acercamiento a la práctica educativa era con alumnos de

secundaria en sus diferentes modalidades, no existe la secundaria indígena, y en la Licenciatura de Telesecundaria no adquirí las herramientas indispensables que me ayudaran a desarrollarme dentro de una cultura distinta a la propia.

Haciendo uso de la investigación, comencé diseñando un plan que pudiera motivar a mis estudiantes indígenas, para que a la par de trabajar en sus aprendizajes pudieran reconocerse como personas y como parte de una sociedad. Inicé aplicando algunas actividades del Programa Escolar de Mejora Continua, tuve pocos resultados, pues requerían que se involucraran todos los agentes escolares, al no contar con el apoyo suficiente, comencé a decepcionarme de mí, no sabía por qué las actividades no resultaban funcionales y no encontraba la manera de hacer algo que ayudara a modificar el pensamiento de los estudiantes, los padres y mis compañeros docentes.

No recuerdo en qué momento dejé de intentar, ni siquiera sé si hubo un momento específico, solo me encontré envuelta en esta cultura, adapté mi práctica y me institucionalicé a la dinámica escolar, replicaba la metodología tradicionalista, considerando las condiciones que el contexto me brindaba, no había forma de cambiar la cultura indígena; qué iba a lograr yo, una docente novel en una cultura construida desde generaciones, así que decidí hacer caso omiso ante las evidentes problemáticas y me dediqué a transmitir conocimientos, pues, al final, como decían mis colegas, para eso nos pagan, para hacer nuestro trabajo.

He de admitir que en el contexto indígena me sentía deficiente, consideraba que no podría lograr convencerlos y convencerme de que la educación en estas localidades sí es la vía para transformar su sociedad, para buscar nuevas oportunidades, y me rendí ante la realidad, perdiendo de vista mi identidad y adaptándome a la cotidianidad.

Al comenzar la pandemia por COVID-19, se nos pidió a los docentes alejarnos de nuestras escuelas y dar clases en línea. El contexto de mi localidad no permitía este tipo de modalidad, por lo que, de común acuerdo, decidí con los maestros llevar actividades cada 2 semanas, respetando las medidas de seguridad.

En este año, al solo entregar y revisar actividades de manera automática, comencé a preguntarme de nuevo si era suficiente, esta constante insatisfacción de dar algo más de mí, de esforzarme, de hacerme valer. Supe que debía hacer algo, y esa fue una de las razones por las cuales decidí ingresar en la Maestría en Innovación en la Educación Básica, sentí que mis conocimientos eran insuficientes, que me faltaba teoría



que pudiera mejorar mi práctica y, con ello, comenzar a solucionar un problema real en mi contexto inmediato.

Al ser ofertada en la Normal Veracruzana, quise volver a sentir esa sensación de pertenencia a la escuela, recordar mis ideales previos y aquella motivación gigantesca por hacer y servir de la mejor manera a mi nación. Sabía que “la Benemérita” volvería a motivarme, así que ni siquiera busqué programas de posgrado en otras escuelas, esta vez exigiría aquello que consideraba me quedó debiendo, al rodearme de los mejores docentes y obtener con ellos aprendizajes significativos.

El ser maestra y estudiante a la vez fue muy gratificante, sin duda lo resumiría en extremadamente enriquecedor, la mayoría de los docentes que nos impartieron clases han cuestionado de múltiples maneras el porqué somos docentes; a través de sus prácticas y actividades, nos han brindado la oportunidad de reconocernos y plantearnos nuevamente el ideal del profesor, uno más humano que divino.

El crear un proyecto de innovación que ayude a contrarrestar una problemática identificada en mi contexto me ha ayudado a dilucidar, ahora entiendo que no solo bastaba con investigar dinámicas de colaboración para contrarrestar una situación de violencia física y verbal dentro de la localidad, el mayor problema es que nunca volteeé la mirada hacia mi persona, hacia mi práctica, di por hecho que el trabajar las actividades con los alumnos era suficiente y culpé del fracaso de estas a los demás, sin cuestionar mis métodos implementados.

Ahora reconozco tener mayor autoestima y seguridad, si bien soy consciente de los logros, también tomo en cuenta mis áreas de oportunidad como la vía para mejorar continuamente mi enseñanza. A partir de que comencé a trabajar en mí, tanto en mi indecisión como inseguridad, es que he podido observar mejoras notables en mis estudiantes, que han motivado inclusive a padres de familia y a mis colegas docentes.

Al releer estas palabras, me doy cuenta de que mi identidad como docente es una construcción social histórica adquirida y heredada a través de las personas con las que conviví en el día a día. Lo estoy viendo desde distintas perspectivas discursivas que han interpelado en mi persona, me configuran y construyen. En esta premisa, Jones (1993) y Southwell (2020) convergen en que la identidad del docente es una construcción simbólica, arraigada por generaciones, creada a partir del discurso que se transmite desde la educación normal y las exigencias de la política educativa, así como de la sociedad en general.

Por ello, esto que me define es el conjunto de experiencias que me han marcado (Cacho, 2004), que me han puesto en situación de crisis, pero también aquellas que despiertan en mí aquel sentimiento de jamás dejar de intentar ser suficiente, para mí, para mi familia, para mis alumnos, para mi nación.

Me queda claro que el ser docente no es una profesión insignificante y tampoco sencilla, trabajo bajo la presión y expectativa de la sociedad, de lo que los demás consideran debo ser, desde la posición que me atribuyen, y además de eso, laboro desde la propia presión; esta pregunta constante de si estoy dando lo mejor de mí.

Identifico también que la idea acerca de quien soy tiene poca cabida en quien fui, ahora tengo claridad que debo poner límites para que mi profesión no trasgreda mi integridad como persona, que no me hace mala docente ponerme a mí al centro de la propia docencia, que incluso es enriquecedor si se voltea a ver la práctica propia desde afuera, como un crítico que busca obtener informaciones necesarias para construir una nueva y mejorada idea de quién soy.

Concibo que la innovación no radica en hacer algo nuevo, novedoso o inexistente; sino en reflexionar sobre la propia práctica, modificarla, reconstruirla, transformarla y, más que nada, disfrutar el proceso de cambio, pues “no todo cambio implica una mejora, pero toda mejora implica un cambio” (Carbonell, 2001, p. 17). Ahora entiendo que cada contexto distante es una oportunidad nueva para redefinirse, que el sentirme en falta de o insuficiente no es lo que me define, es aquello que me reta, me motiva y me renueva en la búsqueda de una identidad que, más que consolidada, pareciera en constante movimiento y evolución.

Hoy, puedo decirle a aquella niña pequeña e indecisa que ya no es necesario entender su valor desde la expectativa de su padre. Ahora la docencia le ha alumbrado un nuevo camino que ella recorrerá con esperanza, fortaleza y valentía.

## **IDEAS FINALES**

Es cierto que ahora considero que el docente ideal es una percepción muy ambiciosa, pero nunca inalcanzable, pues, a pesar de todo lo escrito, ¿qué es el docente ideal?, ¿solo aquél que tiene vocación de servir?, ¿el que busca validarse en los demás por lo que está dispuesto a sacrificar, incluso su integridad?, ¿existe el maestro ideal?

Entiendo ahora de dónde surgieron mis múltiples configuraciones de lo que debe ser el docente; en mi niñez, mis padres y múltiples maestros dieron sus mejores esfuerzos por escolarizarme, pero, sin duda, guardo en mi memoria solo aquellos momentos y experiencias que interpelaron a mi persona, aquellos que me hicieron cuestionarme quién era y que, con empatía, me impulsaron a la construcción de mi propia identidad.

No es nuevo afirmar que la mayoría de las personas mantienen al maestro como el culpable del fracaso educativo, “es difícil transmitir un ejemplo de moral cuando los padres de los niños que asisten a la escuela nacional no valoran a ésta ni al profesor” (Tropp, como se cita en Jones, 1993, p. 71). Si bien existimos muchos maestros que no perdemos de vista la importancia de nuestra labor, coexistimos con aquellos que nunca han considerado a la docencia más que como un trabajo de transmisión de conocimientos, dejando lo humano de la profesión a la deriva. Aunque probablemente hayan comenzado con el ideal firme, es cierto que la escuela y la realidad de esta pueden llevar a presentar crisis de identidad que, sin la ayuda apropiada, orillen a ejercer la profesión como un trabajo más, sin compromiso para uno mismo y con los demás.

Entonces, si la docencia es una profesión de exigencia constante y que socialmente no tiene un reconocimiento positivo a pesar de todo lo que implica, ¿para qué ser docente en la actualidad?, ¿de qué manera cambiar estas ideas acerca de la educación?, ¿somos necesarios los docentes?

Sí lo somos, al releerme, al observar y revivir las caídas y aciertos que he tenido, admito que el bien de esta profesión es más que reconfortante, pues su contribución a la sociedad es lo que le da sentido a esta búsqueda de identidad (Cordero, 2018), y en donde, a pesar de las opiniones de la población, la corrupción dentro del sistema educativo, las posibles carencias de las escuelas formadoras de docentes y la inseguridad que atraviesan todos los días por dar clases, está la ética profesional, aquella que toma en cuenta lo que los maestros somos capaces de aportar a la sociedad y, en específico, a nuestros estudiantes, los encargados del porvenir de la cultura.

Creo que es necesario que el lector se pregunte “¿qué me impulsa a ser docente?”. Pues a partir de reconocer todas las ideas en torno a ello, se va clarificando la identidad profesional como un proceso inacabado, pero que mantiene firme el ideal de transformar algo, de innovarlo, cambiando el proceso para obtener mejores resultados.

Me queda claro que sí existen los maestros ideales, no aquellos que presumen sus estudios académicos o que afirman tener metodologías

efectivas en donde, más que cuestionarse, replican la didáctica a pesar de las necesidades del contexto. Los docentes ideales somos aquellos que, a pesar de las múltiples dificultades, seguimos levantándonos todos los días con perseverancia, compromiso y dedicación de volver a intentar, cuestionándonos continuamente de qué manera hacer mejor la docencia, preparándonos, siendo humildes con los demás y conservando nuestra integridad como humanos.

El reconocer que la vocación no es esa luz con la que se ha sido marcada desde el nacimiento, sino que es algo que se construye con base en las experiencias y que tiene que ver con el compromiso de servir, ha sido una de mis principales adquisiciones de esta reflexión, pues creía genuinamente, al igual que algunos docentes, que la vocación es como ese llamado divino que impulsa a ser, hacer y servir desde la profesión.

La afirmación de que al docente le gusta el control y el poder (Foucault, como se cita en Jones, 1993), me permitió reflexionar acerca de mi práctica educativa y de áreas de oportunidad que me impulsaban a tomar decisiones no favorables. He llegado a plantearme si esta necesidad de control es una inseguridad que desde la infancia mantengo, al no sentirme suficiente.

Me queda claro que lo único posible de modificar es la propia práctica, pues, a través de la objetivación del propio ser, se puede reflexionar sobre aquellos aspectos que no se consideren beneficiosos. En cuanto a los demás problemas del sistema educativo, se debería tener en cuenta que responden a cuestiones estructurales que difícilmente se podrán solucionar desde el aula de clases.

A partir de permitirme resignificar y validar mi existencia docente desde la objetivación de experiencias que me han interpelado, a partir de reconocer que la idea de ser docente pudo no ser una decisión personal sino adquirida a través del discurso de familiares y maestros, a partir de cuestionar el sentimiento de que algo me falta y que no es suficiente lo que sé o soy como profesional e identificar su procedencia es como he reconstruido, una vez más, aquello que considero que soy como docente.

La firme reflexión e identificación de situaciones problemáticas y la proposición de soluciones tienen cabida en la innovación educativa, pues esta consiste en que desde el actuar propio se interrogue constantemente sobre qué se puede hacer para mejorar la situación y llevarlo a práctica, estudiar sus resultados y, de ser posible, compartir el conocimiento con los compañeros. Para ello, se debe tener en cuenta que la práctica docente es algo que se materializa, pues no es una acción consciente, sino que depende del exterior, de lo social.

Hasta el día de hoy, puedo decir que sigo reafirmando mi identidad docente, ahora consciente de cada uno de los procesos que me han ayudado a construirme y sabedora de la realidad educativa que vive mi país, sus diferentes contextos y múltiples necesidades, mis propias fortalezas y mis áreas de oportunidad. La verdad de lo que soy ahora es pasajera, seguramente mañana tendré nuevas concepciones de la labor del docente y tal vez de mí, aunque siempre tendré en mente el ideal de que, con perseverancia, constancia y dedicación, se puede lograr lo que a veces parece imposible.

---

## REFERENCIAS

- Cacho, A.** (2004). Profesores, trayectoria e identidades. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 34(3), 69-111.
- Carbonell, J.** (2001). *La aventura de innovar: El cambio en la escuela*. Morata.
- Carroll, R., Thomas, K. H., Bramley, K., Williams, S., Griffin, L., Potokar, J. y Gunnell, D.** (2016). Self-cutting and risk of subsequent suicide. *Journal of Affective Disorders*, 192, 8-10. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2015.12.007>
- Cordero, M. M.** (2018). La ética y la identidad docente. *Estudios Generales*, 1, 50-55.
- Dussel, I.** (2006). Impacto de los cambios en el contexto social y organización del oficio docente. En E. Tenti (comp.), *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI* (pp. 143-174). Siglo XXI.
- Jones, D.** (1993). La genealogía del profesor urbano. En S. Ball (coord.), *Foucault y la educación: disciplinas y poder* (pp. 61-80). Morata.
- Martínez, B.** (2009). Trayectorias que influyen en la construcción de la identidad del profesor. *Tiempo de educar*, 10(19), 41-75.
- Mercado, M. R.** (2002). *Los saberes docentes como construcción social: La enseñanza centrada en los niños*. Educación y pedagogía núm. 28. Fondo de Cultura Económica.
- Romo Sabugal, C.** (2021). Literacidad a partir de realidades integradoras. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (56), 1-19. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2021\)0056-011](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2021)0056-011)
- Southwell, M.** (2020). *Posiciones docentes: interpelaciones sobre la escuela y lo justo*. Biblioteca Devenir Docente.
- Steve, J.** (2006). Identidad y desafíos de la condición docente. En E. Tenti (comp.), *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI* (pp. 19-70). Siglo XXI.

## TEXTO DIALÓGICO SOBRE SER DOCENTE

ALMA AURORA DE LOS ÁNGELES PACHECO DÍAZ<sup>1</sup>

Subdirección de la Unidad de Estudios de Posgrados

aurorrappd90@gmail.com

*“¿Nos regresamos?”, preguntó el director al salir de la escuela; ahí estabas en agonía, pero decidiste compartir conmigo la única vida que te quedaba, desde entonces me acompañas, mi Popeye.*

### INTRODUCCIÓN

**E**l presente trabajo autobiográfico es un medio para realizar y compartir una objetivación sobre el origen y trayecto del propio ser docente; busca comprender, con una mirada honesta y desde diferentes perspectivas, la manera en la que se puede llegar a construir como identidad; así, su desarrollo cronológico recupera pasajes íntimos personales y profesionales, y mediante su análisis retrospectivo se incluyen interpretaciones que dan sentido a la diversidad formativa que existe en los espacios educativos.

A lo largo de 6 preguntas se analiza el cambio de la infancia a la adultez, al mismo tiempo, se muestra la transición del estudiante hacia la formación inicial docente y, finalmente, la profesionalización que se ha tenido para significar la docencia.

Compartir los resultados de este proceso de reflexión no tendría mayor relevancia, a no ser que sean los cimientos para la reconfiguración y, en consecuencia,

---

<sup>1</sup> Docente de educación básica con especialidad en telesecundaria y profesionalización en tecnología e innovación educativa.

transformación de la propia práctica, así como la provocación al lector para que desde su perspectiva responda a tales preguntas y brinde más insumos sobre lo que es ser docente.

### **¿CÓMO SE CONSTRUYE UN SER DOCENTE?**

Ser docente conserva un conjunto de significados complejos de delimitar debido al enmarañado cúmulo de experiencias, así como la manera en la que se procesan, almacenan e incluso usan.

Retomando algunos posicionamientos sobre el significado de la docencia, esta debe ser integral, por tanto, de acuerdo con Fierro et al. (2007), se compone de varias dimensiones, como la valoral, la didáctica, la institucional, la social, la interpersonal y la personal, siendo esta última el eje del presente texto dialógico, porque implica considerar la historia personal, las capacidades, las limitaciones y las motivaciones.

Este conjunto de dimensiones permite construir la identidad docente, que Osuna y Mata (2015) definen como:

Conjunto de rasgos que caracterizan a un grupo de individuos que poseen cierto grado de capacitación educativa y especialización que les facilita ejercer una ocupación integral con calidad y compromiso, permitiendo reconocerse y ser reconocido como un integrante de un gremio profesional. Se trata de un proceso constructivo y dinámico dependiente de las interacciones sociales de un individuo, que no puede obtenerse mágicamente como resultado de un título profesional, sino a través de la experiencia. (p. 98)

Con base en lo anterior y desde la propia perspectiva, la docencia es una profesión holística, multidisciplinar, que puede ser elegida consciente e inconscientemente, llena de significados personales y colectivos, y que a través de la experiencia y reflexión se continúa construyendo.

En este caso, la elección consciente de ser docente la tuve desde los primeros acercamientos a la realidad educativa a través de las jornadas de observación y práctica, así como a lo largo la formación inicial docente en la Escuela Normal Veracruzana, y al momento del egreso se fortaleció mediante el aprendizaje y la mejora de esta profesión en cada una de sus diferentes facetas vividas.

Ser maestra tiene diversidad de andanzas, que contribuyen a ser perseverante, porque llevan a pensar, a dar nombre a cada rostro, y en estos se encuentran muchos significados. Actualmente me asumo como



una docente a quien la educación le ha brindado personal, académica y profesionalmente más de lo que alguna vez alguien o yo hubiera imaginado.

El construir esta identidad docente me ha permitido comprender que hablar de transformación en el ámbito educativo es empezar por uno mismo como parte del problema, con la oportunidad de contribuir a la mejora a través de la innovación en la propia práctica, en la que se pueden llevar a cabo cambios asequibles con disposición, colaboración, apertura y curiosidad para saber más y comprender mejor.

Southwell (2020) menciona que al hablar de un posicionamiento docente es importante conocer la trayectoria y dar cuenta de cómo se vive el discurso, así aquella no está definida o acabada, sino que es activa, decisional y dilemática. Siendo esto el comienzo de múltiples preguntas que a continuación se desarrollan, como un intento de aproximarse a una parte de esta construcción multidimensional e identitaria en la docencia.

### **¿EN DÓNDE PUEDE NACER UN DOCENTE?**

Un docente puede nacer en todos lados. Para dar cuenta de ello es necesario hablar del origen de las cosas, las cuales tienen supuestos, mitos y versiones, por lo que, derivado de la afectividad hacia mis progenitores, vale la pena retomar algunos sucesos previos, como lo poco probable de mi nacimiento en 1990.

De este modo empezó esta aventura, llamada así porque, a los minutos de haber nacido, fui accidentalmente entregada y casi llevada por otra familia, gracias a la aparente locura de mi madre, quien amamantaba a otra niña, se indagó y resolvió el caso regresándome con mi verdadera familia, quienes no lograban ponerse de acuerdo con el nombre que me darían; aunque mi mamá da una versión muy poética, confío más en la de mi papá, quien asegura no quiso más problemas y aceptó que se me reconociera con los nombres de ambas abuelas más el que siempre le gustó a mi mamá: Alma Aurora de los Ángeles. Mi infancia y adolescencia se desarrollaron en la zona de los Tuxtlas, y ya hacia la adultez en la zona centro del estado de Veracruz.

Conforme retomo conciencia de los primeros recuerdos de mi infancia, estos son fragmentos en forma de video un poco inaudibles, que solo con esmero logro focalizar y esclarecer, pues mediante este ejercicio recuperan sentido.

Cuando aún era niña, mi hermano estaba en la preparatoria, con él compartía el ocio y el juego. En tanto que mi hermana, ya en secundaria, era la mano dura conmigo, gran ejemplo de estudiante, en aquel entonces con un manejo dedicado de enciclopedias. Mi papá trabajaba bastante, leía, escribía (en una máquina de escribir) y sabía mucho; disfrutaba la vida. Mi mamá, dedicada al hogar, tenía igualmente mucho trabajo y emprendía negocios, leía mucho, todo el tiempo aprendía cosas nuevas y se ejercitaba en el disfrute de la naturaleza. Todo el tiempo crecí rodeada de mascotas y animales a los que me enseñaron a cuidar y respetar. Como familia, además de compartir responsabilidades, frecuentemente nos entreteníamos con paseos, juegos de mesa y días de película.

De manera general, este conjunto de elementos apresuró las ganas de querer ir a la escuela, entrando anticipadamente de oyente en el preescolar. Ahora entiendo que quería entender los juegos de mesa, tener amigos como mi hermano, investigar en los libros como mi hermana, escribir como mi papá y el reconocimiento de mamá. Así es como comienza mi inserción en la educación formal.

### **¿CÓMO FUE LA DOCENCIA DESDE UNA MIRADA ESTUDIANTIL?**

A un par de cuerdas de casa, cerca de los 3 años empecé a asistir a la escuela, en ese momento observaba a los adultos como verdaderos gigantes. En mi memoria sobre el preescolar tienen un gran énfasis las estaciones del año y los trabajos que a partir de ahí se realizaban en el aula, así como los periódicos murales, las excursiones, las rondas infantiles y los juegos de patio. En los salones, recuerdo los disfraces, las manualidades y el tiempo del cual no tenía noción, un día de clase era casi un año, no se sentía prisa y sí calma; las maestras estaban sumamente maquilladas, con trajes sastre con botones grandes, zapatos con tacón y medias; sobre el área de juegos, ubico a mis compañeros, algunos llorando y otros muy risueños. Este pasaje muestra cómo se ha transformado la cultura escolar hasta el tiempo presente y cómo, desde muy temprana edad, las actividades que se realizan con los docentes van creando memorias en los estudiantes.

Un episodio de esta época, hacia el segundo año de preescolar, es que una compañera me molestaba en cualquier oportunidad, solía “sacarme la lengua”, me lanzaba miradas despectivas, en ocasiones decía en voz alta o en forma de susurrito que era fea o tonta o que mis papás no me querían porque no llevaba dinero para el recreo, entre otras cosas; en aquel entonces no figuraba lo que ahora se ha reconocido como bullying, menos en edades tan tempranas, al respecto, no comenté nada, solo a mi mamá, quien me alentaba a ignorarla. Un día recuerdo que estaba

jugando en las llantas coloridas y comentó algo despectivo de mi papá y de mi mamá, colmando así mi paciencia; sin justificación de mi parte, la agarré del cabello y nos peleamos físicamente, no recuerdo más detalles, solo que salí corriendo a casa a contarle a mi mamá.

Las consecuencias no son claras, pero sé que lo siguiente que pasó es que acudieron a la dirección de la escuela ambas mamás y después nos separaron cambiándonos de grupo, como signo de oportunidad para no volverlo a hacer y así fue. Tras el suceso, no recuerdo que mis padres me castigaran, pero sí entablaron un diálogo conmigo que me permitió reflexionar sobre mis acciones para no volverlo a hacer y, sobre todo, para valorar el esfuerzo de mi padre y más de mi madre, que dejó su vida profesional para dedicarse al hogar, por lo que se levantaba muy temprano a fin de tener todo listo para cada uno de los miembros de la familia, y en mi caso pudiera desayunar antes de salir a la escuela como cada mañana: huevos, tortillas, frijoles y café negro. Luego de clases regresaba a casa a las 12:10 por mucho, ella tenía mi comida servida y recién hecha; platicaba mucho conmigo, al igual que mi papá, con quien incluso, después del trabajo, podíamos hacer cosas de la escuela, mientras me contaba historias y tomaba un ron. Con ambos cantaba, paseaba y jugaba; ellos asistían a las reuniones y festivales, además, me daban muchas muestras de cariño, al igual que mis hermanos.

Conforme fui creciendo y relacionándome con personas, me enteré de que la compañera que me molestó en preescolar siempre estaba sola, no tenía papá y su mamá trabajaba en una escuela tiempo completo. Por lo que puedo suponer que, más allá de todo, necesitaba atención y cariño de su familia, que lo compensaba con otras cosas un tanto más materiales. Así, la docencia requiere de un involucramiento de la familia de manera equilibrada e incluso conocer estas necesidades emocionales que pueden influir no solo en lo académico, sino también en la relación con los otros.

Este suceso es importante porque, en la complejidad de la infancia y a lo largo del desarrollo de los estudiantes, se dan pistas de lo que el alumno necesita y demanda desde casa y en la escuela, manifestaciones que trastocan y configuran las dimensiones e identidad docente, como autoridad educativa, como profesional y como persona, pues al presentarse estas y otras situaciones debe intervenir y reflexionar sobre ello. ¿Cómo abordarlo de la mejor manera?, ¿se resuelve?, ¿es posible?, ¿le corresponde?

Hacia el final del preescolar, recuerdo un himno a la bandera que se desvaneció en los siguientes grados escolares, también que participé como Caperucita Roja en una obra que se presentó. Este evento me entusiasmaba, mis compañeros y yo ensayábamos y memorizábamos el espacio, el diálogo y los sucesos; sin embargo, durante su realización, no logré reconocer al compañero que interpretaba al lobo feroz y quedé pasmada, recuerdo que mis padres me alentaron a continuar pero no estoy segura de haberlo hecho; no obstante, me brindó no solo la experiencia, sino también un conjunto de habilidades que fueron la base para participar en otros eventos parecidos en grados posteriores, como homenajes y concursos de escoltas, declamación u oratoria, en los que se requería el manejo de la audiencia, la memorización o la confianza en una misma.

En este pasaje, busco destacar la trascendencia que desde la infancia tienen diversas actividades que se realizan en la escuela que complementan a los contenidos curriculares, que, en conjunto y con la actuación del docente, dan la oportunidad de experimentar la formación integral de las personas y desencadenan experiencias y habilidades que marcan futuras trayectorias estudiantiles.

Hacia 1996, cursaba la primaria que, al igual que el preescolar, estaba en la colonia en la que vivía, rodeada de naturaleza y vegetación.

Recuerdo a 2 maestras: Conchita, en tercero, y Aura, en quinto; ambas solían basar su sistema de enseñanza en la repetición verbal o escrita, funcionaba bien pero no para todos los compañeros, por lo que quienes no podían adaptarse a dicho sistema se consideraba que no eran inteligentes y desarrollaban otro tipo de problemas.

En este punto cabe preguntar: ¿qué era ser inteligente?, ¿terminar la tarea rápido, bien o mal hecha siendo sinónimo de aprender?, ¿realizar las actividades tal cual como se enseñaron en el pizarrón o de manera creativa como ocurre actualmente en matemáticas o artes?, ¿aburrirse porque la tarea era demasiado fácil o difícil?, ¿significaba estar quietos y en silencio? Sin duda, aunque no es el objetivo de este texto, permite ampliar el panorama de la complejidad de la tarea docente y la apertura que se debe poseer para atender y comprender múltiples maneras de aprender e intereses particulares de los estudiantes.

A mi parecer, de manera general y sin generar consenso, la inteligencia ha tenido diversos modelos que se acercan a su definición y proponen varios tipos de inteligencias e instrumentos para aproximarse a su medición; biológicamente, se basa en hormonas, neurotransmisores y

sistemas nerviosos en los que se llevan a cabo diversos procesos, cuyas cualidades psíquicas y físicas, además de individuales y sociales, dan lugar a distintos grados y formas de inteligencia, con variados usos e intenciones.

Además, la inteligencia se compone de diversas habilidades, capacidades, conocimientos; Estupiñan et al. (2016) mencionan que:

El ser humano está dotado de habilidades cognitivas, de razón y de habilidades emocionales, sociales, morales, físicas y espirituales debido a que es un ser biopsicosocial, todas ellas provenientes del más noble órgano de su cuerpo: el cerebro. En el cerebro encontramos la respuesta para la transformación en el cerebro del maestro y del alumno. (pp. 209-210)

De acuerdo con Passer y Smith (2004), la inteligencia es la habilidad para adquirir conocimientos, pensar y razonar con eficacia, y manejarse en el entorno de modo adaptativo. Entonces, es importante conocer desde dónde establece el docente el significado de inteligencia para su actuar, es decir, cómo usa esto para la formación y valoración de los estudiantes.

Desde mi perspectiva, la inteligencia es una capacidad que permite adaptarse a situaciones imprevistas y afrontarlas de la mejor manera, empleando diversos conocimientos, habilidades, valores y herramientas, todo lo que está y puede llegar a estar al alcance, y donde, sin duda, tienen lugar procesos electroquímicos y biológicos que están condicionados por el momento evolutivo, así como por el contexto de cada persona.

En aquella época, cuando cursaba la primaria y desde mi entorno, la inteligencia no era tan compleja de definir y no se tenía tanta consciencia sobre qué era aprender, incluso los compañeros que no encajaban en la didáctica de las profesoras de la primaria eran etiquetados como no inteligentes, cuando es probable que sí lo eran, tanto que no se conformaban con repetir, querían crear, diseñar y ser parte de la construcción de su propio aprendizaje, ellos querían más.

En contraste con la actualidad y a la fecha en la que se está realizando este texto, así como desde la propia perspectiva (pues no busco desarrollar una exposición y debate sobre la política educativa mexicana), los planes de estudio han priorizado la adquisición de la lengua hablada y la escrita, así como las habilidades numéricas y aritméticas; sin embargo, recientemente, para favorecer el proceso de aprendizaje de manera más integral, se ha volteado a ver la complejidad de la formación humana tanto cognitiva, como emocional y social, para lograrlo se han llevado

a cabo diversas actualizaciones, además de capacitaciones en forma de cascada —o teléfono descompuesto— o autogestivamente, sin realmente llevar a cabo o hacer tangible el discurso sobre el logro de competencias —término capitalista que ya no es aceptado, pero que representa habilidades, conocimientos, procedimientos, actitudes y valores— sobre temas y contenidos que incluso van más allá, pues, además de los ya mencionados, abarcan componentes socioemocionales, científicos, ambientales, entre otros; con lo que se busca atender a la diversidad de forma inclusiva.

Retomando el periodo estudiantil en la primaria y a propósito de la formación integral que se ha de fomentar en los estudiantes, en esa época fui una excelente corredora, llegando a nivel estatal; mi peculiaridad era correr descalza. Para las finales, me encontraba enferma de la garganta y ya no pude clasificar.

Lo anterior no me detuvo, seguí participando, y aunque no volví a clasificar como corredora, las actividades en familia, como las tardes de caminatas a campo abierto, los días de río o mar en la zona de los Tuxtlas, me motivaban a realizar actividad física. Lo que posteriormente en el ejercicio de la docencia era fomentado en los estudiantes, pues como se aprecia más adelante, incluso formó parte del documento y proyecto con el que me titulé de la licenciatura, constituyéndose así como parte de mi propio ser docente.

Estas experiencias y aprendizajes crearon reacciones químicas y eléctricas y con ellas conexiones en mi cerebro que, hasta ahora comprendo, me facilitaron el gusto por el deporte, la danza y la recreación, siendo así parte de la propia rutina.

Por otro lado, volviendo a los recuerdos de aquellas maestras de primaria, la primera, Conchita, mantenía a su alumna favorita, ¿recuerdan con quién me peleé en preescolar?, precisamente era ella, y al coincidir en la primaria y con nuestros antecedentes, la rivalidad tal vez ya se articulaba con mayor claridad lingüística, además era algo peculiar la astucia que tenía esta compañera para sobrepasar la autoridad que la profesora pudiera tener, ya que las decisiones, así como el control del grupo estaban cargo de mi compañera, una reconocible líder nata, lo cual vale la pena reconocer.

En lo que me concierne, si algo me ha caracterizado es ser proactiva e inquieta, tanto que debido a caracteres físicos como conductuales de aquel entonces, al interior de mi familia me llamaron Tucita, por el personaje de una película de Pedro Infante, a diferencia de una de

mis hermanas, quien era más estilo de Candy (protagonista de una caricatura), por lo que la segunda docente, Aura (quien usaba traje sastre, zapatos con poco tacón, medias, sombras y unas chapas de rubor muy acentuadas), periódicamente me preguntaba “¿Por qué no eres como tu hermana?”, la respuesta es que desde ese entonces sabía que yo era Aurora.

En esa etapa, recuerdo una sensación muy bonita de la escuela, cuando a la hora del recreo compartíamos los juegos de patio e inventábamos algunos en armonía con la naturaleza con la que contábamos. Asimismo, tengo presente cuando en una ocasión iba a asistir un payasito al plantel y estábamos muy contentos, era de lo que se hablaba durante varias semanas previas, llegado el día no pude estar presente, ya que enfermé de paperas. Desde la ventana de mi casa alcanzaba a escuchar las risas de mis compañeros. Durante esa mañana mi mamá, al ver tal situación, decidió estar conmigo, cuidarme y consentirme mucho. Por lo tanto, considero que estas experiencias se deben gestar y brindar a los estudiantes de todas las edades, así las retomé cuando ejercí la docencia, ya que serían experiencias oportunas para la vida y la formación de los alumnos y de sus familias, cuyos efectos propiciaron la motivación, el involucramiento y el gusto por aprender. Por todo lo anterior, considero que la escuela tiene muchas ventanas llenas de oportunidades tanto para los estudiantes como para la comunidad escolar.

Retomando la cronología de sucesos, para finales de la primaria, a partir de la separación de mis padres, durante algún tiempo mi mamá y yo radicamos en Puebla, en donde ella trabajaba como cocinera en una casa hogar de niñas con monjitas y me daban *ride* a la escuela, jamás recibí algún tipo de *bullying*. Entre otros recuerdos, por primera vez tuve un campamento de verano, en ese lapso aprendí mucho sobre artes, español, caminatas en la naturaleza y cultura; no recuerdo nombres de los docentes, pero eso era una formación integral, un ambiente agradable, así como significativo.

En esta etapa, en Puebla, hay 2 actividades didácticas trascendentales que incluso he retomado en mi propia práctica. La primera, una línea del tiempo kilométrica elaborada poco a poco en cada clase e integrada como proyecto de historia, aunque en aquel entonces aún no se trabajaba de esta manera (por proyectos) y el maestro lo relacionó con otras asignaturas, para su presentación las compartimos, observamos e invitamos a los papás, además de algunas autoridades, como se aprecia no solo fue un largo papel desenrollado hecho para cumplir y por entregar de manera exprés. La segunda, una demostración gastronómica, no recuerdo de qué asignatura, pero la he retomado en asignatura estatal e incluso español,



ahí hubo de todo, especialmente caldo de chichatanas, que al no gustarme lo guardé en la mochila, al parecer todo el fin de semana, por lo que seguramente estuve en apuros.

Los anteriores eventos son importantes porque durante mi inserción a la docencia procuré ser imparcial, sin favoritismos, velando por el respeto entre compañeros mediante el diálogo y situaciones que generaran empatía. Además, me gustaba que en el aula existiera un espacio con materiales para producir o crear, que fomentaran la libertad y expresión, pero, sobre todo, conocimientos trasversales y significativos, que además generaran esa interacción de tiempo de calidad con la familia.

Ya para la secundaria, hacia 2001, la reconciliación de mis padres nos hizo regresar a los Tuxtlas. Ante tal armonía, disfruté mucho de la autonomía que paulatinamente adquiría. En la escuela estaba en un grupo numeroso de más de 25 estudiantes, donde a los docentes, en su escasa hora de clase, apenas y les era posible recordar nuestros nombres, pero entre ellos se encontraba el maestro de Español, Ovil, de la clase de las 7:00 a. m. Todos los días, con un porte militar y firme, directo, serio, atendía desde el grupo “A” hasta el “F” o “H” matutino, no recuerdo bien la cantidad, pero eran muchos.

Este profesor a cada grupo le asignaba un color de hoja a la cual había que colocarle margen, al principio dejaba poner rayas para marcar una escritura en línea recta, conforme pasó el tiempo esto ya era prohibido, también usábamos colores para mayúsculas y acentos; los mal portados se alineaban con él, nos hizo comprar un libro que no era el que daba la Secretaría y no dejamos ni una sola página sin contestar, con el aprendí mucho a comprender textos, a mejorar la ortografía y redacción.

También recuerdo la clase de Química, con el Dr. Pacheco, quien entre algunos experimentos hizo que nos aprendiéramos la tabla periódica, tardando clases completas en revisar a cada uno de nosotros. Además, tengo presente al maestro de Matemáticas, quien hablaba muy bajito, casi no veía y cuando explicaba tapaba el pizarrón, dando un presentimiento de que la calificación tenida dependía más de la mejor conducta o si se le seguía el hilo, aunque no aprendiéramos nada.

Estos recuerdos son importantes, ya que, al comenzar en la docencia, me asignaron el tercer grado de secundaria, en el que repliqué la estrategia del Dr. Pacheco de aprenderse la tabla periódica, pero con algunas modificaciones como buscar tales elementos en etiquetas de comida. Por otro lado, tiempo después en un Consejo Técnico Escolar, el diagnóstico arrojó deficiencia o problemas de lectura y escritura, con base en la técnica del maestro Ovil, opté por la técnica LOR (Lectura, Ortografía

y Redacción), entre otras cosas consistía en escribir con color rojo las mayúsculas; con verde, signos de puntuación, comentarios u opiniones, y en negro, el cuerpo del documento; esto como docente facilitaba analizar la información, además de observar avance en los grupos, pues también debían trabajar en hojas con margen y sin rayas, instaurándose tiempo después como una técnica de zona. Por su parte, al profesor de Matemáticas lo recuerdo como una persona muy inteligente, así como apasionada, no por la docencia, sino por su área del conocimiento.

Además, en la secundaria, tenía que seleccionar talleres, para los cuales hacían un diagnóstico debido a la gran demanda. La mayoría de mis compañeras había tenido hermanas en esta escuela y ya sabían la mecánica de asignación si querías ir al taller de belleza; de los menos elegidos por las mujeres eran carpintería, mecánica o costura. Debido a la manera en la que contesté la prueba, me asignaron costura y aprendí a hacer mi uniforme, situación que más adelante me sirvió debido a problemas económicos que tuvimos en casa.

Contestar este tipo de pruebas con sinceridad es un acierto para conocer y atender a los alumnos, no para etiquetar o encasillar. Como docente se debe estar pendiente de los intereses del alumno, y es un desacierto cuando ellos son ignorados o sus opciones son saturadas por la demanda, tal como pasó cuando, ya como maestra, cerca de 2018 dieron la autonomía curricular, que aunque era para que los estudiantes eligieran el taller de su preferencia, por lo menos en la zona escolar en la que me encontraba los alumnos tenían pocas opciones y debido a varios motivos se contaba con talleres de español y matemáticas, sin tomar en cuenta sus intereses o encuestas realizadas; en este sentido, fue una situación parecida a lo que viví en la secundaria.

Para segundo y tercero de secundaria cambió mi residencia a otra localidad de los Tuxtlas, ya que la relación entre mis padres no prosperó, la situación económica fue crítica y el viajar de madrugada para tomar clases era un riesgo que mi mamá correría; no me adapté tan bien al nuevo entorno, ya había grupos definidos y el estatus social era muy importante, de todas maneras, no dejé de echarle ganas a la escuela e incluso mi promedio me llevó a los primeros lugares de aprovechamiento.

Aunque los amoríos ya estaban en aumento, estos no formaban parte de mis intereses, no así la búsqueda de identidad, por ejemplo, un mes me gustaba un género musical y al mes siguiente otro totalmente diferente. Nuevamente, recuerdo a la docente de Español, similar al maestro Ovil, con ella leímos muchos libros, entre ellos el de Don Quijote de la Mancha, e hicimos nuestra propia antología que hasta la fecha conservo. Situación que repliqué en el servicio con diversos textos, de esta manera se construían las bibliotecas de aula y la del hogar de los alumnos.

El Mtro. Lamberto viajaba cerca de 40 minutos de su localidad de origen a la que yo radicaba y lo veía en los camiones, como un simple mortal —en los pueblos el docente sigue siendo una figura importante—, recorriendo esa distancia que se me hacía abismal, no sabía que algún día yo sería maestra e incluso superaría por mucho tal distancia. Este profesor daba la clase de Química y Física, momento para disfrutarse, ya que, mediante monólogos, chistes y mano firme, capturaba nuestra atención e interés, sin dudar lo aprendíamos, además de notarse en los exámenes, los contenidos eran parte de las conversaciones y explicaciones que como adolescentes comenzábamos a dar sobre el mundo, los mayores de tercero o los grupos rebeldes sentían la confianza para pedirle consejos, pero más que darlos nos escuchaba, nos ponía atención, mostraba interés y nos cuestionaba al respecto, docentes como él se convirtieron en inspiración.

Para tercer grado de secundaria, casi todos los estudiantes nos iríamos a la misma preparatoria (la secundaria, pero por la tarde), cada vez adquiríamos mayor autonomía y recuerdo a los varones pedir permiso para ir a cortar vainas o ir a tomar agua al arroyo, formando un grupo más sólido y mixto, pues éramos aproximadamente los mismos que en la secundaria, en el salón aumentaba el relajamiento, la escuela continuaba en un entorno natural, con una sensación de frescura y calma ante el calor de la zona, muchas veces tomábamos clase bajo la sombra de los árboles o cerca de un arroyo.

La clase de cocina me hizo coincidir con un grupo de trabajo llamado “Las maras”, donde yo elegía lavar los platos, puesto que no me interesaba aprender a cocinar, así fue como entré en un periodo de rebeldía. Una anécdota es que nos escapamos de la escuela porque iban a inaugurar unas casas con un grupo muy famoso que venía desde la capital del estado, este grupito de mujeres ya lo había hecho con anterioridad, así que se escaparía de la escuela para conocer a estos artistas y decidí sumarme a tal actividad, qué podía salir mal. El día de la operación, no contamos con que el subdirector regresaba por papeles, al vernos de frente y fuera de la escuela, empezó la persecución, algunas se escondían detrás de una palmera o arbustos, y yo, que desde pequeña he sido buena corredora, paré cuando ya había atrapado a todas y sin mayor alternativa.

Fuimos expulsadas durante una semana de la escuela, lo que coincidía con los exámenes finales, por lo que mi calificación iba a verse afectada; más allá de ello, le comenté a mi mamá que había sido exentada, y debido a mi habitual buen comportamiento no sospechaba nada. Después, cuando se entregaron las boletas de ese periodo, una conocida le preguntó a mi mamá por qué no había estado en la junta de la cual nunca

estuvo notificada, pues abusando de mi astucia le pedí a la pareja de mi mamá de ese entonces que asistiera como titular. ¡Sin duda, acabamos castigados!

Al respecto, considero que todos, en algún momento de la vida, pasamos por este tipo de cambios de comportamiento, como parte de la conformación de la identidad, y me ha servido como docente para comprender y tratar de investigar más al respecto, de lo cual hablaré más adelante.

Durante la preparatoria, diversas situaciones comenzaron a acercarme a la docencia. Como el Mtro. Abel, quien ya tenía un método de enseñanza tan dominado y repetitivo generación tras generación, que varios de mis compañeros contaban con copias de los exámenes desde hace incluso 15 o 20 años atrás y las usaban para presentarlos y tener las mejores calificaciones, en lo personal no era partícipe de la actividad, debido a los valores que eran importantes en mi entorno familiar, como el respeto y la honestidad, sentía que hacerlo era faltar a estos con un maestro mayor, cómo verlo a la cara o a sus familiares. Así comencé a cuestionarme sobre la manera en la que esto podría ser modificado, no sabía que mis reflexiones giraban sobre lo que en la docencia es reconocido como didáctica y actualmente me pregunto si todos filosofamos al respecto en algún momento o era parte de ese gusto por la docencia que estaba por descubrir. Durante esta etapa educativa, un proceso reflexivo similar lo experimenté con otra profesora que era reconocida por su repertorio amplio y bonito de zapatos; además por su temperamento volátil, en muchas ocasiones nos gritaba o regañaba por igual, y sus clases consistían en transcribir todo a la libreta, por lo que entre las preguntas que rondaban mi mente estaba ¿por qué teníamos que hacerlo de esta manera?

Existía un maestro que daba la clase de Matemáticas, en los primeros semestres con él obtuve unas de las calificaciones más bajas (6), por lo que mi mamá no dudó en ir a preguntar por tal resultado, a lo que él le respondió: “Su hija es de las pocas que aprobó, ya que todos tienen 2 y 3 de calificación”. En este punto, no sé si la calificación era reflejo de su didáctica o realmente que como grupo no había tanto interés en aprender. En lo personal, pese a que el maestro escribía rápido y borraba el pizarrón, aprendí mucho sobre ecuaciones integrales, fórmulas en calculadora, entre otros contenidos aritméticos que hasta la fecha me apasionan, además me han servido como parte del dominio de las materias que imparto en secundaria y para diversos exámenes de promoción o ingreso a universidades.

Ya en la recta final de la preparatoria, elegí el área de Humanidades, aunque todavía no sabía qué iba a hacer de mi vida. Mi elección fue para no coincidir con un docente, no quería perder mi tiempo. Varios años después, compañeros de la generación me hicieron saber que este maestro tuvo problemas legales debido a situaciones de acoso, tema que durante mi época de estudio ni siquiera alcanzaba algún nombre o era impensable que un docente llegara a eso con un estudiante o viceversa. De este modo, el cambio generacional ha contribuido a que situaciones de abuso o acoso sean identificadas, nombradas y denunciadas, cada vez más erradicadas en los centros escolares y comunidad, aunque todavía queda mucho por hacer.

Otra opción era el área de Biología, era de mis materias favoritas, que, sobre todo, me impulsaba a estudiar veterinaria, pero el grupo se llenó rápido siendo este otro motivo para optar por Humanidades.

Sin embargo, pude observar de cerca la metodología de enseñanza, que consistía en memorizar cuestionarios de más de 300 preguntas, justificando que se debía a que quienes iban al área de medicina o afines harían esto y más. En el caso de Exactas, estaba el maestro de Matemáticas de párrafos atrás con quien se obtenían bajas calificaciones, no obstante, entre los diversos contenidos, me encantaba el diseño gráfico, pero el hecho de ser zurda siempre afectó los trazos geométricos, pues solía manchar los trabajos al desplazar la mano izquierda, por lo que quedó descartada esta opción. El área de contaduría no me agradaba en absoluto, cuentas interminables en una libreta verde hablando de inflación o impuestos; actualmente cuán arrepentida estoy.

Entonces, ya en Humanidades, es poco lo que puedo recordar, me gustaba Antropología y Artes; fue la primera ocasión que recibí una beca y desde entonces no paré de buscarlas para emplearlas en mi formación. Así, este proceso hacia la selección del área de formación también refleja la observación que tienen los estudiantes, aunque sean infantes o adolescentes, todo lo perciben y todo les influye para sus proyectos de vida.

### **¿ES POSIBLE QUE LA DOCENCIA TE ELIJA?**

Sí es posible. Regresando a la época de mediados de la secundaria y parte de la preparatoria, decidí tomar clases de inglés; sin embargo, al poco tiempo, por cuestiones económicas, para poder continuar en dicho curso los fines de semana comencé a impartir clases, precisamente de inglés básico, a un grupo de niñas y niños; paulatinamente, conforme se corría la voz, se formó un grupo multigrado debido a la diversidad de edades que lo integraban, que oscilaban desde los 6 a los 14 años.

Así me fue posible entablar una relación fácil con la docencia, en la que para mi curso de inglés pensaba en cómo podría abordar temas para estudiantes tan diversos, recordaba clases de la escuela y de la que era mi *teacher* en aquel entonces, para así organizar y aplicar técnicas que admiraba y que funcionaban; considero que tenían la característica de que si bien se basaban en memoria y repetición, estaban ajustadas para que se incorporaran el juego, los retos y desafíos, además del trabajo colaborativo.

Esta experiencia y la especialización en preparatoria en el área de Humanidades me condujeron a seleccionar una de las licenciaturas de la Universidad Veracruzana, en el puerto de Veracruz; sin embargo, por sugerencia de mi mamá, también me postulé en la Normal Veracruzana, al visitarla pensé “ojalá pueda estar en el clima de Xalapa”, un congelador para una foránea del sur, entonces, ¿qué licenciatura elegir?

Al revisar la convocatoria, casi sin pensarlo fijé la mirada en Telesecundaria. Suponiendo que el día del proceso era la que contaba con menos aspirantes en la fila, correspondía al grado escolar que recordaba con mayores desafíos y con mucho cariño, pues la adolescencia es un periodo al que desde mi experiencia percibo como delicado e importante, que mucha veces solo se etiqueta como lleno de conflicto y rebeldía, cuando por el contrario es un desarrollo hacia la autonomía, en la que cobran relevancia tanto los caracteres neurobiológicos como los sociales, y puede ser decisiva para el futuro de las personas.

Al publicarse los resultados de ambas casas de estudios, tenía que pensar en cómo elegir sabiamente, lo cual no pasó, ya que con toda honestidad dejé la última palabra al “si quedo” en la escuela normal, será lo que estudie, ¿cómo podría pasar si solo admitían a 30 en dicha licenciatura?

Al ser aceptada en la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Telesecundaria, uno de los primeros cursos que tuve en la normal fue Filosofía de la educación, donde la maestra nos puso a leer sobre el concepto en náhuatl de la educación de León Portilla (1926) y hay una frase que hasta la fecha me acompaña, da sentido al propio actuar docente y que tiene gran peso y significancia, esta es: “dar sabiduría a rostros ajenos haciendo fuertes sus corazones”.

Durante mi formación, traté de aprovechar todo lo que me brindaba la escuela normal para aprender, incluyendo los cursos extracurriculares, como capoeira, natación, inglés, teatro, lectura, danza, entre otros, a fin de fortalecer la identidad como docente de telesecundaria, pues la característica principal de esta modalidad es que el maestro desarrolla

el proceso de enseñanza para el aprendizaje de todas las materias y campos formativos, así que estos cursos extraescolares me dieron un panorama más amplio de las diferentes asignaturas que forman parte de los programas de estudios.

Algo significativo es que a mediados de la formación inicial docente, me integré a un grupo de danza folclórica de la escuela normal, que a su vez me llevó a un ballet a nivel estatal y que me permitió viajar mucho, conocer el movimiento e interpretación, las tradiciones y culturas que caracterizan a varios estados de nuestra nación, así como las de diferentes regiones del estado de Veracruz, lo que al egresar de la licenciatura fue usado en la docencia para abordar e interrelacionar diversas asignaturas.

Durante la formación inicial docente, practiqué mayormente en zonas urbanas con carácter marginal, en entornos con violencia, además de drogadicción, y la única ocasión en la que fui enviada a una zona rural no pude concluirla, pues me contagié de varicela. Sin embargo, estos acercamientos a la realidad educativa comenzaron a provocar en mí cuestionamientos sobre cómo fortalecer los valores, la formación integral y qué faltaba para comenzar a hacer cambios; López Calva (2009) aborda esta complejidad:

En efecto, la paradoja del ser humano, y en ese sentido del humano que se prepara para ejercer una profesión, es que la humanidad es al mismo tiempo una “naturaleza” auto-eco-bio-psico-socio-organizada —algo que nos define con relación a otras organizaciones vivas— y un desafío —algo que nos reta cada día, cada hora, cada momento de la vida—, un rasgo y una lucha. (p. 2)

Resultado de esta reflexión y ya hacia el término de la formación integral, identifiqué que los estudiantes de la telesecundaria tenían necesidad del esparcimiento y esto me hizo voltear a ver lo vulnerado de la educación física, que en aquel entonces era una materia de relleno, hacia allá fue dirigida mi tesis o documento de titulación de licenciatura.

Por lo anterior, considero que era una docente exigente, disciplinada, que trataba de dar una formación integral a los alumnos, que apostaba por el juego y por la utilidad de las tareas y que estas no solamente fueran exhibiciones de una sola ocasión, que se convirtieran en más basura o que fueran trabajo para los papás, aunque sí había actividades para casa, trataba de que la mayoría se realizaran en el salón de clases; procuraba que las juntas con padres de familia, más que quejas, fueran un espacio de diálogo, concientización y seguimiento, además, estaba a favor de la evaluación desde diferentes perspectivas y momentos (Casanova, 1998). Todo este proceso permitió una preparación para el



egreso, que no fue suficiente, pues en los espacios escolares en los que me he ido desempeñando converge la realidad con la utopía educativa, cuyo choque me abrazó fuertemente como recién egresada.

### **¿QUÉ PUEDE LLEGAR A OFRECER LA DOCENCIA?**

En 2012, tuvo lugar uno de los primeros procesos de selección para obtención de plaza docente, mediante el examen de oposición que impulsaba la reforma educativa; al ser aceptada, durante la espera de asignación, trabajé como docente de inglés en una escuela privada que abarcaba desde preescolar hasta bachillerato, no disfrutaba el trabajo con preescolar como suponía, tampoco primaria, pero sí los grados superiores. A la par inicié con el estudio de mi primera Maestría en Tecnología Educativa. Al concluir, me dio la oportunidad de empezar a trabajar como docente en dicho nivel y al pasar del tiempo adquirí la dirección de un posgrado que mantengo hasta el momento y que me ha permitido crecer en muchos aspectos académicos y personales.

Para el momento de la asignación de plaza, me mandaron a las faldas del Pico de Orizaba. La escuela estaba en construcción, por lo que compartía un espacio del aula con el director, luego me adaptaron un salón hecho de tablitas y un sanitario que era un huequito en el suelo rodeado de un par de costales. En aquel momento comencé con mucha disciplina, y con el paso del tiempo fui aprendiendo, cambiando y tratando de darles experiencias significativas a los alumnos.

Un pasaje de ello fue cuando, debido al frío, llevaba a los estudiantes al solecito para leer, compartir un café y, sin querer, hacíamos un círculo de lectura. También construíamos nuestros propios materiales didácticos a partir de los proyectos de las materias, a manera que se aprovechaban y eran transversales. Con el liderazgo del director, se generó la tradición de utilizar parte de los recursos que generaba la banda guerra para que varias generaciones pudieran conocer el mar. Estas primeras experiencias de gestión carecían de protocolos y normativas, que poco a poco fuimos adquiriendo como colegiado y en favor de los alumnos.

Tiempo después, por el agravamiento de la salud de mi papá, quien ya residía en Xalapa, hacia 2019, logré un cambio de adscripción a aproximadamente hora y media de mi hogar y pasé de una escuela pequeña a otra completa y grande con personal directivo, administrativo, de intendencia y con 3 docentes por grado; sobre la infraestructura, ya tenía cancha, explanada, baños tanto para hombres como para mujeres y para docentes, áreas verdes, domo, entre otros. Finalmente, mi último centro de trabajo fue a 30 minutos de la capital, este lugar vino a dar

un choque a mi formación continua, intentando la promoción y, pese a los primeros lugares, el sostenimiento estatal careció de recursos para la asignación, hasta este punto hubo un conjunto de desafíos para la práctica docente (Steve, 2006).

El conocer el deber ser y la realidad de los centros escolares, me llevó a decidir que era momento de cursar un segundo posgrado, debido a una necesidad de renovación. Además de acercarme a un tema de interés e irme especializando, como lo fueron las neurociencias o enfoques innovadores como el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), entendido como “un enfoque basado en la investigación para el diseño del currículo es decir, objetivos educativos, métodos, materiales y evaluación que permite a todas las personas desarrollar conocimientos, habilidades y motivación e implicación con el aprendizaje” (Pastor et al., 2014, p. 9), de modo que sume y atienda a la diversidad.

Como contraparte, además del gran bosquejo teórico y habilidades de análisis que me brindó este segundo posgrado, me ha permitido escuchar voces de otros compañeros con gran experiencia no solo desde sus diversas funciones, sino como seres humanos, he aprendido de sus talentos para afrontar ciertas situaciones y la huella que tienen los docentes incluso para la formación de los adultos, como el Mtro. Verdejo, que pese a su intelecto no deja de lado lo humano y es un referente por seguir; el Dr. Málaga, con un excelente dominio de política que da sentido a la realidad educativa; la Dra. Amanda, que hizo voltear a ver la complejidad de la transposición didáctica; la Mtra. Margarita, con quien aprendí e incluso aposté por las comunidades de aprendizaje, o como el Dr. Rodolfo, que me recuerda a mi apreciado maestro Lamberto, lo que provoca admiración. Este último colocó un espejo de frente que hace filosofar y aun perderme en las ideas, puesto que brotan más, por lo que estoy renovándome desde la convergencia y divergencia de la propia trayectoria.

Considero que los docentes debemos aprender a investigar y reflexionar sobre nuestro actuar, tenemos que desaprender, reconfigurarnos y mutar, tener congruencia y no rendirnos; podemos reducir brechas, validar creencias, hablar de ciencias nuevas y necesarias. Si queremos innovar, tenemos que mantener la curiosidad, ser críticos, contar con propósitos y arriesgarnos a pequeños cambios, donde nosotros seamos parte del problema y no meros observadores.

En este momento, me defino como profesional de la educación, preocupada e interesada en la articulación entre niveles educativos, así como en investigar la manera de favorecer el aprendizaje,

independientemente de la función y modalidad de desempeño, que surge de la propia dinámica que se vive en los espacios escolares y que se atiende sin distinción, es decir, no tanto delimitada a funciones específicas, sino a condiciones reales de trabajo; por lo que se busca una mirada horizontal en el ámbito educativo que atienda a la visión que desde la política actual se determina, no así fragmentada y limitada, sino estableciendo un vínculo multidisciplinar desde la formación inicial para satisfacer las exigencias con congruencia, así como herramientas transdisciplinares amalgamadas mediante las neurociencias.

En este punto, como parte de una materia tomada en el posgrado, se realizó un ejercicio de reflexión mediante la mirada lacaniana, de acuerdo con Consentino (2019):

Es el sujeto realiza para ver la mirada es ya una respuesta fantasmática ante el deseo del Otro. Para ver la mirada el sujeto debe tomar una posición que implica que su mirada quede elidida y, en este sentido, que su deseo quede capturado por el Otro... la paradoja es que para ver la mirada, efecto de anamorfosis, el sujeto debe acomodarse, tomar posición y dejar caer su propia mirada para encontrarse, en ese mismo instante, capturado por el cuadro... no debe conducir a la confusión entre una mirada que acecha al sujeto moderno en su mismidad con aquella que atormenta al sujeto en el dispositivo analítico. (pp. 150-152)

Por tanto, en mi experiencia, significó la manera en la que otros han visto mi propio actuar y cómo me percibe el mundo en el que me he desenvuelto como docente. En este sentido, no es objeto de esta biografía detallar el proceso complejo en el que se desarrolla este enfoque lacaniano, los resultados que se obtuvieron sí lo son.

Este ejercicio lacaniano se basó en rastrear y entrevistar a mis alumnos y exalumnos desde la primera generación hasta la última, incluidos compañeros, autoridades, docentes y familiares, es decir, miradas posadas sobre mi trayectoria docente a lo largo de 10 años, mediante preguntas como ¿recuerdas la manera en la que se desarrollaban las clases conmigo?, ¿cómo fue tu experiencia?, y ¿qué es lo que más y lo que menos te agradaba? De manera general, realicé el análisis de la información por categorías en una tabla y la expuse como trabajo de clase. Sin embargo, lo más significativo para esta autobiografía lo integro por ámbitos que van de lo familiar a lo académico, como se presentan a continuación:

- La familia: las respuestas no fueron influenciadas por los lazos afectivos como había supuesto al inicio de la entrevista, así, dejaron en claro que he crecido profesional y humanamente, y

que ante experiencias positivas y negativas que se tienen a lo largo del ejercicio docente continuo tratando de aprender y mejorar de manera perseverante.

- Alumnos y exalumnos: coinciden en que soy una docente ética, recta y exigente, que inspira y que, aunque sí he cambiado en varios aspectos de manera más madura, en esencia soy la misma de cuando ingresé oficialmente al sistema.
- Los compañeros docentes y autoridades: concuerdan en que poseo caracteres éticos, profesionales y administrativos efectivos, eficientes y humanitarios, con compromiso y responsabilidades en cada tarea, y sus apreciaciones dan lugar a la propia satisfacción al detectar que no me he contextualizado, lo que coincide con la perspectiva de mis alumnos y exalumnos.
- Los compañeros de la maestría en la que realicé este ejercicio lacaniano: coinciden con las opiniones de otros entrevistados y resaltan de manera positiva mis características personales, académicas y profesionales, además de la eficacia para realizar las cosas, lo que podría ser un área de oportunidad.

Por tanto, en la mirada del otro es gratificante apreciar cómo se entrelazan las versiones de ellos con las propias, por lo que, para la docencia, es recomendable hacer este ejercicio que fortalece la propia identidad docente.

### **¿POR QUÉ COMPARTIR ESTA EXPERIENCIA Y REFLEXIÓN DOCENTE?**

La educación en México ha enfrentado diversos momentos de reformas (Cedillo, 2018), que han tenido aciertos y desaciertos, y que no son el objetivo del presente, pero he observado un incremento en las actividades docentes que van más allá de la enseñanza y se adquieren otras con carácter administrativo y de diseño curricular, además de aquellas que la función vaya demandando. En palabras de Tenti (1995),

Toda profesión es un lugar de encuentro entre un determinado conjunto de agentes y un sistema de puestos. Hoy el puesto de maestro es uno de los espacios escolares más estructurados e institucionalizados... tienden a imponerse años [que] atender, es decir, a moldearlos según las exigencias inscriptas en su propia estructura... es producto de una historia de luchas, compromisos, relaciones de fuerza, intereses, etc., se presenta como algo dado, como una realidad social. (p. 17)

Para afrontar tales retos, es posible recurrir a la profesionalización docente, el trabajo colegiado, la reflexión y la actitud proactiva y propositiva, que en lo personal me han permitido identificar que, más

allá de un docente ideal, hay elementos necesarios de carácter ético, académico, procedimental y adaptativo que se ponen en juego para mejorar la práctica.

La identidad docente demanda compromiso, disposición, interés, reflexión y renovación; este tipo de ejercicios generan tensiones internas, al confrontar la teoría con la práctica, pero principalmente al objetivarme cara a cara, cuestionando aspectos del discurso y, en consecuencia, de la trayectoria; por lo tanto, es una oportunidad que lleva al cambio, pues, como afirma Britos (2001) al retomar a Foucault, no es posible seguir siendo el mismo, las personas y el trabajo demandan movilidad.

La intención de compartir esta biografía a través de un texto dialógico es mostrar la complejidad y diversidad de maneras en las que se construye y deconstruye un docente, también evidenciar cómo numerosas experiencias contribuyen a profundizar en la creación de la identidad docente, más allá de la formación inicial y continua, retomar y significar el origen y las miradas que lo han acompañado. Busca incentivar la perseverancia y el logro de metas, además muestra la importancia de la calidad sobre la cantidad. Comparte y analiza un conjunto de experiencias que se han convertido en aprendizaje, crecimiento y aspiraciones, caracterizadas por la lealtad, la crítica, la proposición, la reflexión, además de la investigación. Finalmente, este texto también busca acompañar, sensibilizar, incentivar y alentar al lector a responder estas preguntas, generar otras y, sobre todo, animarse a compartirlas.

---

## REFERENCIAS

- Britos, P.** (2011). La arqueología del saber: una relectura de las tensiones epistemológicas de las ciencias humanas. *Revista Colombiana de Filosofía de la Ciencia*, 11(22), 57-72.
- Casanova, M. A.** (1998). Evaluación: Concepto, tipología y objetivos. *La evaluación educativa. Escuela básica*, 1, 67-102.
- Cedillo, I. G.** (2018). La educación inclusiva en la Reforma Educativa de México. *Revista de Educación Inclusiva*, 11(2), 51-62.
- Consentino, M.** (2019). Lacan y Derrida, un (des) encuentro en la mirada. *Instantes y Azares: Escrituras Nietzscheanas*, (23), 137-152.
- Estupiñan, J. R., Cano, I. M. C., Alcívar, G. C. I. y Vargas, R. J. T.** (2016). Neurociencia cognitiva e inteligencia emocional. La gestión pedagógica en el contexto de la formación profesional. *Didáctica y Educación*, 7(4), 207-214.
- Fierro, C., Fortoul, B. y Rosas, L.** (2007). Fundamentos del programa. Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo. *Curso Dimensiones de la práctica docente* (pp. 12-31). Secretaría de Educación Pública de Hidalgo y Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo. <https://es.scribd.com/doc/49065905/Dimensiones-de-la-Practica-Docente>
- León Portilla, M.** (1926). *El concepto náhuatl de la educación*. Secretaría de Educación Pública.
- López Calva, M.** (2009). Hacia una práctica profesional que contribuya a la humanización. *Revista mexicana de investigación educativa*, 14(43), 1313-1321.
- Osuna, F. O. M. y Mata, K. L. A.** (2015). Identidad profesional docente: ¿qué significa ser profesor? *European Scientific Journal*, 11(32), 98.
- Passer, M. W. y Smith, R. E.** (2004). *Psychology: The science of mind and behavior*. McGraw-Hill.
- Pastor, C. A., Sánchez, J. M. y Zubillaga, A.** (2014). *Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Pautas para su introducción en el currículo*. Educrea. [http://www.educadua.es/doc/dua/dua\\_pautas\\_intro\\_cv.pdf](http://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf)
- Southwell, M.** (2020). *Posiciones docentes. Interpelaciones sobre la escuela y lo justo*. INFOD.
- Steve, J.** (2006). Identidad y desafíos de la condición docente. En E. Tenti (comp.), *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI* (pp. 19-70). Siglo XXI.
- Tenti F., E.** (1995). *Una carrera con obstáculos: la profesionalización docente*. Siglo XXI.

# LA CONSTRUCCIÓN DE UN YO Y UNA PROFESIÓN



FELIPE MEZA HERRERA<sup>1</sup>

*Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”*

mezaherrera@gmail.com



## INTRODUCCIÓN

La identidad docente se teje con hilos que se entrelazan entre las experiencias personales, los contextos sociales y las reflexiones sobre la práctica pedagógica. En este capítulo se despliega una narrativa autobiográfica que fusiona la historia personal del autor con su evolución como educador. A través de un recorrido por momentos significativos de su vida, se exploran las influencias familiares, las vivencias escolares y los desafíos profesionales que han moldeado su identidad y su enfoque hacia la enseñanza.

El texto se erige sobre la metodología de registros personales, anclados en la autobiografía, para dar cuenta del proceso de construcción identitaria del autor. Este enfoque permite no solo recordar vivencias pasadas, sino también analizarlas en el contexto de la formación y el ejercicio docente. Se evidencia así cómo la reflexión sobre la propia historia de vida se convierte en un ejercicio de autoconocimiento y comprensión de la realidad circundante.

---

<sup>1</sup> Licenciado en Educación Secundaria con Especialidad en Telesecundaria por la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen” y licenciado en Psicología por la Universidad Nacional Autónoma de México.



El relato se relaciona con reflexiones teóricas sobre el desarrollo humano, la influencia del entorno sociohistórico y las etapas del ciclo vital. Se destaca la importancia de comprender la identidad como un proceso en constante evolución, moldeado por experiencias individuales y contextuales. En este sentido, se subraya cómo las reflexiones expresadas en el texto contribuyen a la configuración de la identidad docente, al tiempo que ofrecen ideas sobre la práctica profesional y las valoraciones personales del autor.

## UN ALMA VIEJA

“Nada es permanente, salvo el cambio” (*Heráclito, fragmento, s. VI a. C.*)

—¿Te acuerdas cuando eras pequeño y yo te cargue? —*Me preguntó mi niño de 2 años.*

—¡No, hijo, yo te cargaba a ti! —*Respondí mientras guardábamos sus juguetes.*

—¡No! ¡Acuérdate! No tenías pantalón y chillaste, yo llevaba mi pistola, pero te asustaste mucho.

Justamente hace un mes encontré una fotografía debajo del colchón de mi mamá, junto a donde guarda sus recuerdos más preciados. El personaje anónimo que me sostiene mientras lloro fue un soldado que llegó con un regimiento militar que trató de combatir a los grupos de narcotraficantes que establecían sus sembradíos en la zona. Lo único que mi madre me pudo platicar de él es que, sin conocernos, se acercó a nosotros y le pidió a mi padre que le permitiera tomarse esa fotografía conmigo.

En algunas civilizaciones se concibe la existencia como ciclos continuos de vida y renacimiento, pero estamos acostumbrados a buscar patrones en el caos, como la pareidolia mediante la cual vemos rostros humanoides en las figuras difusas de luces y sombras de la superficie de Marte. Atravesamos la galaxia en una tierra perecedera en un tiempo privilegiado que nos permitió conocer la radiación de fondo de microondas que nos da pistas de nuestro origen como parte de un universo complejo. En el futuro, otras civilizaciones no podrán saber qué hay más allá de sus grupos locales de estrellas porque la expansión del universo hará imposible que la luz de otras galaxias los alcance. A pesar de todo lo anterior, aquí estamos, como adolescentes egocéntricos, creyéndonos el centro del espacio-tiempo que se expande indiferente a nuestra existencia.

Así es mi historia, una dialéctica entre dogmas y dudas, entre la incertidumbre y la búsqueda de constantes. Tan crítico de la fe que me he vuelto fanático. Y, en medio de todas estas revoluciones inacabadas, soy docente. ¿Qué puede enseñar de la vida el sujeto que ve cómo se vuelve obsoleto lo que se enseña en las escuelas?, ¿qué trascendencia se puede tener en una civilización que ya ha colapsado varias veces y se puede volver a destruir?

Para estructurar la información del surgimiento de mis procesos identitarios y relacionar mi historia de vida con el desarrollo de mis formas específicas de ejercer mi profesión, utilizo la metodología de registros personales enfocados a la autobiografía, que según Arfuch (2002, como se cita en Anijovic et al., 2009), “dan cuenta... de esa obsesión por dejar huellas, rastros e inscripciones, de ese énfasis en la singularidad del hombre que es a un mismo tiempo búsqueda de trascendencia” (p. 84).

De esta manera, esta remembranza acerca de la percepción sobre mi propia vida también es un ejercicio de análisis de organizar el pasado para dar sentido a la experiencia personal y a la existencia. En una perspectiva más amplia, Anijovic et al. (2009) mencionan que “las historias vividas y contadas por los docentes no son solo un modo de pensar acerca de su identidad, sino también un modo de reorganizar sus conocimientos que posibilita cambios en la práctica profesional y en las valoraciones personales” (p. 84).

Papalia et al. (2012) aluden al estudio del desarrollo del ciclo vital con algunas consideraciones importantes para el presente ejercicio, como la postura que especifica que “el desarrollo es un cambio que ocurre durante toda la vida” (p. 19), de esta manera, cada etapa está influenciada por las anteriores y determina gran parte de las siguientes. Los autores también mencionan que el desarrollo de la plasticidad tiene límites que dependen en parte de las influencias que se ejercen sobre el desarrollo, de ahí la importancia de reflexionar sobre los propios procesos según el momento de vida. Pero una de las cuestiones más trascendentales mencionada por estos autores es que el contexto histórico y cultural influyen en el desarrollo, lo anterior es válido para el propio ciclo vital, pero no se detiene ahí, pues también se influye en los demás, sobre todo al ser docente.

En esta construcción, Papalia et al. (2012) se centran en la importancia de la influencia de los contextos de desarrollo al concebir a las personas como seres sociales, pues “desde el principio nos desarrollamos en un contexto social e histórico. Para un infante, el contexto inmediato

normal es la familia, pero ésta se encuentra sujeta a influencias mayores y cambiantes del vecindario, la comunidad y la sociedad” (p. 10). De esta manera, se puede concebir la identidad como un proceso, no como un ente acabado o una estructura que pueda definirse en términos de un constructo definido. Así, es posible atribuir variaciones y características que implican situarse en el tiempo y un contexto determinado para establecer y analizar los elementos específicos del desarrollo. En mi historia personal, esto adquiere una importancia trascendental para comprender cómo mi contexto influyó para que desde pequeño me creyera ser “un alma vieja”.

Cuando yo nací, mi padre tenía 60 años, en 3 generaciones habíamos transitado 3 siglos. Mi abuelo peleó en la Revolución cuando era un adolescente. Un buen día llegaron los revolucionarios y lo obligaron a unirse a ellos o probar la pólvora ahí mismo. Así fue como dejó su natal Puebla (nunca supe de qué pueblo) para avanzar siendo un revolucionario por el territorio escarpado de Veracruz.

Cuando la derrota era inminente, mi abuelo corrió entre la sierra escapando del fusilamiento por ser desertor o del castigo por ser revolucionario. Caminando 22 kilómetros, divisó entre los cerros un pequeño pueblo llamado Zapotitlán, llegó fingiendo buscar trabajo y se quedó a vivir ahí con el temor de que si algún día volvía a su casa lo reconocerían. Así abandonó sus estudios de arquitectura, jamás volvió a ver a su familia y en ese pequeño pueblo elaboró con cantera labrada las hermosas tumbas que adornan el cementerio.

Tuvo 2 hijos, uno de ellos murió de disentería, el otro, que aspiraba a hacer grandes cosas, solo estudió hasta tercer grado de primaria, porque en esa época llegaron los cristeros y mataron a los maestros, junto con los sueños de mi padre por estudiar. Mi abuelo le enseñó por su cuenta muchas cosas, por si algún día se abría otra vez la escuela de mi pueblo, pero así llegó a los 18 años y tuvo que hacer su servicio militar justo en la época en que terminaba la Segunda Guerra Mundial. Regresó, se casó y, junto a mi abuelo, compró, con mucho esfuerzo, un terreno, y ambos, con sus propias manos, construyeron con cantera, teja y madera esa casa donde pasé mi infancia. Mi abuelo murió en un fatídico accidente mientras construía una escuela, un trágico final para quien aspiraba a que su único hijo pudiera terminar algo que él no pudo.

Mi mamá nunca asistió a una escuela durante su infancia, solo conoció el trapiche, la yunta y los surcos interminables de caña, frijol y café. Se la robaron con una pistola a los 14 años, tuvo una bebé a los 15 y se fue en busca de mejores oportunidades a la Ciudad de México. Cuando su

padre enfermó, regresó al pueblo, se acabó sus ahorros y le pidió dinero prestado a su tío para ir por sus cosas, pasaron a firmar un pagaré a la casa del recién viudo juez auxiliar, un señor de 60 años que sabía de leyes y hacía documentos, aunque solo estudió hasta tercero de primaria. Así se conocieron mis padres.

Cuando mi mamá perdió a su padre, las circunstancias los hicieron volverse a encontrar y al poco tiempo nació yo. En un pueblito gobernado por maleantes con asesinos imponiendo la ley del más fuerte y con mi papá, el juez auxiliar, recogiendo los difuntos para llevarlos al anfiteatro. Esa diferencia de edad siempre marcó mi vida, mi papá era fuerte, con un semblante amable y un lenguaje que no combinaba con su atuendo de campesino. Sin embargo, la edad avanzada impidió que pudiera ofrecer algo más que un techo para vivir y, por más que se esforzaba, a duras penas teníamos para subsistir.

Mi mamá siempre trabajó, desde hacer tortillas o lavar ajeno hasta hacer limpias y curar el cuajo. Me mandaba a la escuela, me consentía bastante, me cantaba canciones y, a pesar de las circunstancias, me hacía creer que saldríamos adelante.

Esas situaciones me hacían ver las cosas de una manera distinta, no creía encajar con mis compañeros y desde muy joven me sentía un alma vieja, cargando un poco con los años de mi padre y las penurias de mi madre. A veces no me sentía identificado con el lugar donde vivía ni la edad que tenía. Soñaba de más y esas perspectivas me hacían sentir que veía la vida como un anciano, que ve las cosas desde lejos, sin ser un protagonista que trascienda al tránsito indiferente de los años.

Tal vez por eso me pareció tan atractiva la fantasía de que mi hijo fuera otra alma vieja transitando de ser un soldado y platicando por momentos de sus recuerdos de otras vidas, y tan fuerte la certeza de que a su edad el lenguaje aún no se estructura, y en ocasiones me veo a mí mismo a mis 2 años caminando por los pasillos frescos de mi casa de cantera y teja.

Yo y mi alma vieja jugábamos libres esos años, con la mirada cansada a pesar de no haber recorrido grandes pasos. Vivíamos varios en la casa, pero la brecha de edad me hizo solitario desde joven. Jugando con varitas, insectos y olvidando un poco la terrible amenaza que se vislumbraba a lo lejos.

## **UNA CALLE DE PIEDRA, UN ÁRBOL DE TORONJAS Y LA TERRIBLE ESCUELA**

La primera vez que me enamoré tenía 5 años y también era la primera vez que iba al preescolar. Pero hoy, a más de un cuarto de siglo de distancia, es conmovedor encontrarme nuevamente con aquellas cosas simples que amaba cuando era niño. Como el patio de mi casa, donde teníamos un hermoso árbol de toronjas del cual bajaba un columpio hecho con cuerdas y costales. No tenía amigos, pasaba las tardes de mi primera infancia jugando con unos palos y viendo toda la tarde la televisión. Aunque no lo quiera reconocer, era feliz y me gustaba tanto mi vida que me parecía tonto querer cambiarla por la vida escolar a la cual estaría sujeto a lo largo de gran parte de mi existencia, y después sería demasiado tarde para evadir responsabilidades, jugar con bolsas de plástico y pasar todas las fantasías de la televisión a mi querido patio.

Lo que más me aterraba en la vida era crecer, tener que ir a la escuela y tomar las decisiones ante las cuales estaría atrapado mucho tiempo. Odiaba cuando la maestra pasaba por mi casa tratando de convencer a mi mamá acerca de la necesidad de que fuera a la tétrica escuela.

Una mañana, mi mamá me despertó, yo no sabía qué pasaba. Me puso un feo pantalón blanco, una camisa y unos zapatos incómodos. Yo tenía tanto miedo que me dieron náuseas, ella me gritó que ya estaba harta de mis mañas y me llevó a ese feo lugar, me obligó a pasar, yo lloraba terriblemente porque al fin era presa de esa fea realidad que tenía cautivos a muchos. La maestra me mostraba a la niña pequeña que no lloraba, pero, entre la lluvia y la puerta cerrada, yo golpeaba y me defendía con patadas, arañazos y mordidas.

Tuve que quedarme, conocí a un amigo con el que jugábamos a la nave espacial en los lavamanos de la escuela que no tenían agua y también teníamos una sala en la que armábamos robots indestructibles para nuestras épicas y futuristas batallas.

Una tarde, mi hermana me acompañó a comprar una barra de plastilina azul, al día siguiente yo era feliz con mi barra y estaba haciendo una enorme culebra, pero una niña hermosa jugaba con la propia. Un niño me dijo que ella me estaba robando plastilina en repetidas ocasiones y yo, para no verme estúpido, le levanté la mano en señal de que le iba a pegar, ella solo dijo que revisara para que me diera cuenta de que no tenía color azul. Jamás sabré si me robó plastilina, pero adoré a esa niña en secreto hasta primero de primaria.

Fue en ese preescolar donde casi muero cuando me aventé a la alberca sin saber nadar, también, donde los rumores de la combi blanca que secuestraba niños atemorizaban a todos los pequeños y nos hacía correr despavoridamente hasta llegar a casa. Fue en esa época que mataron a don David; esa noche acompañé a mi mamá al velorio y vi por primera vez un muerto, con el que soñé por años, además, fue la primera vez que me quemé la boca con el café caliente que sirven cuando la gente muere. Aún recuerdo mis lágrimas rodando por mi boca quemada y la gente conmoviéndose pensando que lloraba por el difuntito.

Ya no existen las calles empedradas, ya murió mi querida maestra de preescolar, también el señor de la tienda donde compraba dulces, y el tiempo ha marchitado las mejillas de la niña que adoraba. Solo queda la casa de mi padre con sus tejas rotas y su hermoso y fresco patio donde jugaba todas las mañanas.

## ESCUELAS Y HORIZONTES

Mi mamá me preparaba todas las mañanas un licuado, me peinaba y me mandaba a primer año, pues, aunque no sabía leer, pensaba que era una forma de no perpetuar la pobreza. Pero, en un salón con 36 niños, yo no encontraba sentido a esa vida escolar, así que aventé mis libros al arroyo de mi casa y fingí que me los habían robado. Una tarde de mayo, cuando estaba próximo el fin de ciclo, mi hermana entrenaba básquetbol en la cancha de la primaria para el torneo de la telesecundaria, cuando mi maestra se le acercó y le dijo que necesitaba hablar con mi mamá porque era evidente que tenía una discapacidad: “Felipe no hace tareas, no tiene libros, dice que los perdió, se la pasa viendo al horizonte, no socializa con sus compañeros y requiere apoyo que aquí no podemos darle, sería bueno buscar una escuela de educación especial”.

Mi hermana no creía que tuviera una discapacidad. Al llegar a casa revisó el nido de ratones en que estaba convertida mi mochila y cómo me tiraba en la cama viendo televisión. Una definición de la apatía es la siguiente:

Lafaltadeinterésproducidaporlaconviccióndequenoseconseguiránadafavorable para la sobrevivencia o para tratar de llegar a ser más o mejor que otros y que uno mismo (Valdez y Aguilar, 2014,), lo cual, según Marina (1996), lleva a los jóvenes a no padecer la perturbación generada por el deseo. (Aguilar et al., 2015, p. 328)

Quiero imaginar que mi actitud era la imagen de esa definición.

Ese día algo raro pasó, se fue la luz, pero solo en nuestra casa. Mi mamá iba a usar su licuadora y mandó a mi papá a pegarle al cable de la luz con una garrocha para al final darse cuenta de que estaba bajado el interruptor de la corriente eléctrica. Cuando entraron a la casa, estaba llorando con mi hermana obligándome a hacer una tarea que no comprendía porque ni siquiera sabía leer. En secreto platicaron y desde ese día fue mi verdugo, que me ponía a estudiar todas las tardes. Con un método de condicionamiento operante, en un mes aprendí a leer, hacía sumas con 3 cifras y cuando mi maestra se encontró de nuevo a mi hermana le dijo que ya no iba a reprobar, que no se explicaba cómo, pero que ya sabía leer. Fue muy extraño para la maestra cómo en segundo grado sabía todas las respuestas del examen, pero mis preguntas siempre le molestaban: “¿por qué sale vapor de mis manos cuando me estoy comiendo una paleta de hielo en el receso?”, “eso no es cierto” decía; “¿por qué el cielo es azul, las plantas son verdes y la sangre es roja?”, simplemente no había respuestas y la profesora seguía pensando que yo algo tenía.

Al principio me creí el cuento de que la escuela es lo único que puede garantizar ser exitoso en la vida, sin saber sobre

Las limitaciones del mercado de trabajo: la escolaridad no crea empleos... y quienes alcanzan mayor escolaridad relativa podrán encabezar, si acaso, la fila de la cola para obtener el empleo, serán los últimos en perder el empleo, verán disminuidos sus ingresos, o bien, podrán caer en el subempleo o desempleo ilustrado y sufrirán la “devaluación” de sus certificados, en un mercado de certificados cada vez más inflacionario (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES], 2003; Muñoz Izquierdo, 2001; Carnoy, 2005)... En espacios laborales concretos, el mismo certificado de educación superior no asegura a todos los que lo detentan un mismo ingreso superior o una mejor posición laboral. (De Ibarrola, 2009, p. 4)

En esa etapa no era consciente de esas cosas; en la primaria concursé en aprovechamiento escolar, llegué al nacional en la Olimpiada del Conocimiento Infantil 99 y tengo una foto con el presidente Zedillo. Nunca tuve beca y eso era extraño, ¿será que Fox eliminó esos presupuestos?

Llegó la telesecundaria y ahí la mirada de los otros siempre me castigaba como el chiquillo maldito, no jugaba fútbol y me gustaban los libros. Además de eso, mi cara se llenó de acné y durante un año completo en el grupo no tuvimos maestro. La única cosa a la que aferraba mi autoestima se desvaneció en el tiempo.



En esa búsqueda de identidad, un buen día me topé con los fragmentos de una novela de Hermann Hesse llamada *Demian*, que me hizo ver que alguien del pasado pensaba y tenía dudas de la fe que con tanto ahínco me habían inculcado. Realmente esos pequeños renglones que me compartió la telesecundaria marcaron gran parte de la disrupción con mis creencias y la búsqueda de mis propias cosas en las cuales creer.

Durante esa etapa, pasé de no creer en Dios a la idea en la cual concebía la existencia como una coincidencia de procesos físico-bioquímicos y una vez que el cuerpo muere, la conciencia (que depende de las conexiones neuronales) deja de existir con él.

En un entorno sociocultural en el cual la cosmogonía gira en torno a la religión, tuve que aislarme, más por no compartir mis creencias con nadie y tratar de evitar una confrontación con personas cercanas. “La revisión de Zuckerman (2007, 2008) revela que las personas en los países latinoamericanos tienen una fuerte inclinación al teísmo y a la religión” (Martínez-Taboas et al., 2011, p. 208), en este sentido, cuando un hispano se encuentra con un ateo, debería convertirse en una oportunidad de ampliar sus marcos de referencia conceptuales; en vez de desarrollar una reacción de ofensiva, puede aprovechar esta instancia y desarrollar amplitud, flexibilidad, curiosidad y respeto. Sin embargo, en la cultura suele imperar una actitud beligerante ante las diversas creencias religiosas y presenta prejuicios e ideas preconcebidas que pueden contaminar el espacio de interacción. Esto provocaba que cayera en la simulación para evitar problemas y ser aceptado en los diversos entornos en los cuales me desenvolvía.

Esta experiencia ha sido fundamental en la manera en la cual ejerzo la docencia, al tratar de fomentar la apertura a la expresión de las ideas en el entorno áulico, buscando evitar ser guiado por dogmas y promoviendo la aceptación de otros puntos de vista, respetando la cosmogonía sin denostar otras concepciones sobre las preguntas más profundas que no tienen respuesta.

Al llegar a tercer grado y la Olimpiada de Matemáticas en la cabecera municipal, todo el pueblo tenía la mirada en mí, reclamando que no podía fallarles. Con 2 años sin maestro, sin la preparación adecuada y con la única confianza en lo que había logrado en la primaria, la gente esperaba que por arte de magia lograra un triunfo.

La sede a la vez albergó al concurso de poesía coral. El autobús del pueblo se llenó de compañeros que esperaban ir a conocer la cabecera municipal, mientras se mareaban y vomitaban en las curvas de la sierra

de Atzalan. Llegamos temprano, el lugar era frío, la llovizna cubría el horizonte y un mar de chicos se separaron según su concurso.

¡Tres problemas!, únicamente había 3 problemas en ese examen, 3 alumnos terminaron muy rápido, yo me tomé mi tiempo. Entregué y fui a ver cómo se esforzaban mis compañeros de poesía, ni siquiera pasaron a la segunda ronda. Los de las escuelas grandes nos veían feíto, se reían entre ellos mientras nos miraban.

Cuando pasamos al auditorio, todos estábamos nerviosos, anunciarían a los ganadores de los concursos, sin sorpresa pudimos observar cómo la cabecera municipal se quedaba con el primer lugar de poesía. Y, mientras celebraban, anunciaban al tercer lugar de matemáticas, yo miraba al piso suplicando por al menos alcanzar ese sitio, al menos estar en la lista, al menos tener un vestigio de lo que era ganar algo en ese mundo, pero no fue así, sorpresivamente el alumno de la cabecera municipal fue nombrado tercer lugar y el silencio reinó en el ambiente, su puntaje fue de 23.5 del examen. Los padres asistentes empezaban a murmurar que había habido fraude. Pero los comentarios cesaron cuando se mencionó en segundo lugar a la otra cabecera del municipio vecino.

Mis compañeros de la mirada triste por su anterior fracaso empezaron a cuchichear, su mirada cabizbaja se alzó por un momento para ver como iguales a los que se sentían invictos mientras se daba a conocer el puntaje de 33.7 de porcentaje del segundo lugar.

El mismo maestro de ceremonias se sorprendió y dijo que le parecía impresionante que el primer lugar superaba al segundo casi por el doble de puntaje con un 77.8 de porcentaje de examen. Mencionó mi nombre y mis compañeros que siempre me habían visto raro gritaron como no lo habían hecho durante toda su poesía. Parecía el clásico mito de David contra Goliat, habíamos ganado. Solo me dieron 3 libretas y 2 lapiceros, pero no importaba, creo que es la única vez que me sentí pertenecer a esa escuela, ser parte de esa gente.

En esa semana cumplía años la chica que me gustaba desde preescolar y le regalé mi libreta del triunfo de zona, me sonrió, no me miró con asco como en otras ocasiones y se sintió bien, al menos los compañeros me hablaban. Cuando llegó el momento de enfrentar al sector de Perote no tenía muchas esperanzas, pero contra todo pronóstico gané y avancé a la fase regional contra las telesecundarias de Xalapa, y en el nivel regional también pasé sin problemas a la fase estatal.

Nos hospedaron en un hotel de 5 estrellas en la capital del estado, ese día conocí a la chica más hermosa que hubiera visto en toda mi vida, pasé toda la noche platicando con ella. Al otro día nos enfrentábamos a secundarias generales, técnicas y particulares. En el examen me fue mal, pero siempre recordaré los hermosos ojos negros de Iris.

En un suspiro estaba en el telebachillerato y con las expectativas de mi vida por los suelos por la economía familiar, mi padre ya no podía trabajar y mi madre se hacía cargo de los gastos; yo apoyaba en lo que podía y veía cómo la escuela me había fallado, no servía para nada. Me decepcioné de la escuela donde los profesores, al igual que los alumnos, no tenían muchas expectativas, únicamente querían terminar su horario y que no molestáramos. Volví a ser el excluido, el que no encajaba.

Por aquella época me salvó la vida un balón de basquetbol que me acompañaba mientras jugaba solo. En las tardes de neblina cuando la brisa impedía que los aficionados al futbol ocuparan la única cancha del pueblo, ahí estaba yo, tirando, practicando, con la brisa fría sobre el rostro sintiéndome vivo. La única cosa que me separó de esas cosas que llaman depresión y ansiedad fue curiosamente ese balón que me regalaron cuando tenía 16 años. “Un estudio longitudinal realizado por Harris (2006), con 426 pacientes que se siguieron durante 10 años, se sugirió que una mayor actividad física se encuentra asociada con una disminución de la depresión concurrente” (Villegas, 2010, p. 734). Parece ser que la actividad física es efectiva, especialmente en contextos médicos y estresores mayores durante la vida, en relación con los síntomas depresivos. El último día de la preparatoria mi balón cayó sobre un clavo y me aguanté las ganas de llorar como si hubiera perdido un amigo, más que eso, perdí parte de mí.

En el último semestre del telebachillerato ya no había concursos, todos hablaban de irse al norte o a buscar suerte en alguna parte del camino. Mi mamá tenía unos ahorros y, con el apoyo de mi hermana, me ofreció un camino, me dijo que presentara examen en la normal, era la única opción de futuro. La tomé, saqué la ficha y me aferré a ella, me robé libros de la biblioteca que nadie quería y al momento del examen sentí que mi yo de ese momento se conectaba con el de niño. En ese examen obtuve el primer lugar y me sentí orgulloso de mí mismo.

Cuando mi madre supo, festejamos, mi padre lloró y ya tenía un camino. La normal fue para mí una etapa de supervivencia, no desayunaba y no podía entregar trabajos bien hechos porque salía tarde de la escuela, el ciber lo cerraban pronto y me preocupaba más por comer algo digno. Varios maestros hablaron conmigo para saber si estaba ahí ocupando

el lugar de alguien más comprometido como si vieran cómo echaría a perder generaciones de niños. No iban a lograr que me diera de baja, era mi única oportunidad para estudiar. Vendía tareas, hacía ensayos, cobraba poquito. Era curioso cómo para esa maestra yo era de siete y felicitaba por un ensayo a un amigo al que le cobré cien pesos por hacer su tarea.

Sin pena ni gloria, así pasé mi estancia en el tercer piso, mi nuevo balón de básquet me reconfortó en esos sitios. Cuando terminé la normal, otro examen decidió mi destino, obtuve el número 12 y regresé a mi municipio. Cuando cobré mis primeros meses de trabajo, mi madre me acompañó, le di mi primer cheque. Nunca habíamos visto tanto dinero junto, regresamos a casa, desconfiábamos de todos por el camino.

### **LA DOCENCIA, EL INICIO**

Mi primer acercamiento a la docencia fue cuando, a la edad de 3 años, veía cada mañana cómo mis primos y hermanas se levantaban para apresarse en lugares ruidosos, llenos de niños atrapados de los que siempre se quejaban y les aburría. Así que durante esos años traté de escapar lo más que pude de ingresar a esa cosa rara poniendo cualquier pretexto para aferrarme a mi patio de juegos, donde a la sombra de un mango ponía mi columpio y me pasaba las tardes jugando en solitario.

Fue hasta los 18 años cuando, de la mano de mi hermana, ingresé a la docencia, un tanto forzado por ser la única opción que veía para poder estudiar; así, a lo largo de los primeros años de servicio encontré un espacio para disfrutar de un entorno en el cual podía compartir mi curiosidad con los jóvenes de la escuela, fue durante este periodo cuando comencé a disfrutar de las actividades que había odiado en mi infancia.

Bolívar (1998) plasma los ciclos de vida profesional como un modo de entender la carrera, el desarrollo profesional o incluso el grado de compromiso e implicación con el cambio e innovación; considera la carrera profesional como un todo, desde las experiencias escolares de la niñez, pasando por la inducción/entrada en el oficio de la enseñanza, hasta su retirada o jubilación. Sikes et al. (1985, como se cita en Bolívar, 1998) encuentran un conjunto de patrones comunes en cada edad, identificando 5 estadios correspondientes a cada periodo de edad: a) la entrada en la profesión (21-28 años), b) transición/crisis de los treinta (28-33 años), c) estabilización y compromiso (30-40 años), d) crisis en la mitad de la carrera (40-55), y e) un periodo de recapitulación de la carrera.

Siguiendo las trayectorias de estas fases, Huberman (s. f., como se cita en Bolívar, 1998) reagrupa a los docentes en 4 modelos-tipo:

Carrera armoniosa: principios fáciles, estabilización, profundización y diversificación o responsabilización.

Armonía adquirida: principios difíciles, resolución, estabilización, profundización y diversificación.

Replanteamiento: principios fáciles, estabilización, replanteamiento ante el sentimiento de rutina o de hastío o ante tramos más difíciles.

Carrera difícil: principios difíciles, resolución parcial, estabilización, replanteamiento (Bolívar, 1998, p. 6)

La primera etapa de mi carrera como profesor de telesecundaria ha sido la de entusiasmo e idealismo. Al graduarme y comenzar a enseñar, estaba lleno de energía y motivación para hacer una diferencia en la vida de mis estudiantes. Tenía grandes expectativas de cómo sería mi carrera y estaba dispuesto a trabajar duro para alcanzar mis metas.

Una tarde de lluvia torrencial, me desplazé para llegar a la comunidad donde empezaría mi labor como docente. Una mezcla de vacío en el estómago y nerviosismo me invadían mientras el autobús serpenteaba entre la sierra. Al llegar esa tarde, caminé por varias calles hasta que pude rentar un espacio para vivir. Al inicio del siguiente día llegué temprano a la escuela y aunque intentaba saludar a los estudiantes, pasaban indiferentes. Al llegar el director me dio una cálida bienvenida y me presentó a la escuela. Me adaptaron un salón y de cada grupo fueron llegando algunos jóvenes para conformar mi grupo.

Sin embargo, pronto me di cuenta de que también enfrentaba desafíos, como la falta de experiencia y la adaptación a un nuevo entorno de trabajo. Como recién egresado, no tenía la misma experiencia que otros profesores y me sentía inseguro en algunas situaciones. También tuve que adaptarme a una nueva cultura escolar y aprender las expectativas y normas de mi nuevo trabajo.

Al principio, tuve muchos problemas para controlar el grupo, organizar a los alumnos y lograr consolidar un ambiente adecuado de aprendizaje. En mi primera experiencia como docente, me di cuenta de que los estudiantes en esta comunidad venían de diferentes contextos y niveles socioeconómicos, lo que dificultaba el establecimiento de una comunicación efectiva entre ellos. Además, muchos de ellos presentaban un alto nivel de desmotivación y poca disposición para el aprendizaje.

La telesecundaria albergaba 9 grupos y con mi llegada se conformaba uno más. Los primeros días fueron difíciles, la organización del grupo era caótica. Los jóvenes llegaban tarde, se distraían con facilidad y no se esforzaban en aprender. Mi estado anímico se vio afectado, sentía que no estaba haciendo un buen trabajo y que no estaba logrando mi objetivo de crear un ambiente adecuado de aprendizaje.

Pero en lugar de rendirme, decidí analizar las áreas de oportunidad que impactaban negativamente en mi desempeño. Descubrí que mi metodología de trabajo no era la adecuada, no estaba motivando a los estudiantes ni ofreciendo un contenido interesante. Tampoco estaba estableciendo reglas claras y consecuencias para aquellos que no seguían las mismas.

Bolívar (1998), referente a este proceso de crisis o cuestionamiento de la identidad profesional del profesorado de secundaria, producido por el conjunto de retos y frustraciones que se manifiesta incluso en un sentimiento de vulnerabilidad del trabajo, incremento del sentido de culpabilidad e inutilidad de la labor docente, alude a un dicho popular: “cuando soplan los vientos del cambio, algunos levantan murallas y otros construyen molinos”. Tras pasado a la docencia, el autor menciona 2 formas de afrontar estos entornos, uno implica desarrollar una política de identidad conservadora (agarrarse en la defensa de aquello que se cuestiona) o una transformación de las circunstancias en el sentido innovador deseado.

Así que comencé a implementar cambios en mi práctica. Empecé a utilizar metodologías activas y dinámicas, y a ofrecer contenido más atractivo para los estudiantes. También establecí reglas claras y consecuencias para aquellos que no las seguían. Poco a poco, los estudiantes comenzaron a tomarse en serio su educación y el ambiente de aprendizaje se convirtió en uno más positivo.

Analizando la necesidad de evitar reproducir las malas experiencias durante mi formación académica, recuerdo a Esteve (1993), quien menciona que la reconstrucción de la identidad profesional consiste en concebirse como un maestro de humanidad, es decir, “ayudar a los alumnos a comprenderse a sí mismos, a entender el mundo que los rodea y a encontrar su propio lugar desde el que participar activamente en la sociedad” (p. 46), a crear sus propias respuestas a preguntas tan antiguas como la humanidad misma y a cuestionamientos que surjan de estos nuevos escenarios que evolucionan en esta realidad.

La docencia no estaba entre mis primeras opciones de aspiración laboral, pero me descubrí como docente a través de la praxis. En esa búsqueda de impactar en el medio tratando de mejorar las aspiraciones de mis alumnos, al involucrarme y convivir más allá de las aulas: darles a conocer el deporte como una opción de esparcimiento, jugar un rato después de la escuela, enseñarles a tocar un instrumento musical, hacer excursiones para aprender de la naturaleza y buscar adaptarme a los cambios en tecnologías, procesos sociales e incluso en la política.

Mi segundo año en la docencia tenía el reto de enfrentarme a la fama de ser un mal maestro, de no imponer disciplina, de estudiantes que no hacían caso de las indicaciones y siempre se salían con la suya. Ese primer día en el cual me presenté al aula dejé de lado un poco lo que la estructura de las clases decía y me enfoqué a aportar a ese grupo lo mejor que tenía, me di a la tarea de buscar mi propio estilo de docente, acercarme a los jóvenes, jugar con ellos, compartir las cosas que descubría y mi pasión por aprender.

Ese segundo año fue un reto, pero también una oportunidad para crecer como profesional y como persona. Me di cuenta de que la clásica estructura de las clases no siempre es la más efectiva para conectar con los jóvenes. Es necesario salir de la zona de confort y buscar nuevas formas de enseñar, de motivar y de inspirar. Gran parte de los problemas con la disciplina eran cuestiones de comunicación y de conexión con los estudiantes. La clave para conectar con mis alumnos era encontrar mi propio estilo de enseñanza. No quería ser un profesor más, sino alguien que los inspirara y los motivara a aprender. Para lograr esto, decidí compartir mis intereses por aprender y pasiones con ellos. La verdad es que al principio fue un poco difícil, pero con el tiempo, comenzaron a responder positivamente a mi enfoque. Noté que cuando les mostraba mi lado humano, se sentían más cómodos conmigo y estaban más dispuestos a aprender.

De acuerdo con Sánchez y Jara (2016):

La preocupación por aprehender las situaciones singulares, sus múltiples dimensiones y desarrollos con la sensibilidad y el rigor que exige la presencia, la atención, la apertura a lo imprevisto, la regulación de los procesos, la conciencia de lo que se juega, en suma, el sentido del drama educativo (Ferry citado en Diker y Terigi, 1997, p. 100). (p. 123)

Este proceso de autoconocimiento y autorreflexión como docente me llevó a descubrir la importancia de encontrar mi propio estilo y de no tener miedo de ser yo mismo en el aula. Al final, mis alumnos me



dieron la oportunidad de demostrarles que no soy el mal maestro que decían, sino que soy alguien que está comprometido con su crecimiento y desarrollo. De esta manera, pude recuperar su confianza y respeto. Dar un espacio para revalorizar mi función como profesor también implicó aplicar la disciplina que necesitaba para llevar a cabo mis clases de manera efectiva.

El quehacer a veces artesanal de la función docente implica conocerse a uno mismo, tener una pasión por el conocimiento y trabajar para alcanzar los objetivos. En este caso, mi pasión por aprender y mi habilidad para conectar con los estudiantes me permitieron superar el reto de ser un mal maestro, y esa experiencia me enseñó que para mejorar es necesario conocerse y que la conexión que se establece con los alumnos y la confianza que les brinda es lo que les permite sentirse apoyados y motivados a aprender.

Después de transitar durante 5 años el mismo camino de ser docente de telesecundaria, sentí que había estado dedicándome al aula y tratando de mejorar día a día mi práctica como profesor. Sin embargo, comencé a tener una sensación de insatisfacción con mi enfoque pedagógico y me pregunté si estaba haciendo todo lo posible para mejorar mi enseñanza. Fue entonces que decidí emprender una etapa de reflexión y renovación en mi carrera. Empecé a investigar sobre nuevos métodos pedagógicos y a buscar oportunidades para mejorar mi práctica. Me inscribí en cursos y talleres sobre pedagogía, tecnología educativa e innovación en la enseñanza.

Sin embargo, la tarea no fue fácil. Me encontré con desafíos, como la falta de apoyo y recursos por parte de la administración escolar y de tiempo y energía para implementar las nuevas estrategias en el aula. También me sentía abrumado por la monotonía de la rutina y la falta de oportunidades para crecer profesionalmente.

A pesar de estos obstáculos, continué perseverando en mi búsqueda. Incorporé nuevas tecnologías en el aula y comencé a concentrarme en un enfoque más centrado en el estudiante. Me di cuenta de que la renovación y reflexión son esenciales para mantenerse motivado y enfocado en el objetivo de mejorar como docente. Aprendí que siempre hay oportunidades para crecer y mejorar, incluso después de muchos años de experiencia.

## VIENTOS DE CAMBIO

Una tarde después del trabajo, el silencio me hizo recordar que estaba solo, hacía 2 años que había muerto mi padre, tenía la misma rutina de ir a ver a la familia o a mi novia todos los fines de semana, para regresar corriendo la madrugada del lunes otra vez. Miré la lámina que dejaba pasar la luz del cuarto donde rentaba, sin que implicara algún cambio en mi horizonte. Me había convertido en parte del paisaje y me pregunté si podría seguir así por más tiempo. Trabajar lejos de casa como profesor rural ha sido una experiencia desafiante, pero al mismo tiempo muy satisfactoria. Sin embargo, era hora de hacer un cambio y buscar un equilibrio entre mi dedicación a la educación y mi bienestar personal. Estaba decidido a encontrar un nuevo camino que me permitiera seguir haciendo una diferencia en la vida de mis estudiantes, pero también en mi propia vida.

Lamentablemente, gran parte de los procesos para asignar cambios de adscripción durante esos años eran manejados por los intereses sindicales, llegando a pasar toda una vida sin existir un beneficio. Ya llevaba varias visitas preguntando por mis solicitudes olvidadas y mientras escuchaba cómo la gente llevaba sus peticiones, me tocaba esperar y seguir. Entre esos pensamientos llegó la tarde.

Ese día, la lluvia acariciaba un ambiente tétrico, las gotas transitaban por el asfalto, mis ojos compartían sus ganas de rodar por su ausencia, la soledad envolvía mi vida llena de multitudes y ella a lo lejos compartía de su esencia conmigo, mi vida distante, mi emoción pausada por horizontes fugaces y su aroma diluido en mi mente para que me alcance hasta tenerla otra vez. Así viviendo a cucharadas de recuerdos a gritos de su ausencia.

Las tardes eran calurosas, el asfalto teñía de naranja las sensaciones táctiles, cables obstruyendo la vista del cielo y su aroma en mi memoria mientras el mundo en paz continuaba con su entropía. Ella en su mundo, yo en su ausencia, quizás en coincidencia de nostalgias de una media luz de una noche furtiva. Recuerdo esos colores pálidos con el viento empezando a envejecer el día, la gente llegando y ella en mi página vacía, en las huellas profundas que solo dejan sus ausencias.

En esos matices de tiempo, me encontré a compañeros que compartían conmigo las sensaciones de ser el maestro de día, la persona solitaria por la tarde que añoraba el hogar, la familia, los amigos, la pareja y, en esos procesos, gran parte de su vida se encontraba imaginándose el encuentro con los suyos los días que se podían. Esas compañías fugaces

en las cuales compartimos algún espacio se alegraban de vez en cuando al darse la noticia de que alguno al fin podía acercarse un poco a casa, ese breve momento daba una esperanza tenue que se disolvía para seguir con la rutina semanal, aspirando a ser nosotros algún día.

Pasaron varios días como esos, me quedé solo y de vez en cuando algún compañero llegaba y el ciclo se repetía, a veces con matices diferentes pero la mayoría con historias similares que compartíamos cuando coincidíamos en los transportes, en las comidas o en los espacios donde rentábamos viviendo a veces una soledad de multitudes.

Por una casualidad, un día encontré a una compañera que deseaba cambiarse de escuela y si a ambos nos interesaba estaría un poco más cerca de donde trabajaba mi novia. Decidimos permutar y, después de despedirme del espacio que había habitado por tantos días de mi vida, emprendí el camino como un nuevo inicio.

Llegué a la nueva escuela ubicada en la sierra con mucha ilusión; después de haber estado en una de organización completa, quería aprovechar esta oportunidad para poner en práctica todo lo aprendido en mi formación como profesor. Sin embargo, lo que no sabía era que esta experiencia sería una de las más difíciles y gratificantes de mi carrera.

La escuela era de organización bidocente y estaba en una zona muy marginada, con un clima frío y duro, y con una población de alumnos con situaciones familiares desfavorables. Además, me encontré con la sorpresa de que, además de enseñar, también debía ejercer como director comisionado.

El primer reto al que me enfrenté fue el de viajar todos los días desde muy temprana hora sin tener un automóvil. Debía tomar un autobús y caminar varios minutos para llegar. Era un viaje muy incómodo y agotador, pero al mismo tiempo me permitía conocer a la gente de la zona y comprender mejor las dificultades que tenían.

Según Weiss (2000), actualmente en México, el fenómeno del multigrado ya no se debe a la falta de plazas de maestros, sino que obedece a la geografía montañosa o lacustre y a la dispersión poblacional que va en aumento por la migración. En este sentido, Peña et al. (2013) mencionan que “la escuela multigrado constituye una de las formas de organización de la educación, su característica esencial radica en que un solo maestro debe atender dos o más grados en un mismo acto de clases” (p. 2). En el caso del nivel secundario, “las telesecundarias son las que

pueden presentar una organización multigrado, y así lo es para 19.7%, de las cuales 7.9% son unitarias y 11.8% son bidocentes” (Mejía et al., 2016).

Una vez en la escuela, me enfrenté a otro gran reto: la falta de recursos. Además, muchos de los estudiantes no tenían uniforme ni útiles escolares, lo que dificultaba aún más su proceso de aprendizaje. A pesar de todas estas dificultades, logramos hacer un gran trabajo juntos. Los alumnos eran muy dedicados y querían aprender, y como profesor, yo estaba decidido a hacer todo lo posible por ayudarlos. Hicimos proyectos en equipo, organizamos actividades culturales y deportivas, y trabajamos mucho en la convivencia y el respeto mutuo. En este entorno, coincidí con Mejía et al. (2016), quienes mencionan que:

La metodología multigrado representa ventajas educativas, pues esta diversidad de niveles y de edades dentro del aula favorece el aprendizaje colaborativo entre el alumnado, un mayor involucramiento de los padres de familia y una mayor contextualización. Las condiciones de simultaneidad de funciones hacen posible que la gestión escolar y áulica sean más permeables entre ellas, lo que facilita que la gestión pedagógica gire alrededor de los estudiantes de manera más fluida. (p. 113)

## **LA FAMILIA, EL TRABAJO Y LOS HIJOS**

Como profesor de telesecundaria, decidí enriquecer mi experiencia en la vida y estudiar para convertirme en chef profesional junto con mi esposa, lo que nos permitía desarrollar nuevas habilidades culinarias y conocer la cultura gastronómica de diferentes países. Además, decidí estudiar Psicología a distancia en la Universidad Nacional Autónoma de México. Todos los días, viajaba a trabajar en una comunidad marginada, en la escuela con solo 2 maestros, donde asumí la función de dirección comisionada, lo que significó una carga administrativa adicional.

A pesar de las dificultades, fue una experiencia enriquecedora. Pude aplicar los conocimientos adquiridos en psicología en mi trabajo como profesor y en mi vida personal. También, pude disfrutar de la pasión por la cocina con mi esposa.

Cuando nació mi primer hijo, mi vida cambió radicalmente. De repente, tenía una nueva responsabilidad y una gran cantidad de retos y dificultades que enfrentar. El primer desafío fue mediar mi trabajo como profesor y mi rol como padre. Debía equilibrar mi tiempo, lo que significaba dejar de trabajar hasta tarde y reorganizar mi proyecto laboral. Fue difícil adaptarme a este nuevo ritmo de vida, pero aprendí a ser más eficiente en mi trabajo y a delegar tareas cuando era necesario.

Otro problema fue la economía. Como padre de un recién nacido, mi presupuesto se vio afectado por los gastos adicionales de crianza. Tuve que hacer ajustes para poder hacer frente a todos ellos, incluyendo pañales, leche en polvo y cuidado infantil. Además de ser un padre, también era el director comisionado de mi escuela. Esto significó que tenía una gran cantidad de responsabilidades. Fue difícil encontrar un equilibrio entre mi trabajo como director y mi rol como padre, pero aprendí a ser más organizado y eficiente en mi tiempo.

Como profesor y trabajador con hijos, sé de primera mano lo desafiante que puede ser equilibrar estos aspectos. A menudo me siento abrumado por la cantidad de responsabilidades que tengo, y me preocupa no estar dando lo suficiente tanto en el aula como en el trabajo. Sin embargo, después de mucha reflexión, he encontrado algunas sugerencias que me han ayudado a mejorar mi rendimiento en ambos roles.

En primer lugar, es importante tener una buena organización. Mantengo una agenda detallada de mis compromisos tanto laborales como en casa, y hago un esfuerzo consciente para priorizar mis tareas diarias. Esto me permite ser más eficiente y estar seguro de que estoy cumpliendo con todas mis responsabilidades. En gran parte la organización del tiempo depende más de la gestión de emociones que de la creación de agendas.

Además, trato de ser realista sobre mis límites y no sobrecargarme. A veces es tentador querer hacer todo lo posible en el trabajo y en casa, pero sé que esto solo conduce al *burnout* y un rendimiento subóptimo en los 2 ámbitos. Por lo tanto, trato de ser consciente de cuándo es hora de delegar tareas o pedir ayuda.

También he encontrado que es importante tener tiempo para mí mismo. A menudo me siento culpable por darme un espacio para mí cuando tengo tantas responsabilidades, pero he aprendido que es necesario para mantener mi energía y enfoque. Practico actividades deportivas y trato de tomar un momento para mí mismo cada día.

Finalmente, intento ser un buen modelo para mis hijos al mostrarles cómo equilibrar responsabilidades y mantener una actitud positiva. Les enseño la importancia de ser organizados y de pedir ayuda cuando sea necesario, y trato de modelar estos comportamientos en mi vida diaria.

## UN NUEVO DESAFÍO

Transcurría el año 2019 y mi esposa estaba nuevamente embarazada, en este punto habíamos acordado que una forma de lograr cubrir los gastos era accediendo a un puesto de dirección efectiva, aunque implicara un cambio de domicilio.

En el examen logré obtener el lugar número 4 para aspirantes a dirección efectiva. Era un logro que tenía como meta desde hace mucho tiempo y que finalmente se hizo realidad. Sin embargo, con este nuevo cargo, también vinieron cambios drásticos, como un cambio de domicilio y alejarme de mi familia.

El día de mi asignación, cuando revisé la lista de adscripción, me encontré con una gran sorpresa: era la misma escuela donde había empezado mi carrera como docente hace 10 años. Fue un reencuentro emocionante con compañeros de zona, exalumnos y padres de familia, todos ellos recordaban los buenos momentos y las enseñanzas que les había brindado durante aquellos años.

Sin embargo, ser director efectivo no es tarea fácil. Hay muchos retos y dificultades que deben ser abordados, como la toma de decisiones importantes, la gestión de conflictos y la supervisión de un equipo de trabajo. Además, también debía enfrentarme a la distancia de mi familia y a la necesidad de rentar una casa en la comunidad. En este sentido, Velázquez-Fombellida et al. (2013) mencionan que

la Dirección Científica Educacional debe ser vista como el proceso social para alcanzar, a partir de una determinada previsualización del futuro de la institución educacional, las metas fijadas; las formas de involucrar a los profesores, alumnos y el resto del personal en su ejecución y las vías para institucionalizar los cambios producidos en la formación integral de los participantes. (p. 82)

A pesar de los desafíos, estoy agradecido por esta oportunidad y por poder ser parte de la educación de los jóvenes de esta escuela. Para lograr los objetivos propuestos en el Modelo de la Escuela Secundaria Básica, concuerdo con Velázquez-Fombellida et al. (2013), quienes comentan que es de vital importancia el protagonismo de los directores en la guía del proceso de enseñanza-aprendizaje en las instituciones, lo que hace necesario que estos puedan contar con determinadas acciones como herramientas para hacerlo, las cuales incluyen lo siguiente:

Propuestas de acciones para orientar la labor del director escolar desde la superación del personal docente, en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje: - 1. Elaboración, control y seguimiento al diagnóstico de la

estructura de dirección y de los docentes (como individuo y como profesional), determinando las necesidades de aprendizaje en el plano docente-metodológico, científico-metodológico y en la esfera de la cultura general integral. 2. Priorizar espacios de tiempo en talleres y seminarios a los resultados científicos que van obteniendo los docentes en las investigaciones que realizan, con énfasis en la maestría, de manera que se generalicen aquellos que van dirigidos al mejoramiento del aprendizaje. 3. Promover ambientes de lectura, reflexión, de constante actualización científica y de estimulación en los docentes que muestran interés hacia el perfeccionamiento de su labor pedagógica. 4. Definición de los principales problemas técnico-metodológicos y de dirección que evidenciaron el asesoramiento a clases y de las regularidades observadas en los resultados del aprendizaje por grado y grupo. Rediseñar los planes individuales de superación y de las acciones de la estrategia de aprendizaje. 5. Ser ejemplo en su colectivo por la preparación alcanzada, el interés constante de superación y la creativa aplicación de la ciencia a los problemas de su institución. (Velázquez-Fombellida et al., 2013, pp. 84-85)

Esperaba poder seguir aprendiendo de la labor directiva al regresar a la comunidad donde comencé mi carrera como docente, con la misma aspiración y entusiasmo de hace 10 años. Sin embargo, algo inaudito surgió de la nada. Poco después de mi nombramiento, la pandemia por COVID-19 comenzó y cambió por completo el panorama educativo. Al principio, fue una noticia impactante. Nunca había experimentado algo así y no sabía cómo afrontarlo. Pero, como líder de la escuela, sabía que debía tomar medidas rápidas para proteger a los estudiantes y al personal.

Uno de los mayores desafíos fue asegurar la continuidad del aprendizaje. Teníamos que encontrar una manera de llevar a cabo las clases a distancia y asegurarnos de que los estudiantes tuvieran acceso a los recursos y tecnologías necesarios para participar. También trabajé con los maestros para adaptar sus lecciones y evaluaciones al formato en línea.

Hubo muchas áreas de oportunidad. La tecnología nos permitió llegar a un público más amplio y ofrecer programas innovadores que de otra manera no habrían sido posibles, pero también fue evidente la brecha digital y agudizó estas diferencias en los sectores más desfavorecidos. Así mismo nos llevó a cuestionar el papel del docente en un mundo interconectado. Además, la pandemia nos obligó a reevaluar nuestras prácticas y a encontrar maneras más eficientes y efectivas de brindar educación a los estudiantes.



A medida que avanzaba la pandemia, me enfrenté a numerosos retos personales y profesionales. La salud de mi familia y la mía propia, junto con las preocupaciones económicas, fueron fuentes constantes de estrés. Sin embargo, como director de la escuela, comprendí la importancia de mantener una actitud positiva y de liderazgo en tiempos de incertidumbre. Mi responsabilidad no solo incluía la gestión administrativa, sino también el apoyo emocional y académico a estudiantes, maestros y padres.

La transición hacia la educación a distancia supuso un desafío significativo. Adaptarse a nuevas tecnologías, asegurar el acceso a recursos digitales y mantener la calidad educativa fueron tareas complejas. A pesar de los retrocesos y las dificultades, vi en cada obstáculo una oportunidad para innovar y mejorar. Reconocí la necesidad de capacitar a los maestros, proporcionar soporte técnico y crear un ambiente de aprendizaje inclusivo y flexible.

A lo largo de este proceso, aprendí valiosas lecciones sobre resiliencia y colaboración. La pandemia destacó áreas de oportunidad en nuestra práctica educativa, desde la necesidad de mejorar la infraestructura tecnológica hasta el fortalecimiento del vínculo entre escuela y comunidad, reconociendo en gran parte el problema de adaptarse a la diversidad de contextos en los alumnos, desde el estudiante que tenía conectividad, hasta el que no tenía señal para comunicarse con el profesor. Este periodo de adaptación aceleró cambios que, de otro modo, habrían tardado años en implementarse, y nos permitió replantear estrategias educativas para asegurar el bienestar y el éxito de nuestros estudiantes en un mundo en constante evolución.

En este sentido, Ramírez-Montoya (2021) puntualiza que:

se hace imprescindible que las instituciones educativas amplíen la interacción multidisciplinaria, globalicen los conocimientos teórico-prácticos de las novedosas estrategias didácticas, generalicen y profundicen el uso de las nuevas tecnologías y dejen de funcionar como compartimentos estancos para iniciar, de manera activa y constante, su vinculación con los diversos sectores de la sociedad. La necesidad de un análisis crítico del presente de las instituciones educativas y las propuestas formativas para sus estudiantes permitirán dilucidar el nuevo rol y función que deberán cumplir. (p. 13)

A pesar de todos estos desafíos, la pandemia también expuso una realidad difícil de ignorar: la profunda brecha digital que afecta a nuestros estudiantes y la comunidad escolar. Esta situación aumentó el rezago educativo y exacerbó problemas emocionales tanto en los maestros como

en los alumnos. Estos factores trajeron consigo desafíos aún mayores y revelaron áreas de oportunidad críticas en nuestra práctica docente y directiva.

En retrospectiva, debo ser autocrítico en cuanto a mi papel como director. Hubo momentos en los que las soluciones implementadas no fueron suficientes para cubrir todas las necesidades, y algunas estrategias adoptadas inicialmente no lograron los resultados esperados. Sin embargo, estos obstáculos sirvieron como valiosas lecciones.

A pesar de estas dificultades, también hubo logros significativos. Vi cómo los estudiantes y el personal se adaptaron y se unieron para brindar una educación de alta calidad a pesar de las adversidades. La creatividad y la colaboración entre los maestros y el personal de la escuela aumentaron notablemente, lo cual fue un testimonio de su dedicación y compromiso.

La pandemia por COVID-19 fue una experiencia desafiante y, a la vez, una oportunidad para crecer y aprender. Como líder de la escuela, estoy agradecido por el apoyo y la resiliencia de mis colegas. Reconozco que, aunque hubo áreas donde podríamos haber mejorado, también hubo avances significativos que nos prepararon mejor para enfrentar futuros desafíos. Este periodo nos ha dejado lecciones que, sin duda, fortalecerán nuestro enfoque educativo en el futuro.

Fue una mañana de agosto de 2020 cuando recibí la noticia de que debía dirigir la reincorporación a clases presenciales en la telesecundaria. Como director, comprendí de inmediato que esto sería un desafío enorme, pero estaba decidido a hacerlo lo mejor posible. La pandemia había afectado al mundo entero y había cambiado radicalmente la forma en que las escuelas funcionaban. La mayoría de las instituciones habían adoptado la educación a distancia, y la telesecundaria no era la excepción. Sin embargo, después de varios meses, se decidió que era seguro reanudar las clases presenciales con medidas de seguridad adicionales.

Llegó el día de la reanudación de las clases presenciales. Los estudiantes parecían emocionados y los docentes estaban preparados, aunque con ciertas reservas. Los esfuerzos habían valido la pena hasta cierto punto: los alumnos disfrutaban de las interacciones cara a cara con sus maestros y compañeros, y los profesores se esmeraban en brindar apoyo. No obstante, quedó claro que la transición no estaba exenta de problemas y que necesitábamos seguir adaptándonos y aprendiendo de

esta nueva realidad. La pandemia no solo puso a prueba nuestra capacidad de gestión y adaptación, sino que también subrayó la necesidad de estar preparados para futuros desafíos y de seguir mejorando nuestras prácticas educativas.

El primer desafío fue la logística de reorganización de espacios. Debíamos asegurar la distancia de metro y medio entre los alumnos, lo que resultaba complicado con aulas que no estaban preparadas para ello. Optamos por dividir los grupos en 2 y trabajar en 2 horarios diferentes, lo cual generó problemas porque los alumnos no avanzaban al mismo ritmo y los maestros se agotaban al tener que impartir el mismo tema 2 veces. Además, la imposibilidad de desayunar juntos y el temor constante al contagio añadían más estrés a la situación.

El tiempo en clase resultó insuficiente, y seguimos recurriendo a tareas a distancia. Los maestros regresaban a casa solo para conectarse nuevamente, revisar tareas y aclarar dudas de padres y alumnos, lo cual aumentaba su carga de trabajo y agotamiento. Había una constante incertidumbre y ansiedad tanto entre el personal como entre los estudiantes y sus familias.

El siguiente desafío fue la comunicación con los padres de familia. Muchos estaban preocupados por la seguridad de sus hijos y querían asegurarse de que estuvieran protegidos. Debía ser claro y transparente sobre las medidas de seguridad que habíamos implementado y estar disponible para responder a cualquier preocupación o duda que tuvieran.

Otro desafío significativo fue motivar a los estudiantes. Después de varios meses de aprendizaje en línea, muchos estaban desanimados y desmotivados, lo que hizo crucial encontrar formas efectivas de retomar el entusiasmo por el aprendizaje presencial. La transición de vuelta a las aulas no solo requería un ajuste físico, sino también un esfuerzo consciente por revitalizar el interés y la participación de los alumnos.

Un aspecto positivo de la educación a distancia fue que enseñó a algunos estudiantes a ser más independientes y responsables de su propio aprendizaje. Sin embargo, también generó una tendencia en algunos alumnos a habituarse a la falta de actividades y a la creencia errónea de que su promoción a otro grado estaba asegurada sin el esfuerzo necesario. Este cambio en la actitud de algunos estudiantes presentó un nuevo reto para recuperar su compromiso académico y su responsabilidad.

Aprovechamos la oportunidad para que los maestros y yo trabajáramos de manera más estrecha y colaborativa. Reconocimos que, para enfrentar todos los desafíos implicados, era esencial adaptar nuestras estrategias y ser proactivos en nuestra respuesta. Trabajamos en la creación de un entorno inclusivo y estimulante que no solo recuperara el entusiasmo por el aprendizaje, sino que también ayudara a los estudiantes a desarrollar habilidades de autogestión y resiliencia que serían valiosas en su trayectoria académica y personal. Sin embargo, también fuimos conscientes de grandes áreas de oportunidad, así como la necesaria transformación de la escuela y los métodos de enseñanza.

Ramírez-Montoya (2021) menciona que

Debemos seguir explorando datos que apoyen a contrarrestar conocimientos obsoletos, para que se desarrollen capacidades científicas, tecnológicas y de innovación, como pilares para un desarrollo social sostenible. Trabajar solidariamente en programas que atiendan las demandas del contexto social y económico, para determinar contenidos interesantes de formación y donde se considere la vinculación con los sectores sociales, gubernamentales y empresariales, no solo académicos, como una acción estratégica y transversal para la formación de talento que aporte valor a la sociedad y al desarrollo sostenible. (p. 13)

En el futuro, mi compromiso sigue siendo trabajar en la mejora de la educación en México, aunque reconozco que enfrentamos una serie de desafíos significativos. Vivimos en un mundo en constante transformación, marcado por problemas globales como el cambio climático, la contaminación y diversos problemas sociales que están redefiniendo nuestra realidad. Estas cuestiones complejas hacen que la función de la escuela y del docente sea cada vez más incierta y desafiante.

En este contexto, la relevancia de la escuela se pone a prueba. La velocidad de los cambios en nuestro entorno a veces parece superar la capacidad de adaptación de nuestras instituciones educativas. Los docentes, por tanto, enfrentan la tarea de no solo enseñar conocimientos académicos, sino también de preparar a los estudiantes para un futuro incierto, lleno de problemas globales que requieren soluciones innovadoras y una mentalidad adaptable.

La función de los maestros, aunque crucial, tiene sus limitaciones. No podemos resolver por completo los problemas ambientales o sociales que afectan a nuestros estudiantes, pero sí podemos contribuir a una transformación lenta pero necesaria de la sociedad. A través de la

educación, podemos sembrar las semillas del cambio, impulsando a los estudiantes a desarrollar habilidades críticas, resiliencia y una conciencia global que les permita enfrentar estos retos.

Es imperativo que estemos dispuestos a adaptarnos continuamente, a aprender y a colaborar en la construcción de un sistema educativo que pueda enfrentar las demandas de nuestro tiempo. Aunque el camino es incierto y lleno de obstáculos, la tarea de educar sigue siendo una de las formas más poderosas de contribuir al progreso de nuestra sociedad. Mantengo la esperanza de que, a través de nuestro esfuerzo conjunto, podamos preparar a nuestros estudiantes para no solo enfrentar los desafíos del futuro, sino también para ser agentes activos en la creación de un mundo mejor.

## CONCLUSIONES

Este viaje personal y profesional ha sido una montaña rusa de desafíos, aprendizajes y momentos gratificantes. Desde mis primeros pasos como docente hasta asumir el rol de director en medio de una pandemia global, cada experiencia ha sido una oportunidad para crecer, aprender y reflexionar sobre mi práctica y el impacto que tiene en la comunidad educativa.

He enfrentado numerosos desafíos económicos, personales y profesionales que han puesto a prueba mi capacidad de adaptación y resistencia. La pandemia por COVID-19 fue un claro recordatorio de la fragilidad de nuestras estructuras educativas y de la brecha digital que afecta a muchos estudiantes, exacerbando el rezago educativo. También se evidenció la necesidad urgente de adoptar prácticas sostenibles y de preparar a los alumnos para un mundo donde el cambio climático y la contaminación son preocupaciones crecientes.

La educación a distancia reveló tanto la capacidad de los estudiantes para desarrollar independencia y responsabilidad como la resistencia de algunos a comprometerse plenamente con su aprendizaje. Esta situación mostró la brecha existente entre aquellos con acceso a tecnología adecuada y quienes no lo tienen, lo que acentuó la desigualdad en el acceso a una educación de calidad.

Una de las lecciones más importantes que he aprendido es la necesidad de balancear las demandas profesionales con el autocuidado. La presión constante puede ser abrumadora, y es esencial priorizar, delegar cuando sea necesario y encontrar momentos para uno mismo. La pandemia ha

demostrado la importancia de la flexibilidad y la capacidad de adaptación en un mundo en constante cambio, así como la necesidad de innovar en nuestras prácticas pedagógicas y administrativas.

El trabajo en equipo y la colaboración se han convertido en pilares fundamentales para superar los obstáculos. Coordinando esfuerzos con colegas, padres y estudiantes, hemos logrado enfrentar los desafíos de la enseñanza a distancia y de la vuelta segura a las aulas. Este enfoque colaborativo ha sido clave para avanzar y mejorar, y ha abierto áreas de oportunidad para desarrollar nuevas estrategias y enfoques educativos.

Aunque reconozco que el camino está lleno de dificultades y limitaciones, también creo firmemente en la capacidad de la educación para contribuir al cambio positivo. A pesar de los retos, cada obstáculo presenta una oportunidad para aprender, mejorar y hacer una diferencia en la vida de los estudiantes y en el futuro de nuestra sociedad. Mantengo la esperanza de que, con un enfoque comprometido y colaborativo, podemos superar los desafíos actuales y preparar a las futuras generaciones para enfrentar un mundo complejo y en constante evolución.

## REFERENCIAS

- Aguilar Montes de Oca, Y. P., Valdez Medina, J. L., González Arratia López Fuentes, N. I., Rivera Aragón, S., Carrasco Díaz, C., Gómora Bernal, A., Pérez Leal, A. y Vidal Mendoza, S.** (2015). Apatía, desmotivación, desinterés, desgano y falta de participación en adolescentes mexicanos. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 20(3), 326-336.
- Anijovich, R., Cappelletti, G., Mora, S. y Sabelli, M. J.** (2009). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Paidós.
- Bolívar, A.** (1998). Ciclo de vida profesional de profesores y profesoras de secundaria: desarrollo e itinerarios de formación. En J. Cerdán y M. Grañeras (eds.), *Investigación sobre el profesorado (II) 1993-1997* (pp. 163-191). Ministerio de Educación y Ciencia; CIDE.
- De Ibarrola, M. D.** (2009). El incremento de la escolaridad de la PEA en México y los efectos sobre su situación laboral y sus ingresos, 1992-2004. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(2), 1-19.
- Esteve, J. M.** (1993). La aventura de ser profesor. *Cuadernos de Pedagogía*, 266, 46-50.
- Martínez-Taboas, A., Varas-Díaz, N., López-Garay, D. y Hernández-Pereira, L.** (2011). Lo que todo practicante de la psicología debe saber sobre las personas ateas y el ateísmo. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 45(2), 203-210.
- Mejía, F., Argáandar, E., Arruti, M., Olvera, A. y Estrada, M. D.** (2016). Programa de Aprendizaje en Multigrado: una experiencia de mejora educativa en el estado de Puebla. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, XLVI(3), 111-135. <https://doi.org/10.48102/rlee.2016.46.3.173>
- Papalia, D. E., Feldman, R. S. y Martorell, G.** (2012). *Desarrollo humano* (10.ª ed.). McGraw-Hill Interamericana.
- Peña, D. C., Proenza, Y. C. y Leyva, L. M.** (2013). Actividades para favorecer el aprendizaje de los escolares en aulas multigrado. *Ciencias Holguín*, XIX(2), 1-11.
- Ramírez-Montoya, M. S.** (2021). Obsolescencia del conocimiento vs formación para el desarrollo sostenible: voces de protagonistas en el marco de la COVID 19. *Texto Livre: Linguagem e Tecnologia*, 14(2). <https://doi.org/10.35699/1983-3652.2021.33840>
- Sánchez, G. I. y Jara, X. E.** (2016). El contexto y los actores de la práctica: Estudio sobre la representación del profesor en formación. *Páginas de Educación*, 9(2), 118-155. <http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sciarttext&pid=S1688-74682016000200005&lng=es&tlng=es>
- Velázquez-Fombellida, N., Benítez-Ávila, I. M. y Labarta-Varona, M. T.** (2013). La dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje como labor priorizada del director de secundaria básica. *Luz*, 12(2), 78-87.
- Villegas S., F.** (2010). Ejercicio y depresión. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 39(4), 732-748.
- Weiss, E.** (2000). La situación de la enseñanza multigrado en México. *Perfiles Educativos*, XXII(90), 57-76.



# LA AUTOBIOGRAFÍA Y LA ENTREVISTA COMO DISPOSITIVOS DE ANÁLISIS DE UNA TRAYECTORIA DOCENTE

ROSA LILIAN MARTÍNEZ BARRADAS<sup>1</sup>

*Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”*  
roslimartinez@msev.gob.mx

ARANTXA GUADALUPE GONZÁLEZ HERNÁNDEZ<sup>2</sup>

*Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”*  
arurexx07@gmail.com

## INTRODUCCIÓN

Existen diversos textos que narran eventos, los explican y permiten, a quien los lee, conocer varios aspectos o características que dan significado al contexto o al momento histórico en donde suceden. Se han creado, también, algunas discusiones sobre cómo es que deberían escribirse esos textos y cuál es el contenido que deberían tener, además, algunos lingüistas han estudiado los tipos de texto y, en función de aquello que se quiere comunicar, los han tipificado y caracterizado. Benveniste (1980) recupera 2 tipos: el histórico y el discurso. Para él, la enunciación histórica se caracteriza por la recuperación de eventos pasados, en ciertos momentos específicos, sin ninguna intervención del locutor dentro de aquello que se dice, no se utiliza la primera persona del singular y, primordialmente, se escribe en tercera persona y utiliza los verbos en pretérito. El discurso supone para este autor toda enunciación que requiere de un locutor y de un auditorio, donde el primero busca influenciar o convencer a quien lo escucha.

<sup>1</sup> Doctora en Educación por la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Maestra en Educación con Especialidad en Cognición de los Procesos de Enseñanza-Aprendizaje por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. Catedrática de tiempo completo de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana. Perfil PRODEP y miembro del Sistema Nacional de Investigadores.

<sup>2</sup> Maestra en Innovación Educativa en la Educación Básica y licenciada en Educación Primaria por la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”. Docente de educación primaria.

Por su parte, Baudouin (2010), después de hacer un análisis de los aportes de diversos lingüistas (Benveniste, 1980; Weinrich, 1964/1973; Bronckart et al. 1985), reconoce la importancia de distinguir entre aquellas características de los textos primarios que, además de partir de un género discursivo, proponen unir aquello que se caracteriza como mundo discursivo (Bronckart et al., 1985) con lo que el género del mundo ordinario aporta, ya que supone que esta unión facilita al lector o interlocutor la interpretación de la obra. De igual forma, para Baudouin (2010) es importante recuperar las ideas de Bronckart (1996) sobre el género discursivo de la explicación, partiendo de alguna frase o palabra que ubique al lector, como un marcador temporal (ayer, un día, en el año...), que especifica momentos contextuales importantes en eso que se dice o que se explica.

De los diversos tipos de texto que se han ido planteando a lo largo de la historia, interesa destacar que los autores mencionados ofrecen una discusión entre lo que se reconoce como las 4 formas discursivas primarias: a) discursiva-interactiva, que se caracteriza por la conjunción y la implicación de quien la utiliza; b) narrativa-interactiva, que comprende disyunción e implicación; c) la narración, reconocida como totalmente opuesta a los textos discursivo-interactivos por su carácter disyuntivo y autónomo, y d) el discurso teórico, que reconoce aspectos de conjunción y autonomía toda vez que se escriba bajo la categoría en la que está tipificado (Baudouin, 2010). Entonces, desde esta tipología, se resalta la autobiografía como género textual de interés durante este capítulo, situada, por sus características, dentro de la narración como forma discursiva primaria.

Para caracterizar aún más a este género discursivo, se recuperan los elementos que constituyen una secuencia narrativa (Adam, 1992, como se cita en Baudouin, 2010):

- Sucesión de eventos que suponen el uso de una temporalidad.
- Unidad temática definida por la presencia de al menos un actor.
- Predicados transformados, que explicitan las modificaciones que va sufriendo el sujeto momento a momento.
- Un proceso que va delineando la acción y que implica, brevemente, los cambios que el sujeto va sufriendo, partiendo de una situación inicial, una transformación y una situación final.
- Una narrativa causal, representada de la siguiente manera: situación inicial, complicación, evaluación, resolución y situación final.

La autobiografía se reconoce como género textual a partir de 1971, gracias a los trabajos sistemáticos de Lejeune (1971/1998, 1975/1996, 1986, 1993, 1998) y de Lecarme y Lecarme-Tabone (1997), quienes la asumen como un dispositivo crítico. Lejeune (1975/1996) la define como “Narrativa retrospectiva en prosa, que realiza una persona acerca de su propia existencia, enfocándose en aspectos específicos de su vida individual, particularmente en la historia de su personalidad” (p. 14).

Debido a que aquí se presenta una autobiografía, se considera oportuno hablar de las fuentes de origen del saber que, para Tardif (2010), pueden ir determinando los saberes en una profesión como lo es la docencia. Entonces, se recuperan aquellas fuentes sociales de adquisición generadas en el seno de las interacciones familiares y que para este autor se denominan saberes personales, así como aquellos que se van construyendo a partir de las trayectorias escolares previas a la formación profesional y los procedentes de la experiencia dentro de la profesión docente (ver tabla 1). Tardif (2010) determina 4 tipos que derivan de las diversas interacciones sociales y de los saberes personales y escolares, tales saberes son: curricular, disciplinar, profesional y experiencial.

**Tabla 1. Los saberes de los docentes y sus fuentes de adquisición**

Saberes de los docentes	Fuentes sociales de adquisición	Modos de integración en trabajo docente
Personales	▪ La familia, el ambiente de vida, la educación informal	▪ Por la historia de vida y socialización primaria
Procedentes de la formación escolar anterior	▪ Escuela primaria, secundaria, bachillerato y estudios especializados	▪ Por la formación y socialización preprofesional
Procedentes de la formación profesional para la docencia	▪ Las instituciones de formación del profesorado, las prácticas, los cursos	▪ Por la utilización de herramientas de trabajo y adaptación a las tareas
Procedentes de su propia experiencia en la profesión: aula, escuela y contexto	▪ La práctica del oficio en la escuela y en el aula, la experiencia de los compañeros	▪ Por la práctica del trabajo y socialización profesional

Nota. Adaptado de Tardif, 2010.

La autobiografía que aquí se presenta, recupera, desde la perspectiva discursiva e interactiva, la manera en que una docente se reconoce a sí misma en el trazo de una trayectoria académica y profesional, que le lleva a autoconfrontar las fuentes de origen de sus saberes y las construcciones identitarias de su ser docente.

## PROCEDER METODOLÓGICO

El presente estudio se posiciona, específicamente, en la perspectiva discursiva e interactiva. Por lo tanto, se utiliza la autobiografía y la entrevista como dispositivos que, a partir de la información que brindan, invitan al análisis para reconocer el recorrido profesional y los saberes docentes generados a lo largo de una trayectoria. Cabe resaltar que, metodológicamente, la entrevista se realizó después de la elaboración de la autobiografía, con la intención de comprender mejor lo que la docente declara en esta y profundizar en algunos datos. Esto ayudó a la generación de argumentos y reflexiones sobre la trayectoria docente con mayor consolidación.

Para este estudio se consideró el concepto de entrevista brindado por Lázaro Gutiérrez (2021):

Una conversación provocada por el entrevistador, dirigida a un número relevante de sujetos que han sido elegidos con base en un plan de investigación. Tiene una finalidad cognoscitiva y está guiada por el entrevistador sobre la base de un esquema determinado de interrogación. (p. 66)

La propuesta metodológica se finca en la perspectiva discursiva e interactiva para el análisis de los textos propuesta por Martínez (1999, 2005), quien establece un proceso interactivo significativo entre el lector y el texto. La idea es que el lector negocie sobre sus conocimientos previos al leer, interpretar y comprender los discursos planteados por el autor y, así, desde el marco de la teoría de la interdiscursividad, dialogar con los distintos recursos discursivos ofrecidos. Entonces, es necesario leer lo que se escribe y lo que se esconde detrás, con la intención de comprender el discurso comunicativo (Arrieta Arvilla, 2014), tanto por quien lo escribe como por una segunda persona, para hacer cruces y dialogar sobre lo que se interpreta.

Por lo tanto, en este estudio participan 2 agentes, la docente quien elabora la autobiografía y la investigadora que aporta análisis en contraste con la interpretación de lo que se dice en la autobiografía y lo refuerza con las respuestas brindadas durante la entrevista. Ambas partes analizan la información y establecen conclusiones.

En el análisis de la autobiografía, interesa destacar el tipo de relaciones que se construyen en el discurso —proximidad o cercanía—, si existen juegos de poder, si se muestra la admiración hacia alguien o algo, y si se cuestiona a alguien, es decir, las tonalidades valorativas (Martínez,

2005) que evidencian el tú, el yo y el otro, las intencionalidades entre ellos y si existe alguna valoración con respecto al tema (Arrieta Arvilla, 2014).

La autobiografía la realizó una docente de educación primaria, fue escrita durante el mes de septiembre de 2021, bajo la consigna de recuperarla como un dispositivo de análisis para valorar cómo la trayectoria personal y escolar han influenciado la profesional, destacando aquellos saberes que se determinan a partir de las fuentes que dan origen a la tipología propuesta por Tardif (2010): saberes personales, escolares, profesionales, experienciales, curriculares y disciplinares.

### **CARACTERIZACIÓN DEL SUJETO DEL ESTUDIO**

Licenciada en Educación Primaria, egresada en 2016 de una escuela normal benemérita y centenaria, ubicada en la ciudad de Xalapa, Veracruz. Contaba con 6 años de experiencia docente en la fecha en que se realizó la entrevista.

Se eligió como sujeto de estudio porque, al ser parte de la generación de un posgrado en innovación en la educación básica, en una de las experiencias formadoras le solicitaron la elaboración de una autobiografía que le sirviera como insumo para reflexionar acerca de quién es y cómo concibe la docencia.

La entrevista se realizó, mediada por Zoom, el 8 de febrero de 2023, para enriquecer la narración de los eventos descritos y así determinar los saberes evidenciados en la trayectoria de la docente de educación primaria.

También se valoró el manejo discursivo de la docente, aduciendo a las características del texto narrativo, recuperando, en lo que cabe, la secuencia narrativa propuesta por Adam (1992) y el tipo de relaciones y tonalidades valorativas planteadas por Martínez (2005). Para finalizar, se pueden leer algunas conclusiones, en donde se recuperan los aportes de este género textual como un dispositivo de análisis a las trayectorias profesionales, en específico a la profesión docente.

El análisis se basó en la estructura que la autora dio a su autobiografía, por lo tanto, corresponde, de manera directa, a cada uno de los subtítulos y al contenido de lo que ahí se plantea. Los resultados referirán a los saberes que se concentran en la información brindada y enriquecida a partir de una entrevista semiestructurada constituida por algunas preguntas que surgieron del análisis previo que la investigadora hizo de la autobiografía.

## AUTOBIOGRAFÍA

### *Introducción*

Como parte fundamental en la identificación del trabajo docente, en un ejercicio introspectivo, realizo la siguiente autobiografía en donde me permito plasmar los elementos que configuran mi vida personal y una articulación profesional dentro de la docencia, esperando sea un trabajo en donde se reflejen los elementos que definen lo que soy. Escribo para ser leída en este momento histórico con el ideal de que es algo que sigue en construcción permanente.

### *Los inicios*

Escribir sobre la propia vida no es fácil, incluso es algo que aterra al pensar en quién te va a leer y todo lo que se va a saber de ti; sin embargo, en este punto de mi vida, es un buen ejercicio de análisis en lo que casi son las primeras 3 décadas en este plano existencial.

Soy originaria de Chicontepec, Veracruz, el balcón huasteco; me da mucho orgullo y no sé si me vería siendo de otro lugar, pues, aunque ya no viva allá, como dice la canción “huasteca linda, no te podré olvidar”. Todo esto influyó, desde un primer momento, en lo que me ha ido definiendo a lo largo de mi vida y en lo que soy actualmente. Situación que poco a poco he ido descubriendo e identificando.

Para otras personas sería algo que les afectaría e incluso avergonzaría mencionar, pero yo tuve el primer ejemplo de fortaleza en casa, donde la figura paterna no fue lo más significativo en mi vida, pues, primeramente, nunca conocí a aquel que debía fungir, por obligación, en ese lugar, pero sí tuve a 2 personas que eligieron, desde el corazón, asumir ese rol en mi vida: mi tío y mi abuelo materno.

Aunque este suceso me ha marcado desde siempre, no es algo que reproche hacia nadie, porque en este momento y en cualquiera de mi vida, no tendría por qué juzgar aquello que pudo o no pudo ser. Incluso nunca me faltó nada o sufrí por esa ausencia, pues en mi madre y en mi familia tuve todo lo que cualquier niña pudiera necesitar, más que lo material, aquello que es intangible y que se ha quedado grabado en mi mente hasta el día de hoy.

Chicontepec es muy pequeño, todo mundo se conoce, se saluda, lo que hace que, como menciona el refrán, sea “pueblo chico, infierno grande”. Pero este es el lugar donde crecí y cursé hasta la educación media superior, me formé y me hace recordar los años tan buenos que pasé rodeada de amigos, aprendizajes y cariño que pido nunca olvidar.

### **Educación: un conocimiento más allá de un aula**

En mi etapa como estudiante, me sentía muy comprometida con todo aquello que mi madre me daba; aun siendo pequeña de manera inconsciente, tenía la convicción de que debía responder al esfuerzo que hacía por mí y echarle ganas. Ajena a lo que pensarían, el carácter de mi madre y de mi abuela me ayudaron mucho a ser fuerte, a que, sin necesidad de tanto, pueda esforzarme por ser mejor cada día, y eso definió lo que fui como estudiante.

Tengo buena memoria, con frecuencia tengo *flashbacks* de escenas pasadas de mi vida, con “santo y seña” de todo aquello que hacía en mi vida escolar, que incluso les platico a mis compañeros y les da risa porque ellos no se acuerdan de nada.

Al vivir en un pequeño lugar, las opciones eran menores al momento de elegir escuelas para estudiar, pero, aun así, entre estas pocas siempre tuve esa libertad de elegir a dónde ir y creo que nunca me equivoqué o, más bien, nunca lo sabré.

De lo mucho que recuerdo sobre mi trayectoria como estudiante, puedo decir que siempre fui muy comprometida, con los más altos lugares, la que participaba en todo lo que se podía: cantaba, jugaba y, por qué no, también chiflaba, ¡faltaba más!; ya desde ahí tenía la pinta de querer hacer de todo a la vez. Si en ese momento me hubieran diagnosticado, sería quizá una candidata para el trastorno de déficit de atención e hiperactividad.

Hablar de docencia no era como tal un sueño de niña, quería ser todo menos maestra. Aunque siempre estuve rodeada de docentes de preescolar, preparatoria y primaria en casa, sabía lo que era hacer dulceros, festivales, ir a dejar papeles a la supervisión escolar y las odiosas juntas, por lo que, aunque no definió lo que quería ser de adulta, sabía con precisión todo aquello que rodea a la profesión que ejerzo.

Si desde casa ya tenía este ejemplo, en las diferentes instituciones donde me formé supe apreciar la hermosa labor de los maestros, a los cuales admiro mucho, y hoy en día he tenido la oportunidad de darles las gracias por todo lo aprendido en sus aulas.

Al recordarlos, se me vienen a la mente sus nombres, grado y materias impartidas en orden, pero no todos me marcaron tanto como aquellos de los que, quien me lea, quisiera que conociera más.



En mi incorporación a la educación primaria, llegó a mi vida escolar el profesor Martín, con mucha experiencia en el grado impartido. Lo conocí en una visita que la maestra del preescolar organizó para que conociéramos las 2 escuelas primarias de la ciudad y pudiésemos elegir a cuál ir. Fue mi maestro durante 3 años consecutivos, desde primero hasta tercero de primaria.

Aprendí mucho de su dinamismo, el amor por incluir a todos y el uso de material visual para el apoyo del proceso de la lectoescritura, lo cual motiva a saber que, sin importar nada, cualquier niño puede aprender.

Fue en este nivel educativo donde solo tuve maestros, lo que quizá me ayudó a identificar que esta labor también era bien desempeñada por ellos, lejos del prototipo establecido de la “maestra ideal”, donde se pone a la mujer como aquella figura maternal que llena de mimos a sus alumnos y es la clave para que aprendan. Y, aun así, los 6 años con maestros fueron exitosos para mí.

Recordar mi educación secundaria no es muy grato en la valoración académica que daría de ella; el hecho de observar la monotonía en las clases me llevó a ser más autónoma en lo que quería conocer e indagar, y darme cuenta que en muchas ocasiones lo que se ofrece en la escuela puede no ser lo que se espera, pero el ímpetu que como estudiante se le ponga a esta puede ayudar a salir adelante y aprovechar al máximo los estudios.

Siempre he considerado la importancia de tener una educación integral, por lo cual en mi vida estudiantil el arte ha estado presente a través de la danza folclórica, la pintura y la música, que es importante al desarrollar y experimentar en los niños habilidades que incluso no han descubierto y actualmente es parte clave de mi ser docente. Entrar a un conservatorio de danza folclórica fue algo trascendental en esta etapa de mi vida, donde desayunaba, comía y cenaba bailando.

Mi ingreso a la educación media superior estuvo marcado, nuevamente, por mi gusto por el baile en un primer momento, el disfrute de esos días en donde las libertades que la familia daba más que en otros años y, por otro lado, la nostalgia por saber que en Chicontepec solo quedan 2 opciones: a) te quedas en el pueblo y no haces nada o b) al terminar te tienes que ir, vivir una vida de foránea para elegir una carrera universitaria. Aunque, si no hubiera elegido la segunda opción, obviamente hoy no estaría escribiendo mi autobiografía; será algo de lo que se hablará con mayor detalle en las siguientes páginas.

Los 3 años de preparatoria se me fueron como espuma, pero no aquello que marcó este trayecto escolar para mí o quizá una persona que recuerdo en especial, la maestra de Historia. Si pudiera enviarle este escrito y que me lea sería muy feliz, pero hace un año trascendió a otro lugar; no me queda la menor duda de que sus enseñanzas siguen conmigo y siempre la recordaré.

Para un alumno “normal” las clases de Historia son tediosas, pero no para Arantxa, quien desde pequeña se aprendía todas las efemérides, biografías y, por qué no, se leía, al lado de su abuelito, todas aquellas novelas y escuchaba los relatos que le contaba de su bisabuelo, quien había participado en la Revolución, allá por 1910, no sé si eso se trae, pero la historia es una disciplina que de verdad me apasiona.

En el Colegio de Bachilleres del Estado de Veracruz, se solía hacer año con año un concurso de conocimientos, arte, cultura y deporte, donde el plantel y, en especial la maestra Inhoelia, se distinguía por ganar los primeros lugares en las diferentes etapas de dicho concurso. Cabe aclarar que, durante los 2 primeros semestres, obviamente mi inclinación había sido por participar en la danza folclórica, pero un buen día (como siempre de aplicada), esa maestra, tan dura, exigente y estricta, volteó a verme y me dijo: “Oye, mijita, ya no bailes, yo veo que le pones empeño a la clase de Historia, si quieres vamos a participar”. Me quedé muy sorprendida, pues, a pesar de mis buenas calificaciones, no era el prototipo de alumna que solo se pone a leer o estudiar en la biblioteca, sino que venía de ser la bailarina y me gustaba andar de aquí para allá. Aunque en un momento me detuve a pensar y tuve un conflicto interno por lo que me gustaba hacer, solo bastó un momento para decir que sí aceptaba y ahí empezó una nueva aventura que me gustaría compartir.

Todos veían a la maestra como muy dura y cuadrada, cosa que yo también hubiera pensado de no ser su alumna de concurso, pero vaya sorpresa tuve al darme cuenta de la valiosa manera de aprender que me enseñó.

Yo pensando que para saber más de historia tan solo bastaba memorizar fechas, pero el descubrir muchas posibilidades de aprendizaje, como las novelas históricas, historietas, audios, entre otros, marcó una diferencia para notar que se puede aprender mucho más allá que de una página de un libro.

Quizá no fui la alumna que la maestra estuviera acostumbrada a tener, fui aquella que se reía al recordar un suceso histórico, la que hacía mapas, cuadros y dibujos en grande para recordar fechas y la que creía que si se hacía novia de Porfirio Díaz iba a ganar el concurso. Y que finalmente, sí lo logró.

La maestra llegó a mi vida en un momento preciso, donde juntas aprendimos, y eso es algo que me marcó para siempre. Si me preguntan ahora por qué a mis alumnos les gustan mis clases de Historia, en los párrafos anteriores está la respuesta.

### ***La decisión***

Retomando aquella opción donde tuve que elegir salir adelante y estudiar, tenía todo un mar de opciones y escogí ser maestra. Y no es que esté mal o que sea algo de lo que sentirme apenada, pero creo que si a esa yo le dijera que no está equivocada en elegir esta profesión, no me lo creería ni yo misma, y quizá en este momento o en ninguno voy a mencionar que yo “nacé para maestra”, yo, sin dudar, no soy esa persona.

Ingresé al Centro de Estudios Superiores de Educación Rural, en la localidad de Acececa, Veracruz. Realmente, mi estancia en esta escuela me hizo darme cuenta de 2 cosas trascendentales: la primera, que sí me había gustado la carrera que había elegido, y la segunda, que estaba segura de lo que no quería ser cuando fuera maestra.

Fue en este punto donde tuve la oportunidad de cambiar radicalmente mi vida y, con el apoyo de mi familia (principalmente de mi madre), aventurarme a un traslado a la que yo consideraba una opción imponente y casi imposible: ingresar a la Benemérita Escuela Normal Veracruzana (BENV).

A lo largo de mi paso por las escuelas de práctica dentro de mi formación profesional, se tuvieron momentos muy buenos y llegar a la BENV representó un gran conflicto para mí, al enfrentarme, primero, a una gran ciudad (respecto a Chicontepepec) y después, a una manera de trabajo más exigente y diferente. Esta escuela normal fue un referente importante para mi formación docente, significó a su vez una nueva forma de ver esta profesión, amplió mi panorama y me permitió explorar muchas áreas del conocimiento y de intercambio educativo que, hasta la fecha, son trascendentales en mi labor.

Ingresar al servicio fue una gran alegría para mí; el saber que tendría un lugar de trabajo y podría apoyar y retribuir a mi familia lo mucho que hicieron por mí fueron incentivos clave para querer comenzar.

***Polos opuestos: de la práctica al servicio docente***

Recuerdo que, no sé si por fortuna o por una buena preparación para el examen de ingreso, quedé en un buen lugar en la lista de prelación (porque sí, soy hija de todas las reformas desde mi educación primaria) y tuve la oportunidad de elegir mi centro de trabajo debido a esto.

Si bien muchos compañeros y amigos fueron acompañados por su familia, yo, al estar lejos de mi lugar de origen, fui sola. En un principio pensaba regresar a Chicontepec, pero no hubo lugares vacantes, por ello, aun si conocer, me aventuré a elegir Perote, Veracruz, que nadie quería por el frío, vaya decisión..., y lo que me esperaba.

Llegar a una escuela y a un lugar nuevo implica muchos retos y es muy diferente a solo ser practicante, pues enfrenta a la responsabilidad que se asume como titular de un grupo, el conocimiento de los padres de familia y el contexto educativo que, sin duda, forman parte de las dimensiones de la práctica docente, que se interrelacionan y denotan que esta profesión no es aislada y requiere fortalecerse mediante la comunicación con los otros.

Estar en Los Pescados, comunidad a la que fui asignada, representó un buen comienzo para mi labor, pues llegué a trabajar con un amigo egresado de la misma escuela normal en la que me formé, y también se establecieron fácilmente relaciones con las docentes, que me ayudaron a tener confianza y pleno disfrute de la profesión ejercida.

Trabajar atendiendo las necesidades del contexto fue algo que marcó un referente durante estos años en la comunidad. Un contexto muy rico en cultura, tradiciones y, sobre todo, en biodiversidad, al encontrarnos dentro de un área natural protegida como lo es el Parque Nacional Cofre de Perote (PNCP).

En 2019, llegó a la escuela primaria la oportunidad de participar en la estrategia de educación ambiental para el PNCP, donde afortunadamente me correspondía participar por impartir clase en el grupo designado (quinto grado). Fui capacitada, junto a docentes de educación básica de diferentes localidades aledañas a este lugar, respecto a la formulación de un proyecto que respondiera a las necesidades detectadas.

A partir de esta vinculación y el recordar a aquella Arantxa de 2016, que entre sus opciones tenía ganas de estudiar para Ingeniera Ambiental, cuando llegó a mí este proyecto, el trabajar con personas expertas e instituciones educativas me ayudó a visualizar que la docencia se puede

complementar con algo que también me gusta, además pude darme cuenta de la importancia de mi labor para contribuir a que los futuros ciudadanos sean capaces de respetar y cuidar el lugar donde vivimos.

Actualmente, considero que haber sido parte de esta estrategia de educación ambiental, ha marcado mi forma de laborar como docente, vislumbrando la importancia de trabajar en conjunto con otros, compartir estrategias y ser parte activa de los procesos de enseñanza y aprendizaje del alumnado.

### ***La docencia y los retos actuales***

Los y las estudiantes no son los mismos de hace tiempo y, desde la experiencia, me recuerdo a mí como alumna, donde el centro era el docente, siendo este el único poseedor del conocimiento, y la evaluación lo que demuestra el aprendizaje; comparándome ahora, veo en mis aulas a alumnos y alumnas que son el centro del aprendizaje, se evalúan de una manera formativa y la frase “todos aprendemos en este salón” se convierte en una realidad, lo cual implica que la docencia promueva un continuo aprendizaje con la idea de “renovar o morir”, pero con franqueza. También se puede decir que es una profesión en donde, como en muchas otras, los que la ejercemos, al encontrar una estabilidad laboral y salarial, podemos elegir mantenernos en una zona de confort que provoca colocarnos al margen de los cambios sociales y curriculares, y seguir trabajando con aquello que ha funcionado a lo largo de los años.

Así, me visualizo siendo una docente mejor preparada, que descubre nuevas habilidades y puede ofrecer a mis estudiantes una nueva manera de ver la escuela, desde una mirada de innovación y cambio constante, en donde el aprendizaje sea mutuo, motivo por el cual ingresé al programa de posgrado de la BENV, fue ahí donde encontré grandes aprendizajes y, desde mi particular punto de vista, es un referente a nivel nacional en la formación del profesorado.

A lo largo de mi trayectoria docente, me he adaptado a las circunstancias y contextos en los que me gustaría seguir siendo y mejorando como una docente que promueve la participación activa de los estudiantes, así como la importancia de reflexionar, relacionarse y ser un agente de cambio en los lugares donde se desenvuelven.

A raíz de la pandemia por COVID-19, la escuela se vio afectada por los cambios ante la nueva normalidad, porque se cerraron las aulas de manera presencial y motivó a la creación de estrategias para llevar a cabo una educación a distancia. Situación que evidenció la falta de habilidades tecno-pedagógicas de los docentes ante las exigencias en la

implementación de clases a través de plataformas digitales como Zoom, Meet y Classroom, sin dejar de mencionar que en estos momentos, como en mucho de este trabajo, todo debía ser obtenido mediante los recursos del profesorado.

Es en este punto donde identifico la importancia de la adaptación de la profesión docente ante todas las circunstancias actuales, que no dependen en su mayoría de nosotros, pero que invitan como colectivo a resignificar la labor. Una alternativa para esta resignificación es la preparación constante, que si bien es una decisión individual que implica un gasto económico y energético considerable, es un ejemplo claro del interés por la mejora educativa.

En nuestra realidad nacional, actualmente vivimos una nueva reforma educativa que, a diferencia de otras, ofrece la oportunidad de conocerse antes de aplicarse. Nos pone nuevamente cambios curriculares que enfrentan al docente a la preparación, indagación y conocimiento constante de nuevos saberes y formas de enseñanza.

Dar significado e identidad a lo que somos es una tarea constante, que requiere una introspección hacia cómo queremos ser vistos, y no solo por cumplir el estándar que socialmente se espera, sino como una manera de estar satisfechos personalmente con lo que se quiere ser en la profesión docente.

La palabra innovar debe ser un referente para el trabajo del profesor actualmente, resaltando que, para que se lleve a cabo, no siempre es necesario hacer cosas fuera del alcance, sino que se debe partir de identificar el interés del alumnado para encaminar al docente en la creación de proyectos o situaciones de aprendizaje y en la reflexión y transformación de su práctica diariamente.

La identidad docente considero que la voy construyendo día a día, a través de las relaciones y el dinamismo de la labor dentro del contexto en el que me desarrollo. A partir del análisis y reflexión de la práctica, me he permitido no ser tan dura hacia lo que considero “vocación”, que no está mal el equivocarme y que el no haber querido desde pequeña ser maestra no me hace más o menos.

Me gustaría ser docente frente a grupo por algunos años más, pero tengo las ganas por compartir con otros colegas estrategias que me han funcionado en mi labor educativa, que la reflexión de mi práctica sea algo constante y siempre conserve ese ímpetu por aprender que me ha caracterizado toda la vida.

Con estas líneas, que en verdad costaron mucho para mí, hoy me redescubro en mi labor, en lo que quiero, busco y todo lo que he logrado, siendo que el término de este posgrado solo será el inicio de una aventura más grande.

### *Conclusión*

Hasta antes del seminario Trayectorias e Identidad Docente, me sentía en parte un poco frustrada por no responder a la vocación anhelada desde una mirada mesiánica de la profesión, que debe surgir en la niñez para ser un maestro que responda a las necesidades de sus alumnos.

El hecho es que no quise ser esa maestra desde niña, como en repetidas ocasiones se menciona como una “vocación” innata que debe existir en este trabajo para hacerlo con eficiencia. Sin embargo, el ver a la profesión sin idealizarla, como una construcción constante del individuo, me permite ver mi capacidad para hacer y dar lo mejor de mí en el aula, en donde me esfuerzo no solo por transmitir un conocimiento, sino por ser el agente de cambio que requieren mis alumnos y alumnas para su vida. Este aspecto me ha permitido, a su vez, ver que en el aula no solo aprenden ellos, sino que también yo me redescubro como persona diariamente.

El transitar por diversas instituciones, enfoques educativos e incluso experimentar distintas reformas educativas me ha ayudado a adaptarme al cambio, a cuestionarme y tener siempre una actitud crítica ante lo que ocurre a mi alrededor, dando y opinando lo que pienso ante las diversas situaciones que se presentan.

Identificar en mí un ser perfectible, que está en constante transformación y se adapta a los contextos donde se desenvuelve en este punto de mi formación profesional, amplía la visión para saber que la identidad docente va de la mano con la innovación educativa y que forman parte fundamental del trabajo que se desempeña dentro del aula, siendo un conjunto de saberes, valores, competencias y aspiraciones que el profesional educativo puede ir desarrollando.

Asumo el concepto de perfectible para la labor que desempeño en el aula, he aprendido a juzgarme menos y reconocer todo esfuerzo que llevo a cabo como docente.



## EL ANÁLISIS

La lectura de la información brindada en la autobiografía ha permitido identificar la construcción de los saberes y sus fuentes sociales de adquisición; la manera en que la autora decidió categorizar la información y algunos de los subtítulos vislumbran por sí mismos algunos saberes, por ejemplo, el subtema: “Educación: un conocimiento más allá de un aula” remite a ese saber que da la consciencia de reconocer cómo los aprendizajes se vuelven significativos.

Es desde la introducción de la autobiografía donde se evidencia cómo es un dispositivo de análisis consiente para la autora, que además se centra en la perspectiva discursiva e interactiva propuesta por Martínez (1999, 2005), cuando es ella misma quien declara lo siguiente:

realizo la siguiente autobiografía en donde me permito plasmar los elementos que configuran mi vida personal y una articulación profesional dentro de la docencia, esperando sea un trabajo en donde se reflejen los elementos que definen lo que soy. Escribo para ser leída en este momento histórico.

En relación con el apartado de “Los inicios”, se identifica un arraigo muy fuerte con su lugar de origen, en la frase “me da mucho orgullo y no sé si me vería siendo de otro lugar”, que además evidencia una tonalidad valorativa (Martínez, 2005), ya que enuncia la admiración que siente hacia ese sitio. Se observan rasgos identitarios que se esclarecieron con la información brindada en la entrevista, ya que comentó que Chicontepec está lleno de cultura y tradición, incluso habló del origen indígena y autóctono de sus abuelos y de la manera que tenían de comunicarse en su lengua materna. Lengua que ella no aprendió, de lo cual se avergüenza, comentando que es una meta que quiere cumplir: aprender a hablar en náhuatl. Otro rasgo que la identifica como mexicana es el uso de refranes, cuando recupera aquel de “pueblo chico, infierno grande” al tratar de describir algunas situaciones que se gestan en su lugar de origen por ser pequeño, en donde todos se conocen y, aunque su familia nunca ha sido partícipe de algún mal comentario, sí ha sabido de algunas experiencias que aluden a este refrán, que ella lo recuerda desde la voz de su abuela materna.

“Los inicios” es, sin duda, un apartado de la autobiografía de esta docente que visibiliza el concepto de identidad desde los ámbitos psicológico y social, a partir de la propuesta de Alcalá et al. (2014), quienes recuperan el surgimiento de este término desde la subjetivación que plantea la modernidad y que le permite, como autora, verse a sí misma ontológicamente —partir de sí misma, pero también de sus

relaciones con el otro— reconociendo cómo algunos de los rasgos que la identifican son representaciones históricamente creadas y, por ende, serán transmitidos de generación en generación. Ella se siente parte de su lugar de origen, la determina el espacio donde nació y a donde busca volver con cierta frecuencia y en diferentes etapas de su vida para recordar aquello que la ha hecho ser quien es hoy en día.

Un saber que se deriva de la manera en que describe cómo está integrada su familia y que se asocia con un saber profesional es cuando declara que no tuvo a su lado una figura paterna biológica, lo que evidencia un léxico que hace alusión a términos que revelan el conocimiento de aspectos básicos del desarrollo humano como la conformación de la familia, sus miembros y los roles que ejecutan.

El segundo subtema de la autobiografía es el que tiene mayor contenido textual, en él se describe la trayectoria escolar desde algunos sucesos que marcaron su educación preescolar hasta el bachillerato. Sin embargo, llama la atención que, en este recorrido, antes de mencionar algún espacio escolar, recupera la importancia de ser una buena estudiante como tributo al esfuerzo realizado por su madre y su abuela para darle experiencias en la educación formal, lo cual la compromete a “echarle ganas” para ser mejor cada día y eso lo atribuye al carácter de sus principales cuidadoras. Reconoce que siempre le permitieron elegir, habla de libertad de elección y que sus elecciones fueron asertivas, o más bien aclara que nunca sabrá si fueron las correctas. Tal posicionamiento permite observar en ella un dejo de incertidumbre o de cierta inconsistencia, porque en su afirmación se encierra más convencimiento que duda, ya que el hecho de pensar que no se equivocó al elegir es porque así vivió sus elecciones.

Ella se describe como una estudiante comprometida y eso lo asocia con sus altas calificaciones al decir que obtuvo los “más altos lugares”, aunado a que siempre estaba haciendo muchas cosas, aspectos que complementaban su educación de manera integral. Lo que se relaciona con un saber profesional, porque debió haberlo escuchado directamente y en muchas ocasiones durante su formación inicial como docente. El término de educación integral lo asocia con su formación con el arte y desde lo que estar cerca de lenguajes artísticos, como la música y la danza, ha ido formando en ella, por ejemplo, el acercamiento con la cultura, las tradiciones de su localidad, región, estado y país, hasta la identificación de la transversalidad de todo lenguaje artístico siempre que es utilizado con intenciones pedagógicas y didácticas en los procesos de enseñanza para motivación de los aprendizajes, aspectos que fueron declarados de manera más profunda durante la entrevista.

Cabe resaltar que en el apartado “Educación: un conocimiento más allá de un aula” se retoma la cercanía que tuvo con la profesión docente desde las interacciones con sus familiares directos: su abuelo y su tío, docentes de educación primaria —quienes además fungieron como sus figuras paternas—; su mamá, quien de una plaza administrativa accedió a una docente en educación primaria, después de formarse en la Universidad Pedagógica Nacional, y una de sus tías, quien es docente de educación preescolar. De ellos reconoce la influencia, que, si bien no le inculcaron desde pequeña el amor o gusto por esta profesión, sí le hicieron conocer algunos aspectos que pudieran ser muy identitarios de la misma, por ejemplo: la elaboración de material, la gestión escolar evidenciada en la organización de festivales o en las juntas escolares —cabe aclarar que ella las menciona como “odiosas”—, y la entrega de documentación en la supervisión escolar. Este tipo de acercamientos a las labores cotidianas de un docente fueron la base de lo que pudieran ser sus primeros saberes experienciales (Tardif, 2010).

Un saber profesional que se visualiza también dentro de este apartado es aquel en donde ella misma asume que, por su capacidad para participar en varias cosas durante su formación escolar, sin duda la hubieran postulado como “una candidata para el trastorno de déficit de atención e hiperactividad”, el que estudió durante su formación en la licenciatura de educación primaria.

Su transitar por los diversos niveles educativos le hizo contrastar entre lo que para ella son buenas prácticas por su dinamismo con prácticas poco atractivas por su monotonía y que le llevaron a pensar en aquellas cosas que nunca haría como docente. Entonces, ella misma reconoce cómo su trayectoria escolar y sus interacciones con maestros dentro de su núcleo familiar crearon en ella cierta identidad con la profesión. Al igual que ciertos arraigos o apegos con aquello que le gustaría hacer. Así mismo, le hicieron romper con algunos mitos, como la idea de que el rol docente es ideal para las mujeres, quienes por su sentido maternal tienen mayor facilidad para enseñar y acercarse al alumnado, la idea de la vocación como algo con lo que se nace o que el gusto por la profesión se debe manifestar desde la infancia. Reconoce el ejemplo de muchos de sus maestros y su capacidad estrategia para el diseño de actividades que fomenten los aprendizajes de manera significativa.

En este apartado también se observan algunos saberes disciplinares, por ejemplo, todo lo que tiene que ver con su acercamiento y gusto por la historia, aspecto que fue ampliado durante la entrevista y que permeó, además, algunas estrategias creadas por docentes que le dieron clases de esta materia en los distintos niveles y que fueron clave para que ganara el concurso regional y quedara en cuarto lugar del estatal.

En el apartado referente a “La decisión”, se manifiesta ese saber que arraiga un sentido tradicional al término de vocación docente, con el cual se piensa que para ser maestro se debe tener vocación, y eso se asocia directamente con la intención o las ganas de serlo. En la entrevista se le preguntó cómo es que hace esta asociación y comentó que fue algo que construyó socialmente, un rasgo identitario de la profesión docente (Alcalá et al., 2014), porque confiesa que en muchas ocasiones escuchó decir a otras personas: “yo siempre quise ser maestra”.

Con respecto a los saberes profesionales, interesa recuperar aquellos que se conforman a partir de las prácticas profesionales. Sin duda alguna, en lo escrito en “Polos opuestos: de la práctica al servicio docente” se refleja, desde el propio título, una trascendencia de los saberes experienciales; es decir, una vez que la autora tiene experiencia como maestra titular de un grupo, puede permitirse contrastar las vivencias entre lo que la formación inicial ofrece y la demanda que el ejercicio de la tarea docente le implica, toda vez que se tenga a cargo un grupo de manera oficial.

Un saber que se destaca al inicio de la narración de este apartado es el curricular, el cual se desprende de la frase “soy hija de todas las reformas”, cuando se le preguntó por esta frase, ella aclaró que fue parte de la Reforma a la Educación Primaria en 2006, a la Educación Secundaria en 2009 y que conformó la primera generación que egresó con el Plan de estudios 2012 de la Licenciatura en Educación Primaria producto de la Reforma a la Educación Normal. Comentó que toda su vida escolar las maestras y los maestros les decían a ella y a sus pares: “vamos a aprender con ustedes”, lo cual para ella era una manera de decirles que no estaban preparados del todo o que no sabían cómo enseñar a partir de lo que la reforma les demandaba.

En este apartado plantea una duda que alude a su fortuna o a una buena preparación para el examen de obtención de plaza, lo que le permitió elegir el lugar a donde quería trabajar. Su intención era regresar a Chicontepec, pero no se ofertaban lugares ahí y eligió el municipio de Perote, en específico una comunidad en las faldas del Cofre de Perote. Confiesa que esta elección la hizo de manera aventurada porque no conocía el lugar. En este espacio narra brevemente cómo fue su inserción a su primer lugar de trabajo, lo cual evidencia saberes que se van conformando de la mano con la identidad docente, la cual reconoce rasgos de responsabilidad y de retos para atender al alumnado en un contexto totalmente desconocido, para establecer una comunicación asertiva con los padres y madres de familia y en general con el contexto en donde está inserta la escuela. En uno de los párrafos alude a las

dimensiones de la práctica docente, concepto que ha sido parte de su formación profesional inicial y permanente, el cual ha sido estudiado desde los aportes de Fierro et al. (1999).

En este apartado también hace alusión a su idea de querer estudiar Ingeniería Ambiental, que cambia al decidir ser docente de primaria, pero que se complementa cuando en su primera experiencia de trabajo le ofrecen participar en una estrategia para el cuidado del medio ambiente, situación que le hace sentir que podrá contribuir a formar ciudadanos capaces de cuidar y respetar el ambiente donde cada uno habita. Es necesario mencionar que la participación en este proyecto la ha marcado en su manera de hacer docencia, ya que se ha dado cuenta de la importancia que tiene el trabajo colaborativo entre aprendices y maestros, y considerarse como parte activa de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

“La docencia y los retos actuales” es el penúltimo apartado, y en el primer párrafo se plantea claramente un juego de poder, lo cual evidencia los tipos de relaciones o las tonalidades valorativas propuestas por Martínez (2005), ya que la autora declara y describe el significado de la figura docente cuando ella era alumna y la figura docente actual; al respecto dice lo siguiente:

Los y las estudiantes no son los mismos de hace tiempo y, desde la experiencia, me recuerdo a mí como alumna, donde el centro era el docente, siendo este el único poseedor del conocimiento, y la evaluación lo que demuestra el aprendizaje; comparándome ahora, veo en mis aulas a alumnos y alumnas que son el centro del aprendizaje.

En este mismo apartado, desde la perspectiva de Adam (1992), se enuncia la resolución dentro de la secuencia narrativa con la cual decidió redactar su autobiografía. En este párrafo se reconocen aspectos contextuales, como las características actuales de niños y jóvenes. Situación que demanda en el docente transformaciones significativas, las cuales enmarca en la frase “renovar o morir”; sin embargo, ofrece un contrargumento en el cual plantea que las condiciones de estabilidad laboral y salarial que la profesión docente a veces genera, pueden ser factores que encierren al maestro en una zona de confort y de nula innovación. Pero asume que ella se visualiza a sí misma en constante evolución, mejor preparada y con la intención de ofrecer a sus estudiantes estrategias y procesos de aprendizaje que les permitan visualizar a la escuela de manera distinta.

Se observan saberes docentes que se relacionan con la importancia de la innovación educativa, que parte desde el docente mismo, al analizar sus propias prácticas, y así determinar aquello que es susceptible de mejora, retomando la recursividad de los procesos reflexivos y de autoobservación como un agente de cambio. Saberes que son reflejo de su formación profesional tanto inicial como permanente, tal y como lo que el posgrado que está cursando actualmente le está permitiendo aprender.

También se habla de la trayectoria y de la construcción de la identidad, a través de dar significado a la tarea docente desde procesos de introspección que permitan caracterizar al profesional de la educación, toda vez que se tenga claro qué es lo que se quiere proyectar, más allá de lo que socialmente es aceptado como tarea o intervención docente.

Las conclusiones permiten observar en ella niveles de madurez profesional alcanzados y evidenciados en la idea de sentirse en formación y transformación constantes, reconociendo falencias y áreas de oportunidad en su ser docente, que siempre la van a impulsar a querer ser mejor y a tratar de ofrecer a su alumnado, sea cual sea el contexto donde intervenga, proyectos innovadores como parte fundamental de su ser y hacer docente. Se asume perfectible.

#### *La estructura de la autobiografía*

En este apartado se recuperan los elementos que constituyen una secuencia narrativa desde la propuesta de Adam (1992, como se cita en Baudouin, 2010) y los aspectos que la determinan como género textual a partir de la definición de Baudouin (2010). Tal análisis se estructura en la tabla 2, en la cual se puede apreciar cada uno de los elementos enlistados en la primera columna. En la segunda columna se puede leer la descripción del subtema o apartado en donde se hace evidente el elemento correspondiente.

**Tabla 2. Elementos de una secuencia narrativa y sus evidencias dentro de la autobiografía**

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sucesión de eventos que suponen el uso de una temporalidad.</li> </ul>	<p>En el texto autobiográfico se observa una sucesión de eventos, aunque hubiera sido más enriquecedor que se especificaran periodos temporales o fechas precisas.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Unidad temática, definida por la presencia de al menos un actor.</li> </ul>	<p>La unidad temática era la narración de las trayectorias de vida y sus efectos en la conformación del ser docente, objetivo que se logra concretar.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Predicados transformados, que explicitan las modificaciones que va sufriendo el sujeto momento a momento.</li> </ul>	<p>Los diversos apartados en los cuales se subdividió la autobiografía evidencian las modificaciones que la autora ha ido viviendo en la conformación social e individual de su ser docente.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Un proceso, que va delineando la acción y que supone, brevemente, los cambios o transformaciones que el sujeto va sufriendo, partiendo de una situación inicial, una transformación o cambio y una situación final.</li> </ul>	<p>Este proceso se delinea de manera estructural desde la lectura de los subtemas en que se divide la autobiografía y se profundiza en la información que brinda en cada uno de los apartados. Sin embargo, fue de gran ayuda la entrevista, la cual sirvió para hurgar en algunas especificidades que no quedaban muy claras en el escrito.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Una narrativa causal, representada de la siguiente manera: situación inicial, complicación, evaluación, resolución y situación final.</li> </ul>	<p>Se observa una narrativa causal, sin embargo, el apartado referente a la complicación no es tan evidente, aunque podría equipararse con el apartado subtítulo "La decisión".</p>

Para finalizar el análisis, es necesario comentar que la autobiografía aquí presentada, sin duda, comporta los elementos y las características que Lejeune (1975/1996) utiliza para conceptualizarla, ya que evidencia una narrativa en prosa sobre la construcción de la identidad de una docente, quien da a conocer su trayectoria en diversos momentos de su formación personal, escolar y profesional. Tal texto da cuenta de ciertos aspectos importantes que han sido básicos para la conformación de su personalidad individual y profesional.

## CONCLUSIONES

En este capítulo se incorporan algunos de los aportes de Baudouin (2010), quien, desde la tipificación de los diferentes textos, reconoce en la autobiografía un dispositivo importante para el análisis del ser docente por la identificación de sucesos clave que le llevaron a tomar decisiones y a identificarse con esta profesión como aquella que el sujeto quiere desempeñar.

Tales aportes permitieron analizar un ejercicio autobiográfico en el cual se valoraron algunos de los elementos que Baudouin (2010) y Lejeune (1975/1996) plantean al respecto de este género textual. Lo cual



lleva a concluir que las aportaciones de la autobiografía como ejercicio de análisis brindan un valor remarcable ante la idea de reconocerse como profesional de la educación y, ante este ejercicio consciente, tratar de madurar los resultados y buscar el cambio o la transformación de aquello que se necesite.

Se evidencian las aportaciones desde el ejercicio de introspección, orden de ideas y reconstrucción cronológica de sucesos importantes que marcaron la vida de la autora hasta el momento de autoconfrontación para tratar de responderse a sí misma qué es aquello que quiere contar y por qué quiere hacerlo, así como la selección de tal o cual evento de la vida y el impacto que tiene en el ser que se ha convertido en el momento de la redacción.

Otro aporte que se ha podido evidenciar con el análisis que aquí se plantea es la confrontación que puede hacer quien investiga, toda vez que, al leer la autobiografía, surjan dudas e interrogantes que despierten la curiosidad y le lleven a hurgar más allá de lo que el autor o autora ha escrito y este fue el papel de la entrevista semiestructurada.

Por otro lado, es importante resaltar que ambos dispositivos de análisis llevaron a la docente a desnudar el alma, reconocer sus trayectorias y a determinar sus identidades, sus saberes y las fuentes que los originan. De igual forma, a valorar las circunstancias de vida que suelen ser muy personales y a veces es difícil expresar, sopesando la imbricación o la influencia que tienen en el ser personal y profesional en que se ha convertido. La autobiografía autoconfronta y puede ser, a su vez, un dispositivo espejo, ya que suele confrontar a quien la lee, identificándose con ciertos pasajes, vivencias o influjos.

Así es como, una vez descritas las trayectorias y resaltados los saberes docentes, se hace consciente el problema o el área de oportunidad, lo cual ayuda, mediante ciclos o bucles reflexivos, a plantear propuestas que provoquen el cambio o la transformación de ese ser docente que ha ido construyendo saberes y que debe decidir cuáles será necesario derrumbar para poder trascender.

---

## REFERENCIAS

- Adam, J. M.** (1992). *Les textes: types et prototypes*. Nathan.
- Alcalá, M. T., Demuth, P. y Quintana, M.** (2014). Aproximación a los procesos de construcción de la identidad profesional docente universitaria. *Revista Entramados - Educación y Sociedad*, 1(1), 155-167.
- Arrieta Arvilla, L. M.** (2014). Perspectiva discursiva de la comprensión textual. *Visitas al patio*, 8, 23-32. <file:///C:/Users/edito/Downloads/1580.pdf>
- Baudouin, J. M.** (2010). *De l'épreuve autobiographique*. Peter Lang.
- Benveniste, E.** (1980). *Problèmes de linguistique générale II*. Gallimard.
- Bronckart, J. P.** (1996). *Activité langagières, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*. Delachaux et Niestlé.
- Bronckart, J.-P., Bain, D., Schneuwly, B., Davaud, C. y Pasquier, A.** (1985). *Le fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. Delachaux et Niestlé.
- Fierro, C., Fortoul, B. y Rosas, L.** (1999). *Transformando la práctica docente: una propuesta basada en la investigación-acción*. Paidós.
- Lázaro Gutiérrez, R.** (2021). Entrevistas estructuradas, semi-estructuradas y libres. Análisis de contenido. En J. Tejero González (ed.), *Técnicas de investigación cualitativa en los ámbitos sanitario y sociosanitario* (pp. 65-83). Colección Estudios. Universidad de Castilla-La Mancha.
- Lecarme, J. y Lecarme-Tabone, E.** (1997). *L'autobiographie*. Armand Colin.
- Lejeune, P.** (1971/1998). *Pour l'autobiographie*. Seuil.
- Lejeune, P.** (1975/1996). *Le pacte autobiographique*. Seuil.
- Lejeune, P.** (1986). *Moi aussi*. Seuil.
- Lejeune, P.** (1993). *Le Moi des demoiselles*. Seuil.
- Lejeune, P.** (1998). *Le Brouillons de soi*. Seuil.
- Martínez, M. C.** (1999). Hacia un modelo de lectura y escritura: Una perspectiva discursiva e interactiva de la significación. *Revista Signos*, 32(45-46), 129-147. [https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09341999000100013&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09341999000100013&script=sci_arttext)
- Martínez, M. C.** (2005). *La construcción del proceso argumentativo en el discurso*. Universidad del Valle.
- Tardif, M.** (2010). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.
- Weinrich, H. (1964/1973). *Le temps*. Seuil.

# LA DOCENCIA: UNA GALAXIA POR CASUALIDAD TRANSFORMADA EN CAUSALIDAD

RONNY AUGUSTO ROSAS ZAMUDIO<sup>1</sup>

*Benemérita Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen"*

augusto.roszam@gmail.com

## INTRODUCCIÓN

La docencia sugiere un viaje complejo y vasto, similar al universo, donde las experiencias y eventos aparentemente fortuitos (casualidad) se organizan y cobran sentido (causalidad) en el contexto de la formación de un docente. A través de la autobiografía, exploré cómo las diversas etapas y acontecimientos de mi trayectoria escolar han contribuido en mi desarrollo profesional y en la adquisición de conocimientos, habilidades y competencias fundamentales para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Desglose de la analogía del título:

- Galaxia: representa la amplitud y complejidad del campo educativo y la vida del docente. Así como una galaxia está formada por innumerables estrellas, planetas y otros cuerpos celestes, la trayectoria de un profesor se compone de numerosas experiencias, aprendizajes y desafíos.
- Casualidad: se refiere a los eventos y experiencias que parecen ocurrir sin un propósito o patrón claro durante la vida escolar y profesional del docente. Estos eventos pueden incluir encuentros fortuitos, decisiones inesperadas y situaciones imprevistas que marcan su camino.
- Causalidad: implica que, con el tiempo y la reflexión, estas experiencias se integran y adquieren un

---

<sup>1</sup> Licenciado en Publicidad y Relaciones Públicas por la Universidad Veracruzana y en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional en Veracruz, y maestro en Innovación en la Educación Básica por la Benemérita Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen".

significado y una lógica que contribuyen al desarrollo profesional del maestro. Las vivencias, que antes parecían desconectadas o aleatorias, se revelan como piezas fundamentales que influyen en su capacidad para enseñar y aprender.

En este sentido, considero que la formación del docente es un proceso dinámico, donde las experiencias personales y profesionales, inicialmente percibidas como casuales, se transforman en elementos causales y significativos que enriquecen su práctica educativa.

El propósito de este trabajo es compartir una breve descripción de mis vivencias desde la etapa infantil en la interacción con mi familia y amigos, así como en la relación con profesores, compañeros de escuela y de trabajo, enfatizando en aquellos momentos, espacios, experiencias, aprendizajes y saberes adquiridos a lo largo de mis más de 40 años de vida.

Así mismo, realicé un viaje al pasado a través de mis memorias y, en un acto verdaderamente catártico, descubrí algunos elementos que marcaron mi vida y que, sin advertirlo, me condujeron hacia la profesión docente. Cabe resaltar que mi intención al contar mi versión de los hechos no es con el afán de victimizarme, sino de compartir mis experiencias en el paso por mi escolaridad sin intentar reprochar o agraviar a ninguna de las personas mencionadas en el texto; comprendo que eran tiempos, situaciones y condiciones diferentes a las de hoy en día, que me han servido y seguirán aportando a mis saberes para procurar incidir favorablemente en la educación de la niñez.

A lo largo del texto, hago uso de otra analogía en donde vinculo a la dinámica familiar con algunos signos del zodiaco. Calvo Gutiérrez (2017) refiere que todos los planetas del sistema solar describen una trayectoria que se encuentra comprendida en una franja llamada zodiaco, limitada por 2 círculos paralelos a la eclíptica, a 9° cada uno. Está dividida en 12 partes iguales de 30° cada una. Cada parte recibe el nombre de una constelación que estaba allí hace aproximadamente 2500 años. El Sol, en su recorrido aparente por la eclíptica, se encuentra en cada signo alrededor de un mes. Cuando se nombraron los signos y las constelaciones zodiacales, la constelación de Aries estaba en el equinoccio de primavera.

En cada apartado, intenté rescatar aquellas influencias desde mis inicios en la escolarización y formación en la educación básica hasta los estudios profesionales y la resignificación sobre la docencia que experimenté a partir de mis estudios en la Maestría en Innovación en la Educación Básica, de la Unidad de Estudios de Posgrado de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”.

Comparto también algunas dificultades que enfrenté desde mi formación docente y cómo esta influyó en los inicios de mi trayectoria profesional, además, menciono brevemente en mis reflexiones finales cómo la implementación de un proyecto de innovación enfocado a fortalecer mi autorregulación docente contribuyó favorablemente en la transformación de mi práctica educativa.

Deseo que mi historia sirva de inspiración o por lo menos permita hacer una pausa para reflexionar sobre la importancia que tiene la unión familiar, así como cada fase o etapa del ciclo de vida, sobre cómo cada una de las personas con las que uno se relaciona dejan marcas que en ocasiones pueden ser buenas o malas, pero son las que dan sustento a la vida. Hoy asumo que muchas veces lo perdurable está en lo impredecible, hoy tengo un trabajo que amo y valoro, que llegó de manera fortuita. En esta casualidad, lo interesante e increíble es que disfruto y me apasiona tanto mi labor que no lo veo más como un trabajo, sino como una causalidad en el sentido de que a menudo intento encontrar estrategias que me aproximen cada vez más al docente que quiero ser.

## **CAPÍTULO 1**

### *Una estrella, una constelación*

Mi nombre es Ronny Augusto Rosas Zamudio y soy el mayor de los hijos del Sr. Rutilo Rosas Figueroa, originario de la ciudad de Alvarado, Veracruz, y de la Sra. Rosario del Carmen Zamudio Pérez, oriunda de Ciudad del Carmen, Campeche. Tengo 2 hermanos: Rodrigo, quien es menor que yo por 4 años, y Rutilo, por 11. Este último nació en la ciudad de Lerdo de Tejada, Veracruz, mientras que Rodrigo y yo nacimos en Alvarado.

Hace algún tiempo, escuché en casa una historia bastante graciosa, pero a la vez llena de ternura. Comentaban que en la madrugada del sábado 13 de septiembre —de eso ya han pasado 43 años—, un hombre, mi padre, regalaba triangulitos de jugos Boing a todas las personas que pasaban por la puerta principal afuera de la clínica del Instituto Mexicano

del Seguro Social en Alvarado. En su narrativa, decía que esa noche —porque nació a las 00:45 horas— estaba muy feliz y con algunos tragos encima, ya que había nacido su hijo, el primogénito.

Este suceso significó que llegaba un segundo virgo a esa pequeña familia de 3 que apenas empezaba a construirse, la primera virgo era mi madre, mientras que mi padre era como el rey de la selva, leo. Por lo menos esa impresión me dio al escucharlo, imaginé que así es como se sentía ese día, como un rey orgulloso, compartiendo su felicidad con todas las personas a su paso. Y es que, a propósito de esto, Puyana y Mosquera (2005) mencionan que el nacimiento del hijo o hija es impactante y transforma la existencia de la mayoría de las personas; sin embargo, este evento es vivido de manera diferente por los hombres y las mujeres, según sus historias y proyectos vitales, su ubicación socioprofesional y la influencia que han tenido en ellos y ellas los cambios culturales y del contexto social. Además, refieren que existe una relación entre el significado de un hijo o hija y las representaciones sociales acerca de las relaciones de género, así como con el contexto social y cultural donde se desenvuelve la biografía de madres y padres (Puyana y Moquera, 2005), es decir, el hecho de que su primer hijo haya sido un varón fue motivo de mucha alegría.

Y pensarán, ¿qué tienen que ver los signos zodiacales?, les comento que ha sido un tema muy presente desde que tengo conciencia, pero nunca antes había tenido oportunidad de mencionarlo; sin embargo, ahora considero oportuno ocuparlo como analogía para relatar algunos fragmentos de mi vida personal y familiar. Creo que encontrar afinidad o compatibilidad sí tiene que ver con la energía que cada persona transmite. Empecé a leer y creer en horóscopos gracias a mi mamá, las revistas o el periódico hacían lo que hoy en día se tiene más rápido y al alcance en los celulares, eran las redes sociales de esos tiempos. Al escribir sobre mí, imaginé a mi familia como una constelación; obviamente de virgo porque somos mayoría y puesto que, así como en las constelaciones, entre las personas debe existir alineación, equilibrio, distancia, energías, vibraciones, etc., de otro modo no podrían visualizarse en conjunto y por separado no tendrían el mismo significado, no serían una familia.

En este sentido, ser el primero en nacer en la actualidad queda muy lejano de paradigmas y tradiciones de siglos pasados, donde el primogénito era el hijo privilegiado, querido y afortunado. Actualmente, todas las personas, por el simple hecho de nacer, cuentan con los mismos derechos y obligaciones, independientemente de la posición que ocupen al nacer. Personalmente, puedo afirmar que no todo fue “miel sobre ojuelas”, si bien es cierto que fui privilegiado en atenciones, al tener

numerosos juguetes y regalos, y asistir a buenas escuelas, ahora creo que todo eso fue una buena compensación por los regaños y golpizas que me propinaron, sirviendo como “instrumento del saber” cuando ellos aprendían mediante ensayo y error a ser padres.

Los recuerdos de los que tengo conciencia sobre mi infancia son diversos. Entre los 3 y 6 años de edad, vivíamos en una casa rentada, era pequeña y con una distribución de espacios que se separaban por muros y cortinas, solo había un espacio habilitado como dormitorio. En ese tiempo conviví mayormente con mi mamá porque mi papá trabajaba en las plataformas de Petróleos Mexicanos en Ciudad del Carmen, Campeche. Cuando volvía de esa ciudad y mientras le asignaban otro contrato, trabajaba en casa vendiendo tortas en un puesto que permanecía guardado en la sala de la casa durante su ausencia, esperándolo al igual que nosotros. Mi mamá le ayudaba y tenían un empleado al que le apodaban “Cachi”, que, según otras de sus historias, se comía las rebanadas de jamón a escondidas. Recuerdo también que todos los vecinos y demás personas que llegaban a cenar disfrutaban, además de las tortas, del cotorreo con todos ellos.

Vivíamos en la calle Galeana, muy cerca de la casa de mis abuelos paternos, de hecho, a la vuelta de la calle. En la esquina de Rockefeller y Galeana, mi abuelo y mis tíos —hermanos de mi papá— tenían un negocio de materiales para construcción y esa cercanía permitió una convivencia frecuente con todos ellos, la abuela, tías, primas y primos.

Cuando yo tenía 4 años, nació mi hermano Rodrigo, un sagitario que me robó toda la atención de mis papás, porque, además de que era un bebé hermoso, blanco y pelón, conforme pasaron los días, descubrieron que algo andaba fuera de lo normal con sus ojos, los médicos le diagnosticaron estrabismo, y era bastante enfermizo, estaba muy flaquito, pero con muchos cuidados se fue reponiendo y eso lo convirtió en el favorito de mamá, aunque ella lo niegue.

#### *Leer y comenzar a brillar. Preescolar*

Inicié mi escolaridad a los 6 años en el Jardín de Niños “María Panamá de Tejada”, que estaba a unas cuantas cuadras de mi casa, mis compañeros eran en su mayoría vecinos, mi maestra se llamaba Sara Enríquez y, a pesar de que allí solo cursé el primer año, después la seguiría viendo, pero ya no como maestra, sino como mamá de una de mis compañeras del colegio. Para el segundo año, yo quería ir al mismo jardín que mis primos “los riquillos” y, como era el primogénito, allá me inscribieron mis padres, con las monjas en el Instituto de la Vera Cruz o mejor conocido



localmente como “la escuela de las madres”, un colegio privado de orden católico al cual acudían todos aquellos niños y niñas cuyos padres podían costear los materiales, así como el pago de una colegiatura mensual.

La escuela era grande, su infraestructura siempre se encontraba en buen estado y desde que tengo memoria siempre tuvo y mantiene una buena fama por el desempeño académico de sus estudiantes. Sin embargo, reflexionando sobre este hecho y considerando el momento histórico en que sucede, me doy cuenta de que el aprendizaje autónomo no prevalecía; por el contrario, siempre consistió en una transmisión y retransmisión de información que debía ser almacenada en la memoria para posteriormente ser utilizada como herramienta para responder exámenes; aunado a esto, había normas o pautas de conducta muy estrictas para todo el estudiantado y castigos severos, incluso crueles. Jones (1993) relaciona este exceso de vigilancia, corrección y confesión con un apostolado, que bien guarda relación con un monasterio, un ejemplo de ello fue mi acercamiento a la lectura.

Tristemente aprendí a leer con jalones de patillas que me daba la madre Olguita, tenía cara de buena persona, pero no era nada piadosa, de igual manera —por instrucciones de la monja— y como sello particular del colegio, lo hacía Charito, la niñera que apoyaba a la madre no solamente en la toma de lectura en el Libro Mágico, sino también con los jalones de patillas; esto sucedió mientras cursaba la preprimaria que en aquel tiempo era el equivalente al tercer grado de jardín.

#### *Intermitencia estelar. Primaria*

En el área contigua del mismo colegio, inicié mi primaria. En primer grado, mi maestra era la madre Claudia, de quien tengo recuerdos agradables; ella era una monja que yo calculo rondaba los 60 años de edad, me gustaba su peinado porque enrollaba su cabello y le quedaba con la forma de una letra u en la parte de atrás, era alta, robusta y tenía un timbre de voz muy cálido, siempre andaba colorada de sus mejillas debido al calor de la ciudad, ella era originaria de una zona fría como la mayoría de las monjas, vivían en la ciudad de Orizaba, Veracruz.

En ese mismo ciclo escolar, como parte de la asignatura Religión, una de las monjas de más avanzada edad —la madre Amparito— nos preparó muy cariñosamente para hacer la primera comunión y me enseñó todo lo relacionado con el comportamiento, cantos y oraciones para participar en las misas de la Iglesia. Además, días antes de que todo mi grupo y yo celebráramos nuestra comunión en la parroquia “San Cristóbal”, de Alvarado, realizamos un ensayo para comulgar con hostias sin consagrar en el salón del catecismo, ya nos comenzábamos a sentir “santos”.

De segundo a cuarto grado tuve maestras completamente apegadas a lo establecido por el colegio, un grupo controlado en donde lo más importante era la disciplina. Las maestras impartían sus clases a manera de cátedras, de forma unidireccional. Ellas eran poseedoras de “la verdad absoluta”. Los errores y las calificaciones reprobatorias se marcaban con rojo. Rezábamos antes de entrar al salón, después del recreo y antes de la hora salida, siempre formados y caminando como soldados.

Esto tenía que ver quizá con la formación normalizadora de aquellas épocas que, como bien refiere Dussel (2006), se trataba de civilizar o “normalizar” a la plebe, por ello surge el nombre de escuelas normales en el siglo XIX, las cuales facilitaron el desarrollo de una identidad docente común y también tenía que ver con que la función docente estaba relacionada con el sacerdocio, por su acción educativa y moral.

En tercer grado tuve un cambio de maestra, se retiró —o la retiraron— la profesora Argelia, quien era sumamente estricta e incluso la más temida por todo el estudiantado de primaria, en su lugar llegó la maestra Yolanda, que recién había llegado a vivir a nuestra ciudad. Ella era originaria del hoy extinto Distrito Federal y la recuerdo con similares características a la madre Claudia, mi profesora de primer grado, excepto por la vestimenta y el peinado.

La maestra Yolanda platicó con mi mamá e hizo que me llevaran al psicólogo porque manifestaba que mi conducta en ocasiones no era apropiada, lo cual tiene relación con lo planteado por Jones (1993), cuando menciona una nueva orientación en la genealogía del profesor, un rol más enfocado desde los modelos psicológicos a educar no solamente a los estudiantes a través de la imaginación, en vez de la obediencia mecánica, sino también a orientar a los padres ignorantes sobre la creación de un hogar saludable y acogedor. Recuerdo que, después de gritarle a mi mamá que no estaba loco, nos llevaron a mi hermano Rodrigo y a mí con una psicóloga en el puerto de Veracruz, aunque acudimos solo una vez, pude recordar que solamente pintamos y dibujamos.

En cuarto grado tuve a la peor maestra que yo recuerdo, que hasta mi tía lejana resultó ser, sus métodos eran severos, nos golpeaba y castigaba de forma inhumana, disfrutaba escuchar que nos castigaban en casa cuando nos marcaba los cincos con rojo en los cuadernos o en la boleta. De hecho, en ese ciclo escolar, la mayoría del grupo acreditamos el grado con un promedio de 6, lo que generó controversia entre los padres de familia y a la mitad del grupo nos cambiaron de escuela. Casi a todos mis compañeros, entre ellos mis primos, los inscribieron en la otra escuela

particular que había en Alvarado, pero esta no era católica, en cuanto a mí fue diferente, mis papás estaban haciendo un verdadero sacrificio por tenerme en ese colegio y decidieron enviarme ahora a la escuela pública.

Lo traumático de este asunto fue que mi mamá virgo quiso inscribirme en una “buena escuela pública”; dicha escuela, o mejor dicho la directora de la escuela, la profesora María de la Luz Ochoa Sosa, tenía ciertas actitudes desdeñosas, al parecer no creía del todo la historia del porqué mi cambio de escuela y mandó a traer a la dirección de la escuela a una maestra de quinto grado para que me aplicara un examen que decidiría mi destino. Hice el examen, lo calificaron y le dijeron a mi mamá que no lo había aprobado. En ese momento yo era un niño, no tenía voz ni voto. Hoy todavía siento indignación cuando lo recuerdo, no me querían allí, pensaron que mi mamá haría lo que la mayoría de la gente hubiera hecho, llevarme de ahí y buscarme otra escuela, pero eso no sucedió. Mi madre, con pensamiento de maestra de primaria sin serlo aún, decidió que no estaba preparado para cursar el quinto grado como lo habían dicho esas maestras con su examen, por lo que arbitrariamente decidió que debía repetir el cuarto grado y solicitó mi inscripción. Así es, no se libraron de mí como esperaban.

Así, inicié la otra mitad de la primaria, reprobado por mi madre, en la escuela primaria federalizada “Mtro. José Ruiz Parra”, la cual no distaba mucho de la privada —excepto por los rezos—, pero sí en cuanto a los métodos de enseñanza; sin embargo, la interacción con mis compañeros era distinta, más relajada por lo menos en los recreos y después de clases. Mientras cursaba nuevamente el cuarto grado, con otra maestra que también era mi tía lejana e igual de severa que las anteriores, descubrí que muchas cosas ya las sabía y comencé a tener notas sobresalientes, boletas de dieces, liderazgo y popularidad entre mis compañeros. Como buen virgo, descubrí que el tema de la excelencia y destacar era lo mío, me gustaba mucho, y ahí comenzó un sentido de competitividad que antes no conocía.

Otro ejemplo de que seguían sin quererme en la escuela fue que en ese salón ya había un alumno que era considerado el más brillante, hijo de la escuela; en una ocasión, él se tuvo que ausentar por un periodo largo porque viajaría con su familia a resolver unos asuntos en otra ciudad. Recuerdo que había un concurso de aprovechamiento que en ese tiempo se hacía en todos los grados, no solo para sexto. Como él (Eligio, así se llamaba mi compañero) no estaba, decidieron que me prepararían para la competencia, pero me acuerdo muy bien que, en la dirección, la maestra Mary (la directora) me dijo muy firmemente: “estás aquí porque Eligio no está, te vas a preparar para competir, pero si Eligio llega a tiempo, él

irá al concurso y no tú”. Y así fue, el día del concurso Eligio llegó y fue a representar a la escuela, a mí junto con mi esfuerzo nos hicieron a un lado y nadie me defendió. Recuerdo haber llorado todo ese día; bien sabido lo tenía, pero lo que me hirió más fue la falta de compasión de las maestras, lo cual, lejos de derribarme y hacerme a un lado, me hizo más fuerte y tenía que demostrarles de alguna manera que yo era capaz y digno de representar a mi escuela.

Cuando inicié el quinto grado, tenía un nuevo hermanito, un escorpión llamado como mi padre, Rutilo. Con la maestra María Luisa Rojas Yépez, o como le decíamos todos en la escuela, “Güichi”, no tengo muy claros los recuerdos, solo sé que me caía muy bien, que aprendí mucho con ella y que como ya Eligio se había ido de la escuela, subí al primer puesto. Pero no crean que podía cantar victoria. Antes de que terminara el quinto grado se debía formar la escolta que recibe la bandera y por tradición eso le correspondía al alumno con mejor promedio. Ese era yo. Pero ¿qué creen?, ese año la directora decidió que la escolta estaría conformada por niñas únicamente, lo cual me hizo sentir sumamente desilusionado y triste; ahí tampoco alguien intercedió por mí. Decidieron que yo debía integrarme a la banda de guerra de la escuela y con ese motivo la directora les pidió a mis tíos que regalaran a la escuela media docena de tambores y cornetas. A disgusto, iba a la escuela en los días que había ensayo por las tardes y aprendí a tocar el tambor, de esa manera, cada lunes pude ver desfilar la bandera en manos de otra persona que no era yo.

Me gradué de la primaria con honores. En sexto grado representé a mi escuela siempre con orgullo y gané en la Olimpiada del Conocimiento Infantil a nivel zona y a nivel sector, lo cual no fue nada fácil. Hoy y siempre reconoceré la labor de mi maestra “Chucha”, de sexto grado, cuyo nombre aún recuerdo, María de Jesús Rojas Ruiz. Ella me citaba casi todas las tardes en la casa de su mamá para estudiar y resolver una guía que me regaló con miles de preguntas —que aún conservo—, se tiempo extra que ella dedicó a prepararme es invaluable, era una profesora paciente, empática, muy humana, y es uno de mis principales referentes, la mejor docente que había tenido hasta ese momento en toda mi educación primaria.

#### *Una estrella joven. Secundaria*

De forma parecida, cursé la secundaria en la famosa y conocida ESBA, el cual no era ya el nombre oficial en los noventa, pero que, desde su fundación como Escuela Secundaria y de Bachilleres de Alvarado, así le decían comúnmente por sus siglas. Durante el primer grado, mantuve el primer lugar con boletas colmadas de dieces, después fue ganando terreno la fiesta y la popularidad, por lo que ya fui tomándole cariño a las

calificaciones de 9, y para tercero, también a las de 8. Era un ambiente sumamente diferente, por el hecho de interactuar en los pasillos con tantos alumnos, tomar clases de 50 minutos con distintos maestros y por su desempeño docente con distinta preparación profesional, diversas edades y caracteres, unos estrictos, otros no tanto, uno que otro corrupto, otros convenencieros, la mayoría dedicados y comprometidos con su materia. Teníamos un director muy respetable y culto, el profesor José Enrique Ruiz Uscanga, sumamente perfeccionista, un líder estricto, pero a la vez bondadoso y generoso, quien además llegó a ser y sigue siendo director de la Casa de la Cultura “Narciso Serradel Sevilla”. Finalmente, concluí la secundaria con promedio de 9.2, del cual no me arrepiento para nada, porque fue una de las mejores y más significativas etapas que he tenido como estudiante.

Como mencioné, mi madre decidió reprobarme en cuarto grado de primaria sin ser maestra aún, pero ese siempre había sido su sueño y, con 3 hijos, se formó como maestra de primaria en la Universidad Pedagógica Veracruzana (UPV). Sus inicios en la docencia se dieron mientras cursaba la licenciatura y la mayor parte de su trayectoria profesional la ejerció en escuelas rurales, por lo que tenía que quedarse en la comunidad a vivir toda la semana. Llegaba a casa los viernes por la tarde muy apurada a hacer tareas de la licenciatura, ya que asistía a clases todos los sábados. En ese entonces yo cursaba la secundaria, y entre mi papá, mis abuelos y yo, le ayudábamos a cuidar y atender a mis hermanos.

*Movimiento propio de una estrella, cambio de coordenadas. Bachillerato*  
Mis estudios de bachillerato los inicié también en la ESBA, supongo que tampoco era el nombre oficial. Estaba cursando el primer semestre y cada vez era más frecuente escuchar rumores de que quienes estudiaban ahí no estaban acreditando el examen de ingreso a la universidad. Comencé a preocuparme por mi futuro, yo tenía la ilusión de estudiar una licenciatura, aunque no sabía todavía en qué área, lo cual me llevó a pensar, y de pronto, un día platicando con mis vecinos, me surgió una idea, entonces les expliqué a mis padres mi preocupación y les propuse ir a vivir al puerto de Veracruz, pues ya ellos tenían una casa —que solo visitábamos los fines de semana cuando buscábamos a mamá los sábados en la UPV y a veces nos quedábamos hasta el domingo para pasear y realizar las compras para la siguiente semana y llevarla a Alvarado—, y después de reflexionarlo y de mi constante insistencia, decidieron apoyarme, así que me tomaron la palabra.

Ello implicaba un cambio radical en la dinámica familiar, nos organizamos de modo que mi mamá seguiría viajando y quedándose en la comunidad, pero ahora los viernes viajaría directamente a Veracruz; mi papá trabajaba en Alvarado, por lo que seguiría viviendo allá y pendiente de mi hermano menor escorpión, que se quedaría bajo el cuidado de mis abuelos maternos; mientras que mi hermano Rodrigo y yo viviríamos solos en la casa del puerto jarocho. Nos inscribieron a ambos en el colegio particular “Antonio Caso”, a mi hermano en segundo de secundaria y a mí en el tercer semestre de bachillerato.

Fue una época muy difícil, era otro estilo de vida, en una ciudad más grande que apenas conocíamos, yo encargado de mi hermano y mi hermano de mí, lo cual era una cosa bárbara; siguiendo con la analogía, fuego y tierra en este caso no eran muy compatibles, peleábamos mucho porque él era flojo y desordenado, y yo quería tener el control de todo, ordenado e impecable. A pesar de todo lo que puedan imaginar, nos mantuvimos vivos y a salvo, creo que fue una etapa buena porque en el futuro jamás volvimos a pelear y creo que a él le gustó mi control porque después me fue siguiendo, como leerán más adelante.

Lo relevante de todo esto es que, cuando presenté mi examen para ingresar a la licenciatura en la Universidad Veracruzana, lo logré; lo logramos todos los que formamos esta bella constelación, nos movimos, nos comunicamos, nos alineamos y nos apoyamos todos para alcanzar mi meta, la cual se convirtió en una meta familiar.

#### *Exploración del cosmos. Estudios universitarios*

Hasta este punto, todo lo vivido considero sirvió como un entrenamiento para dar el siguiente paso, poder ir a vivir a otra ciudad, Xalapa, únicamente yo, lejos de mi familia, haciéndome responsable de cumplir y organizarme con horarios de clases, tareas, dinero y estudio. Años más adelante, allá me alcanzó sagitario cuando logró ingresar también en la misma universidad, pero tristemente descubrió que la física no le gustaba tanto y, después de un semestre, regresó a Veracruz nuevamente a vivir con virgo y leo. Al año siguiente ingresó al Instituto Tecnológico de Veracruz a estudiar una ingeniería.

Mi paso por la universidad fue algo verdaderamente asombroso, la mejor etapa de mi vida, donde conocí a grandes y buenos maestros, a los mejores amigos, esos que han permanecido cercanos desde hace más de 20 años, en una ciudad que me ayudó a despertar, a conocerme como realmente soy, a vivir experiencias únicas, en donde quizá ya no destaque por las mejores calificaciones, pero gracias a ello, pude disfrutar y sentirme verdaderamente libre, feliz y sin presiones. La universidad y



mi personalidad me abrieron nuevas puertas hacia el liderazgo político estudiantil, fui electo como consejero alumno para representar y luchar por mi facultad y por las 3 carreras que la integraban. Durante mi gestión, estrenamos un edificio hecho especialmente para nosotros, para la Facultad de Ciencias Administrativas y Sociales (FCAS), de la Universidad Veracruzana, en el Arco Sur de la ciudad de Xalapa, lo cual me llena de total orgullo.

*La estrella en la galaxia. Docencia*

Hasta este momento de mi historia y en los 8 años siguientes, nunca cruzó por mi mente ser docente, yo era, con mucho esfuerzo propio y sacrificio de mis padres, licenciado en Publicidad y Relaciones Públicas. Un publlirrelacionista que vivía en el entonces Distrito Federal buscando su sueño de trabajar en las mejores agencias de publicidad. Eso nunca lo pude lograr, era una carrera nueva y sumamente competida; sin embargo, logré entrar a trabajar en una gran empresa, Walmart de México y Centroamérica, en la cual disfruté y aprendí muchísimo, me dio la oportunidad de ir creciendo lentamente, hasta llegar a ocupar puestos afines a mi carrera en el área corporativa, haciendo grandes amigos, y puedo asegurar que no me iba nada mal hasta que tomé una decisión equivocada; en la añoranza de mi familia, solicité mi crédito de vivienda y decidí comprar un departamento en Coatepec, Ver., pensando en tener un lugar donde vacacionar, pero el error estuvo en que mi economía se fue demeritando por el hecho de tener que pagar el crédito además de la renta y servicios en el Distrito Federal.

Es de pensarse eso de tener casa grande y casa chica. Con el agua en el cuello, como se dice coloquialmente, decidí dejar mi trabajo en la gran capital y habitar mi departamento en Coatepec, pensando que en Xalapa encontraría buenas opciones de desarrollo profesional y que, aunado a la experiencia que ya traía, podría encontrar buenas opciones de empleo, pero no resultó para nada cercano a lo que pensaba.

Los ahorros se fueron terminando y el trabajo soñado no aparecía por ningún lado, en ese tiempo, con el tema de la Reforma Educativa, mi mamá virgo después de tanto tiempo —alrededor de 10 años— y sacrificios que le costó llegar a trabajar a una escuela en el puerto de Veracruz, decidió retirarse del magisterio y me dijo: “Ya les ofrecí a tus 2 hermanos dejarles mi plaza y no la quisieron, si tú la quieres, es tuya, pero no podrás dar clases porque no tienes el perfil, tendrá que ser en otra función, incluso hasta de intendente”. Siendo muy honesto, lo primero que invadió mi mente fueron todos esos años de mi mamá en “los ranchos”, como nosotros decíamos en casa, las veces que íbamos a buscarla en sus diferentes escuelas y fui testigo del cariño de



sus alumnos, de su legado a la comunidad. Cuántas veces tuvimos que llevar cargando en el coche gallinas, guajolotes, frutas o verduras que le regalaban los alumnos y sus familias; recordé las veces que venía enojada o preocupada por las situaciones y problemas que se le presentaban, así como las fotografías que iba a revelar para evidenciar su trabajo y muchísimas cosas que ahora sé que enfrenta un maestro rural.

Pensé: “mis hermanos no están valorando todo eso” y yo creo que en el fondo ella sabía que yo iba a quedarme con su plaza, por eso me la ofreció hasta el final. Sin pensarlo demasiado, cerré mi departamento en Coatepec y me regresé a vivir con ellos a Veracruz; enseguida, comenzamos con el trámite para mi ingreso por medio de la delegación sindical y, 3 meses después, estaba dentro del Sistema Educativo con una clave de Docente de Taller de Primaria Foráneo, en la misma zona escolar de Veracruz donde ella trabajaba, a 10 minutos de casa, pero con una función administrativa combinada con intendencia. Recuerdo que cuando fuimos a realizar el trámite en la Sección 32 del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, un maestro me dijo: “métete a la Universidad Pedagógica Nacional y cuando termines podrás cambiar tu clave a docente frente a grupo y vas a ganar más dinero”.

#### *La secuencia principal de una estrella. Labor docente*

Quise ser docente por el gusto que encontré al ingresar a trabajar en una escuela primaria a pesar de realizar otras funciones. El hecho de comunicarme e interactuar con los niños y niñas cuando suplía a algunos maestros, despertó en mí esa emoción, compartir con ellos lo poco o mucho que sabía sobre algún tema me apasionaba. Otro factor fue el horario de la jornada de trabajo, los descansos en fin de semana y vacaciones, los bonos, el aguinaldo, la resolución de situaciones directamente con los padres de familia, el ambiente laboral, etc.; además, tenía una muy leve noción del trabajo docente por lo que veía hacer a mi madre y pensé “yo puedo hacerlo”.

Entre abril de 2013 y agosto de 2014, ya trabajando en la primaria con la función que me otorgaron, encontré el gusto por la docencia. Poco a poco fui conociendo la operación de la escuela, me gustó el ambiente laboral, la comunicación e interacción con los niños, y creo que la emoción que sentía fue notoria, porque la directora, la profesora Rosa Zamudio Rincón, comenzó a mandarme a cubrir a los docentes por ratos, mientras ellos trataban asuntos en la dirección, o cuando tenían que decorar el patio, hacer el periódico mural, etc., allí me fui dando cuenta de que yo podía ser profesor, en esos instantes replicaba lo que recordaba de mis maestras de la primaria, sobre todo de las últimas 2; ya que según mi experiencia escolar me había ido muy bien y claro que sentí que podía hacer lo mismo y dar lo mejor de mí.

Tenía que pensar prácticamente, ya estaba por cumplir 34. A diferencia de mi mamá, tenía a mi favor la distancia de casa al trabajo, un sueldo seguro y que no pagaba renta, así como el apoyo y la confianza de mi directora. Para cuando me decidí a estudiar la Licenciatura en Educación, mi constelación se había disuelto después de 35 años, las afinidades y compatibilidades entre leo y virgo se esfumaron y todas las estrellas tomaron nuevos rumbos; sagitario y escorpión, mis 2 hermanos, se casaron y se fueron a formar sus propias constelaciones; leo se regresó a vivir a Alvarado y virgo se fue hasta la ciudad de Mérida, Yucatán, y me dejaron solo en casa, cuidando esta parte del universo donde estuvimos asentados por años. Aunque estamos brillando cada uno por separado, las cosas han ido bien.

Ya inscrito en la Universidad Pedagógica Nacional en Veracruz, asistí con mucho entusiasmo a todas y cada una de mis clases, recuperé mis motivaciones de la primaria y me gradué con el mejor promedio, 10, y fui acreedor de grandes reconocimientos por excelencia académica, que me fueron entregados por el entonces gobernador electo del Estado de Veracruz, el Ing. Cuitláhuac García Jiménez.

Pero aun con todos esos honores, sabía que no iban a ser suficientes al momento de tener que enfrentarme al estudiantado en un aula de clases, era consciente de que existieron durante la formación docente algunos vacíos pedagógicos que enfrenté con mis compañeros en la licenciatura, aunado al hecho de que realizar las prácticas profesionales no era más que un trámite burocrático que carecía de supervisión y acompañamiento, por lo que, con solo entregar un documento, se daba por hecho que las prácticas se realizaban. A pesar de esto, al año siguiente de culminar mis estudios de licenciatura, me titulé por el examen del Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, ya que mi entonces directora de tesis me lo sugirió “para salir más rápido”. Meses más tarde, atendiendo a la convocatoria para el ingreso a la docencia por parte de la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros, me inscribí y, mediante el examen de admisión, obtuve mi nombramiento como docente.

Debido a la buena posición que obtuve en el examen, fui de los primeros en elegir el lugar, después de los alumnos egresados de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana; sin embargo, por así convenir a mis intereses personales y profesionales, elegí una escuela al sur del estado, en el municipio de Agua Dulce, manteniéndome con el mismo techo financiero y en el nivel de primaria federalizada.

Fue sumamente complicado enfrentar la realidad en otro contexto, y más aún como maestro de primer grado. Fue difícil para mí porque, aunque tenía una vaga idea de lo que era ser docente, el trabajo tenía otras implicaciones más en las que no había puesto atención, así que tuve que enfrentarlo y volver la mirada atrás para recordar aquellos métodos y técnicas de enseñanza que había observado en mis maestras de la primaria, lo poco que había visto del trabajo de mi mamá y, si tenía dudas, preguntarle o acudir con algunos conocidos con mayor experiencia.

En mi incipiente carrera como docente, estaba consciente de mis necesidades y de mis áreas de oportunidad. Entonces, decidí estudiar una maestría, porque me di cuenta de que la docencia no era tan fácil como me lo imaginaba, que muchas personas pueden, y lo hacen, pararse frente a un grupo y no enseñar nada. En mi nueva realidad, advertí que la exigencia de los estudiantes es cada vez mayor, porque el momento histórico que vivimos es diferente, no era ético enseñar de la misma manera en la cual yo aprendí. La pandemia por COVID-19 incrementó mis inseguridades, no me sentía preparado verdaderamente para afrontar una enseñanza a distancia con recursos que, a la par de mis alumnos, iba aprendiendo. De manera fortuita, llegó a mi vista la oferta de la maestría y lo primero que llamó mi atención fue la palabra innovación.

En mis planes iniciales no estaba ser docente; pero ahora que lo soy, en apenas 3 años de servicio pude comprender mejor a mis maestros, cada uno de ellos aportó, sin duda, algo a mis aprendizajes, simplemente los tiempos y las circunstancias eran distintas. Mi intención es poder contribuir de la mejor manera en los aprendizajes de todas aquellas generaciones de estudiantes que pasen por mi salón de clases, y que me recuerden como alguien que se preocupó porque aprendieran de la mejor forma, así como yo recuerdo a gran parte de mis maestros.

## **MI UNIVERSO. REFLEXIONES FINALES**

En este transitar por la Maestría en Innovación en la Educación Básica, identifiqué que aún no había logrado consolidar una identidad profesional como docente por diversos factores. Steve (2006) afirma que se hace cada vez más necesario que el docente tenga bien definida una propia identidad profesional. Reflexionando sobre esto, asumo que mi identidad personal y profesional se ha construido al interior de mi constelación; con la educación que me han dado mis padres, en las relaciones con mis hermanos, las intervenciones de mis maestros y la interacción con mis compañeros de clase y mis amistades, aunado al hecho de haber vivido en otras ciudades. De acuerdo con Alfaro (2004),

la construcción de la identidad personal es un proceso que sucede en 2 momentos: la integración en la realidad social presente y la memoria del pasado. La identidad tiene coherencia a través del tiempo y conecta el pasado, el presente y el futuro.

Por tanto, asumo que la construcción de mi identidad profesional fue pieza clave de mi proyecto de innovación; de la mano con la implementación de una metodología sistematizada de la didáctica, pude consolidarla, apoyado de mis saberes docentes y la experiencia adquirida en cada ciclo escolar. Todo ello sentó las bases sobre las cuales hice las adecuaciones para mejorar mi práctica educativa al interior del aula y que poco a poco iré puliendo en cualquier grado de educación primaria que tenga que impartir. Tenti (2006) menciona que para lograr todas estas metas se debe luchar día a día por el control de la autonomía, tanto con estudiantes, colegas, miembros de la comunidad, como con los distintos intereses de cada segmento con el cual interactúa el docente.

En lo personal, la docencia es el arte de poner atención a las necesidades de los aprendientes de modo que se les pueda proveer, además de los aprendizajes, de herramientas, habilidades y competencias para defenderse y sobrevivir en esta cada vez más complicada vida. Mi compromiso es autorregular mi docencia para realizar bien mi trabajo y que pueda sentirme feliz y orgulloso de poder contribuir con algo en la formación integral de niñas y niños.

Para finalizar, estoy convencido de que mi yo docente debe continuar aprendiendo, informarse, conocer e investigar buenas prácticas, adaptarlas al contexto y seguir en la lucha por darles más y mejores herramientas al estudiantado. Actualmente, la luz de mi estrella está dentro de un faro llamado docencia, mi causa principal es que sirva de ejemplo a otras estrellas y guíe en la formación de nuevas constelaciones para abrirse paso o descubrir sus verdaderas pasiones, buscando siempre la innovación, y tomar lo mejor para hacerlo aún mejor.

---

## REFERENCIAS

- Alfaro, M. C.** (2004). Profesores, trayectoria e identidades. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 34(3), 69-111.
- Calvo Gutiérrez, M. Á.** (2017). *Estrellas y constelaciones* (Tesis de licenciatura, Universitat Politècnica de Catalunya). UPCommons. <http://hdl.handle.net/2117/108533>
- Dussel, I.** (2006). Impacto de los cambios en el contexto social y organización del oficio docente. En E. Tenti (comp.), *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI* (pp. 143-174). Siglo XXI.
- Jones, D.** (1993). La genealogía del profesor urbano. En S. Ball (coord.), *Foucault y la educación: disciplinas y poder* (pp. 61-80). Morata.
- Puyana Villamizar, Y. y Mosquera Rosero, C.** (2005). Traer “hijos o hijas al mundo”: significados culturales de la paternidad y la maternidad. *Revista latinoamericana de Ciencias sociales, Niñez y Juventud*, 3(2), 111-140.
- Steve, J.** (2006). Identidad y desafíos de la condición docente. En E. Tenti (comp.), *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI* (pp. 19-70). Siglo XXI.
- Tenti, E.** (2006). Profesionalización docente: consideraciones sociológicas. En E. Tenti (comp.), *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI* (pp. 119-140). Siglo XXI.

# LA IDENTIDAD DE UNA PROFESORA DE EDUCACIÓN PREESCOLAR

TERE MARELLY PRIETO MORGADO<sup>1</sup>

*Subdirección de la Unidad de Estudios de Posgrados*

prietomarely@gmail.com

## INTRODUCCIÓN

**E**n México, nos enfrentamos a políticas y reformas cargadas de intereses internacionales que interpelan a la sociedad nacional, así como a planes y programas que son definidos por expertos que regularmente poco conocen las realidades diversas de un país extenso y con tantas diferencias. El reto es cuestionarse, reflexionar y recontextualizar las intenciones educativas, lograr adaptar las propuestas y el currículum a las necesidades de los estudiantes, donde ellos descubran el mundo y cuenten con elementos significativos para que vivan en él.

El propósito de expresar las siguientes líneas es analizar el trayecto formativo seguido, cómo se ha construido y reconstruido la identidad docente a través de distintas experiencias, reconociendo el transcurso vivido, y cómo a partir de ello he caracterizado mi ejercicio como profesional de la educación. La metodología es enfocada en la reflexión sobre el reconocimiento de la trayectoria personal, identificando aspectos claves sobre las decisiones tomadas en el ejercicio de la docencia, las cuales me han orientado a ser quien soy como educadora.

---

<sup>1</sup> Estudió la Maestría en Innovación en la Educación Básica y la Licenciatura en Educación Preescolar. Su línea de investigación es la evaluación.

## LA INFANCIA Y EL RECONOCIMIENTO DEL PODER

Comenzar a narrar mi vida implica, primero, aclarar que lo hago a partir de mi percepción, mis vivencias y mi sentir; pues tal vez para quien ha compartido la vida conmigo una experiencia tenga otro significado. Así que estas líneas que expresaré tendrán probablemente unos matices de lo que ha interpelado hasta ahora a mi persona y a mi identidad; procuraré que sean apegadas a mis sentimientos y a mis recuerdos, pero tal vez haya influencia de lo que mis cercanos me han contado, surgiendo la duda de qué tan real sea, o qué pasaría si lo vivido lo hubiera experimentado otra persona en otro momento de la historia o en otro contexto; al final, estos momentos son los que he vivido y a continuación los cuento.

La historia comienza más de 30 años atrás, un miércoles 18 de octubre de 1989, a las 6:20 de la mañana, en la ciudad de Xalapa, Veracruz. Nací como primogénita de un matrimonio joven y con muchos deseos de ser papás, eso es lo que me cuentan mis padres; siendo la hija mayor con una diferencia de edad con mi hermana de 2 años y medio. Siempre hubo desde pequeñas muchos juegos y aventuras, en muchas de ellas ella era la líder y yo la hermana que escuchaba los consejos de mis papás que me decían que no dejara que mi hermanita me pegara, que me defendiera.

Sin embargo, creo que había momentos en los que me aprovechaba y trataba de manipular a mi hermana en los juegos y yo tomaba las decisiones. Desde ese momento, creo que comencé a disfrutar o a sentirme más tranquila de tener el control de las situaciones que vivía, ahí el poder comenzó a hacerse presente; según Southwell (2020), el poder produce sujetos, entonces, a través del convencimiento o del cariño con mi hermana. ejercía este poder, que en mi vida futura se haría presente.

## EDUCACIÓN BÁSICA: PREESCOLAR, EL PRIMER IMPACTO DE LA INTERPELACIÓN DE UNA PROFESORA DE PRIMARIA Y EL PASO POR LA SECUNDARIA

Crecí en un pueblo cerca de la costa de la zona centro del estado de Veracruz, lugar de clima cálido y gente alegre, con un acento peculiar y lleno de la cultura totonaca, pues fue un centro importante de la misma. Pasando a la etapa de escolarización, en este lugar había 3 jardines de niños, 2 primarias, una secundaria y un bachillerato, todas escuelas públicas.



En un primer momento, durante mi etapa de estudiante de jardín de niños, me enfermaba continuamente del sistema respiratorio y faltaba constantemente a la escuela; en una ocasión, la directora del plantel les comentó a mis papás que seguramente sería una alumna de bajo rendimiento en la educación primaria, en ese entonces no comprendía por qué lo decía, sin embargo, sabía que esa maestra no me agradaba por juzgarme así. Según Southwell (2020), la identidad se produce dentro del discurso, y para esta profesora, en el momento histórico que ella experimentaba, yo no entraba en la imagen que ella tenía sobre una estudiante ideal. Al faltar tanto a la escuela, no recuerdo a alguna maestra que haya trascendido en mí para amar la educación preescolar.

Al continuar en la escuela primaria, conocí a la maestra Elvira, quien me dio los primeros 3 grados escolares. Cuando salí del segundo grado, ella obsequió cartas a todos sus estudiantes, aún recuerdo que la mía comenzaba diciendo “Marely, mi querida niña” y concluía con un mensaje acerca de que siempre la recordáramos, definitivamente la recuerdo, ese regalo fue enmarcado por mis papás y colgado en la sala de la casa. Hasta ahora, pienso que sí pudo interpelarme esta profesora en mi configuración docente actual, pues en cada despedida con mis alumnos cuando me he cambiado de centro de trabajo les escribo una carta con un mensaje que expresa mi cariño hacia ellos.

Asimismo, con la misma docente empecé a gustarme la participación en eventos artísticos, como festivales escolares, pues ella gustaba de la danza y los bailes regionales, además, era apasionada de la oratoria y la poesía, actividades a las que también me inscribí para los concursos a los que convocaba la escuela. Amaba las leyendas, aún la recuerdo contando acerca de la mulata de Córdoba o sobre nahuales del pueblo, estas historias se las he relatado a mis estudiantes y amistades. Incluso denotaba empeño en su vestir, siempre yendo muy arreglada a la escuela, a mí me encantaba verla, escucharla y quererla.

En una ocasión, me caí y me lastimé la mejilla, y me llevaron al centro de salud para atenderme, la maestra estuvo siempre presente auxiliándome, tanto que manché su falda blanca con chorros de sangre que brotaban de mi rostro. Mis padres cuán agradecidos estaban con ella por estar tan presente en la vida de su hija.

¡Qué impacto!, hasta ahora, no era consciente de todo lo que esta profesora sigue interpelando en mi vida como docente, pues aunque nunca dije de pequeña que quería ser de grande maestra como la profesora Elvira, ahora me doy cuenta de que me gusta darle cartas a

mis alumnos, me encantan las leyendas y se las narro a mis estudiantes, disfruto el baile y cuando tengo la oportunidad participo en cualquier tipo de danza o caracterización, trato de estar pendiente de los niños y de esmerarme en mi arreglo personal, aunque nunca como los grandes vestuarios de mi maestra Elvira.

Por otro lado, vienen a mi mente otros recuerdos académicos y los primeros lugares de aprovechamiento que obtuve en la primaria, tener el puesto de comandante de la escolta en sexto grado y participar en los desfiles del pueblo. Supongo que esto de destacar y participar en cualquier actividad propuesta por el centro escolar comenzó a gustarme, tal vez ahí inició mi gusto por la escuela, sus dinámicas y actividades.

Por último en esta etapa de la primaria, en el sexto grado, me dio clases la profesora Magdalena, recuerdo que tenía una forma peculiar de explicar las actividades del libro que hacía que siempre comprendiera. En ese entonces, en el grupo había un compañero que ingresó a la escuela al inicio del ciclo escolar, destacado en la parte académica; viene a mi memoria que la maestra no decidía si él o yo sería quien se llevaría el diploma del primer lugar al finalizar el curso, el método de desempate que usó fue pensar en el comportamiento, argumentando que el otro estudiante no era muy disciplinado y por ello me otorgó el primer lugar.

Tenti (2006) y Dussel (2006) coinciden en exponer elementos como disciplina o falta de interés de los estudiantes como problemas que pueden interferir en su papel en las aulas, y cómo esto amenaza su identidad, volviéndolos vulnerables; a su vez, relacionándose con la construcción identitaria de los profesores, siendo esto parte de las concepciones de la escuela a lo largo de la historia. En este punto, entiendo la postura de la maestra y su influencia, porque el alumno modelo debía ser disciplinado para contar con las características de un buen estudiante; sin embargo, me hubiera gustado que la disciplina no determinara un primer o segundo lugar de aprovechamiento escolar; me pregunto: ¿hay algo que determina cómo debe ser un estudiante destacado?

En seguimiento a mi educación básica, en la escuela secundaria el recuerdo más presente es mi gusto por las clases de la asignatura Español, impartidas por la maestra Leonor, hasta llegué a pensar que quería estudiar en la universidad algo relacionado con las lenguas, pensamiento que no perduró mucho tiempo. En esta etapa, tenía sobrepeso, no era muy sociable y atravesaba situaciones familiares como la separación de mis padres, por ello, no recuerdo haber disfrutado mucho o que haya sido muy significativo mi paso por este nivel.

## **EL BACHILLERATO Y EL DESCUBRIMIENTO Y SIGNIFICADO DE LA EDUCACIÓN INICIAL**

Al cursar al bachillerato, en el último año llegó el momento de elegir un área relacionada con la profesión que se quería estudiar, yo escogí Humanidades, argumentando que podía estudiar la Licenciatura en Derecho o algo relacionado con lo social, pues me gustaba interactuar con las personas, asimismo, debo confesar que tenía dificultades en las matemáticas, no me agradaban mucho y tampoco las entendía tanto, así que no era una opción elegir algún área que tuviera muy presente esta asignatura.

Cuando tuve que escoger para qué escuelas postularme, decidí sacar ficha en la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”, esta normal era la más cercana a mi lugar de origen. Decidí ir para educación preescolar porque podría tener más empatía con la edad de los alumnos de este nivel, aunque no tenía tanto gusto por los bebés, sí sentía que podía interactuar con niños más grandes.

A su vez, elegí presentar examen de admisión en la carrera de Ciencias de la Comunicación en la Universidad Veracruzana, en el puerto de Veracruz, esto para tener otra oportunidad de estudio, pues en mi preparatoria me decían que era muy complicado obtener un lugar en la normal y no era una opción no tener un espacio en una escuela pública, pues era complicado económicamente en mi hogar solventar una universidad particular.

Cuando fueron publicados los resultados de la normal, supe que obtuve un lugar, ahí la maestra Carmen del bachillerato me dio varias razones para decidir ser maestra, tales como las vacaciones pagadas, las prestaciones de los profesores y un sueldo seguro, era mi único referente para ser educadora, así que la escuché y me inscribí para ser licenciada en Educación Preescolar.

Por otro lado, mi mamá estuvo estudiando para ser trabajadora social a través del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), realizando su servicio varios años en jardines de niños de diferentes lugares del estado. Ella siempre nos platicaba de pequeñas a mi hermana y a mí cuánto disfrutó su experiencia de dar clases a estudiantes de preescolar, incluso guardaba sus ficheros de canciones y nos cantaba muchas de estas. Aunque no se convirtió en docente, no sé qué tanto pudo haberme interpelado para disfrutar los cantos y pensar que en preescolar se viven lindos momentos con los alumnos.

En continuidad con mi experiencia, se traslada la historia a la formación inicial. En este proceso, desde el comienzo fui cautivada por las actividades recreativas propuestas en la normal para los estudiantes de nuevo ingreso, me encantaba ser parte de cada juego, aprender dinámicas y cantar, participar en los campamentos y convivir con los compañeros.

Posteriormente, en mis primeras clases al escuchar de los niños y su desarrollo desde la concepción, así como de la historia de la educación, y conocer los planes y programas de estudio, descubrí un mundo nuevo, no sabía que aprender todas esas cuestiones significaba ser maestra de preescolar, esto para mí fue una resignificación de mis estudios de licenciatura, pues antes me habían dicho que en preescolar solo se trataba de recortar y hacer manualidades con los niños, en esto último no me consideraba muy hábil, por ello fue un alivio para mí entender que en esto no se basaba la profesión.

Descubrí también, desde las primeras experiencias en las escuelas, que me divertía dando clases a niños de edad preescolar; sin embargo, en el último año de práctica intensiva, no disfruté mi servicio, esto se relacionaba con la entrega de tareas a destiempo, el lento avance en mi documento recepcional para titularme, además de que no me sentía cómoda en el jardín de niños, los nervios me inundaban al ser observada por otras docentes, se ausentaba la confianza en mi actuar y existía escaso compromiso, a diferencia de años anteriores. Esto ocasionó que mis calificaciones fueran bajas y repitiera el año escolar.

Lo único que pedía era tener otra asesora, con esto aclaro que no responsabilizaba a la maestra por mi desempeño, asumía mi responsabilidad como estudiante, pero ya no me sentía cómoda en la relación docente y alumna. En este punto de mi vida, agradezco a la profesora por la experiencia, porque fue también un aprendizaje, y el repetir el ciclo escolar me permitió realizar una transformación y resignificación de la concepción de ser maestra.

Tuve una nueva asesora en el siguiente ciclo escolar, quien me brindó un acompañamiento que me permitió continuar aprendiendo elementos teóricos y prácticos que podían ser funcionales para una profesora a punto de egresar, además, me asignaron otro jardín de niños y tutora, que era la maestra titular del grupo. Durante este proceso cambió mi forma de percibir a una educadora dando sus clases, al observar cómo la docente disfrutaba enseñar a sus alumnos de primer grado, entonces, comencé a confiar de nuevo en mí, a reír con los niños y soltar una que otra carcajada con las ocurrencias de los estudiantes.

En ese año escolar, asumí mi responsabilidad como estudiante, evitando tomar cualquier otra que pudiera distraerme; así culminé mi formación inicial, agradeciendo poder haber egresado con mi última experiencia en la docencia y ansiosa por iniciarme en el mundo laboral.

## **LA VIDA LABORAL: EXPERIENCIAS, APRENDIZAJES, RETOS Y DESAFÍOS**

Llegó el momento de entrar al campo de trabajo docente en tiempos complicados, pues egresé en 2013, cuando fue el inicio de la aplicación de la nueva reforma educativa propuesta por el gobierno federal. Recuerdo los paros continuos en la Secretaría de Educación de Veracruz (SEV) y las largas horas de aguardo en esta dependencia los días en que se daba acceso, esperando los llamados por prelación a los que realizamos examen para la obtención de una plaza docente.

Comenzó el espacio de asignación en el mes de mayo de 2014, logrando que la orden de presentación tuviera una fecha que implicara que mis compañeros recién egresados y yo pudiéramos obtener la basificación a los 6 meses y un día de labor docente, dejando de lado los cursos y exámenes de la nueva reforma educativa.

Southwell (2020) señala que existen problemas que implican a las políticas docentes y cómo estas no surgen del vacío, sino que son fruto de negociaciones con tradiciones y culturas de la región o del país en que se plantean, lo que ocasiona fricciones y nuevas posturas, viéndose reflejados también en los cambios propuestos de manera continua por las autoridades escolares. Aunque no fui evaluada inicialmente por la reforma, los demás cambios interpelaron en mi práctica docente, aplicando nuevos planes y programas.

Cuando ingresé al mundo laboral, mi primer centro de trabajo fue en un municipio aledaño a la capital del estado; sin embargo, solo estuve unos meses ahí, pues en la orden de presentación se encontraba la cláusula que indicaba que estaba sujeta a cambio de adscripción al término del ciclo escolar. Sinceramente, tenía la esperanza de quedarme a trabajar cerca de la ciudad de Xalapa, pues mi familia recientemente se había mudado ahí.

En este punto, Jones (1993) menciona que, en la década de 1840, las escuelas enfocaban su formación en la humildad y la modestia, esto daba a los profesores un apostolado, sus preocupaciones se relacionaban con el miedo a perder sus puestos. Ante ello, esto siguió influyendo desde la formación inicial, pues desde la normal, interioricé la idea de ir a los

lugares con la necesidad del servicio, así fueran alejados o con carencias; pero, al encontrarme laborando cerca de casa fue más difícil el cambio a un lugar más lejano.

Es así que me trasladé a la zona de los Tuxtlas del estado de Veracruz, donde trabajé 2 años. En este punto, me comencé a acercarme al Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) Sección 32, pues al ser recién incorporada al servicio me decían los compañeros de trabajo que era muy difícil acercarse a la capital del estado, pero que el sindicato podía apoyarme, teniendo la esperanza de que a través de su intervención podría cambiarme de región laboral.

Tenti (2006) en su discurso incluye el tema de los sindicatos y cómo estos facilitaron el desarrollo de una identidad común en los profesores, buscando influir en las condiciones normativas del trabajo educativo; sin embargo, el establecimiento de distintos niveles y modalidades educativas ha permitido una diversidad en la identidad de los docentes. Por lo que, siendo maestra dependiente de la Federación y el SNTE mi sindicato, al buscar un beneficio del mismo, sus ideales comenzaron a hacerse presentes en mi identidad como profesora.

Entonces, comencé la búsqueda y el acercamiento a las autoridades, preguntando quién podía ayudarme y a dónde llevaba mi solicitud, cual profesora primeriza iniciando en ese nuevo mundo de influencias y poderes. Acudí a varias reuniones sindicales y entregué mi petición a los maestros acompañantes de un famoso líder sindical, pedí apoyo a muchas personas y al siguiente ciclo escolar llegó mi tan anhelado cambio, ignorando quién de todas las personas a las que les pedí ayuda intervino o tal vez fue un poco de todas.

Encontrándome ya laborando cerca de la ciudad capital del estado, empecé a participar constantemente con el equipo de jóvenes sindicalistas, acudiendo a reuniones e incluso mítines políticos, estas experiencias influyeron en mi identidad, pues me identifiqué como parte de este sindicato; sin embargo, he tratado de no perder la capacidad de tomar decisiones y permitirme discrepar con ciertos aspectos que no confluyen con mi pensamiento individual, caso específico en las últimas elecciones políticas en que difería de sus preferencias. En este punto, según Jones (1993) y Southwell (2020), los aspectos políticos se hacen presentes e influyen en la identidad del docente.

En continuación con mi ejercicio profesional, seguí laborando en distintos jardines de niños, la mayoría de las veces como docente y directora comisionada en centros de trabajo de organización bidocente,

luego fui directora comisionada sin grupo durante 2 años en un plantel de organización completa, continué en un centro también de la misma organización, pero con directora efectiva y yo como docente frente a grupo.

Steve (2006) hace referencia a las exigencias que viven los profesores en su práctica cotidiana, pues se ven orillados a atender distintas responsabilidades escolares, dejando de lado en ocasiones la parte pedagógica de su práctica; por ello, al trabajar como maestra en un jardín de niños de organización completa, disfruté mucho mi labor, considerando únicamente los aprendizajes de los estudiantes, sin tener que atender cuestiones administrativas y de gestión, esto me permitió experimentar solo la función de ser una educadora frente a grupo con todos sus bemoles.

Jones (1993) aborda las responsabilidades de los docentes, sus transformaciones y las nuevas necesidades sociales surgidas a lo largo de la historia; en un punto de la misma, los profesores recurrían, a través de la moralidad, a los castigos corporales, el director era el intimidante físico y quien también ejercía la disciplina. En mis recuerdos existen vivencias sobre la función de directora comisionada sin grupo, en la escuela donde laboré, los docentes sugerían que el enviar a los estudiantes a la dirección fuera un método de castigo; sin embargo, esta no era la concepción que quería que los alumnos tuvieran de mí, pues no estaba acostumbrada a ello ni coincidía en que los castigos fueran el método por llevar a cabo con los escolares. Aunque, al conocer la historia de las escuelas, puedo entender este tipo de concepciones de los maestros.

Ante la experiencia de desempeñar la función de dirección, realicé el examen de promoción vertical propuesto por el gobierno federal, siendo efectivo el primer proceso en el ciclo escolar 2021-2022, para lo cual me preparé previamente con un curso impartido por una maestra local y compartiendo con muchas compañeras de mi nivel que poseían experiencia y diversidad de conocimientos.

Cacho (2004) retoma el encuentro entre generaciones dentro de las relaciones escolares y cómo la conjunción de distintas identidades va influyendo en las experiencias que caracterizan a las trayectorias de cada profesor. Al interactuar con docentes que tienen diferentes vivencias y conocimientos, me di cuenta de que necesitaba profesionalizarme, pues, aunque contaba con un poco de práctica laboral, me faltaban elementos para sustentarla teóricamente.



Pasados unos meses del proceso de selección de la promoción y la publicación de los resultados, llegó a mí un correo con la convocatoria a un evento de asignación de claves directivas, teniendo como remitente a la SEV, fue algo que no esperaba ni contemplaba en ese momento de mi vida laboral, me encontraba muy feliz en mi función docente, pero me animé a entrar en el proceso. En una reunión a nivel estatal, elegí el centro de trabajo, llegando de esta manera a la función de directora efectiva; actualmente laboro en una población que fue famosa por contar con un ingenio azucarero, perteneciente a un municipio vecino de Xalapa. En esta nueva vivencia, he experimentado un encuentro conmigo y la función, sintiéndome y percibiéndome incompleta en mis saberes y aprendiendo diariamente.

En el camino de la docencia en las diferentes funciones desempeñadas, principalmente en la de dirección, tuve muchos retos, siempre sentí que me hacía falta algo, tal vez sí, experiencia, pero no se trataba solo de eso, también conocimientos, respuestas, argumentos, elementos, mayor reflexión, discusión, puntos de diferencias, así como coincidencias con compañeros docentes. Esto me motivaba a buscar profesionalizarme; sin embargo, lo que determinó mi decisión para hacerlo fue el ingreso de mi novio a estudiar una maestría, entonces comencé a buscar estudios de posgrado, encontrando que la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”, desde su Unidad de Estudios de Posgrado, contaba con una opción. Regresar ahí me hizo muy feliz, identificando este elemento estético que tienen la docencia y las escuelas, es decir, un impacto amoroso, de aprecio, lo que me hace sentirme identificada como parte de ella, pues fui estudiante de licenciatura.

El motivo de elegir esta escuela fue porque ahí estudié y forma parte de mi identidad, esta experiencia de formación inicial fue muy significativa, así que asumí que el posgrado sería similar. El proceso de selección fue a través de un curso propedéutico, en este tuve que elaborar un escrito que tuviera relación con un tema de interés vinculado a la docencia. Confieso que fue una experiencia muy retadora, que me orilló a recordar técnicas de estudio y, a su vez, conocí nuevas estrategias de aprendizaje, definitivamente ya no estaba acostumbrada a realizar tareas y escribir ensayos. Posterior a esta vivencia, logré ingresar a la maestría, comenzando así mi aventura de volver a ser estudiante, ahora de posgrado, y también permanente aprendiz de la docencia.

Tenti (2006) y Dussel (2006) hacen mención del uso de la tecnología como parte de las nuevas demandas y desafíos del quehacer docente, exponiendo que al buscar incluirlas en las prácticas los profesores

experimentan una sensación de despojo por ser sustituidos por las nuevas herramientas digitales, este reto de incorporarlas en su labor va conformando también su identidad.

A partir de lo anterior, años atrás en mi práctica docente pensaba que no era necesario darles a conocer a los estudiantes herramientas digitales, pues en su contexto tenían un acceso limitado a la tecnología. Lamento haber creído esto, pues limitaba su experiencia. Mi concepción ha cambiado al considerar la necesidad de que se involucren y conozcan todas las posibilidades que existen, pues son características de la sociedad actual del conocimiento y forman parte de la nueva realidad en que vivimos.

Jones (1993) señala que los profesores de años atrás no se enfocaban tanto en los contenidos, sino en las técnicas de autorregulación, temían a la inmoralidad; esta cuestión sigue influyendo en la posición que debe tener un maestro ante los demás, reflejándose la historia en la actualidad.

Southwell (2020) menciona que no hay ninguna esencia que determine el ser maestro, por eso reconozco que no nací con la vocación de profesora; sin embargo, he vivido un proceso de identificación con los sucesos y personas que han ido interpeándome, siendo un sujeto histórico donde todo se va aprendiendo, lo que me ha permitido elegir y disfrutar de la docencia.

Jones (1993) recupera el biopoder y al biomaestro, capaz de ejercer poder en la cuestión biológica; alguna vez en mi función me encontré con alumnos que se distraían rápidamente, surgiendo en mí la sospecha de déficit de atención, teniendo intención de psiquiatrizar la conducta de los alumnos para hallar una razón por la cual no ponían atención, encontrando aquí estas nociones de biopoder y biomaestro. No volteaba a ver mi práctica u otros factores como el contexto que podían estar influyendo en el educando, ante ello me cuestiono: ¿existe educando modelo o ideal?, ¿qué características determinan a un buen estudiante? Pueden surgir muchas respuestas, sin existir medición para esto, pues todos son distintos, tienen diversas influencias históricas que los hacen diferentes.

Southwell (2020) retoma la posición docente, que se ve influida por la que cada quien ejerce en el espacio o el tiempo, se constituye con la historia, la experiencia y el contexto, es por eso que no soy una docente, estoy siéndolo, no he terminado de ser, me encuentro inconclusa, mi identidad no está determinada, se encuentra en construcción, ahora represento lo narrado, luego puedo transformarme, siendo mi vida

misma el ejercicio de la docencia, soy una misma como educadora y como persona, me cuesta encontrar la diferencia, separarla, está inmersa en mí. Seguiré en una constante búsqueda identitaria, aprendiendo y entendiendo que nunca se termina, sigue, prevalece, soy algo inacabado.

No existe un buen docente, o podría configurarse en el discurso, pero ¿quién determina el discurso? Esto es subjetivo, señalado desde la mirada de quien lo expresa; en la práctica todo cambia y se encuentra interpelado por quienes rodean a la persona, se configura al tratar de ejercer una profesión que atienda a los estudiantes y sus aprendizajes y se encuentra en constante renovación.

Acerca de los paradigmas, concepciones e ideas bajo los que he construido mi identidad, esta ha sido influida por la confianza que va brindando la experiencia, el trabajo de ensayo y error, a veces también se hace presente en mi práctica el conductismo cuando hago uso de las calcomanías de estrellas como condicionamiento para la conducta de los educandos, pero también fluye el constructivismo y el papel activo de los estudiantes como constructores de su conocimiento, la colaboración entre docentes, la toma de decisiones democráticas y aprender a confiar el trabajo a los demás.

Entonces, me puedo expresar acerca del yo docente, me observo como una profesional en constante aprendizaje y construcción, con muchos cuestionamientos y retos cotidianos, no lo sé todo, prefiero preguntar e investigar para aprender cosas nuevas. He experimentado diferentes funciones en escuelas con características de organización distintas, al ser docente y directora comisionada, también directora comisionada sin grupo, a su vez, docente en jardín de niños de organización completa y directora efectiva, esto me ha permitido reconocer la complejidad de cada puesto y a su vez lo he disfrutado.

También me reconozco como alguien que en muchas ocasiones romantiza la práctica, observando lo positivo de las situaciones y limitando la crítica de las mismas. Durante muchos años, no cuestioné las políticas educativas y me apegué a cumplir y a tratar de adecuar a mi entendimiento los cambios. Asimismo, me veo como una persona a la que le gusta gestionar y apoyar, pero en muchas ocasiones no soy tan organizada ni puntual.

Soy quien sonrío con sus estudiantes, siendo genuina con las diferentes personas que convivo, disfruto mi labor cuestionando y preocupándome por muchas cosas, me comprometo en las tareas, pero también a veces asumo muchas responsabilidades, por ello, llego a estresarme por no cumplir de la mejor manera con estas.

Tengo influencia de mi época de estudiante, de mi familia, de los contextos en los que he trabajado, de las funciones que he desempeñado, de las autoridades que he tenido y de los compañeros con quienes he convivido.

Mi familia, compañeros de escuela y de maestría, y alumnos me perciben como una docente responsable, empática, profesional, organizada, buena gente y hasta bonita; no imaginaba que pensarán eso de mí, pues ni soy tan organizada ni tan buena gente ni tan todo lo que dicen, tengo muchas áreas de oportunidad, que interpeladas por la experiencia podrán favorecerse, pero seguirán surgiendo más a lo largo de mi historia, de mis experiencias y de mis necesidades.

Entonces, los elementos de mi formación docente en los que puedo trabajar son organización, puntualidad, uso de la tecnología con los estudiantes y ser constante aprendiz de lo teórico para poder vincularlo con lo práctico, reconociendo que diferentes aspectos seguirán surgiendo de acuerdo con lo que vaya viviendo.

## **CONCLUSIONES**

Abonando a la construcción de mi identidad docente, quisiera primero retomar mi romantización constante de la educación, las prácticas y la enseñanza, encontrando únicamente el lado amable de las cosas o en ocasiones siendo incapaz de ser crítica ante las situaciones que se me presentan. Sin embargo, tampoco coincido en ir al otro extremo, en observar únicamente las carencias o necesidades y en responsabilizar al contexto, las familias o los cambios de la sociedad.

A su vez, recupero el comentario que recibieron mis papás cuando era estudiante, acerca de que podría ser una alumna de bajo rendimiento, reiterando que una experiencia o conducta no determinan el andar de los estudiantes, hay que permitirse ver su contexto, sus capacidades y buscar motivarlos a pesar de que existan limitaciones, pues como docentes no poseemos la verdad absoluta, solo acompañamos por un instante a los educandos, nuestro actuar y lo que expresamos pueden marcar una vida, por ello, debemos ser cuidadosos.

Para la realización de innovaciones, me situó en mi práctica actual, desde mi reciente incorporación a la función de dirección en un plantel del nivel preescolar, reflexionando qué tipo de papel quiero desempeñar, uno donde fiscalice el trabajo de los docentes u otro en donde se lleve a cabo el trabajo en colaboración, la toma de decisiones democráticas y la comunicación horizontal, favoreciendo así mi propia identidad y, a su

vez, la de los profesores con quienes comparta y conviva, teniendo claro que las experiencias forman parte de las trayectorias laborales vividas, implementando prácticas que generen cambios de cualquier ámbito en todo el colectivo docente y en su proceso de enseñanza y aprendizaje, impulsándonos y acompañándonos entre todos.

Para transformar lo educativo en mi realidad actual, primero no tengo que asumirme como alguien indispensable, un hada madrina que llega a resolver todo con su varita mágica, es necesario situarme desde los cambios históricos y sociales y entender que todo está interpelado, que nada es estático ni permanente, todo se mueve. Reconociendo esto, a través de la tecnología, los cuentos y la música, se puede transportar a los estudiantes a diferentes escenarios, motivar su imaginación, que se interesen por aprender y conocer, a su vez, que por su iniciativa surjan proyectos de su interés que puedan aplicarse en las escuelas.

Me gustaría que en mi caminar logre encontrar un equilibrio que me permita de manera objetiva ir forjando mi identidad, asumiendo que así como los que me rodean influyen en mí para la construcción de esta, también es una posibilidad el influir en ellos. Me pregunto ¿qué influencia quiero dejar?, ¿cuál es la brújula para decir que esto es correcto y esto es incorrecto? No existe una verdad absoluta, durante el trayecto lo iré representando y continuamente modificando. Aunque siguen perdurando diversos cuestionamientos, me di cuenta de por qué es necesario conocer la historia y entender cómo sigue influyendo en mí, favoreciendo así la metacognición.



## REFERENCIAS

- Cacho, A.** (2004). Profesores, trayectoria e identidades. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXXIV(3), 69-111. <https://www.redalyc.org/pdf/270/27034304.pdf>
- Dussel, I.** (2006). Impacto de los cambios en el contexto social y organización del oficio docente. En E. Tenti (comp.), *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI* (pp. 143-173). Siglo XXI.
- Jones, D.** (1993). La genealogía del profesor urbano. En S. Ball (coord.), *Foucault y la educación: disciplinas y saber* (pp. 61-80). Morata.
- Southwell, M.** (2020). *Posiciones docentes. Interpelaciones sobre la escuela y lo justo*. INFOD.
- Steve, J.** (2006). Identidad y desafíos de la condición docente. En E. Tenti (comp.), *El oficio de docente, vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI* (pp. 19-69). Siglo XXI.
- Tenti, E.** (2006). Profesionalización docente: consideraciones sociológicas. En E. Tenti (comp.), *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI* (pp. 119-142). Siglo XXI.

## ENTRE CAMBIOS, CIUDADES Y DOCENCIA

DIANA YARELI ANTONIO VÁZQUEZ<sup>1</sup>

*Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”*

antoniovazquezd.cprim16@gmail.com

### INTRODUCCIÓN

Para iniciar el capítulo, se retoma la frase “la vida está llena de cambios”, pues la profesión docente refleja esa esencia de forma clara, ya que la manera en que transcurren los días y los ciclos escolares es distinta. Aunado a ello, el rol histórico proyecta la figura del profesor con distintas demandas y responsabilidades a las que actualmente tiene la escuela como institución social. Pese a ello, hay aspectos que caracterizan la profesión a través de los años, siendo uno de ellos el compartir los conocimientos y experiencias recabadas en una determinada sociedad, con la intención de que las generaciones más jóvenes tengan mejores herramientas para la toma de decisiones.

De esta manera, el propósito del presente texto es realizar un breve recorrido sobre el proceso que lleva la construcción de una identidad docente y el análisis de lo que esta implica; para ello, se describe la experiencia que se gesta desde la formación inicial, la inserción al campo laboral y los acercamientos a las distintas funciones que puede llegar a tener un maestro, incluyendo algunas de las diversas modalidades del servicio profesional.

Por lo mencionado, este capítulo se divide en 4 momentos relacionados con la formación inicial docente,

---

<sup>1</sup> Maestra en Innovación en Educación Básica. Docente de la Secretaría de Educación Pública. Condecoraciones Manuel R. Gutiérrez, Juan de la Luz Enríquez y Mérito Académico en categorías oro.



la inserción al campo laboral y el acercamiento a las distintas modalidades y funciones del servicio profesional. El primer apartado recaba los primeros acercamientos a la docencia en jornadas de observación y práctica. El segundo relata la travesía de una inserción al servicio profesional durante la pandemia. El tercero, la manera en que la identidad docente se va transformando a medida que se labora en situaciones diversas. Y el último, denominado conclusiones, donde se analizan las implicaciones de formar una identidad docente y cómo dicha identidad es un proceso inacabado que está en constante transformación.

La metodología a partir de la cual se retoman las reflexiones de este capítulo corresponde a la narrativa autobiográfica, como resultado de un proceso continuo de formación. Los apartados en que subdivide el capítulo conllevan matices tanto de motivaciones personales como de la reconstrucción teórica de autores, puesto que actualmente dicha metodología está tomando un fuerte auge por comprender la realidad a partir de la experiencia, especialmente en el ámbito de la identidad docente.

## **LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE**

De acuerdo con Canedo et al. (2017), la formación inicial constituye la base del desarrollo profesional docente, ya que genera referentes que la sustentan y el progreso de competencias para concretarla, entre las cuales destacan la planeación didáctica, la organización del trabajo cotidiano, la atención a la diversidad, los estilos de aprendizaje de los estudiantes y procesos de evaluación. En este sentido, una de las instancias de formación inicial docente son las escuelas normales, las cuales Canedo et al. (2017) mencionan que, dependiendo de las condiciones de infraestructura en las que se encuentran, permiten la apropiación del currículum y el desarrollo de los aprendizajes.

Para iniciar el recorrido de cómo se fue gestando mi identidad docente en el paso por la normal, se destaca que esta inició a los 17 años de edad y lo primero que visualicé fue la infraestructura con la que contaba la institución, pues tenía edificios por secciones donde convergían 5 licenciaturas, espacios de áreas verdes, biblioteca, canchas para realizar distintos deportes, una piscina, salones para talleres de artes e idiomas, así como escuelas anexas de preescolar, primaria y secundaria. Dicha infraestructura apoyaba el desarrollo de una lista de actividades de formación complementaria que se podían realizar dentro de las instalaciones, siendo algunas de ellas cursos de huertos escolares, gestión escolar, creación de material didáctico, lenguaje de señas e idiomas (como inglés, francés o náhuatl), los cuales eran de utilidad para las jornadas de observación y práctica.

Las primeras clases transcurrieron en las aulas de la normal en una forma más teórica, entre lecturas, proyectos, esquemas y reflexiones sobre el desarrollo del niño, cuestiones psicológicas, teorías educativas y el análisis de lo que cada uno, con base en las experiencias previas que como alumno había desarrollado, asumió de manera implícita sobre lo que era una identidad docente respecto a cómo debían ser, lo que debían realizar, lo que significaba ser un docente y las motivaciones personales que habían llevado a elegir la carrera.

Llegado el momento, hice la primera observación hacia el interior de una de las primarias de una ciudad cercana. Y aunque en múltiples ocasiones había estado en el interior de las aulas, la diferencia en esa ocasión era el uso de la guía de observación que se había creado previamente en las aulas de la normal sobre los aspectos por observar, siendo algunos de ellos las interacciones sociales que se gestaban en los alrededores, costumbres y creencias, y la organización del espacio áulico.

El concepto que tomó mayor sentido durante la primera observación fue el de *contexto*, descrito por Aarón (2016) como el entorno en el que se desarrolla la práctica docente y que engloba la familia, lo social, emocional y las políticas educativas a partir de las cuales los docentes deben diseñar sus clases, ya que este es aquello que rodea al estudiante desde su entorno más cercano (que son sus compañeros), el de enseñanza (que es la institución) y el andamiaje institucional que se encarga de rodear el proceso de enseñanza-aprendizaje. Dicho concepto fue visualizado entre las comparaciones que realizaba sobre lo que desde mi perspectiva conocía sobre cómo debía ser el entorno en el que se desarrollaba una clase y lo que observaba en estas jornadas.

Otros de los aspectos con injerencia en los siguientes acercamientos a las primarias fueron el acomodo de las bancas en el aula, los materiales que utilizaban los docentes titulares de los grupos, la forma en que se dirigían hacia los alumnos, la distribución de los horarios (porque algunas escuelas primarias también contaban con clases extracurriculares), los sitios donde los niños dejaban sus mochilas e inclusive sus loncheras. Todos estos elementos, vistos de manera cotidiana, pero a los cuales no había prestado demasiada atención, empezaron a ser puntos de análisis, pues reflejaban una microhistoria de lo que acontecía en las escuelas, tanto de la autoridad implícita que ejercen las políticas y reformas internacionales y nacionales en las escuelas, que se reflejan en la organización e infraestructura institucional, y las interrelaciones sociales, como lo es la responsabilidad jerárquica de los directivos hacia los docentes, a su vez que la autoridad docente recae en las acciones que

realiza con un grupo infantiles. Lo anterior se puede trasladar a lo que Foucault (como se cita en Esteban, 2015) hablaba respecto a las relaciones de poder que se gestan entre el sujeto al que se le ha encomendado otro sujeto para formarlo o más bien guiarlo, en el caso de la educación.

Otro recuerdo que emerge en este recorrido es un par de debates al interior de las clases en la normal, donde el tema ahondaba en la identidad docente y cómo se había transformado con el pasar de los años; Cacho (2004) hacía una metáfora donde esta era todo aquello que un profesor cargaba en su mochila y que llevaba con él al momento de estar frente a un grupo. De este modo, con apoyo de otras lecturas, reflexiones y experiencias compartidas entre todo un grupo de estudiantes en formación, concluíamos que la identidad docente implicaba aquellos conocimientos sobre las asignaturas que el maestro impartía, pero que no se detenía en ello, por el contrario, incluía los valores que poseía, la escolaridad que se tuviera, las experiencias de vida, las aspiraciones, las ideologías, las creencias, la vestimenta, el arreglo del cabello, los accesorios que se utilizan, los *hobbies*, los espacios de esparcimiento y los diferentes grupos sociales de los cuales se forma parte.

Un concepto que también fue motivo de análisis fue *vocación*, pues frecuentemente se escuchaba como un elemento indisoluble en la profesión docente. A muchos (incluyéndome) nos hacían esa pregunta los amigos, los docentes que nos formaban y otras personas con las que convivíamos. Aunque todos teníamos distintas razones por las que habíamos llegado a esta carrera, se hacía hincapié en aquellas historias donde desde niños se tuvo esa idea.

A ese término se le añadió después la palabra *adquirida*. La vocación adquirida era una versión que implicaba que el docente se iba haciendo en el transcurso de los años, conforme se preparaba y en ese hacer se retroalimentaba el gusto por el trabajo que representaba, en otras palabras, ese concepto externaba que la vocación era una satisfacción desarrollada con la profesión y hábitos que la docencia implica. Lo cual, a su vez, es lo que Bourdieu y Passeron (1996, como se cita en Cantero y Quilaqueo, 2012) definen como el *habitus* profesional, que son procesos a través de los cuales el desempeño profesional se interioriza de manera inconsciente, a nivel de conocimientos y prácticas profesionales.

Dichos conceptos resultan sobresalientes en la conformidad de la identidad docente, debido a que socialmente la mayoría asocia la imagen del profesor con objetos como un pizarrón, plumones, borradores y la libreta o carpeta con hojas donde llevan sus registros y anotaciones. Así mismo, hay frases que todos les han escuchado decir. La sociedad en

general tiene una idea previa de cómo debe ser un docente y lo que implica, esto porque de algún modo todos hemos pasados años de escolarización.

Sin embargo, conforme las clases en la normal iban transcurriendo, uno se comienza a percatar de que, aunque a nivel nacional está señalado en los planes y programas de estudio lo que un docente debe realizar, la forma en que se abordan los contenidos depende de las características personales de cada maestro y su aula, puesto que se diferencian las necesidades del alumnado y los requerimientos para planificar una clase. De modo que la identidad docente también se va gestando dependiendo de si la modalidad donde se labora es unitaria, multigrado, de organización completa, en turno matutino o vespertino, situada en espacios rurales o urbanos.

De manera inicial, en la normal se abordaban de forma descriptiva dichas modalidades y, de forma general, se mencionaban como hábitos que mantener el planificar para organizar las clases; realizar diagnósticos para conocer a los alumnos y situaciones familiares; saber la cantidad de estudiantes como aspecto relevante para calcular el material y recursos didácticos que se iban a llevar al aula para realizar un experimento, manualidad o para prever el número de integrantes de un equipo; la lista de asistencia para saber quién, qué día había faltado e inclusive la causa, lo cual también abonaba a poder llevar los registros de los que entregaban tareas y a una parte de la evaluación formativa por los avances que se tenían respecto al aprendizaje esperado por abordar.

Recuerdo que en la primera jornada me asignaron un grupo de segundo grado en una primaria rural, había preparado la planeación y el material didáctico con anticipación, incluso había ensayado sobre las situaciones que podrían ocurrir al momento de trabajar con los alumnos. Imaginaba un par de dudas que pudiesen tener y la forma en que iba a abordar el tema. Dado que había visto en las jornadas de observación que la dinámica de las clases variaba dependiendo de la organización del aula y el mobiliario, yo había decidido variar también esa organización en el grupo pasando de trabajo en plenaria, a actividad en equipo e individual.

El día que tuve que intervenir por primera vez estaba nerviosa, pero conforme fueron avanzando las sesiones los nervios disminuyeron, mucho de ello fue gracias al acompañamiento de la docente titular, ya que, en el proceso de desarrollar la identidad docente, las sugerencias y asesorías son valiosas, pues retroalimentan la manera de desempeñarnos profesionalmente. Entre los aprendizajes adquiridos de esas intervenciones fue que al rondar por el aula se obtiene mayor

información sobre el proceso de aprendizaje y permite una mayor cercanía con los alumnos, así mismo, que los gestos faciales son un indicador de si alguien tiene alguna duda y permite explicar el tema o contenido directamente.

Tras los primeros acercamientos, esa imagen social del docente con su libreta de notas se debía a que, además de las clases, debían entregar documentos sobre cuestiones administrativas. Es decir, tenían fechas de entregas, juntas donde tomaban acuerdos y observaciones que usualmente hacían en su día a día.

Haciendo una breve recapitulación de lo acontecido, hasta esos años la identidad docente con la que contaba estaba siendo reformulada con el análisis de teoría y la experiencia práctica en escuelas urbanas matutinas. Y como parte de la formación inicial, había elaborado los primeros formatos de planeación, abordado teorías educativas y guiado actividades frente a un grupo de niños para quienes mi figura representaba, en cierto modo, una autoridad. Así mismo, me había empezado a adaptar al ritmo de vida de la ciudad donde se encontraba la escuela normal, ya que no era la misma en la que había crecido.

A la par de una de mis jornadas de prácticas en la normal, me encontraba realizando una actividad extracurricular en la institución, en la cual una de las docentes nos habló sobre las movilidades académicas. En esas semanas fue publicada una convocatoria, en la cual participé. Los resultados no fueron inmediatos, pero sí favorables. Pasó alrededor de un mes para poder llegar al nuevo país en lo que se indicaban los lineamientos previos por seguir.

En la presentación formal, se gestó una reunión con la rectora, quien habló sobre la malla curricular de la carrera. Aunque la convocatoria mencionaba que ambos centros de formación eran compatibles, había algunas diferencias, la primera es que en México los cursos eran semestrales, mientras que en Argentina eran cuatrimestrales; la segunda es que los cursos que en México se veían hasta los últimos semestres, en Argentina se veían en los primeros cuatrimestres y viceversa. Lo que implicaba que en mi formación inicial tuviese que cumplir al mismo tiempo con actividades en ambos países.

En cuanto a las jornadas de práctica durante la movilidad, ocurrieron en un contexto en medio de cañaverales, con un grupo de segundo grado cuyo reto era que algunos alumnos leían de forma fluida y otros se encontraban en el inicio del proceso de lectura y escritura. Durante este breve lapso de intervención en el grupo, mi docencia no podía ser

la misma a la que había implementado en grupos anteriores, siendo un ejemplo de ello el uso del lenguaje. Si bien en ambos países el idioma oficial es el español, al presidir una clase de matemáticas donde se planteaba un problema matemático en el que había que añadir fresas, la atención de los niños no estaba centrada en discernir si se utilizaba la operación de la suma o la resta, por lo que opté por mostrar las imágenes que llevaba como material didáctico donde se mostraban las fresas, a lo que ellos respondieron que se llamaban frutillas. Las carcajadas comenzaron a resonar por el salón, porque evidentemente lo que parecía ser una palabra tan sencilla había provocado confusión.

En este sentido, al concepto de identidad docente que había formado en jornadas de práctica anteriores, se añadió el lenguaje como otra de las herramientas que tenemos los profesores para visualizar el aspecto discursivo entre lo simbólico, lo imaginario y lo real. Pues, de acuerdo con Southwell (2020), la parte del imaginario se hizo presente al evocar la imagen del objeto al que se estaba haciendo alusión en la clase, mientras lo simbólico del lenguaje permitió identificar la carencia de comprensión comunicativa al desconocer la palabra y lo real como características sociales contextuales implícitas.

Dado que, durante el lapso de las jornadas de práctica, en la primaria donde se llevaban a cabo las intervenciones se realizó una feria educativa, pude ver ejemplos de la forma en que habían llevado a cabo la transversalidad en las asignaturas. Un momento crucial en el desarrollo de mi identidad docente fue visualizar en la práctica el desarrollo de una planeación donde niños de segundo grado habían elaborado un perfume con base en cítricos y a su vez habían abordado temas de español, matemáticas y el entorno natural y social; todo esto a partir de un solo cuento que la docente a cargo comentó que leyeron hacia 2 semanas.

Dichas muestras de los trabajos de toda la escuela, unos frente a otros, fueron de gran utilidad, pues observé varios ejemplos de cómo abordaban mediante juegos los diferentes contenidos educativos, permitiendo que durante mi formación inicial visualizara en otro país que había un programa nacional (que en ese momento era el equivalente al Plan de estudios 2011 y la proyección del Plan 2018 de Aprendizajes Clave de México), al mismo tiempo que había un programa adecuado a lo que vendría a ser cada estado y además cada escuela volvía a hacer ajustes a esos contenidos. También, entre las charlas con otros compañeros de diferentes nacionalidades que ejercían la docencia, se hizo evidente que la organización educativa depende de la extensión territorial del país, de las costumbres, de los grupos sociales y de la forma en que cada nación ha sido constituida (Jones, 1993).

En otras palabras, la movilidad realizada permitió que identificara situaciones que teníamos en común los docentes provenientes de diferentes estados de la República mexicana y de otros países, destacando la planeación, el currículum nacional, la necesidad de búsqueda de estrategias de forma continua para enfrentar los retos en el aula y las situaciones administrativas que surgían a la par del proceso de enseñanza-aprendizaje (Marcelo García, 2010). Hasta esos momentos, recuerdo que la mayor resignificación de mi docencia ocurrió bajo una concepción donde el rol del docente dependía de fundamentos históricos intercalados con movimientos sociales de otros años, y a la par se situaba en los contextos actuales de un mundo moderno y globalizado, que matizaba la vida cotidiana bajo una rapidez de avances tecnológicos y los cambios en aquellos contenidos considerados relevantes a nivel internacional y nacional para abordarse en las escuelas.

Menciono lo anterior debido a que los movimientos sociales que permitieron la creación del sistema educativo mexicano, en un primer bosquejo, buscaban la cobertura del servicio, por lo que inicialmente el requisito era que los docentes enseñaran a leer y escribir a las masas, ya que en aquellas épocas era un grupo minoritario el que sabía hacerlo, lo cual promovió un reconocimiento social de la figura docente por enseñar y transmitir sus conocimientos, evidenciándose lo anterior en la época de oro del cine mexicano. Así mismo, debido a la búsqueda de esa cobertura, algunos docentes no habían terminado su formación profesional, trabajaban al mismo tiempo que concluían sus estudios.

Posteriormente, con los cambios metodológicos, las sugerencias de la pedagogía y la inminente llegada de la tecnología, la información pasó de estar segregada a una minoría a estar al alcance de un mayor número de personas, generando que el rol docente de transmisor se transformara hacia el de orientador y guía, lo que implica un mayor reto intelectual el buscar estrategias y poner en juego competencias para facilitar al alumnado el desarrollo de habilidades de comprensión, reflexión y análisis de la información.

En otras palabras, ahora que se tiene el acceso a la información, la educación involucra no solo saber un contenido, sino también desarrollar habilidades e implementarlas en la vida cotidiana para una toma de decisiones más asertiva, donde se promueve el trabajo colaborativo, la cultura de la paz y la inserción a una comunidad. Se pretende también alcanzar los niveles de logro estandarizados por acuerdos de instituciones nacionales e internacionales, y de manera simultánea se busca promover el respeto a las características locales de cada país.



Tras el regreso a México, cursé otros semestres en la normal y, conforme fue pasando el tiempo, las jornadas de práctica continuaron en primarias multigrado y urbanas, generándome la oportunidad de identificar y aplicar proyectos en común en una escuela tridocente, debido a la cercanía a la tecnología de los alumnos en zonas más urbanas y el hecho de que algunos padres de familia consideraban pertinente la formación extracurricular de sus hijos con cursos de idiomas e informática durante las tardes. Es decir, notaba que el trabajo docente en el siglo XXI exige a los profesores no solo conocimientos, sino también habilidades a fin de captar y mantener la atención del alumnado a los contenidos propuestos en las clases, en contraste con la inmediatez de respuesta que tienen los dispositivos digitales (Tenti, 2007).

Entre los últimos meses del proceso de titulación y graduación, la generación se vio inmersa en lo que primero se manejó como “unos días de aislamiento” a causa del virus SARS-CoV-2. Inicialmente, un amigo compartió la noticia mediante WhatsApp, considero que en ese momento no se dimensionó lo que eso significaba. Hasta que, en marzo de 2020, fuimos muchos los que volvimos a casa con la idea de que regresaríamos pronto a la normal y un día, casi sin darnos cuenta, ya nos encontrábamos concluyendo nuestra formación inicial a la distancia y presentando exámenes de titulación virtuales.

El aislamiento no solo generó lo anterior, sino que las convocatorias de ingreso al servicio profesional docente de 2020 estuvieron cargadas de incertidumbre, al no saber qué ocurría con la pandemia y cómo impactaría el ingreso al servicio. No había certeza de cuándo iba a concluirse ese periodo de aislamiento. No había fecha de examen presencial ni se sabía si el proceso continuaría o se daría por cancelado. En mi caso, revisaba las redes sociales en búsqueda de información, pero aparentemente todos estábamos en la misma situación, una paralización de las actividades y un mar de preguntas sin respuestas.

## **INSERCIÓN AL CAMPO LABORAL**

Tras un tiempo de espera y posterior a los lineamientos establecidos como una primera evaluación, finalmente llegó ese momento tan esperado donde el “Sí, acepto”, como respuesta a la pregunta “¿Acepta asignar la plaza?”, fueron las palabras que iniciaron esta aventura de ser docente titular en una vacante de la Secretaría de Educación. Para mi suerte, pude elegir una vacante que se encontraba relativamente cerca de la zona del municipio donde crecí; sin embargo, no lograba identificar el número de elementos docentes que trabajan ahí ni estaba segura si esa decisión implicaría mudarme a la localidad.

De este modo, la primera vez que me presenté a supervisión escolar estaba nerviosa, había dado varias vueltas buscando la dirección indicada, pero no lograba encontrar el pequeño edificio, además desconocía cómo llegar a la primaria, pues, pese a los esfuerzos realizados por encontrarla, no aparecía como tal en Google por más que la había buscado. Comencé a sentir un poco de alivio cuando el supervisor de aquella zona muy amablemente me explicó cómo era la línea de trabajo en esos momentos, no obstante, mientras él me explicaba, mi mente entró en un vaivén de poner mi atención a sus palabras y pensar “apenas hace unos días me encontraba en proceso de admisión y en estos momentos soy la responsable no solo de un salón, sino del funcionamiento de toda una escuela, con personas a las cuales no conozco y no sé hasta cuándo podré ver por cuestiones del distanciamiento social”.

Creo que él pudo notar mi preocupación, porque conforme iba haciendo las explicaciones había cierto matiz en su voz y palabras que me indicaban que, al ser una escuela unitaria a la cual me había incorporado, por cualquier duda podría consultarlo de forma directa. En este sentido, fue él quien me acompañó y presentó ante los padres de familia. Así mismo, el anterior maestro me dio un pequeño *tour* por las instalaciones. Sobra decir que estaba tanto nerviosa como emocionada. Dado que aún desconocía si ese sería en un futuro mi centro de trabajo definitivo, comencé a identificar los espacios que había por si en un futuro debía vivir en la escuela.

Inicialmente se mostraba lo que parecía ser mitad sala de reuniones, mitad comedor del alumnado, baños en buen estado, un tinaco, un área que parecía tener estufa, parcela y 2 salones, uno con clima y otro donde había una pila de bancas amontonadas. Esto último causó en mí la impresión de que había muchos alumnos, sin embargo, el docente que iba a cambiarse de escuela me explicó que en otros años la matrícula había sido alta, pero que en ese ciclo no era así, razón por la cual solo se ocupaba el salón donde había clima.

Conforme el docente que había estado a cargo me explicaba, algunos niños comenzaron a acercarse, me veían y preguntaban si yo era la nueva maestra. Pude conocer a algunos alumnos ese día y, posteriormente, a otros cuando asistía a la escuela para recabar alguna firma o datos que como directivo me solicitaban.

En una ocasión, en lo que llegaban los padres a firmar, crucé la calle para comprar una botella de agua en la tiendita de enfrente y me encontré con un señor de la tercera edad, quien también había llegado a comprar. En un primer momento me escaneó con la mirada de arriba hacia abajo, para pasados unos minutos preguntarme quién era yo. La

señora que atendía la tienda le respondió antes diciendo que era la nueva maestra, ante lo cual el señor me miró con extrañeza y dijo: “¿y a poco sí terminaste la escuela o eres una de esas que nomás viene sin haber estudiado?”, la conversación continuó y se mencionó que sí había estudiado la carrera y que después de la graduación había tenido que concursar por una plaza para poder llegar a esa escuela, sin embargo, la respuesta no parecía convencerle del todo, pues prosiguió mencionando que me veía “muy chamaca para haber estudiado”.

Tras esa pequeña charla con el señor, la primera tarea que tenía asignada al volver a la escuela fue recabar una serie de datos para poder conformar y registrar los comités de la primaria. Algunas madres de familia comentaban que debía sellar unos documentos que seguían pendientes debido al aislamiento. Esa acción remontó a los juegos de infancia que había tenido, solo que ahora era distinto, ya no jugaba a ser docente, esta vez era la responsable de firmar y sellar documentos, además de tener la doble función de directora con grupo, se requería que conociera el manejo de las distintas plataformas para capturar la información.

Cabe resaltar que no hubo una capacitación previa donde me explicaran de manera explícita el uso de cada plataforma ni las abreviaturas de los datos que solicitaban. Sin embargo, una de las docentes donde realicé las jornadas de prácticas de la normal, me había permitido explorar la plataforma para subir calificaciones y en uno de los espacios que nos proporcionaba la normal hubo una breve mención con imágenes citando ejemplos de una que otra plataforma, lo cual fue de gran ayuda. El resto del uso de las plataformas lo fui descubriendo en mi función directiva conforme iban solicitando los formatos en supervisión escolar. Afortunadamente no hubo errores catastróficos en ninguno de los que llené durante el periodo que tuve dicha responsabilidad.

Entre los formatos que se me solicitó completar estuvo presente aquel donde se iban a otorgar a las escuelas equipos de sanitización, lo que implicó trasladarme a una de las escuelas primarias de la ciudad donde crecí, allí pude ver a algunos docentes que habían sido mis maestros en preparatoria y de primaria. Sin embargo, a muchos otros los desconocía y, dado que un familiar me acompañó, la mayoría pensaba que él era el responsable de la escuela y yo solo la hija que apenas iba a ingresar a la universidad que lo acompañaba, por lo que se dirigían a él en la entrada. Esta situación, aunque en un inicio me hacía sentir incómoda, con el paso del tiempo comenzó a sentirse muy normal, pues era algo que me sucedía con frecuencia tanto en situaciones laborales, como al momento de abordar algún transporte, donde me solicitaban mi credencial para comprobar que fuese mayor de edad.

Aunado a los momentos descritos, puedo expresar que mi inserción al sistema educativo en una escuela unitaria fue bastante grata, pues tuve la oportunidad de trabajar a distancia con los niños, la experiencia de ser directora comisionada, contar con el apoyo de la supervisión escolar y de entablar comunicación con los padres de familia. Se retomó también lo que Southwell (2020) menciona sobre deconstruir una idea para modificar la realidad, en este caso los padres de familia hicieron posible el establecer videollamadas en un contexto rural, pese a que el acceso a Internet era por fichas de pago y con una débil señal, esto como una manera complementaria a las actividades que entregaba a distancia como maestra a las familias.

La identidad docente gestada en la modalidad de escuela unitaria involucró llevar a la par el proceso de tutoría de la Secretaría, donde tuve un acompañamiento tanto de la tutora como de un grupo de compañeros que también se encontraban en la situación de haber iniciado como titulares en la docencia. Nos reuníamos de forma frecuente por videollamadas, realizábamos actividades que nos proponía la plataforma a partir de la cual éramos evaluados y como bonus, compartíamos nuestro sentir de extrañeza ante algunas cuestiones administrativas a las que debíamos enfrentarnos. Asimismo, reflexionábamos sobre nuestra propia práctica y los resultados que íbamos obteniendo. En lo personal, fue significativo este espacio pues sirvió para experimentar la docencia como una actividad de la cual podría aprender tanto de mi experiencia como de la de otros compañeros, ya que, sin importar la edad, todos teníamos algo por compartir y que aprender.

Posteriormente, por cuestiones de la convocatoria 2020 en pandemia de la Secretaría de Educación Pública, se realizó un examen posterior a la primera asignación y a partir de los resultados obtuve un nuevo número de prelación, el cual fue favorable, pues surgió la oportunidad de elegir cambiarme a una escuela un poco más cerca de mi domicilio y en esta ocasión a una escuela completa (aunque más tarde descubriría que estaba conformada por 5 docentes). Esa decisión implicó a su vez un cambio de supervisión escolar y volver a adaptarme a las necesidades y requerimientos de un nuevo centro de trabajo.

Hasta este apartado y recapitulando la historia, ya había pasado por las modalidades rural, urbana, multigrado y completa como docente en formación y también como directora con grupo de una primaria unitaria a docente de una escuela “completa”. En perspectiva, logro identificar que la incertidumbre de no saber cómo se continuaría con el proceso educativo provocó en mí una larga lista de preguntas sin respuestas, pues, aunque solo habían pasado semanas, yo sentía que eran años en los que todo dependía de un virus, el cual la mayor parte de la humanidad desconocía.

Considero, así mismo, que entre los retos al ingresar al servicio estuvieron conocer las localidades donde estaban insertas las escuelas primarias, buscar alternativas de comunicación (ya que estas no contaban con todos los servicios básicos, lo cual complejizó el acceso y la interacción directa con el alumnado) y tener 2 funciones al mismo tiempo, porque no había tenido una formación específica para el perfil de directivo, que está más enfocado a los procesos de gestión en una escuela.

### **LA IDENTIDAD DOCENTE COMO UNA TRANSFORMACIÓN PERMANENTE**

En este recorrido por las directrices que abonaron al desarrollo de una identidad docente, puedo externar que, a lo largo de la formación inicial, conocí docentes a quienes admiraba tanto por su saber profesional como por su calidez humana, ellos contaban con estudios superiores a una licenciatura, aspecto que en el lugar de donde provengo no era muy usual escuchar, convirtiéndose ello en una motivación para continuar profesionalizándome (Cacho, 2004). De este modo, las decisiones que orientaron mi inserción a la maestría estuvieron envueltas en las implicaciones educativas de la pandemia, un genuino interés por seguir aprendiendo y, sobre todo, mejorar las prácticas docentes dirigidas al alumnado.

La intención de estudiar la maestría era continuar con ella desde el momento de egresar de la licenciatura, pero como el proceso de ingreso al magisterio se vio alterado por la pandemia y desconocía a qué zona asistiría a laborar, tuve que esperar un año para ingresar al posgrado. Hasta el momento, puedo decir que matricularme en este me permitió resignificar mi identidad docente, pues el compartir experiencias tanto profesionales como de vida con algunos compañeros ha cambiado la visión que tengo sobre mí misma, como persona y como profesora.

Lo anterior, porque estudiar la maestría me ha retado a nivel personal, a organizar los horarios de trabajo, considerar las horas de viaje a la localidad donde se encontraba mi centro de trabajo y las que debía viajar para dirigirme a la institución donde se ofrecen las clases. Además de que implicó gestionar recursos económicos y emocionales, la distribución de tiempo entre quehaceres en casa y el esparcimiento.

Otro ejemplo de las transformaciones que impactaron el proceso de la identidad docente que tenía, fue el momento donde, a raíz de otro examen ante la Secretaría de Educación, surgió la oportunidad de tener una doble plaza temporal, pues aunque fue relativamente corto el

tiempo, laborar en el turno matutino y vespertino de forma simultánea me permitió desarrollar (a la par que asistía a las clases de maestría) una perspectiva sobre la educación en la que los retos van desde la organización curricular y de infraestructura de la primaria hasta situaciones pertenecientes a ámbitos distintos al educativo (económico, político, tecnológico, entre otros).

Centré mi atención en este escrito al nivel educativo de primaria, dado que ese es el nombre la licenciatura de la cual me titulé y, en segundo aspecto, ha sido este nivel históricamente el primero en fundarse, por llamarlo de alguna manera, ya que inicialmente los docentes eran aquellas personas que sabían leer y escribir, enseñándolo así al resto de la población. De modo que, conforme fueron pasando los años, la docencia se fue profesionalizando hasta llegar al proceso formativo continuo que actualmente conocemos y que además sitúa al nivel de primaria como parte de la educación básica en su interrelación de forma directa con el preescolar y la secundaria.

Aclarado lo anterior, procedo a mencionar que mi experiencia en la maestría me permitió identificar, analizar, cuestionar, modificar e integrar ciertas formas de intervención en mi práctica docente. Gestó una visión de constante aprendizaje, donde, evocando a las memorias de las jornadas de práctica de hace unos años y las escuelas en las que he laborado más recientemente, se indica que factores como la planeación, la evaluación, las metodologías de trabajo, la interacción social (tanto con alumnos, como con compañeros maestros), el entorno social en el que me desenvuelvo, la introspección y la gestión emocional que realizo, van promoviendo la forma en que llevo a cabo mi intervención docente y, a la par, transforman de manera continua la identidad docente que formé.

En otras palabras, a lo largo de este tiempo he estado aprendiendo que esta profesión históricamente tiene mucho peso en la conformación del Estado, inclusive en la forma en cómo discursivamente se sitúan los docentes. Por otra parte, he descubierto que no es cierto esa frase de que “la teoría y la práctica van por separado”, sino que más bien son complementarias y simbióticas, pues a partir de recursos teóricos ya establecidos, se pueden introducir cambios y tener herramientas para analizar la práctica, al mismo tiempo esta permite traducir la teoría a situaciones más cercanas del hecho educativo en entornos no controlados, aún con todas las variables que eso conlleva.

Conforme han ido transcurriendo los años, me queda más claro que la docencia se compone tanto de la planeación y sistematización, como de la incertidumbre y, en algunos casos, de impredecibles, pues no se puede evadir el hecho de que la educación implica trabajar de manera estrecha entre humanos y eso conlleva abordar matices cognitivos, emocionales y sociales. Y si bien he escuchado en repetidas ocasiones la frase de “los problemas personales deben quedar fuera del aula”, no siempre la comparto, porque, aunque se haga un esfuerzo por afrontarlas, existen situaciones, como las de salud, que impactan de forma directa en las acciones de docentes. Aunado a lo anterior, en el caso de los niños, son múltiples los hechos que ocurren en otros espacios, como lo son el ámbito familiar, y que a veces mantienen más su atención en ellos que en una clase.

Por otra parte, considero que, del análisis realizado tanto de la teoría como de mi práctica, un aspecto que me tranquiliza es saber que es normal que mi docencia sea perfectible y se encuentre en constante proceso de resignificación y modificación a lo largo de los años, de manera simultánea a la que se va desarrollando mi vida personal. Me motiva también el saber que siempre habrá algo nuevo que aprender e investigar, además de que pueden crearse lazos con otros docentes, para afrontar en conjunto el hecho de que las intervenciones se van transformando a medida que los contextos se van modificando.

Actualmente vivimos una época donde los cambios se vislumbran desde la bursatilización de la economía, la reconfiguración de la dinámica familiar y social, así como la manera en que se implementa la tecnología en la vida de las personas, además de un cambio climático significativo. De esta manera, puedo identificar que todas esas situaciones son también una oportunidad para replantear las acciones docentes y educativas que hasta el momento he venido realizando, esto con la intención de reconocer las concepciones respecto a la escuela y reflexionar qué de los aportes de la investigación educativa podrían abonar a la formación, a fin de establecer redes que permitan compartir y analizar el trabajo que se realiza al interior de las aulas en pro de la mejora educativa, de las condiciones labores docentes y de la vida en comunidad.

## CONCLUSIONES

Por todo lo mencionado en párrafos previos y debido a que recientemente he cambiado de nuevo a otro centro de trabajo donde el contexto es semiurbano, con una plantilla de 6 docentes y se me ha asignado la comisión de dirección, he podido constatar que la identidad docente es un proceso inconcluso que se encuentra en constante transformación.



Además, ese cambio entre las responsabilidades que conlleva cada función modifica el desempeño, visualizo los sucesos cotidianos de la práctica provocando un proceso continuo y permanente de reajustes y resignificación de la profesión.

En lo que va de esta narración a destiempo se puede observar que la identidad docente no solo se ha conformado en diferentes escuelas (urbanas, rurales, completas, multigrado, turno matutino y vespertino), sino que también lo ha hecho en diferentes ciudades con temperaturas y contextos distintos. En otras palabras, la formación inicial y la inserción al servicio profesional no solo me llevaron a mudarme a distintas ciudades, me hicieron pisar otros países y adaptarme a horarios, rutinas, costumbres, transportes, personas y perspectivas distintas, también me permitieron identificar similitudes.

Lo que quiero decir, y hace sentido al título que opté por colocar a este escrito, es que en todo momento han existido cambios en menor o mayor medida. Y segura estoy de que aún quedan muchos más por experimentar. Considero que mi docencia aún podría considerarse novel por los años en servicio que tengo a comparación de los 30 o 40 años que otros docentes tienen. Sin embargo, creo que la riqueza de la identidad docente radica en precisamente reconocer que no lo sabemos todo, que continuamos aprendiendo sobre la marcha y que compartir e intercambiar con otros las experiencias que vamos teniendo en este camino (donde las palabras aprendizaje, escuela y alumnos parecen ser las constantes causantes de tanta bibliografía académica e investigaciones que intentan desvelar y comprender qué acciones podemos realizar a fin de mejorar la educación) son una base que fortalece nuestro ser.

En este tenor, agradeciendo el tiempo que ha tomado el lector para leer mis palabras, es que en mis últimas líneas me gustaría externar que considero a la docencia como un proceso inacabado, cíclico, de reflexión y análisis continuo que lleva a la toma de decisiones y que deja con las interrogantes: ¿qué cambios he hecho y qué cambios me esperan en el futuro?, y ¿qué redes de apoyo formo o de cuáles puedo formar parte para retroalimentar la identidad docente?

## REFERENCIAS

---

- Aarón, M.** (2016). El contexto, elemento de análisis para enseñar. *Zona próxima*, (25), 34-48. <https://www.redalyc.org/journal/853/85350504004/html/>
- Cacho A.** (2004). Profesores, trayectoria e identidades. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 14(3), 69-111. <https://www.redalyc.org/pdf/270/27034304.pdf>
- Canedo, C., Reyes, A. y Chicarro, M.** (2017). *Formación inicial de docentes de educación básica: una mirada desde los actores*. Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, México. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0700.pdf>
- Cantero, D. y Quilaqueo, D.** (2012). *Habitus profesional y relaciones intersubjetivas entre profesores principiantes y experimentados*. *Perfiles educativos*, 34(136), 63-78. <https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v34n136/v34n136a5.pdf>
- Esteban, K.** (2015). La teoría del poder de Foucault en el ámbito educativo. *Horizonte de la Ciencia*, 5(9), 127-133. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5420558.pdf>
- Jones, D.** (1993). La genealogía del profesor urbano. En S. Ball (coord.), *Foucault y la educación: disciplinas y poder* (pp. 61-80). Morata.
- Marcelo García, C.** (2010). La identidad docente: constantes y desafíos. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 3(1), 15-42. <https://www.redalyc.org/pdf/5610/561058717001.pdf>
- Southwell, M.** (2020). *Posiciones docentes. Interpelaciones sobre la escuela y lo justo*. INFOD.
- Tenti, E.** (2007). Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. *Educação & Sociedade*, 28(99), 335-353. <https://www.redalyc.org/pdf/873/87313705003.pdf>

*Reflexiones y experiencias docentes: identidades y resignificaciones*, se publicó en diciembre de 2024, siendo gobernador del Estado de Veracruz, Ing. Cuitláhuac García Jiménez, y Secretario de Educación de Veracruz Mtro. Victor Emmanuel Vargas Barrientos







**VERACRUZ**  
GOBIERNO  
DEL ESTADO



**SEV**  
Secretaría  
de Educación

**SEMSyS**  
Subsecretaría de Educación  
Media Superior y Superior

**DEN**  
Dirección de Educación  
Normal



SUBDIRECCIÓN de la  
UNIDAD de ESTUDIOS  
de POSGRADO DEN

