



Casa abierta al tiempo

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA
Unidad Iztapalapa

DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
POSGRADO EN ESTUDIOS ORGANIZACIONALES

**“IDENTIDAD DOCENTE, INTERACCIÓN Y DINÁMICA ORGANIZACIONAL. EL
CASO DE UNA PREPARATORIA OFICIAL DEL ESTADO DE MÉXICO”**

TESIS
Que para obtener el grado de
DOCTORA EN ESTUDIOS ORGANIZACIONALES

PRESENTA:
Marisol García Jiménez
2183800304

DIRECTOR DE TESIS:
Dr. Luis Manuel Juncos Quiané

Jurado:
Presidente
Dr. Luis Manuel Juncos Quiané

Secretario:
Dr. Juan Manuel Herrera Caballero

Vocal
Dr. Carlos Juan Núñez Rodríguez

Vo. Bo.
Versión aprobada

Luis Manuel Juncos Quiané
Nombre y firma del Asesor

Vo. Bo.
Versión aprobada

María Teresa Magallón Díez

Vo. Bo. Del Coordinador Académico de Posgrado

Iztapalapa, Ciudad de México a 15 de diciembre de 2022.

Agradecimientos:

Agradezco profundamente el apoyo y guía para la realización del presente trabajo de investigación, tanto a instituciones como a las personas que me alentaron en este camino.

Primeramente, agradezco al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) el apoyo para la realización de los estudios de doctorado. Asimismo, agradezco a la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa, en especial al Posgrado en Estudios Organizacionales por brindarme la oportunidad de crecer académicamente; a todos mis profesores de doctorado que compartieron su conocimiento y experiencia.

A los docentes y directivos de la Escuela Oficial Preparatoria 323 quienes brindaron su tiempo y experiencias para realizar esta investigación.

A mi asesor de tesis el Dr. Luis Manuel Juncos Quiané quien fue una guía para iniciar y concluir el presente trabajo de tesis, quien siempre apoyó mis puntos de vista y compartió los propios, así como a los Doctores Carlos Juan Núñez Rodríguez y Juan Manuel Herrera Caballero por sus comentarios y aportaciones a este trabajo.

Dedicatoria

A mi pareja, Israel, mi compañero de vida y amigo que me alienta y me escucha y a quien quiero con todo el corazón, gracias por estar conmigo en esta etapa de mi vida que esta por culminar.

A mi padre, Reynaldo (QEPD) que siempre me apoyó en todos los proyectos que emprendí, gracias por tus palabras y sacrificios para que yo llegara hasta donde estoy ahora. A mi madre, Virginia que con su ejemplo y palabras de aliento me motiva a perseguir mis sueños.

A mi hermana, Susana a quien admiro y quiero mucho, quien siempre me inspira a buscar nuevos retos.

A mi hermano, Horacio que sé que siempre estará ahí cuando lo necesite.

GLOSARIO

1. ANUIES Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior
2. CCH Colegio de Ciencias y Humanidades
3. CECyTEM Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de México
4. CES Centro de Estudios Sociológicos
5. CETI Centro de Enseñanza Industrial
6. CIDE Centro de Investigación y Docencia Económicas
7. COBACH Colegio de Bachilleres
8. COBAEM Colegio de Bachilleres del Estado de México
9. CONALEP Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica
10. CONOCER Fideicomiso de los Sistemas Normalizados de Competencia y Certificación de Competencia Laboral
11. COSNET Consejo del Sistema Nacional de Educación Tecnológica
12. DEGECyTM Dirección General de Educación en Ciencia y Tecnología del Mar
13. DGB Dirección General de Bachillerato
14. DGCFT Dirección General de Centros de Formación para el Trabajo
15. DGEST Dirección General de Educación Secundaria Técnica
16. DGETA Dirección General de Educación Tecnológica
17. DGETI Dirección General de Educación Tecnológica Industrial
18. DOF Diario Oficial de la Federación
19. EC Estudio de Caso
20. EMS Educación Media Superior
21. ENDEMS Encuesta Nacional de Deserción de la Educación Media Superior
22. ENP Escuela Nacional Preparatoria
23. EO Estudios organizacionales
24. EPO Escuela Preparatoria Oficial
25. EPOEM Escuela Preparatoria Oficial del Estado de México
26. FLACSO Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
27. GCM Garbage Can Model
28. HV Historia de Vida
29. IEEEM Instituto de Evaluación Educativa del Estado de México
30. IISUE Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación
31. INIDE Instituto de Investigaciones para el desarrollo de la Educación
32. ITESO Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente
33. NEM Nueva Escuela Mexicana
34. OCDE Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos
35. RIEMS Reforma Integral de Educación Media Superior
36. SEIT Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológicas
37. SEMS Subsecretaría de Educación Media Superior
38. SEN Sistema Educativo Nacional
39. SEP Secretaría de Educación Pública
40. T.O Teoría Organizacional

- 41. TC Teoría Crítica
- 42. UAEM Universidad Autónoma del Estado de México
- 43. UNAM Universidad Nacional Autónoma de México
- 44. UNESCO Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
- 45. UPN Universidad Pedagógica Nacional
- 46. USICAMM Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros

Índice

INTRODUCCIÓN	9
CAPÍTULO 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	15
1. Estado del Conocimiento	19
2. Planteamiento del problema	43
3. Justificación.....	48
4. Objetivo General	49
5. Objetivos Específicos	50
6. Preguntas Generales de Investigación.....	51
CAPÍTULO 2. CONSIDERACIONES TEÓRICAS	53
1. De la Teoría Organizacional a los Estudios Organizacionales.....	53
2. Identidad como objeto de estudio desde múltiples disciplinas.....	57
<i>A. Identidad desde los Estudios Organizacionales</i>	<i>64</i>
<i>B. Identidad docente</i>	<i>68</i>
<i>C. Contexto en el que se configura la identidad docente</i>	<i>75</i>
3. Abordaje dialéctico de la identidad docente.....	83
<i>A. Aspectos subjetivos en el estudio de la identidad</i>	<i>94</i>
<i>B. Aspectos objetivos o estructurales en el estudio de la identidad</i>	<i>96</i>
4. Dimensiones que configuran la identidad docente.....	101
5. Procesos organizacionales e identidad docente.....	104
<i>A. Sujeto, estrategia y sistema de acción concreto</i>	<i>110</i>
<i>B. Dinamismo, ambigüedad y proceso decisorio al interior de la organización</i>	<i>130</i>
CAPITULO 3. CONSIDERACIONES EPISTEMOLÓGICAS Y METODOLÓGICAS	162
1. El estudio de la organización y su importancia	163
2. Enfoque epistemológico.....	165
<i>A. Una epistemología crítica</i>	<i>170</i>
3. Enfoque metodológico	185
<i>A. La propuesta configuracionista.....</i>	<i>185</i>
<i>B. Línea genética del configuracionismo</i>	<i>187</i>
<i>C. Técnica de Investigación: El estudio de caso</i>	<i>193</i>

<i>D. Estudio de caso: Acercamiento al análisis de la identidad docente</i>	200
<i>E. Instrumentos de recopilación de información</i>	216
CAPITULO 4. CONTEXTO EN QUE SE DESENVUELVE EL DOCENTE	226
1. Situación de la educación a nivel internacional	227
2. Situación de la educación a nivel nacional.....	231
<i>A. Los orígenes de la formación docente</i>	232
<i>B. Configuración del Subsistema de Educación Media Superior</i>	239
<i>C. Características de la EMS Mexicana</i>	249
<i>D. El contexto mexiquense</i>	255
3. Caracterización del docente a nivel regional y nacional	258
<i>A. El docente latinoamericano</i>	259
<i>B. El docente mexicano</i>	265
CAPÍTULO 5. CARACTERÍSTICAS DE LA ORGANIZACIÓN EDUCATIVA Y DEL PERSONAL ENTREVISTADO.....	275
1. Características de la organización educativa.....	276
2. Características de los sujetos entrevistados.....	288
CAPÍTULO 6. ESTUDIO DE CASO	294
ANÁLISIS CONFIGURACIONISTA DE LA IDENTIDAD DOCENTE.....	294
1. Aspectos estructurales en la construcción de la identidad docente	296
<i>A. Contexto en el que se desenvuelve el docente</i>	297
<i>B. Normatividad e ingreso al ámbito educativo</i>	304
<i>C. Funciones y tareas que desempeña el docente</i>	308
2. Aspectos subjetivos en la configuración identitaria	315
<i>A. Percepciones</i>	316
<i>B. Vocación, motivación y expectativas ante la toma de decisiones</i>	345
<i>C. Sentimiento de apoyo y reconocimiento</i>	357
3. El papel de la agencia en la configuración identitaria	362
<i>A. Tipo de relaciones al interior del subsistema y de la organización</i>	363
<i>B. Cooperación y/o resistencia.</i>	371
<i>C. Postura frente a los objetivos tanto organizacionales e individuales</i>	378
<i>D. Reflexividad</i>	382
4. Conclusiones	390

<i>A. Hallazgos y aportaciones</i>	401
Fuentes bibliográficas	404

INTRODUCCIÓN

Tanto el tema de la identidad como el de la educación han sido objeto de diversos ejercicios de análisis desde distintas perspectivas teóricas y diferentes disciplinas. En primera instancia, al ser la identidad una característica inherente al individuo, la cual se configura a partir de una serie de interacciones en diversos espacios de la vida cotidiana del sujeto y que está relacionada a un contexto y temporalidad específicos, resulta un tema complejo de abordar; pero a pesar de ello y del paso del tiempo, siempre compete al individuo su análisis, pues es lo que determina sus características tanto particulares como grupales; es lo que le permite diferenciarse del resto de los sujetos pero que al mismo tiempo le dota de pertenencia a un grupo o grupos.

Por otra parte, la educación es central en las sociedades actuales. A las organizaciones educativas se le han transferido una serie de tareas sociales que debe atender, por lo cual el funcionamiento de este tipo de organizaciones resulta tan relevante. Ahora, dentro de los espacios educativos resulta imperioso volver la vista a la manera en que sus miembros pueden desempeñar su función, ya que este es uno de los elementos que le permite a la organización subsistir y enfrentar las eventualidades y cambios constantes a los que está sujeta. Uno de los miembros importantes en el funcionamiento de las organizaciones educativas es el docente, pues, dentro de las políticas en educación se le ha considerado un actor central en el destino de las mismas. Al docente se le ha responsabilizado del futuro educativo, ya que es quien interactúa directamente con el alumnado, de ahí su relación directa con el tipo de formación que reciben los jóvenes.

Con respecto a la labor profesional que realiza el docente dentro de estos espacios educativos, cabe resaltar que no es una actividad que implique únicamente conocimientos y habilidades pedagógicas, sino como plantea Tenti (2021) involucra la personalidad del profesorado. Es una labor en la cual el docente incluye sus pasiones, motivaciones, ética y hasta sus percepciones, es decir, parte de su identidad. A pesar de que el tema de la identidad docente ha sido un tema constante entre los interesados en el ámbito educativo, en México el tema no es abordado y reconocido a profundidad al momento de realizar planes y reformas educativas. Si bien, se reconoce que el profesor es un actor central en el rumbo que toma la educación; la cuestión de la identidad queda únicamente enunciada en documentos educativos, lo cual incide de manera directa en la forma en que el docente puede llevar a cabo su actividad profesional y por tanto repercute en el funcionamiento de este tipo de organizaciones.

Es en este tenor, que el presente trabajo de investigación se centró en analizar el papel que juega la identidad docente de profesores de una Escuela Preparatoria Oficial en el Estado de México, en el tipo de interacciones que se suscitan al interior de la misma; específicamente las relacionadas con la toma de decisiones y el comportamiento estratégico que observan los docentes para llevar a cabo su labor profesional. Para ello se retomaron aportes teóricos de disciplinas diversas como: la sociología, la pedagogía, la antropología y los estudios organizacionales que en combinación con la propuesta metodología del configuracionismo permitió analizar una serie de categorías referidas al tema de la identidad, las cuales se ubicaron en tres niveles de la realidad: el nivel objetivo o estructural, el nivel subjetivo y el nivel de la agencia de los sujetos.

La técnica de recopilación de información utilizada fue la entrevista a profundidad o historia de vida temática centrada en la vida laboral de los individuos entrevistados; la cual por cuestiones de la pandemia se realizó una parte de manera virtual y otra de manera presencial.

De esta manera, el presente trabajo de investigación quedó articulado de seis capítulos. El primer capítulo titulado “Planteamiento del problema de investigación” presenta una revisión del estado del conocimiento del tema de la identidad docente referida al nivel medio superior. Este ejercicio permitió delinear el rumbo de la temática aquí abordada, hizo visibles elementos y posibles líneas que debía seguir este trabajo. Derivado de ello, se presenta el problema de investigación, la justificación e importancia de su análisis, así como los objetivos y preguntas que guiaron este estudio.

En el capítulo dos, llamado: “Consideraciones teóricas”, se exponen una serie de aportaciones de distintas disciplinas que permitieron delimitar el problema de investigación acorde con los objetivos aquí planteados. En un primer momento, se presenta un breve recorrido de los estudios organizacionales que permite concebir a las organizaciones no únicamente en términos funcionales, sino también como espacios para la construcción y desarrollo de aspectos simbólicos. En un segundo momento, se plantea la importancia del tema de la identidad, y como se ha analizado desde los estudios organizacionales, desde el ámbito pedagógico a partir de abordar el tema de la identidad docente y desde la antropología y la sociología visualizando el papel que juega el contexto en la configuración identitaria. Asimismo, se planteó realizar un abordaje dialéctico de la identidad de los profesores, donde se recuperaron aspectos estructurales y subjetivos que la configuran, también se expusieron las dimensiones de la vida cotidiana de los profesores que constituyen su identidad.

Finalmente, se presenta la dimensión organizacional donde se recuperan los procesos de toma de decisiones y comportamiento estratégico de los sujetos.

En el capítulo tres “Consideraciones epistemológicas y metodológicas”, se expone la postura desde la cual se realizó esta investigación. Primeramente, se presenta la importancia que reviste el análisis de las organizaciones. En un segundo momento, se plantea partir de concebir tanto a la organización como a la identidad en constante transformación, como algo inacabado. Para dar cuenta de esta característica dinámica de la organización y de la identidad, se recuperó una postura epistemológica crítica, la cual permite visualizar la transformación de la realidad en la cual se mueve el docente, y su capacidad de agencia que hace posible dicha transformación social. Posteriormente, se presenta una caracterización de la metodología configuracionista utilizada y de la técnica de investigación, que consistió en realizar un estudio de caso. También se presenta el acercamiento al análisis de la identidad docente, a partir de identificar las categorías teórico-metodológicas que permitieron la construcción del instrumento de recopilación de datos, que consistió en una entrevista a profundidad.

El cuarto capítulo titulado: “Contexto en el que se desenvuelve el docente”, tuvo como finalidad ubicar tanto a los docentes como directivos entrevistados en un contexto internacional, regional y nacional, de exigencias, carencias y percepciones de desgaste de la figura docente. Posteriormente, se presenta una caracterización del docente a nivel latinoamericano y a nivel nacional, lo cual permitió caracterizar el entorno y temporalidad en la cual se enmarca la problemática aquí abordada.

El capítulo cinco: “Características de la organización educativa y del personal entrevistado”, en consonancia con el capítulo anterior, recupera aspectos contextuales de la organización educativa analizada; lo cual tanto en términos de la metodología configuracionista utilizada y, de la propuesta de los estudios organizacionales, no busca generalizar sus resultados sino comprender a este recorte de la realidad, es decir, a esta preparatoria oficial y en específico a las categorías que aquí se recuperaron.

Por último, el capítulo seis: “Estudio de caso: Análisis configuracionista de la identidad docente”, presenta una interpretación de la información compilada por medio de la entrevista a profundidad. Para ello, se organizó la información obtenida de acuerdo con la metodología configuracionista en tres niveles de la realidad. En el primer nivel se exponen los aspectos estructurales que involucran al contexto, la normatividad y forma de ingreso del docente al subsistema educativo, así como las funciones y tareas que lleva a cabo. En el segundo nivel de la realidad se plantean los aspectos subjetivos involucrados en la configuración identitaria: las percepciones, vocación docente, motivación, expectativas del profesorado, sentimiento de apoyo y reconocimiento. El último nivel de la realidad, el de la agencia, implica: el tipo de relaciones al interior del subsistema y de la organización educativa, el papel de la cooperación y/o resistencia, la postura de los profesores frente a los objetivos organizacionales e individuales y el papel de la reflexividad. Finalmente, se presentan las conclusiones, así como hallazgos y aportaciones a los estudios organizacionales.

CAPÍTULO 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

“En todos los países, con excepción de los de altos ingresos de Europa y América del Norte, solo 18 de los jóvenes más pobres terminan la escuela secundaria por cada cien de aquellos más ricos. En 20 o más países, principalmente del África Subsahariana, prácticamente ninguna joven pobre de las zonas rurales termina la escuela secundaria.”
(UNESCO, 2020, p. xviii).

Uno de los aspectos inherentes al hombre es el cuestionar lo que le rodea, y una de esas interrogantes recurrentes es sobre sí mismo; cómo se percibe a sí mismo el sujeto, como individuo, como miembro de una sociedad, de un grupo o de una organización.

En la sociedad actual el sujeto en gran medida se determina por sus espacios laborales; estos lugares de trabajo refieren a diversos tipos de organizaciones, pues como plantea Etzioni (1979) nos encontramos inmersos en un mundo de organizaciones de las cuales participaremos desde el momento del nacimiento hasta la muerte. El entorno en el cual se insertan las organizaciones es altamente cambiante, ello se traduce en el surgimiento de nuevos retos en las sociedades de hoy en día, los cuales en distintos momentos acarrearán malestares que, en algunos casos, como menciona Marcuse (1993) son sobrellevados por los sujetos en la búsqueda de un bienestar mayor. Entre los malestares que identificamos hoy en día, encontramos las exigencias de los gobiernos y organismos internacionales en cuestión económica, y que se ven reflejadas en los espacios laborales de todo tipo, hasta en los que no tienen como finalidad el lucro.

Es el caso de los espacios educativos públicos, donde los docentes, alumnos y autoridades recienten estas exigencias del entorno global, ya que impactan a distinto nivel, desde los planes y programas de estudio hasta la manera en que se imparte enseñanza al nivel del aula.

En este entorno exigente y cambiante en que se ubican las organizaciones, estas deben buscar la manera de responder a tales demandas para consolidarse en su campo organizacional. Lo mismo ocurre con los miembros de las organizaciones, los cuales deben encontrar los mecanismos necesarios para adaptarse exitosamente a este entorno global y a sus propias organizaciones. De esta manera, la forma en que el sujeto organizacional se ve condicionado por su espacio laboral incide en la identificación de sí, en y con su entorno social e íntimo.

En consonancia con la idea del panorama contextual en que se ubican las organizaciones actuales, una de las que ha enfrentado cambios considerables producto del entorno global, es la organización educativa. A las instancias de educación se les ha exigido formar ciudadanos y sujetos capaces de responder a las demandas económicas, laborales e intelectuales de la globalidad. En medio de dichas exigencias, sus miembros han visto trastocada la manera en que se relacionan al interior de la organización, y hasta la manera en que se desempeñan dentro de la misma.

Uno de los aspectos que mayormente se ve impactado por esta situación, es la *identidad profesional* de los miembros de una organización, en este caso nos referimos específicamente a la identidad del docente en la educación mexicana.

En lo que se refiere al tema de la identidad en las organizaciones, este ha sido analizado desde diversos enfoques, ya sea como identidad individual, grupal, social u organizacional.

En el campo de los estudios organizacionales (E.O) la identidad ha sido abordada desde una perspectiva posmodernista, donde lo importante es la manera en que el sujeto se identifica dentro de la organización. Desde esta óptica se destacan los elementos subjetivos al interior de estas y el trabajo teórico que se ha realizado dentro del área organizacional.

Desde el campo organizacional March y Olsen (1976) plantean que una organización es un conjunto de procedimientos para la argumentación e interpretación, así como para resolver problemas y tomar decisiones. Interesa en este proyecto retomar algunos aspectos propuestos por estos dos autores. El primero a considerar, es concebir a la organización en términos de interpretación, ya que como plantean Estupiñan y Agudelo (2008), a la organización educativa se le puede concebir como “un espacio donde se tejen diversas madejas culturales sobrepuestas, entrelazadas y matizadas en la vida académica, social, política y vivencial, experimentada por los diversos actores que conforman este entramado cultural” (p. 35). Es decir, el espacio organizacional educativo tiene una dimensión cultural que requiere ser interpretada.

Por otra parte, se propone retomar de esta concepción de organización de March y Olsen (1976), la idea de que es un espacio para resolver problemas y tomar decisiones, pues en este proyecto de investigación, un aspecto central es la manera en que los docentes participan en la toma de decisiones y el tipo de estrategias que despliegan en su ámbito laboral.

Continuando con las concepciones sobre organización, para Hall (1996) las organizaciones son entes complejos que involucran elementos tecnológicos, intelectuales, humanos entre otros y donde las relaciones entre estos no se suscitan de manera lineal. De tal forma que las organizaciones se constituyen como altamente complicadas y confusas, especialmente cuando se involucran los elementos humanos. Pero, además como plantea

Fischer (1998), los espacios de trabajo implican elementos subjetivos como la concepción del espacio y la manera en que lo perciben los individuos. Así mismo, también deben considerarse tanto el papel de la cultura que posee cada uno de los miembros de la organización, como plantean Estupiñan y Agudelo (2008), como la percepción social e individual del papel del docente, entre otros elementos de corte subjetivo que inciden de manera importante en la configuración de la identidad.

Pero, también se debe reconocer que la identidad involucra elementos estructurales. Como plantean Berger y Luckman (2003), el sujeto se inserta a un mundo social dado, el cual se compone de un espacio determinado, de normas y estructuras que se encuentran establecidas de forma objetiva en el mundo de la vida cotidiana de todos los sujetos. De esta manera, el miembro individual de la sociedad externaliza simultáneamente su propio ser y el mundo social; y lo internaliza como realidad objetiva, es decir, el estar inserto en la sociedad implica participar en un proceso dialéctico objetivo-subjetivo.

De acuerdo con estas ideas se plantea analizar el papel de la identidad docente dentro de la organización educativa, y analizar de qué manera impacta en la toma de decisiones y estrategias que asume el docente. Para ello, se propone recuperar elementos subjetivos y objetivos, de tal forma que se rescata la idea de un proceso dialéctico que implica la configuración de la identidad.

A continuación, se presenta la revisión al estado del conocimiento sobre el tema de identidad e identidad docente en el ámbito organizacional; a partir de ello se expone el

problema de investigación, la justificación, así como los objetivos generales y específicos y las preguntas que guían el presente trabajo.

1. Estado del Conocimiento

El tema de la identidad ha sido ampliamente abordado desde enfoques y disciplinas variadas que van desde la psicología y filosofía, hasta la antropología y pedagogía. Si bien, en distintas áreas de conocimiento se aboga y alienta la interdisciplinariedad y multidisciplinariedad, los E.O se caracterizan precisamente por estas dos cuestiones. Dentro de los E.O se busca comprender la compleja realidad organizacional, por tal motivo se considera necesario y en ocasiones imperativo volver la vista a otras áreas de conocimiento. Esto, afortunadamente, permite al presente trabajo recuperar ideas de campos diferentes de conocimiento, aunque a momentos, esta oportunidad parece convertirse en un reto, ya que al conjugarse la variedad de disciplinas que analizan la identidad y los distintos enfoques para hacerlo, lleva a perderse en un mundo de documentos sobre el tema.

Dado que los trabajos sobre identidad e identidad docente son vastos, se implementó como criterio de búsqueda, identificar textos que incluyeran el concepto *identidad o identidad docente* en sus títulos e índices. Pero, en un primer momento se consideró revisar artículos y capítulos de libros, que dieran cuenta de la situación de la educación media en el país, puesto que interesa analizar la identidad del docente de este nivel educativo. Así mismo, se identificaron documentos relacionados con el ámbito educativo y pedagógico que permitieran visualizar temáticas que inciden en la identidad profesional de los docentes, y documentos que dieran cuenta del panorama educativo nacional.

También se realizó una revisión de documentos relacionados con el tema del gremio, ya que uno de los aspectos que interesa conocer es el papel del gremio o grupo docente en la configuración de la identidad.

En primera instancia se presenta la Tabla 1 que corresponde a la revisión de artículos de revista y capítulos de libros que permitirán un acercamiento al estado de la educación en general y de manera específica a la situación que se vive en la educación del nivel superior en México. Así también, se presentan documentos que ayudan a comprender el tema del gremio, en este caso del gremio docente, puesto que este elemento es uno de los que se considera en la presente investigación.

Tabla 1.

Documentos relacionados con la Educación en general, con la Educación Media Superior y Gremios

Título	Año	Autores	Tipo de documento	Tipo de estudio
El devenir de la educación media superior. el caso del estado de México	2009	Gutiérrez Legorreta, Lourdes Araceli	Artículo Revista Tiempo de Educar	Estudio de la situación de la EMS en México en las últimas décadas y su impacto en las políticas educativa de este nivel académico
Identidad docente, definición y aproximación	2013	Douglas Izarra, Vielma, Ramírez, Rosario	Capítulo de libro: Docente, enseñanza y escuela	Propuesta de elementos que configuran la identidad del docente
La educación media superior en México	2014	Bustamante Díez, Yoloxóchit	Artículo Revista Innovación Educativa	Análisis de los esfuerzos del gobierno en la mejora de la situación de la EMS a partir de diez dimensiones
Educación Media y Superior en México: análisis teórico de la realidad actual	2014	Lorenzo Quiles, Oswaldo José Edgar Zaragoza Loya	Artículo Revista de Educación y Humanidades	Análisis de la implementación de obligatoriedad de la EMS en México
Derecho a la educación. Política y configuración discursiva	2014	Ruiz Muñoz, María Mercedes	Artículo Revista Mexicana de Investigación Educativa	Análisis del significado del derecho a la educación y su relación con la política educativa en México
La construcción de ciudadanía en la EMS: Un estudio de caso sobre docentes de la UNAM	2014	Castro, María Inés, Rodríguez Oussset, Azucena, Smith, Marcia	Libro	Estudio de caso sobre el papel del docente en la configuración de ciudadanía en los alumnos
Identidad profesional y política educativa: Encuentros y desencuentros	2016	Fuentes Amaya, Silvia, Ofelia Piedad Cruz Pineda, Gorgonio Segovia Febronio	Capítulo de libro: Actores, identidades y política educativa. Una revisión desde la Alianza	Análisis de la identidad profesional desde su relación con las políticas educativas.

CAPÍTULO 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

			por la Calidad de la Educación	
Educación básica y reforma educativa	2018	Ducoing Watty, Patricia (coord.)	Libro	Estudio de las posturas de docentes frente al modelo educativo 2016
Balance y perspectivas de la educación en el nivel medio superior: por una abrogación de la reforma educativa	2018	Díaz Santillán, Karine	Capítulo de libro: Situación y diagnóstico de la educación en México: Perspectivas y posibilidades	Estudio de caso de la postura de los docentes del Colegio de Bachilleres frente al RIEMS
Política económica, y educativa desde el ámbito laboral administrativo y presupuestal: Problemática ocasionada por la reforma educativa en el Colegio de Bachilleres	2018	López Pérez, Patricia Cardoso Montilla, Roberto Esquivel Jorge, Granados Cáliz, Jorge Escudero Carrillo Romualdo y Sandoval Ortiz Marco Antonio	Situación y diagnóstico de la educación en México: Perspectivas y posibilidades	Estudio de caso del impacto de la RIEMS en un Colegio de bachilleres, a cinco años de su implementación.
Calidad educativa. Historia de una política para la desigualdad	2018	Plá, Sebastián	Libro	Estudio del impacto de la calidad educativa en las políticas de este rubro
Organización jerárquica del gremio. Cofradía gremial	1996	Arnaut Salgado, Alberto	Capítulo de libro: Historia de una profesión	Recorrido histórico de la profesión docente desde la perspectiva del gremio
Los gremios y el crecimiento económico	1998	González Enciso, Agustín	Artículo. Revista Memoria y Civilización	Estudio de los gremios en España y su postura en la utilización del término
La cofradía-gremio durante la baja edad media y siglos XVI y XVII, el caso de la cofradía de cirujanos, barberos, flebotomiano y	2009	Rodríguez-Sala Gómez gil, María Luisa	Artículo Revista Castellano-Manchega de Ciencias sociales	Análisis histórico descriptivo de la relación entre cofradía y gremio.

CAPÍTULO 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

médicos de la Nueva España				
Teorías y conceptos para analizarlas organizaciones gremiales de empresarios	2015	Tirado, Ricardo	Artículo Revista Mexicana de Sociología	Propuesta para retomar algunas teorías del ámbito organizacional para estudiar gremios de empresario
El concepto de gremio: del feudalismo a la ecología de comunidades	2018	B. A. Koch, Elmo Castaño-Meneses, Gabriela, Delabie, Jacques.	Artículo Revista Acta Biológica Colombiana	Análisis del origen y evolución del término, así como su aplicación en el ámbito de la ecología

Fuente: Elaboración propia

Esta recopilación de artículos y capítulos de libro deja ver que, si bien existe un interés por la situación de la educación y las condiciones del docente, así como por la importancia del papel de la identidad del mismo en la práctica educativa, no se han realizado los suficientes trabajos de investigación que den cuenta a profundidad de las condiciones de este grado educativo y del tema de la identidad profesional de los profesores. Dado que en comparación con la educación básica y superior el número de trabajos supera por mucho los esfuerzos de investigación de este grado académico. Por otra parte, los trabajos revisados sobre el tema de gremios y especialmente el gremio docente, ayuda a visualizar elementos que en el presente trabajo se recuperan para entender el papel que juega el grupo y/o gremio docente de este nivel educativo, en la configuración identitaria del mismo.

Así mismo, se revisaron artículos y capítulos de libro relacionados con la identidad docente; también se verificó la producción de tesis del posgrado en estudios organizacionales relacionadas con identidad o identidad docente. En este proceso se encontraron dos tesis, las cuales, aunque no son del posgrado en EO, resultan relevantes para este proyecto. Finalmente se verificaron algunos institutos y las líneas de investigación de algunas instituciones de educación superior relacionadas con el objeto de estudio con la finalidad de identificar investigadores ocupados en la temática a estudiar.

En cuanto a la revisión de artículos se consideraron revistas relacionadas con el tema educativo: Revista Mexicana de Investigación Educativa, Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía, Revista de Educación y Desarrollo, Revista de Investigación Educativa de la REDIECH,

Revista Ciencia, Docencia y Tecnología, Revista Tendencias Pedagógicas, Revista Historia de la Educación Latinoamericana y Journal of Developmental and Educational Psychology.

En estas revistas se encontraron documentos que directamente analizan los siguientes temas: la identidad docente y su institucionalización, aspectos a considerar en la conformación de la identidad docente, los retos que enfrenta el profesor, el papel de los grupos o gremios y su relación con la identidad, la construcción de la identidad en entornos virtuales, la percepción que tienen de sí los docentes, la relación entre identidad y ética, así como un recorrido por los principales enfoques de análisis de este tema.

Tabla 2.*Artículos relacionados con el tema de identidad*

Título	Año	Autores	Enfoque	Tipo de estudio
La identidad como objeto de estudio de la antropología	1991	Portal Ariosta, María Ana	Teórico	Estudio de la identidad desde la antropología, destaca elementos como la cultura, género, raza y problemas ambientales
Profesores, trayectoria e identidades	2004	Cacho Alfaro, Manuel	Teórico	Estudio que recupera la percepción del docente en cuanto a su identidad
El problema de la existencia y la identidad de las organizaciones	2005	Carvajal Orozco, José Gabriel		Estudio de la identidad como un elemento diferenciador entre organizaciones
Bauman, identidad y comunidad	2007	González, Noé	Teórico	Análisis de las ideas de Bauman sobre identidad y comunidad. Cuestiona la existencia de identidad
Identidad cultural y educación en Paulo Freire: reflexiones en torno a estos conceptos	2008	Estupiñán Quiñones, Norman; Agudelo Cely, Nubia	Teórico	Estudio de la relación entre identidad cultural y la práctica educativa.
La identidad docente: constantes y desafíos	2009	Marcelo García, Carlos	Teórico pedagógico	Estudio sobre el papel del docente frente al tema de calidad educativa
Identidad e imagen corporativas: revisión conceptual e interrelación	2010	Currás Pérez, Rafael	Teórico	Análisis de los diversos conceptos relacionados con identidad, identidad organizacional, identidad e imagen corporativas
La identidad docente desde una perspectiva hermenéutica	2011	Monzón-Laurencio, Luis Antonio	Teórico	Análisis de la identidad docente desde una visión narrativa
Antecedentes teóricos y niveles de análisis de la identidad organizacional	2011	Contreras Armenta, Cecilio; Hernández Rodríguez, Ezequiel	Descriptivo	Estudio que presenta las raíces teóricas de identidad organizacional e identificación, niveles de análisis en su estudio y conceptualizaciones del mismo.

CAPÍTULO 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Las identidades profesionales de los docentes principiantes desde la intencionalidad ética	2013	Monroy Segundo, Vianey	Empírico	Estudio de caso sobre docentes principiantes y elementos constitutivos de su identidad profesional
La identidad profesional docente en entornos virtuales: una propuesta de análisis	2014	González Londra, Ma. Fernanda	Empírico	Estudio de caso de un espacio de enseñanza virtual y la manera en que se configura la identidad en relación con los intercambios discursivos
Caracterización de la identidad docente a partir de la comunicación en foros virtuales de capacitación	2015	Villarruel Fuentes, Manuel; Pérez Santiago, Fernando; Alarcón Silva, Gladis	Empírico	Estudio de caso sobre docentes de educación superior y la manera en que se corresponde la identidad docente con la institucionalización.
La identidad docente de los profesores de educación media superior. El caso del colegio de bachilleres de Chiapas	2016	Alfonzo Albores, Iris; Avenidaño Porras, Víctor del Carmen	Empírico	Estudio de caso sobre los elementos que inciden en la configuración de la identidad docente
Identidad profesional docente y Movimientos de Renovación Pedagógica	2018	Santamaría Cardaba, Noelia, Torrego Ejido, Luis, Ortiz de Santos Rosa	Teórico	Estudio sobre el papel de los grupos relacionados con la actividad docente y la manera en que estos impactan en la configuración de la identidad
Estado del arte sobre identidad docente: investigación de experiencias de profesores en formación y en ejercicio	2019	Gajardo-Asbún, Karen Paulin	Descriptivo	Presentación de los principales enfoques de análisis de la identidad docente

Fuente: Elaboración propia

A partir de la revisión de estos documentos, se reconocieron algunos aspectos para retomar en esta investigación como: la percepción que tiene de sí mismos los profesores, el papel de los grupos en la configuración de la identidad, la ética y el espacio en que se gesta la identidad, el papel de la cultura entre otros temas. Por otra parte, la revisión de artículos deja ver que el tema de la identidad docente ha sido una preocupación constante desde hace varios años, lo cual permite dar cuenta de que el tema no es menor, aunque también se deja abierto un espacio para abonar al tema considerando otras perspectivas y elementos no recuperados en los trabajos presentados en la anterior tabla.

En cuanto a la revisión de capítulos de capítulos de libro se basó en disciplinas como la pedagogía y la sociología, así como en los títulos e índices de los libros. Se encontró que las principales temáticas se centraron en: los retos que enfrentan los docentes mexicanos y latinoamericanos y que impactan en la conformación de su identidad profesional, los aspectos subjetivos a considerar en la configuración de la identidad, la diferencia como un elemento de la identidad, la escuela como espacio de configuración de identidades no solo de profesores sino de alumnos, la evaluación docente y el papel de la reflexión en su identidad profesional. En esta búsqueda de literatura se encontró una fuerte tendencia a caracterizar al grupo docente y enumerar los elementos más importantes en la configuración identitaria.

Cabe destacar que uno de los elementos más importantes que se considera retomar a partir de la revisión de la literatura, es la importancia de los elementos materiales y subjetivos o simbólicos que involucran la configuración de la identidad. Se plantea rescatar elementos de una y otra clasificación sin dar prioridad a alguno, sino considerarlos con la misma importancia.

Tabla 3.

Libros relacionados con identidad docente

Título	Año	Autores	Institución donde se realiza la investigación	Tipo de estudio
El oficio docente	2006	Tenti Fanfani, Emilio (comp.)	Ed. Siglo XXI	Análisis de la manera en que los elementos materiales e institucionales afectan la identidad y percepción de sí del docente en América Latina.
Identidad racial y nacionalismo: una visión teórica de América Latina	2007	Wade, Peter	Ed. Envi3n	Análisis de los elementos ambivalentes en la construcci3n de la identidad nacional
Desarrollar la pr3ctica reflexiva en el oficio de ense1ar. Profesionalizaci3n y raz3n pedag3gica	2007	Perrenoud, Phillipe	Ed. Colof3n	Se cuestiona el papel de la reflexi3n en la configuraci3n de la identidad de los docentes en formaci3n
Educaci3n popular, cultura e identidad desde la perspectiva de Paulo Freire	2008	Brito Lorenzo, Zaylin	CLACSO	Análisis de la influencia de la biografía en la configuraci3n de la identidad de docentes y alumnos
Los docentes mexicanos: datos e interpretaciones en perspectiva comparada	2011	Tenti Fanfani, Emilio y Cora Steinberg	Ed. Siglo XXI	Análisis comparativo entre cinco países latinoamericanos sobre aspectos que involucran la identidad docente
Identidad docente, definici3n y aproximaci3n	2013	Douglas A., Izarra Vielma, Rosario Ram3rez	Centro de Investigaci3n	Estudio de la importancia de la identidad docente y de las formas de abordaje del tema

CAPÍTULO 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

			Educativa “Georgina Calderón”	
Relatos de vida e identidad docente	2016	Salazar Silva, María de Lourdes	UPN	Estudio de caso respecto de la construcción de la identidad docente a partir de elementos institucionales y la percepción de sí
La cuestión docente a debate	2016	Valle, Javier y Jesús Manso	Ed. Narcea	Compilado de ensayos sobre el tema de la identidad docente.
Identidad Profesional Y Política Educativa: Encuentros y desencuentros	2016	Fuentes Amaya, Silvia, Ofelia Piedad Cruz Pineda, Gorgonio Segovia Febronio		Análisis de la caracterización de la identidad profesional docente a partir de la Alianza por la Calidad de la Educación 2008
La identidad en psicología de la educación	2018	Morodo Horrillo, Andrés		Análisis de la constitución de la identidad de alumnos y docentes a partir de considerar procesos intra e inter mentales
Identidad profesional docente	2018	Tardif, Maurice, Canton Mayo, Isabel	Ed. Narcea	Compilado de ensayos sobre el tema de la identidad docente

Fuente: Elaboración propia

La revisión de libros centrados en la temática de la identidad profesional de los maestros deja ver el esfuerzo de autores tanto a nivel teórico como en la realización de estudios de caso que muestra la complejidad del tema, al enunciar los diversos elementos tanto estructurales como subjetivos que involucran la identidad del docente. Algunos de estos trabajos se dedican a exponer los elementos involucrados en la configuración identitaria del profesorado, mientras que otros se centran en algunos componentes en específico, que inciden en la identidad docente. A partir de esta revisión se deja ver el espacio al que puede abonar el presente trabajo, es decir, recuperar algunos elementos subjetivos, pero incorporar en la misma medida elementos estructurales que son importantes que inciden en su praxis profesional.

En lo que refiere a tesis del posgrado en EO, se revisaron aquellas que contenían en sus títulos las palabras identidad, identidad organizacional e identidad docente. Se encontraron 27 trabajos de maestría y doctorado, donde el estudio de caso se centró en organizaciones diversas: desde pequeñas empresas, cooperativas, hospitales, organizaciones civiles, centros de investigación, fábricas y menormente en escuelas. El abordaje del tema fue desde distintos enfoques: género, cultura, lenguaje, como conversación, desde la caracterización de la organización como una entidad híbrida, desde sus distintos niveles: individual, organizacional, social y desde el construccionismo. De estas, solo dos tesis se encuentran relacionadas con la identidad de los profesores, pero no se aborda la manera en que la identidad impacta su interacción y toma de decisiones.

También se revisaron dos tesis más del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente (ITESO) que se consideran relevantes para el tema pues analizan el papel de la

CAPÍTULO 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

identidad de los profesores en la práctica docente, así como la percepción que tiene de sí como profesionales, los cuales son aspectos que interesan al presente proyecto y por tanto es necesario considerar la manera en que fueron abordados en estos trabajos

Tabla 4.

Trabajos de tesis relacionadas con el objeto de estudio

Institución	Área	Año	Título	Grado	Enfoque
UAM	Estudios organizacionales	2013	El papel del lenguaje en la construcción de la identidad en la organización de tipo familiar. Caso de estudio Chocolatera Wolter	Doctorado	Estructuralismos lingüísticos y construccionismo social
UAM	Estudios organizacionales	2006	Subordinación, Identidad y Sentido en tres fábricas mexicanas	Doctorado	
UAM	Estudios organizacionales	2007	Mujer, identidad y organización: Estudio de caso de una pequeña cooperativa	Doctorado	Identidad y cultura organizacional
UAM	Estudios organizacionales	2008	La identidad de las organizaciones de la sociedad civil. Aproximación a las organizaciones humano-solidarias		Identidad social, identidad social de grupo, identidad organizacional
UAM	Estudios organizacionales	2011	Identidad organizacional y calidad, desde la perspectiva del desempeño organizacional. Caso de estudio el proceso de implementación de la certificación de la calidad del servicio en el Hospital General Militar	Doctorado	
UAM	Estudios organizacionales	2010	La identidad organizacional desde las representaciones narrativas de los actores: El caso	Doctorado	Identidad social y cultura como contexto y cultura organizacional

CAPÍTULO 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

			de los controladores de tráfico aéreo		
UAM	Estudios organizacionales	2014	Construcción de identidad organizacional de los mandos medios como espacio liminal. Un estudio de caso	Doctorado	Se recurre a los autores organizacionales Albert y Whetten y se propone un modelo de identidad organizacional a partir de la revisión de autores organizacionales
UAM	Estudios organizacionales	2014	El papel de la identidad en el proceso de construcción de una organización Fondo Regional Indígena: Meyaj ut'ial M'aloob K'inoob (trabajando por un futuro mejor), de Othón P. Blanco, Quintana Roo.	Doctorado	Definiciones de organización desde EO, estructura organizacional, cambio organizacional, organización como sistema. Identidad a partir del yo, los otros, el ambiente y lo trascendente
UAM	Estudios organizacionales	2014	Características de la Identidad organizacional en la Interpretación de la Calidad educativa. Primaria General Melchor Ocampo, Zinacantán, Chiapas	Doctorado	Cambio, identidad organizacional, transferencia de modelos y redes interorganizacionales
UAM	Estudios organizacionales	2015	Construcción de la Identidad Organizacional en una Universidad Intercultural	Doctorado	Cultura e identidad organizacional, interaccionismo simbólico,
UAM	Estudios organizacionales	2016	La construcción de la identidad organizacional en la empresa familiar. Un estudio de caso	Doctorado	Organización como espacio dinámico, cultural, simbólico e imaginario y como sistema ambiguo. Postura crítica del discurso hegemónico en los EO
UAM	Estudios organizacionales	2006	Identidad, Autonomía y Cultura. El espíritu del capitalismo en las fincas cafetaleras alemanas en el Soconusco (1850-2006)	Doctorado	Sociología de las organizaciones, retoma el concepto de espíritu del capitalismo de Max Weber
UAM	Estudios organizacionales	2011	Organización, Identidad y Red, entre la estructuración y la	Doctorado	Identidad individual, organizacional y múltiple.

CAPÍTULO 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

			reestructuración: El caso de una cooperativa turística del Sur de Sonora		Nuevas formas organizacionales (Red)
UAM	Estudios organizacionales	2007	La naturaleza híbrida de las organizaciones y el proceso de transferencia de modelos. El caso de las guarderías subrogadas en México	Doctorado	Institucionalismo sociológico y económico, cambio, teoría de Touraine sobre identidad. Teoría socioeconómica, teoría multidimensional de Zemelman y teoría multidimensional de Booseman
UAM	Estudios organizacionales	2017	La cultura simbólica en la organización y la identidad laboral. Caso de estudio: Consultoras de belleza Mary Kay	Maestría	Diseño organizacional, cultura desde sus aspectos simbólicos (antropología y estudios organizacionales), cultura como socialmente condicionada y como factor condicionante, identidad construida a partir de materiales culturales, cultura como diferenciadora de identidades colectiva e individual
UAM	Estudios organizacionales	2006	La identidad de las organizaciones de la sociedad civil: El caso de la asociación Gilberto de Cancún, A.C	Maestría	Formas de organización modernas y posmodernas, identidad colectiva e individual, social, fragmentada, organizacional
UAM	Estudios organizacionales	2001	Forma de producción acuícola e identidad social: Caso organización Camacoa	Maestría	Aspectos culturales a nivel organizacional, nacional y regional en relación con la identidad a través de sus tres esferas: personal social y organizacional
UAM	Estudios organizacionales	2010	Construcción y reconstrucción de la identidad como producto de la cultura organizacional en	Maestría	Organización como sistema sociocultural, cultura como abstracción, la cultura como semiótica. Identidad

CAPÍTULO 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

			el Instituto Mexicano del Petróleo		
UAM	Estudios organizacionales	2001	Influencia de la identidad social en la programación radiofónica: Un estudio de caso	Maestría	Cultura organizacional, identidad social, configuraciones estructurales, lenguaje y valores como elementos importantes de la identidad social
UAM	Estudios organizacionales	2014	La reconstrucción de la identidad organizacional. El caso UPIICSA	Maestría	Organización como sistema sociomental, nuevo institucionalismo sociológico, identidad organizacional,
UAM	Estudios organizacionales	2008	La organización escolar, a través de la identidad de los docentes: Incertidumbre y ambigüedad en el contexto de la modernización. El caso de las escuelas secundarias	Maestría	cultura como metáfora, identidad como elemento relacional
UAM	Estudios organizacionales	2019	La construcción de la identidad organizacional a partir de la cultura organizacional	Maestría	Organización como sistema, organización como cultura, identidad individual, grupal, social o cultura y organizacional
UAM	Estudios organizacionales	2008	Cultura e identidad en la red interorganizacional: El estudio de caso de las plazas comunitarias de INEA en Illinois	Maestría	redes interorganizacionales, identidad organizacional, cultura en las organizaciones
UAM	Estudios organizacionales	2010	La organización como escenario de la construcción de la identidad: El ideal de la realización personal en la ORFI	Maestría	Identidad personal, identidad organizacional,
UAM	Estudios organizacionales	2017	Mujer y Organización. Aproximaciones a la identidad	Maestría	Género, perspectiva posmodernista, identidad como

CAPÍTULO 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

			de género en una organización de investigación. Caso CINVESTAV		proceso de identificación, identidad de género
UAM	Estudios organizacionales	2012	La identidad organizacional en una residencia de día para adultos mayores del INAPAM	Maestría	Cultura organizacional, identidad social, organizacional, isomorfismo, institucionalismo
UAM	Estudios organizacionales	2011	La identidad organizacional desde el construccionismo social. Caso de estudio: Ciudad deportiva Francisco I. Madero del Gobierno del Distrito Federal	Maestría	identidad desde el construccionismo social, identidad individual, grupal organizacional
Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente ITESO		2014	La construcción de la identidad docente: Un análisis desde la práctica del profesor universitario	Maestría	Psicología cultural, Construcción de la identidad a partir de la narración
Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente ITESO		2013	Reconstrucción del Rol del docente de la EMS: de enseñante tradicional a enseñante mediador	Doctorado interinstitucional en educación	Enfoque sociocultural

Fuente: Elaboración propia

Este ejercicio y recorrido por las tesis de EO, permitió dirigir la presente investigación en una temática que si bien en el área de E.O ha sido analizada con anterioridad admite abordarla desde un tipo de organización menos considerado, el ámbito educativo y específicamente el nivel medio superior. Pues como se da cuenta en esta exploración de trabajos de tesis no existe ningún trabajo dentro del área que se centre en analizar la identidad en Educación Media Superior (EMS).

Finalmente, se consideraron algunos institutos de investigación cuyos proyectos y líneas de trabajo se relacionan con la educación media superior, el docente y la práctica docente. Entre los institutos revisados están: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la UNAM, Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (INIDE) de la Universidad Iberoamericana, Centro de Estudios Sociológicos (CES) del COLMEX, la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) Sede México, Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE) y la Universidad Pedagógica Nacional (UPN).

En esta revisión se encontró que la mayoría de los proyectos y líneas de investigación se relacionan con la política, gestión y reformas educativas, con el nivel superior, con la evaluación educativa y, menormente, con el docente. Las únicas líneas de trabajo que se relacionan con el profesorado y su práctica son: experiencias de profesores en la escuela normal superior, formación de docentes para secundaria, la visión de docentes profesores sobre la docencia y la formación de docentes en Francia. De esta revisión se encuentra que sólo una línea de investigación se refería al nivel medio superior. Esto deja ver que, por lo

menos en los institutos revisados, no se encuentra presente el tema de identidad docente y el nivel medio superior no ha sido ampliamente analizado.

Tabla 5.

Instituciones con líneas de investigación relacionadas al objeto de estudio

Centro de investigación	Programa o línea de investigación	Investigadores asociados	Temas de investigación
<p>Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE)</p>	<p>Curriculum: Formación y Vinculación</p>	<p>Sebastián Plá Pérez, Hugo Casanova Cardiel, Axel Drikisson, Armando Alcántara Santuario, Jesús Aguilar Neri</p>	<p>Análisis de las políticas de equidad e inclusión social en la educación superior en México (2003-2013). Conocimiento, currículo y justicia social en México y América Latina. Justicia escolar en el nivel medio superior en Baja California y el Estado de México La idea de universidad en el pensamiento educativo mexicano del siglo XX Política educativa en México Políticas públicas en educación</p>
	<p>Educación, Empleo y Trabajo</p>	<p>Marion Whitney Loyd María Estela Ruíz Larraguivel María de los Ángeles Valle Flores María Azucena Feregrino Basurto</p>	<p>1. De la formación basada en la profesión a la formación basada en la ocupación. Desafíos, contradicciones y tensiones en las instituciones de educación superior tecnológica mexicana (EST). 2. Los efectos de las nuevas formas de organización del trabajo en el empleo de egresados de la licenciatura en Literatura Dramática y Teatro de la UNAM. 3. Los egresados de las universidades interculturales en México: entre una propuesta alternativa y un mercado laboral incierto. 4. Universidad pública y privada: patrones de inserción laboral de egresados.</p>

CAPÍTULO 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

	Procesos Formativos	María Concepción Barrón Tirado, Enrique Ruíz Velasco Sánchez, Rocío Camacho Rojas, Miguel Ángel Díaz Delgado, Lily Patricia Ducoing Watty, Mónica López Ramírez, Patricia Guadalupe Mar Velasco, Juan Manuel Piña Osorio, Claudia Beatriz Pontón Ramos,	1.Educación penitenciaria: alianzas académicas y recuperación de experiencias docentes, 2. El posgrado. Debates contemporáneos, 3. Estudio de egresados de las licenciaturas en la modalidad a distancia de la UNAM. La educación a distancia una nueva forma de construcción social,4. Formación de docentes para secundaria, 5. Formación de investigadores: una mirada desde los posgrados en educación en México, 6. La excelencia del profesor/a universitario en España y México, 7. La formación de líderes escolares. Acercamiento a las prácticas situadas para la creación de modelos compartidos, 8. La formación de profesores en Francia, 9. La visión de docentes sobre la docencia, 10. Laboratorio de innovaciones didácticas, 11. Narrativa y experiencias vividas de profesores en la Escuela Normal Superior de México en el marco de las políticas educativas, 12. Procesos de formación, 13. Trayectorias escolares, formas de aprendizaje y evaluación de los estudiantes de la licenciatura de la UNAM. Análisis de casos de su oferta educativa
Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (INIDE)	Educación Trabajo y Pobreza	Enrique Pieck Gochicoa	NO ESPECIFICADO
	Política Educativa	Arcelia Martínez Bordón	Analizar el rol que juegan distintos actores políticos, sociales y educativos en la conformación de la agenda de políticas y programas educativos, Analizar el rol que juega la evaluación educativa en los recientes procesos de reforma educativa en México y en otros países del mundo
Centro de Estudios Sociológicos (CES) COLMEX	Educación y sociedad		NO ESPECIFICADO

CAPÍTULO 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Facultad Latinoamericana de CIENCIAS sociales (FLACSO)	Educación, políticas públicas y mundo del trabajo	Francisco Miranda, Giovanna Valenti, Gloria del Castillo, Marisol Luna, Martín de Iso Heron, Nelson Florez, Teresa Bracho, Ulises Flores, Úrsula Zurita	1. Política y gestión educativa, 2. Reformas, sistema y modelos educativos, 3. Calidad, equidad, cobertura en la educación, 4. Relación entre educación y mercado laboral. La línea comprende distintos niveles educativos (básica, media superior y superior) modalidades y actores
Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE)	Administración Pública (Política Social)	Sergio Cárdenas Denham, Alejandra Ríos Cazares	1. Política Educativa, 2. Políticas Educativas en México, 3. Diseño y ejecución de políticas públicas
Universidad Pedagógica Nacional (UPN)	Práctica docente y evaluación de los aprendizajes, Formación inicial y en servicio, Formación de formadores, Práctica docente	Claudia López Becerra	NO ESPECIFICADO
	Formación inicial y en servicio, formación de formadores, práctica docente	Etelvina Sandoval Flores	NO ESPECIFICADO
	Formación docente y narrativa autobiográfica	Rosa María Torres Hernández	NO ESPECIFICADO

Fuente: Elaboración propia

De esta manera la tabla 5 muestra la importancia que reviste el tema de la identidad en estos institutos de investigación; ya que, si bien en libros y artículos se ha abordado, los institutos de investigación aun no se han dado a la tarea de establecer una línea de investigación dedicada a esta temática tan importante. Por otra parte, dicha tabla deja ver también el abandono o poca preocupación por la investigación del grado educativo de nivel medio, el cual consideramos es imperioso su estudio dado que establece el antecedente de muchos jóvenes para formarse a nivel superior o incorporarse el ámbito laboral.

A partir de esta revisión documental se retoman aportaciones desde la pedagogía, sociología, antropología y los E.O, ya que desde estas disciplinas se recuperan perspectivas y elementos que son de interés en esta investigación. Asimismo, el recorrido hecho por esta serie de documentos e institutos de investigación deja ver que el tema aquí propuesto resulta relevante tanto para el ámbito educativo como para abonar al análisis de los EO.

2. Planteamiento del problema

La EMS en nuestro país encierra diversos problemas y retos que se hacen más evidentes al decretarse la obligatoriedad de este nivel educativo con la Reforma Educativa de 2013. El incremento de la matrícula y frenar la deserción escolar¹ son los problemas más imperiosos. Es por esto por lo que se han propuesto una serie de estrategias para hacerles frente, entre las que destacan: ampliación al sistema de becas, creación de nuevos espacios de educación

¹ Algunos autores consideran diferencias entre el abandono escolar, entendido como un alejamiento temporal del espacio educativo, y la deserción que es definitiva. Aquí no se diferencia entre abandono y deserción escolar.

pública y formación docente acorde con las exigencias educativas. Pero aún con estos esfuerzos el abandono escolar continúa.

Es importante señalar que una de las problemáticas que mayormente aqueja al sector educativo del nivel medio superior es el alto índice de deserción, el cual se relaciona con la falta de vinculación entre docente y alumno, así como un nivel bajo de comprensión frente a lo expuesto por el profesor (ENDEMS, 2012).

Esta consideración involucra directamente al docente y obviamente al alumno. Debido a esta situación los distintos gobiernos desde hace más de dos décadas se han dado a la tarea de llevar a cabo reformas, políticas y líneas de acción centradas en la figura del profesor. En el anterior gobierno uno de los ejes importantes que se implementó en el ámbito educativo fue el examen de ingreso al sistema educativo público para docentes. Esta decisión generó distintas posturas que en algún momento se enfrentaron. Por una parte, se consideró la medida como un acierto ya que de alguna manera aseguraba el ingreso de personal que contara con la formación y conocimientos requeridos en el grado educativo solicitado. Pero, por otra parte, el sistema de evaluación implementado fue considerado de manera punitiva ya que se solicitó que los docentes que no acreditaran cierta puntuación fueran evaluados nuevamente y si no se acreditaba eran separados de su puesto.

Por otra parte, esta medida fue considerada por las autoridades educativas y por el mismo gobierno como una reforma de tipo educativo, pero que, al analizarse quedó expuesta como un esfuerzo en materia laboral, ya que dichas modificaciones más que centrarse en el aspecto de la formación de los alumnos y de los docentes, se encargó de enfatizar cuestiones de empleabilidad entre profesores, carga horaria y condiciones para obtener la base de su puesto.

A pesar de que se establecía la formación continua del docente, se dejaba a criterio de estos tomar los cursos correspondientes.

En este contexto el actual gobierno implementó una contrarreforma educativa específicamente centrada en este aspecto. Con esta acción se pretende que el docente deje de ser considerado como la figura única responsable por el rumbo de la educación en el país. Si bien su papel es central, pues es quien directamente se involucra en el proceso de enseñanza-aprendizaje, también es cierto que otros actores del ámbito educativo deben compartir esa responsabilidad. Así pues, el actual gobierno ha modificado el método de ingreso de los docentes al sistema educativo público. Si bien se continúa aplicando un examen de ingreso, se otorga prioridad a los egresados de escuelas Normales sobre cualquier otro aspirante con una formación distinta. De esta manera el papel de las Escuelas Normales para maestros es revalorizado, así como la función del docente de alguna manera también es reconsiderada socialmente.

Es en este tenor que el tema del papel del docente en el rumbo de la educación debe ser abordado. Pero, además se continúa con la idea de dotar a los alumnos de una educación de “excelencia”. Si bien el término se considera novedoso en el ámbito educativo nacional, realmente es una continuación de la tan nombrada calidad educativa que ha regido los modelos de educación de manera global y en el caso de México ha sido la constante durante más de tres décadas.

En relación con la calidad o excelencia educativa, el Reporte McKinsey (2008) plantea que los sistemas educativos de alto desempeño siempre atraerán al personal más capacitado en la carrera docente, por el contrario, los sistemas educativos con peor desempeño rara vez

cuentan con personal capacitado. Esto deja de manifiesto que en un entorno en donde se ha privilegiado el tema de la calidad y excelencia en todos los aspectos sociales, en este caso el que interesa es el educativo, se debe contar con el personal docente más capacitado, ya que de él dependerá en mayor medida que se logre alcanzar la meta de brindar educación con estas características. Como se ha expuesto en líneas anteriores las principales líneas de acción en el país con respecto a este tema corresponden a la creación del Servicio Profesional Docente y el proceso de evaluación de maestros.

Frente a estos cambios, retos, problemáticas y exigencias es que el docente se ve afectado al igual que su identidad. Por tal motivo se considera relevante analizar este aspecto ya que la manera en que el profesor se identifique o asuma su papel frente a su espacio profesional incidirá en el tipo de educación que reciben los estudiantes del nivel medio superior.

La atención al papel del docente se vuelve relevante, pues en su práctica como profesional se involucran aspectos que no solo se relacionan con su formación académica sino con aspectos de carácter subjetivo; solo por mencionar algunos encontramos tópicos como su vocación, aspiraciones en su ámbito laboral y hasta la manera en que ingresó a la organización educativa. Pero, tampoco se deben dejar de lado los elementos estructurales que también condicionan su identidad como profesional y que repercuten de manera directa en su desempeño laboral.

La temática que aborda este trabajo ha sido considerada bajo diversas disciplinas y desde diferentes puntos de vista. Al ser la identidad uno de los aspectos más importantes para el sujeto, se vuelve un tema ampliamente discutido, lo cual genera un vasto conocimiento sobre esta idea, pero además deja ver un sin número de elementos que la

conforman. Es por este motivo que para abordar la identidad del docente en este trabajo se parte de un enfoque dialéctico que toma en cuenta tanto los aspectos subjetivos como objetivos o estructurales. Con base en la revisión teórica se fundamenta que ambos elementos son de suma importancia en la configuración de la identidad docente.

Para llevar a cabo este análisis se parte de algunos supuestos con relación a la identidad docente:

1. Existe un proceso de negociación entre actores involucrados en la configuración de la identidad docente (autoridades internas-externas, padres de familia, alumnos, pares) lo cual suscita cierto grado de ambigüedad en la configuración de la identidad, así como incertidumbre dentro de la organización
2. La identidad, en constante construcción, repercute en la manera en que se conducen los docentes al interior de la organización lo cual impacta a esta en diversos niveles, acciones y estrategias de sus miembros y procesos de institucionalización. De esto se infiere que:
3. Las identidades no son algo inmutable o sólido. Esto implica la idea de la existencia de una identidad “flexible o efímera”.
4. El contexto organizacional en que se gesta la identidad docente es ambiguo. Una de las características centrales del gremio docente es la identificación de sus miembros y el hecho de compartir valores y percepciones del mundo, lo cual varía de acuerdo con el contexto o situación particular en que se encuentre el docente.

3. Justificación

El tema de análisis propuesto es muy relevante a nivel social, ya que en el país la educación aún es considerada como un vehículo para mejorar el nivel de vida entre un porcentaje considerable de la población. Por otra parte, el nuevo gobierno ha planteado llevar a cabo reformas en esta materia, uno de ellos es el cambio en el uso del término calidad por equidad y excelencia cuando se refiere a la educación. Esto lleva a la reflexión sobre el tipo de formación educativa que se imparte al alumnado y como esta puede contribuir a alcanzar equidad y excelencia. En ese tenor, el papel del docente es sumamente relevante; esto no quiere decir que el resto de los actores involucrados en el ámbito educativo no lo sean, pero es el profesor quien se encarga de transmitir el conocimiento necesario para alcanzar el tipo de educación propuesta por las autoridades del ramo.

Por otra parte, cabe preguntarse qué es lo que interpreta el docente como educación de excelencia, puesto que esto impactará en el tipo de formación que se brinde a los alumnos. Es así como el cuestionamiento gira en torno al papel desempeñado por el docente y cómo asimila su identidad como tal en la organización, frente a las exigencias sociales de brindar una educación pertinente y acorde con el objetivo de equidad y excelencia.

Por otra parte, el reporte de la Encuesta Nacional de Deserción de la Educación Media Superior (ENDEMS, 2012) indica que los principales factores extraescolares de deserción académica de este nivel son marginalidad, pobreza, inserción al mundo laboral, inestabilidad económica y altos índices de desempleo en las sociedades.

También existen otros factores que se ubican dentro de la organización y que obstaculizan e impiden la permanencia de los alumnos, entre los que destacan: rendimiento escolar,

preparación docente, liderazgo y gestión de directivos, así como la relación entre alumnos y docentes. Estas causas se encuentran más estrechamente ligadas al docente y se hacen presentes a través del desinterés por el estudio, dificultad de entendimiento a los profesores, falta de motivación y, aburrimiento entre otras. (INEE, 2017). Por tal motivo se vuelve una tarea necesaria volver la vista a la manera en que el docente desempeña su labor profesional, teniendo en cuenta que no solo la responsabilidad de la deserción de nivel medio superior recaerá en él, pero que, atendiendo a la forma en que puede desempeñar su labor y la percepción que tiene de ella, tendrá impacto en esta problemática y en otras.

Es así que, esta propuesta de estudio aspira a ampliar nuestra comprensión del papel que juega la identidad docente en las actividades directas de educar jóvenes de nivel medio superior, su impacto en el tipo de educación que se brinda a los estudiantes, así como generar conocimiento sobre la manera en que funciona la organización educativa a analizar. Esto puede ayudar a identificar aciertos en algunas políticas y líneas de acción propuestas por el actual gobierno en materia educativa, así como evidenciar fallas o necesidades no cubiertas hasta el momento.

4. Objetivo General

Analizar de qué manera la configuración de la identidad docente perfila el tipo de interacciones al interior de la organización educativa, tanto entre pares docentes, como con directivos, administrativos y alumnos, con la finalidad de conocer cómo incide en las estrategias y la toma de decisiones que ejecutan los docentes de la Preparatoria Oficial 323,

en el ejercicio de sus labores profesionales. Para llevar a cabo esto se propone únicamente retomar los siguientes aspectos de la identidad docente:

En cuanto a aspectos subjetivos o simbólicos se propone retomar: la percepción de sí y de otros, percepción de los problemas y metas educativas, valoración de la labor docente, papel de la reflexión docente, motivación, satisfacción, expectativas profesionales, relación con su espacio profesional, experiencias laborales y de formación

En cuanto a aspectos estructurales o materiales se recuperan: salario, ubicación geográfica de la organización educativa, origen socioeconómico del alumno, trayectoria docente, formación, tipo de ingreso a la docencia

Es posible considerar que entender la manera en que estos aspectos inciden en el desarrollo de su actividad profesional puede llevar a explicar el comportamiento de estos actores organizacionales y la forma en que se suscitan las relaciones interpersonales entre docentes, autoridades y alumnos; lo cual, a su vez, ayuda a entender el funcionamiento de la organización educativa, así como de las estrategias que unos y otros ponen en marcha.

5. Objetivos Específicos

La relación existente entre la identidad docente y el desarrollo de sus actividades profesionales nos lleva a plantear los siguientes objetivos específicos:

- a) Describir la manera en que asumen su identidad docente los profesores que ingresan por examen y/o por cualquier otro medio

- b) Estudiar cómo impacta la asimilación de la identidad docente frente a las metas de la EMS
- c) Explicar la manera en que desarrollan sus labores profesionales directivos y docentes y de qué manera impacta en ello la configuración identitaria
- d) Explicar el papel de docentes en la toma de decisiones de la preparatoria
- e) Conocer cómo perciben su labor los docentes, así como los directivos
- f) Conocer la percepción de los docentes sobre las problemáticas que aquejan a la EMS
- g) Analizar cómo impacta la percepción de otros sobre su labor docente

6. Preguntas Generales de Investigación

- a) ¿De qué manera incide en su configuración identitaria el medio por el cual ingresa el docente?
- b) ¿De qué manera la identidad docente impacta a la postura que asume el profesorado ante los objetivos y retos de la EMS?
- c) ¿Cómo asimila el profesor su papel como docente al interior de la organización?
- d) ¿Qué tipo de estrategias llevan a cabo docentes y directivos para realizar su labor profesional?
- e) ¿Qué papel juegan los docentes en la toma de decisiones al interior de la organización?
- f) ¿Cuál es la percepción de la labor docente que tienen tanto los directivos como los mismos pares?
- g) ¿Cómo considera el docente que es la percepción social de su función profesional?
- h) ¿Cómo percibe su participación en la toma de decisiones de la preparatoria?

Una vez presentada la problemática, objetivos y preguntas que guían el trabajo de investigación, así como una exploración del estado del conocimiento, en los capítulos subsecuentes se desarrolla el análisis del cuestionamiento aquí expuesto. Para comenzar a enmarcar el problema de investigación, en el siguiente capítulo se plantea el enfoque teórico que ayudará en su delimitación y comprensión.

CAPÍTULO 2. CONSIDERACIONES TEÓRICAS

“El problema de fondo es no limitarse a aplicar una teoría a un problema determinado por la misma teoría, sino resolver qué teoría es pertinente para el problema...se trata de pensar lo real en función de ciertos universos de observación...”
(Zemelman, 2012, p. 160)

Tal como plantea Zemelman (2012) el valor de las propuestas teóricas gira en torno a la preocupación temática y aprehensión de la realidad que lleva a cabo el investigador. Es así que el papel de la teoría es ayudar a crear universos de observación de un problema o fenómeno, será pues el investigador quien decida qué rumbo teórico tomar para comprender el problema en cuestión.

De esta manera, en el presente capítulo se expone el camino teórico por el que se optó para comprender el tema de la configuración identitaria docente y su influencia en la toma de decisiones y comportamiento estratégico del profesorado de una preparatoria oficial. Para ello en un primer momento se presenta el recorrido de los EO, ya que este trabajo se ubica dentro de esta disciplina. En segunda instancia se plantea el tema de la identidad como objeto de estudio desde diferentes áreas de conocimiento. En un tercer momento se propone el abordaje dialéctico de la identidad docente. En cuarto lugar, se exponen las dimensiones que se consideran en la configuración de la identidad docente y finalmente los procesos organizacionales y su relación con la identidad docente.

1. De la Teoría Organizacional a los Estudios Organizacionales

Si bien los Estudios organizacionales deben considerarse como una aportación de la administración, Teoría organizacional (T.O) y Teorías críticas, también recibe impacto e

impacta, al mismo tiempo, a otras disciplinas tales como la psicología, sociología y la antropología, por mencionar algunas. Por tal motivo la senda que ha atravesado el estudio de las organizaciones permite a los interesados en el tema reconocer esa característica multi e interdisciplinaria que tienen en su conformación los EO, y mantener apertura hacia otras disciplinas que aporten conocimiento y que puedan servir de fuente de inspiración a los estudiosos de las organizaciones.

De esta manera como plantean Ramírez et al. (2011) los E.O tienen su origen en la Administración que busca generar soluciones a los problemas de la empresa, posteriormente la T.O profundiza en el conocimiento de la empresa y trata de brindar nuevas soluciones a los problemas que enfrenta en un entorno más complejo y cambiante, finalmente los E.O más que buscar soluciones pretende comprender no solo a la empresa en ese entorno complejo y de cambios convulsivos, sino que va más allá de la Administración y la T.O, busca comprender a todo tipo de organizaciones (Ramírez et. al.; 2011).

Por otra parte, dado que el sujeto es un ser complejo que no está limitado a un aspecto racional, el cual ha sido abordado por la T.O, se considera relevante abordar su aspecto simbólico. Desde la T.O la perspectiva de la burocracia busca que el sujeto sea eficiente, que se cumpla con las metas de la organización, todo en términos instrumentales. Es con los E.O que este objetivo cambia, ya que, si bien es importante la subsistencia de la organización, de ahí el esfuerzo de los E.O para analizarla, lo que le interesa como tema central es entender la manera en que funciona, visualizar y comprender sus problemáticas, más que brindar soluciones o recetas para la misma.

La T.O estudiaba a la organización clásica y mantenía un sentido estático además se encontraba estructurada desde una visión más burocrática, con cambios que podían ser controlados desde el interior de la organización y los que no representaban en realidad cambios estructurales o de fondo. Sin embargo, el dinamismo que trajo la implementación de nuevas tecnologías, la gran competencia de mercados, así como la expansión de las organizaciones a nivel global coloca a la organización en un entorno emergente que requiere de nuevas formas de organización y de nuevas maneras de ser estudiadas; entran en juego nuevos elementos como la cultura, el simbolismo, la identidad, el conocimiento, las relaciones de poder desde una perspectiva más horizontal, así como cuestiones de género, entre otras.

A partir de visualizar esta serie de tópicos surge una nueva concepción de la organización como un espacio que ya no solo busca crear valor si no que es reproductora de relaciones, intereses, significados, consensos y disensos. En dicho espacio, de acuerdo con la T.O. se debe tratar de conciliar las posiciones de gerentes y empleados para que de manera conjunta lleguen a una consecución de sus intereses y no solo los de la organización. “Las organizaciones se entienden y analizan ya no principalmente en términos económicos o materiales, sino en términos de sus aspectos expresivos, ideales y simbólicos” (Smircich, 1983, pág. 355). Ya no se trata únicamente de armonizar objetivos individuales con los de la organización, sino hasta concepciones de su mismidad.

Desde la T.O el sujeto es considerado el objeto o instrumento de la organización, pero como menciona Zey-Ferrell (1981) las organizaciones deben ser vistas como arenas donde los individuos y grupos además de llevar a cabo acciones, también desarrollan intereses y emociones, por lo cual la organización no puede percibirse únicamente como un espacio para

desempeñar acciones instrumentales. Este espacio organizacional ahora es concebido como un lugar donde se reproducen aspectos subjetivos de sus miembros, lo cual impactará su funcionamiento.

La T.O se encargó de analizar a la organización en toda su extensión, lo cual generó una serie de conocimientos que dieron cuenta de lo vasta y compleja que es. En esta multiplicidad de conocimientos la T.O se concibe como un campo en pugna donde cada perspectiva busca consolidarse; de tal forma que su construcción ocurre a partir de continuidades y rupturas teóricas. Mientras tanto los E.O enriquecen su objeto de estudio ya que no se limitan a estudiar a la empresa, sino que incluyen diversos tipos de organizaciones y recuperan realidades organizacionales centrándose en ciertos aspectos de la organización y no en el todo, es decir, realizan estudios concretos. De tal forma, no se busca generar una teoría de gran alcance sino dar cuenta de realidades específicas y locales.

En ese paso de la T.O a los E.O se suscita un cambio ontológico, epistémico y metodológico; se transita de estudiar a la organización de manera funcional y centrada en la estructura, a otorgarle peso al aspecto de construcción social y al papel del individuo. Pero además los EO son concebidos como un espacio en construcción que brinda herramientas a otras disciplinas como la administración, para un mayor entendimiento de sus temáticas, pero que a su vez se apoya en otras áreas de conocimiento (González-Miranda, 2014). Es decir, la complementariedad, multi disciplinariedad e interdisciplinariedad serán algunas de sus características.

Este último aspecto es el que permite que la presente investigación se apoye en otras disciplinas para analizar la forma en que la identidad docente impacta a una organización educativa. En un primer acercamiento se retoman algunas aportaciones desde disciplinas

como la antropología pedagogía, sociología y estudios organizacionales para comenzar a enfocar el objeto de estudio. Pero, en primera instancia, se presentará el tema de la identidad de forma general y cómo es abordada desde los estudios organizacionales.

2. Identidad como objeto de estudio desde múltiples disciplinas

El tema de la identidad ha sido ampliamente abordado desde diferentes disciplinas ya sea a partir de la antropología, sociología, pedagogía y hasta los estudios organizacionales, cada uno desde una perspectiva particular que privilegia diversos elementos, pero en donde a menudo se recuperan los aspectos simbólicos y subjetivos. En consonancia con la característica de multidisciplinariedad de los E.O es que en la presente investigación se recuperan ideas, conceptos y teorías de distintas disciplinas que a continuación se abordan.

En el caso de la antropología se puede destacar una intrínseca relación entre los términos cultura e identidad, que en determinados momentos incluso se ha llegado a concebirlos como sinónimos. Desde una postura esencialista se percibe a la identidad como un reflejo de la cultura a la que pertenece el sujeto (Rivero & Martínez, 2016). Desde esta visión se tiene la noción de pertenencia o no pertenencia del “nosotros” y “los otros”, es decir, se produce con la primera noción una necesaria homogeneidad al interior del grupo o cultura y, por otra parte una exclusión hacia afuera que enfatiza la característica de diferente.

Desde una posición constructivista se considera la identidad como representaciones sujetas a la historia y en constante transformación, en donde se haya implícito el aspecto subjetivo. De esta manera se plantea que el hecho de compartir un espacio o territorio no

necesariamente implica homogeneidad cultural. Así cultura e identidad se plantean como dos conceptos interrelacionados que si son separados se corre el riesgo de ver el mundo de manera dicotómica (subjetivo-objetivo, individual-colectivo). Por lo tanto, una manera de abordar los dos conceptos de manera integrada es a partir de reconocer las subjetividades y los problemas que la objetividad amplía y deja ver cuestiones como el poder, historicidad y conflicto (Rivero & Martínez, 2016).

Por otra parte, desde la antropología se plantea como una manera de abordar problemas de las ciencias sociales que implican el reconocimiento de la subjetividad de los individuos y recuperar la noción de sujeto consciente y activo (Portal Ariosta, 1991). Es así que desde esta disciplina se hacen evidentes aspectos objetivos, pero también cuestiones subjetivas, como la percepción que tiene de sí y de los otros.

Como plantea Seidman (2015) la construcción de la identidad del sujeto implica el reconocimiento del otro “Yo soy en tanto soy mirado” y es el otro el que me reconoce y me da identidad” (Seidman, 2015, pág. 4). De esta manera el *espacio social intersubjetivo* es sumamente importante para gestar la identidad de los sujetos, pues como considera este autor la construcción de la identidad se origina dentro de un contexto específico y de un discurso reelaborado, es decir, para gestar la identidad se requiere de los *themata* que son representaciones culturalmente compartidas que validarán la identidad del otro. En consonancia con esta idea Marcuse (1993) plantea que las sociedades modernas implementan una forma de concebir la realidad que es aceptada, en la mayoría de los casos, sin ninguna resistencia y esto se continúa reproduciendo, de tal forma se configurarán las identidades con respecto a esta visión de la realidad impuesta.

Es así como desde esta disciplina se concibe a la escuela como un espacio creador de identidades entre todos sus miembros y en donde se comparten significados e intersubjetividades que hacen posible que emerjan las identidades.

La aportación sociológica sobre identidad se relaciona con la perspectiva antropológica ya que también considera la importancia de la alteridad en la constitución de la identidad, puesto que la identidad se gesta en la interacción social. Giménez (1995) propone que la identidad será la materia prima de la interacción social, en donde se hace imprescindible la percepción, definición e interpretación de la misma. Para él la identidad surge y se afirma en la acción-interacción social, en donde necesariamente se produce un intercambio de subjetividades, de donde surge un proceso de auto y hetero reconocimiento. Es decir, la identidad contiene elementos simbólicos ya que los significados selectivos e internalizados por un sujeto o un grupo llevan a la configuración tanto de identidades individuales o sociales. Estos elementos simbólicos incorporan: valores, percepciones y/o creencias entre otros.

Por lo tanto, la identidad se concibe como un concepto que involucra elementos como la cultura, normas, valores, estatus, socialización, educación, roles, clase social, territorio, región, etnicidad, género y medios y en donde esa interacción de elementos ocurre es en todos los espacios de la vida cotidiana.

Goffman (2006) considera que la vida social es el escenario en donde los individuos o actores interactúan o se enfrentan y de esto surge la configuración de la identidad. En este proceso se lleva a cabo un intercambio de percepciones, validaciones, rituales, etcétera. La

identidad se gesta entonces, en un contexto en donde se toma en cuenta la otredad, ya que se requiere la validación del “otro” para reconocerse de tal forma.

En este mismo orden de ideas Berger y Luckman (2003) plantean que la identidad es un fenómeno que surge de la dialéctica entre el individuo y la sociedad, es decir, no hay identidad fuera del contexto social. De tal forma que “los enfoques sociológicos ofrecen formas de interpretar las estructuras y modelos dentro de los cuales los procesos relacionados con la identidad se desarrollan” (Contreras & Hernández, 2011, pág. 160).

Mientras que desde la visión pedagógica se retoman las ideas de estas dos disciplinas ya que para la configuración de la identidad docente se parte de que esta se gesta en un entorno específico o contexto donde se suscita interacción de sujetos que comparten aspectos subjetivos, para Marceló (2010) es una configuración del sí mismo profesional que se modifica a lo largo de toda su carrera profesional que toma en cuenta aspectos subjetivos como motivaciones, disposición a enseñar, creencias, valores, experiencias y percepción de sí y de su actividad profesional.

Pero también se deben considerar aspectos objetivos como la misma organización educativa, reformas en educación, situación económica y geográfica del docente. Desde la postura de Freire (en Milena, et. al, 2018) la identidad es un proceso histórico concomitante con el desarrollo de la especie, donde se favorece la comprensión del otro, distinto, pero al mismo tiempo con el que se comparte rasgos. En este mismo orden de ideas Vázquez (en Milena et. al, 2018) retoma la noción de otredad al plantear que educador y educando en un reconocimiento mutuo consideran capacidades y actitudes que les permite construirse y reconstruirse a partir de este reconocimiento del otro. Pero también en estas interacciones las representaciones sociales que se tienen de si o de los otros no necesariamente

corresponden con la realidad, puedo tener idealizada la noción de docente que no se corresponde con lo que acontece en la vida cotidiana.

La identidad no es una cuestión privada, sino que involucra elementos grupales, por tanto, estas disciplinas también cuestionan si realmente se habla de identidad o identidades. Estos autores recuperados de diferentes áreas de conocimiento sirven para empezar a concebir y armar un concepto de identidad, del cual se partirá en este proyecto de investigación. Asimismo, se puede inferir de manera inicial que la identidad es inherente al sujeto y que esta es necesaria para la creación de sociedades, de ahí que se geste a partir de cualquier tipo de interacción de los sujetos dentro de un contexto y momento histórico determinado. Esto implica el reconocimiento de la alteridad y sus subjetividades tanto de los otros como de sí mismo. La vida cotidiana será el escenario principal en donde se gesta la identidad en un proceso que nunca termina pues al configurarse identidades se está cambiando a los sujetos y dicha identidad también está sujeta a los cambios del entorno y de la historia.

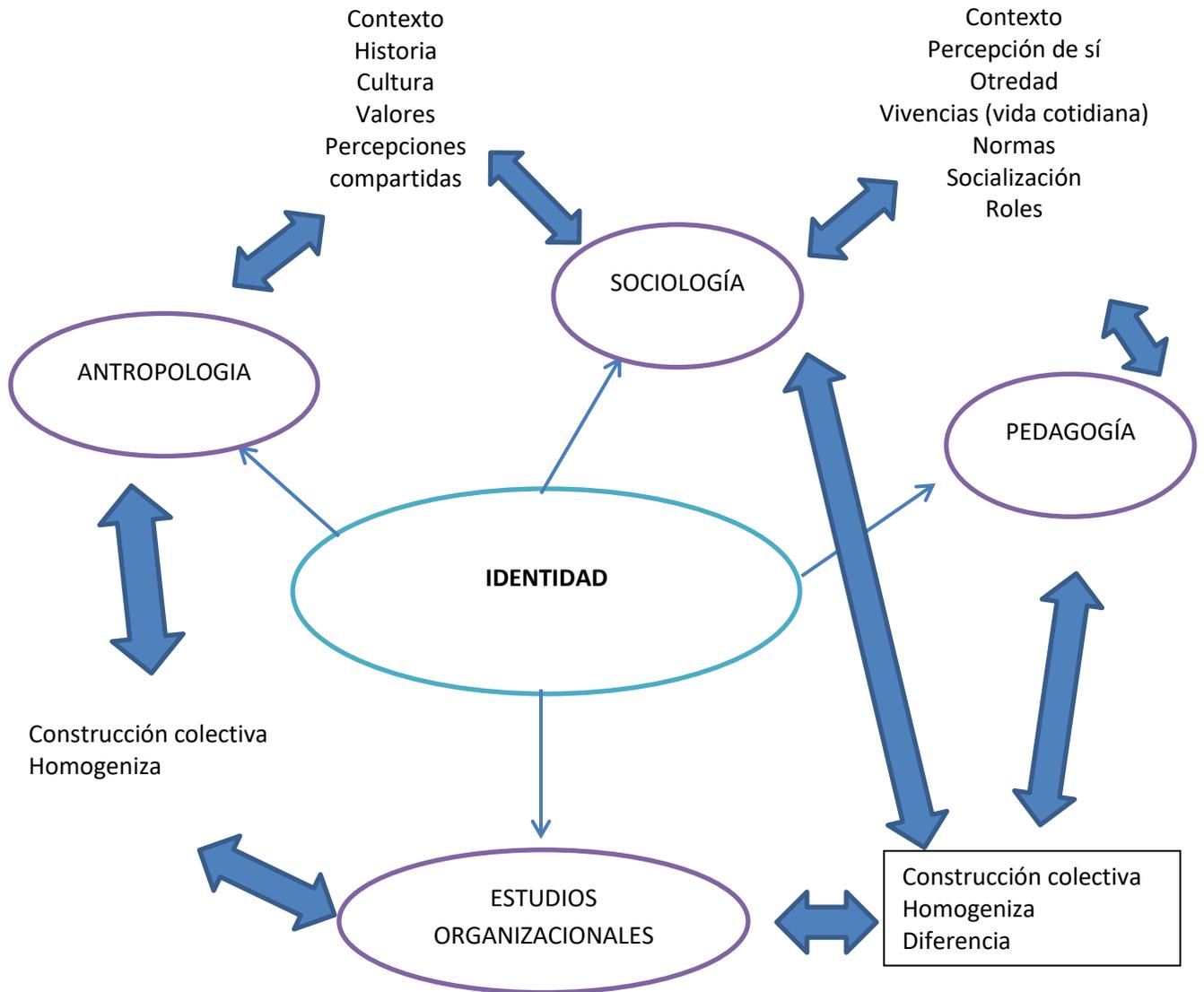
En suma, es por todas estas aportaciones expuestas que se optó por retomar ideas desde la sociología de la vida cotidiana y de la educación ya que el tema se circunscribe dentro del ámbito educativo; pero además las aportaciones de esta disciplina permiten guiar en el camino deseado a esta investigación, por ejemplo, retomar las ideas de Perrenoud y Schön sobre el papel de la reflexión docente en la configuración de la identidad. También se propone retomar teorías y conceptos propios de los estudios organizacionales, ya que se trata de un trabajo de esta área de conocimiento. Para ello se propone recuperar teorías relacionadas con la toma de decisiones y la implementación de estrategias al interior de la organización las cuales se verán afectadas por la cuestión identitaria o viceversa.

Se ha expuesto que el tema ha sido considerablemente estudiado, por lo que las disciplinas recuperadas en líneas anteriores no son las únicas que se han encargado de analizar la identidad. Por mencionar algo, se encuentran los aportes desde la psicología o la filosofía, las cuales resultan de suma importancia ya que permiten visualizar el tema desde otras perspectivas. En esta propuesta de investigación se han dejado de lado estas dos disciplinas ya que desde la psicología si bien se busca analizar el aspecto individual de la identidad docente, no se pretende analizar el tema únicamente desde este nivel, sino relacionarlo con la organización educativa. Por otra parte, en cuanto a la filosofía plantea la recuperación de aspectos éticos, morales en los que no se pretende ahondar con este trabajo.

Este recorrido entre disciplinas que abordan el tema de la identidad permite retomar conceptos y categorías que son afines a áreas de conocimiento como la antropología, pedagogía la sociología y situarnos finalmente en esta última disciplina, así como en las aportaciones de los Estudios Organizacionales. A continuación, se presenta el esquema 1, que expone los elementos que se recuperan para realizar la delimitación del problema de investigación desde las disciplinas mencionadas.

Esquema 1.

Elementos considerados en el estudio de la identidad desde diversas disciplinas



Elaboración propia

Como se observa en el esquema anterior los conceptos que se retoman son compartidos por algunas disciplinas, mientras que otros ayudan a complementar la comprensión del tema de la identidad. Por otra parte, también se muestra el carácter multidisciplinario de los EO y la manera en que abrevan de otras disciplinas para el abordaje de los problemas organizacionales.

A. Identidad desde los Estudios Organizacionales

Hacia 1970 surge oposición a la T.O concebida como Teoría Crítica (T.C) ya que la primera se centraba únicamente en los aspectos funcionales de la organización dejando de lado al sujeto. A finales de la década de los años ochenta del siglo pasado emerge la corriente posmoderna que igualmente critica el énfasis de la T.O en los aspectos funcionalistas y el dejar de lado lo humano, además de dar voz a los grupos que no habían sido tomados en cuenta hasta ese momento. “El giro posmoderno ha abierto "los márgenes" de los estudios de organización para ser escritos por y para otros cuyas voces teóricas rara vez han sido representadas” (Callas & Smircich, 1999, pág. 650).

De tal forma que tanto la TC como el posmodernismo buscan diferenciarse del modernismo y centrar su esfuerzo de análisis en responder a condiciones sociales específicas. Mientras en el modernismo se centra en lo instrumental, la predicción y el uso de métodos de investigación objetivos, el posmodernismo se centra mayormente en recuperar elementos simbólicos e inmateriales para el análisis de la organización. A partir de estas ideas se busca abordar la característica de construcción tanto de los sujetos como de la realidad, es decir el aspecto simbólico.

Alvesson y Deetz (2017) plantean que esta perspectiva posmoderna de análisis centra su atención en seis temáticas que dejan ver la importancia que tiene el aspecto subjetivo y simbólico detrás de los fenómenos organizacionales: el discurso, la crítica de la filosofía, la pérdida de grandes teorías y fundamentos, el poder, la hiperrealidad y las identidades fragmentadas.

Se busca examinar a partir de la deconstrucción lo que se encuentra por debajo de un fenómeno o lo que ha sido excluido. Se trata de desarticular no con la finalidad de destruir si no de corroborar su ensamblaje y comprender como se articulan sus partes, cuáles son sus piezas ocultas y a partir de ello crear una nueva interpretación de ese fenómeno. Esto es lo que atañe en el tema de la identidad del docente, se busca analizar y desvelar que hay detrás del ejercicio de la docencia, que aspectos simbólicos y subjetivos subyacen a las prácticas cotidianas de los docentes, lo cual permitirá conocer más de este actor central de las organizaciones educativas y reconstruir junto con él lo que es su práctica docente, lo que lo identifica como profesor.

La identidad constituye el núcleo de la existencia del individuo, lo que lo distingue de la multitud, pero también lo lleva a verse similar a una clase de individuos con quienes está asociado o se desea asociar. Es una construcción colectiva sin límite físico ya que su delimitación es de sentido, histórica, simbólica y dinámica. Aunque en la presente investigación se acota el análisis de la identidad docente al espacio profesional se consideran aspectos que no están limitados a esta área; pues al considerar el espacio de la vida cotidiana como escenario de la misma se abre la puerta a elementos sociales, estructurales y subjetivos relacionados con otros campos en los que se mueve el docente.

Albert y Whetten (2004) conciben a la identidad organizacional en términos de un carácter central o características que son consideradas esencia de la organización, pero también que la diferencien de otras organizaciones; con una continuidad temporal que muestre un grado de secuencia en el tiempo. Aunque la identidad también puede modificarse con el tiempo y adquirir nuevas características.

La identidad también podría verse en términos de niveles como lo plantean Alvesson y Per Olof (1992) con respecto a la cultura; se puede hablar de una identidad individual y grupal. Dado que los individuos pertenecen a distintos grupos (y organizaciones) a lo largo de la vida es que se vuelve necesario visualizar estas dos concepciones de la identidad referenciadas a los grupos de pertenencia. El individuo va alternando y combinando este aspecto subjetivo que se encuentra constituido por elementos simbólicos. Los elementos simbólicos de la identidad se hacen presentes por medio de las características particulares del sujeto, pero también de las que comparte con otros grupos con los que tiene contacto. La identidad del sujeto se constituye entonces por elementos que lo hacen singular, pero al mismo tiempo lo relacionan con un grupo o grupos determinados, que le dan pertenencia.

Debido a que como plantean Albert y Whetten (2004) la identidad ayuda a exponer y analizar aspectos de la organización que no se pueden explicar desde elementos funcionales es que se vuelve imperioso conocer la constitución de esta a nivel de sujeto y de organización y desentrañar el entramado cultural y simbólico que la conforma.

Al interior de la organización, si lo que se busca es que el individuo encamine su actuar de una cierta manera, se debe dar sentido a partir de generar una identidad organizacional por la cual el individuo no cuestione sus acciones. Con respecto a esta idea, la identidad se

relaciona entonces con la conducta que observan los individuos al interior de la organización, por tanto, se considera importante remarcar la relación existente entre las actividades que el sujeto desarrolla al interior de la organización y la conformación de su identidad a partir de dichas actividades que le son permitidas llevar a cabo.

Por otra parte, dado que el individuo es un ser social que desea ser reconocido y aceptado por otros, es que buscará la manera de pertenecer y la identidad proporciona esto. En el caso de la identidad organizacional “los líderes de la organización están tratando de definir las características esenciales de la organización como una guía para lo que deben hacer y como otras instituciones deben relacionarse con ellos” (Albert, Whetten, 2004 pág. 92).

De esta manera, el aspecto simbólico en la identidad organizacional se ve reflejado en la subjetividad de los actores que determinan el tipo de identidad que quieren generar para los miembros de la organización, determinando conductas apropiadas y deseables, y prohibiendo prácticas de tal forma que se moldee la identidad del individuo. A partir de adecuar la identidad del sujeto con la de la organización, se puede apelar a su solidaridad y compromiso con esta, pero también el sujeto puede no identificarse con ella porque las acciones que busca fomentar no le crean sentido. De esta manera, el sujeto puede actuar de la forma que espera la organización, pero realmente no sentirse identificado con esta. El individuo entonces puede actuar en respuesta a un imperativo de la organización, y no vincular su identidad particular con la identidad organizacional. Pero, aún en esta circunstancia, se está influyendo en la constitución de su identidad, ya que está inmerso en esta realidad organizacional que la afecta.

En el caso que aquí se analiza, se busca conocer si esta identidad de los docentes realmente funciona como una especie de guía para sus acciones que están en consonancia con las metas de la organización educativa, o si lleva a desarrollar otro tipo de comportamiento no considerado por la organización.

B. Identidad docente

La preocupación por este tema se remonta hacia los años ochenta del siglo pasado, donde frente a cambios sociales y crisis de diversas índoles el sistema educativo se apoya en la figura del docente para alcanzar sus metas. Ante la crisis de identidad que sufre el docente que, ya que no cuenta con reconocimiento social como antes y tiene que ganarlo en su contexto laboral, además tiene que enfrentar las consecuencias de crisis económicas, donde los Estados realizan recortes a todos los ámbitos sociales, entre ellos el educativo; se busca así que el docente sea resiliente ante estas adversidades y ayude a la institución educativa a alcanzar las metas de calidad en la educación.

De esta situación deviene la necesidad de capacitación de los docentes para mantener dicha calidad educativa. Es así como la figura del docente está en el centro de la responsabilidad por el destino educativo. Todos estos aspectos modifican de manera constante la identidad del docente. Como expresan Valle y Manso (2016) “La identidad docente es un construcción discursiva y mental que los individuos emplean para expresar un determinado modo de verse y sentirse respecto a su medio” (Pág. 18). Por tanto, es necesario considerar los aspectos estructurales como los que se han expuesto en líneas anteriores, pero

también se requiere del abordaje de los aspectos subjetivos que involucran la práctica docente.

La incertidumbre y la inseguridad consecuencia del proceso de flexibilidad laboral propia de la posmodernidad ha dado paso a una identidad inacabada o usar más el termino de identificación que identidad en esta modernidad líquida.

“...efecto secundario y el subproducto de la combinación de las presiones globalizadoras e individualizadoras que producen. Las guerras de la identificación no son contrarias a la tendencia globalizadora ni se interponen en el camino: son un vástago legítimo y un compañero natural de la globalización y, lejos de detenerla, le engrasan las ruedas” (Bauman, 2001: 175 en González, 2006, p. 185).

La recomposición identitaria como menciona este autor es una manera de adaptarse a los vertiginosos cambios que se suscitan alrededor de todo el mundo y que impactan a todos los sujetos y a todas las profesiones, pero que al ocurrir de manera consecutiva más que crear una identidad, se crea una especie de identificación temporal a la espera de modificarse, lo que puede acarrear mayor estrés en el grupo docente que de manera desesperada busca crear regularidad en la percepción de sí. “La identidad bien construida y duradera deja de ser un activo para convertirse en un pasivo” (Bauman en Hall y Dugray, 2003, pág. 51).

En este mundo posmoderno menciona Bauman (2003) desaparece el empleo de por vida, así como los oficios y profesiones se transforman y exigen al sujeto cada vez más; esto deviene en una dramática baja de la vocación. Esto último impacta de manera directa la forma en que se configura la identidad docente, pues una de las características que antaño era

propia de la profesión docente era la vocación. En un entorno donde los empleos no están protegidos, las destrezas laborales se vuelven altamente volátiles menciona Bauman (2003) no se permite o no es deseable el apego, no es deseable atarse a un lugar o una vocación.

Según Dubar (en Valle y Manso, 2016) no existe la identidad docente sino múltiples formas identitarias expresadas de manera compuesta e inestable y creadas dentro de un grupo de profesionales que no tienen una trayectoria única sino singular, que cuentan con una historia de vida, tipo de socialización, familia y experiencias personales que vuelven única su identidad profesional, pero que también pueden compartir aspectos de esta con el resto de sus compañeros de profesión.

El docente se haya fragmentado (Esteve en Tenti, 2006) por los cambios en el entorno profesional, al diversificarse este de manera tan importante, puesto que adquiere nuevas responsabilidades y la carga de trabajo lo rebasa. Además de impartir sus clases, se exige que el profesor realice labores administrativas que en ocasiones no puede llevar a cabo dentro de la organización educativa y por tanto tiene que realizar en casa, así mismo se requiere involucrar en actividades extraescolares, brindar asesorías a alumnos, apoyo psicológico y emocional, vigilar materiales, entre muchas otras. Esta condición menciona Esteve (Tenti, 2006) lleva a que el docente se sienta sobrecargado y por tanto realice actividades “fragmentarias” donde sus roles no son claros, de ahí se puede caracterizar su identidad como fragmentaria lo cual impactará finalmente en las metas que persigue el sistema educativo del país, la excelencia educativa.

Pareciera que el docente de ser un peregrino como plantea Bauman (2003) que tiene un destino fijo, se convierte en un vagabundo con paradas transitorias la cuales tienen una

duración que le permite la estructura o contexto social político e histórico. Debido a que existen pocos espacios de “residencia fija” no se puede comprobar pertenecer a un lugar (Bauman, 2003). Se desvanece la seguridad laboral, se exigen mayores condiciones y formación para ejercer una profesión. Se exige alta flexibilidad laboral, se suscitan con frecuencia modificaciones a políticas educativas producto de los vertiginosos cambios en el entorno global y sus demandas de formación continua del docente y de una nueva educación para los alumnos, la cual responda a las peticiones del contexto mundial.

Todas estas situaciones pueden llevar al docente a experimentar frustración en la realización de su labor profesional, ya que no podrá y no sabrá cómo realizar su trabajo docente. Su entorno laboral se vuelve ambiguo, su identidad se ve desvanecida, ya no se ve como un educador.

El aspecto de la percepción de sí es muy importante en la configuración de la identidad. Perrenoud (2007) plantea que la manera en que se percibe el docente es vital, ya que de la forma en que conciba el conocimiento y la ciencia se determinará la formación de los alumnos. Pero, también la manera en que se asuma incidirá en este aspecto, pues puede concebirse como un educador, transmisor de conocimiento, catedrático o simplemente como un profesionalista y no como profesor. Por otra parte, puede ser que a momentos realmente se considere un docente, pero que en respuesta a los constantes cambios y a las exigencias del entorno se vea en la necesidad de “cambiar de identidad”. El mundo hoy en día cuenta con productos reemplazables, uno de ellos la identidad “en este mundo las identidades pueden adaptarse y descartarse como un cambio de ropa” (Bauma, 2003, pág. 50). La cuestión ahora es como mantener la identidad en un mundo cambiante, en un mundo donde no es aceptable atarse a un lugar o a una vocación.

Estos aspectos relacionan directamente al proceso educativo con una serie de valoraciones que llevan a cabo no solo los docentes sino todos los miembros involucrados en ámbito educativo. Pero, además el entorno social en el que se encuentra inserto el gremio educativo también realiza valoraciones de este y de su desempeño y, evalúa la tarea que realiza a nivel social.

Al ser la labor docente un proceso permeado de subjetividades se requiere que el docente sea reflexivo no solo en algunos momentos de su actividad profesional, sino que sea una parte importante de su identidad como tal. Perrenoud (2007) plantea que la formación inicial de un docente debe contar con un espacio considerable para fomentar el pensamiento reflexivo como una parte integral de los conocimientos y habilidades con las que debe contar para desempeñar su función.

Así mismo, Freire (Lucio y Cortés, 2018 en Milena et al, 2018) considera que la reflexión sobre el actuar del docente es un aspecto importante, pero además al igual de Perrenoud (2007), considera que la formación de los docentes debe ser atendida ya que además de reflexión, al docente en formación se le debe dotar de pensamiento crítico puesto que el docente no solo será un transmisor de conocimiento sino será “el responsable de retirar velos de inequidad” y además enseñar a pensar a sus estudiantes (Malagón, Rincón en Páez et. al, 2018). Cabe preguntarse qué tan viable es esto ya que como plantea Marcuse (1993) en la realidad unidimensional que nos caracteriza no desaparecen las ocupaciones espirituales y metafísicas, pero ya no son contradictorias del status quo. Entonces surge el cuestionamiento

sobre si realmente se forma en México a los docentes para que sean reflexivos y piensen sobre su papel social y sobre la configuración de su identidad profesional.

Desde el planteamiento de Marcuse (1993) el ser docente no tendría razón de ser sin reflexión. Además, la actual organización del trabajo resulta también embrutecedora e inhumana debido al mayor ritmo de trabajo y control sobre la labor docente. Los estándares de calidad, evaluaciones y demandas de la sociedad del conocimiento y tareas administrativas adjudicadas al docente llevan a que se enfrente tensión y esfuerzo mental, ante esta diversidad de tareas hay poco espacio para la reflexión.

Por otra parte, Bolívar (en Valle y Manso, 2016) plantea que la identidad del docente se relaciona con la interacción con otros, ya que implica dos dimensiones: la identidad para sí, que se constituye a partir de aspectos biográficos que deben ser reconocidos y en un segundo nivel complementarse con procesos sociales. Como plantean Evetts y Prieto (en Salazar, 2016), la identidad profesional asociada a la interacción es un proceso donde se comparten experiencias y representaciones, y esto configurara una serie de elementos que constituyen la identidad. De esta manera la identidad docente se puede considerar como “una construcción social a la vez individual y colectiva, dinámica y continua” (Salazar, 2016, pág. 75) pero que además para comprenderse debe acotarse a un espacio organizacional.

A partir de este recorrido entre autores se identifican distintas concepciones sobre la identidad docente, así como elementos centrales en su estudio que a continuación se presentan de manera sintetizada en la Tabla 6.

Tabla 6.*Concepciones de identidad docente y profesional*

AUTOR	DEFINICIÓN	DIMENSIONES
Bolívar	Término complejo, no se trata de una realidad objetiva sino de una construcción discursiva y mental que los individuos emplean para expresar un determinado modo de verse y sentirse con respecto a su medio (Valle y Manso, 2018, pag.18)	Percepción Contexto Constructo
Dubar	La identidad per se no existe sino formas identitarias. La identidad es el resultado a la vez estable y provisional, individual y colectivo, subjetivo y objetivo, biográfico y estructural de los diversos procesos de socialización que, conjuntamente, construyen los individuos y definen las instituciones (Valle y Manso, 2018, Pág. 19)	Aspectos individuales Diferenciación Fragmentación Aspectos estructurales
Day y Gu	La identidad hace siempre referencia a la percepción de sí mismo y a la que presenta a los demás (Valle y Manso, 2018, pág. 18)	Autopercepción Apreciación social
Cattonar	La identidad profesional es un modo de definirse y ser definido poseyendo ciertas características, en parte idénticas y en parte diferentes a otros miembros del grupo ocupacional (Salazar, 2016, pág. 74)	Autopercepción Percepción de otros Similitud Diferencia
Evetts	La identidad se produce y reproduce a través de unas trayectorias educativas y una formación profesional comunes, por medio de las similitudes en las tareas prácticas y los procedimientos utilizados y por la pertenencia a asociales y sociedades profesionales (Salazar, 2016, pág. 74)	Pertenencia Proceso Formación profesional Procedimientos Tareas

Valle y Manso	La identidad docente es un construcción discursiva y mental que los individuos emplean para expresar un determinado modo de verse y sentirse respecto a su medio (Valle y Manso, 2016, pág. 18)	Constructo Autopercepción Entorno
----------------------	---	---

Elaboración propia con base en: Valle y Manso, 2018 y Salazar 2016.

A partir de las ideas y conceptos recuperados de los autores revisados se propone una concepción inicial de identidad docente, como un proceso en construcción, inacabado que se ve influido por la historia, contexto y cultura; es decir por elementos propios de la vida cotidiana de los sujetos y que se encuentra inserto en un proceso de interacciones que se suscitan en diversos niveles de la realidad del docente. Es un proceso dialéctico que evoluciona con el tiempo y que involucra una serie de factores tanto individuales como sociales, estructurales y subjetivos. Dicho proceso le permite al docente reconocerse a nivel profesional/laboral e identificarse o no con dicho papel. Por otra parte, la sociedad realiza también una interpretación/valoración del rol que juega el docente en su contexto, lo cual influye en la manera en que se asume el primero.

C. Contexto en el que se configura la identidad docente

Esteve (en Tenti, 2006) plantea que el papel del docente se ha modificado a gran velocidad, a consecuencia de ello el profesor atraviesa una crisis de identidad profesional y a veces hasta personal. En el marco de estos acontecimientos es que se vuelve imperioso volver la vista a este actor central en el proceso educativo.

Los cambios que los docentes del mundo, no solo del país, han tenido que enfrentar se insertan en una denominada sociedad del conocimiento. En esta sociedad tan exigente se

originan conflictos con respecto a los modelos educativos, políticas de educación, papel del docente y por supuesto hasta en su concepción identitaria.

Como plantea Lipovetsky (1987) la sociedad actual se puede considerar como altamente efímera, donde todo parece desvanecerse muy rápidamente. En este contexto de cambios vertiginosos el docente queda atrapado ante las exigencias de autoridades escolares, reglamentaciones y hasta del cuestionamiento de los alumnos (Valle y Manso, 2016). El profesorado sufre la carga de tareas burocráticas, dotar de educación ética y valores a los estudiantes, lo que lleva a una desvalorización de su labor profesional, pero además “el alumno como receptor del conocimiento entra en crisis incrementando el cuestionamiento sobre lo que enseñan los docentes y ellos tratan de aprender” (Valle y Manso, 2016, pág. 16). Tal como lo plantea Bauman (Hall y Dugray, 2003) parece que en la posmodernidad la palabra clave es reciclar pues “La principal angustia relacionada con la identidad de los tiempos modernos era la preocupación por la perdurabilidad y hoy el interés es evitar el compromiso” (p. 40). Se dice que en la época posmoderna la identidad pareciera construida de materiales biodegradables lo cual lleva a visualizar la identidad docente como altamente flexible y biodegradable.

Esto lleva a que el docente tenga que alcanzar su reconocimiento profesional por sí mismo, pues ante el desmoronamiento de los principios ilustrados que le daban sentido a la educación, éste se queda solo, tiene que hacer frente a los retos y exigencias que le plantea la sociedad del conocimiento, donde ya no existe seguridad y ante ello su identidad parece difuminarse.

Pero además menciona Esteve (en Tenti, 2006) que los profesores llevan a cuestras el peso del mal diseño de reformas que los lleva a experimentar una crisis de identidad profesional “El sentimiento de estar desbordados afecta a la moral de los cuerpos de profesores, que se convierten en los primeros críticos de sus propios sistemas educativos” (Esteve en Tenti, 2006, Pág. 19). De esta forma queda en evidencia la necesidad de atender al papel del docente, ya que las organizaciones no son de tal o cual forma, sino que son los sujetos que la componen lo que le da sus características, son sus prácticas, ideas y percepciones las que afectan de manera directa el destino de las organizaciones.

Los cambios educativos que se han generado se suscitan en tres dimensiones distintas que se deben atender si se busca realmente incidir en el rumbo de la educación. El primero es el contexto macro enmarcado por fuerzas sociales, grupos políticos, económicos que delinear la política educativa, en un nivel meso se encuentra el contexto político y administrativo, propio del sistema de educación, que busca mediante leyes y decretos trazar el camino a seguir en materia educativa. Finalmente, en el contexto micro el nivel del aula, donde entra la organización, se hace presente el trabajo real de los docentes. Es este tercer nivel de análisis el que interesa a la presente investigación, en este marco es que se hacen evidentes las características, aciertos, fallas y necesidades de y en la actividad docente. Y es en este contexto que se presentan los rasgos de la identidad docente que tendrán incidencia en el tipo de educación impartida.

El reto de los docentes es adaptarse a un mundo social altamente cambiante donde el papel que desempeñaba antaño se ha transformado de manera dramática, ya que, en el antiguo contexto, el profesor se encontraba protegido por las instancias educativas que le aseguraban

un cierto reconocimiento social y donde su papel se reducía únicamente a la enseñanza. Donde su identidad era clara y permanente y esta última característica era su preocupación principal. Si bien la actual flexibilidad y difuminación que caracteriza a la identidad docente hoy en día permite incorporar y adaptar nuevos elementos a ella, también es cierto que lleva a que el docente enfrente inseguridad, pues no tiene certeza de su papel a nivel profesional y hasta social, pues también le afecta la percepción que se tiene de él a nivel social. “La identidad entonces es un nombre dado a la búsqueda de salida de esa incertidumbre” (Bauman en Hall y Dugray, 2003, pág. 41). Se piensa en la identidad cuando no se tiene seguridad de pertenecer. En el caso de los docentes, los cambios, exigencias, problemáticas y contingencias propias de su entorno profesional los lleva a cuestionar quienes son en referencia a su quehacer laboral.

Hoy en día un profesor sabe que sus labores no se limitan al ámbito cognoscitivo, se exige que sea un facilitador del aprendizaje, que organice el trabajo de grupo que establezca una relación educativa con los alumnos y atienda el equilibrio psicológico y emocional del alumnado (Esteve en Tenti, 2007). De esta manera el docente debe transformarse en un facilitador del aprendizaje y orientar el trabajo de los estudiantes. Además de crecer su carga de trabajo, lo cual lo lleva a experimentar estrés, se suscita una desvalorización de la labor que había desempeñado el docente, pues al exigirle cubrir aspectos psicológicos y administrativos pareciera que queda de lado su labor como educador, quedando como una tarea más que debe cumplir (Tenti, 2007).

Frente a los cambios vertiginosos que enfrentan las sociedades actuales la crisis de los sistemas educativos recaen en gran parte en la figura del docente, ya que ante una exigencia

de alcanzar metas que nunca antes se habían logrado y que se hacen públicas y ante el desconcierto del docente que las hace realidad, en ocasiones sin ser consciente, es que se genera una crisis identitaria entre los profesores (Esteve en Tenti, 2007).

Como plantean Tenti y Steinberg (2011) “Los docentes, al igual que cualquier otra categoría social, no constituyen una esencia o sustancia que pueda ser aprehendida en una definición particular” (Pág. 141), resulta de una combinatoria de características que lo determinan en cada sociedad y en momentos coyunturales específicos. Estos dos autores conciben a la labor docente como un trabajo sobre otros, en donde el profesor involucra aspectos subjetivos como su personalidad, emociones, sentimientos, pasiones y ética profesional y en donde su labor depende de la colaboración de otros, los alumnos y sus pares docentes.

Al ser la enseñanza un proceso se vuelve colectivo, en donde se depende de los conocimientos y formación en general que han impartido otros docentes para que se continúe la formación del alumno. Así mismo depende de la participación del alumno para poder transmitir conocimientos y ejecutar su trabajo como docente. Pero ante el panorama descrito donde el alumno cuestiona y parece no identificarse con el tipo de formación que recibe y donde existen cambios en el entorno educativo que vuelven ambiguas sus metas y el papel del docente parece desdibujarse, la función de profesor parece una tarea complicada.

Así se evidencia que el profesor depende no solo de sus capacidades y su formación profesional, sino de las autoridades educativas en distintos niveles, desde organismos internacionales que intervienen en materia educativa sugiriendo rumbos, necesidades y

exigencias educativas. En un nivel meso a partir de políticas, líneas de acción, reformas y contra reformas educativas. Finalmente, a nivel micro dentro de la organización donde el docente debe aceptar la dirección de autoridades internas que en ocasiones no asumen su papel de manera adecuada y no delimitan de manera clara las tareas. Todo esto lleva a que el docente genere tensión y crisis en su labor como profesional, lo que llevará a una resignificación de su identidad docente.

Ante esta situación de exigencias y cambios vertiginosos que los profesores enfrentan es que una de sus posturas es buscar seguridad o la creación de una identidad profesional más sólida que les permita disminuir sus niveles de incertidumbre. Bauman (en Hall y Dugray 2003) lo llama el “peregrinaje por necesidad” para evitar perderse en un mundo extenso en donde no hay un rumbo claro. “El rumbo, el objetivo fijado en el peregrinaje de una vida, da forma a lo informe, hace un todo de lo fragmentario, presta continuidad a lo episódico. Ese sentido ha sido llamado construcción de una identidad” (Hall y Dugray, 2003, pág. 46). Pero en esta búsqueda de una identidad sólida, de seguridad y certidumbre cabe preguntarse si esto es posible o si realmente se debe considerar que la identidad es todo menos sólida y que esta búsqueda lleva a exacerbar dicha angustia.

Como se expuso en líneas anteriores la identidad es una construcción colectiva que ayuda a distinguirse de los demás pero que también dota de sentido de pertenencia. En este último aspecto cabe reconocer el papel del gremio y específicamente de uno tan importante en el país que es el gremio docente.

En primera instancia Carrera Stampa (1955) plantea que un gremio se constituye a partir de ciertas características, entre las que se plantean: edad de ingreso al grupo, tipos de contrato, tiempo de aprendizaje, número de aprendices, obligaciones y derechos del maestro, terminación del contrato, tipo de actores y jerarquías. Las ideas de este autor llevan a pensar si el gremio docente hoy en día conserva dichas características o si deberíamos preguntarnos si existe una comunidad, en este caso docente donde sus miembros compartan un entendimiento o algunas de estas características propuestas.

Desde la sociología Rodríguez-Sala (2009) plantea ver al gremio como una expresión de asociaciones voluntarias, como un elemento que coadyuva a la cohesión y que engloba un cierto número de profesiones y oficios. En el caso de los docentes de nivel medio superior, que es el grado que se pretende analizar, dadas sus diferencias en formación y tipos de contrato resulta interesante pensar si el papel del gremio realmente es de cohesionar a este grupo y si realmente se cumple este propósito, además si en verdad se comparten visiones y expectativas.

Por otra parte, como se ha expresado la influencia del entorno en el que se desenvuelve el profesorado ha incidido de manera directa en la manera en que lleva a cabo su labor profesional y hasta cómo asume su papel como docente, incidiendo de manera no solo individual sino grupal. “En la medida que el flujo de comunicaciones e intercambios entre los miembros internos y el mundo externo se acentuó, la difuminación de espacios propios diluyó la diferencia entre los miembros de la comunidad y los otros de afuera” (González, 2007, pág. 189).

Ahora debido a la compleja conformación del Sistema de Educación Media Superior, el cual se compone de distintos subsistemas, puede representar diferencias entre grupos docentes y configurarse mundos difuminados que afectan la identidad de dicho gremio, lo que lleva a preguntarnos si realmente existe una conciencia de identidad de grupo como un gremio.

Por su parte Tirado (2015) considera al gremio como una agrupación donde se comparte una posición similar, intereses y preferencias de sus afiliados. Pero también las organizaciones gremiales se constituyen para definir expresar promover y representar los intereses de individuos con quienes comparten dichas preferencias y posición socioeconómica.

En el caso del gremio docente, merece la pena analizar si realmente se comparten las características expuestas por los autores mencionados, puesto que al constituirse el Sistema de Educación Media Superior de distintos subsistemas y además de las consideraciones que se han mencionado sobre la identidad de los docentes, que los lleva a ser distintos no solo por el tipo de subsistema al que pertenezca, sino por su historia profesional y hasta por la posición geográfica de la organización u organizaciones educativas donde labora. Es así que resulta importante analizar si en los docentes se crea una identidad compartida o fragmentada, si se conciben como parte de un grupo o gremio. “Y es ante este colapso de la comunidad como espacio cálido y de miembros cuyo reconocimiento resultaba obvio, que se inventa la identidad” (González, 2007, pág. 185).

3. Abordaje dialéctico de la identidad docente

Como se ha expuesto, la presente investigación busca realizar un análisis de la identidad docente de los profesores de una escuela pública de nivel medio superior, y a partir de ello conocer la manera en que esta influye en las estrategias y toma de decisiones del gremio docente. Pero dado que el tema de la identidad es sumamente complejo e involucra numerosos elementos y niveles de análisis, su abordaje debe acotarse. Entre los factores que inciden en la configuración docente se encuentran tanto de tipo subjetivo como estructurales u objetivos. En esta investigación se ha optado por retomar elementos de ambos niveles de análisis “ya que la sociedad existe como realidad tanto objetivo como subjetiva, cualquier comprensión teórica adecuada de ella debe abarcar ambos aspectos” (Berger y Luckman, 2003, pág. 162).

Al ser la educación una de las áreas más importantes para las sociedades actuales se han llevado a cabo esfuerzos para incrementar cobertura, calidad y excelencia en la formación académica ofrecida, así como atender y erradicar problemáticas como la deserción escolar. La mayor parte de dichos esfuerzos se han concentrado en considerar los elementos estructurales, pues es en lo que se basan en mayor parte las reformas educativas, programas y planes de estudio y se deja de lado el aspecto subjetivo. Si bien la finalidad de este proyecto no es abordar reformas o planes educativos, resulta importante considerarlos como elementos objetivos que se relacionan con la configuración de la identidad y con la manera en que el docente desempeña su profesión.

El objetivo general que se busca con esta investigación es conocer la manera en que la identidad docente perfila el tipo de interacciones al interior de la organización educativa y como esto repercute en su desempeño profesional, específicamente en las estrategias y toma de decisiones de los docentes. Para esto en un principio se debe reconocer que “Todo individuo nace dentro de una estructura social objetiva en la cual encuentra a los otros significantes que están encargados de su socialización y que le son impuestos” (Berger y Luckman, 2003, pág. 164). Es decir, el docente se incorpora a un espacio social ya dado, con elementos subjetivos y estructurales que deberá aprehender para poder interactuar en dichos espacios.

A partir de esta idea es que se recuperan los conceptos de socialización y construcción social de la realidad propios de la sociología, los cuales incorporan elementos que comparten tanto con la antropología como con la pedagogía y que se presentarán en las siguientes líneas.

Dado el objetivo general de este trabajo se parte de la necesidad de considerar los espacios sociales de interacción con elementos estructurales establecidos y con una interpretación que hace el individuo de tal realidad. La vida cotidiana será interpretada por lo tanto contiene un significado subjetivo, que en el caso que nos interesa, afectará la construcción de la identidad del docente. En este punto se puede aseverar que ninguna identidad será igual a otra, a pesar de que de los profesores compartan el mismo espacio profesional, tengan vivencias y situaciones estructurales similares, ya que la percepción e interpretación de tales elementos será distinto en cada docente. Aquí vale la pena rescatar la idea de Dubar (Valle y Manso, 2016) si realmente existe la identidad docente o formas identitarias.

La vida cotidiana que es el escenario para las interacciones esta originada en los pensamientos y acciones de los sujetos, lo cual visualiza tanto factores objetivos como subjetivos. Por tanto, se realiza una interpretación del contexto y de los elementos estructurales que rodean al sujeto, en este caso al docente y se vuelve necesario conocer cómo es que él interpreta o percibe tales elementos de ambos tipos, ya que esto forma parte de la materia prima con que se construye la identidad.

La vida cotidiana en general, no solo la del docente, se configura de diferentes niveles y elementos los cuales aparecen ante la conciencia (Berger y Luckman, 2003), esto hace imposible que nuestra conciencia o intención se pose en todos estos niveles y elementos que la constituyen. A su vez, se vuelve relevante considerar la intencionalidad del docente al reconocer, aceptar, rechazar o cuestionar ciertos elementos de la realidad, ya que dicha reacción impacta en el tipo de identidad profesional generada. Así mismo resulta importante conocer que es lo que impulsa que su intencionalidad se pose en tal o cual aspecto de la realidad.

Una de las primeras cuestiones a recuperar a partir de la noción de la realidad de la vida cotidiana es la otredad, la cual es requisito para experimentar dicha realidad. Tanto la antropología como la sociología recuperan la noción del otro en la configuración de la identidad. “La realidad de la vida cotidiana se me presenta además como un mundo intersubjetivo que comparto con otros” (Berger y Luckman, 2003, pág. 38), en este escenario social se comparten significados necesarios para interactuar y en dicha interacción reconozco y necesito a otros, resultan la materia prima para ello. Aparece otra cuestión relacionada con el otro es la percepción, se aprehende al otro a partir de esquemas de tipificación propios de

la socialización, los cuales permitirán la interacción, pero si la tipificación que se posee es errónea debe modificarse. Dichos esquemas de tipificación o elementos simbólicos son recíprocos, en el caso de los docentes puede ser el compartir que es un “buen docente”, “miembro del gremio”, “miembro de la organización”, “profesional” “reflexivo” u otros significados. Estos significados compartidos pueden asemejarse a lo que antropología denomina la cultura. Se posee una cultura docente que incidirá en su configuración identitaria. Es necesario resaltar si bien como plantean Berger y Luckman (2003) que en la vida cotidiana se comparten significados, estos son impuestos por estructuras sociales, dependerá del sujeto la manera en que se posicione ante ellos.

Por otra parte, con referencia al “otro” según Berger y Luckman (2003) “lo que yo soy no está a mi alcance” (pág. 48), esto significa que se necesita de los otros, que pueden ser los pares, autoridades educativas, padres de familia o los mismos alumnos, para acceder a la subjetividad o a su *yo*. Se requiere de un momento de reflexión en el andar de la vida cotidiana para identificarla, pero este momento es disparado por el otro *sobre sí*.

Entonces “la interacción con otros es afectada por la participación constante en ese acopio de conocimientos al alcance de todos” (Berger y Luckman, 2003, pág. 58), en este caso los docentes compartirán conocimientos y tipificaciones que pueden variar por región. No será prudente homogeneizar y decir que la identidad del docente mexicano es igual a la del docente del resto de América Latina, puede que compartan algunas tipificaciones o conocimientos propios del gremio, pero sus elementos subjetivos y estructurales y la manera en que los aprehenden y perciben son distintos. El conocimiento que emerge de la vida cotidiana difiere por regiones por tanto imponer una figura o concepto de identidad

profesional docente a nivel global resulta difícil sino peligroso. Como plantea Dubar (Valle y Manso, 2016) no existe una única forma de identidad. Se gestan formas de identidad que responden a una idea general de educación y docente pero que deben adaptarse y responder a su realidad particular.

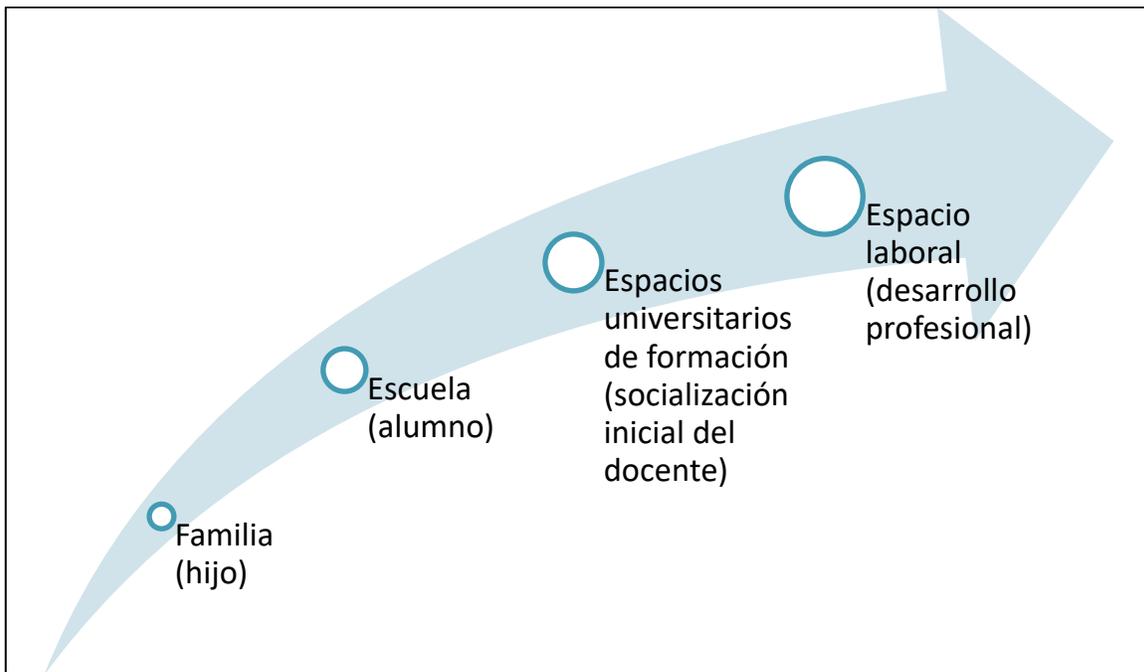
De ahí otro elemento presente tanto en el ámbito antropológico como sociológico, el espacio o territorio. Al ser la vida cotidiana el ambiente en el que el sujeto configura su identidad, y al ser la vida cotidiana estructurada con base al espacio, es necesario recuperar en esta investigación la región, zona o contexto en el cual el docente se desenvuelve profesional, social y hasta familiarmente; pues en estos diversos espacios se gesta la identidad; ya que no se configurará de la misma manera la identidad de los docentes de una escuela rural en una de las zonas más marginadas del país, que la de un docente de una escuela particular en la zona metropolitana de alguna ciudad. Las vivencias y aspectos simbólicos que en su formación y desarrollo de su profesión se han presentado de ninguna manera serán similares. La importancia sobre el territorio es compartida por Cantón y Tardiff (2018) ya que plantean que en distintos países el papel del docente es percibido de distinta forma, lo cual impactará en el tipo de identidad que generan estos profesionales en sus lugares de trabajo.

El grupo de docentes crea su “vida cotidiana” donde la interacción y conocimiento es comprendido/aceptado/rechazado por el grupo pero que fuera de esa sección de la realidad o de ese espacio puede no ser comprensible. Por tanto, la identidad docente se puede decir que forma parte de uno de los roles que desempeña en su vida, es una sección de lo que en general es la vida del profesor. Se debe reconocer que el docente no solo desempeña este rol en su

vida, también puede ser padre, amigo, activista, crítico, etcétera; y que el reconocimiento de estos roles lleva a entender la conformación identitaria como un entramado de niveles de la vida cotidiana del profesor que se verán cristalizados en su identidad profesional (ver esquema 2).

Esquema 2.

Niveles de la realidad que inciden en la configuración de la identidad docente



Elaboración propia

Relacionado con el espacio se encontrará la valorización que se hace del origen del docente, donde ocurre su socialización inicial, las instituciones en las cuales se forma como un profesional de la enseñanza, el lugar geográfico en el que se ubica su centro de trabajo y

hasta el lugar de origen de sus alumnos. De la percepción que se tenga de este elemento estructural dependerá la manera en que se asume como maestro².

El tiempo o momento histórico o contextual en el que se encuentra hoy el día el profesorado es otro elemento estructural que tiene un nivel de entendimiento subjetivo. El docente debe traducir experiencias no cotidianas a su vida cotidiana. Ejemplo de ello es la contra reforma educativa en la cual se enfatiza el papel del docente y se busca hacer una revaloración social del mismo, lo cual evidentemente incide en la manera en que socialmente es visto y en la que él mismo se percibe a partir de esta modificación. Otro aspecto del momento histórico que enfrentan los docentes es el que plantea Esteve (en Tenti, 2006) de exigencias mayores como no se había visto antes y en donde esto lo lleva a asumirse como una profesión de alto estrés a raíz de ello, pero también de los diversos papeles que debe desempeñar dentro de su profesión docente; como docente, psicólogo o asesor. “La figura del maestro que instruye entra en un proceso de descomposición y recomposición con otros roles que deben asumir los profesores” (Cantón y Tardiff, 2018, pág.31). Desde esta perspectiva de segmentación y descomposición de la identidad se considera que la identidad generada tendrá como característica el sufrimiento.

En cuanto a los conocimientos que debe poseer el docente, se encuentra que producto estos vertiginosos cambios que enfrenta actualmente la educación en México y en el mundo y ante las exigencias y competencia en el campo docente se debe contar con una amplia gama de conocimientos, no solo del área de formación profesional. El poseer una formación profesional y vivencias formativas comunes no asegura una homogeneidad entre los

² Aquí se utiliza a manera de sinónimos los términos: docente, maestro y profesor

docentes, pues si bien, compartirán características, conocimientos y habilidades profesionales con otros docentes estos aspectos también serán los que los diferencien.

Así mismo, los conocimientos adquiridos en su formación profesional, ya sea en una universidad o Escuela Normal para maestros permitirá explicar y realizar la socialización profesional y construir su yo profesional; este grupo de conocimientos es lo que Bourdieu denomina como el *habitus* y que es central en la configuración de la identidad. Otra forma de nombrar a estos conocimientos es el que se retoma del ámbito antropológico; la cultura. Esta “se define como el conjunto de saberes, de competencias, normas y reglas compartidas por los individuos de un mismo campo profesional” (Aubet, 2008 en Cantón y Tardiff, 2018, Pág. 58). De esta manera se vuelve una condición central para pertenecer al gremio docente y por ende para la conformación de su identidad como profesional el apropiarse de dicha cultura profesional.

Otro aspecto a considerar es la percepción; pero no se trata solo de la percepción social que se tiene del docente sino de la misma percepción que tiene éste con respecto a todo su entorno educativo. Por ejemplo, la manera en que percibe las metas de la EMS, las de la organización educativa, su desempeño profesional y de sus compañeros, así como el conocimiento que transfiere a sus alumnos.

La cultura profesional o conocimientos que adquiere en su formación el docente están implícitos en el conocimiento que transmite a los alumnos, pero además están influidos por la perspectiva del profesor y a su vez por la del docente de quien éste la adquirió. Como menciona Perrenoud (2007) resulta importante tomar en cuenta la formación inicial del

docente y por tanto su biografía, ya que estos elementos, aunque parecen alejados de su desempeño profesional, inciden directamente en él y en su identidad. Esto significa que parte de la identidad y cultura de otro y del mismo docente se transmite a través de los conocimientos impartidos en el aula. “El conocimiento compartido adquirido por el futuro docente está coloreado por la identidad de los diferentes profesores” (Cantón y Tardiff, 2018, pág. 59).

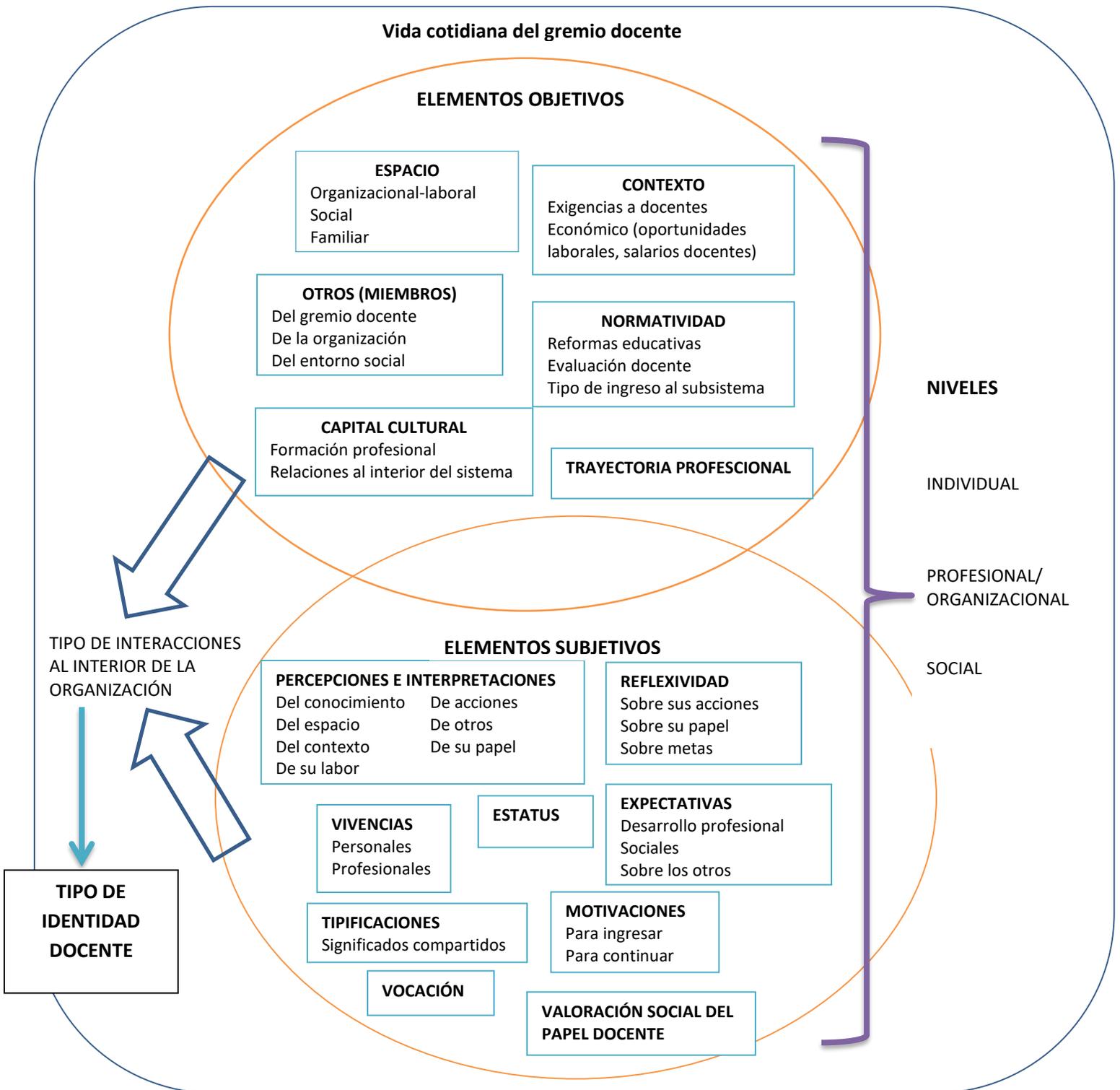
Pero además los conocimientos entre el gremio docente que pertenece a una cierta academia no son estandarizados, ya que la formación que poseen determina la forma en que se asumen. Un docente asumirá su papel como tal de manera distinta si se forma en alguna carrera profesional que, en una escuela profesional para maestros, sin mencionar que su *habitus* o cultura profesional será distintivo. De esta característica surge una especie de fragmentación de identidad docente, ya que habrá profesores que se identifiquen plenamente con este rol, pero también quienes se vean como catedráticos, profesionistas, asesores, formadores, etcétera.

“El yo es una entidad reflejada pero que refleja las actitudes que primeramente adoptaron para con él los otros significantes, el individuo llega a ser lo que otros significantes consideran” (Berger y Luckman, 2003, pág. 165), pero no solo esto configura la identidad. Esta idea entraña una dialéctica de la auto identificación y la identidad que hacen los otros; es decir entre la identidad que es atribuida de manera objetiva y la que es asumida por el sujeto de manera subjetiva. Se puede identificar a un maestro por su formación o credencial y por su labor profesional, esto es de manera objetiva, pero resulta importante para este trabajo no solo esta identificación, sino que lo más importante es como se asume él, como realiza esa identificación subjetiva. “La identidad se define objetivamente como ubicación

en un mundo determinado y puede asumírsela subjetivamente solo junto con ese mundo (Berger y Luckman, 2003, pág. 167). A continuación, el Esquema 3 presenta los elementos estructurales y subjetivos aquí expuestos y que son retomados para realizar el presente trabajo de investigación.

Esquema 3.

Elementos estructurales y subjetivos para abordar la identidad del docente



Elaboración propia

A. Aspectos subjetivos en el estudio de la identidad

La perspectiva de los E.O permite hacerse de herramientas, teorías y ópticas de diversas disciplinas, lo cual admite un abordaje más extenso de los fenómenos relacionados con cualquier tipo de organización. Se ha manifestado en líneas anteriores la propuesta de recuperar ideas de disciplinas como la antropología, sociología y pedagogía para llevar a cabo un análisis de la identidad de los docentes pertenecientes a una organización educativa.

Entre los conceptos que se pretende retomar desde estos campos de conocimiento se encuentran; la noción de vida social o vida cotidiana, este elemento propio de la sociología que engloba elementos como significados compartidos; noción que se encuentra presente tanto en la antropología como en sociología, de igual forma el concepto de alteridad. Estos dos términos; significados compartidos y alteridad implican a su vez procesos intersubjetivos, cultura, validaciones y percepciones. Las nociones rescatadas desde la pedagogía remiten al igual que las otras dos disciplinas a un espacio social compartido en donde se gesta la identidad y en donde se hacen presentes aspectos subjetivos y estructurales a través de un proceso social; en este espacio se visualizan interacciones que conllevan a procesos intersubjetivos.

En cuanto a las aportaciones sociológicas y antropológicas sobre tomar en cuenta el contexto y el aspecto histórico en la determinación de la identidad se plantea pensar el papel del docente mexicano en comparación con sus pares de otras latitudes no solo de América latina sino del mundo y considerar que éste tiene particularidades que vuelven su identidad única, de ahí que se considere la aportación de Dubar (en Valle y Manso, 2016) sobre la

existencia de la identidad docente no cómo única y general. Esto implica la percepción social que se tenga del docente en diversas regiones del mundo.

Siguiendo con el aspecto sociológico Giménez (1995) considera que la identidad debe tomar en cuenta los aspectos simbólicos o subjetivos que rodean a los sujetos como la cultura, valores, estatus y roles. Pero también desde la posición pedagógica se encuentran elementos subjetivos como el papel de la reflexividad docente, motivaciones, disposición a la enseñanza, experiencias profesionales, percepción de sí, de otros y de su profesión. Es así que la identidad se considera un elemento que distingue al sujeto y que es parte inherente del mismo al ser originada y preservada a través de las interacciones sociales como plantea Goffman (1970). También se plantea que la identidad se basa en las percepciones que tanto uno mismo como otros validan y confirman.

Otro aspecto importante a considerar es la manera en que lo que hace el sujeto afecta la forma en que se percibe a sí mismo, por lo tanto, se propone conocer la forma en que realiza su actividad profesional al interior de la organización educativa. Esto a partir de analizar el tipo de interacciones que tienen lugar en la organización, elementos que lo asemejan y diferencian del resto de los miembros de la escuela preparatoria, así como el tipo de relación que establece con los miembros de dicha organización.

También se considera importante diferenciar identidad de identificación, ya que esto tiene implicaciones directas con la identidad organizacional y por tanto en el caso de los docentes en la configuración de su identidad. “Un tema fundamental en el estudio de la identificación considera la distinción entre “identificación” y “compromiso”, mientras que la identificación

parece estar principalmente referida a un particular grupo social u organización, el compromiso y la participación laboral son más fácilmente generalizables a otros grupos y otras organizaciones” (Contreras-Armenta y Hernández, 2011, pág. 169). De tal forma que el compromiso implica asumir este con distintas organizaciones, pero la identificación lleva a que el sujeto experimente la ausencia de una parte de sí cuando abandona la organización. En este trabajo se busca indagar si la identidad docente se relaciona con este lazo de identificación o con el aspecto de compromiso y de esta manera caracterizar el tipo de identidad dentro de la organización educativa.

B. Aspectos objetivos o estructurales en el estudio de la identidad

Si bien como se ha expresado los aspectos simbólicos en la configuración de la identidad son importantes, para el presente trabajo resulta igual de relevante rescatar los aspectos materiales u objetivos. “Todo individuo nace dentro de una estructura social objetiva en la cual se encuentra a los otros significantes que están encargados de su socialización y que le son impuestos” (Berger y Luckman, 2003, pág. 164)

Con respecto a estos elementos estructurales vale la pena rescatar las normas y políticas en materia educativa que rigen el espacio docente en el que se gesta la identidad de este gremio. Entre la normatividad considerada como directamente incidente en la identidad se encuentra la referida a la evaluación del desempeño del profesorado. Así mismo Tenti y Steinberg (2011) plantean como elementos objetivos a considerar el nivel de ingresos, capital cultural, estrato social, tipo de formación (docente u otra carrera profesional), salario y origen social.

Tenti y Steinberg (2011) plantean que por lo general se considera que el profesorado pertenece a la clase social media y que en cierta manera esto es verdad. Pero además este elemento estructural coexiste con la percepción que se hace de este, es decir, tienen una dimensión subjetiva; la percepción propia y de otros sobre este concepto. “Los datos indican que en casi todos los países de la región los problemas de crecimiento económico y de concentración de los ingresos no solo ha tenido como consecuencia un deterioro de la calidad de vida de los tradicionales sectores medios sino una caída de posición que ocupaban” (Tenti y Steinberg, 2011, pág. 17). Esto incide directamente en la conformación de la identidad docente ya que esta característica, unida al salario y tipo de contrato que ostenta, definirán si se dedica únicamente a la docencia, si se adscribe únicamente a una institución educativa; y esto se corresponderá de manera directa con su quehacer profesional y por ende con su configuración identitaria dentro de este espacio.

Por otra parte, la situación económica de la región latinoamericana tendría efecto sobre el tamaño poblacional docente, pues frente a desafíos económicos, falta de empleo la profesión docente pudiera verse como una opción laboral. En cuanto a la percepción salarial en México, cerca del 40% de la población docente depende hasta en un 70% de su salario como profesor (Tenti y Steinberg, 2011), lo cual puede llevar al docente a considerarse como un “turista” dentro del gremio docente, que, dadas las condiciones estructurales socioeconómicas, lo orillan a experimentar otros espacios laborales con los cuales no necesariamente desarrolla una identidad y donde su estadía es pasajera, tal como lo plantea Bauman (2003).

En lo que respecta al origen social del profesorado se encuentra que en México 40% docentes provienen de hogares con formación académica media, 40% de clima educativo

bajo y solo el 20% restante de un clima educativo alto (Tenti y Steinberg, 2011), lo cual incide en la manera en que asumen su papel profesional, la motivación para ejercer la docencia y en consecuencia en la identidad profesional forjada. Lo anterior sucede de esta manera ya que “sabemos que los primeros años de la experiencia vital de los docentes dejan huellas relevantes a lo largo de toda su vida. No es lo mismo ser hijo de profesores o universitarios que tener padres sin escolaridad...” (Tenti y Steinberg, 2011, pág. 31).

La trayectoria académica aunada a los aspectos socioeconómicos vividos por el docente tiene efecto en la *configuración identitaria* ya que el *capital cultural* que posee se encuentra fuertemente condicionado por la disponibilidad de recursos materiales y culturales. Estos elementos se relacionan con las vivencias familiares que repercutirán en su futura formación profesional, la motivación para ejercer su papel docente y hasta la manera de asumir su papel profesional frente a la sociedad. Es decir, se produce una correspondencia entre los elementos objetivos con los subjetivos que involucran la configuración de la identidad docente.

En palabras de Tenti y Steinberg (2011) en la docencia la diferencia entre lo privado y lo profesional se vuelve difusa, ya que en la realización de sus actividades profesionales el docente no solo invierte sus capacidades académicas sino sus cualidades de personalidad, las cuales son adquiridas a partir de sus vivencias personales y remitidas a una estructura socioeconómica determinada. En este punto se retoma la noción de *habitus* planteada por Bourdieu como un conjunto de disposiciones que conllevan a actuar y reaccionar de una manera determinada (Canton y Tardiff 2018), estas disposiciones garantizarán al docente actuar de cierta manera en su entorno profesional y estarán basadas principalmente en cuestiones de su cultura profesional y académica, aunque no son las únicas.

En lo que se refiere a la formación académica del docente, se encuentra que en México cerca del 25% de los profesores no cuentan con formación pedagógica específica. En el caso del nivel medio superior este representa cerca del 40% de profesores sin estos conocimientos pedagógicos. (Tenti y Steinberg, 2011). Esto remite a pensar que quienes ejercen la docencia en el nivel medio superior pueden tener otras motivaciones para impartir clases diferentes de la vocación. Por otra parte, se encuentra que en el país casi el 60% de los profesores cuentan con un familiar dentro del magisterio, lo cual puede contar como una motivación para elegir esta carrera profesional o puede ser también un reflejo de la situación laboral precaria que enfrentan los jóvenes menores de 30 años que son los que representan esta tendencia (Tenti y Steinberg, 2011). Pero, por otra parte, como se plantea en líneas anteriores, estos aspectos formarán parte del *capital cultural* del cual echa mano el docente al incorporarse al sistema educativo público, así mismo este rasgo lo identificará con otros profesores que poseen el mismo capital cultural y a su vez lo diferenciará de los que no cuentan con este.

Otro elemento objetivo o estructural a considerar en la configuración de la identidad del docente, es la formación continua. Perrenoud (2007) plantea la importancia de introducir desde la formación inicial del docente la reflexividad, la cual implica la necesidad de formación continua a lo largo de la carrera docente. Pero frente a esta aseveración se encuentra que en su mayoría los estímulos salariales son los que motivan el perfeccionamiento o formación docente (Tenti y Steinberg, 2011). En México con la Ley de Servicio Profesional Docente parecía que la formación continua estaba más encaminada al reconocimiento económico y de promoción que en el tipo de educación impartida.

La identidad también se forja con referencia a un espacio, en este caso al espacio docente y a un tiempo o momento histórico específico, específicamente se ubica un momento de

exigencia mayor a los docentes. En este contexto el docente sufre tensiones internas entre la *identidad deseada*, es decir con el elemento subjetivo de las aspiraciones profesionales y la realidad del aula. Pero también la situación geográfica y material de la institución educativa incide en la manera en que se asume como docente. El espacio está representado por lo institucional y como un campo de interrelación y socialización. Salazar (2018) expone historias profesionales de docentes pertenecientes a la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), en donde se expresa que el no contar con un espacio determinado para impartir clases afectó la manera en que se identificaba el docente como tal: “no considera a la unidad como un ámbito universitario, para él, ese referente es la sede Ajusco, que representa al otro” (Salazar, 2018, pág. 163), dicho espacio no es parte de su identidad. Este caso, si bien, pertenece al nivel superior y específicamente a la UPN, ilustra la relación que se gesta entre el espacio, y la identidad que configuran los profesores. También las características materiales y emocionales relacionadas con el espacio organizacional de los docentes llevan a que se identifiquen o no como profesores, o que lo hagan en mayor o menor medida.

Algunos de estos aspectos estructurales mencionados se contemplan para la presente investigación, y se tiene en cuenta que estos no son todos los elementos involucrados en la configuración de la identidad, pero se considera que atiende a los objetivos generales y específicos propuestos.

Una de las cuestiones que interesa conocer es como se perciben los docentes en su labor profesional, y como se planteó en líneas anteriores esta percepción si bien tiene elementos subjetivos también se hacen presentes cuestiones estructurales, pues dicha percepción se relaciona con una estructura social, política, económica determinada. Estos elementos contextuales estructurales los expresan puntualmente Canton y Tardiff: “En un contexto de

envejecimiento acelerado de mano de obra y del desarrollo de una sociedad del conocimiento no ha sido nunca tan fuerte: la materia gris se ha transformado en verdadera materia prima” (2018, p.27), esto claramente en alusión a los aspectos económicos globales.

4. Dimensiones que configuran la identidad docente

Se ha planteado que la identidad docente se encuentra anclada a un escenario en el cual se gesta, y al que se reconoce como la vida cotidiana, por tanto, se deben recuperar los elementos constitutivos de esta. Entre dichos elementos se encuentra la percepción de la realidad, la alteridad, conocimiento generado en este espacio y que hace posibles las interacciones, así como un espacio y tiempo determinados.

Tal como plantea Dubar la identidad es un proceso biográfico, este es “constituido de una relación entre el yo heredado y el yo construido con la ayuda de los demás” (Canton y Tardiff, 2018, pág. 65), de tal forma que como se ha expuesto resultan centrales la interacción y el otro, pero también considerar las particularidades que caracterizan al docente de manera individual.

En el mundo de la vida cotidiana del docente no necesariamente se comparten todos los significados y vivencias “mi aquí y ahora no se superpone del todo con el de ellos” (Canton y Tardiff, 2018, pág. 39) pero sí reconoce a los otros. De tal forma se vuelve necesario recuperar tanto las cuestiones profesionales y estructurales que ayudan a configurar su yo docente, pero también sus antecedes o situación biográfica.

La vida cotidiana se divide en sectores, algunos se aprehenden por rutina; en el caso de los docentes las interacciones que se generan en su espacio laboral producen un conocimiento rutinario que se vuelve parte de la identidad profesional. Los cambios y exigencias del entorno ya sea a través de recomendaciones de organizaciones o a través de leyes y reformas educativas llevan a enfrentar problemáticas que pueden enriquecer, aunque no siempre, la vida cotidiana del docente. Pero que también como se ha mencionado le pueden generar incertidumbre y estrés, esto repercute en la manera en que asume su papel profesional.

De esta manera es posible compartir, o no, proyectos e ideas, pero se reconoce que son parte de un mundo en común, en este caso el profesional. “Se seleccionan aspectos del mundo según la situación que ocupan dentro de la estructura social y en virtud de sus idiosincrasias individuales” (Berger y Luckman, 2003, pág. 164), así los profesores retomarán de su entorno social y profesional aspectos dependiendo del lugar en que se encuentren en la estructura social. A partir de su biografía, que incluye elementos personales, contextuales y profesionales desarrollarán su identidad docente y llevarán a cabo estrategias para hacer compatible su identidad con su realidad profesional.

Un elemento central en la configuración de la identidad del docente es la actividad que realiza, o que la organización le permite realizar al interior de los espacios educativos. Por ejemplo la identidad que gestiona un docente de una organización educativa particular será distinta a la de un profesor del sistema educativo público en relación a sus actividades laborales, ya que en México si bien los profesores del sistema público deben seguir un plan o programa de estudio, cuentan con cierta libertad para impartir sus clases a nivel medio

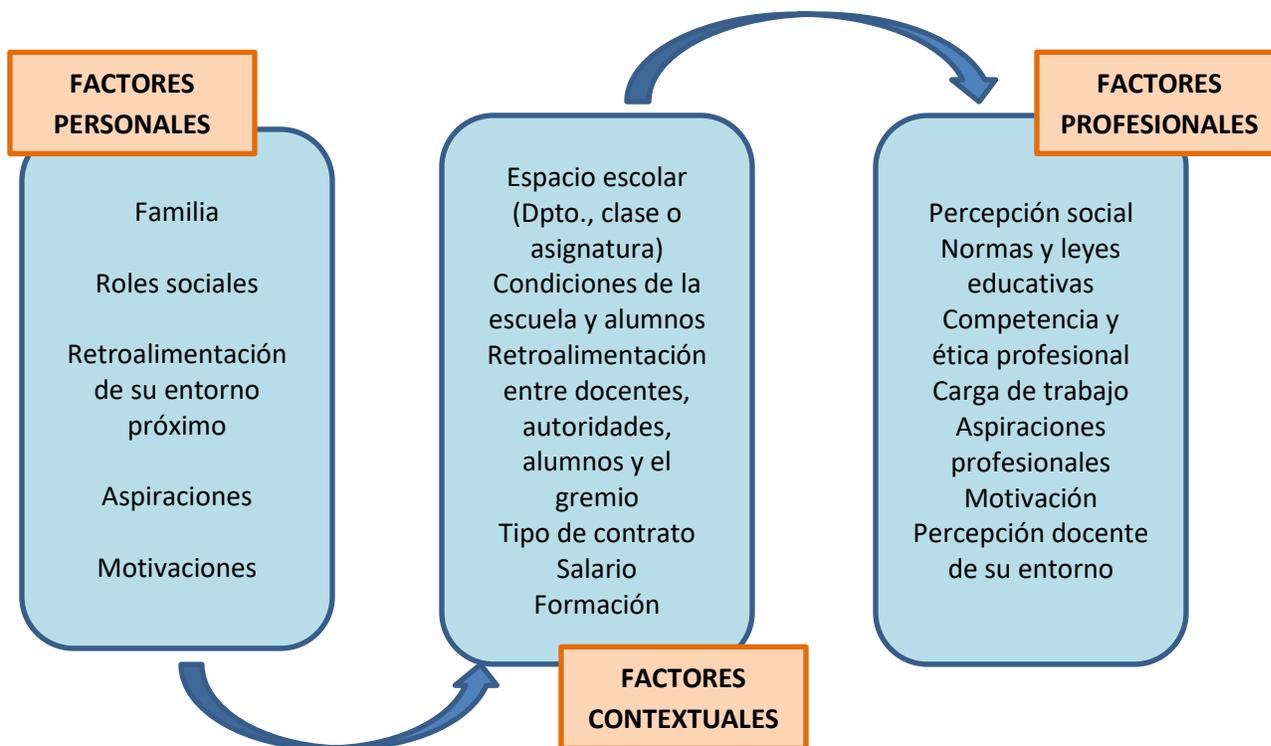
superior; sin embargo la situación dentro del espacio privado limita el actuar del docente, que debe cumplir con ciertos lineamientos impuestos por la propia organización educativa. Esta cuestión determinará la forma en que él se percibe, pues desde uno y otro espacio (público y privado) puede asumir una identidad de docente o de un empleado.

Resulta importante mencionar las acciones que realiza al interior de la organización, ya que “la identidad profesional es la forma como los profesores se definen a sí mismos y a los otros (Lasky, 2005 en Marcelo, 2010, p. 19), es decir, el hombre busca definirse y una de las formas que encuentra para hacerlo es a través de las actividades o el trabajo que desempeña. Aquí se hace evidente una estrecha relación entre actividad laboral e identidad, lo cual también se retoma en esta investigación.

Asimismo, se encuentra que el rol que juega dentro del ámbito profesional determina su identidad, al igual que otros roles que desempeña en su vida cotidiana, pues como se ha mencionado el sujeto no solo es un individuo laboral, sino que tiene otras esferas de desempeño que forman en conjunto su identidad. Es decir, su identidad como docente se verá influenciada por la dimensión laboral o profesional pero también por otros aspectos como los personales y contextuales (ver esquema 4).

Esquema 4.

Factores que inciden y constituyen la identidad docente



Elaboración propia

5. Procesos organizacionales e identidad docente

Como se ha planteado en líneas anteriores un aspecto importante en la configuración de la identidad de los sujetos es el relacionado con el rol profesional o la actividad laboral que desempeña el sujeto dentro de la sociedad. A partir de las acciones que realiza en términos de un espacio de trabajo define su “yo” pero además en relación con el grupo al que pertenece o gremio, es que su identidad será validada. En el caso del docente a partir de las tareas que desempeñe y cómo las desarrolle al interior de la organización es que se verá a sí mismo, pero también la labor que realiza lo hace acreedor a un reconocimiento de un grupo, en este

caso el gremio docente. Este grupo que le confiere identidad al reconocerlo también le brinda pautas para llevar a cabo su actividad como profesor. Por tanto, un aspecto relevante en la configuración identitaria del docente son las acciones que puede realizar y la manera en que las ejecuta al interior de la organización.

Ahora, al hablar de organización viene a la mente la imagen de un ente perfecto que se adhiere a normas y reglas y que por lo tanto funciona de la misma manera, pero al considerar que uno de los elementos primordiales de la misma es el hombre, la idea de perfección parece difuminarse. Como plantean Crozier y Friedberg (1990) el funcionamiento de la organización dista mucho de caracterizarse como completamente racional “Todos los análisis surgidos un poco de la vida real de una organización, han mostrado hasta qué punto los comportamientos humanos son y seguirán siendo complejos y qué lejos están del modelo simplista de una coordinación mecánica o de un determinismo simple” (Crozier y Friedberg, 1990, pág. 35). Al entrar en escena el elemento humano se incorporan elementos irracionales y subjetivos que se conjugan con los racionales-objetivos que generalmente son relacionados con el espacio organizacional.

Al originarse esta combinación dialéctica de elementos objetivos y subjetivos al interior de la organización surge la incertidumbre sobre el funcionamiento de la misma y el comportamiento que observará el sujeto al interior de ella. El comportamiento del sujeto en la organización implica un elemento de agencia en donde los miembros de esta incorporan sus propias metas e intereses lo cual impactará a la organización (Crozier y Friedberg, 1990). Este elemento de libertad del sujeto le permite incorporar sus intereses y “acoplarlos” con los de la organización, en el caso de los docentes el espacio de libertad con el que cuentan al

interior de la organización educativa determinará no solo la manera en que se conducirán al interior de ésta si no en la propia concepción de su profesión y por ende en su identidad como profesor.

A partir de que el docente identifique elementos que le permitan o no acoplar sus intereses, motivaciones e inquietudes con los objetivos y normas de la organización se presentará una reacción de aceptación, rechazo o mediación entre autoridades generales y particulares, es decir, a nivel macro entre funcionarios del sector educativo y a nivel micro entre funcionarios o miembros de la organización educativa. Esto determinará su conducta a nivel intra organizacional lo cual lo llevará a establecer diversos tipos de estrategias frente a los requerimientos de los miembros de la organización. A este respecto, cabe recuperar el ejemplo de relación entre los elementos macro y micro relacionados con el ámbito educativo, cuando se establece una serie de medidas y objetivos a nivel macro estructural como el tipo de ingreso de los docentes al subsistema de educación media superior en el país y el objetivo final de dotar de educación de excelencia, frente a la manera en que son percibidos los docentes al interior de la organización, a nivel micro, según haya sido su entrada al subsistema, ya sea por examen o por otro medio, pero además de qué manera los docentes interpretan las metas u objetivos institucionales. Todo esto determinará el tipo de estrategias que adopte en un determinado momento y situación el gremio docente.

Como plantean Crozier y Friedberg (1990) las condiciones de subordinación al interior de la organización, así como las condiciones propias de la profesión determinarán el tipo de mediación entre las motivaciones e intereses propios del sujeto y las de la organización a la que pertenece. En el caso de los docentes en relación con elementos macro estructurales su

condición laboral, salarial, formación académica y hasta la percepción social que se tenga de su profesión por una parte y las cuestiones micro u organizacionales como el ambiente laboral, tipo de relación entre miembros de la organización educativa, tipo de comunicación, percepción de normas y metas y la autonomía en el ejercicio de la profesión darán pauta para que se establezca un tipo de interacción dentro de la organización y por lo tanto en el tipo de estrategia o posición que asuma el profesorado. Esta reacción puede ser de aceptación de metas y normativas organizacionales o de rechazo de estas, lo cual llevará a que el docente se asuma como tal, en mayor o menor medida e incluso que no se identifique como profesor.

Así se presenta esta vida cotidiana al interior de la organización, donde se configura y reconfigura la identidad de los docentes como un fenómeno altamente complejo.

Podemos decir sin temor a equivocarnos que los actores no son nunca totalmente libres y de cierta manera el sistema oficial los “recupera” pero solo a condición de que reconozcamos también que en cambio ese sistema está igualmente influido incluso corrompido por las presiones y manipulaciones de los actores (Crozier y Friedberg, 1990, Págs. 37 y 38).

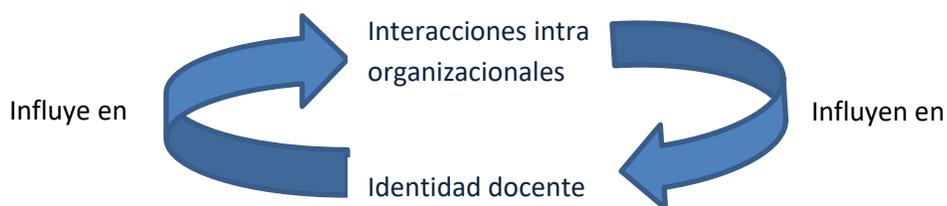
En este entorno organizacional tan complejo se establece una relación entre el tipo de interacciones generadas al interior de la organización y la identidad profesional que configuran sus miembros. Por tanto, debe entenderse la identidad docente como “una realidad que evoluciona y se desarrolla tanto personal como colectivamente. La identidad no es algo que se posea sino algo que se desarrolla a lo largo de la vida. La identidad no es un atributo fijo para una persona, sino que es un fenómeno relacional” (Marceló, 2010, pág. 19). En este caso se identifica una relación entre identidad y capacidad de acción de los sujetos. Por tanto,

se puede hablar de un proceso que involucra tanto a la organización como a los individuos que la conforman. Pero además se trata de procesos o dinámicas al interior de la organización pues estos términos dejan ver aspectos propios de la organización, como la concepción de que se encuentra viva, y experimentan procesos de cambio constantes además de implicar una serie de interacciones intra y extra organizacionales. Es decir, la organización al igual que la identidad se encuentra en continua evolución.

De esta manera podemos hablar de que se genera una especie de proceso circular entre actividad e identidad docente, pero además una indisoluble relación entre los elementos formales de la vida de la organización y los factores individuales de los sujetos que la conforman, lo cual se ilustra en el esquema 5.

Esquema 5.

Dinámica organizacional e identidad



Elaboración propia

Crozier y Friedberg (1990) recuperan la noción de sujeto al interior de la organización no como un autómatas sino como individuo libre con capacidad de agencia “el hombre antes que nada es una cabeza, es decir, una libertad... un agente autónomo capaz de calcular y manipular que se adapta e inventa en función de las circunstancias y de los movimientos de sus agremiados” (Crozier y Friedberg, 1990, pág. 38). De tal forma que las intenciones,

normativas y aspectos racionales de la organización quedan supeditados ante el grado de libertad con el que cuente en la organización el individuo, a su vez la identidad como miembro de dicha organización se verá influenciada por ese rasgo de autonomía y el poder que le brinda para actuar dentro de ella.

De esta manera la estrategia que adopte el docente el interior de la organización educativa estará en consonancia con el grado de libertad con el que cuente y por lo tanto la manera de asumirse como profesional, docente, facilitador, educador, catedrático, servidor público o hasta asalariado. De tal forma su actuar y la manera en que se identifica con relación a su profesión depende del grado de autonomía que tiene para adoptar una determinada postura y línea de acción al interior de la organización. Depende del cálculo y de la oportunidad que perciba para dirigir su conducta, y como se ha expuesto en líneas anteriores, la identidad al final de cuentas es un reflejo de la conducta de los sujetos.

El centro de la dinámica organizacional se encuentra en la interacción de sus miembros, la manera en que se suscita la interrelación de individuos al interior y la forma en que se influyen mutuamente, se interpelan, cooperan o se separan, todo esto permite el funcionamiento de la organización. Pero al mismo tiempo dicha interacción impacta al individuo, en este caso a su identidad. “Se deben analizar las organizaciones como sistemas de acción que se constituyen y se mantienen por la acción motivada de los individuos o de los grupos que forman parte...” (Crozier y Friedberg, 1990, pág. 91). Como plantean estos autores no se pueden analizar las organizaciones a partir de lo abstracto, sino que debe centrarse el análisis en la observación del comportamiento de los sujetos. A partir de esta materia prima central se podrá dar cuenta del tipo de estrategias, relaciones de poder y

elementos involucrados en su comportamiento. Existe pues un entramado de interrelaciones que le permite subsistir a la organización.

En el presente trabajo se recupera esta noción de dinámica inherente a la organización y al sujeto, donde ambos se afectan re-inventándose y re-configurándose recíprocamente. Por otra parte, si bien al interior de la organización ocurren un sinnúmero de procesos que reflejan ese movimiento continuo, aquí únicamente se recuperan dos; el comportamiento estratégico del sujeto y la toma de decisiones, para a partir de estos dos analizar la manera en que ellos repercuten en la *configuración identitaria* de los docentes o si bien en sentido contrario ésta afecta a los procesos ocurridos en la organización.

A. Sujeto, estrategia y sistema de acción concreto

Para comenzar a identificar elementos que dan cuenta del aspecto dinámico de la organización y que ayudarán a analizar la identidad docente, se plantea recuperar la noción de *sistema de acción concreto* propuesto por Crozier y Friedberg (1990) donde este se caracteriza como “Un conjunto humano estructurado, que coordina las acciones de sus participantes mediante mecanismos de juego relativamente estables y que mantiene su estructura, es decir, la estabilidad de sus juegos y las relaciones que existen entre éstos, mediante mecanismos de regulación que a su vez constituyen otros juegos” (p. 236).

Estos dos autores consideran que el sistema de acción concreto es un constructo contingente, por lo que si bien se pueden recurrir a taxonomías que aclaren el concepto no significa que se encuentre de tal forma en la vida cotidiana. De esta manera el sistema de

acción concreto es un constructo no responde a ningún determinismo o a un “one best way” (Crozier y Friedberg, 1990), sino que más bien debe pensarse como:

Una estructuración humana de los campos de acción de un modo de racionalidad y de un modo de control social que rige la acción colectiva de los humanos en una determinada esfera de influencia. Apela a las capacidades humanas y a modelos de relaciones que a su vez limitan sus posibilidades de desarrollo (Crozier y Friedberg, 1990, p. 232-233).

A partir de esta idea se recupera la noción de un sujeto con agencia, capaz de incidir en todo proceso organizacional pero que, al mismo tiempo, es afectado por estos lo cual condiciona el tipo de comportamiento que observará ante diversas situaciones. Esta noción de sistema de acción concreto deja ver el nivel de autonomía que ostentará cada individuo. A partir de esta idea se asume que el jugar estos juegos estructurados es una oportunidad que tiene el sujeto para afirmar, conservar y/o luchar por su libertad.

Ahora dicho sistema de acción se mantiene a partir de la sanción a la transgresión de las costumbres, o por medio de mecanismos automáticos que orientan los resultados de los esfuerzos de cada individuo. Las costumbres pueden interpretarse como las reglas del juego que se han aceptado y que lo mantienen, esta noción es similar a la concebida en el proceso de socialización que en apartados anteriores se ha mencionado.

Por otra parte, las reglamentaciones y regulación se hacen sobre los juegos, Crozier y Friedberg (1990) mencionan que no se regula al hombre sino a lo que ofrecen los juegos, por su parte los sujetos aceptan participar o no en dichos juegos. Estas sanciones y

reglamentaciones no son determinantes del comportamiento de los sujetos en sí, si no que permiten mantener los juegos y estos a su vez se encargan de orientarlo.

Para esta investigación la propuesta de *sistema de acción concreto* puede llevarnos a pensar a la organización de esta manera: “que las organizaciones constituyen una clase particular de sistemas de acción concretos, que presentan determinadas características: estructuración más fuerte, objetivos claros, organización de juegos y conciencia de los participantes sobre esos juegos” (Crozier y Friedberg, 1990, p. 236). Aunque más adelante estos autores cuestionaron qué tan fuerte es la estructura, qué tan claros son los objetivos, así como la conciencia de los sujetos organizacionales, de tal suerte que se presenta una nueva caracterización de la organización como incierta.

Pero a partir de esta idea se puede entender la relación entre el comportamiento de los docentes en la organización, la manera en que esta funciona y cómo estos aspectos son afectados e inciden al mismo tiempo en la re-configuración identitaria. A partir de ello se concibe que la identidad es la que puede mantener el juego o modificarlo; por ejemplo, el docente que desarrolla una identidad en la que asume como suyos los compromisos, metas y objetivos de la EMS y, con base en ello, determina el tipo de comportamiento en sus espacios profesionales y organizacionales y, por ende, re-configura o re-reproduce los diversos juegos que se suscitan al interior de las organizaciones educativas.

a) Estrategia y relaciones de poder. A partir de las ideas anteriores que plantean Crozier y Friedberg (1990) toda acción llevada a cabo por los miembros de la organización encierra una relación de poder. Pero como exponen estos dos autores, esto no significa una sumisión

total ante una fuente de poder, sino que los miembros de la organización siempre ostentarán un cierto grado de libertad que utilizan para negociar e insertarse en el “juego³”. “El poder reside, pues, en el margen de libertad de que disponga cada uno de los participantes comprometidos en una relación de poder, esto es en su mayor o menor posibilidad de rehusar lo que el otro le pida” (Crozier y Friedberg, 1990, pp. 58-59). Si bien en esta investigación el tema de poder no se plantea como uno de sus ejes, es necesario considerarlo, ya que es un elemento siempre presente en la interacción social y organizacional. Por otra parte, se busca conocer la manera en que la identidad de los docentes tiene un impacto en la toma de decisiones y estrategias que asumen y estos dos elementos se relacionan con el tema de poder.⁴

Frente a las metas y normas formales de la organización educativa a la que pertenecen los docentes y en relación con su margen de autonomía y el tipo de identidad que han y continúan configurando, es que asumirá una postura o, como plantean Crozier y Friedberg (1990), una estrategia que le permita vincular sus percepciones, motivaciones y aspiraciones con las de la organización. Pero dicha estrategia estará en función de la zona de incertidumbre que pueda controlar cada individuo, es su moneda de cambio. En el caso de los docentes, la postura central que juegan en el sistema educativo nacional y el aumento en las funciones que debe desempeñar puede interpretarse como que ostenta un amplio espacio de control de incertidumbre que le permite asegurar su estrategia frente a las del resto de la organización.

³ Crozier y Friedberg (1990) consideran que el juego refiere a la integración de las conductas de los actores organizacionales consecuencia de las restricciones que ejerce cada actor y que también le obliga a observar las reglas y exigencias propias de la interacción. Es una metáfora que da sentido al poder como acción organizada.

⁴ Se recupera de manera general el tópico de poder, pero no se abordará a profundidad en este trabajo, se reconoce que es un elemento que juega un papel importante en las interacciones sociales y organizacionales

Estas nociones serán analizadas en el caso de la organización que se estudia, de tal forma que permita corroborar o desechar esta idea.

Según lo propuesto por Crozier y Friedberg (1990) al ostentar una postura ventajosa al interior de la organización, el docente asumirá una estrategia que haga menos previsible su comportamiento para asegurarse una mejor posición estratégica. Por otra parte, al ser la organización quien regula el desenvolvimiento de las relaciones de poder a partir de elementos formales que son parte de ella, se afecta la postura que asume el docente, ya sea a partir de que este asuma una estrategia defensiva u ofensiva, aunque él conserva la prerrogativa de optar por una o por otra según su margen de control de incertidumbre; lo cual también es una forma de ejercer poder por parte del grupo de profesores.

Es así como se puede dar cuenta, por una parte, de la relación entre las estrategias asumidas al interior de una organización y el margen de libertad que ostenta el docente. Pero, también se evidencia el carácter identitario que asume cada uno de los docentes, pues a partir del condicionamiento que establece la organización con respecto los juegos, el docente decide si vale la pena arriesgar lo que tiene o asumir una postura más bien conservadora con respecto al juego que establece la organización. En este espacio de decisión del docente queda en evidencia el nivel de control de incertidumbre que ostenta, así como rasgos de su propia identidad al inclinarse por arriesgar lo que tiene u optar por una estrategia conservadora.

De tal forma que el docente basará su comportamiento a partir de un cálculo o estrategia que le permita optimizar su nivel de control de incertidumbre en la organización "...tratará en todo momento de aprovechar su margen de libertad para negociar su "participación",

cuidando de manipular a sus agremiados y la organización en su conjunto de tal suerte que esta “participación” le beneficie” (Crozier y Friedberg, 1990, p. 76). El tipo de identidad que el docente haya configurado en el momento en el que se suscita un cierto tipo de interacción que involucra relaciones de poder, le permitirá participar en el juego a través de un cierto posicionamiento frente a dicha interacción. Asumirá un cierto comportamiento ante sus pares, autoridades y todo aquel involucrado en esa interacción y, como plantean estos autores, a veces de manera consciente otras inconsciente, manipulará a dichos miembros de la organización en la consecución de sus objetivos particulares, los cuales estarán íntimamente relacionados con el tipo de identidad que ha desarrollado.

Con respecto a los docentes mexicanos un ejemplo que ilustra este punto es el comportamiento que observaron con respecto a la Reforma Educativa de 2013. Un considerable número de profesores llevaron a cabo manifestaciones y paros en algunos estados de la República Mexicana, esta actitud frente a la normatividad estipulada por autoridades del subsistema educativo tuvo como resultado en su momento algunas sanciones a profesores y, finalmente, con el actual gobierno una derogación de dicha Reforma Educativa. Frente a este resultado se deduce de manera inicial que los docentes ostentan un considerable nivel de control de la incertidumbre y que la estrategia que asumió el gremio fue una “ganadora”.

Dentro de la dinámica organizacional el poder que ostente cada miembro asegura una cierta estrategia y por tanto un determinado comportamiento al interior de la organización, este se relaciona con el grado de control de incertidumbre que ostente cada individuo. El estar inmerso dentro de ciertas funciones establece un patrón que elimina posibilidades de negociar. Con respecto a esta idea los docentes en las últimas décadas han recibido una serie

de nuevas tareas a asumir, lo cual puede leerse como un margen de control de incertidumbre mayor al interior de las organizaciones educativas, es decir, cuentan con mayores insumos para negociar.

Este juego abre la oportunidad de regateo o de mediación del docente al interior de la organización o hasta al interior de su gremio. Pues entre mayor sea la distancia entre el docente y su “función”, entendida como lo formal, se abre un espectro mayor de interacciones y mediaciones de sus intereses. Con respecto a esta idea Crozier y Friedberg (1990) mencionan que el sujeto de manera consciente o inconsciente transforma las funciones formales que le son asignadas, esto con la finalidad de mantener o ampliar su margen de libertad.

En el caso de los docentes se puede considerar que su profesión es una de las que conserva una mayor autonomía, sobre todo en el nivel superior. En el marco contextual en el que actualmente se encuentra inserto el docente, el cual es de exigencia alta de habilidades y en donde estas se transforman rápidamente y no existe una solidificación de las mismas sino una caracterización de estas como efímeras o líquidas como lo plantea Bauman (2003), esto en palabras de Crozier y Friedberg (1990) le puede representar al docente una ventaja al interior de la organización, un espacio para negociar sus intereses frente a los de la organización o frente al grupo que detente el poder. Este tipo de interacciones son lo real y común al interior de la organización.

Todo el mundo parece ser capaz de representar su papel aprovechando las ambigüedades, las incoherencias y las contradicciones que encubre, pero estos autores mencionan que, aunque el sujeto, en este caso el docente, cuente con estrategias que le permitan conservar,

adquirir o ampliar su área de autonomía y, por tanto, poder de negociación también tendrá presiones por las expectativas de sus agremiados. Esto hace evidente el “juego” y por tanto el papel de la reflexividad y autonomía que ostenta el sujeto al interior de la organización y esto, a su vez, forma y ayuda a re-configurar parte de su identidad.

Por otra parte, el grado de autonomía tiene gran impacto en el comportamiento final ante el juego de los miembros de la organización y por tanto de la manera en que se asumen. Por su formación académica y su historial laboral pueden considerarse como docentes y contar con dicha vocación, pero el margen de autonomía que posean al interior de la organización limitará sus acciones, así como su capacidad de jugar y establecer un tipo de estrategia, lo cual lo puede llevar a asumir una identidad de asalariados, subordinados, docentes, catedráticos entre otras.

Dentro de esta estructuración de las interacciones, un elemento central son las reglas o normas, las cuales tienen como finalidad regular las interacciones y los “juegos” que se llevan a cabo al interior de la organización. Pero, al mismo tiempo, los individuos organizacionales se valen de ellas para tejer sus estrategias y mantener o ampliar su espacio de control de incertidumbre “...las reglas están destinadas a suprimir las fuentes de incertidumbre, pero la paradoja reside en que no sólo las eliminan completamente sino que crean otras que pueden ser inmediatamente aprovechadas por aquellos a los que éstas tienden a constreñir y que están consideradas como reguladoras del comportamiento” (Crozier y Friedberg, 1990, p. 74). Estos autores mencionan que generalmente se considera a la norma como algo que ostentan los puestos con mayor poder, pero al mismo tiempo la regla constriñe al superior lo que permite a los subordinados protegerse del arbitrio de este y en ocasiones utilizarla a su favor.

En el caso de la organización educativa resulta interesante conocer la manera en que el docente interpreta y “utiliza” dichas normas internas, así como la manera en que reaccionan las autoridades encargadas de velar por su observancia. De los resultados que arroje la presente investigación con respecto a este tema se podrá conocer la relación entre la normatividad, las interpretaciones y el conocimiento que ostenta el docente, y por tanto la repercusión en su configuración identitaria.

Se puede ver a las estructuras y reglas como limitaciones a los miembros de la organización, así como producto de procesos de regateo (Crozier y Friedberg, 1990), de tal forma se hace evidente la relación dialéctica entre los elementos formales e informales que son parte de la organización.

Ahora, al interior de la organización pueden subsistir diversos juegos al mismo tiempo, mientras que la aceptación de estrategias estará en función del grado de libertad o autonomía que detente el sujeto. Así según el *capital cultural* que ostente cada individuo se configurará su *margen estratégico* ya sea desde una postura riesgosa, agresiva o defensiva. De tal forma que en este proceso en el que se corresponden identidad e interacción, la identidad se vuelve un ingrediente central para la interacción a su vez que es re-configurada en el transcurso del mismo.

Por otra parte, el campo estratégico al que pertenezca el docente le permite asumir una estrategia ganadora en el juego. En ese caso el campo estratégico puede ser el gremio al que pertenece el docente y qué postura estratégica ostente este frente al sistema educativo nacional, de tal forma que esto le brinde los insumos necesarios para que al interior de la

organización los docentes desplieguen el tipo de estrategia que se verá influenciada por su identidad docente y, al mismo tiempo, la reconfigurará.

Así las interpretaciones que el docente hace de los elementos formales de la organización a nivel micro y macro, por ejemplo; las metas generales del Subsistema de Educación Media Superior así como las metas que se establezcan para la organización educativa en cuestión, serán filtradas a través del conocimiento que posee el docente, de la interpretación que haga de las mismas y, por tanto, ostentará un cierto comportamiento con base a estos elementos que son centrales en la configuración de su identidad. Por tanto, se establece una relación directa entre los aspectos formales de la organización y con la re-configuración de la identidad de sus miembros. A su vez este proceso incide en el comportamiento de estos y regresa a impactar a los elementos formales.

Es decir, se genera un tipo de juego que involucra a los aspectos subjetivos de los participantes (aspiraciones, intereses, metas e interpretaciones) por una parte, así como elementos objetivos de la organización (objetivos, autoridad, normas y reglas de comportamiento).

Pero, si bien el actor puede utilizar las normas a su favor, también es cierto que este solo podrá ejercer cierto tipo de poder a partir de conceder poder sobre él mismo. Es decir, el docente a pesar de la autonomía que posea y con relación a ella la estrategia que haya asumido debe observar los aspectos formales de la organización; normas, planes, programas jerarquías. Así como también debe cumplir las expectativas que otros tienen con respecto al papel que desempeña. A partir de esto establecerá su estrategia a seguir según sus aspiraciones, metas personales y concepción de sí, de su trabajo y de los otros.

Crozier y Friedberg (1990) establecen que las normas no son neutrales, ya que en su establecimiento y observancia se beneficia en mayor medida a cierto grupo dentro de la organización en detrimento de otros. Al interior de la organización educativa que se analiza se busca conocer de qué manera las interacciones que se tejen y que implican, como ya se explicó, elementos normativos, inciden en las estrategias asumidas por el gremio docente. Es decir, conocer en qué medida y cómo inciden en su comportamiento ciertos grupos que ostenten un poder considerable y por tanto impacten en su configuración identitaria.

Dentro de la organización existen ciertas reglas del juego que sirven para mantener tanto las interacciones como el juego mismo (Crozier y Friedberg, 1990), según el tipo de identidad gestada entre los docentes de la organización se presentará un cierto tipo de comportamiento o reacción ante dichas normas y por tanto el tipo de estrategia a desplegar. Esto lleva a una reafirmación/cuestionamiento/aceptación del tipo de identidad docente que se ha gestado.

Por ejemplo, en un contexto macro donde al docente de manera constante se le exige asumir nuevas tareas las cuales se modifican con rapidez, se puede dar origen a una identidad inclinada a la negociación y planeación de estrategias, una identidad de defensa de su autonomía y por tanto más inclinada hacia el riesgo. De tal forma que los juegos que se gestan al interior de la organización pueden entenderse en relación con la estrategia que puede asumir el profesorado y el tipo de identidad profesional que re-configura.

De esta manera, se hace evidente una relación intrínseca entre el tipo de estrategia que asume el docente y el tipo de identidad que ha configurado. Esto es, a partir de ostentar una estrategia ganadora o no ganadora, una individual o grupal, esta se encontrará en relación con la identidad que ha gestado, bien como: un docente arriesgado, dócil, conservador, indiferente o hasta beligerante, tal como lo muestra el siguiente esquema.

Esquema 6.

Incidencia de la estrategia en la identidad y viceversa



Elaboración propia.

Las reglas no deben entenderse como recopiladoras de conductas, sino de tipos de juegos que generarán cierto tipo de comportamientos estratégicos al interior de la organización, lo cual implica que un elemento formal de la organización, es decir las reglas, son otro dispositivo re-configurativo de la identidad docente. Esto lleva a cuestionar el papel del docente y de las autoridades con respecto al juego o juegos que se llevan a cabo al interior de la organización. De tal forma que podamos dar cuenta de la manera en que se encuentran unos y otros con respecto a la estrategia, si están en posición de ventaja o desventaja y de qué manera la enfrentan. Esto devendrá en el tipo de estrategia que adopten en uno y otro caso y

si esto es producto del tipo de identidad que ostentan o si es precisamente el tipo de estrategia la que impacta en la configuración de la identidad (ver esquema 6).

Siguiendo con el tema de las interpretaciones que realiza el sujeto, se encuentra que a partir de la percepción que tiene de sí el docente y de sus pares con respecto a la manera en que ingresaron a la organización, se configura un tipo de relación-interacción entre pares y con las autoridades de ésta. Así mismo la percepción que tiene de las metas organizacionales o formales y las propias o subjetivas remiten a un cierto tipo de comportamiento estratégico al interior de la organización. Esto en combinación con el grado de libertad con la que cuenta el docente puede optar por una estrategia defensiva u ofensiva, lo cual determinará el tipo de interacción. En cuanto a la interpretación que tenga de los conflictos organizacionales lo orillarán a inclinarse hacia uno u otro tipo de estrategia lo cual incide directamente en su identidad. Pero, lo central es que no se puede comprender la estrategia de un actor sino se sitúa dentro de un conjunto de juegos.

De tal manera la noción de poder que presentan Crozier y Friedberg (1990) es un fenómeno de la interacción humana que involucra una dependencia entre actores de manera desequilibrada, pues en cada juego se estará a momentos del lado de la ventaja y en otros no. En el contexto de la organización que se pretende analizar es importante conocer de qué manera se genera esta subordinación desequilibrada de un juego a otro, lo cual remite a un determinado tipo de comportamiento que responde a ciertas características identitarias del docente frente a tal situación. De esta manera se observa que esta aportación teórica implica una relación entre poder y cooperación, ya que se hace evidente el aspecto instrumental. Por otra parte, el poder no será impuesto por quienes lo ostentan, sino que será concebido como

un elemento central en el proceso de negociación de los intereses particulares dentro de cada juego. El concepto poder "...se centra en una concepción de la organización en la que continúa como una herramienta para la gestión de las interdependencias entre actores derivadas de las incertidumbres que pesan sobre sus esfuerzos y resultados colectivos" (Crozier y Friedberg, 1995, p. 133).

De esta manera lo propuesto por Crozier y Friedberg (1990) implica un análisis de los sistemas de acción interna de la organización; pero, tal como plantean ambos autores, la organización se encuentra inserta en un contexto económico, social, cultural y tecnológico, lo cual en cada uno de estos niveles impacta a sus miembros. Se puede considerar que ambos autores plantean una "frontera porosa" entre la acción interna de la organización y su contexto externo. Dicho contexto significa una fuente de sanciones y recursos que le aseguren su supervivencia.

Así es como el papel del contexto y las características organizacionales son las que permitirán que se gesten un cierto tipo de interacción y esto será contingente, es decir, dependiendo del ambiente o contexto en el cual se encuentre inserta la organización. En este aspecto vale la pena reflexionar sobre el papel del docente de antaño y, como su contexto de esa época y el de ahora, influyen en el tipo de identidad docente que se gesta en las organizaciones educativas; puesto que las rutinas, exigencias, nivel de autonomía del docente y percepción de sí, varían de una época a otra. Así mismo es de considerar el papel que juega el docente pues permea en esa configuración contextual según el rol que desempeñe. Como plantean Crozier y Friedberg (1990) no se puede tener una concepción unilateral de la

influencia del contexto ya que la organización también “juega” con las exigencias del contexto y las adecua según sus necesidades.

En la presente investigación los elementos contextuales que se recuperan son las exigencias a los docentes con respecto a las tareas que tienen que desempeñar y las reformas educativas por mencionar algunas. Cada uno de estos aspectos no se puede considerar que impacte de manera unidireccional a la organización y por tanto al docente. Se ha planteado que todo sujeto organizacional siempre conserva un grado de libertad que utilizará para “jugar”, de tal forma que el docente también incide en los aspectos normativos como las reformas, ya sea empujando a través de sus estrategias hacia la conservación, transformación o derogación de las mismas; en los aspectos económicos a través de estrategias que exijan mejora de salarios y prestaciones. Todo esto como se ha expuesto en líneas anteriores está relacionado con una postura estratégica vinculada con grado de control de incertidumbre, así como con un cierto tipo de configuración identitaria.

Por otra parte, y en relación con el aspecto de las percepciones de los docentes, se encuentra que la interpretación que realizan de la situación contextual marcará el tipo de interacción al interior de la organización, así como el tipo de juego en el que se involucran, de tal forma que se puede dar cuenta de la dialéctica de influencia interior-exterior y viceversa.

b) Estrategia y elementos culturales. Como argumentan Crozier y Friedberg (1990) las normas no son neutrales, ya que siempre se inclinarán en beneficio de algunos individuos y en detrimento de otros. Pero además los aspectos culturales incidirán en la concepción de dichas reglas, es decir, en los aspectos formales de la organización. Las posturas estratégicas

estarán condicionadas por elementos relacionales y culturales de los individuos, los cuales son adquiridos y crean y recrean los juegos organizacionales.

En relación con esta idea los docentes mexicanos del sistema público educativo cuentan con una adhesión a estructuras formales, como pueden ser los sindicatos, para conservar sus grados de autonomía al interior de sus organizaciones educativas. Lo importante es conocer en qué grado realmente dicha pertenencia es por convicción o solo por cumplir una formalidad al ingresar al subsistema educativo y si realmente desde estas estructuras se busca conservar la autonomía del docente frente a su organización. Resulta importante saber si realmente existe una cultura sindical entre los agremiados docentes y si esta representa un elemento nodal en su asimilación como docente y, por tanto, en la manera en que se conduce en la organización educativa a la que se encuentra adscrito.

Otro aspecto cultural que incide en el tipo de estrategia asumida al interior de la organización es la cooperación entre pares. De tal forma que se pueda conocer si realmente existe un gremio docente unido o se encuentra fragmentado o inexistente y además de qué manera impacta en la manera en que los docentes se asumen. A partir de conocer el papel que juega la solidaridad entre pares y/o el acompañamiento, es que se visualizará un cierto tipo de estrategia que puede ser más individualista o grupal y que puede rescatar o dejar de lado el papel de gremio como unificador.

Decir que el fenómeno y los mecanismos de integración consustanciales a toda acción colectiva son constructos culturales, no significa que las estructuras y funcionamiento de

las organizaciones estén determinados por los valores y los rasgos culturales de base que caracterizan a una determinada sociedad (Crozier y Friedberg, 1990, p. 168).

De tal suerte que se deben considerar como elementos importantes en la configuración de estrategias organizacionales los elementos culturales, pero no considerarlos como un determinismo sino también rescatar la parte estructural de la organización.

Ahora, estos elementos estructurales son importantes ya que el individuo interioriza a partir de la interacción social una serie de valores que condicionarán su forma de percibir la realidad y, por tanto, configurará un cierto tipo de identidad en el sujeto. Estos aspectos culturales no serán desapercibidos por los sujetos al interior de la organización, sino que ellos echarán mano de estos en función de las restricciones y oportunidades que perciban en el juego en el que se hallan involucrados. De esta manera la conducta de los sujetos organizacionales, si bien está acotada a cierta normatividad, tanto de la organización como de los juegos en los que se involucra, también cuenta con un grado de indeterminación y autonomía, el cual estará tamizado por aspectos culturales y vivenciales de cada individuo “...la cultura es instrumento y es capacidad que adquieren utilizan y transforman los individuos al tiempo que construyen y viven sus relaciones e intercambios con los otros” (Crozier y Friedberg, 1990, p. 172).

La cultura, entonces, se vuelve un elemento que involucra dimensiones intelectuales, afectivas y relacionales, pues los sujetos al interior de la organización articulan sus capacidades y las de su grupo, si lo tienen, para apoyar sus acciones y asumir una estrategia de acuerdo con sus vivencias, interpretaciones, conocimiento y motivaciones. Por ejemplo,

un docente puede asumir una estrategia defensiva de su autonomía basada en una cultura gremial combativa frente a los intentos de limitar la libertad de cátedra, o puede asumir una estrategia más pasiva frente a la vivencia de un gremio no combativo y que recibe beneficios sin tener que luchar por ellos.

Pero además están sus motivaciones individuales y su percepción sobre las actividades que pretenden imponer los grupos de poder al interior de la organización, las cuales estarán relacionadas directamente con el contexto cultural en el cual se halla inserto el docente y a partir del cual realiza su interpretación de estas.

De esta manera como argumentan Crozier y Friedberg (1990) las elecciones que realizan los individuos no dependen únicamente de sus propios objetivos sino de la capacidad que tienen para descubrir nuevas fuentes de oportunidad y asumir riesgos mayores. Por otra parte, para aprovechar nuevas fuentes de oportunidad el individuo se apoya en otros, de tal forma que se involucra una dimensión funcional y solidaria en la determinación de estrategias. Pero, además tal relación puede implicar, en ocasiones, un aspecto afectivo. De tal forma que la relación con otros es la que permite mantener y construir una identidad y, por tanto, inclinarse hacia un cierto tipo de comportamiento.

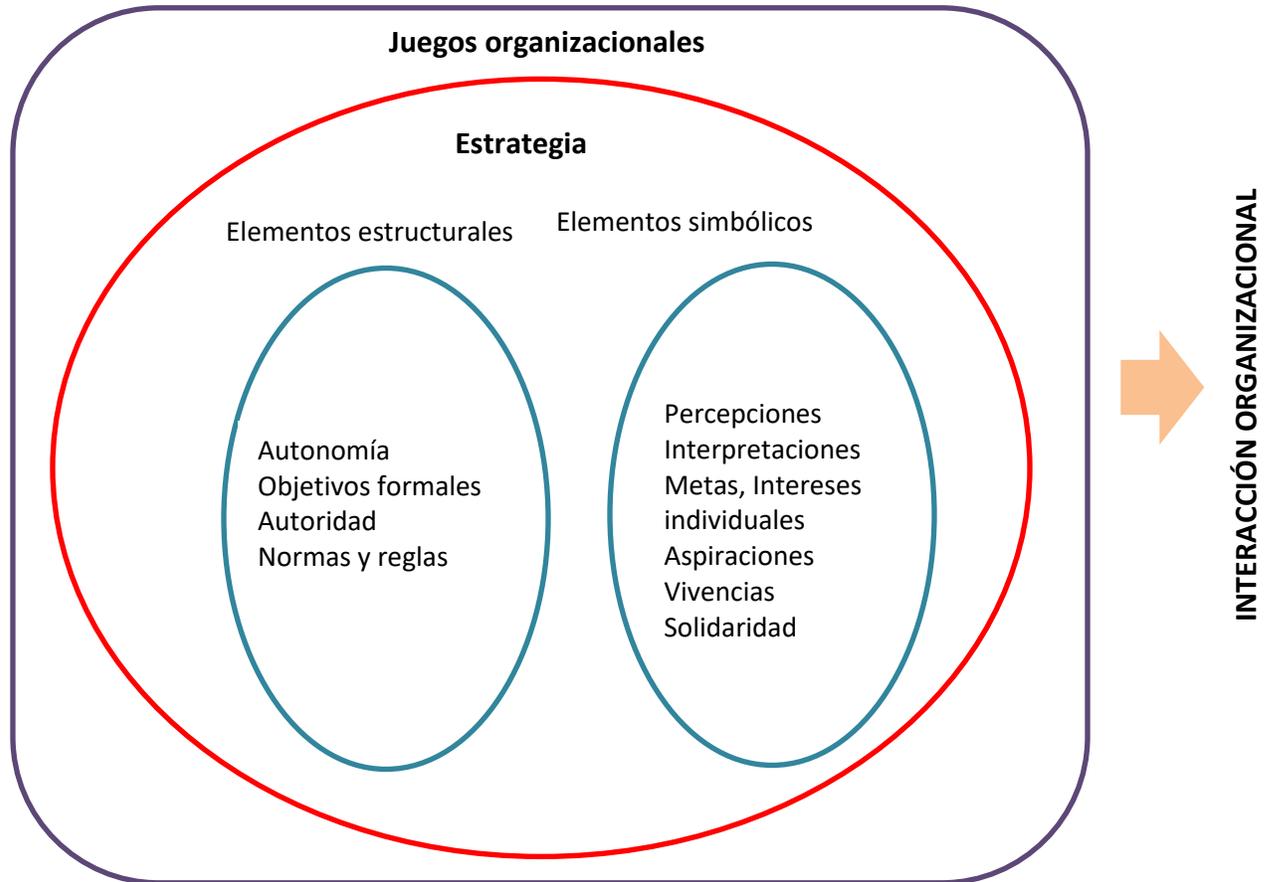
De ahí deriva que toda relación con el otro es profundamente ambivalente, y que los individuos vivirán como tales fuente y fundamento, por lo menos parcial, de la identidad de un individuo, y por lo tanto de su capacidad y de su posibilidad de existir (Crozier y Friedberg, 1990, p. 174).

De esta manera se visualiza toda relación con el otro como estratégica y con un nivel de incertidumbre e inseguridad producto de esa dependencia afectiva, pues toda interacción encierra un grado de poder ejercido uno sobre otro, y en el momento de asumir una u otra estrategia las posibilidades de ganancia se inclinarán en mayor medida de un lado, haciendo dependiente al individuo que no conserve un alto margen de control de incertidumbre. Se genera, entonces, una suerte de dependencia, la cual será manejada en relación con los conocimientos vivenciales culturales que haya adquirido cada uno surgiendo una especie de dependencia afectiva, pues estos marcos de referencia culturales controlarán las consecuencias afectivas que deriven de la relación con otros. En este punto, ambos autores permiten hacer evidente la estrecha relación entre cultura, interacción e identidad.

La cultura aparece como el aprendizaje familiar y social que posee el docente y que le permitirá entablar relaciones con el otro y con su entorno macro, meso y micro de tal suerte que pueda optar por un cierto tipo de estrategia en el juego organizacional. Como resultado los juegos y situaciones al interior de la organización no se vivirán-interpretarán de la misma manera pues cada docente tendrá diferentes vivencias y capacidades frente al juego a partir de las capacidades relacionales que ha tejido. Todo lo que se ha expuesto en este apartado se encuentra resumido en el siguiente esquema.

Esquema 7.

Elementos de la estrategia



Elaboración propia

Pero “no podemos contentarnos con un análisis en el nivel de los individuos, pues también existen capacidades relacionales en el nivel de grupo, de organizaciones e incluso de sistemas” (Crozier y Friedberg, 1990, pág. 176), es decir, dichas capacidades que se ubican en un nivel micro también se encuentran insertas en un campo de estructuras que presionan a los sujetos y, por tanto, también involucran una dimensión grupal y/o social. Tal como se ha planteado rescatar en la presente investigación, elementos individuales o micro con su relación a estructuras o niveles macro.

Dichas capacidades relacionales se vuelven materia prima para adoptar una estrategia determinada que a su vez será vista también como una herramienta para definir/reconfigurar una identidad propia al interior de la organización. De esta manera llegar a la comprensión de cómo se suscita la cooperación al interior de la organización puede arrojar luz sobre problemas de integración grupal y organizacional los cuales tienen repercusión directa en la configuración identitaria, pues el docente al sentirse parte de un grupo o gremio generará un cierto tipo identitario.

A partir de las ideas de estos autores se propone concebir al fenómeno organizativo como un proceso de integración de conductas humanas que se encuentran insertas en un sistema, de tal forma que las cuestiones humanas; metas, motivaciones, percepciones e interpretaciones, se entienden como producto de un sistema. De esta forma se plantea una combinatoria de elementos de razonamiento estratégico y sistémico que permiten la interacción y cooperación de los sujetos organizacionales y por tanto se genera una re-configuración de identidades de los sujetos (ver esquema 7).

B. Dinamismo, ambigüedad y proceso decisorio al interior de la organización

Hasta este punto se identifica y refuerza la caracterización de la organización como un ente dinámico donde se gestan continuamente procesos que se encuentran en perpetuo cambio. Esta idea se encuentra en consonancia directa con la concepción planteada de identidad docente, pensada como un proceso inacabado, el cual se encuentra reproduciéndose en el seno de la organización.

Desde esta postura, la organización como un ente dinámico implica las conductas de sus miembros las cuales experimentan una especie de evolución o transformación; en el caso de los docentes que se investiga esta característica se ve reflejada en su configuración identitaria. Por otra parte, el dinamismo también se observa a través de los objetivos de la organización.

El objetivo de la organización no es, en modo alguno, una cosa estática. La organización para sobrevivir debe tener un objetivo que atraiga a sus clientes...Por esta razón los objetivos de la organización tienden constantemente a adaptarse a los valores cambiantes... (Simon, 1970, pág. 109).

Con respecto a los objetivos Simon (1970) considera que su modificación o reajuste responde a una transacción entre intereses de diversos grupos organizacionales con la finalidad de asegurar su participación en la organización. Así como los objetivos organizacionales se adecuan para asegurar la subsistencia de esta, los objetivos individuales también deben modificarse o adecuarse a partir del grado de autonomía con el que cuente el individuo (Crozier y Friedberg 1990), ahora, tal como plantea Simon (1970) entre más cercanos sean los fines individuales con los organizacionales más fácil será dicha adecuación o cooperación con las metas de la organización. Dicha cooperación ocurre por el tipo de alicientes que recibe el sujeto, aunque sus fines no sean cercanos a los organizacionales.

En este caso puede ocurrir que los docentes no se identifican con la finalidad general de la educación, por ejemplo, con el objetivo de dotar de educación de excelencia. Esto puede ser de tal forma debido a que dicho objetivo y el concepto les resulta confuso, ya sea porque no concuerdan con esta finalidad educativa pero que, por otra parte, el aliciente

organizacional que perciben sea mayor por lo que aceptan dicho objetivo y las decisiones que de él emanen. Puede ser que su aliciente sea mayor autonomía en el aula, donde ellos cumplan con los parámetros de educación de excelencia acorde con su perspectiva individual de la excelencia. De esta manera se vislumbra el movimiento o dinamismo en cuanto a los objetivos dentro de la organización lo cual en este ejemplo hace evidente otra característica de las organizaciones: la ambigüedad.

a) Dinamismo y ambigüedad. En el centro de esta caracterización dinámica de la organización se encuentra el elemento humano tal como lo mencionan Crozier y Friedberg (1990) y como lo postulan otros muchos autores, pero lo relevante de estos dos es que plantean que este componente humano del proceso organizacional acarrea ambigüedad a la misma. Esta consecuencia, se vuelve un componente relevante en el análisis identitario del docente ya que la manera en que se gestiona la ambigüedad al interior de la organización y la forma en que se enfrenta, ya sea aceptando su existencia o negándola, llevará a todos los miembros de la organización a asumir un cierto comportamiento.

Las teorías neoclásicas sobre la organización se han encargado de resaltar el aspecto formal y racional de la misma, pero como mencionan Crozier y Friedberg (1993) “El hombre calculador y cínico del mundo real y el hombre generoso y moral no existen por separado y los motivos utilitarios siempre se mezclan con los motivos morales” (p. 140), es decir, al interior y exterior de la organización se encuentran elementos determinados e inciertos que la afectan. Ambos autores reconocen que no existen las organizaciones en sí mismas, sino que estas son producto de la acción de los sujetos, esas acciones están guiadas tanto por aspectos formales como por subjetividades, lo cual origina incertidumbre y ambigüedad y

una búsqueda de herramientas de las cuales echar mano para tratar con esta (Crozier y Friedberg, 2000).

La noción de *actor estratégico* que nos proporciona la propuesta de Crozier y Friedberg (1990) permite un acercamiento a la acción colectiva y de ahí visualizar el tipo de comportamiento estratégico que los sujetos organizacionales observan al interior de ellas. Esto estará influenciado, como mencionan estos dos autores, por las relaciones de poder y el grado de control de incertidumbre del sujeto organizacional, pero también por los aspectos propios de la identidad docente que han configurado los sujetos al interior de la organización y de un grupo o gremio al que pertenezca.

Esta idea deja ver ese aspecto dinámico de la organización a partir de la relación entre elementos y procesos que permiten la interacción al interior de ella. En el caso de los docentes sus interacciones impactan en otros docentes y, como plantean Berger y Luckman (2003), al mismo tiempo su interacción configura y reconfigura el campo de acción en el que se desenvuelven, ya sea el gremio docente, grupos de pertenencia o hasta a la misma organización educativa. Ya sea que el docente adopte una postura de un actor cien por ciento activo o con una actitud más pasiva participa en este proceso de re-configuración.

Este elemento humano, es decir, el actor/agente activo se concibe como inteligente, participativo, con intenciones y objetivos que cuenta además con un “instinto estratégico” para posicionarse de la mejor manera en el juego, pero que no posee todo el conocimiento, es decir, su racionalidad es cuestionada, así como la transparencia del mundo en el que se mueve. De esta manera su racionalidad se percibe con limitaciones cognitivas, afectivas y

culturales. La racionalidad limitada ayuda a realizar una aproximación entre la estructura organizacional y el comportamiento humano (Crozier y Friedberg, 1995), lo cual es uno de los aspectos que interesa a esta investigación, y así enfatizar el enfoque planteado de una relación dialéctica entre elementos formales e informales de la organización.

Se puede dar cuenta de esa dialéctica entre aspectos racionales y no racionales de los procesos decisorios al interior de la organización; ya que referente a la situación de los docentes, se identifica una falta de homogeneidad con respecto al conocimiento que poseen o en relación a su capital cultural, el cual varía de caso en caso. Esto es que los docentes no poseen todos los conocimientos de todos los juegos que se están suscitando al interior de la organización, es decir, su racionalidad con respecto a ellos no es total sino limitada y en ocasiones participará en ellos no por una cuestión de costo beneficio sino movido por aspectos subjetivos. La racionalidad limitada entonces se halla en relación con las interacciones y “juegos” en los que se involucran los individuos. Por lo cual se evidencia que los motivos utilitarios que mueven al sujeto siempre se relacionan también con motivos morales.

Este concepto dinámico de actor/agente propuesto por Crozier y Friedberg (1990) remite a un contexto o a un sistema de interacción empírica, tal como lo pensaron Berger y Luckman (2003). Este espacio de interacción-acción se enmarcará, definirá e interpretará el comportamiento de los sujetos que lo comparten.

De esta manera se puede dar cuenta que el tema de la ambigüedad en las organizaciones no es nuevo, ya que es un aspecto que siempre ha estado presente en ellas. Es algo inherente a la organización al igual que el cambio, pero si bien es una característica propia de la misma,

no se había reconocido y/o aceptado su existencia debido a la concepción tradicional que se hace de los espacios organizacionales como racionales y regulados por normas y reglas claras. Autores como Crozier y Friedberg (1990), así como March y Olsen reconocen esta cualidad de la organización y plantean que tiene una alta repercusión en los procesos que se generan al interior de esta, uno de dichos procesos en el que se centran es en el decisorio.

Antes de pasar al proceso de toma de decisiones y la manera en que se articula en él la ambigüedad, es necesario reconocer el peso de esta propiedad de la organización no solo en la toma de decisiones, sino que afectará todo proceso ocurrido en ella; aquí el que interesa recuperar de manera directa es la re-configuración identitaria de los docentes. Por tanto, al ser la identidad un elemento que pertenece y depende directamente del individuo, ya se encuentra de manera inseparable la cuestión de ambigüedad; pues el sujeto no es un ente totalmente racional, entran en juego elementos afectivos, interpretativos, emocionales entre otros que complican todo proceso al interior de la organización.

Primeramente, la ambigüedad “se refiere a una falta de claridad o consistencia en realidad causalidad o intencionalidad” (March, 1994, p. 178); así este autor considera que las situaciones ambiguas serán aquellas que no pueden ser codificadas precisamente en categorías mutuamente exhaustivas y exclusivas. En la presente investigación esta es una de las características que se consideran, ya que se reconoce que existen elementos que no corresponden únicamente a una dimensión puramente estructural o material.

Lo importante de esta caracterización de la organización como un espacio de generación/reproducción de ambigüedad, es en primera instancia una forma diferente de

asumirla, al igual que a los procesos que acaecen dentro de ella. Por otra parte, surge un nuevo tipo de conflicto que generará un cierto tipo de comportamiento, el que los sujetos asuman posiciones estratégicas al interior de la organización y, por tanto que se incida en las identidades ahí generadas/reproducidas.

Diversos autores exponen que la ambigüedad se presenta en diferentes elementos de la organización; Crozier y Friedberg (1990) consideran que esta se puede encontrar en la falta de conocimiento del lugar en el cual se desarrollará el proceso decisorio, en la falta de claridad de los objetivos, la inestabilidad de recursos con los que cuenta la organización para ejecutar una decisión elegida, así como la variabilidad de conocimientos que poseen los miembros de la organización para actuar con respecto a alguna situación; así mismo las percepciones que tengan los miembros de la organización constituyen otro elemento de ambigüedad, puesto que como se ha planteado en anteriores apartados a pesar de que se pueden compartir significados debido a la socialización, las vivencias de cada sujeto son distintas lo que hará que las significaciones y percepciones individuales varíen aumentando el grado de ambigüedad.

Otra forma en la que se hace presente la ambigüedad en la toma de decisiones, es si se desconoce el espacio en el que se tomará la decisión o si este es altamente complejo. Con respecto a esta idea desde esta propuesta teórica el mundo o contexto en el que se encuentra inserto el sujeto/docente es abierto e incierto, donde él no puede anticipar completamente su comportamiento, esto acorde con la idea de Friedberg (1993) de que no se pueden resumir las acciones/comportamientos de los sujetos a un repertorio limitado y por tanto no se puede tener una seguridad sobre el tipo de acciones a realizar.

En cuanto a la ambigüedad también se presenta en el comportamiento de los actores ya que no se puede comprender únicamente desde una perspectiva instrumental, sino desde una racionalidad política, ya que su conducta afecta la estructuración de los procesos de cambio en la organización, así como el reforzamiento o no de las posiciones de negociación de cada actor (Friedberg, 1993). Esto significa que el poder y autoridad que poseen tanto las autoridades responsables de la organización educativa y el resto de los miembros no debe entenderse únicamente desde un aspecto de costo-beneficio, o meramente racional, sino de manera que incide en los comportamientos de los docentes y del resto de los miembros. En este entramado de interacciones que no solo responden a cuestiones de racionalidad “Cada actor creará y reducirá simultáneamente la incertidumbre” (Friedberg, 1993, p. 153).

De tal forma que la ambigüedad surge a partir de una serie de interpretaciones que se hagan de los elementos involucrados en el proceso decisorio, aunque no solo en este sino en todos los procesos que se viven al interior de la organización. Al relacionarse componentes estructurales, por ejemplo, los objetivos formales de la organización con la interpretación que cada miembro hace de ellos se presenta una relación dialéctica entre factores estructurales o materiales y subjetivos, lo cual complica todo proceso ocurrido en la organización y esto a su vez acarrea ambigüedad e incertidumbre.

Toda actividad organizacional según Simon (1970) implica interacciones en grupo, así al involucrar las tareas esfuerzos de distintos actores se vuelve un proceso organizado. Estos procesos organizacionales implican a su vez procesos decisorios que se encuentran regulados por la misma organización y que se comunican a los miembros afectados por la toma de decisiones. Este aspecto resulta relevante para la presente investigación ya que conocer si

realmente los docentes afectados por la toma de decisiones a manos de las autoridades educativas son informados o no tendrá un impacto en el tipo de conducta que observarán, así como la estrategia que asuman.

b) Organización y toma de decisiones. Como se ha expuesto en líneas anteriores la organización se encuentra lejos de ser ese espacio que funciona a partir de una serie de normas y reglas formales. Como exponen Crozier y Friedberg (1990) esta ostenta un alto grado de incertidumbre que procede de su componente humano. Las organizaciones son espacios compuestos por múltiples individualidades, son sistemas interdependientes, socialmente construidos y cambiantes, están influenciadas por factores internos y externos y, por tanto, se convierten en un objeto de estudio con naturaleza ambigua y compleja. En este sentido, las dinámicas organizacionales no siempre son, ni funcionan de la forma en que son percibidas a simple vista, o como tradicionalmente se han entendido.

Con respecto a esta idea cabe analizar el tema de la racionalidad en la organización; a partir de las ideas de Simon (1970) se encuentra que la racionalidad del individuo es limitada, por lo que la toma de decisiones es un tópico importante a la luz del tema de la ambigüedad.

Las teorías clásicas se han encargado de analizar a la organización enfatizando su aspecto formal y racional, pero como plantea Friedberg (1993) el sujeto es un compendio de motivos utilitarios con motivos morales. Desde esta perspectiva que plantea una dialéctica entre los elementos formales y los informales, donde se hace presente un grado de incertidumbre y ambigüedad, se hace necesario indagar cómo se suscita el proceso de toma de decisiones, así como el tipo de comportamiento que observa el sujeto al interior de la organización. En

cuanto al segundo punto, en el apartado anterior se plantea que el comportamiento de los sujetos incluye herramientas formales e informales que los lleva a asumir diferentes tipos de estrategias. Tanto el comportamiento del sujeto en la organización, así como el proceso decisorio al interior de la misma son impactados y al mismo tiempo impactan en el tipo de identidad que forjan los docentes. De esta manera Crozier y Friedberg (1990) consideran que:

Una decisión es siempre el producto de un sistema de acción concreto ya sea que se trate de una organización o de un sistema organizado, de un sistema de acción estable o de un sistema temporal elaborado por las circunstancias. Ninguna decisión debe ser considerada racional solo lo es en relación con el sistema que la produce (pp. 249-250).

Esta definición excluye el elemento racional de la decisión, y plantea que esta caracterización solo estará en relación con un cierto sistema y con la percepción que se tenga de dicho concepto. Así lo que puede parecer racional a un grupo o a una sociedad puede no serlo para otro, o para una cierta época.

Por su parte March y Olsen (1976) consideran que el proceso decisorio da pauta para generar una situación de elección que proporciona una oportunidad para resolver problemas y conflictos e influir en las preferencias de grupos e individuos. Pero al mismo tiempo, estos autores exponen que dicho proceso parece no darle mucha importancia a la decisión, es decir, se ve como un espacio para propiciar un “juego”, como plantean Crozier y Friedberg (1990) entre los miembros de la organización, más que llegar a una decisión específica. De tal suerte que se puede dar cuenta de los aspectos de ambigüedad que permean a la organización, en este caso a partir del proceso decisorio.

A partir de las aportaciones de March y Olsen (1976) se puede pensar el proceso decisorio como una oportunidad para fomentar la interacción y la dinámica organizacional, ya que ambos consideran que la decisión ayuda a ejecutar procedimientos y cumplir con expectativas de roles y compromisos, lo cual refuerza el rol del individuo, en este caso del docente. Así mismo la toma de decisiones ayuda a evaluar e interpretar los fenómenos que acontecen a la organización, lo cual deriva en una re-configuración y reforzamiento de la dinámica organizacional y que lleva a experimentar ambigüedad en distintos procesos, aquí ellos se centran en el de toma de decisiones.

Siguiendo con el papel de la racionalidad en la toma de decisiones, Simon (1970) fue uno de los primeros autores que cuestionó esta característica al lado de March y Olsen (1976). Dado que el sujeto no puede tener a la mano todo el conocimiento para tomar “la mejor” decisión lo hace en un ambiente de supuestos que toma como base y guían su elección. Pudiera decirse que el comportamiento revela segmentos de racionalidad; que el comportamiento muestra una organización racional dentro de cada segmento, pero que los segmentos mismos no poseen conexiones muy fuertes entre sí (Simon, 1970).

De esta manera Simon (1970) plantea que para el individuo es imposible alcanzar una completa racionalidad objetiva, pues no posee el conocimiento de todas las alternativas de decisión y de las consecuencias de ellas. Por lo tanto, aunque se diga que se comporta de una manera “racional” este nivel, tal como se consideraba tradicionalmente, no se alcanza.

Simon (1970) plantea que no se puede alcanzar la racionalidad total debido a que esta exige un conocimiento y anticipación de todas las consecuencias, lo cual resulta imposible, por tanto, esta visión parte de la idea que el mundo es estático para poder acceder a tal cantidad

de conocimiento. Dado que dichas consecuencias pertenecen al futuro la imaginación suplirá a los hechos. Pero, además, la racionalidad exige elegir entre todos los posibles comportamientos alternativos y la realidad es que solo se manejan muy pocas de esas alternativas “En realidad el ser humano solo tiene un conocimiento fragmentario de las condiciones que rodean a su acción y una ligera percepción de la regularidades y leyes que le permitirán deducir las consecuencias futuras” (Simon, 1970, p. 78). Pero el ser humano consciente de estos límites desarrolla algunos procedimientos para tratarlos parcialmente. De esta manera, la elección racional será factible en la medida en la que se limiten factores de la decisión, pero estos se correspondan con un sistema cerrado de variables, es decir, que no se incluyan factores indirectos. Por ejemplo, en esta investigación el efecto sobre la identidad de los docentes y no sobre todos los miembros de la organización.

Por lo tanto, plantea este autor que si se pudiera anticipar siempre las consecuencias de las decisiones no sería necesario el proceso decisorio, pero además la imaginación tampoco puede prever todos los tipos de comportamiento posible. Cada intención en la toma de decisiones cambia con las variaciones del conocimiento y la atención que se presta a ellas. Es así que, la toma de decisiones no siempre está guiada por la racionalidad que idealmente debería dominar en el proceso, sino que, en cambio, depende de diversos factores como del arbitrio de la persona que toma la decisión, las problemáticas a resolver, el tiempo de respuesta, el contexto, etc.

Este proceso de toma de decisiones, por lo tanto, varía de una organización a otra, y de igual forma, los resultados serán diferentes aun cuando los elementos y características pudieran ser similares al momento de hacerse una elección; inclusive pueden variar los

resultados con una misma decisión para dos problemas similares, pero en diferentes momentos, dado que el contexto cambia.

Es en este contexto que se hace presente la acción del individuo, y por tanto resulta imperioso conocer porque actúa como lo hace, se vuelve central el reconocer que no solo existe la lógica y los intereses de la organización, sino que también está la lógica e intereses individuales de sus miembros. Es precisamente en el acto de la toma de decisiones donde se puede visualizar claramente la ambigüedad naciente al tratar de conciliar metas e intereses personales frente a los de la organización.

Estas cuestiones hacen evidentes los elementos que llevan a hablar de una dinámica organizacional. Un primer elemento que muestra esa cualidad dinámica de transformación y/o evolución al interior de la organización es el papel que juega el sujeto al interior de ella, como participante y generador de procesos diversos. Pero al mismo tiempo, el tipo de comportamiento que observa el sujeto a partir de que asuma un cierto tipo de estrategia lo involucra de diferente manera en el proceso decisorio de la organización. Para ahondar en los elementos involucrados en la toma de decisiones se recuperan ideas de Crozier y Friedberg (1990) Simon (1970) y March y Olsen (1976).

Primeramente, Crozier y Friedberg (1990) plantean que uno de los principales elementos a considerar son los objetivos, los cuales deben ser claramente definidos ya que, de no ser así, el proceso decisorio se tornará complicado. En la organización que se busca analizar se identifica el objetivo general de la EMS, el cual es dotar de educación de excelencia a los alumnos. Estos dos autores plantean que tal objetivo debe quedar totalmente explícito a los decisores. Ahora, como se expuso en líneas anteriores la característica ambigüedad es

inherente a la organización debido a su componente humano, en este elemento humano se hace presente con los objetivos individuales que tiene cada decisor y cada miembro de la organización. Pero, además, junto con los objetivos se encuentra la cuestión de que representa tal objetivo para el sujeto, en este caso el docente. Entonces, inherente a la claridad existente del objetivo hay una interpretación del mismo, la cual debido al tipo de socialización, capital cultural y vivencias será diferente en cada caso, lo cual llevará a una heterogeneidad en la concepción de este elemento y por tanto dicha claridad se pierde conduciendo hacia la incertidumbre y oscuridad⁵ a la organización.

Otro aspecto importante es la sensibilización ante el problema, tal como lo exponen estos autores, ya que esta característica es completamente subjetiva, y desde una postura de toma de decisiones racional este tipo de propiedades no se incluyen en dicho proceso. Pero Crozier y Friedberg (1990) plantean que el grado de sensibilidad ante la problemática que posea el decisor le facilitará o hará más complicada la toma de decisiones. En el caso que aquí se analiza el cuestionamiento con respecto a este tema lleva al preguntarse sobre la manera en qué se posicionan los docentes frente a las metas de la EMS, es decir, cómo están sensibilizados ante el reto de dotar de educación de excelencia a los alumnos de este subsistema. Pero no únicamente los docentes sino también los puestos directivos, que por lo general, son los encargados de la toma de decisiones.

Este elemento a su vez se relaciona con la percepción que tienen los docentes y autoridades frente al papel que deben “jugar” ante las metas formales de la organización y del subsistema

⁵ Esta característica referida al objetivo, el cual se oscurece frente a diversas interpretaciones que se hacen de él

educativo; lo cual se encuentra permeado por cuestiones culturales, vivencias, capital cultural, así como la posición estratégica que ostenten al interior de la organización. Pero, además, en el caso de los docentes aparece relacionada también su identidad, pues ella se encuentra configurada por todos estos elementos mencionados, y por otra parte es la que puede orientar hacia un cierto tipo de posición estratégica frente a una decisión tomada. Por otra parte, como plantean Crozier y Friedberg (1990) el grado de autonomía que ostente el docente le permitirá tomar parte en la toma de decisiones o únicamente ajustar sus objetivos individuales frente a los de la organización, lo que no necesariamente implica que ajuste su percepción ante dichos objetivos, puede conservar esta, pero aceptar las metas organizacionales lo cual implica niveles de ambigüedad.

Otro rasgo que se debe considerar, son las reglas del sistema en donde se está tomando la decisión. Crozier y Friedberg (1990) mencionan que el decisor siempre será limitado por ellas, las cuales siempre están en relación con una estructura que condiciona la elección y estrategia a la que se ciña. Es decir, se plantea el tema de la autonomía de los miembros de la organización, pero esta se encontrará acotada a ciertas elecciones, tal como Marcuse (1993) propone que existe la idea de elección, aunque realmente no lo sea. Más bien se opta por alguna de las opciones predeterminadas, aunque dependiendo de la reacción que se tenga frente a esta se podrá modificar o hasta eliminar.

Ahora, con base en estas opciones es que el decisor escogerá los problemas a tratar, el orden en que los abordará y hasta el tiempo que destinará a resolverlo. “La capacidad de hacer un buen diagnóstico y de optar por un “buen problema” son cualidades personales...

que se van adquiriendo durante la experiencia y aprendizaje y están fuertemente marcadas culturalmente” (Crozier y Friedberg, 1990, p. 298).

Esta parte deja ver el papel del conocimiento en la toma de decisiones; el decisor debe tener conocimiento de los problemas a resolver, pero también se deben conocer las opciones con las que se cuenta para tomar una decisión que lo resuelva. Asimismo, el conocimiento que plantean Crozier y Friedberg (1990) no solo depende de la formación o credenciales con que se cuente, sino también con la experiencia, de ahí que uno de los aspectos que se encuentra relacionado con estos autores y se retoma en esta investigación es el papel de la experiencia de los docentes.

También el proceso decisorio concebido por estos dos autores implica el elemento motivación o intencionalidad de quienes ejecutan la decisión, por lo que deja ver el nivel de discrecionalidad que este implica. Desde este elemento queda claro que la perspectiva racional desde la cual tradicionalmente se había abordado el tema de la decisión no es considerada aquí. De tal suerte que cuando el docente al interior de la organización cuenta con poder decisorio, por más racional que intente ser en su toma de decisiones, estará movido por intereses, sentimientos y motivaciones que forman parte de su identidad y por tanto el tipo de decisión no solo implicará su grado de control de incertidumbre al interior de la organización o su grado de autonomía sino también elementos subjetivos que han configurado su identidad docente.

De esta manera, desde la perspectiva de estos autores, el proceso decisorio resulta un entramado complejo de elementos tanto objetivos como subjetivos lo cual aunado al tipo de situación o problema a resolver y postura dentro de “juego” en que se tomará dicha decisión hace de tal proceso algo intrincado y que puede resultar agobiante para el tomador de

decisiones. De ahí la propuesta de Simon de diversos tipos de decisiones para simplificar esta tarea.

Simon (1970) plantea que todo proceso de elección lleva a la acción, en este punto concuerda con Crozier y Friedberg (1990) quienes mencionan que tal proceso si quiere verse cristalizado siempre remite a acciones de no ser así se queda en el abstracto. Esta idea reafirma la concepción que aquí se retoma sobre la organización como un ente en constante transformación y movimiento.

Simon (1970) plantea que un acercamiento puntual a la organización será a raíz de analizar la toma de decisiones y el comportamiento que los sujetos observan en ella. Este autor coincide con las ideas de Crozier y Friedberg en más de un elemento, pues considera al igual que ellos que todo comportamiento de los individuos implica una selección consciente o inconsciente de determinadas acciones posibles, es decir, hay un componente estratégico que no necesariamente es consciente, esto es que no implica elementos utilitarios o racionales. Simon (1970) al explicar su teoría sobre el proceso decisorio en la organización recurre a diversos ejemplos que dejan ver los elementos involucrados en él. A continuación, se abordarán dichos componentes.

Primero, la existencia de distintas alternativas posibles de los sujetos, es decir, plantea a un sujeto activo que no está determinado por las estructuras, tal como consideran Crozier y Friedberg (1990), tales alternativas quedan reducidas para algunos sujetos por algún tipo de proceso o “juego” que se desarrolla al interior de la organización, pero siempre en esta

interacción limitando la posición estratégica de otros. Es decir, se suscitará alguna postura estratégica en función de las decisiones tomadas.

Otro aspecto es la intencionalidad del comportamiento del sujeto, es decir, orientado a objetivos que no necesariamente serán los formales u organizacionales y que tampoco serán netamente utilitarios, sino que pueden ser hasta emocionales. Tales objetivos tratarán de hacerlos compatibles con los de la organización.

Los elementos hasta ahora enlistados dejan ver, tal como plantean Crozier y Friedberg (1990) que la toma de decisiones no es algo aislado, sino que implicaría un entramado de relaciones que Simon (1970) expone en primera instancia a partir de la intención, ya que seleccionar consciente o no una determinada meta que guíe al comportamiento puede ser un medio para otra alcanzar otro objetivo y así hasta llegar una meta última. Por lo tanto, este encadenamiento de objetivos contribuye a que estos no sean claros.

Se agrega a estos elementos propuestos por Simon (1970), que la decisión siempre encierra una transacción y que la alternativa elegida o a la que se tiene acceso no será la mejor solución sino la disponible en ese momento y en ese contexto específico. Esto es de suma importancia en el caso de los docentes, ya que en ocasiones la decisión tomada por ellos se hallará relacionada no solo con su identidad sino con sus circunstancias y contexto.

Al mismo tiempo Simon (1970) plantea que proceso decisorio no es completamente autónomo, sino que debe seguir ciertos parámetros. Por ejemplo, el decisor se encontrará con jerarquías respecto a los problemas que debe atender primero; por otra parte, también se enfrentará con límites en su facultad de decidir, puesto que de antemano se hallan

establecidas posibles soluciones a los problemas abordados, es decir, únicamente podrá elegir de una gama de respuestas preestablecidas.

De esta manera encontramos que, por una parte, el docente frente a las decisiones de sus autoridades acepta su papel y limitaciones y actúa en consecuencia, ya sea aceptando o no dicha decisión. Por su parte los ejecutores se apegan a lineamientos del proceso decisorio establecidos por la organización. Según Simon (1970) el hombre entra en un grado de docilidad para integrarse y observar las consecuencias de sus movimientos con la finalidad de ajustarlos a sus objetivos. Es lo que en su momento Crozier y Friedberg (1990) llamaban el dejarse dominar para integrarse de mejor manera.

Se agrega a esta lista de elementos involucrados en la toma de decisiones la aceptación de una autoridad que rige las actividades de todos los miembros de la organización. De tal forma se admite un tipo de autoridad que ejerce la toma de decisión y, por otro, las actividades a realizar dentro de su espacio de trabajo. En esta cuestión los docentes ante ciertas decisiones tomadas por diferentes autoridades educativas pueden adoptar una actitud de aceptación u oposición. Ejemplo de ello fue su postura frente a la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS), donde un número considerable de miembros de este gremio se opuso a dicha reforma. Esta actitud le imprime una característica que puede ser vista como contestataria o crítica a la identidad del docente, lo cual permea el tipo de interacciones y relaciones al interior de su organización educativa.

Un componente importante en el proceso decisorio es el tipo de influencia que se debe ejercer a partir de la toma de decisiones, pues Simon (1970) considera que si no se influye

en el comportamiento la decisión no surtirá efecto, es como si no se hubiera llevado a cabo dicho proceso. Este influjo puede desarrollarse a partir de generar hábitos entre los miembros de la organización. Ahora, esta influencia no es únicamente ejercida por las altas jerarquías organizacionales sino que, como plantean Crozier y Friedberg (1990) el sujeto al poseer un cierto grado de control de incertidumbre puede tener esta influencia sobre sus pares y hasta sobre las autoridades que han tomado la decisión “Estas líneas formales de autoridad se suplen comúnmente con las relaciones no formales de la misma en el trabajo diario de la organización, mientras la jerarquía formal queda en gran parte reservada a la solución de los conflictos”. (Simon, 1970, p. 13).

Un elemento más que considera la propuesta de Simon (1970) es la lealtad organizativa, pues quien ejerce este proceso decisorio debe valorar las vías de acción y las consecuencias que esto acarrea a la organización y al grupo que se verá directamente afectado, pero siempre considerando los objetivos organizacionales. Dicha lealtad no solo se presenta en la interacción diaria con respecto a la organización, sino a los grupos o gremios a los que pertenezca el decisor. Por ejemplo, los docentes pueden tomar o acatar decisiones con base en su identificación con la organización y sus objetivos, pero también con su gremio. Puede ocurrir que, al identificarse con su grupo de pares no ocurra lo mismo con los objetivos de la organización, lo cual desencadenará un conflicto que remitirá a un tipo de juego donde cada parte adopta una postura estratégica según su grado de autonomía, el tipo de decisión tomada y sus objetivos individuales.

c) Ambigüedad y decisión. Resulta pertinente recuperar las ideas de March y Olsen (1976) sobre el tema de la toma de decisiones; ellos exponen que la decisión es una

oportunidad para responsabilizar por la gloria o fracaso en la organización, lo cual reconfigura las relaciones de amistad, poder, solidaridad y confianza desarrollando un cierto tipo de comportamiento al interior de la organización y haciendo visibles nuevos intereses individuales y grupales que refuercen la socialización.

March y Olsen (1976) recuperan lo que ya planteaba Simon (1970) sobre la opacidad de objetivos o también llamada ambigüedad de intención; en el caso de los docentes los objetivos de la organización educativa pueden volverse ambiguos o confusos cuando ocurren cambios en su entorno; puede ocurrir que se modifique la perspectiva desde donde interpretan las metas de la organización, o una transformación en sus propios sentimientos puede llevar a falta de claridad en los objetivos organizacionales. Todas estas modificaciones dejan de manifiesto el aspecto dinámico de la organización y esa continua configuración de la identidad de sus miembros.

Otro aspecto que no es claro en el proceso decisorio es el *motivo organizacional*, ya que los autores mencionados consideran que no se comprende totalmente la manera en que funciona/subsiste la organización; esto es así a raíz de que se desconocen o no son del todo claros los motivos u objetivos organizacionales para algunos o todos los miembros de la organización. En las organizaciones educativas suele presentarse mayormente esta oscuridad de funcionamiento y de objetivos al ser espacios con una autonomía y/o laxitud mayor que por ejemplo en organizaciones empresariales. Como muestra se encuentran los análisis que realizan March y Olsen (1976) centrándose en organizaciones de educación superior, espacios que por la alta autonomía con la que cuentan sus miembros vuelven más complejo el tipo de interacciones y la toma de decisiones.

Siguiendo con el tema de decisiones ligado a la falta de claridad o ambigüedad, esta se hace presente en la interpretación sobre el pasado de la organización, en el caso específico de análisis, lleva a pensar en la falta de conocimiento que tienen los docentes no solo de la organización a la que pertenecen, sino sobre el pasado del gremio del que son parte lo cual complica su respuesta frente al proceso decisorio.

En el caso que aquí se analiza es de importancia el tipo de conocimiento que poseen los docentes sobre el gremio del que son parte; pero, además otro elemento importante es la pertenencia a un sindicato y el conocimiento que tienen del mismo, ya que el estar afiliado a un determinado sindicato funcionaría como una especie de dispositivo que brindaría unidad al gremio y que por tanto incidirá en el tipo de identidad gestada por el gremio docente.

Por otra parte, la ambigüedad se hace presente en la atención que se reserva a ciertas problemáticas, ya que esta varía de un momento a otro y entre distintos tipos de problemas. La participación en las decisiones no es atractiva para todos en todas las situaciones de elección relevantes todo el tiempo. El flujo de atención no dependerá del contenido de una sola opción, sino de la colección de situaciones de elección disponibles (March y Olsen, 1976, p. 14).

Según March y Olsen (1976) no existe la actividad estable, es decir, si bien se pueden observar patrones de comportamiento que responden a roles y normas tal como plantean Berger y Luckman (2003), también es cierto que los sujetos entran y salen de situaciones de elección según el tiempo y la energía con que cuentan. De esta manera se concibe que la atención a las elecciones será contextual. Así el proceso decisorio puede ser altamente

dependiente del tiempo. Los contextos cambiantes de los actos individuales pueden producir alteraciones organizacionales que no habían sido anticipadas o deseadas.

Este punto puede ejemplificarse con la situación del docente actual, si se compara con la experiencia dentro del sistema educativo público nacional de los docentes que tienen más años en el mismo, pueden dar cuenta de cambios en la manera de impartir sus clases, las exigencias profesionales que antes no tenían, los nuevos métodos de ingreso al subsistema y las evaluaciones. Todo esto resulta de una combinatoria de un contexto que le exige cambios al sistema educativo y a sus miembros lo cual los presionará para que en cierto momento presten mayor atención y destinen mayor energía en algunas decisiones o bien en algún momento inclinarse a apoyar o no a estas. En el caso de los docentes que no habían experimentado estos cambios esto puede llevarlos a prestar mayor atención al proceso decisorio o hasta a participar en mayor medida en él; o por el contrario al encontrar mayores exigencias del entorno en cuanto al desempeño de sus labores, puede adoptar una actitud indiferente frente a la toma de decisiones.

El ciclo completo de acción comprende acciones organizacionales y acciones ambientales, estas últimas refieren a respuestas ante elecciones organizacionales realizadas. En el caso que se analiza, esto correspondería a la respuesta de los docentes frente a la manera en que se les permite desempeñar su labor profesional al interior de la organización. Estos lineamientos son una respuesta organizacional ante decisiones del entorno ambiental educativo. La postura del docente frente a esto puede ser a favor o en contra de los lineamientos para desempeñarse como profesor, aunque finalmente la presión que ejerza la estructura y el nivel de autonomía con que cuente en ese momento el docente, le dotará de herramientas para

hacer valer su postura o aceptar lo que ha implementado la organización y el mismo sistema educativo.

Ahora March y Olsen (1976) consideran que tanto las acciones como los eventos ambientales son ambiguos; es decir, no está claro que pasó o que causó dichos eventos. Esto puede ser de tal forma debido a que los individuos tienen dificultades para observar el fenómeno sobre el que tienen que tomar una decisión. Pero también porque la interpretación de esos fenómenos depende del conocimiento que se tenga a partir de la socialización o interacción con otros, es decir, dependen de las interpretaciones de otros y esto a su vez de la confianza que se tenga en dichas interpretaciones y del canal utilizado para transmitir las. Entonces, desde la concepción de la problemática a solucionar existen ambigüedades, que van desde la interpretación de la misma, hasta los distintos procesos que intervienen en su resolución, así como por el número de personas involucradas en el problema.

Otra cuestión que considerar en la toma de decisiones y su relación con la ambigüedad es la diferencia entre lo esperado y el resultado final. La razón principal por la que no se logra el resultado previsto según March y Olsen (1976) es porque es inconsistente con el resultado final de la otra persona. Es decir, hay una incompatibilidad de preferencias, por tanto, se debe optar por una estrategia que si bien, no las hace compatibles por lo menos serán coincidentes en ciertos puntos; esto es similar a lo propuesto por Crozier y Friedberg (1990). “De hecho, gran parte del comportamiento organizacional está dominado por reglas que existen y se siguen sin un impacto significativo de las intenciones individuales. En segundo lugar, la intención individual y la acción individual a veces están conectadas libremente” (March y Olsen, 1976, p. 20). En consecuencia, centrarse únicamente en las intenciones

individuales y organizacionales deja de lado lo contingente, es decir, lo que está de manera real junto a dichas intenciones durante todo este proceso de interacción organizacional y, por tanto, debe considerarse.

La intención no controla el comportamiento con precisión. La participación no es una consecuencia estable de las propiedades de la situación de elección o las preferencias individuales. Los resultados no son una consecuencia directa del proceso. La respuesta ambiental no siempre es atribuible a la acción organizacional (March y Olsen, 1976, p. 21).

De esta manera se reafirma la noción del proceso decisorio como altamente ambiguo, tal como ya mencionaba Simon (1970) dicho proceso está lejos de ser completamente racional. Por tanto, una consecuencia natural es la incertidumbre al interior de la organización. Esta incertidumbre será resultado de los procesos decisorios los cuales implican negociación política al interior de la organización; de tal forma siempre que se hace presente el ingrediente humano existirá incertidumbre, debido a los diversos objetivos, intenciones, motivaciones e interpretaciones de cada uno de ellos. La parte política se hace presente a partir de la estrategia adoptada la cual puede remitir a un arreglo o a una coalición para imponer una solución que beneficie a los participantes en dicha coalición.

Si bien, desde una perspectiva política según estos autores, las preferencias de los participantes están bien especificadas, la estructura del juego político es clara y la participación y poder relativamente estables. Esto remite a la idea de Crozier y Friedberg (1990) sobre el establecimiento de un juego, sus reglas y que la organización es una especie de arena política. Estos elementos hacen evidente una vinculación entre problemas y

soluciones. Por otra parte, March y Olsen (1976) consideran que las preferencias de los sujetos con relación a una decisión es difícil establecerlas, ya que estas por lo general son inconsistentes y mal definidas, además de que estas se descubren por las acciones.

Frente a estas situaciones de elección March y Olsen (1976) consideran que la importancia que se le da a la elección también puede no ser clara y es en ese momento cuando el proceso decisorio se vuelve más dependiente del contexto. De esta manera hacen una propuesta para la toma de decisiones, desde lo que denominan el bote de basura (GCM).

Este modelo decisorio (GCM) consiste de manera general en contar con un depósito con diversas soluciones a distintas problemáticas y de donde se tomarán decisiones. Así el proceso de toma de decisiones de bote de basura (GCM):

...es uno en el que los problemas, las soluciones y los participantes pasan de una oportunidad de elección a otra de tal manera que la naturaleza de la elección, el tiempo que toma, y los problemas que resuelve dependen de todos en una combinación relativamente complicada (March y Olsen, 1976, p. 37).

Desde esta propuesta teórica, una decisión es una interrelación entre problemas, soluciones, participantes y elección de oportunidad. De tal forma que una elección organizacional es una confluencia fortuita de estos cuatro elementos. La dinámica organizacional se hace evidente en esta propuesta ya que March y Olsen (1976) plantean que la estructura organizacional es el resultado de la planificación pero que los flujos de problemas, oportunidades de elección, soluciones y participantes cambian con el tiempo; lo cual complejiza el proceso de toma de decisiones lo cual convierte al proceso de decisión en algo ambiguo y en constante movimiento. Es así que, estos cuatro elementos participantes

en la decisión son canalizados por la estructura social y organizacional, de tal suerte que esta influye en la toma de decisiones.

Este modelo de toma de decisiones (GCM) remite a las acciones de los sujetos, lo cual es uno de los ejes de esta investigación; pero, además, dicho modelo de centra en *pequeños universos organizacionales* como el que aquí se pretende analizar y finalmente March y Olsen (1976) para llevar a cabo su aportación teórica se basan en análisis en organizaciones de educación superior.

Ahora según la propuesta March y Olsen (1976), los fracasos en la elección de soluciones ocurren entre los problemas más y menos importantes; esto puede ser entendido así ya que los primeros tienen un nivel mayor de complicación, mientras que los segundos pueden fallar debido a la poca atención, energía o tiempo destinado a su resolución. En el caso de la organización educativa que aquí se analiza, resulta importante conocer cuáles son los problemas a los cuales se destina más o menos recursos a su solución y porque es así, esto con la finalidad de conocer el impacto que tiene sobre la identidad docente que se gesta dentro de dicha organización.

d) Tipos de decisiones. Como se ha planteado hasta este momento la toma de decisiones es un proceso complejo en donde se involucran distintos actores y elementos lo que puede llevar a los implicados en tal proceso a enfrentar incertidumbre ante tal tarea. Es por este motivo que Simon (1970) plantea que ante esta situación los decisores cuentan con una clasificación de elecciones ante diversas problemáticas, lo que ayudará a tomar una determinada decisión. De tal manera que, este autor considera que en el proceso decisorio el

papel de la memoria es central. Así también el hábito resulta un mecanismo importante ya que ayuda a conservar los modelos útiles de comportamiento y evita esfuerzos. “En la medida en que los métodos de resolver los asuntos que se repiten se convierten en cuestiones de práctica organizativa, incorporados quizá a manuales de prácticas y procedimientos, dejan de ser objeto de reconsideración cuando surgen estos asuntos” (Simon, 1970, p. 85).

Es así como Simon (1970) considera que cuando se ha analizado un problema y sus posibles resoluciones y se llega a una decisión, esta se convierte en una guía de otras decisiones que pueden surgir sobre ese mismo tema. Por su parte March y Olsen (1976) consideran que desde la perspectiva de *bote de basura* la resolución de problemas no es el estilo más común al momento de tomar decisiones, aunque esto suene ilógico. Si no que existen tres estilos o maneras de tomar una decisión; ya sea por descuido, al vuelo o por resolución.

La primera forma de tomar una decisión es por descuido, y esto ocurre así cuando dentro del proceso de bote de basura los problemas se vinculan a otras opciones o elecciones y además existe energía disponible para hacer la elección de manera rápida, por lo cual no se presta atención a los problemas existentes y se dedica entonces un mínimo de energía y tiempo a solucionar el problema.

La decisión al vuelo ocurre cuando se vinculan algunos problemas con opciones durante algún tiempo, esto es hasta que aparece una opción más “atractiva” para solucionar el problema. Los problemas pasan de considerar una opción por otra. Pero esto no significa

necesariamente resolver el problema, sino únicamente contar con más opciones de resolución.

El último tipo de decisión es por resolución, donde algunas opciones resuelven problemas después de algún periodo de trabajo o de algún grado de energía vertido en él. Mientras que, el tiempo varía dependiendo de la cantidad de problemas que enfrente el decisor. March y Olsen (1976) plantean que los tres tipos de toma de decisión son excluyentes pero que en las organizaciones se recurre a cualquiera de ellos dependiendo de los elementos involucrados.

Estos tipos de soluciones resultan relevantes ya que llevan a considerar el proceso decisorio desde una perspectiva innovadora, ya que como se ha expuesto, en ocasiones la decisión es lo último a considerar y esta se toma a partir de una serie de coincidencias de elementos. Estas ideas llevan a cuestionar en el caso que aquí se analiza, de qué manera se toman las decisiones al interior de la organización educativa y cómo se involucran en dicho proceso los docentes; así como qué tipo de problemas consideran relevantes para destinarles una considerable cantidad de “energía” como plantean March y Olsen (1976) y por consiguiente configuran el tipo de interacciones y conductas al interior de la organización.

En cuanto los elementos involucrados en la toma de decisión que plantean March y Olsen (1976), a partir de su propuesta de cesto de basura se encuentran la coincidencia de diversos factores, por ejemplo, el estilo de decisión, el cual permitirá el acceso al resto de los elementos implicados, ya sea a través de una decisión por descuido, al vuelo o por resolución.

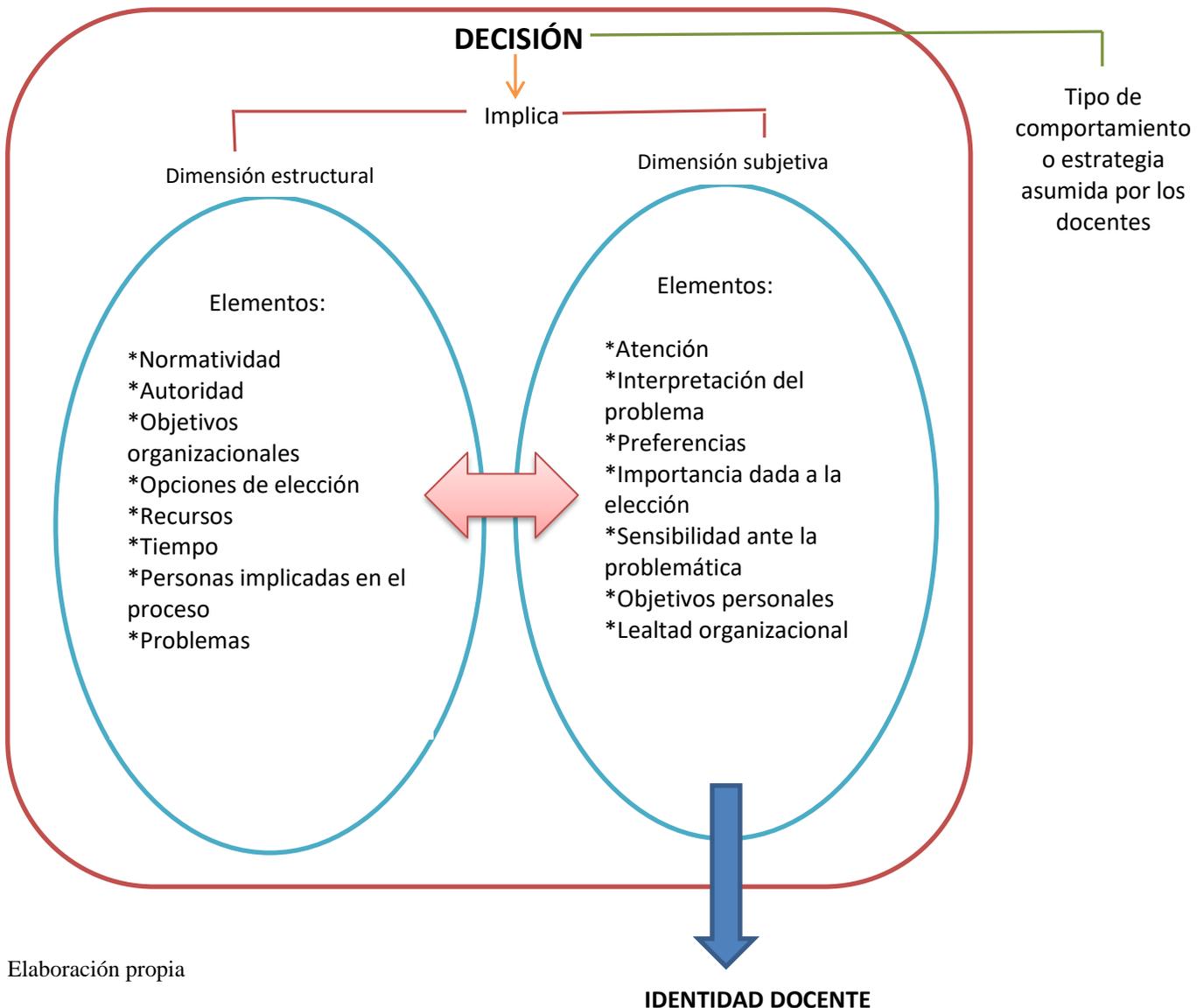
Por otra parte, la actividad problemática reflejará en qué grado se encuentra activo el grado de conflicto y la latencia de los problemas. Relacionado con estos últimos dos

elementos se encuentra la actividad del decisor o el nivel de energía que destina a tomar su decisión, así como la dificultad de esta; ya que la facilidad o dificultad que entrañe tomar dicha decisión será producto de los elementos antes mencionados y la manera en que se relacionan unos y otros.

Dado este panorama decisorio, en el presente estudio resulta importante considerar el elemento que remite al papel que juegan los participantes en dicho proceso, en este caso los docentes y autoridades educativas para que, en una combinatoria con el resto de los factores relacionados se llegue o no a una decisión que resuelva o no una problemática. Pero también el proceso decisorio aquí descrito da la pauta para conocer las implicaciones que tiene la configuración de la identidad de los docentes involucrados en tomar o seguir la implementación de una decisión a partir de la postura que presenten frente a ésta. De tal suerte que, la *configuración identitaria* se convierte en un elemento más a considerar, o a verlo integrado con cualquiera del resto de los factores involucrados en el proceso decisorio. Por mencionar algo, el cuestionar cómo permea la identidad de los docentes con respecto a los objetivos de la organización, o con respecto a la energía invertida en tomar una decisión. A continuación, en el esquema 8 se muestran algunos elementos involucrados en la toma de decisiones.

Esquema 8.

Elementos involucrados en la toma de decisiones



Elaboración propia

Es decir, la identidad del docente se hallará plenamente relacionada en el proceso decisorio, ya que los elementos subjetivos que una decisión contiene serán parte misma de dicha identidad; estos elementos a su vez se relacionan y se corresponden con los elementos estructurales de la decisión. Finalmente, esta interrelación de factores subjetivos y estructurales dará como resultado una determinada decisión ante la cual los sujetos

responderán con cierto comportamiento o posicionamiento estratégico. Aunque cabe mencionar que March (1994) plantea que la participación en la toma de decisiones no es solo debido a la búsqueda de ventajas personales y grupales sino también para afirmarse individual y colectivamente lo cual nuevamente remite a la identidad (ver esquema 8).

A partir de estas consideraciones teóricas es que se pretende realizar el análisis de la configuración de la identidad de docentes de la Escuela Preparatoria 323, ubicada en el Estado de México. Lo expuesto en este capítulo considera las dimensiones, categorías y enfoque teórico para abordar la problemática de investigación.

Se plantea recuperar diversas disciplinas como la sociología de la educación, la pedagogía y los estudios organizacionales a partir de los conceptos que aquí se retoman. Así mismo, se considera a partir de las teorías y autores recuperados, que la identidad se gesta a partir de un tipo de interacción lo que remite a otros individuos y a diferentes espacios de la realidad de los sujetos. Estos espacios se ubican en distintos niveles de la realidad ya sea a nivel micro, meso o macro, y como se ha expuesto en líneas anteriores cada nivel implica tanto elementos estructurales como subjetivos a considerar. También se parte de la noción de que la organización educativa lleva a cabo al interior una serie de procesos complejos que inciden en la configuración identitaria. Como se ha expuesto en el último apartado de este capítulo para esta investigación únicamente se recuperan los procesos de comportamiento estratégico y la toma de decisiones de los sujetos, de tal forma que se considera pertinente el marco teórico aquí propuesto para llevar a cabo este trabajo. A la par con las ideas teóricas expuestas, en el siguiente capítulo se presenta la propuesta epistémico-metodológica que guiará el trabajo de campo y de análisis de datos

CAPITULO 3. CONSIDERACIONES EPISTEMOLÓGICAS Y METODOLÓGICAS

“La organización no es un invento moderno. Sin embargo, la sociedad moderna tiene más organizaciones que satisfacen una mayor cantidad de necesidades de una mayor cantidad de personas y afectan a una mayor proporción de la población”.
(Etzioni, 1979)

La discusión en torno del estudio de las organizaciones va desde posturas funcionalistas, orgánicas, contingenciales de mercado hasta situaciones simbólicas como el poder. Pero no hay que perder de vista que todo esto está enmarcado en necesidades y problemáticas de determinadas épocas históricas; es decir cada perspectiva responde a los requerimientos de un determinado contexto. “... las organizaciones no eran ni sistemas naturales ni racionales *per se*, sino fenómenos socialmente contruidos” (Clegg, 2006, p. 12). Pero, además, insertas en un ambiente organizacional turbulento como el actual, donde se ha evidenciado que existen organizaciones con características diferentes a las descritas desde la perspectiva racional. Estas organizaciones tienen estructuras con relaciones estrechas entre varias de sus partes, y también cierta laxitud en otras de ellas.

En la presente investigación se recupera la idea de la organización en constante transformación, donde el al interior de esta se suscitan diversos procesos, de los cuales únicamente se recuperan en esta investigación, el decisorio y el comportamiento estratégico. Para ello se retoman ideas de disciplinas diversas como la sociología, los EO y la pedagogía, como se expuso ampliamente en el capítulo anterior; esto para delimitar el horizonte de comprensión del fenómeno organizacional, como lo propone Zemelman (1987). En cuanto a la propuesta epistémica-metodológica el presente capítulo se encargará de exponer el enfoque epistemológico desde una postura dialéctico-crítica que enfatiza el potencial de

acción que tiene el sujeto, así como una propuesta metodológica centrada en el configuracionismo. Por otra parte, también se presentan las herramientas de recopilación de información y las categorías de análisis basadas en la propuesta teórica y epistémico-metodológica enunciada.

1. El estudio de la organización y su importancia

Tal como se ha presentado la existencia humana se encuentra intrínsecamente relacionada a organizaciones de diversos tipos. Una definición de organización comúnmente usada en el ámbito organizacional es la de Hall (1996):

Una colectividad con una frontera relativamente identificable, un orden normativo, niveles de autoridad, sistemas de comunicaciones y sistemas de coordinación de membresías; esta colectividad existe de manera continua en un ambiente y se involucra en actividades que se relacionan por lo general con un conjunto de metas; las actividades tienen resultados para los miembros de la organización, la organización misma y la sociedad (p. 33).

Mientras por su parte March plantea que “las organizaciones son combinaciones complejas de actividades, propósitos y significados; cumplen tareas coordinadas que deberían ser inconcebibles sin ellas, y sin las cuales es difícil imaginar una sociedad desarrollada moderna” (1981, pág. 574).

De estas definiciones se puede aducir que las organizaciones impactan tanto de manera directa e indirecta a diversos grupos sociales, dependiendo del tipo de organización del cual se trate, pero además ésta se encuentra inserta en un cierto tipo de entorno o contexto que incide en ella y además involucra tantos elementos estructurales como simbólicos. Primeramente, el nivel de impacto que tiene cualquier tipo de organización sobre grupos de individuos y sociedades enteras es bien conocido, pueden influir en el destino económico de sociedades, así como también tienen el poder de coadyuvar a la generación de conocimiento y transformación de su entorno; de ahí la importancia de su análisis.

Por otra parte, con respecto al efecto que tienen sobre sí organización y contexto y viceversa, en el estudio de la organización se debe considerar esa relación dialéctica entre contexto y la organización misma. Así mismo la realidad en la cual se ubica la organización en cuestión se encuentra compuesta tanto por elementos estructurales como subjetivos y, además, dicha realidad a su vez implica distintos niveles contextuales, macro, meso y micro.

Todos estos elementos que implican el análisis de una organización llevan a considerar diversos enfoques, metodología y aportaciones teóricas para dar cuenta de sus problemáticas.

Otro punto a tomar en cuenta es que las organizaciones son un conglomerado complejo de actividades y significados, lo cual lleva a considerar la importancia que tienen los individuos en la conformación y funcionamiento de éstas. Primero, toda actividad implica procesos al interior de la organización, los cuales permiten su supervivencia, pero también la transforman, en segunda instancia, las actividades involucran un entramado de interacciones en donde intervienen significados. Estos elementos aunados a los antes mencionados, vuelven a la organización un ente sumamente complicado de analizar ya que esta mantiene

en su interior una serie de procesos e interacciones que la vuelven una entidad en constante transformación, lo cual la asemeja a la manera en que se Bauman ve la sociedad, es decir, una organización líquida, lo cual dificulta el acercamiento a ella.

Con base en esta caracterización de la organización, es que se plantea asumir un enfoque *dialéctico crítico* a partir de la metodología *configuracionista*. Este enfoque epistémico permite precisamente abordar al objeto de interés, la organización educativa, desde esta idea de transformación. Por otra parte, ambas definiciones de organización permiten dar cuenta de aspectos estructurales y subjetivos involucrados en su origen, lo cual remite a una postura dialéctica y configuracionista.

2. Enfoque epistemológico

Osorio, Páramo et. al. (2007) plantean que la postura epistemológica o paradigma serán las suposiciones filosóficas a partir de las cuales se decide investigar. Es necesario determinar dicho paradigma al plantearse la problemática de investigación, ya que se requiere contar con un punto de partida o una perspectiva específica desde la cual se abordará la temática. Este punto de partida determinará la forma en que se ve al fenómeno a analizar, así como las técnicas y herramientas de las que se eche mano para recopilar información y su tratamiento.

Es así como la elección del paradigma se vuelve un tema delicado ya que será la guía para llevar a cabo la investigación. Al elegir el paradigma el investigador debe tener claro que es lo que busca con su trabajo de análisis. Por ejemplo, Kuhn plantea la cuestión del paradigma constructivista que consiste en la construcción del conocimiento desde ubicarse

en ciertas partes de la realidad (Olivé, 1998), y se centra más en tratar de comprender el fenómeno que de explicarlo.

Por su parte Burrell y Morgan (1989) mencionan que “Todos los científicos sociales se acercan a su objeto a través de suposiciones explícitas o implícitas acerca de la naturaleza del mundo social y la forma en que puede ser investigada” (p. 1) es decir, la elección del paradigma implica subjetividad del investigador, ya que el elige lo que quiere analizar de un cierto fenómeno y desde donde lo va a mirar. Esta subjetividad es necesaria ya que la realidad es extensa y compleja, motivo por el cual se vuelve imperativo determinar una parte de la realidad a ser estudiada, así como un fenómeno específico en un determinado espacio. Todos estos elementos van a establecer la manera en que se llevará a cabo el análisis.

Pero, además de estas cuestiones Burrell y Morgan (1989) mencionan que los análisis de ciencias sociales se vuelven más complicados por la gran variedad de posturas teóricas y metodológicas, lo cual ha llevado a que surjan pugnas en las disciplinas sociales “El paradigma toma por sentado supuestos que separan un grupo de teóricos de una manera muy fundamental de los teóricos ubicados en otros paradigmas” (Burrell y Morgan, 1989, pág. 24). Pero más que un “terreno en pugna” como menciona Reed (1996) se trata de observar que cada paradigma abona a la comprensión de la realidad. Pero, se debe reconocer que, a partir de la elección de una postura paradigmática solo se está abordando un fenómeno desde una de varias posibles alternativas de análisis, por tal motivo la generalización no siempre es posible.

Entonces, sea de manera consciente e inconsciente, toda investigación se realiza desde una determinada postura epistemológica, o desde una manera específica de concebir la

construcción del conocimiento (Vargas, 2011). Estas concepciones articulan una serie de diversos paradigmas desde donde se observa la realidad y los fenómenos específicos que interesan a los investigadores. Entre los principales paradigmas se encuentran:

- a) Positivista: Desde esta postura el conocimiento implica verdad objetiva e irrefutable, donde todo conocimiento científico es alcanzado a partir de formulación, confirmación y/o refutación de hipótesis. Se inclina por una metodología cuantitativa. Sus observables serán variables que se enuncian en las hipótesis de las cuales se parte. Entre las técnicas de investigación por las que se inclinan están, experimentales de laboratorio, estadísticas como la encuesta, cuestionario cerrado, técnicas de observación y registro de hechos y técnicas deductiva como el análisis conceptual lógico (Vargas, 2011).
- b) Hermenéutico-interpretativo: Se opta generalmente, por una metodología cualitativa. Su interés radica en la comprensión del fenómeno a investigar. Desde esta postura el conocimiento es una construcción subjetiva, la realidad es interpretable, compleja y estructural. Se plantea la implicación del sujeto en el objeto. Sus observables son los elementos propios de la realidad que se investiga. Entre las técnicas de recopilación de datos a las que recurre se encuentran: observación directa, entrevista profunda y semi estructurada, historia de vida, historia oral, grupo focal, grupo en conversación. (Vargas, 2011)
- c) Crítico: La postura es pragmática y se opta por una metodología cualitativa. Desde esta postura, que es la de la presente investigación, el conocimiento es útil para cambiar la realidad y avanza a través de confirmación o refutación de acciones, a través de las cuales se logra transformar la realidad. Si bien, este trabajo no busca ser

de largo alcance, si aspira a generar algún tipo de impacto en los sujetos aquí investigados. Específicamente se busca dar cuenta y tomar conciencia de la situación del docente del nivel medio superior en México, y específicamente dentro del subsistema de preparatorias oficiales del Estado de México.

Esta postura considera que la realidad está construida a partir de relaciones de poder, donde sujetos son dominados y a su vez dominan a otros, la realidad es un sistema de dominación-libración y está construida de acciones. Sus observables son las acciones que permiten o no la transformación de la realidad. Entre las técnicas que utiliza para recopilar información se encuentran: entrevista a profundidad, historia de vida, grupos de conversación, indagación documental y observación directa de acciones.

A partir de estas ideas se propone adoptar una postura dialéctico-crítica en donde se parte de la idea de una realidad en constante transformación, y en donde el sujeto resulta central para comprender el fenómeno, en este caso la configuración identitaria del docente. Así mismo, se plantea recuperar los aspectos tanto estructurales como subjetivos que inciden directamente en las acciones de los sujetos. Para recuperar ambos aspectos de la realidad se considera que la propuesta configuracionista resulta adecuada.

Cabe mencionar que las últimas dos propuestas epistemológicas expuestas en líneas anteriores se enmarcan dentro de la metodología cualitativa. Dicha metodología es aquella cuyos métodos, observables, técnicas e instrumentos de recopilación de información se encuentran en relación con la idea de observar de manera subjetiva algún fenómeno de la realidad. Esta también concibe una relación estructural y/o sistémica entre las partes y el todo de la realidad estudiada (Vargas, 2011), esto último se encuentra en consonancia con la propuesta configuracionista.

Desde la metodología cualitativa se busca observar de manera holística la realidad teniendo en cuenta su complejidad, es decir, concibiéndola como un todo. “Si se elige la Metodología cualitativa, eventualmente es posible incluir algún método, técnica e instrumento de medición cuantitativa, siempre y cuando los resultados de su aplicación sean re-interpretados dentro del conjunto de otros datos cualitativos” (Vargas, 2011, pág. 60).

La metodología consiste pues, en un conjunto de técnicas y procedimientos que tienen como finalidad la recolección, clasificación y validación de datos provenientes de la realidad a investigar. Es un soporte para asegurar la pertinencia y validez del proceso de investigación (Poy y Ávalos, 2016).

Históricamente los científicos han enfatizado el método cuantitativo, pues esto ha sido casi un sinónimo de seriedad, objetividad y certeza científica. Aunque, con el avance de la ciencia social, se ha puesto de manifiesto que no todo es cuantificable y que en ocasiones este método tan aceptado no logra dar cuenta por completo de un fenómeno. Frente a ello se requiere transitar otros caminos metodológicos que ayuden a dar cuenta de la problemática que se analiza, y es cuando se postula el método cualitativo.

Vasilachis (2006) postula que la perspectiva cualitativa no está ligada a una determinada forma de llevar a cabo una investigación, sino que es flexible; esto es una ventaja ya que permite contar con distintos enfoques, técnicas y herramientas para ayudar a realizar la investigación; pero, por otra parte, puede resultar confuso encontrar los lineamientos adecuados en el análisis que se desea implementar.

Para un investigador social la perspectiva cualitativa será una opción más acertada, ya que todo ámbito social está sujeto a los cambios de manera más vertiginosa, y estos impactan de distinta forma en una situación específica, por tanto, se requerirá de un enfoque que ayude a la comprensión del fenómeno y su entorno. Por otra parte, siempre que se involucra el aspecto social está implícita la complejidad, pues todos los sujetos, incluyendo al investigador, llevan a cuevas un sinnúmero de elementos subjetivos que impactan en la investigación. Ante esto y si la investigación se encuentra encaminada a comprender la manera en que ocurre un fenómeno, la postura más indicada será la cualitativa.

Para asumir una postura epistémico-metodológica es necesario tener claridad en el objetivo de la investigación, así como en la manera en que se concibe la realidad y a los sujetos involucrados en ella. Con respecto a los individuos, no solo se refiere a los investigados sino al mismo investigador ya que este realiza una interpretación del fenómeno estudiado. Esta idea la considera la propuesta metodológica configuracionista que se pretende recuperar en este trabajo, en donde el investigador tiene un papel parte importante.

A. Una epistemología crítica

En la presente investigación se tiene como objetivo conocer el impacto que tiene en los procesos organizacionales la manera en que se configura la identidad docente. Para ello se ha planteado que esta se encuentra en correspondencia con la manera en que el profesor lleva a cabo su labor profesional, pero a su vez está relacionada no solo con su vida laboral sino con otras dimensiones de la realidad del docente. A partir de estas ideas se puede dar cuenta que existen un entramado de relaciones que inciden en la configuración identitaria, las cuales

no son estáticas, sino que son dimensiones de la realidad en constante transformación lo que hace que el objeto de estudio también lo esté, es decir, la identidad docente no es algo terminado sino algo en constante construcción. “Epistemológicamente, el problema es como captar a la realidad en transformación, impulsada por factores estructurales y a la vez subjetivos, tanto en cuanto a acción como en cuanto a subjetividad” (De la Garza, 2001, pág. 2).

Por otro lado, la presente investigación si bien rescata aspectos objetivos o estructurales también considera elementos subjetivos, lo cual implica al sujeto, quien jugará un papel central, pues se concibe como un individuo que también está en transformación constante y que incide en su entorno y en la transformación de otros.

De esta manera, la reflexión sobre el objeto de estudio se sitúa desde una perspectiva crítica, la cual enfatiza el papel y potencialidad que tienen los sujetos en su entorno, así como el constante cambio al que se encuentra sometido y que a su vez impactará en el tipo de procesos que ocurren al interior de la organización. Para acceder a estas peculiaridades de la organización, que son difíciles de captar, se considera que la posición crítica es la adecuada pues permite la incorporación de elementos estructurales, de agencia y subjetivos para dar cuenta de una realidad en constante cambio.

En consonancia con la postura epistémico-metodológica de los Estudios Organizacionales (E.O), que abogan por una actitud multi, inter y transdisciplinaria que permita captar la naturaleza compleja de la organización y los procesos que ocurren en su interior, se plantea transitar distintas disciplinas y propuestas teóricas desde el enfoque crítico.

a) Teoría dialéctico-crítica. Primeramente, “El método dialéctico crítico más que responder a las características y cualidades de lo real, es consecuencia y respuesta a las necesidades cognitivas del hombre y a su constitución como sujeto teorizante.” (Ojeda, et al, 2010, p. 180). Esto significa, que el sujeto central de esta investigación tiene agencia y potencial para cambiar su entorno, “Es decir, interesa a la epistemología crítica la transformación de la realidad, pero no cualquiera o como simple observación del cambio, sino aquella que siendo deseable sea viable para constituir un mundo mejor para todos” (De la Garza, 2001, pág. 3).

Uno de los primeros teóricos de la dialéctica crítica en plantear estas ideas es Herbert Marcuse (en Ojeda et al. 2010):

[...] quien considera que la diferencia esencial entre el método trascendental y el dialéctico reside en que aquél se dirige a posibilidades y este a realidades; aquél, a un análisis del conocer y este, a un análisis de la realidad; en que aquél apunta a una fundamentación teórica de la realidad y este, a una transformación práctica de la realidad (p. 180).

Es decir, la teoría crítica enfatiza la capacidad de praxis del individuo. Es a partir de esta potencialidad del sujeto o esa capacidad de praxis, que la propuesta teórico-crítica plantea cuestionar lo que se considera los supuestos de la realidad cuya finalidad es el control social y en cambio repensar la realidad para llevar a cabo cambios. Así la dialéctica crítica:

En su esencia van las intenciones potenciadoras de las fuerzas existentes o por constituir, capaces de lograr escenarios distintos a los actuales, en donde la vida se observe como cotidianidad potenciada no como rutina diaria; el sujeto como exigencia histórica y

existencial y no como ser mecanizado; la naturaleza como ser actuante, no como mercancía.” (Ojeda, et al, 2010, p. 184)

Desde la propuesta de Marcuse (Ojeda et. al 2010) se plantea la recuperación de la realidad a través de la dialéctica que no es más que el método que recupera el movimiento o negatividad de dicha realidad. Es decir, el sujeto es capaz de aprehender la realidad a partir de considerar esos elementos que son y que no son. De esta manera esta postura considera que la realidad no está sujeta a leyes universales, como en las ciencias duras, sino que se trata a partir del enfoque dialéctico crítico definir el espacio de posibilidades para llevar a cabo la acción (De la Garza, 2001).

Para este trabajo de investigación se optó por un enfoque dialéctico, ya que se busca rescatar aspectos tanto objetivos como subjetivos de la realidad social en la que se encuentra inmerso el docente del nivel medio superior. Con respecto a esto se consideran elementos estructurales tales como: el espacio, el contexto, los “otros” miembros, el capital cultural y la trayectoria profesional, mientras que en los elementos subjetivos se propone retomar aspectos como: expectativas, motivaciones, reflexividad, tipificaciones compartidas, vocación y vivencias personales y profesionales. Al considerar estos aspectos involucrados en la configuración de su identidad como docente, se pretende enfatizar la importancia de la noción de vida social o cotidiana en la que se mueve el docente, así como el concepto de alteridad necesario para el proceso de configuración identitaria. Estas dos nociones centrales en la presente investigación dejan ver la relevancia de considerar tanto aspectos estructurales como subjetivos.

Ahora, en lo que respecta a la postura crítica, se plantea recuperar la idea de potencialidad del sujeto. Es decir, se propone la idea de docente como un sujeto activo no determinado por las estructuras, aunque si presionado u orillado en determinados momentos a ciertas acciones y posiciones estratégicas que inciden en la manera en que se ve y se asume con respecto a su profesión. Por otra parte, se retoma la noción de sujeto reflexivo, pero también actuante, que reacciona frente a su situación profesional, referido a su identidad como docente.

El concepto sujeto hace referencia a lo fundamental, a lo clave, a lo realmente condicionante y decisivo de todo posible proceso de transformación: se refiere a los hombres y mujeres que llevarán a cabo los cambios sobre la base de su decisión y determinación de participar en el proceso de cambio; y esto será así en la medida en que sean ellos quienes asuman la transformación como una necesidad y un proceso propio, es decir, en la medida en que se decidan a participar en él” (Street, 2000, p. 180).

De ahí que se opte por una metodología donde el sujeto sea centro del fenómeno a investigar, en el cual su papel es muy relevante ya que se asume como un transformador de su entorno, como un actor reflexivo que a partir de sus interacciones transforma su organización, así como su propia identidad.

De esta manera se considera el tema de la agencia, donde el individuo se construye en las situaciones (Collins, 2009), es decir dentro de la praxis, y es a partir de ella que su identidad se reconfigura. Desde sus acciones generará conocimiento que incide en su identidad, de tal forma que esta se encuentra en una constante transformación, lo cual a su vez envuelve un proceso de transformación de las situaciones en las cuales participa el docente; generándose una especie de proceso circular donde ambos se inciden de manera permanente. Es decir, se

parte de la idea de una realidad, de un sujeto y de su identidad en constante construcción y/o transformación. Para dar cuenta de esto se recurre a la propuesta metodológica configuracionista.

b) La importancia del sujeto y su agencia. Como se ha planteado, la presente investigación tiene como centro al sujeto, en este caso al docente, y cómo este desarrolla su labor profesional, es decir, se pone en el centro al sujeto, pero también la oportunidad que tiene para actuar con respecto a su vida profesional. Aquí interesa tanto los aspectos estructurales y subjetivos relacionados con su identidad como docente, así como la potencialidad de este, es decir, su grado de autonomía para actuar con respecto a la función profesional que desempeña al interior de la organización educativa de la que forma parte.

Como se ha externado en líneas anteriores, la postura dialéctico-crítica recupera la capacidad que tiene el sujeto para incidir en su entorno y modificarlo. Como parte de esta investigación, se pretende conocer la manera en que la identidad profesional que configuran los profesores incide en la manera en que actúan con respecto a su entorno inmediato. Específicamente, se pretende ahondar en la oportunidad de agencia con respecto a la toma de decisiones al interior de la organización, así como su comportamiento estratégico con respecto a los requerimientos institucionales frente a sus metas individuales. De esta manera se busca conocer el impacto que tiene el docente en su ambiente profesional, para lo cual la postura dialéctico-crítica resulta pertinente. Por otra parte, se plantea recuperar la metodología configuracionista que enfatiza precisamente el poder de agencia con el que cuentan los sujetos.

En relación con el tema de la agencia, se parte de la idea de un sujeto con capacidad de actuar. Esta capacidad se encontrará en relación con una serie de elementos diversos, entre los que se encuentran los que puede controlar y los que están fuera de sus manos. Primeramente, si bien el sujeto tiene un margen de individualidad, también es un conglomerado de elementos de la sociedad de la que forma parte, así como de los diversos grupos que se encuentran en ella. Por tanto, el sujeto está presionado por las estructuras sociales y por la manera en que es capaz de captar la realidad, es decir, a partir de su conciencia es que se generará un tipo de actuar.

Si bien el individuo puede llevar una vida cotidiana enajenada donde las estructuras determinan su capacidad de acción, la vida cotidiana también brinda la oportunidad de trascender estructuras y con ello salir de la enajenación. Aquí se hace presente el tema de la personalidad del individuo ya sea particular o individual.

...el individuo se encuentra desde su nacimiento en una relación activa con el mundo en el que nació y de qué personalidad se forma a través de esta relación. El individuo no puede ser nunca idéntico a la especie humana, pero puede mantener una relación consciente con ella. (...) cada hombre puede ser una individualidad, que puede haber también en la vida cotidiana personalidades individuales, que también la vida cotidiana puede configurarse individualmente (Heller, 1977, p. 18).

Ahora, esta individualidad queda definida por el tipo de acciones que realiza al interior de las formas sociales establecidas y dentro de los grupos concretos a los que pertenece. En este caso, los docentes quienes sienten pertenecer al gremio observarán un cierto tipo de

acción, con lo cual se reafirman y configuran su personalidad individual, mientras quienes no se consideren parte de este grupo docente tendrán otro tipo de conducta.

Por otra parte, con relación a la docencia, la agencia que observe el sujeto estará en relación con la manera en que es capaz de desempeñar su labor profesional. Es decir, el tipo de circunstancias contextuales y exigencias institucionales a docentes determinarán la manera en que actúen al interior de la organización educativa y por tanto la manera en que se asuman o no como docente. “Los hombres –en su particularidad- se adaptan a las formas sociales que sus fuerzas productivas hacen nacer cada vez concretamente.” (Heller, 1977, p. 19). En la medida en que estas adaptaciones se realizan, dentro de la vida cotidiana las reacciones individuales de cada tipo de sociedad se hacen presentes, generando un cierto tipo de sujetos y de sociedades.

c) La vida cotidiana del sujeto. Heller (1977) considera a la vida cotidiana como “el conjunto de actividades que caracterizan la reproducción de los hombres particulares, los cuales, a su vez, crean la posibilidad de la reproducción social” (p. 25). De esta manera, el docente a partir de su actividad laboral en la sociedad genera un cierto tipo de interacciones, que llevarán a la producción de dicha sociedad, pero al mismo tiempo es un ser reflexivo, lo cual en determinadas circunstancias lo encaminará a rebelarse ante dicha sociedad y producir cambios en ésta. El tipo de sociedad será el reflejo de las acciones, reacciones de los sujetos y por tanto de individualidades de estos; lo cual daría como resultado un cierto tipo de gremio docente y un determinado tipo de escuela preparatoria. Aquí se puede encontrar una caracterización de un gremio docente homogéneo o por el contrario como plantea Heller

(1977) una individualidad que lleve a considerar la configuración de múltiples identidades docentes al interior del grupo de profesores.

Siguiendo con la idea de tipos de sociedad, cuánto más dinámica es esta, más se pone a prueba la capacidad vital del sujeto, en este caso del docente para apropiarse del mundo y actuar en consecuencia. "...debe ser capaz de luchar durante toda la vida, día tras día, contra la dureza del mundo" (Heller, 1977, p. 28), esto es contar con una capacidad de adaptación al entorno y a las exigencias de su puesto docente. Se puede hablar de una adaptabilidad identitaria frente a la dureza del mundo, es decir, identificarse o no como docente a partir de esta capacidad de adaptación. Es decir, el sujeto será capaz de generar una subjetividad como docente, empleado o sujeto explotado a partir de su capacidad de ajuste.

Por otra parte, en este entorno exigente y cambiante, el individuo tiene ocasiones para elegir entre diversas formas de realizar su labor profesional, aunque estas no son del todo libres, estarán acotadas a ciertos límites, esto significa ejercer una docencia bajo parámetros impuestos, aunque el individuo opta por la manera en que los hace suyos. Además, al plantearse una lucha de por vida frente al contexto cambiante, se relaciona intrínsecamente con una necesidad de actuar del docente, es decir, un sujeto en constante movimiento y transformación, con potencialidad.

En las nuevas teorías de la agencia se plantea la idea de una relación entre subjetividad y estructura, donde esta última no limita la subjetividad. Es así como las estructuras dependerán de prácticas "...las estructuras condicionan la acción, y a la vez, son resultados o se actualizan por las prácticas; el centro es por tanto la praxis, no la conciencia ni la estructura" (De la Garza, 2018, p. 185). Lo importante aquí será la manera en que se conduce

el individuo. Por lo tanto, el concepto de estructura no puede remitir a una estructura social única; se destaca la importancia de la particularidad contextual y de la vida cotidiana donde se suscitan las prácticas que transforman a las estructuras, las cuales no son inamovibles, pero también transforman y configuran al individuo.

La agencia solo se suscita en la interacción entre distintos niveles jerárquicos, tanto a nivel vertical como horizontal. A partir de estas interacciones entre subordinados y jefe o entre pares, es que se crean una organización y un tipo de control de la actividad del docente y por tanto generará un cierto tipo de acciones o comportamiento del gremio. Esto se encuentra en relación con aspectos tanto estructurales como subjetivos (percepciones, sentimientos, motivaciones, etc).

Pero, para poder llevar a cabo estas interacciones, es necesario que el sujeto se apropie de las habilidades de su entorno inmediato.

...debe aprender a manipular las cosas, deber apropiarse las costumbres y las instituciones para poder usarlas, para poder moverse en su propio ambiente y para poder mover este ambiente...él va aprendiendo a conservarse a sí mismo y a su ambiente inmediato... (Heller, 1977, p. 34).

De esta manera, se plantea un sujeto que está en constante aprendizaje o construcción (al igual que su identidad), el cual a partir de esta capacidad manipulará situaciones y/o individuos y desarrollará estrategias a su favor frente a su entorno inmediato “El hombre percibe y manipula el mundo en el que nace partiendo siempre de sí mismo. En el centro del descubrimiento del mundo se encuentra siempre su propio yo” (Heller, 1977, p. 39).

Es así como, se hace evidente en los sujetos un cierto nivel de consciencia, no necesariamente en todas las situaciones e interacciones de su vida cotidiana; que le permiten su auto conservación, la manera en que lo haga dependerá del grado de enajenación, de las limitantes estructurales, de la manera en que percibe su realidad y de sus conocimientos y habilidades para manipular situaciones a su favor.

Como se ha expuesto en las líneas anteriores, en el actuar del sujeto se encuentran involucrados elementos estructurales, pero también elementos subjetivos. Entre estos últimos encontramos el sentido de pertenencia que genere al interior de los distintos grupos de los que forme parte, las percepciones que tiene de su entorno (manera de ver su realidad) sus motivaciones y hasta sus afectos y aversiones.

Con respecto a esta idea, Heller (1977) expone que el hombre nace con características particulares y con un punto de vista particular, pero las motivaciones que guíen su actuar estarán en relación con su entorno, es decir, con la dimensión estructural. Por otra parte, el sujeto percibe su existencia particular perteneciente a una integración o a diversas integraciones o grupos, es a partir de estas identificaciones a grupos que desarrollara conciencia de su yo. Ahora, Heller (1977) menciona que esta adhesión a uno o varios grupos que asuma el sujeto no necesariamente implica identificarse con la integración. Esto significa que puede pertenecer a un grupo, en este caso el docente y no sentirse parte del mismo o no asumirse completamente como docente "...los sentimientos relativos a la integración, a la consciencia del nosotros, pueden ser particulares, que defender la integración puede significar (...) defender mi particularidad" (Heller, 1977, p. 47).

Es decir, puede reaccionar por el grupo al que se encuentra adscrito, pero inconscientemente reacciona o actúa acorde a sus intereses individuales, y no necesariamente a los del grupo, defiende su yo, la identidad que ha configurado. Heller (1977) menciona que defender la integración o grupo de pertenencia es defender la particularidad del sujeto. El nosotros es considerado una prolongación de sí mismo, por tanto, el pertenecer al gremio docente es una forma en la que se afirma el profesor.

Por otra parte, Heller (1977) plantea que el asumirse como parte de un determinado grupo también puede llevar al individuo a externar afectos que guíen su comportamiento. Pero, también pueden disparar aversiones hacia ciertas actividades y/o grupos. Es partir precisamente de estos afectos y aversiones que se afirmará y reconfigurará su identificación como docente. Un afecto puede llevar al individuo a que su comportamiento sea anti individual y se opte por defender y hacer suyos intereses y objetivos del grupo aun por encima de sus necesidades individuales o porque sus objetivos se encuentran alineados con los del grupo “La relación concreta entre la personalidad y la comunidad se configura por lo tanto, de un modo diverso según las comunidades” (Heller, 1977, p. 76), dependerá del tipo de grupo o gremio y la manera en que se generen afectos o aversiones que se configure la identidad, y por tanto se genere un tipo de accionar del sujeto.

Otro elemento de tipo subjetivo a considerar es el grado de conciencia o reflexividad⁶ del docente; si bien, el sujeto viene al mundo a un espacio estructurado y en donde se hace presente cierto grado de enajenación en la vida cotidiana, es necesario reconocer que esta

⁶ Con este término se hace referencia a la conciencia y finalidad de la actividad de realiza el docente (Perrenoud, 2007)

tendencia a la enajenación también propicia ciertas habilidades y formas de comportamiento, como por ejemplo momentos en los que se tiene conciencia de su situación. En el contexto contemporáneo de cambios y exigencias en materia educativa, el docente tiene que repensar su papel, hacer un alto en su actividad y cumplimiento de parámetros y normatividad y replantearse su “yo” docente, su relación con su actividad profesional y con el papel que tiene dentro de su grupo o gremio, es decir, se replantea su vida profesional o su existencia profesional y laboral que son una parte de su genericidad.

De tal forma el hombre nace en un mundo estructurado más o menos alienado, lo cual no necesariamente implica que el sujeto se identifique con las formas de comportamiento que se han establecido. Como plantea el configuracionismo, existirá una estructura o conjunto de estructuras que condiciona y presionan al individuo, pero no lo determinan. Dichas estructuras dependiendo de la particularidad o características individuales de los sujetos los guiarán hacia ciertas acciones y/o posturas frente a su ambiente inmediato, lo cual repercutirá en su configuración identitaria. El sujeto se identificará como un docente por convicción o solamente como un asalariado, y su capacidad de actuación se encontrará en relación con estas posturas.

La identidad se hará visible a partir de las acciones, del potencial de agencia con el que cuenta el individuo. La acción será reflexiva cuando se consideran valores y motivos y estos encausan su comportamiento. “El egoísta consciente refleja también una relación con la genericidad cuando la rechaza conscientemente como motivación y también conscientemente eleva esta o aquella motivación particular a principio rector de sus acciones...” (Heller, 1977, p. 61).

Continuando con la idea de conciencia, Heller (1977) menciona que “Puedo reproducir mi individualidad en un plano más alto apagando a un nivel inferior mis legítimas necesidades particulares, reproduciendo mi particularidad a un nivel más bajo...” (p. 63), esto en el caso de los docentes y la toma de decisiones, lleva a considerar que los maestros pueden adaptarse a las demandas institucionales organizacionales o sociales y hacer a un lado (momentáneamente) sus intereses y necesidades legítimas y así ceder un poco de su individualidad. De esta manera, el docente que busca incidir y tomar parte en la toma de decisiones se ciñe a las alternativas que presente su ambiente inmediato para tomar la decisión o participar en ella esto ya estará reconfigurando la identidad, y será esta reconfiguración mayor si la decisión acotada que se está tomando es reflexiva, es decir, si se ha considerado como incidirá en los objetivos individuales y en los del gremio.

A partir de estas ideas se genera un espectro tanto de cooperación al interior de gremio, y por tanto poseer un tipo de control de la actividad docente; o, por el contrario, de enfrentamiento entre niveles jerárquicos que lleven al conflicto o a posturas de rebeldía al interior de la organización. Esto incide en el papel que le es permitido asumir al docente con respecto a la toma de decisiones.

Así, el sujeto de la vida cotidiana ha sido por consiguiente el hombre particular, se niega la oportunidad de individualidad, es decir, el sujeto cotidiano es acotado a lo que se encuentra establecido, pero frente a esto el sujeto cotidiano o particular tienen la capacidad reflexiva que le permitirá considerar en que niveles de la realidad y en que situaciones concretas se ciñe a ésta.

...la particularidad aspira a la auto conservación y a ella lo subordina todo. Si uno llega a ser individuo, ésta ya no es la ley dominante de su vida: el individuo ya no quiere

conservarse a toda costa...su vida cotidiana está motivada...por valores que para él son más importantes que la auto conservación (Heller, 1997, pág. 55).

De esta manera se concibe a un sujeto, no movido únicamente por su subsistencia y determinado por estructuras sino dotado de reflexividad, un sujeto que realiza su actividad de manera pensada y quien considera las limitantes de su ambiente inmediato. Así mismo el grado de reflexividad servirá al sujeto para dar cuenta del grado de pertenencia ante su grupo o gremio, esto reafirmará o reconfigurará su identificación con este.

Aquí se ha enfatizado el papel de la actividad laboral, ya que, para esta investigación, la actividad docente y la capacidad y/u oportunidad que tiene el profesor de ejercerla es el punto de partida de la configuración identitaria. Así mismo, se ha evidenciado que en la capacidad de agencia se encuentran inmersos elementos estructurales y subjetivos, los cuales bajo ciertas circunstancias y contextos el individuo puede apropiárselos y utilizarlos en pro de sus objetivos individuales.

Como se puede ver la identidad como la organización resultan un entramado de elementos objetivos, subjetivos y de capacidad de acción de los sujetos, por tal motivo estos elementos se recuperan a partir de esta propuesta epistemológica. Para dar cuenta de estos elementos se recurre al concepto de vida cotidiana o a las reacciones y situaciones cotidianas del sujeto organizacional. Para ello Heller (1977) recupera la práctica y los componentes históricos, por tanto, se dirige a las formas particulares de acción. Se centra en reacciones cotidianas (praxis) que si bien implican categorías micro también involucran otras más elevadas. De

ahí la pertinencia de la propuesta configuracionista que ve la realidad como Heller compuesta de una serie de categorías de diverso orden.

De este modo la vida cotidiana tiene su origen en la espontaneidad de los actos humanos particulares, y que implican reacciones primarias de los sujetos. De tal forma que, se rescata la heterogeneidad inherente al sujeto, esto a la par con lo que propone el configuracionismo, decir, un sujeto con capacidad de reacción /acción que por lo tanto no responderá necesariamente a lo homogéneo. Es así que se producirán acciones concretas, de esta forma se configurará la vida cotidiana del docente y en el caso individual del docente de la preparatoria No. 323.

3. Enfoque metodológico

A. La propuesta configuracionista

El configuracionismo como propuesta de análisis de fenómenos sociales recupera aspectos de la proposición de Hugo Zemelman, específicamente de su obra *Los Horizontes de la Razón* (1987) donde plantea que el camino metodológico no necesariamente involucra una hipótesis y un marco teórico estructurado, sino que se puede ir configurando en el desarrollo de la investigación. Así mismo se recuperan las ideas de concepto ordenador, desarticulación de conceptos y la necesidad de buscar nuevas articulaciones a partir de confrontar esto con el aspecto empírico (De la Garza, 2018).

Además, se recupera de E. P Thompson (1976) la noción de que las estructuras no determinan a los sujetos, sino que pueden inducirlo, presionarlo y encaminarlo. Esta idea parece pertinente para la investigación que se pretende realizar, ya que se parte de la idea de un sujeto activo, aquí presentada como un profesor que es presionado por distintos elementos de su realidad, lo cual lo encamina a configurar su identidad como docente de una manera específica.

Esta propuesta metodológica consiste en una vinculación entre ontología y epistemología, es decir, una relación ontológica entre las relaciones de estructuras, subjetividades y acciones. De tal forma se concibe al objeto parcialmente estructurado, es decir, una alternativa que considere a los sujetos no determinados, aunque si acotados por estructuras, y donde no se elimine el papel de la voluntad en la transformación de su realidad, pero que tampoco quede reducida a un voluntarismo o subjetivismo. Es una propuesta ambiciosa que pretende la recuperación de aspectos dialécticos: lo objetivo o estructural y lo subjetivo. Aquí “se sintetiza el concepto de configuración que es algo así como la traducción metodológica y actualizada del concepto de totalidad concreta” (De la Garza, 2018, p. 22).

La postura ontológica de esta propuesta consiste en concebir de la realidad en constante transformación, articulada a partir de distintos niveles. En esta percepción se genera una relación entre sujeto-objeto-acción, en dónde se vuelve importante volver la vista al aspecto de los sentidos que se le otorgan a esa realidad. Por lo tanto, se plantea una articulación de estructuras, subjetividades, acciones e interacciones con un significado determinado. Así mismo se considera que en los procesos suscitados entre estos elementos se encuentran involucrados tanto el lenguaje, el poder, las aportaciones teóricas, así como la subjetividad del investigador e investigado. De esta manera, el configuracionismo se enfrenta al reto de

articular distintos niveles de la realidad, recuperando tanto lo estructural como lo subjetivo, y donde la explicación de un fenómeno social y la creación de conocimiento a partir de esta propuesta se encuentran permeadas de subjetividades tanto de los sujetos investigados como del investigador.

Es a partir de estas ideas que se entra en conflicto con las posturas tradicionales como la positivista, donde se aboga por una objetividad en la creación de conocimiento científico. Desde una postura tradicional se trata de evitar los aspectos subjetivos que el investigador pudiera involucrar en el análisis de un fenómeno. Burrell y Morgan (1989) mencionan que “Todos los científicos sociales se acercan a su objeto a través de suposiciones explícitas o implícitas acerca de la naturaleza del mundo social y la forma en que puede ser investigada” (Burrell y Morgan; 1989, p. 1) es decir, la elección del paradigma implica subjetividad del investigador, ya que él elige lo que quiere analizar de un cierto fenómeno y desde donde lo va a mirar. Por lo tanto, esta subjetividad es necesaria ya que la realidad es extensa y compleja, motivo por el cual se vuelve imperativo determinar una parte de la realidad a ser estudiada, así como un fenómeno específico en un determinado espacio.

B. Línea genética del configuracionismo

Para desarrollar esta propuesta configuracionista se parte de las ideas de Marx, específicamente de algunos aspectos metodológicos de la economía política, así como de la proposición teórica de Hugo Zemelman. A continuación, se presentan los elementos que se consideran para configurar esta propuesta metodológica.

a) Método concreto-abstracto-concreto. Se parte de las ideas de Marx donde considera que el correcto método científico, que él utiliza para su análisis en la Introducción del 57, es el que considera en primera instancia lo simple y que se dirige a lo concreto en el pensamiento. Pero el “problema que se presenta con respecto al verdadero punto de partida, no es sino la relación entre sujeto y objeto” (De la Garza, 2018, p. 78).

Se plantea como punto de partida el concreto real, es decir, la realidad socio histórica donde está inmerso el propio investigador y el fenómeno concreto que se quiere investigar, el origen, funcionamiento y potencial del fenómeno a estudiar.

El concreto real tiene una dimensión importante que es la relación entre sujeto-objeto, las representaciones forman parte de este. Así mismo, la noción de praxis fetichizada, es decir, donde los objetos que son producto de la actividad humana dominan de cierta manera al sujeto en la realidad, es decir lo presionan. El concreto real no está constituido únicamente de una parte material, sino la manera como las conciben los sujetos en un determinado momento histórico constituye al concreto real. Pero, tampoco se reduce únicamente a representaciones, sino ambas partes; se trata entonces de combinar al sujeto con sus praxis fetichizadas, con sus representaciones, pero también con objetos fetichizados. Este concreto real entonces será un entramado entre subjetividades, acciones y cuestiones estructurales. De esta manera la concepción sobre lo real desde esta postura teórico-metodológica se aleja de la concepción positivista.

Ahora, esta propuesta menciona que como segundo paso habría que transformar intuiciones y representaciones en conceptos, es decir, no se parte tal cual, de un marco teórico estructurado, sino que retoma a diversas teorías. A partir de esta idea se trata de reconstruir en el pensamiento la teoría del objeto concreto. La abstracción de la que parte Marx (en De

la Garza, 2018) es una abstracción existente, donde a lo concreto real se le ha eliminado aspectos secundarios para llegar a lo abstracto, es decir no son abstracciones creadas en el pensamiento. Aquí surge una nueva concepción de lo abstracto como existente en lo concreto, rebasándose la idea de que lo existente era únicamente lo empírico. Por otra parte, se encuentra la idea de abstracción históricamente determinada, es decir, las categorías usadas no son universales, sino que son una generalización específica, es decir, que corresponden a cierto momento histórico, nuevamente se rechaza la postura positivista de ley universal.

El método de exposición es considerado por Marx como capaz de una mayor sistematización (De la Garza, 2018), es decir, es el proceso donde se produce una relación y generación de nuevos conceptos atravesando por un camino que va de lo abstracto a lo concreto, donde se va reconstruyendo teóricamente el objeto. Así la exposición es un encadenamiento dialéctico de múltiples aspectos de la realidad, donde se llega a categorías más complejas a partir de otras que se encuentran dentro de la misma; es decir, una especie de desagregación donde aparecen categorías intermedias del concepto más simple. Así el método marxista propuesto es una reconstrucción de la totalidad concreta, no como el todo sino como aspectos fundamentales del objeto concreto a estudiar y dejar fuera aspectos secundarios. La totalidad concreta será la teoría concreta del concreto pensado, donde se incluyen diferentes niveles de la realidad, diferentes espacios y procesos, donde están involucrados el sujeto-objeto, pero no es el todo como comúnmente se considera a éste.

Finalmente, desde esta postura se considera a la realidad en movimiento, no hay conceptos ni leyes universales, sino que son históricamente determinados, donde se articulan niveles de

realidad ya sea desde un nivel económico, político o subjetivo. Por otra parte, esta propuesta no se queda únicamente en niveles abstractos, sino que avanza hacia niveles concretos, de tal manera que la totalidad incluye lo general y lo particular del objeto, así como la articulación entre objetividad y subjetividad, ya que el fenómeno tiene una parte material u objetivo pero también involucra acciones y subjetividades.

El método de investigación propuesto por Marx (De la Garza, 2018) no es absoluto dependerá del fenómeno investigado, así mismo depende del desarrollo de la ciencia, es decir de elementos contextuales. Retoma la teoría a partir de una reconstrucción, que la ubica con otras teorías y busca descubrir nuevos conceptos más que una comprobación de hipótesis.

b) Descripción articulada. En cuanto a la aportación que se retoma de Zemelman (en De la Garza, 2018), se encuentra su propuesta de descripción articulada la cual retoma la idea de Marx donde él propone que el trayecto de ir de lo abstracto a lo concreto incluye diversos elementos, en el cual los conceptos concretos involucran a los abstractos y estos son necesarios para entender los primeros (De la Garza, 2018).

Pero también, esta articulación puede ser entendida como un entramado entre lo lógico y lo histórico. En cuanto a lo lógico, implica un cuestionamiento de la teoría acumulada mientras se reconstruye en relación con el análisis de una realidad concreta, la cual puede estar en transformación, de tal manera que se definen los conceptos con respecto al objeto investigado. En cuanto a lo histórico puede ser entendido como hechos históricos no teorizados, sino que aparecen en la reconstrucción, también lo histórico como datos empíricos.

La totalidad puede adquirir diferentes significados en Marx, como una articulación entre diversos niveles de la realidad; lo micro, lo meso y lo macro. Pero también la articulación puede darse entre procesos de temporalidad diferentes, entre espacios de relaciones sociales, entre conocimiento y praxis. De tal forma que la totalidad sería vista como una configuración de configuraciones. En lo que respecta a la descripción de Zemelman más que una descripción es una construcción de sujeto-objeto colectivo autónomo y sus potencialidades en la coyuntura, porque esto implica que en la construcción no solo está un devenir del objeto transformándose si no una un accionar dialéctico entre los sujetos y el objeto y esto es lo que crea el movimiento que va a caracterizar a la realidad desde esta postura. Esto implica metodológicamente problematizar teorías, es decir, cuestionar, criticar y no utilizar una hipótesis. Esto es así porque si se concibe que la realidad está en constante transformación, no se puede partir de teorías para comprobar una hipótesis ya que el objeto puede ser ya haya cambiado y por dichas hipótesis propuestas ya no sean pertinentes.

Con base en lo expuesto en líneas anteriores, se parte de la idea que la teoría acumulada puede no ser válida completamente para el objeto a analizar, por tanto, se busca reconstruir la teoría desde ese momento, de tal forma se podrá dar cuenta si el trabajo de reconstrucción teórico fue profundo o superficial, esto dependiendo del fenómeno a analizar y de su contexto socio histórico.

Desde la descripción articulada se plantea primeramente definir el problema de investigación y su ángulo de análisis, esto es que para un problema particular se deben definir las áreas sociales involucradas o consideradas en el análisis, en el caso que se pretende analizar aquí es la educativa. Para cada una de las áreas se deben identificar conceptos

ordenadores, que sirven para hacer descripciones empíricas en cada área relacionadas con el problema, siempre y cuando dichos conceptos no resulten contradictorios entre sí. A partir de estos conceptos se busca describir y encontrar nuevos términos o aspectos del fenómeno investigado. Esto remite a una descripción desarticulada, es decir, área por área que involucra al objeto, para ir descubriendo relaciones y para una verificación de los conceptos teóricos. A partir de esto se puede llegar a la construcción de teoría o del objeto virtual “La construcción tendría que ser producto de la articulación por niveles de la realidad...de categorías que expresen relaciones probables” (De la Garza, 2018, pág. 158).

c) La noción de configuración. Así llegamos a la idea de configuración “entendida como red, no solo social, sino de códigos subjetivos, de estructuras (con continuidades y discontinuidades), funcionalidades y contradicciones” (De la Garza, 2018, pág. 23). Desde esta propuesta las teorías ya no son sistemas si no una especie de red, constituida por conjuntos, donde ya no hay relaciones de correspondencia de uno a uno sino entre concepto teórico y observacional, es decir, lo observable puede ser tanto no teórico como teórico, pero además se insertan conceptos del lenguaje común. Aquí es donde se introduce el concepto de configuración.

Adorno (en De la Garza, 2018), considera que la teoría es una configuración de conceptos que incluye la contradicción, es decir, que no es sistémica y que esto implica oscuridad en las conexiones entre conceptos, es decir no especifica la conexión entre estos. Por su parte Walter Benjamín (en De la Garza, 2018), considera pensar en imágenes y decodificarlas para formar conceptos, aunque no menciona como hacer esa decodificación y como unir estas imágenes.

Esto lleva a la idea de teoría como configuración donde la relación entre conceptos teóricos en momentos serán claros y precisos, pero en otros serán más ambiguos. Esto brinda una concepción de teoría más amplia como una red que no deja de lado la contradicción entre conceptos, la discontinuidad entre estos, la disfuncionalidad y hasta zonas oscuras dentro de la misma teoría. A momentos se pueden dar rupturas en la misma teoría, también puede ocurrir una asimilación teórica o cohesión de términos. “El concepto de configuración con articulaciones de claras a oscura, permite captar mejor ese dinamismo y analizar las potencialidades de especificación de lo ambiguo a través de prácticas” (De la Garza, 2018, pág. 233).

Así mismo pueden surgir configuraciones subjetivas, es decir, códigos que provengan de diferentes campos de la realidad para dar sentido a una situación concreta. Otro aspecto de la configuración se puede suscitar en la relaciones sociales o interacciones, donde las relaciones pueden ser débiles, fugaces o fuertes y puede haber configuración de estructuras, es decir, de realidades estructuradas a diferentes niveles y el sujeto aparece entonces como una configuración de configuraciones. De esta manera las configuraciones estructurales, de relaciones sociales o subjetivas no serán las que constituyan al sujeto, sino que son las que le permiten articular su acción como planteaba Zemelman (De la Garza, 2018).

C. Técnica de Investigación: El estudio de caso

Toda investigación es una combinatoria entre paradigma, aportaciones teóricas y metodología que se encuentran en relación de manera coherente. La metodología consistirá en “un posicionamiento sobre los procedimientos que se utilizarán para construir la evidencia

empírica” (Güereca, Blásquez y López, 2016, p. 98). Existen un sinnúmero de métodos y técnicas de recopilación de datos para alcanzar este objetivo, pero la característica que comparten estas distintas metodologías de corte cualitativo es la búsqueda de un análisis e interpretación de un fenómeno específico.

El estudio de caso (EC) es una estrategia de investigación dirigida a comprender las dinámicas presentes en contextos singulares. Pueden ser de caso único o de varios casos, combinando distintos métodos para el acopio de información cualitativa, con el objeto de describir, verificar y generar teoría (Poy y Ávalos, 2016, p. 138).

Vargas (2011) plantea que el EC es un método vacío ya que tanto epistemológica y metodológicamente no establece una determinada metodología o postura epistémica, es decir, se vuelve necesario que el investigador elija alguna con respecto a su objetivo y concepción de la realidad y llene dicho vacío. Por tanto, el estudio de caso sirve tanto a posturas positivistas, hermenéuticas y críticas. Este método se orienta a estudios centrados en un objeto, persona, grupo, comunidad y/o institución, de manera directa y delimitada “Se busca, mediante este método, la construcción de un conocimiento amplio respecto de alguna realidad que al mismo tiempo que es única y concreta, puede ser emblemática y representativa de otros casos similares” (Vargas, 2011, p. 43).

El EC se adhiere a la finalidad de una postura cualitativa ya que “...pertenece a los métodos microsociales, es decir, aquellos estudios que se realizan sobre muestras o poblaciones de escala pequeña para explicar fenómenos o procesos de orden o escala mayor” (Güereca, Blásquez y López, 2016, p.107), esto permite adentrarse a profundidad en una

parte de la totalidad o realidad lo que a su vez facilita la comprensión de procesos y dinámicas ocurridas en ese contexto.

Cabe señalar que estas ideas se encuentran relacionadas de manera directa con la postura configuracionista, la cual postula que la realidad en la cual se ubica el fenómeno a investigar se compone de una serie de configuraciones que abarcan distintos niveles, lo cual hace imposible estudiarla en su totalidad. Por tanto, la delimitación para estudiar un fenómeno lo podemos realizar a partir de un estudio de caso.

Para llevar a cabo la delimitación en un primer momento el estudio de caso plantea un establecimiento de una unidad de observación y una unidad de análisis. La unidad de observación refiere a la realidad específica en la cual se desarrolla el fenómeno a investigar. En el caso que se pretende realizar se ubica a la unidad de observación como la Preparatoria Oficial No. 323 ubicada en el Estado de México. Mientras que la unidad de análisis consiste en el fenómeno a observar; en la presente investigación éste es el efecto que tiene en el comportamiento organizacional del docente su configuración identitaria.

Posteriormente se procede a la fase de implementación o conducción de la investigación (Güereca, Blásquez y López, 2016), es decir, el momento en el que se producirán los datos que den cuenta de la problemática investigada, y que permitan descubrir su relación o realización de teorías que den cuenta de esa parte de la realidad. “Un EC trata con una situación técnicamente distintiva, se basa en múltiples fuentes de evidencia, fundándose en el desarrollo de la teoría, que guía tanto la recolección como el análisis de datos.” (Poy y Ávalos, 2016, p. 138)

En este trabajo se enfatiza que la situación que se analiza es particular y se ubica a nivel micro, que no necesariamente es generalizable a otras instituciones educativas de nivel medio; pero que, por otra parte, puede tener relación con algunas de estas escuelas preparatorias y situaciones similares, aunque no generalizables. Asimismo, este trabajo de investigación propone la utilización de distintas técnicas de recopilación de datos, desde la entrevista o historia de vida (HV) a la revisión de datos oficiales. Este método resulta flexible pues permite la confluencia de diversas técnicas de recopilación de datos que rescatan aspectos micro y/o detalles de ciertas situaciones que llevan a comprender el fenómeno a investigar.

“Se parte de una concepción humanista y de un enfoque socio crítico, donde se reconoce la complejidad del caso. Así, el estudio se centra en la comprensión de significados en el contexto de los hechos” (Poy y Ávalos, 2016, pág. 138). Aquí no se ha postulado ninguna hipótesis, sino que precisamente se busca comprender o interpretar una situación específica de una preparatoria específica.

El EC es una recopilación de datos presentada como una opinión interpretativa de un caso único (Poy y Ávalos, 2011). Aquí se considera precisamente este aspecto, donde se parte de un caso único con sus propias particularidades, y donde se pueden extender los resultados a otras organizaciones similares, aunque no se aspira a una generalización de los resultados que aquí se obtengan. La finalidad es la comprensión de esta situación particular y probablemente la toma de conciencia de los individuos (ver tabla 7).

Tabla 7.*Contexto diseño y carácter del estudio de caso*

CONTEXTO	DISEÑO	CARÁCTER
La visión holística en el contexto y el comportamiento interdependientes son	Construye teoría a través de un procedimiento inductivo partiendo de un marco teórico	Se basa en la inducción analítica
Los fenómenos solo se entienden en el contexto que se desarrollan	Pretende inducir un diseño que permita explicar y predecir el fenómeno estudiado	No puede generalizar los resultados los casos se eligen por su capacidad explicativa

Fuente: Tomado de Poy y Ávalos, 2016, pág. 140.

Este método centra su interés por flexibilizar diversos órdenes del conocimiento, e incursionar en campos que no necesariamente ha manejado o considerado. Esta característica empata con la postura de los E.O, que enfatizan la necesidad de recurrir y considerar a otras disciplinas que sean capaces de ampliar el espectro de análisis de la situación o fenómeno a investigar. Por otra parte, el EC se relaciona con las ideas del configuracionismo acerca de considerar a los sujetos como elementos de cambio.

Otro elemento importante en toda investigación y dentro del estudio de caso, son los observables que tienen que ver con la ventana de observación o la manera en que se concibe la realidad en ese estudio de caso. En la presente investigación se consideran observables estructurales las normas que rigen la labor docente, las metas educativas, el contexto socioeconómico entre otras. Mientras que los observables subjetivos tienen que ver con las percepciones de los actores involucrados en el fenómeno de estudio, metas y/o aspiraciones

individuales, así como la noción que tiene la población sobre ser docente. A estos observables solo se accede por la ventana de observación con las preguntas de investigación acerca de la problemática a estudiar. En lo que se refiere a las fuentes de investigación serán los docentes y autoridades de la organización educativa, así como los sitios electrónicos de la EMS y la preparatoria 323.

Proceso de investigación en el estudio de caso. El proceso del EC se lleva a cabo a partir de cinco fases: “selección y definición del caso, elaboración de la lista de preguntas, localización de la fuente de datos, análisis e interpretación y elaboración del informe” (Poy y Ávalos, 2006, p. 143), en los siguientes párrafos se exponen cada una de estas.

I) Selección y definición del caso: En esta etapa se refiere a la elección y definición de un caso específico, así como al enfoque teórico desde donde concibe la situación específica. En este trabajo la percepción del fenómeno a investigar es desde una postura crítica, donde el sujeto tiene potencial para transformar su realidad.

II. Elaboración de preguntas: A partir del enfoque que se ha definido para abordar el fenómeno de investigación, se propone una pregunta general que dé cuenta del caso y que se desglose posteriormente en una serie de preguntas específicas que lleven a objetivos que guíen el trabajo. Aquí se propone como pregunta general ¿De qué manera la configuración de la identidad docente perfila el tipo de interacciones al interior de la organización educativa, tanto entre pares docentes, como con directivos? A partir de esta pregunta se plantea el objetivo: Conocer cómo incide la configuración identitaria en las estrategias y la toma de

decisiones que ejecutan los docentes de la Preparatoria Oficial 323, en el ejercicio de sus labores profesionales.

III. Localización de las fuentes de datos: Esta etapa consiste en seleccionar estrategias para obtener información, así como determinar quiénes serán los sujetos a considerar para recopilar datos y que técnicas se utilizarán con ellos. Dada la situación de confinamiento actual, se ha recurrido a la entrevista a distancia por medios digitales. Los sujetos a entrevistar son los docentes de la preparatoria 323 así como los directivos de la misma, pero también se ha contemplado la revisión de información sobre la situación de la EMS y del docente en el país. Esto a partir de revisión sitios virtuales de la EMS y de la preparatoria en cuestión.

IV. Análisis e interpretación: “según el caso, estableciendo una relación entre el contenido, las personas, las tareas, las situaciones, etc., de este análisis, y una vez, hecha la triangulación correspondiente, es posible valorar la posibilidad de la generalización o exportar hacia otros casos” (Poy y Ávalos, 2016, pág. 144).

A partir de la triangulación se busca que la interpretación de los datos recabados se aproxime a la realidad social considerada en la investigación. “Esta busca dar certeza a los procedimientos efectuados para demostrar cómo se llegó a las conclusiones. En esencia, cómo y bajo qué procedimientos podemos objetivar estas verdades provisionales” (Poy y Ávalos, 2016, pág. 146).

Ahora, la triangulación se clasifica en diferentes tipos: Teórica, metodológica, de datos, interdisciplinaria, de investigadores. En el presente trabajo se busca recuperar la triangulación teórica y de datos. La primera consiste en utilizar distintas propuestas teóricas

y/o perspectivas para la interpretación de los datos obtenidos. En esta investigación se propuso retomar un enfoque teórico crítico y aportaciones teóricas desde diversas disciplinas (sociología de la vida cotidiana, de la educación, estudios organizacionales y pedagogía) que dieran cuenta de la problemática a analizar. En cuanto a la triangulación de datos, se refiere al uso de diferentes fuentes para interpretar los datos. Aquí se propone retomar información directa de los actores educativos a partir de entrevista, pero también el análisis de información obtenida de fuentes secundarias como informes y documentos tanto oficiales como no oficiales. Se considera que a partir de estas ideas se puede acceder a la información que haga posible el entendimiento del caso.

V. *Elaboración de informe:* Aquí se propone elaborar un informe previo (Poy, Ávalos, 2016) que dé cuenta de la información recabada por distintos medios sobre el fenómeno a estudiar.

D. Estudio de caso: Acercamiento al análisis de la identidad docente

A partir de estas ideas es que se considera pertinente la propuesta del configuracionismo para el análisis de la identidad docente y cómo esta influye en la toma de decisiones y las estrategias que los profesores adoptan; ya que se retoma la idea de que el docente se halla inserto en una realidad compuesta de diversos niveles. Para este trabajo se han tomado en cuenta los niveles de la realidad individual, profesional u organizacional y social, donde se hallan relacionados tanto elementos objetivos como subjetivos, los cuales a partir de la relación que establezcan generarán un cierto tipo de identidad.

Esta postura metodológica permitirá relacionar diferentes propuestas teóricas que permitan visualizar el tipo de relaciones entre elementos objetivos y subjetivos de la realidad del docente, y cómo esto incide en la configuración de su identidad. Así mismo, se recupera la noción de totalidad, no como el todo, sino como los aspectos relevantes al estudio de la identidad de los docentes mexicanos, específicamente de educación media superior y de una preparatoria pública oficial del Estado de México; esto ayudará a centrar el fenómeno de estudio en un nivel concreto tal como plantea la propuesta. En cuanto a la relación entre conceptos y disciplinas, se ha propuesto recuperar nociones de la pedagogía y sociología que ayuden a esclarecer la noción de identidad docente y que permitan relacionar los elementos que inciden en esta y la manera en que se encuentran conectados.

En la determinación de elementos que intervienen en la configuración de la identidad docente se consideran aspectos estructurales y subjetivos que den cuenta que la identidad docente es un objeto de estudio en constante transformación, lo cual remite a la noción de realidad dada dándose que plantea el configuracionismo. Asimismo se plantea que el sujeto, es decir el docente, tiene agencia pues es transformador de su identidad a partir de las interacciones con otros sujetos, y a su vez es transformador de su entorno, ya que mientras se configura su identidad esto tendrá repercusión en otros elementos de su realidad que se modificarán.

También se pretende articular la relación entre esta configuración identitaria de los docentes y la manera en que esto incide en su comportamiento decisorio y estratégico dentro de la organización en el cual labora. De esta manera, se plantea recuperar aportaciones teóricas no solo del ámbito educativo, sino articular conceptos de esta área con los de la

disciplina organizacional, aportes teóricos que permitirán abordar la realidad de la organización donde interactúa el docente y en donde configura y transforma su identidad. Así, los aportes teóricos de los estudios organizacionales permitirán enfatizar el carácter activo del sujeto, así como conocer el funcionamiento de la organización a partir de centrarse en las acciones concretas de los sujetos, es decir, a partir de un análisis empírico de los tipos de interacción de los docentes al interior de la organización educativa. Finalmente, el uso de la metodología configuracionista por la flexibilidad en la concepción de la teoría consentirá incorporar diferentes posturas teóricas que incorporen los elementos necesarios que permitan una mayor comprensión y explicación del fenómeno de investigación aquí propuesto.

a) Categorías y dimensiones de análisis de la identidad docente. Según Heller (1977) cada época tiene un ideal de hombre que está en constante construcción, el cual lleva a cabo un proceso de síntesis entre su particularidad y la genericidad⁷ para realizarse como individuo. Esta creación de su yo responde entonces a una categoría histórica y material. Es decir, se concretan una serie de elementos y dimensiones que llevarán a configurar su identidad individual, lo cual no significa que no configure también una identidad grupal o gremial.

Como se ha planteado a lo largo de estos capítulos, la temática central de esta investigación gira en torno a la configuración de la identidad de los docentes de una preparatoria oficial; por lo que para su abordaje se eligió una postura que retoma elementos de la sociología de la vida cotidiana y la construcción social de la realidad y sociología de la

⁷ Entendida como la característica propia o esencia del hombre como tal, como un sujeto productor para sí y para otros, que busca no solo su subsistencia, lo cual lo diferencia de cualquier otra especie animal (Heller, 1977).

educación que deja ver el contexto en el que se mueve el docente con respecto a su práctica profesional. Asimismo, se recuperan elementos teóricos de los E.O que permiten abordar la interacción al interior de la organización educativa para enfocar la relación entre identidad docente y las prácticas estratégicas y toma de decisiones que lleva a cabo el docente. Por otra parte, se utilizará un enfoque dialéctico crítico para abordar la temática de la identidad, y como se ha expuesto se recurre al configuracionismo como metodología para el análisis de la problemática. Se han encontrado puntos teóricos compartidos entre estas posturas que a momentos se complementan lo cual permitirá realizar un análisis más integral del fenómeno.

Primeramente, para abordar la identidad docente y su impacto en la interacción al interior de la organización educativa, se parte de una categoría central en el marxismo: la totalidad. Aquí este término se recupera de la propuesta metodológica configuracionista, la cual plantea que la totalidad remite a considerar que esta se configura de distintos niveles de la realidad que implican tanto elementos materiales como subjetivos. De esta manera el configuracionismo plantea que el análisis de la identidad puede estudiarse en función de niveles de la realidad que van de lo individual a lo colectivo a través del tiempo.

El termino identidad docente que se utiliza en este trabajo hace referencia a un proceso que abarca estructuras, subjetividades y acciones, no se trata de una simple concepción subjetiva, sino que se define tanto por condiciones materiales, experiencias prácticas y formas de conciencia. Es decir, si bien la identidad contiene elementos culturales, políticos, económicos e históricos ya que el individuo desarrolla su identidad en una sociedad a la que viene al mundo y que ya se encuentra configurada, también tiene la potencialidad de cambiar elementos de su ambiente inmediato, o como plantean Crozier y Friedberg (1990) a partir de

ver su realidad desarrollar “juegos” o estrategias que le permitan hacer frente a estructuras y elementos que buscan constreñirle. Así, a partir de su postura frente a esto es que se estará configurando una parte de su identidad.

El enfoque teórico que se recupera aquí se enfatiza la volatilidad de la identidad de los docentes frente a un contexto igualmente efímero, lo cual lleva a cuestionar si se genera una identidad docente, o más bien distintas identidades, o si se trata de un proceso inacabado que el docente llevará a cuestas durante toda su vida profesional. Esta idea la comparte Heller (1967) al plantear que el hombre siempre busca realizarse como individuo o siempre está produciéndose “La individualidad es desarrollo, es devenir individuo. En cada época el particular se convierte en individuo de un modo diverso” (Heller, 1967, p. 50). Es decir, esta búsqueda de configurar su *yo* no termina y es más se transforma de una época a otra. En este caso el docente de hoy en día no se concibe de la misma forma que hace cincuenta años o que en la época de fundación de las primeras preparatorias en el país. Por otra parte, Heller (1967) expone que las identidades creadas en un tiempo específico no son homogéneas, ella habla de identidades diversas, y en la presente investigación se cuestiona este aspecto, si realmente existe una identidad o identidades docentes.

Para el abordaje del tema se parte de la actividad e interacciones que lleva a cabo el docente al interior de la organización, pero también se consideran otros espacios o esferas de actuación. Así, se reconoce el papel de sus vivencias fuera del espacio laboral o educativo, pero al mismo tiempo se enfatiza la construcción identitaria a partir de su actividad profesional. Aquí se recuperan las ideas de Heller (1967) de la construcción identitaria a partir del trabajo que realiza el individuo y la postura que tienen el docente frente a sus

condiciones laborales, si es consciente de la actividad que lleva a cabo o si por el contrario su actuación laboral es enajenada.

De esta manera el docente se relaciona con la organización educativa y con todo el sistema educativo a través de sus acciones en la vida cotidiana, la cual abarca diversos niveles y elementos. Desde la socialización familiar y casual en espacios comunes compartidos con otros sujetos hasta llegar a espacios más restringidos o que requieren cierto nivel de afiliación como el gremio al que pertenece o la organización de la que es parte.

Ahora el contexto en el cual se busca desarrollar una identidad docente se halla de inicio estructurado; el profesor debe buscar adaptarse o crear estrategias que lo ayuden a moverse dentro de este, de la manera como lo haga se desarrollarán características de su *yo* profesional. Así a partir de la interacción, se busca visualizar esa relación entre sujeto-objeto que se encuentra inmersa en la totalidad y para ello se retoman algunas categorías o elementos de ésta que hagan posible la investigación.

De la Garza (2018) plantea que las estructuras que forman la totalidad son de diferente naturaleza, entre las cuales podemos encontrar las económicas, políticas, culturales y hasta de los sentimientos⁸. Estas estructuras están dadas, tal como exponen Heller (1967) y Berger y Luckman (2003), es decir, el sujeto debe socializarlas y asimilarlas; como plantea el marxismo los hombres hacen la historia en condiciones que no escogieron, constreñidos a un contexto dado que debe socializar. Las acciones no solo implican un significado en la

⁸ Tomado de Curso de Metodología Marxista Configuracionista (2020)

situación cotidiana concreta sino también involucran un contexto específico estructurado donde estas se llevan a cabo, así como la interacción con otros sujetos, lo cual se puede resumir en una relación: Estructura-Subjetividades-Acciones que plantea la postura metodológica configuracionista.

Estas ideas son compartidas en la propuesta teórica de esta investigación, ya que a partir de las aportaciones teóricas se expone el contexto estructural dado en el que se mueve el docente, un contexto efímero y volátil que le dotará de esta característica a su identidad como profesional. De esta manera se presenta un contexto sumamente activo donde la socialización e interiorización de conocimientos y pautas de comportamiento que rigen las interacciones se modifican o se encuentran en un proceso de constante cambio. Estos procesos acaecidos al interior de dicho contexto se suscitan en distintos niveles de la realidad, es aquí donde las ideas de la propuesta metodológica del configuracionismo se hacen presentes, ya que se recupera la noción de una realidad conformada de distintos niveles y que puede ser comprendida a partir del abordaje de estos.

De tal forma que, se parte de un enfoque teórico metodológico basado en la relación estructura-subjetividad-acción que pone en el centro a un sujeto actuante. Por otra parte, también la propuesta metodológica del configuracionismo permite tratar cada concepto de análisis en diferentes niveles de abstracción, y así rescatar elementos que den cuenta de dichos niveles a partir de conceptos y aportaciones teóricas variadas, puesto que esta metodología no constriñe el abordaje de la realidad a una única postura teórica, sino que al plantear una realidad sumamente compleja configurada de múltiples elementos que se encuentran en distintos niveles de la realidad se hace necesario recurrir a distintos conceptos

y teorías que ayuden a su comprensión; esto es a partir de diversas aportaciones que ayuden a reconstruir el nivel de la realidad en la cual se halla inserto el fenómeno de la identidad docente.

Agregando a lo anterior, la identidad docente desde el enfoque dialéctico crítico remite a reconocer contradicciones que no dejan realizar su actividad al docente, en este aspecto se considera el papel del contexto efímero y de exigencias constantes que llevan al docente a replantear su actividad y por tanto su identidad. Además, se recupera de la postura crítica la capacidad de praxis del sujeto, que a partir de su accionar transforma su ambiente inmediato y que de esta manera va produciendo la historia. Así mismo, la cuestión de la praxis deja ver el aspecto de constante transformación de la identidad del docente, ya que a partir de sus acciones el mismo sufre cambios en su personalidad y en la manera en que percibe su entorno y a sí mismo.

Los elementos recuperados de la propuesta teórico-metodológica para realizar el análisis del impacto de la identidad docente en los procesos organizacionales de toma de decisiones y posicionamiento estratégico son los siguientes:

Tabla 8.*Categorías teórico-metodológicas a recuperar*

Enfoques Teórico- Metodológicos	Autores	Categorías a recuperar	Conceptos teóricos	Niveles de la realidad
SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN	Dubar Tenti Canton Tenti y Steinberg Perrenoud	Contexto demandante Docente fragmentado Formas identitarias Configuración de características Reflexividad docente	Oportunidad laboral Normatividad educativa Percepción de su labor, su contexto y sus conocimientos Valoración social Trayectoria profesional Motivación para ingresar y permanecer en el sistema educativo Expectativas Vocación	Social (macro) Profesional/ Organizacional (meso) Individual (micro) Profesional/ Organizacional (meso) Individual (micro)
SOCIOLOGÍA DE LA VIDA COTIDIANA	Berger y Luckman Heller	Vida cotidiana Otros Interacción Espacios de interacción Actividad laboral Reflexividad	Experiencias Representaciones y significados compartidos Pares, autoridades, familia Organización educativa, espacio gremial, familiar Relaciones al interior del sistema Percepción de su actividad	Social (macro) Profesional/ Organizacional (meso) Individual (micro)

<p>ENFOQUE CRÍTICO</p>	<p>Marcuse Heller</p> <p>Bauman Lipovetsky De la Garza</p>	<p>Actividad reflexiva y transformadora Realidad cambiante Fragmentación del sujeto Contexto incierto Dinamismo Modernidad líquida Peregrino Identidad biodegradable Flexibilidad laboral Sociedad efímera</p>	<p>Percepción de su actividad Normatividad educativa Nuevas actividades Modificación de actividades Percepción de su entorno Sentido de pertenencia (gremio-organización) Cooperación entre pares y autoridades</p>	<p>Social (macro) Profesional/Organizacional (meso) Individual (micro)</p>
<p>ESTUDIOS ORGANIZACIONALES</p>	<p>Crozier y Friedberg Simon March Olsen</p>	<p>Sistema de acción concreto Actor/agente "Juegos" Ambigüedad Proceso decisorio Estrategias Zona de incertidumbre</p>	<p>Objetivos organizacionales Objetivos individuales Motivaciones Reglas Sanciones Comportamiento organizacional Interpretación de las elecciones</p>	<p>Profesional/Organizacional (meso) Individual (micro)</p>
<p>CONFIGURACIONISMO</p>	<p>De la Garza</p>	<p>Totalidad Niveles de la realidad Subjetividad Acción Estructura</p>	<p>Contexto regional-temporal Percepciones Motivaciones</p>	<p>Social (macro) Profesional/Organizacional (meso)</p>

		Sujeto actuante	Otros (individual, profesional) Vivencias Reflexividad Comportamiento organización y social	Individual (micro)
--	--	-----------------	--	-----------------------

Fuente: Elaboración propia

Se aspira a que, a partir de este cuadro categorial, se haga explícita la propuesta teórica que sustenta el impacto que tiene la configuración identitaria en el comportamiento del sujeto al interior de la organización y cómo dicho comportamiento incide en el tipo de procesos que se gestan al interior de las organizaciones. Por otra parte, al considerarse distintas posturas y categorías de análisis se hace evidente el nivel de complejidad del tema, así como la manera en que se concibe la realidad en la cual se encuentra inserto el objeto de interés de esta investigación, es decir, como una configuración de configuraciones que involucra aspectos materiales y subjetivos que se encuentran insertos en distintos niveles de la realidad. Esto permite justificar el uso de diversas categorías que permitan visualizar el corte de la realidad que abarcará la presente investigación.

b) Operacionalización de indicadores y objetivos del trabajo de campo. Como se presentó en el apartado anterior, desde diferentes aportaciones teórico-metodológicas se recuperan categorías de análisis que permitirán conocer la manera en que la configuración identitaria del docente impacta en el tipo de comportamiento estratégico y decisorio observado al interior de una preparatoria. A partir de dichas categorías se plantean una serie de indicadores que permitirán visualizarlas en el concreto real. Desde estos indicadores se consideran tanto componentes materiales-estructurales como subjetivos ya que la realidad se

construye de aspectos subjetivos, estructurales y acciones de los sujetos que se ubican en distintas áreas sociales tales como la vida laboral, familiar, personal, organizacional y gremial. Por otra parte, estos indicadores y su tratamiento permitirán delimitar claramente el objetivo del trabajo de campo.

En la tabla 8 se pueden observar categorías de análisis que, desde la sociología, los estudios organizacionales, así como desde una postura dialéctico-crítica y configuracionista permiten abarcar los elementos que ayuden en la consecución de los objetivos de este trabajo. Algunas de estas categorías se repiten en diferentes áreas de conocimiento, lo cual ha permitido confirmar la relación entre conceptos aportados desde distintas ópticas y abordajes, ya que, tal como plantea la metodología configuracionista, se puede echar mano de distintas aportaciones teóricas, pero estas deben tener una relación coherente que permita sostener la postura del investigador.

A partir de la revisión teórico-metodológica realizada se plantea que desde las categorías consideradas se pueden abordar aspectos o rasgos de la identidad que tienen diferentes efectos sobre las acciones de los miembros de una organización. También, esta propuesta facilita identificar si existe una homogeneidad en la configuración identitaria de los docentes o si por el contrario se gestan distintas construcciones identitarias

La propuesta metodológica configuracionista plantea que el objeto de investigación se encuentra inserto en una realidad compuesta de una configuración de configuraciones estructurales, subjetivas y de agencia de los sujetos; por lo cual a continuación se presenta una clasificación de los conceptos teóricos en cada una de estas dimensiones y se plantean

una serie de indicadores o conceptos operacionales que faciliten la consecución de objetivos del trabajo de campo. Todo ello con la finalidad de obtener información pertinente que ayude a la comprensión del fenómeno de investigación aquí expuesto (ver tabla 9).

Tabla 9

Indicadores y objetivos del trabajo de campo

Nivel de la realidad	Concepto analítico	Concepto operacional (indicadores)	Objetivos del trabajo de campo	Información a obtener	Instrumento de recopilación de datos	Personas a quienes se aplicará
Estructural	<ul style="list-style-type: none"> -Normatividad educativa -Funciones del puesto de trabajo -Situación de la educación/del docente en México 	<ul style="list-style-type: none"> -Reglamento del SEMS y de la preparatoria (características), promociones -Formación académica -Historial laboral, forma de ingreso -Actividades que realiza en su labor docente -Características de la educación en México -Oferta de trabajo 	<ul style="list-style-type: none"> -Conocer características y percepciones sobre elementos estructurales (contexto laboral, normatividad escolar, formación académica del docente, tareas a desempeñar, objetivos organizacionales) -Conocer las características del contexto educativo en el que se ubica el docente 	<ul style="list-style-type: none"> -Conocer la oportunidad laboral para profesionistas -Características estructurales del contexto y la postura y percepción sobre normatividad organizacional -Características laborales y académicas de los docentes -Percepción que tiene de su carga laboral. -Forma de distribución de actividades adicionales a impartir clases -Características del contexto en el que se encuentra inserto el docente 	<p>Informes y páginas oficiales del SEMS</p>	<ul style="list-style-type: none"> Docentes Docente, Directivo Docente Docente, Directivo Docente, Directivo

CAPÍTULO 3. CONSIDERACIONES EPISTEMÓLOGICAS Y METODOLÓGICAS

Subjetiva	-Percepciones (de su labor, su contexto, de sus conocimientos y valoración social de su labor y de sus pares)	-Consideración de su trabajo y situación actual como docente, así como de la educación en México -Consideración de su formación como profesionista-docente -Sentimiento de valoración de su actividad laboral y de sus compañeros	-Conocer las percepciones que tiene el docente sobre elementos estructurales (contexto, decisiones organizacionales, su labor y elecciones), así como de elementos subjetivos (emociones, experiencias, sentimiento de pertenencia y aprecio social)	-Percepción de la labor que realiza el docente, del contexto educativo y de su formación académica -Percepción del docente sobre la importancia social de su trabajo	Entrevista a profundidad (historia de vida laboral)	Docente, Directivo
	-Motivación, expectativas y vocación profesional	-Razones para impartir clases y continuar en el SEMS -Metas profesionales		- Elementos subjetivos (emocionales) para ingresar y continuar en la docencia		Docente
	-Expectativas frente a decisiones	-Percepción de su participación en la toma de decisiones -Apreciación de la labor de compañeros, pares y autoridades de la preparatoria, así como del gremio	-Percepción que tiene del gremio y de las actividades que desempeñan los miembros de la organización	- Tipo de experiencias que han impactado en su configuración identitaria. Nivel de impacto de estas experiencias en su identidad y comportamiento organizacional		Docente
	-Reconocimiento de su labor y la de otros	-Reconocimiento laboral, que incide en su trabajo		-Percepción del docente respecto del sentimiento de pertenencia al gremio y a la organización educativa		Docente
				-Percepción del tipo de decisiones tomadas, así como del papel que juega en ello		Docente, Directivo

CAPÍTULO 3. CONSIDERACIONES EPISTEMÓLOGICAS Y METODOLÓGICAS

Agencia	-Relaciones al interior del sistema	-Tipo de relación con superiores y pares dentro de la preparatoria y en el SEMS y percepción sobre ello. -Estrategias que lleva a cabo para desempeñar su labor docente	-Conocer el tipo de comportamiento estratégico e interacciones en las que participa el docente al interior de la organización y la percepción que tiene de ellas.	-Tipificación de sus interacciones al interior de la organización y del SEMS y percepción de su relación con pares y autoridades	Entrevista a profundidad (historia de vida laboral)	Docente, Directivo
	-Formas de resistencia y/o cooperación	- Tipo de relaciones de solidaridad y/o conflicto al interior de la preparatoria	Conocer el tipo de interacciones que se generan al interior de la organización (cooperación/conflicto)	-Postura frente a la idea de cooperación y solidaridad y cómo esto impacta en su configuración identitaria e interacciones		Docente, Directivo
	-Postura frente a los objetivos (individuales /organizacionales)	- Papel de las Metas e intereses personales en el desempeño de su labor -Actitud frente a los objetivos de la preparatoria y SEMS	-Conocer el impacto que tienen las metas organizacionales sobre las personales y por tanto en el tipo de interacción	-Postura y frente a las metas de la organización y las propias		Docente
	-Reflexividad	-Manera en que desempeñan su papel profesional y realizan sus actividades docentes	-Conocer la manera en que asumen su papel de docente y desarrollan sus actividades	-Tipo de comportamiento que observa al realizar su labor docente -Postura frente a la manera en que realiza su actividad docente		Docente

Fuente: Elaboración propia

E. Instrumentos de recopilación de información

El EC como se ha expuesto ayuda a la comprensión de un fenómeno particular y no pretende una generalización de sus resultados, pero además otra característica de este es que puede combinar instrumentos de recopilación de datos tanto cualitativos como cuantitativos, lo cual lo vuelve un método confuso. La elección de los medios para recabar información sobre el fenómeno a investigar dependerá de los datos que se requieran para explicar y/o comprender la problemática en cuestión. En algunos casos se optarán por instrumentos que faciliten la captación de información de tipo subjetivo y en otros momentos de información más objetiva. En este trabajo se propone recuperar la entrevista a profundidad, es decir, realizar una entrevista solo la historia de vida profesional de docentes y directivos de la Escuela Preparatoria Oficial (EPO).

La historia de vida (HV) consiste en una explicación de los acontecimientos de la vida personal, cotidiana de un grupo o sujeto de una determinada sociedad.

... se refiere a los grupos concretos e históricos a los que ha pertenecido y pertenece el sujeto, con la particularidad de lo que sucedió una vez en el tiempo, en cada una de las personas que conforman el grupo humano, es, en esencia, el recuerdo de los acontecimientos significativos en la vida del sujeto (Poy y Ávalos, 2016, pág. 150).

En este caso refiere a sujetos que han sido parte del gremio docente, sea que se asuman o no como parte de este y específicamente centrándose en los acontecimientos laborales.

“La HV ha penetrado en el mundo de la educación, fundamentalmente en el ámbito de la formación docente, mediante esta se han estudiado importantes aspectos de la educación formal, como estudiante, docente y currículo...” (Poy y Ávalos, 2016, pág. 151). Precisamente es lo que busca esta investigación, comprender una parte del fenómeno educativo, el aspecto de la configuración identitaria de los docentes, pero además fomentar la reflexividad de estos actores educativos y que esto impacte la labor que éstos realizan.

Resulta un instrumento de recopilación de datos pertinente ya que se busca el punto de vista del sujeto, sus percepciones, la construcción que se hace la realidad y como intervienen en ello los distintos niveles considerados en el configuracionismo; lo grupal, colectivo e individual “Enfatizando la interpretación de los autores sobre su realidad, entendiendo que esta realidad no es simplemente captada o reflejada, sino que es procesada construida y creada en los ambientes de lo individual, lo grupal y lo colectivo.” (Poy y Ávalos, 2016, pág. 152).

El objetivo de la HV es capturar la totalidad de una expresión biográfica, a partir de captar lo ambiguo y el cambio, descubriendo ambigüedades, dudas y contradicciones a lo largo de la vida, en este caso la vida laboral o profesional de los docentes. También se propicia una visión subjetiva, de cómo se ve a sí mismo el individuo y al mundo, es decir, cómo interpreta su propia conducta y de los demás.

La HV es una técnica relacionada con la investigación cualitativa ya que se centra en las interpretaciones que los sujetos hacen de su realidad. “Lo que significa que se interesa por el fenómeno social desde la perspectiva del actor hacia los datos obtenidos” (Poy y Ávalos, 2016, pág. 151). El configuracionismo enfoca su atención precisamente en el sujeto que

interpreta, ya sea desde los individuos que están directamente relacionados con el fenómeno a investigar, así como el mismo investigador.

Ahora, dado que la HV es muy extensa ya que su nombre lo indica se interesa por la vida de los sujetos, vale la pena acotar. Para ello se recurre al tipo de HV temática, que se limita al análisis de un tema o de un periodo de la vida del entrevistado. Aquí se buscaría precisamente centrarse en un asunto, la vida laboral o profesional del sujeto. Por otra parte, también se recurre a la HV paralela, la cual consiste en el análisis de diversos relatos biográficos. En este trabajo se propone recurrir a este tipo de HV ya que se busca dar cuenta del impacto de la configuración docente en el comportamiento organizacional de los profesores, por lo cual a través de las distintas historias de vida este objetivo se puede alcanzar.

Con base en la propuesta metodológica, la identificación de conceptos y categorías teóricas, así como los indicadores que guían la observación del fenómeno de investigación, y siguiendo la propuesta de la HV en las siguientes páginas se presenta tanto la propuesta temática como el guion para realizar la entrevista a profundidad (ver tablas 10 y 11).

Tabla 10.

Temas a tratar en la entrevista a profundidad o Historia de vida profesional

PREGUNTA Y OBJETIVO CENTRAL:			
<p>¿De qué manera la configuración de la identidad docente perfila el tipo de comportamiento estratégico y decisorio al interior de la organización?</p> <p>Analizar de qué manera la configuración de la identidad docente perfila el tipo de relaciones al interior de la organización educativa, tanto entre pares docentes, como con directivos, con la finalidad de conocer cómo incide en las estrategias y la toma de decisiones que ejecutan los docentes de la Preparatoria Oficial 323</p>			
PLANTEAMIENTOS DE INVESTIGACIÓN	CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	INFORMACIÓN A OBTENER	TEMAS/PREGUNTAS A DISCUTIR
<p>Macro</p> <p>¿De qué manera incide en su configuración identitaria el medio por el cual ingresa el docente?</p> <p>¿De qué manera la identidad docente impacta a la postura que asume el profesorado ante los objetivos y retos de la EMS?</p>	<p>-Normatividad del SEMS y de la preparatoria.</p> <p>-Oferta de trabajo</p> <p>-Formación académica</p> <p>-Historial laboral, forma de ingreso</p> <p>-Características de la educación en México</p> <p>-Actividades que realiza en su labor docente</p>	<p>-Conocer la oportunidad laboral para profesionistas</p> <p>-Características estructurales del contexto y la postura y percepción sobre normatividad organizacional</p> <p>-Características laborales y académicas de los docentes</p> <p>-Percepción que tiene de su carga laboral.</p> <p>-Forma de distribución de actividades adicionales a impartir clases</p> <p>-Características del contexto en el que se encuentra inserto el docente</p>	<p>Medio por el cual ingresó el docente</p> <p>Motivación para impartir clases</p> <p>Conocimiento acerca de la normatividad del SEMS y la preparatoria (promociones, ingreso docente, salarios, oportunidad laboral, actividades docentes) y su postura frente a esto</p> <p>Retos y problemáticas que reconozca en el nivel medio superior y su preparatoria</p> <p>Formación y actualización docente</p>
<p>Meso</p> <p>¿Cuáles son las actividades que lleva a cabo el docente de EMS?</p> <p>¿Cómo asimila el profesor su papel como docente al interior de la organización?</p> <p>¿Qué tipo de estrategias llevan a cabo docentes y</p>	<p>-Consideración de su trabajo y situación actual como docente, así como de la educación en México</p> <p>-Consideración de su formación como profesionista-docente</p> <p>-Razones para impartir clases y continuar en el SEMS</p> <p>-Metas profesionales</p>	<p>-Percepción de la labor que realiza el docente, del contexto educativo y de su formación académica</p> <p>-Percepción del docente sobre la importancia social de su trabajo</p>	<p>-Actividades administrativas y de otro tipo que realice en su puesto</p> <p>-Postura frente a las tareas que desempeña</p> <p>-Cuál considera es la finalidad de su trabajo como profesor y cuál es el impacto que tiene en su entorno</p>

CAPÍTULO 3. CONSIDERACIONES EPISTEMÓLOGICAS Y METODOLÓGICAS

<p>directivos para realizar su labor profesional?</p> <p>¿Qué papel juegan los docentes en la toma de decisiones al interior de la organización?</p>	<p>-Percepción de su participación en la toma de decisiones</p> <p>-</p>	<p>- Elementos subjetivos (emocionales) para ingresar y continuar en la docencia</p> <p>- Tipo de experiencias que han impactado en su configuración identitaria. Nivel de impacto de estas experiencias en su identidad y comportamiento organizacional</p> <p>-Percepción del docente respecto del sentimiento de pertenencia al gremio y a la organización educativa</p> <p>-Percepción del tipo de decisiones tomadas, así como del papel que juega en ello</p>	<p>-Como se ve a sí mismo (como un profesor, un profesionista, servidor público, asesor, etc.)</p> <p>-Postura frente a las decisiones tomadas en la organización educativa y su participación en las mismas</p>
<p>Micro</p> <p>¿Cuál es la percepción de la labor docente que tienen tanto los directivos como los mismos pares?</p> <p>¿Cómo considera el docente que es la percepción social de su función profesional?</p> <p>¿Cómo percibe su desempeño profesional al interior de la organización?</p>	<p>- Apreciación de la labor de compañeros, pares y autoridades de la preparatoria, así como del gremio</p> <p>-Reconocimiento laboral, que incide en su trabajo</p> <p>-Tipo de relación con superiores y pares dentro de la preparatoria y en el SEMS y percepción sobre ello.</p> <p>-Sentimiento de valoración de su actividad laboral y de sus compañeros</p> <p>-Estrategias que lleva a cabo para desempeñar su labor docente</p> <p>- Tipo de relaciones de solidaridad y/o conflicto al interior de la preparatoria</p> <p>- Papel de las Metas e intereses personales en el desempeño de su labor</p>	<p>-Tipificación de sus interacciones al interior de la organización y del SEMS y percepción de su relación con pares y autoridades</p> <p>-Postura frente a la idea de cooperación y solidaridad y cómo esto impacta en su configuración identitaria e interacciones</p> <p>-Postura y frente a las metas de la organización y las propias</p> <p>-Tipo de comportamiento que observa al realizar su labor docente</p> <p>-Postura frente a la manera en que realiza su actividad docente</p>	<p>-Postura frente al desempeño profesional de sus pares y autoridades</p> <p>-Tipo de relación con las autoridades escolares y con sus pares.</p> <p>-Caracterización del ambiente y espacio de trabajo (conflictivo, cooperativo)</p> <p>caracterización de la manera en que desempeña su labor</p> <p>Relación entre sus objetivos personales y los de la preparatoria</p>

CAPÍTULO 3. CONSIDERACIONES EPISTEMÓLOGICAS Y METODOLÓGICAS

	<p>-Actitud frente a los objetivos de la preparatoria y SEMS</p> <p>-Manera en que desempeñan su papel profesional y realizan sus actividades docentes</p>		
--	--	--	--

Elaboración propia

Tabla 11.

Guion para la entrevista a profundidad o historia de vida profesional

NIVEL DE LA REALIDAD	CATEGORIA DE ANÁLISIS	INFORMACIÓN A OBTENER	TOPICOS A TRATAR
ESTRUCTURAL	<ol style="list-style-type: none"> 1. Normatividad 2. Funciones del puesto de trabajo 3. Situación de la educación 4. Situación del docente 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conocer la oportunidad laboral para profesionistas (espacios laborales, salarios) 2. Conocer las características estructurales del contexto laboral del docente (normatividad del subsistema y de la preparatoria) 3. Conocer las características laborales y académicas de los docentes 4. Conocer la manera en que se distribuyen actividades adicionales a impartir clases 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Medio por el cual ingresó el docente 2. Motivación para impartir clases 3. Conoce la normatividad del SEMS y de la preparatoria (promociones, ingreso docente, actividades adicionales a realizar) 4. Retos y problemáticas que reconozca en el nivel medio superior y su preparatoria 5. Formación y actualización docente
SUBJETIVA	<ol style="list-style-type: none"> 1. Percepciones de su labor 2. Percepción de labor de sus pares 3. Motivaciones 4. Expectativas 5. Vocación profesional 6. Reconocimiento a su labor 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conocer cuál es la percepción que tiene el docente de su desempeño, su formación y su entorno 2. Conocer la postura del profesor sobre el papel social que tiene su labor docente 3. Conocer las motivaciones emocionales para ingresar y continuar en la docencia 4. Conocer que experiencias considera que han impactado en la forma en que se asume (como docente o no) 5. Conocer su sentimiento de pertenencia o no al 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Formación profesional del docente (formación y cursos de actualización) ¿Considera importante que el personal tome cursos de actualización, y por qué? ¿cuáles son las temáticas de estos cursos? 2. Postura frente a las tareas que desempeña ¿Qué le agrada de su práctica laboral y qué le desagrada? 3. Postura frente al desempeño profesional de sus pares y autoridades 4. Cuál considera es la finalidad de su trabajo como profesor y cuál es el impacto que tiene en su entorno 5. Como se ve a sí mismo (como un profesor, un profesionista, servidor público, asesor, etc.)

		<p>gremio y a la organización educativa</p> <p>6. Conocer su punto de vista sobre la toma de decisiones a nivel subsistema y organizacional</p> <p>7. Conocer su percepción de su papel en la toma de decisiones</p>	<p>6. Que lo motivó a ingresar al SEMS y a continuar impartiendo clases</p> <p>6. Experiencias que considere decisivas en su trayectoria profesional docente</p> <p>7. Postura frente a las decisiones tomadas en la organización educativa y su participación en las mismas</p>
AGENCIA	<p>1. Tipo de relación con superiores</p> <p>2. Tipo de relación con pares</p> <p>3. Estrategias para desempeñar su labor</p> <p>4. Cooperación</p> <p>5. Resistencia/ conflicto</p> <p>6. Reflexividad</p>	<p>1. Conocer el tipo de relaciones e interacciones que suscitan al interior de la organización educativa entre pares y superiores</p> <p>2. Identificar si existen redes de cooperación</p> <p>3. Identificar si existen situaciones de conflicto-resistencia al interior de la organización</p> <p>4. Conocer el impacto que tienen las metas personales frente a las organizacionales en el tipo de interacción al interior de la organización</p> <p>5. Conocer el tipo de comportamiento del docente en el desempeño de su labor</p>	<p>1. Caracterice el tipo de relación con las autoridades escolares y con sus pares.</p> <p>2. Cómo caracteriza su ambiente y espacio de trabajo (conflictivo, cooperativo)</p> <p>3. Existe cooperación entre docentes y con las autoridades</p> <p>4. Considera que hay alguna relación entre sus objetivos personales y los de la preparatoria</p> <p>5. Considera que tiene libertad en la manera en que desempeña su labor</p> <p>6. Postura frente a la manera en que realizan sus tareas docentes y autoridades</p>

Este instrumento de recopilación de información se elaboró de acuerdo con la propuesta metodológica configuracionista que plantea que la realidad de los sujetos se encuentra configurada por tres dimensiones; la estructural, la subjetiva y la capacidad de agencia que tienen los individuos. De tal forma a partir de los objetivos generales que busca esta investigación se relacionaron con una serie de categorías y conceptos utilizados y se

elaboraron una serie de tópicos y/o cuestionamientos que guiarán la entrevista y los cuales se ubicaron en estas tres dimensiones de la realidad (tabla 11).

A partir de lo expuesto hasta este punto es que se presentan de manera sintética las características epistémico-metodológicas que guiarán la presente investigación.

Tabla 12.

Ficha técnica

TIPO DE INVESTIGACIÓN	Explicativa. Estudio de relaciones para conocer su estructura y aspectos dinámicos que intervienen en el fenómeno
DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	No experimental. Investigación correlacional causal.
UNIDAD DE ANÁLISIS	Preparatoria Oficial No. 323
OBJETO DE ESTUDIO	Identidad docente
UNIVERSO	Docentes y directivos de la escuela preparatoria 323
POBLACIÓN OBJETIVO	Docentes y directivos de la escuela preparatoria 323
ENFOQUE	Dialéctico crítico
MÉTODOLÓGÍA	Empírico- Analítica. Configuracionismo.
TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS	Historia de vida (profesional)/Entrevista a profundidad

Elaboración propia

Desde esta propuesta epistémico-metodológica se pretende recuperar aspectos estructurales, subjetivos y de agencia que posibilitan a los sujetos docentes realizar su labor profesional, lo que implica un cierto tipo de interacción organizacional y gremial que impacta en la configuración de la identidad docente y, por tanto, en el tipo de educación que reciben

los alumnos, tal como se planteó a lo largo del capítulo anterior. El enfoque crítico en consonancia con la metodología configuracionista brindan las herramientas necesarias para realizar un recorte adecuado de la realidad de los profesores de la Preparatoria Oficial 323 y, permite argumentar por qué se retoman ciertos aspectos y no otros; así como identificar y recuperar elementos vitales de los distintos niveles de la realidad de los profesores (estructural, subjetiva y de agencia) que ayuden a la consecución de los objetivos planteados para esta investigación.

En el siguiente capítulo se presenta una visión global y local del contexto en el que se ubica el docente, esto permitirá situar de manera puntual los elementos estructurales, de agencia y subjetivos a los que se enfrenta y hace suyos el docente.

CAPITULO 4. CONTEXTO EN QUE SE DESENVUELVE EL DOCENTE

“La docencia es un servicio personal, un trabajo con y sobre los otros y, por lo tanto, requiere algo más que el dominio y uso de conocimiento técnico racional especializado. Quien enseña invierte no solo su conocimiento y competencias pedagógico-didácticas, sino también su personalidad, emociones, sentimientos y pasiones, con todo lo que ello tiene de estimulante y riesgoso al mismo tiempo”
(Tenti, 2021, pág. 169).

Una de las organizaciones más relevantes en las actuales sociedades del conocimiento, es la educativa. A estas se les han asignado tareas vitales para la población, una de ellas dotar de educación que permita el desarrollo de las facultades y habilidades necesarias para que los niños y jóvenes alrededor del mundo alcancen una buena calidad de vida.

Esta tarea recae directamente sobre la figura del docente, y esto es así en el mundo entero. A la luz de esta importante labor que debe realizar el profesorado resulta relevante y pertinente tanto la evaluación como el seguimiento a las condiciones en las que realiza su trabajo; aunque en la mayoría de los casos las instituciones y/u organizaciones encargadas de la educación alrededor del mundo se centran mayormente en la evaluación del profesorado, dejando de lado las condiciones no solo estructurales o materiales a las que debe hacer frente el profesorado, sino también las cuestiones subjetivas.

Tal como plantea Tenti (2021), el trabajo en el aula no implica únicamente conocimientos y elementos materiales sino la personalidad misma del maestro, lo cual implica sentimientos, emociones y pasiones que se han relegado a segundo término cuando se trata de evaluar el trabajo de los maestros. Por esta razón se vuelve necesario volver la vista hacia los factores contextuales tanto estructurales como subjetivos a los que se enfrentan en su labor cotidiana

los maestros, no solo de México sino del mundo, esto con la finalidad de realizar una evaluación justa de su desempeño, pero también de conocer el entorno en el que deben desempeñarse los profesores. El conocer estos elementos contextuales permitirá a las autoridades y organismos encargados de la educación reconsiderar y reorientar líneas de acción y políticas educativas que realmente respondan a los requerimientos contextuales tanto de docentes como de alumnos. Saber de la situación de rezago que tienen los alumnos que debe atender el docente, la situación de infraestructura en la que ambos deben trabajar, así como conocer los elementos subjetivos que comparten, tanto alumno como maestro, permite tener un panorama real de la cotidianidad en la que se gesta la educación.

Con esto en mente, a continuación, se presenta un panorama general de la educación a nivel global y posteriormente a nivel nacional, así mismo se expone a nivel global, regional y nacional la situación y caracterización del docente, ya que como se planteó en el capítulo dos, se vuelve necesario recuperar aspectos estructurales y subjetivos que involucran a la vida profesional del docente, también es importante ubicar dichos elementos a un nivel macro, meso y micro.

1. Situación de la educación a nivel internacional

Según la UNESCO (2020) en su informe anual de seguimiento a la educación, equidad e inclusión en la educación son objetivos recurrentes al igual que dentro de la Agenda 2030. Pero, aunque desde los años noventa del siglo pasado en la región de América Latina se ha incrementado el grado educativo de la población en edad de estudiar, los mecanismos de desigualdad continúan no solo en esta región sino alrededor del mundo.

A pesar de que la pobreza es el factor central en el rezago educativo, también se encuentran otros que varían por regiones, estos se relacionan con el género, ya que, en diversos países, sobre todo de África subsahariana, las mujeres quedan excluidas de la educación casi en un cien por ciento. La lengua y el origen étnico son otra limitante, puesto que docentes alrededor del mundo han reconocido que en su mayoría no adecuan sus contenidos a las características de la población educativa. “En 2018, en 43 países, en su mayoría de ingresos medio-altos y altos, un tercio de los docentes señalaban que no adaptaban su enseñanza a la diversidad cultural de los alumnos.” (UNESCO, 2020, Pág. xix).

Asimismo, la ubicación geográfica es otro elemento que coadyuva a agudizar las inequidades entre estudiantes ya que, por lo general, la población rural es la que sufre mayores carencias en sus espacios educativos. “Las personas con más probabilidades de quedar excluidas se encuentran en situación de desventaja debido principalmente a la pobreza, pero también a la lengua, la ubicación, el género y el origen étnico” (UNESCO, 2020, p. 7).

Según estos datos a nivel mundial se ha incrementado la cobertura de la educación primaria, no así con la secundaria, donde se visualiza la inequidad entre países y regiones ya que en el nivel secundaria los países más pobres se están rezagando en el rubro educativo. Se ha encontrado que en las regiones con mayores índices de pobreza los alumnos que pertenecen a este sector poblacional se ausentan de la educación secundaria o no presentan examen para su ingreso. “En todas las regiones, salvo en Europa y América del Norte, los adolescentes de los hogares más ricos tenían tres veces más probabilidades de terminar el primer ciclo de la enseñanza secundaria que los de los hogares más pobres” (UNESCO, 2020,

p. 10). Pero, además, según la OCDE (2019) en cuestión de aprovechamiento tienen el doble de posibilidades de lograr un mejor aprovechamiento y mejores competencias los alumnos de hogares más ricos con respecto a los de hogares pobres.

Pero el reto por lograr la equidad e inclusión educativa también se relaciona con la situación de los alumnos con alguna discapacidad, los cuales además de tener que enfrentar las limitantes específicas de cada región deben hacer frente a sus necesidades especiales y particulares, mientras que las escuelas y los docentes no se encuentran del todo calificados para atenderlas. “En 10 países de ingresos bajos y medianos, los niños con discapacidad tenían 8 puntos porcentuales, esto es, el 19%, menos probabilidades de lograr un dominio mínimo de la lectura que los que no tenían discapacidad” (UNESCO, 2020, pág. 10).

En cuanto a la situación de los docentes a nivel mundial, estos enfrentan distintas dificultades que van desde distinto tipo de formación profesional hasta enfrentar sus propios prejuicios. (UNESCO, 2020, pág. 171)

Una de las metas centrales del Informe Anual de la UNESCO (2020), consiste en aumentar el número de docentes calificados sobre todo en zonas que enfrentan mayor rezago educativo.

Ejemplo de ello es lo que ocurre en la zona africana:

“En el África subsahariana, el 49% de los maestros de preescolar, el 64% de los de primaria, el 58% de los del primer ciclo de secundaria y el 43% de los del segundo ciclo de secundaria recibieron una formación mínima acorde con las normas nacionales” (UNESCO, 2020, p. 334).

Pero el incrementar los índices de docentes calificados implica no solo considerar su formación, sino también su práctica docente o cualificación, lo cual a nivel global varía considerablemente. Por una parte, encontramos datos del informe anual UNESCO 2020 donde se evidencia la diferencia entre docentes del nivel medio, por ejemplo, en el África Subsahariana el 43% de los docentes estaban capacitados, mientras que en América latina el porcentaje se incrementa a 82% en lo que respecta a la zona asiática es el 81% para el año 2018 (UNESCO, 2020).

Ahora, aunado a estas diferencias por países entre docentes, se encuentra el número de alumnos que se debe atender por aula, el cual varía en relación con el número de docentes que se cuente por estudiante. Otro aspecto que reconocer entre docentes, es el número de horas frente a grupo.

“La OCDE distingue entre el tiempo de enseñanza y el tiempo no docente. Un profesor de tiempo completo que enseña durante el 60% del tiempo medio de enseñanza se cuenta como un docente de tiempo completo para los indicadores de recuento” (UNESCO, 2020, p. 339).

Entonces, de acuerdo con la zona a la que se pertenezca, la noción de docente varía con respecto al tiempo que se encuentra frente a grupo, pues en algunos países realiza otro tipo de tareas como preparación de clases, atención a padres, labores directivas o de difusión de la cultura. Ahora, estas horas que no se están frente a grupo en ocasiones no son consideradas en las evaluaciones al profesorado “Un análisis sindical de los datos oficiales del Reino Unido indica que los docentes trabajan, en promedio, más de 12 horas semanales no remuneradas, más que los trabajadores de cualquier otro sector” (UNESCO, 2020, p. 341). Por otra parte, las horas reglamentarias frente a grupo por región varían:

“En Israel, el tiempo de enseñanza reglamentario es de 25 horas semanales, mientras que los docentes informan de menos de 22; en la región de Flandes (Bélgica), el tiempo de enseñanza reglamentario es de poco menos de 16 horas a la semana, pero los docentes informan de más de 18.” (UNESCO, 2020, p. 341).

Estos datos muestran la distancia entre cargas de trabajo para los docentes, así como la manera en que se valora el tiempo que los docentes invierten en sus labores. Primero, la diferencia entre carga de trabajo puede significar una disminución en la calidad educativa que tanto se les exige, por otra parte, la manera en que se considere el tiempo que el docente destina a desempeñar su función en la institución educativa incidirá en la percepción que este mismo tenga de su papel a nivel organizacional y social.

Frente a estos retos y problemáticas se encuentra que uno de los actores centrales en el rumbo educativo y que coadyuvan a que se enfrenten estos problemas es el docente. En medio de esta caracterización de la educación a nivel global, el docente se encuentra con una carga de deberes que, si bien actualmente muchos no se cumplen, se esperaría que el docente adquiriera nuevas habilidades y conocimientos que pusiera en práctica en su espacio laboral para abatir los problemas que encierra la educación en el mundo.

2. Situación de la educación a nivel nacional

En México la educación se puede considerar hasta la fecha, como una herramienta que ayuda a mejorar el nivel de vida de la población. Desde los albores de la educación mexicana se

buscó vincular la calidad de vida o beneficio social con la educación y, desde ese momento, el actor principal de este ámbito fue el docente.

“No cabe duda que el maestro es uno de los agentes en el proceso de la transmisión cultural de una sociedad; gracias a dichos agentes se puede heredar el legado cultural a las nuevas generaciones, lo que asegura la adaptación, cohesión e identificación del grupo” (Solana, Cardiel y Bolaños, 2011, p.426).

Por tal motivo, es necesario conocer el origen de la profesión docente en México, y así dar cuenta y comprender el trayecto que ha recorrido este gremio en búsqueda de su profesionalización.

A. Los orígenes de la formación docente

En sus orígenes la educación en México se encuentra desarticulada, es decir, no existe una organización de grados e instituciones, y no existen centros de formación de docentes. En la época colonial no se llevaron a cabo intentos por formar profesores, esta tarea la asumía directamente la iglesia y se atendía a los sectores acomodados. Conforme crece la población también lo hace la demanda educativa, de tal forma que aparecen los primeros maestros particulares no religiosos y así surge la necesidad de regular este servicio. Hacia 1600 se gira la Ordenanza de los maestros del nobilísimo arte de leer, escribir y contar que estipulaba los requisitos y características que tenían que observar los profesores: primeramente, se dotaba este derecho únicamente a los españoles los cuales debían ser cristianos, saber de letras, así como sumar, restar, multiplicar y todo esto en lengua castellana (Solana, Cardiel y Bolaños, 2011).

Con base en esta primera serie de requisitos para reglamentar la actividad docente en México, se puede dar cuenta de una serie de condiciones físicas, raciales e intelectuales que permitían acceder a un puesto de maestro. En este primer momento, además de las características expuestas no se requiere de una certificación oficial. Es así como, se comienza a gestar de la identidad del docente mexicano.

La primera escuela de formación de profesores (Escuela Normal) se inicia con los primeros estudios pedagógicos de la Escuela Modelo de Orizaba, para 1886 se funda la Escuela Normal de Jalapa que serviría de ejemplo para otras instituciones de este tipo, además, en este mismo año se da a conocer el reglamento de la Escuela Normal. El éxito de estas escuelas hace que se implementen en distintos estados de la República Mexicana; para 1900 se contaban con 45 escuelas normales.

A inicios del siglo XX los planes de estudio de las escuelas normales eran obsoletos, y es a partir de este momento que se suscitan una serie de modificaciones a los mismos. En una primera reforma al plan de estudio se plantea la formación de dos tipos de docentes, el dedicado a la instrucción primaria elemental y el especializado en primaria superior. Para 1908 este vuelve a modificarse, acordando la formación de un solo tipo de maestro. Además, se estipulaba la acreditación de estudios superiores de manera voluntaria para los docentes que desearan perfeccionar su labor (Solana, Cardiel y Bolaños, 2011). En el caso de la EMS esto parece continuarse durante el siglo XX, pues todavía hacia mediados y finales de los años noventa del siglo pasado maestros de este nivel educativo no habían completado su formación superior.

Si bien, en los primeros años del siglo XX parece que el camino del docente tomaba rumbo, será en la época revolucionaria que tanto estudiantes como el profesorado se unirán a las filas de batalla, y el esfuerzo realizado en la creación de escuelas normales quedará paralizado. Por otra parte, la lucha revolucionaria deja en evidencia las carencias, pobreza y los altos índices de analfabetismo que agobiaban al país. De esta manera se deja ver una característica que identifica al docente de aquellos tiempos, su capacidad de agencia al participar activamente en el movimiento revolucionario que cambiaría el rumbo de México. Se puede considerar que el docente mexicano tiene como antecedente un sujeto con una preocupación social y hasta con una postura rebelde frente a la situación que vivía el país. En este contexto, es que se concibe la labor docente de esta época como una herramienta de mejora de las condiciones de vida de la población.

Al término del conflicto revolucionario la labor educativa y formadora de docentes se continúa a lo largo del país. Una de las acciones llevadas a cabo fue la introducción de teorías pedagógicas extranjeras que no estaban acorde con la característica eminentemente rural de las escuelas y población del país. “...las nuevas corrientes pedagógicas provenientes de Estados Unidos y Europa llegaron a México y fueron gratamente acogidas por funcionarios de la Secretaría porque consideraban que, adaptándolas a la educación en México, esta entraría en una era de progreso” (Solana, Cardiel y Bolaños, 2011, p. 444).

Este es uno de los retos que desde esa época y hasta nuestros días se continua, pues un elemento del que se echa mano en materia educativa es la adaptación de planes, programas de estudio así como teorías pedagógicas que en determinado momento pueden estar de moda o ser “recomendaciones” de organismos para su puesta en marcha en México, pero que, tal

como se ha mencionado, en ocasiones no responde a las necesidades y características propias del país y quien debe hacer frente a esto es tanto el alumnado como el profesor en su labor cotidiana.

Al término de la revolución se crean las escuelas rurales, puesto que el grueso de la población tenía esta característica; el plan de estudios de esas escuelas se fue configurando sobre la marcha, pues los profesores además de tener que atender el analfabetismo se debían ocupar de otros problemas “construir la escuela, acondicionar el huerto escolar, vacunar... a la población, introducir agua potable y combatir el alcoholismo, etc.” (Solana, Cardiel y Bolaños, 2011, p. 441). Así, el docente mexicano del siglo XX nace en un contexto de exigencias, necesidades sociales y con una gran responsabilidad sobre su espalda, puesto que la finalidad de los programas de las escuelas era mejorar la vida de la comunidad casi de manera directa.

De cara a estas exigencias del contexto, se otorgaba un salario mayor al profesor rural que al urbano, aun con ello la mayoría de los profesores buscaban ubicarse en escuelas urbanas. Así mismo, la formación en las escuelas normales urbanas no respondía a las necesidades de la mayoría de la población del país, es decir a los requerimientos de las escuelas rurales. Esta problemática la analiza Perrenoud (2007) quien señala que al formar docentes se debe considerar el contexto en el cual se encuentran y encontrarán insertos, para así responder a las exigencias de su entorno inmediato.

Pero, además, surge otra problemática la cual era contar con maestros preparados que se formaran en las nuevas pedagogías traídas de otras latitudes, pero hasta ese momento eran

una minoría. Hoy en día los cursos de actualización y formación continua para docentes continúan tratando de abatir las lagunas en torno a las nuevas pedagogías, pero además está el tema de las habilidades de los encargados de impartir dichas actualizaciones y cursos a los docentes.

En las primeras décadas del siglo XX, ante la necesidad de formar suficientes profesores que ayudaran a abatir el analfabetismo, en el país surge la figura del maestro misionero, el cual, como se ha planteado, no solo se encargaba de alfabetizar a la población, sino que, en los espacios rurales, que era casi todo el país, se encargaban de otras tareas. Esto deja ver cómo en sus orígenes en México, el docente era una figura con cierto prestigio y con alta valoración social, que tenía sobre sí una gran tarea, la de ayudar a la mejora en las condiciones de vida de la población pobre, marginada y analfabeta.

Estos retos y problemáticas que tenían que enfrentar los maestros en su día a día, llevó a que los egresados de las Escuelas Normales se resistieran a ser enviados a espacios rurales, debido a que consideraban que las tareas que tenían que realizar no estaban acordes con la remuneración recibida. Hasta nuestros días el docente mexicano, en comparación con el de otras latitudes, percibe un bajo salario, pero en el caso de la educación pública brinda una serie de prestaciones que resultan atractivas.

En 1943 se lleva a cabo la federalización de la educación como un intento de unificar al país, lo cual también se aplicó a las Escuelas Normales. “A pesar de los intentos por justificarlo, era evidente que se trataba de una programación urbana que habría de adaptarse al medio rural” (Solana, Cardiel y Bolaños, 2011, p. 451), con esto surge un nuevo

requerimiento al docente rural, el de adaptarse las exigencias de autoridades educativas y políticas en pro de la unidad nacional. Esto repercutió desfavorablemente en la escuela rural al no considerar los elementos que la caracterizaban y que, en su momento, fueron la guía de estas escuelas.

Para 1947 se crea la Dirección de Enseñanza Normal, así como el Instituto de Capacitación del Magisterio. Si bien, hasta este momento los esfuerzos de docentes en todo el país ayudaban a disminuir los índices de analfabetismo, ya para finales de los años cincuenta se agudiza el problema de la deserción escolar “de cada 1000 niños que ingresaban a la escuela primaria solamente la concluían 114, lo que representaba una deserción el 88.6%” (Solana, Cardiel y Bolaños, 2011, p. 452). Si bien gran parte de este problema se debía a la situación económica de las familias, también se puso énfasis en formar un personal docente más numeroso y capacitado, ya que se consideró que el éxito de cualquier plan o programa educativo dependería de la preparación de los profesores.

“Por todos los medios a nuestro alcance, estamos obligados a formar mejores maestros de enseñanza primaria, que sirvan como piedra sillar para la reforma integral de la educación que haga de esta el factor social importante que debe ser en el proceso de nuestro desarrollo” (Solana, Cardiel y Bolaños, 2011, p. 457)

A partir de esta época se plantea la idea que las plazas de maestros titulados se reservaran al egresado de las Normales, y en un esfuerzo por dotar de maestros rurales se crearon centros regionales de educación Normal. Hasta la fecha, en educación básica pública se ha continuado con la tarea de asegurar el paso al subsistema educativo a los docentes formados en las escuelas Normales del país, pero en los niveles medio superior y superior no ha sido

así. Estos últimos grados educativos cuentan con profesores egresados de diversas carreras profesionales. Hasta el sexenio pasado, la educación media superior concentraba a docentes de formación universitaria distinta de la pedagogía o, en general, de la educación; el actual gobierno ha considerado como en aquella época dar prioridad a los normalistas y, finalmente, brindar espacios a otros profesionistas que quieran ingresar al subsistema educativo.

Continuando con el recorrido histórico de la educación y la docencia en México, a finales de los años cincuenta se establece el Plan de Once Años para la mejora de las condiciones educativas, el cual finalmente termina a los cinco años de su implementación. En este momento los problemas educativos se agudizan, pues persiste el alto índice de deserción, así como reprobación y deficiente preparación de los alumnos que se hace evidente al llegar al nivel medio y superior. Esto llevó a que se reformularan los planes de las Normales del país.

Para 1972 se establece que los estudiantes de las Normales debían cursar simultáneamente sus estudios de bachillerato y de formación profesional, posteriormente se hicieron diversas reformas incluyendo y eliminando asignaturas, lo cual llevó a que las modificaciones provocaran confusión, dispersión e improvisación entre los encargados de formar docentes. Este punto lo recupera Perrenoud (2007) al plantear que tanto los formadores como los aspirantes a docentes deben plantearse si realmente su formación responde a las características de la población que se atenderá y a las necesidades del momento y de la región a la que pertenecen.

De esta manera la evolución de la educación en el país, así como de su principal actor, el maestro, deja en evidencia que se ha carecido de una formación profesional docente

completa, y que cada esfuerzo lleva al maestro y al formador de estos a experimentar incertidumbre frente a cambios constantes. También se puede dar cuenta de que, si bien estos esfuerzos han logrado abatir problemáticas como el analfabetismo y se ha masificado la educación, ya no solo básica sino hasta nivel medio superior, esto también ha llevado a que se experimenten otro tipo de problemáticas y retos que tanto autoridades como docentes tienen que enfrentar. Uno de los grandes retos que continua sobre todo en el nivel medio superior es el alto índice de deserción, debido a cuestiones económicas, familiares, pero también a la falta de vinculación e interés entre los conocimientos que imparte el docente y el alumno.

B. Configuración del Subsistema de Educación Media Superior

a) Antecedentes. La Escuela Nacional Preparatoria (ENP) surge como parte de un proyecto educativo que buscaba impartir asignaturas de cultura general, que sirvieran de antesala para la educación superior (Bolaños, en Solana, Cardiel y Bolaños, 2011). Uno de los principales representantes del positivismo en el México del Siglo XIX, y primer rector de la ENP Gabino Barreda, pugnó por una educación basada en la ciencia y en la razón, y encabezó una comisión que resultó en la elaboración de la Ley Orgánica de Instrucción Pública (1867), en la que se describían las partes de cada nivel educativo y quedaban plasmados los ideales positivistas y liberales de la época.

La ENP abrió sus puertas en febrero de 1868 con un total de 900 alumnos matriculados y un plan de estudios de 5 años, 3 para la educación secundaria y 2 para los estudios preparatorios. Cabe también mencionar que la ENP sirvió de modelo a seguir por los

bachilleratos que formaban parte de las universidades estatales, aunque éstas se adaptaron en mayor o menor medida a las condiciones particulares de cada entidad federativa. Resulta necesario resaltar el papel que tuvo la ENP en la educación de las mujeres, a quienes hasta ese entonces se limitaba la educación superior a lo ofrecido por las escuelas Normales.

Así, se impulsa la educación preparatoria y su rectoría por parte del Estado, a la vez que se establece una reorganización de este nivel educativo. Además, se incrementa su número, pasando de 59 en 1878 a 77 en 1900 (Moreno y Kalbtk, 2001, p. 80 citado en Dander, 2018). Ya hacia 1905, se crea la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas artes a cargo de Justo Sierra, quien en 1906 promueve a Porfirio Parra como director de la ENP. Un año después, el plan de estudios de la preparatoria regresó a ser de 5 años, además de que un decreto presidencial de Porfirio Díaz determinó que los estudios preparatorios serían laicos y gratuitos, aplicando así los acuerdos del Segundo Congreso Nacional de Instrucción. Además, con la inauguración de La Universidad Nacional de México el 22 de septiembre de 1910, la ENP, junto con la Escuela de Jurisprudencia, de Medicina, de Ingenieros y Bellas Artes, quedaron supeditadas y pasaron a formar parte de la Universidad Nacional.

En el año de 1929, se reformó el plan de estudios de la preparatoria y se instituyeron los bachilleratos especializados en torno a las siguientes ciencias: letras y ciencias sociales; ciencias biológicas; y fisicomatemáticas. De esta forma, la educación preparatoria demostraba más su orientación propedéutica para el inicio de los estudios superiores. El 26 de julio de ese mismo año, Portes Gil declaró la autonomía de la Universidad Nacional de México (UNAM) y la ENP pasó a depender académicamente de ella (Meneses, 2002a).

Por otra parte, el bachillerato técnico fue ampliamente impulsado durante el periodo Cardenista (1934-1940) bajo la responsabilidad del Departamento de Enseñanza Técnica, cuya función fue la de integrar la llamada Escuela Politécnica. Hacia esos años, existían las llamadas escuelas prevocacionales y vocacionales. Las primeras eran secundarias de carácter técnico que buscaba la capacitación de los obreros para el trabajo y tenían una duración de 3 años. Posterior a las prevocacionales estaban las escuelas vocacionales, con una duración de dos años, que buscaban formar técnicos con especialidad en construcción, mecánica o reparación eléctrica. En general, la educación técnica, incluyendo las vocacionales, serían coordinadas a través de la creación del Instituto Politécnico Nacional en 1936 (SEP, 1940).

Durante el sexenio de Adolfo López Mateos (1958-1964), la educación preparatoria quedaba básicamente integrada por la preparatoria universitaria o bachillerato, la preparatoria técnica o vocacional y la preparatoria castrense. Por su parte, la ENP reformó su plan de estudios en 1964, con lo que se pretendió reducir el número de alumnos por grupo, establecer un examen de admisión y dividir al bachillerato por secciones. De esta forma se introdujo un tronco común relativo a ciencias y humanidades con una duración de dos años, y el tercer año se cursaban materias relacionadas con los futuros estudios superiores de los alumnos; pudiendo escoger entre las siguientes áreas: Ciencias fisicomatemáticas, Ciencias químico-biológicas, Disciplinas económico-administrativas, Disciplinas sociales o bien Humanidades clásicas.

Aquí, cabe mencionar dos problemas particulares de la época, que bien podrían considerarse que siguen vigentes hasta nuestros días en todos los tipos de bachillerato, hacia 1961 la ENP tenía un índice de deserción del 40%, casi la mitad de los estudiantes no

terminaban sus estudios preparatorios, lo cual mostraba un grave problema de eficiencia en la ENP. La gran tasa de crecimiento de la época (3.5% anual) puso a prueba la capacidad de atención de las preparatorias y, de acuerdo con Meneses (2002b), están documentados grupos con hasta 80 alumnos cada uno, dificultando la labor docente y su atención hacia los estudiantes.

Posteriormente, hacia 1972, se realizó la Asamblea XIII de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), en la que colaboraron directores de instituciones educativas de nivel superior. En dicha asamblea, se propuso un objetivo general para la educación media superior: desarrollar un pensamiento objetivo, analítico y crítico que le brindaría al alumno características de un ciudadano responsable, así como habilidades y conocimientos que le permitirían desempeñarse en la vida productiva.

Para llevar a cabo esta tarea, la Asamblea consideró que eran necesarias algunas medidas como el establecimiento de una serie de características horizontales que permitieran articular a las escuelas de este nivel entre sí; lo anterior a través de unidades de aprendizaje que promovieran alcanzar objetivos teóricos-prácticos. Asimismo, se propuso una división de los contenidos en torno a tres áreas: actividades escolares; prácticas y capacitación para el trabajo y actividades para-escolares.

Por otra parte, se expresó de manera clara la necesidad de capacitación al profesorado del nivel, por lo que se creó un programa nacional que permitió la actualización docente en lo que a conocimientos pedagógicos y metodológicos se refiere.

Para la década de los setenta del siglo XX, las instituciones de educación preparatoria fueron rebasadas con respecto a la demanda de ingreso; frente a este panorama, en 1971 la UNAM incorporó un nuevo sistema educativo a través de la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH). El CCH adoptó desde un principio un enfoque interdisciplinario, promoviendo la enseñanza de un conocimiento humanista, no sólo de carácter teórico sino también técnico. Así, se buscaba promover el aprendizaje en las aulas, a la vez que los estudiantes eran formados en talleres y laboratorios. De esta manera, el CCH respondería a la necesidad productiva del país, por otra parte, ofrecería una educación preparatoria que no requeriría una licenciatura, pero además se formarían docentes de enseñanza media superior (Meneses, 2002b).

A raíz de las propuestas de la asamblea realizada por la ANUIES y de la excesiva carga presupuestaria y administrativa para la Universidad, en 1974 se crea el Colegio de Bachilleres (COBACH) con cerca de 13,000 alumnos repartidos en 5 planteles de la ciudad de México y sus alrededores y 1,500 en tres planteles en Chihuahua. Hasta este momento, la educación media estaba excesivamente ligada a las universidades, por lo que los jóvenes veían su estancia en la educación media superior como un tránsito a sus estudios universitarios; de esta forma la educación del bachillerato se apreciaba más como un medio que como un fin. En medio de este panorama se acordó que el COBACH, sería administrado por la Secretaría de Educación Pública (SEP).

De esta manera la SEP realizó un estudio de las demandas y necesidades del mercado y economía nacional, ligando así educación y el mercado productivo y económico del país. A partir de ello se propuso establecer ocho opciones de terminación: laboratorista químico,

empresas turísticas, administración personal, contabilidad, economía y estadística, y dibujo, aunque dos años después se añadieron técnico bancario y técnicos de programación. Además, ese mismo año se añadió el sistema de enseñanza abierta para apoyar a trabajadores de clases bajas y a amas de casa.

Como se puede dar cuenta la demanda por la educación media superior se fue ampliando enormemente principalmente a finales del siglo XX. El número de estudiantes se incrementó de 10,000 en 1940 a un millón para 1980, de los cuales la mayor parte se concentraban la Ciudad de México, Veracruz, Estado de México, Jalisco y Puebla (Meneses, 2002c).

Para 1983 se llevó a cabo el Congreso Nacional del Bachillerato, en el cual se concluyó la necesidad de establecer un tronco común a los bachilleratos, así mismo, se determinaron las siguientes áreas y asignaturas: Histórico social, conformado por las asignaturas de Historia de México, Introducción a las ciencias sociales, Estructura socioeconómica de México y Filosofía, Ciencias naturales: Física, Química, Biología, Metodología: Métodos de investigación, Matemáticas: Matemática y Lengua y comunicación: Taller de lectura y redacción y Lengua adicional al español. (Meneses, 2002c).

La modernización del bachillerato continuó durante las siguientes décadas y para finalizar el sexenio de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994) se creó la Dirección General de Bachillerato (DGB), con quienes los gobiernos estatales firmaron convenios para operar los Colegios de Bachilleres como parte de la organización educativa estatal. De esta forma, la DGB fue la encargada de definir planes y programas de estudio, así como la normatividad general. Paulatinamente, la DGB ha venido ganando atribuciones, entre las que destacan la proposición de normas pedagógicas, planes y programas de estudio; el impulso de las

reformas curriculares de acuerdo con las necesidades de la nación y diseñar criterios nacionales de calidad y pertinencia para los modelos educativos vigentes. (SEMS, 2020). En 2008, se impulsó la llamada RIEMS, que buscó homologar los perfiles de egreso de los estudiantes, así como establecer competencias para docentes y directivos entre otras cosas.

Con base en la historia de la configuración del Subsistema de Educación Media Superior, podemos dar cuenta que en lo que refiere al gremio docente este se encuentra fragmentado. Esto debido a que el Subsistema de Educación Media Superior, cuenta con tres modalidades diferentes para impartir este grado educativo: bachillerato general, bachillerato tecnológico y profesional técnico. A su vez cada uno de ellos es sostenido de manera diferenciada: federal, estatal, autónomo y particular. Además, se encuentran regulados de diferente manera ya sea por a partir de cinco tipos de control administrativo y presupuestal: centralizado, descentralizado, desconcentrado, autónomo y privado. Esto entramado en una red de 33 subsistemas que configuran el nivel medio superior, y que hasta 2017 atendían a 4 985 080 alumnos, por medio de 292 484 docentes y 17 400 planteles (INEE, 2017). Pero, además, como se ha planteado si bien se ha buscado tender puentes entre los diversos subsistemas de nivel medio, cada uno cuenta con objetivos y prácticas propias que lo diferencian del resto de los subsistemas, lo que vuelve a esta tarea más difícil.

b) Estructura de la SEMS. La Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) fue creada el 22 de enero de 2005; con el Acuerdo 351 publicado en el Diario Oficial de la Federación (DOF) y el 4 de febrero de 2005, se adscribieron a la SEMS las direcciones generales de Educación Tecnológica Industrial (DGETI), Educación Tecnológica Agropecuaria (DGETA), Educación en Ciencia y Tecnología del Mar (DGECyTM), de

Bachillerato (DGB), de Centros de Formación para el Trabajo (DGCFT) y de Educación Secundaria Técnica (DGEST). Con excepción de la DGB, las direcciones generales señaladas pertenecieron a la extinta (en 2005) Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológicas (SEIT) así como el Consejo del Sistema Nacional de Educación Tecnológica (COSNET) (SEMS, 2021).

El objetivo general que busca la SEMS es fortalecer el acceso y permanencia de alumnos en este subsistema y brindar una educación que ayude a desarrollar las competencias del alumnado, todo esto orientado bajo los principios de equidad y calidad educativa. Entre sus objetivos específicos se encuentran algunos que hacen referencia a las problemáticas y retos que enfrenta este nivel educativo, por ejemplo, aumentar la cobertura educativa, atender la cuestión de infraestructura escolar, así como la creación de un Programa Nacional de Formación Docente y de evaluación de la educación media superior en general. A partir de estos objetivos se orientan las funciones de los organismos que constituyen a la SEMS, y se enfatiza el papel de los actores que en ella participan. En cuanto a su conformación la SEMS se integra por cinco Direcciones Generales y tres Coordinaciones Sectoriales.

Esquema 9

Estructura de la SEMS

- [Unidad de Educación Media Superior Tecnológica Agropecuaria y Ciencias del Mar \(UEMSTAyCM\)](#)
- [Unidad de Educación Media Superior Tecnológica Industrial y de Servicios \(UEMSTIS\)](#)
- [Dirección General de Centros de Formación para el Trabajo \(DGCFT\)](#)
- [Dirección General de Bachillerato \(DGB\)](#)

- [Coordinación Sectorial de Planeación y Administración](#)
- [Coordinación Sectorial de Personal](#)
- [Coordinación Sectorial de Fortalecimiento Académico \(COSFAC\)](#)

Fuente: SEMS (2021).

Estos organismos tienen entre sus tareas y atribuciones proponer elementos pedagógicos, contenidos educativos, planes, programas y métodos de estudio, impulsar reformas educativas, fomentar la cooperación entre instituciones, diseñar y promover programas de actualización para docentes y validar oficialmente estudios. Por otra parte, también se ocupan de la planeación y mantenimiento de infraestructura de la SEMS, establecer y verificar procesos de administración de recursos de todo tipo, dirigir y coordinar la aplicación de normas, políticas y procedimientos para la gestión de remuneraciones entre el personal que compone la Subsecretaría, así como impulsar la formación y el desarrollo académico del personal docente y directivo (SEMS, 2021).

Quedan bajo la coordinación de la SEMS los Colegios de Bachilleres, (COLBACH), el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), el Centro de Enseñanza

Técnica Industrial (CETI) y el Fideicomiso de los Sistemas Normalizados de Competencia Laboral y Certificación de Competencia Laboral (CONOCER).

La oferta educativa de este grado es variada y se concentra en cinco categorías que funcionan a partir de direcciones o subsistemas:

Tabla 12

Subsistemas y Direcciones de la EMS

CATEGORÍA	SUBSISTEMA O DELEGACIÓN DE LA QUE DEPENDE:
Centralizadas de la Subsecretaría de Educación media superior	Educación Tecnológica Industrial (DGETI) Educación Tecnológica Agropecuaria (DGETA) Educación en Ciencia y Tecnología del Mar (DGECyTM) Bachillerato General (DBG)
Desconcentradas de la SEP	Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA) Instituto Politécnico Nacional (IPN)
Centralizadas de otras secretarías y organismos federales	Secretaría de la Defensa Nacional (SEDENA) Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de Trabajadores del Estado (ISSSTE)
Descentralizadas del Gobierno Federal	Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) Centro de Enseñanza técnica Industrial
Universidad Nacional Autónoma de México	

Fuente: Elaboración propia basado en SEP 2015. Servicios de Educación Media Superior Diagnóstico 2015.

De esta manera se puede dar cuenta de un subsistema muy diverso, el cual con el paso del tiempo ha buscado integrar y tender puentes entre los distintos subsistemas que lo

conforman. Si bien como se ha expuesto en un inicio, la educación media superior tenía como fin principal formar para que los alumnos accedieran a la educación superior, posteriormente con la formación técnica para el trabajo se encaminaron los esfuerzos por dotar de ambas opciones en algunos subsistemas de nivel medio superior. Por tal motivo, se puede pensar que tanto el alumnado como los docentes se distinguen entre cada una de las opciones de formación educativa media superior, lo cual lleva a que se identifiquen con sus pares cercanos o del mismo subsistema y que no compartan totalmente una identidad con el total de los docentes que forman parte del subsistema de educación media del país.

C. Características de la EMS Mexicana

El brindar educación de calidad a todos los niños, niñas y adolescentes en edad de cursar la educación obligatoria, como se encuentra estipulado en la Constitución Mexicana, implica asegurar el acceso, permanencia y aprendizajes relevantes y útiles para la vida (INEE, 2019). Esta aseveración encierra problemáticas, retos y una caracterización de lo que es la educación mexicana, específicamente se resalta la característica de calidad lo cual tiene diversas implicaciones.

Primeramente, la calidad educativa “tendera a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a los derechos humanos y la conciencia de solidaridad...” (INEE, 2019, p. 31). La educación de calidad según la Constitución Mexicana involucra los principios de universalidad, equidad, aprendizajes efectivos, suficiencia y calidad, así como mejora constante de la misma. De esta manera el Estado entiende “...a la educación de calidad como aquella que, con arraigo

en el propio momento histórico, se adapta para impulsar la mejora de cada ciudadano y de la sociedad en su conjunto” (INEE, 2019, pp. 31-32). Esta idea encierra una gran tarea asignada a la educación y a los docentes encargados de impartirla. A ellos se les ha asignado el quehacer de formar ciudadanos, mano de obra calificada, así como una sociedad respetuosa y responsable de su presente y futuro. Esta enorme labor implica analizar si se cuentan con los elementos que la hagan posible, así como mirar introspectivamente para conocer el estado actual de la educación mexicana.

Impartir educación con esta característica de calidad, ahora denominada excelencia, implica mejorar la infraestructura, organización escolar, materiales y métodos educativos, así como docentes y directivos. Estos últimos, los elementos humanos, resultan los más complejos de gestionar, pues involucran al resto de los elementos mencionados, así como dimensiones de análisis subjetivas y de acción. Por otra parte, el impartir una educación de calidad, equitativa y universal también supone hacer frente a las problemáticas y retos que cada nivel educativo encierra.

Con respecto a las problemáticas y retos que enfrentan el nivel medio superior mexicano, evaluaciones realizadas por el INEE dejan al descubierto bajos niveles en el nivel de aprendizaje entre los estudiantes, insuficiencia en cobertura y permanencia (INEE, 2019). El primer conflicto educativo se encuentra directamente relacionado con la manera en que lleva a cabo su labor el docente, dado que es él quien se encuentra en contacto directo con el alumno y es el responsable directo por el aprovechamiento de este. El reto de cobertura y permanencia escolar involucra a otros actores, como autoridades educativas tanto a nivel

micro, es decir la propia preparatoria como a nivel meso, el SEMS, y a nivel macro el Sistema Educativo Nacional (SEN).

Pero, además de estas problemáticas y retos, la educación mexicana tiene que hacer frente a la inequidad entre distintos servicios educativos "...evaluaciones realizadas por el instituto sobre infraestructura, organización escolar, docentes, directivos, currículo, materiales y métodos, así como de políticas y programas educativos señalan claramente los vacíos e insuficiencias existentes en el SEN..." (INEE, 2019, p. 33). Esta situación sobre todo afecta a los grupos más vulnerables de México, como a las comunidades indígenas y zonas con alto grado de marginación. En estas condiciones resulta más que un reto el dotar de educación de calidad y equitativa en todo el país.

En las zonas rurales las escuelas no solo de nivel medio, cuentan con una matrícula reducida, donde un solo docente debe atender a distintos grados, pero además los materiales y la formación del personal sobre todo de los docentes no existe (INEE, 2019), esto pone en tela de juicio las características con las que se reconoce el tipo de educación a impartir, pues estos datos dejan en evidencia que se debe seguir trabajando en alcanzar la equidad así como la calidad educativa; dado que no se tienen los materiales y docentes necesarios así como el acompañamiento y formación de estos últimos, la calidad educativa es difícil de alcanzar.

En cuanto a la asistencia de alumnos de nivel medio superior, durante el 2015 el INEE (2019) expone que asistieron únicamente el 73.2% del total de la población, lo cual representa el índice mayor de inasistencia en comparación con los grados de educación básica. Los alumnos con condiciones rurales que asistieron en este periodo de tiempo fueron el 63.2%,

mientras que en comparación la asistencia de la población semi urbana subió a 71.4% frente a un 78% de los alumnos en localidad urbana. En cuanto a la asistencia acorde a la condición de pobreza del alumnado, se encontró que la asistencia de jóvenes en situación de pobreza extrema fue del 48.4%, en pobreza moderada subió al 71.6%, vulnerable por carencias sociales fue del 70.3% y, finalmente, la población no pobre y no vulnerable tuvo la asistencia más alta con un 90.3%. Esto deja en evidencia el gran reto que enfrenta en general el subsistema educativo para lograr la equidad educativa, asistencia, permanencia y eficiencia terminal de los jóvenes en el nivel medio. Ahora con respecto a la permanencia el INEE considera que esto implica que los alumnos:

[...] tengan una trayectoria escolar sin rezago y un egreso oportuno acorde con la edad típica de terminación de la educación básica y la media superior en condiciones flexibles, y que respondan a las necesidades de los estudiantes en contextos culturales y sociales diversos (INEE, 2019, p. 33).

Esta concepción de la permanencia educativa lleva consigo un gran trabajo por parte del docente, pues este debe dotar de una educación equitativa que supere todo rezago que pudiera traer consigo el alumno de manera individual. Así mismo, ser capaz de inculcar habilidades y conocimientos que respondan a las necesidades de su contexto, lo cual implica que el docente sea poseedor no solo de una serie de conocimientos de sus asignaturas si no pedagógicos y del entorno del alumnado. Pero además de ser un docente reflexivo de su labor profesional, que analice el tipo de enseñanza que imparte y que la empate con las necesidades y requerimientos de su contexto.

En México la oferta educativa pública de nivel medio superior es cubierta en un 80%, lo cual deja margen para que se oferte educación media de carácter privado. A pesar de que, en su mayoría, el nivel medio superior es absorbido por el Estado, una gran parte de la población en edad de cursarlo queda fuera de este. “Alrededor de 4.8 millones de niñas, niños y adolescentes de entre 3 y 17 años no asisten a la escuela. Las poblaciones en edad de asistir a educación preescolar y a EMS... tienen las tasas más altas de inasistencia” (INEE, 2019, p. 36). Para el ciclo escolar 2015 los alumnos cuya edad oscila entre 15 y 17 años que no asistía a la escuela representaba 1.7 millones de alumnos.

Según datos del INEE (2019) a partir de los 12 años el índice de inasistencia educativa se eleva, siendo mayor entre los grupos poblacionales más vulnerables. Para inicio del ciclo 2016-2017 en EMS desertaron 780,000 alumnos. Las razones para la inasistencia y deserción son variadas entre las más recurrentes se encuentran: el tipo de localidad, condición étnica discapacidad de algún tipo y condición de pobreza

...alrededor de 1.5 millones de niños y niñas en áreas rurales y 3,3 en áreas urbanas no asisten a la escuela... casi 2.5 millones de niñas y niños en pobreza no asisten a la escuela... y aproximadamente 280,000 niños con discapacidad enfrentan mayores retos para acceder a la educación obligatoria (INEE, 2019, p. 42).

En general la población masculina es la que abandona mayormente la EMS, en porcentajes por entidad, la Ciudad de México es la que tiene el mayor índice de abandono con un 20.6% y el menor Puebla con un 10.5%, mientras que el mayor índice de eficiencia terminal lo ostenta Veracruz con un 80.1 %, todo esto durante el ciclo escolar 2016-2017, (INEE, 2019). Este porcentaje sobre la deserción educativa en la Ciudad de México resulta interesante ya

que se pensaría que su condición de urbanidad aseguraría la permanencia de los alumnos. Por su parte en el Estado de México el índice de deserción es del 15% y su eficiencia terminal es del 63.4%, esto es superior a la de la Ciudad de México.

Por otra parte, el problema de la desigualdad al acceso a educación obligatoria se hace evidente entre entidades “En EMS la tasa neta de cobertura correspondiente se encuentra entre 52.4% en Michoacán y 91.3% en la ciudad de México. Además, la mitad de las entidades tiene indicadores de cobertura neta en la EMS menores o iguales a 62.2%...” (INEE, 2019, pág. 43). Esto evidencia que las zonas rurales enfrentan un problema mayor de cobertura y permanencia de los alumnos en las aulas. Además, es representativo que más de la mitad de los estados de la república tengan una cobertura por abajo del 63% en EMS, siendo esta obligatoria. De esta manera encontramos que para el ciclo escolar 2016-2017 se tenía una población de 6,648,426 para el rango de edad comprendido entre 15 a 17 años, es decir, la población que debería estar cursando la EMS, de este número de jóvenes únicamente 4,238,652 asistían a la escuela, esto es el 63.8% (INEE, 2019).

Es así como se encuentra que, para el ciclo escolar 2017-2018 el total de EMS pública en el país representaba el 80.9% dejando al sector privado el 19.1% de la matrícula de alumnos en edad de cursar la educación media. Según reporte del INEE (2019) el subsistema de educación media estatal es el que absorbe la mayor población de alumnos, esto es 2,485,136 estudiantes lo que representa el 47.5% de la matrícula total, mientras que el sistema federal se encarga de atender al 21.1% de los estudiantes, el sistema autónomo el 12.4% y como se expuso el sector privado el 19.1%. Al ser el sistema estatal de EMS el que atiende al mayor número de población se puede inferir que también aumentan sus problemáticas y retos, lo

cual incide en los resultados de aprovechamiento, deserción y ausencias escolares, así como inciden en la manera en que realiza su labor docente el profesorado.

Las tasas de eficiencia terminal muestran que, si bien la mayoría de los niños y adolescentes logran concluir la educación primaria, en los siguientes niveles esto descende, específicamente en el nivel medio superior. Por otra parte, las desigualdades entre entidades se hacen evidentes, lo cual visibiliza la enorme necesidad de que el SEN redoble los esfuerzos para fortalecer la cobertura educativa y asegure procesos equitativos sobre todo en EMS.

Finalmente, en México en casi medio siglo, de 1953 a 2021 la matrícula de EMS se incrementó en un 95%, mientras que los docentes se multiplicaron por 43 en este grado educativo (INEE, 2015).

D. El contexto mexiquense

Como se ha expresado a lo largo de este capítulo, la labor docente se encuentra intrínsecamente relacionada con elementos de diversa índole, no solo con el aspecto estructural ya sea formativo o normativo en el que se mueve el docente. Relacionado con la tarea de ser profesor se encuentran vinculados elementos de corte subjetivo, por tal motivo se deben considerar los factores contextuales que den cuenta de ambos elementos. Para dar cuenta de estos factores contextuales es importante conocer las características propias del subsistema del Estado de México, que es donde se ubica la Preparatoria Oficial 323 (EPO 323).

En este sentido se encuentra que la Subsecretaría de Educación Media Superior del Estado de México es relativamente nueva en su origen, pues esta nace en el año 1997. Debido a la

alta demanda en el servicio de este grado educativo es que en febrero de 2010 se autoriza una reestructura administrativa a la Secretaría de Educación del Estado conformándose por 74 unidades administrativas. Para 2011 la Secretaría de Educación del Estado se conformaría del Instituto de Evaluación Educativa del Estado de México (IEEEM), el Colegio Mexiquense y 34 organismos descentralizados del Nivel Medio Superior, quedando conformado el subsistema de este grado educativo de la siguiente manera:

Colegio de Bachilleres del Estado de México, COBAEM (40 planteles y 23 Centros de Educación Media Superior a Distancia); el Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de México, CECyTEM (45 planteles); el Colegio de Educación Profesional Técnica del Estado de México (CONALEP) (con 39 planteles); el Instituto Mexiquense de Cultura Física y Deporte; el Instituto Mexiquense de Cultura, el Comité de Instalaciones Educativas del Estado de México; y el Instituto de Educación Media Superior y Superior a Distancia del Estado de México (IEMSySDEM) (SEMS Estado de México, 2022).

De esta manera la Subsecretaría Estatal de Educación Media ofrece a los jóvenes de este Estado una oferta educativa diversa compuesta de: Bachillerato General, Bachillerato Tecnológico y Telebachillerato Comunitario. En cuanto a las tareas que debe cubrir el docente, la Subsecretaría del Estado de México establece que su rol consiste en “moderar, facilitar, mediar y al mismo tiempo participar activamente en el proceso de enseñanza aprendizaje, basado en un modelo por competencias” (SEMS Estado de México, 2022). Esta determinación de funciones deja ver distintas concepciones de lo que es un docente, es decir

se ve como un educador, un facilitador y un mediador resulta interesante esta idea ya que la manera en que asuma sus tareas en el aula incide directamente en la identidad que se forma.

Por otra parte, la Subsecretaría del Estado en el nivel medio superior, en consonancia con la idea del docente en formación continua, pone a disposición de estos distintos materiales y recursos electrónicos para realizar su labor. El profesorado puede acceder a ellos de manera rápida a través del portal electrónico del subsistema al que pertenece.

En cuanto al origen de las Escuelas Preparatorias Oficiales del Estado de México (EPOEM) se remontan a la década de los ochenta del siglo pasado, en respuesta a la alta demanda de espacios en este grado educativo. Así mismo, se trataba también de responder a los requerimientos de fuerza de trabajo capacitada, ya que en el Estado de México la economía se centraba, y aun ahora, se centra en el sector industrial y de servicios (Gutiérrez, 2009). A pesar de que se plantea la existencia de las EPOEM para cubrir la demanda escolar, así como dotar de habilidades y conocimientos para ingresar al campo laboral, en sus inicios surgen en medio de una serie de severas carencias, ya que no se realizó una planeación para su creación, sino que se origina como un remedio al incremento de matrícula estudiantil.

También surgen con una infraestructura deficiente, “la infraestructura era inadecuada, así como la planta académica, que estaba formada por profesores de primaria y secundaria, o en su caso profesionistas de otros campos, pero con insuficiencias en su formación docente” (Gutiérrez, 2009, p. 179). Pero además por ser organizaciones educativas de reciente creación no contaban con el prestigio que ya ostentaban instituciones educativas como el CCH o las preparatorias de la UNAM. Es en ese contexto que nacen las EPOEM, en un entorno de exigencias, requerimientos, pero también de carencias y falta de reconocimiento.

Aunque, con el paso del tiempo se han convertido en una opción y respuesta a los imperativos de generación de espacios educativos para la población, pero además brindan la opción de adquirir habilidades para el trabajo e insertarse al mundo laboral, ya que solo un pequeño porcentaje de alumnos ingresan al nivel superior.

En suma, a partir de esta caracterización de la Subsecretaría de Educación Media Superior del Estado de México, se busca tener un punto de ubicación de la unidad de análisis para esta investigación. El considerar los elementos que la conforman, así como su organización permitirán una comprensión y conocimiento mayor en el tratamiento de la problemática de investigación.

3. Caracterización del docente a nivel regional y nacional

En líneas anteriores se ha presentado un panorama global de la educación y del entorno en el que debe laborar el docente; un entorno que exige un profesional de la educación con una formación académica adecuada al grado que imparte, un docente reflexivo que vincule conocimientos con los requerimientos de cada uno de los alumnos que debe atender y que busque la mejora continua de sus habilidades docentes. En distintos documentos de diversos organismos tanto nacionales como internacionales, la constante es la necesidad de un docente que sea capaz de generar un cambio social deseable. Se busca un sujeto profesional que dote de habilidades y conocimientos acordes a las exigencias globales y locales de su alumnado. Esto se vuelve una tarea titánica para los maestros porque, como se ha planteado a lo largo de este capítulo, no todos los profesores se encuentran en las mismas condiciones, pero las exigencias a nivel global parecen ser las mismas. A partir de esto es que a continuación se

presenta una caracterización del docente de la región latinoamericana y de México, quienes deben hacer frente a distintas situaciones del alumnado y de la escuela a la que pertenecen y que los diferencian de maestros de otras latitudes.

A. El docente latinoamericano

Como se ha planteado a través de estas páginas, el término “docente” no es universal, ya que responde a una serie de características propias de cada región y época específicas. Lo que es cierto es que “la docencia es un servicio personal, un trabajo con y sobre los otros y, por tanto, requiere de algo más que el dominio y uso de conocimiento técnico racional especializado” (Tenti, 2021, p. 169). Por tanto, para desempeñar su función el docente las autoridades educativas deben considerar su entorno, las necesidades de los alumnos y la propia personalidad de los docentes. Pero, además, al ser una labor colectiva que no solo depende de un maestro sino de un grupo de docentes, se deben considerar a los pares y la manera en que estos se vinculan para lograr una meta común; dotar de educación pertinente a los educandos.

En informes y documentos de organismos mundiales como la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), el Banco Mundial (BM) o la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO), se plantea abatir los rezagos educativos en todas las latitudes, para ello se enfatiza la necesidad de formar docentes con habilidades y empatía hacia las nociones de diferencias entre los alumnos y entre los mismos profesores, pues se ha planteado en líneas anteriores que no en

todo el mundo los docentes poseen la misma formación, práctica docente, herramientas e infraestructura y no tienen que enfrentar las mismas problemáticas al desempeñar su labor.

Para hacer frente a este reto, en América Latina se implementaron una serie programas para que los docentes consideren las especificidades de su alumnado como el lenguaje o la etnia; esto con base en las recomendaciones de organismos internacionales como la UNESCO o la OCDE. En países como Colombia, Costa Rica y Perú, la política educativa fomenta la formación de docentes en lenguas propias de cada región para la atención del alumnado. No obstante, estos esfuerzos, el número de docentes bilingües sigue siendo insuficiente en estas zonas.

De esta manera, según la necesidad de cada región encaminará el tipo de formación continua del docente, lo cual llevará a formar un cierto tipo de docente por zona geográfica. En esta región este fenómeno ha llevado a incentivar a los docentes para continuar con su formación.

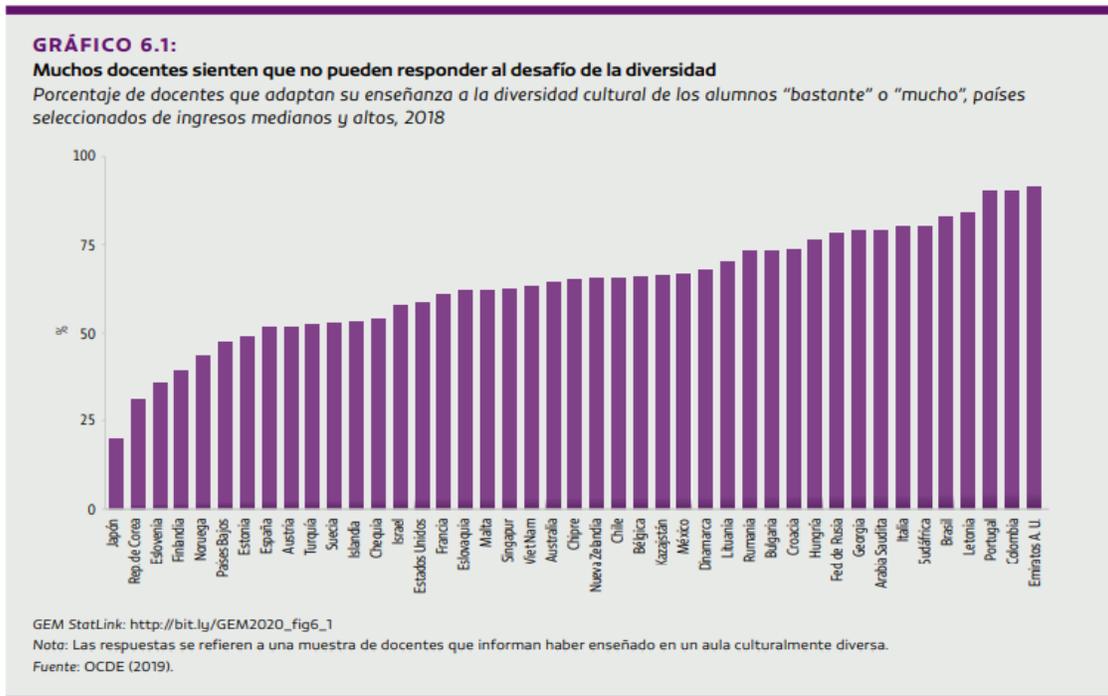
Entre los docentes se observa con frecuencia una gran demanda de perfeccionamiento profesional en materia de inclusión. Alrededor del 25% de ellos declararon en que había una apremiante necesidad de perfeccionamiento profesional en cuanto a la enseñanza de alumnos con necesidades especiales, una proporción que superó el 50% en Brasil, Colombia y México (UNESCO, 2020, p. 161).

Por su parte Chile, ha llevado a cabo un plan de inclusión y equidad de género, brindando capacitación a los docentes en estas temáticas. En Panamá desde el año 2016 se ha

implementado un programa que busca desarrollar las competencias de alumnos con aptitudes excepcionales (UNESCO, 2020).

Esquema 10

Porcentaje de docentes que adaptan su enseñanza a la diversidad cultural de los alumnos



Fuente: UNESCO (2020) Informe de seguimiento de educación en el mundo 2020. p. 156

Este gráfico de la UNESCO (2020) deja ver que en la zona de América Latina, México, Brasil y Colombia consideran que, a pesar de que invierten tiempo y esfuerzo en adecuar la enseñanza a las necesidades y diferencias culturales propias de su región, dicho esfuerzo es insuficiente. Esto puede acarrear problemáticas entre docentes como insatisfacción y frustración, lo que incide en la manera en que se configura la identidad profesional del profesorado.

En lo referente a la formación docente latinoamericana, se encuentra que entre los países: México, Argentina, Brasil, Perú y Uruguay la mayoría posee un título profesional docente, ya sea de licenciatura en pedagogía, docencia, normalista o profesorado. En contraste, en todos estos países se encuentra una minoría que sin ninguna credencial de formación docente desempeñan esta función. En el caso de México, en el nivel medio esto es más recurrente ya que los docentes poseen formación en otras profesiones no relacionadas con la docencia. Entre estos cinco países 3 de cada 4 profesores se formaron en instituciones públicas (Tenti y Steinberg, 2011, pág. 38).

En cuanto a la formación continua entre los docentes latinoamericanos, los aspectos que mayormente valoran para tomar un programa de actualización y formación docente son; la pertinencia de los temas y contenidos, la experiencia de quienes imparten los cursos y la participación en experiencias de grupo (Tenti y Steinberg, 2011). Por otra parte, la mayoría de los incentivos para realizar uno de estos cursos de formación estriba en los estímulos salariales o en la oportunidad para ascender de puesto.

Por otra parte, el tema de la dispersión docente o “docentes taxi” que denomina Tenti (2011) es una constante en la región latinoamericana, sobre todo en el nivel medio. “A excepción de Uruguay en todos los países la mayoría absoluta de los docentes trabaja en un solo establecimiento. En Perú este sector representa el 87.4%” (Tenti y Steinberg, 2011, p. 52). Este autor menciona que la diferencia entre países puede estribar en la diversa conformación de la educación media en la región, esto en el caso mexicano tiene gran sentido puesto que el Subsistema de EMS tiene una conformación ecléctica donde participan más de veinte subsistemas distintos.

Aun así, el problema de la dispersión docente representa un reto que deben enfrentar los profesores, ya sean que pertenezcan o laboren en dos o más escuelas por diversos motivos; esto los lleva a encontrarse una situación de estrés o incertidumbre, al no contar con un sitio único para laborar. En la región latinoamericana el mayor índice de profesores que se ubican en un solo centro de trabajo lo ostentan Perú y México. Además, es en nuestro país donde tienen mayores ingresos los profesores que trabajan en un centro educativo fijo, lo cual no así en otras latitudes; en Perú que ostenta el 87.4% de docentes en un solo centro, pero cuyos salarios no se comparan con los docentes mexicanos.

En cuanto a características sociodemográficas encontramos que entre los países Brasil, Argentina y México se concentran los sectores de docentes jóvenes, así como los mayores de 45 años en el sector público. De tal forma, que se encontrarían insertos los nuevos docentes, así como los más experimentados (Tenti y Steinberg, 2011). En lo que se refiere a la situación socioeconómica, en la región latinoamericana se encuentra la idea arraigada de que los profesores pertenecen a la clase media, lo cual ha llevado a que estos se sitúen en esa posición social.

Los datos indican que en casi todos los países de la región los problemas de crecimiento económico y de concentración de ingresos no solo tan tenido como consecuencia un deterioro de la calidad de vida de los tradicionales sectores medios, sino que incluso han provocado una caída en la posición relativa que ocupaban en la estructura social (Tenti y Steinberg, 2020, p. 17).

Esto puede llevar a que los docentes experimenten una baja valoración de su labor y replantear la manera en que es percibido socialmente y como él mismo se percibe. Así mismo, lo puede encaminar a considerar abandonar el gremio o combinarlo con otras actividades que le brinden los recursos económicos y de prestigio que la docencia parece no otorgarle.

En el nivel secundario en Brasil, Argentina y México los docentes perciben un mayor salario en comparación con el nivel básico o primario. En Brasil y Argentina se encuentran los hogares repartidos en toda la estructura social, en el caso de México para 2011 se situaban en la clase media, reforzando la idea general de la región (Tenti y Steinberg, 2011).

En la región latinoamericana la posición frente al futuro que tienen los docentes es más bien pesimista, esto se encuentra en relación con la manera en que han vivido su labor profesional. Por ejemplo, entre los que han experimentado un ascenso en su carrera profesional vislumbran un futuro optimista, es el caso de Brasil y México. "...comparten en general una visión más abierta y favorable al cambio y a la transformación social que sus colegas que han vivido la decadencia social" (Tenti y Steinberg, 2011, p. 30). Este dato en el caso de México resulta interesante ya que el gremio docente atravesó y continúan algunos sectores en desacuerdo con algunas líneas de trabajo y políticas que no toman en cuenta las particularidades de su región, lo cual los ha llevado a manifestarse a través de marchas y plantones que a nivel social les ha generado descrédito y desvalorización de su figura profesional y su trabajo.

Por otra parte, en México el nivel medio superior se conforma de numerosos subsistemas que tienen sus propias normativas, salarios y formas de contratación, lo cual lleva a que la manera en que se relacionan entre pares, con alumnos, con su institución educativa y con la

forma en que desempeñan su función sea muy distinto dentro del mismo grado académico, por no mencionar la diferencia de salarios entre un subsistema y otro.

De esta manera, damos cuenta que en la región latinoamericana los docentes se encuentran dispersos por toda la pirámide social; encontrando que hay regiones donde la gran mayoría de sus docentes vienen de estratos sociales bajos, con padres que cuentan con una baja o nula escolarización, en contraste con zonas donde el origen docente es de nivel medio o alto. Esto lleva a que se echen por tierra las nociones que encasillan al profesorado en una posición de empobrecimiento o de privilegio (Tenti y Steinberg, 2011).

B. El docente mexicano

Como se ha expuesto a través de estos cuatro capítulos, actualmente y a nivel global se considera al docente como una herramienta para el cambio y la inclusión. En sociedades como las actuales, denominadas sociedades del conocimiento el profesor se vuelve un actor central al cual como se planteó se le delega la tarea de propiciar cambio. Para poder alcanzar esta meta y realizar de manera óptima su función se han llevado a cabo diversos estudios sobre su labor, encontrando que existen elementos tanto estructurales como subjetivos ligados a la manera en que ejerce su función y por tanto al tipo de educación que imparte en las aulas. Derivado de ello se han implementado una serie de programas y líneas de acción encaminadas a dotar de las herramientas necesarias a los docentes, sobre todo en cuanto a formación continua; de tal forma se crea la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestro (USICAMM) encaminada a guiar la manera en que el profesorado debe realizar su función.

La Secretaría de Educación Pública (SEP) desarrolló y puso en marcha el modelo educativo de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), para promover y asegurar el máximo logro de aprendizajes en niñas, niños y adolescentes en los distintos niveles educativos. Para ello se pusieron en marcha programas, planes y acciones de diversos tipos relacionadas tanto con infraestructura escolar, gobernanza, aprendizaje, contenidos educativos, así como una revalorización del magisterio (SEP, 2020). Ya que como se ha expresado para lograr alcanzar la meta de dotar de educación de calidad o de excelencia se hace necesario no solo considerar la formación docente sino una serie de elementos estructurales y subjetivos que la involucran.

a) Programas y planes de formación docente. En el marco del Programa de formación para la inserción de docentes 2021-2026, se concibe al docente como un agente de cambio, el cual, para lograr desempeñar óptimamente su función, alcanzar el objetivo de dotar de educación de excelencia al alumnado y combatir los rezagos propios del subsistema educativo, se decreta el derecho a acceder a un Sistema Integral de Formación, Capacitación y Actualización (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 2021). De esta manera se puede visualizar un esbozo de lo que se considera como docente: un profesional que busca la mejora continua y del cual es suficientemente reflexivo para pensar sobre las áreas de oportunidad y superación con respecto a su labor profesional.

El considerar al docente como un agente de cambio es una constante en diversos documentos tanto de organismos nacionales como internacionales. En el Informe Anual de la UNESCO (2020) se requiere a los profesores que sean agentes de cambio, sobre todo en materia de inclusión, para lo cual se busca crear a nivel global a un docente que sea reflexivo y sensible a los requerimientos de inclusión y de esta manera sean capaces de visualizar

caminos para poder realizar esto. La herramienta que se ha brindado a los docentes es la formación continua.

A este respecto Tenti y Steinberg (2011) exponen que los docentes mexicanos se encuentran motivados mayormente por los estímulos salariales “En todos los países (y en mayor medida en México), los estímulos salariales son los preferidos al momento de elegir entre otros incentivos para realizar programas de perfeccionamiento docente” (Tenti y Steinberg, 2011, p. 44). En el Marco para la Excelencia y la Gestión Escolar en EMS se establecen una serie de perfiles docentes para que estos puedan desempeñar de mejor manera su función “Los perfiles son el conjunto de características, requisitos, cualidades o aptitudes que deberá tener el aspirante para desempeñar un puesto o función descrito específicamente” (SEP, 2020, p. 5). Dichos perfiles establecen de manera clara qué deben realizar y saber los docentes de cada uno de los grados. Ahora, en la práctica resulta interesante ver qué tanto conocen los docentes de estos lineamientos y cómo los incorporan a su vida profesional.

El establecimiento de perfiles docentes ayuda a profesionalizar la labor docente y otras relacionadas con el ámbito escolar, pero en la formulación de dichos perfiles se establece:

...uso y desarrollo permite a los maestros compartir significados, guiar su práctica y orientar los procesos de formación, al tiempo de ser referentes de la buena práctica y del desempeño eficiente del personal con funciones de docente, técnico docente, de dirección y de supervisión (SEP, 2020, pág. 6).

Esto pareciera también llevar a una homogeneidad y una especie de identidad remitida a la práctica y desempeño de actividades. Si bien, el establecimiento de perfiles puede ser una

guía para realizar de manera adecuada su función, no puede considerarse inflexible ya que tal homogeneidad resulta imposible pues cada zona debe considerar necesidades y características particulares de su entorno y alumnado.

Por otra parte, el Programa de Formación para la Inserción de Docentes 2021-2026 habla de *formación docente reflexiva* que considere las características de cada alumno en el aula, el compromiso de explotar las competencias y habilidades de cada alumno, sensibilizarse frente a temas de inclusión como el género, pero además el trabajo colaborativo entre docentes a través de redes, lo cual vuelve un reto la práctica docente. Lleva, en momentos, a que se autoexija el docente, por ejemplo, en su formación continua para conocer temáticas y necesidades que se presentan en el día a día, pero además técnicas que le permitan atender los requerimientos y lagunas que cada alumno presente, esto según los planes y programas propuestos por diversos organismos internacionales.

b) Características socio demográficas. En México una característica interesante con la que cuenta el gremio docente de nivel medio es su formación, la mayoría de los profesores que trabajan en el sector público son egresados de este tipo de escuelas. Ahora, según Tenti y Steinberg (2011) “la probabilidad de comenzar a trabajar en escuelas públicas es más alta entre aquellos docentes con ingresos más bajos” (p. 50). Así mismo se plantea que más de la mitad de los profesores egresados de educación pública se iniciaron en la carrera docente con alumnos de nivel socioeconómico bajo (Tenti y Steinberg, 2011). En el caso que aquí se analiza, la escuela se encuentra inserta en una zona con altos índices de pobreza e inseguridad en el Estado de México, lo cual incide directamente en la manera en que desarrollan su labor docente los profesores de esta escuela en específico.

Tal como plantea Tenti y Steinberg (2011) la manera en que se asume el papel docente tiene una relación directa con la manera en que está contratado el profesor para ejercer su labor. “...el cargo de docente puede tener distintas figuras (...) titular, interino, suplente, contratado, provisional u otro, categorías que manifiestan una relación particular con el cargo o puesto de trabajo” (Tenti y Steinberg, 2011, p. 48). Esto incide de manera directa, como comenta este autor, en la manera en que se desempeña a diario el profesor, por lo tanto, también condiciona la manera en que se asume o identifica en relación con la forma en que realiza su labor profesional. En México, a comparación de otros países de América Latina, el profesorado cuenta con el porcentaje más alto de agentes titulares en su puesto de trabajo, casi el 80% se encuentran en esta situación (Tenti y Steinberg, 2011).

En cuanto al origen de los docentes mexicanos se encuentra que es de nivel bajo o medio, esto va en aumento entre los docentes más jóvenes. Así mismo los docentes de nivel medio superior tienen un origen social proporcionalmente más elevado que el nivel primario” (Tenti y Steinberg, 2011, p. 25).

Otro aspecto interesante tiene que ver con el tipo de formación del profesorado es el origen de su formación Tenti y Steinberg (2011) exponen que “casi el 90% de los docentes que trabajan en el sector público se formaron en este, únicamente “1 de cada 5 docentes que trabaja en la educación pública se formó en instituciones privadas” (p. 39). Esto puede representar una ventaja a la mayoría de los docentes, pues al provenir de este mismo sistema lo conocen, así como sus posibles problemáticas por vivencia propia, lo cual pudiera traducirse en una mayor sensibilidad frente a ciertas cuestiones.

En cuanto a salarios, en México se encuentra una diferencia mayor entre docentes de uno y otro grado "...los mexicanos parecieran estar dispuestos a aceptar una estructura de diferencias más amplia que el resto de sus colegas latinoamericanos" (Tenti y Steinberg, 2011, pág. 63). Esto puede llevar a que fragmente en mayor medida la identidad docente, pues el salario que percibe determina la manera en que aprecia la sociedad la función que realiza, si piensa que realiza una función que no es valorada es probable que enfrente una crisis de identidad profesional. A este respecto, Tenti y Steinberg (2011) plantean que la percepción sobre la situación de pobreza entre los docentes cambia, si bien el 62.1% no cree ser pobre, una tercera parte considera que, si lo es sobre todo en el nivel básico. De tal forma que la percepción que tenga el profesorado de su situación económica con respecto a su trabajo lo puede orillar a asumirse como un proletario de la educación, lo cual impactará en la manera en que realice su labor. (Tenti y Steinberg, 2011).

Con respecto a los salarios, cabe mencionar que, en el subsistema de EMS debido a su configuración tan variada, cada subsistema tiene distinta manera de contratación y salarios. Por tanto, habrá docentes que consideren su salario y su situación laboral aceptable, mientras que algunos otros puede que no estén contratados de base, o que tengan una plaza en el sistema educativo, que su salario sea por horas y que no cuente con suficientes para tener un salario decente. Lo cual puede acarrearles un grado de incertidumbre respecto a su ingreso, de ahí que surja la necesidad de emplearse en otra área o institución educativa o que abandone la docencia por otra actividad más lucrativa. Quienes se encuentran en esta última situación pero que gustan de la docencia pueden mantenerse en ella, pero crear una identidad docente fatalista, desmotivada, pasiva y/o conformista.

Finalmente, en lo que respecta a la motivación para ingresar al subsistema educativo:

En el caso de México casi el 60% de los docentes tiene un familiar en el magisterio: la mayoría tiene a la madre, el padre o un tío... el porcentaje de aquellos que declaran tener padre o madre docentes salta del 9.9% entre los docentes de mayor edad al 36.7 entre los más jóvenes (Tenti y Steinberg, 2011, p. 40).

Esto puede acarrear lo que Tenti y Steinberg (2011) denominan endogamización del gremio; aunque los nuevos mecanismos de ingreso que incluyen examen pueden hacer que dicho fenómeno se disminuya.

c) La labor en el aula. Hasta hace menos de diez años México con respecto a América Latina ostentaba el mayor índice de docentes de nivel medio que cursaban algún posgrado. Esto puede interpretarse como una característica propia de los docentes mexicanos de este grado educativo, donde para ellos resulta indispensable incrementar su conocimiento, tal vez esto se encuentre en relación con su compromiso profesional, con las metas del subsistema y de la misma escuela a la que pertenece.

Una de las problemáticas recurrentes entre los docentes mexicanos del sector público es la disciplina, el cual se agudiza según la región socioeconómica en la que se encuentre inserta la institución educativa. De tal forma que hasta estas cuestiones de ubicación llevan a agudizar problemáticas y por ende a moldear la identidad docente, ya que puede ser que debido al entorno el profesorado se vea a sí mismo como un guía, un cuidador o de alguna otra forma. Otros problemas que identifican los docentes en México son en menor medida, el trabajo con colegas y el trato con directivos, en contraparte identifican como mayores

problemáticas el tiempo con el que cuenta para desarrollar sus actividades, lo cual se relaciona con el dominio de contenidos y la forma de planificar (Tenti y Steinberg, 2011). Estas cuestiones llevan a que el docente asuma una identidad como profesor, catedrático o facilitador de conocimientos.

Otro elemento relevante que permea la identidad del profesorado son las aspiraciones que tiene con respecto a su labor profesional. En cuanto a expectativas a futuro con respecto a su carrera profesional Tenti y Steinberg (2011), exponen que los maestros mexicanos son los que mayormente buscan la jubilación en comparación con otros países de América Latina; mientras que en México el 6.8% de los maestros busca su jubilación en países como Perú y Uruguay estas cifras son de 1.8% y 3.9% respectivamente (Tenti y Steinberg, 2011). Pero además en México únicamente el 38% de los maestros desea continuar en su labor docente, de éstos el 32% en su puesto actual y el 6% en otra instancia educativa, mientras que el 25.1% busca ocupar cargos directivos y de gestión y el 23.9% desea realizar otro tipo de actividad dentro del ámbito educativo (Tenti y Steinberg, 2011)⁹.

Por otra parte, resultan relevantes y controversiales, entre el gremio docente, las estrategias y mecanismos de evaluación, donde poco más de la mitad no está conforme con ellos; mientras que cerca del 40% los apoya. Lo cual por lo menos en este tema, nos deja ver un gremio dividido por lo menos en esta cuestión. “Cuando se interroga a los docentes acerca de cuáles son los agentes o personas que deberían participar en la evaluación de su trabajo la mayoría de los mexicanos (56.5%) confía en los directivos” (Tenti y Steinberg, 2011, p. 59).

⁹ Datos recopilados del cuestionario IPE-UNESCO, Buenos Aires (En Tenti, 2011)

Mientras que solo 1 de cada 4 docentes considera a los alumnos como calificados para evaluar su trabajo.

En el país se desconfía de los mecanismos de evaluación, y en cierta medida esto está justificado, ya que como se ha mencionado el ejercicio de la docencia responde a una serie de elementos estructurales y subjetivos que no son iguales en todas las zonas del país, por tanto, aplicar de manera estandarizada los mecanismos de evaluación llevan a este tipo de reacciones. Pero, además, a esto se suma la dificultad de definir y medir la educación de excelencia o calidad pues este término resulta sumamente subjetivo.

Finalmente, otro aspecto a considerar en la configuración identitaria del profesorado es el nivel de satisfacción con respecto a su actividad profesional. Al comparar su inicio de carrera con su situación actual, México en comparación con el resto de América Latina tiene el mayor índice de satisfacción con un 85.4% (Tenti y Steinberg 2011). Lo cual puede incidir en la manera en que visualiza su futuro, habrá docentes que de acuerdo con el tipo de carrera profesional que han vivido opten por mantenerse dentro de la docencia. Por otra parte, habrá quienes a partir de su carrera y formación se encaminen a asumir otros puestos, y finalmente quienes no hayan tenido una buena experiencia en la docencia abandonen el campo educativo.

A partir de este breve panorama contextual se pretende ubicar la problemática de investigación; como plantea la metodología configuracionista se busca dar cuenta del recorte de la realidad al que responde este trabajo. Ello conlleva la tarea de identificar los diversos niveles de dicha realidad, es decir, ubicar esta caracterización desde un plano macro, meso y

micro; esto con la finalidad de comprender de manera más profunda la temática que guía este proyecto. De esta forma, se ubicó en el nivel macro la situación de la educación en el mundo, a nivel meso ubicar el tema educativo y docente en la región latinoamericana y finalmente a nivel micro conocer la situación de la educación y los docentes a nivel nacional y estatal.

A nivel estatal no se ahondó en el tema ya que en el capítulo siguiente se realizará una caracterización puntual de la EPO 323 y de los actores involucrados en la problemática a tratar.

CAPÍTULO 5. CARACTERÍSTICAS DE LA ORGANIZACIÓN EDUCATIVA Y DEL PERSONAL ENTREVISTADO

“La infraestructura física educativa (INFE) es un componente clave del SEN de cuyo desarrollo y calidad dependen las condiciones de trabajo de los docentes, los procesos de enseñanza-aprendizaje dentro de las escuelas y en última instancia el logro académico de las niñas, niños, y jóvenes de nuestro país.”
(INEE, 2019, pág. 66)

El Sistema de Educación Media Superior del país como se ha expuesto es de una conformación altamente heterogénea, lo que hace suponer una especie de vinculación laxa entre los docentes que forman parte de él. En este orden de ideas, se ha expuesto que cada subsistema que da vida a la SEMS tiene sus propias normas, organización de tareas y personal, así como el tipo de contrato y salario. Es debido a estas particularidades que en capítulos anteriores se ha planteado que considerar el contexto es de suma importancia para ubicar y entender de manera más profunda el fenómeno a estudiar.

En el artículo tercero de la Constitución Mexicana se establece el derecho a la educación de calidad para toda la población. Entre los principios que guían la consecución de esta tarea se encuentran la universalidad, equidad, el logro de aprendizajes efectivos, la suficiencia, calidad en la oferta educativa, así como la mejora constante. Este último aspecto implica obligaciones del Estado en materia de cobertura y calidad, lo que involucra una mejora constante de la infraestructura, organización escolar, materiales y métodos educativos, así como en personal directivo y docente. Pero cabe señalar que estos aspectos a considerar y atender no tienen el mismo grado de importancia, pues cada entorno presenta requerimientos específicos; de tal manera que en alguna escuela sus necesidades de infraestructura sean mayores mientras que en otro espacio educativo sea por personal docente o directivo.

En este sentido es que el presente capítulo recupera aspectos contextuales de la Escuela Preparatoria Oficial 323 (EPO 323); de manera específica a continuación se exponen las características tanto de la organización educativa, la EPO No. 323, así como la caracterización de los entrevistados. Tanto la caracterización de la escuela como del personal docente y directivo permitirá reconocer los requerimientos de esta preparatoria, problemáticas y tipo de organización para enfrentar dichos retos. Asimismo, el conocer las características del personal docente y directivo ayudará a comprender la manera en que abordan y reaccionan frente a los tópicos de entrevista y, por tanto, la manera en que asimilan los distintos procesos organizacionales que inciden en su configuración identitaria.

1. Características de la organización educativa

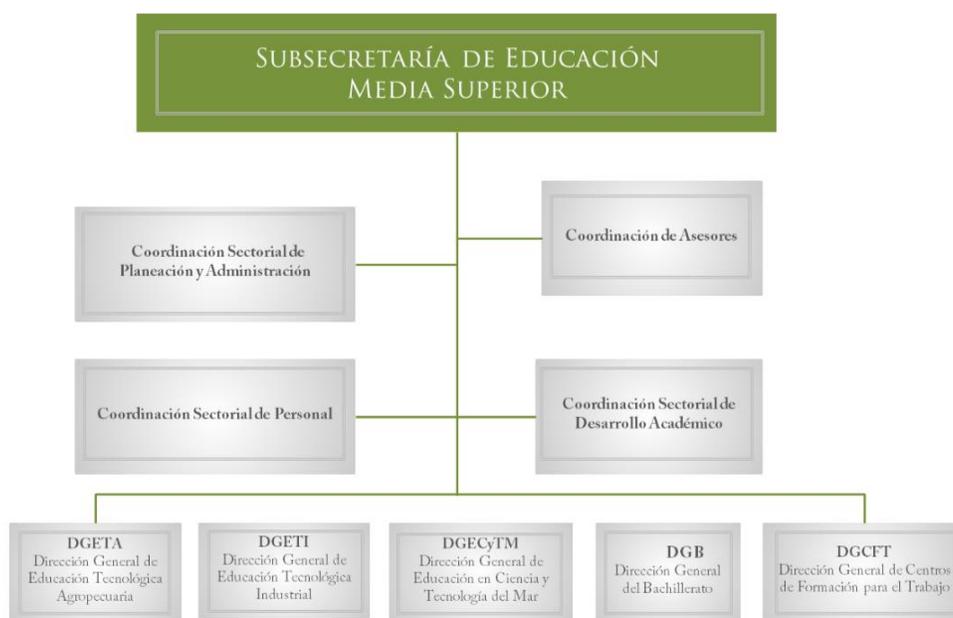
La organización educativa que aquí se analiza pertenece al Sistema de Educación Media Superior, y se ubica dentro de la oferta educativa de bachillerato general. Esta preparatoria, denominada Escuela Preparatoria Oficial No. 323 (EPO 323), se ubica en el municipio de Naucalpan de Juárez en el Estado de México y pertenece a la DGB.

La DGB es una unidad administrativa de la SEMS que se encarga de coordinar aspectos técnicos y pedagógicos. De tal forma, que entre sus tareas se encuentran proponer normas pedagógicas, planes y programas de estudio, impulsar las reformas curriculares del Sistema General de Bachillerato, promover redes de cooperación y comunicación académica entre instituciones educativas, proponer políticas y programas para incrementar la calidad de los servicios educativos, emitir opinión sobre la apertura de nuevos centros educativos, entre otras relevantes labores (SEP, 2015).

La misión que tiene la DGB primeramente es dotar de educación de calidad en el nivel bachillerato al alumnado, de tal forma que puedan desarrollarse y participar en la sociedad actual. Por otra parte, a nivel institucional su misión es fomentar el correcto funcionamiento de las organizaciones educativas que se concentran bajo su tutela, entre ellas las EPOs.

Esquema 11

Estructura del Subsistema de Educación media superior en México



Fuente: Página oficial de la SEMS (2021)

El Bachillerato General en el Estado de México ofrece una oferta educativa propedéutica con formación para el trabajo en las áreas de información y comunicación; además cuenta con 533 EPOs ubicadas en 394 planteles en 114 municipios (Secretaría de Educación del Estado de México).

Se ha expuesto a lo largo de este trabajo que la recuperación de los elementos contextuales es vital, ya que cada región y localidad tiene problemáticas y necesidades específicas, las cuales responden a la realidad propia de ese entorno, por tal motivo a continuación se presenta una breve caracterización del municipio en el cual se ubica la EPO.

a) Características sociodemográficas del municipio de Naucalpan de Juárez.

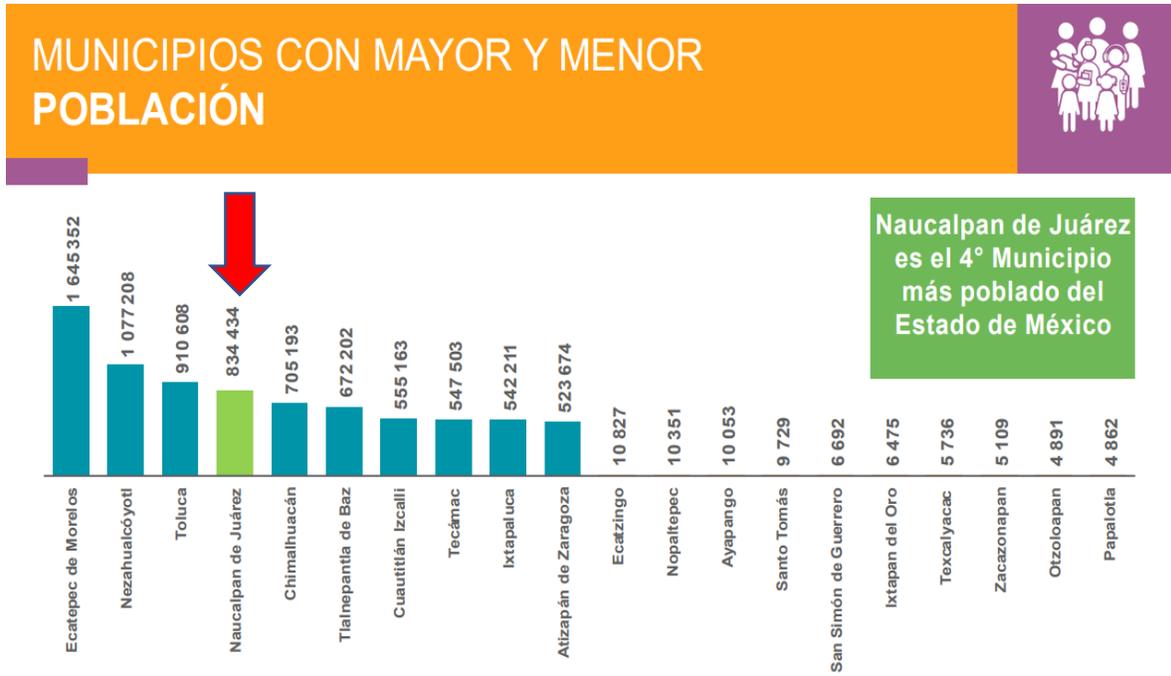
Naucalpan de Juárez es un municipio conurbano del Estado de México; para el año 2020 contaba con una población de 834, 434 personas. De las cuales 431,939 eran mujeres y 402,495 hombres, siendo Naucalpan el cuarto municipio con mayor población. Es de destacar que este municipio aporta el 4.9% de la población total del Estado de México, lo equivalente a la suma de 18 municipios. (INEGI, 2020). Para el año 2015 el 33. 2% de la población de este municipio se encontraba en pobreza moderada mientras que el 3.8% en pobreza extrema. “En 2020, 0.15% de la población en Naucalpan de Juárez no tenía acceso a sistemas de alcantarillado, 0.47% no contaba con red de suministro de agua, 0.14% no tenía baño y 0.077% no poseía energía eléctrica” (Data México, 2020).

En cuanto a la economía, el municipio ostenta 430,951 personas económicamente activas, siendo el cuarto municipio con mayor población en esta condición. De este índice poblacional el 43% son mujeres y el 57% hombres (INEGI, 2020). Para 2019 los principales sectores económicos en Naucalpan fueron: “Comercio al por Menor (14,517 unidades), Otros Servicios Excepto Actividades Gubernamentales (4,464 unidades) y Servicios de Alojamiento Temporal y de Preparación de Alimentos y Bebidas (3,675 unidades)” (Data México, 2020).

Estos datos son relevantes ya que dan cuenta de las características de la población educativa que deben atender los docentes de la EPO 323. Como se planteaba en el capítulo anterior, los docentes en México en su mayoría comienzan su carrera profesional en escuelas con altos índices de marginación y donde su población de alumnos tiene lagunas educativas profundas, así como problemas socioeconómicos graves. En el caso de esta preparatoria, los docentes tienen que enfrentar problemáticas educativas, sociales y económicas particulares de la población estudiantil a la que atienden; lo cual incide de manera directa en la ejecución de su labor docente. De esta manera el municipio de Naucalpan de Juárez se ubica como el cuarto más poblado, solo por detrás de Ecatepec de Morelos, Nezahualcóyotl y Toluca, tal como se ilustra en el siguiente esquema.

Esquema 12

Municipios del Estado de México con mayor y menor población



Fuente: Presentación de Resultados Naucalpan de Juárez. INEGI, 2020

Es así como, al encontrarse la EPO 323 ubicada en uno de los municipios más poblados del Estado de México, esto incide de manera directa en el funcionamiento de la organización educativa, ya que, también existe una demanda mayor de este grado educativo, pues cuenta con un alto índice de población en el rango de edad que debe cursar el nivel preparatoria. Por otra parte, esto lleva a que se genere un sobre cupo de estudiantes en las aulas de esta preparatoria.

Otro aspecto relevante planteado en distintos documentos relacionados no solo con educación media superior es la cobertura, el permitir el acceso a la educación a toda la población en edad de cursar el grado que solicita. Según datos del INEGI (2020) para el 2018 la población entre 15 y 24 años, que es la edad en la que se cursa el nivel medio superior, en el Estado de México ascendía a 2,877,517, es decir el 17.8% del total poblacional. Lo cual remite a una alta demanda de espacios educativos para población en edad de cursar el grado preparatorio. De este total poblacional correspondía a Naucalpan de Juárez 140,183; siendo este municipio el cuarto con el mayor índice poblacional en este rango de edad (Gobierno del Estado de México, 2018). Para atender a esta cantidad de jóvenes el municipio ya en el año 2020 contó con 79 escuelas de nivel medio superior; de las cuales un porcentaje pequeño corresponde a escuelas privadas, como se planteó en el capítulo anterior. Para el ciclo escolar 2019-2020 la educación media superior pública cubrió el 86.8% de la demanda mientras que 13.2% ingresó a una escuela privada (INEGI, 2020)

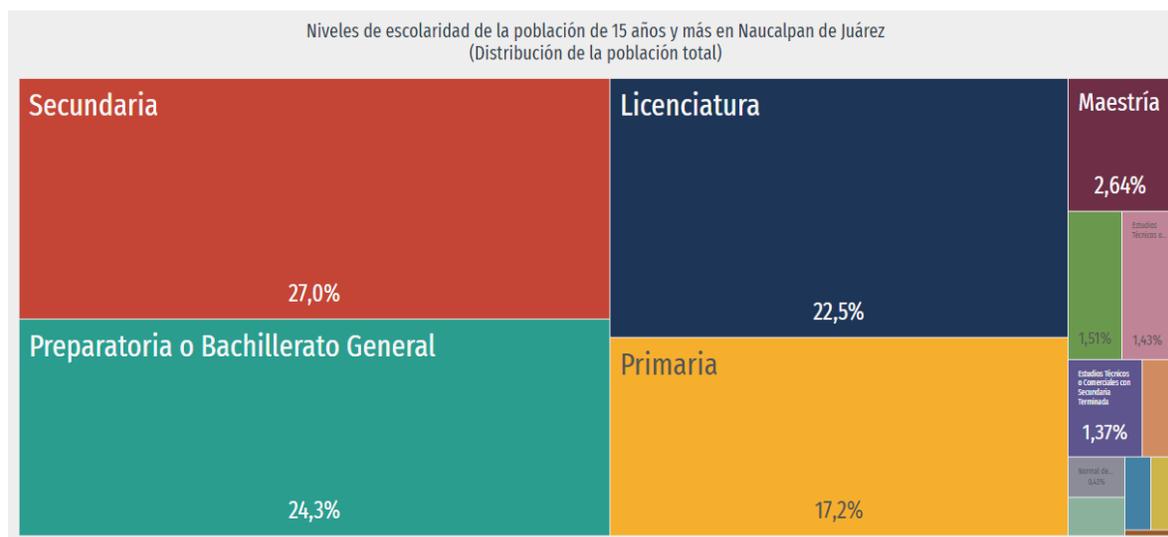
Del grupo poblacional en edad de cursar la educación preparatoria, INEGI (2020) reporta que es el 50.2% es el que asiste a la escuela, siendo la mitad hombres y la mitad mujeres. A pesar de ser solo la mitad de la población en edad de cursar la educación media superior, resulta un reto para que las 79 escuelas de este grado absorban al total de la demanda.

También se debe considerar que algunos de estos jóvenes cursan su educación en otros municipios. Es así como estos datos resultan relevantes ya que el total de alumnos que los docentes deben atender determina la manera en que dirigen su labor docente.

El nivel medio superior enfrenta un reto mayor que la educación básica y superior, ya que, dado el contexto de obligatoriedad de este grado, los índices de reprobación, ausencia y abandono, los docentes de este grado educativo tienen una labor más complicada pero, además, como se ha expuesto a lo largo de este documento, se encuentran las condiciones contextuales de la EPO en cuestión.

Esquema 13

Niveles de Escolaridad de la población de 15 años y más en el municipio de Naucalpan



Fuente: Data México, 2020.

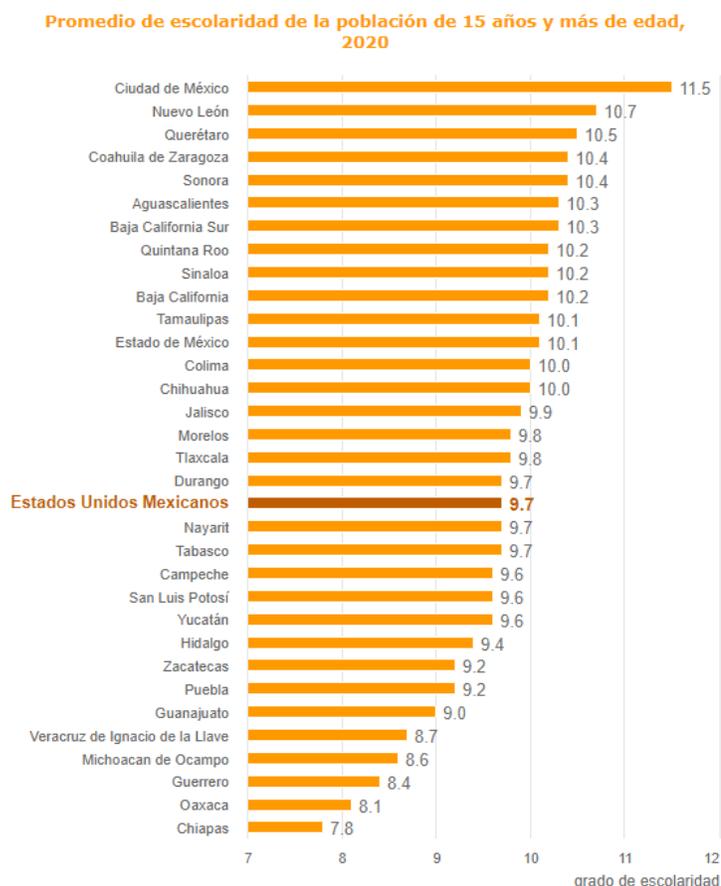
De esta manera las características educativas de la población de este municipio sitúan a su población con un nivel mayor al nacional correspondiente al grado educativo de nivel

medio superior, ya que “En 2020, los principales grados académicos de la población de Naucalpan de Juárez fueron Secundaria (173k personas o 27% del total), Preparatoria o Bachillerato General (156k personas o 24.3% del total) y Licenciatura (144k personas o 22.5% del total)” (Data México, 2020). Esto significa que 202,767 personas que habitan el municipio cuentan con educación media (ver esquema 13).

El Estado de México para el año 2020 contaba con una población con un promedio de educación de 10.1 años entre las edades de 15 y más años, lo cual equivale a poco más de un año de educación media superior; esto significa que un alto índice abandona la educación media antes del segundo año. Esto pone en evidencia el problema de terminación que enfrenta el nivel medio en el Estado de México, lo cual incide y encamina las políticas y directivas educativas y por lo general se centran en el docente para hacer frente a este reto. Pero al mismo tiempo sitúa al municipio de Naucalpan por encima del promedio nacional de educación media el cual es de 9.7 años, tal como se muestra en el siguiente esquema.

Esquema 14

Promedio de escolaridad a nivel nacional entre la población de 15 años y más



Fuente: INEGI, 2020

Otra de las características poblacionales a considerar es el acceso a internet en los hogares, ya que es una herramienta necesaria para los estudiantes, la cual cobró mayor relevancia en los últimos dos años a raíz de la conversión educativa a distancia a raíz de la pandemia de COVID-19. Encontramos que únicamente el 66.7% del alumnado de nivel medio tiene acceso a internet, mientras que el 51.3% tiene una computadora (INEGI, 2020). Frente a estos requerimientos es que los docentes deben adecuar la manera en que realizan su labor educativa.

b) Origen y características de la EPO 323. En 1982 se crea la primera Escuela Preparatoria Oficial en el Estado de México en el municipio de El Oro; por estar ubicada en esta zona y no en la capital del Estado es que se le asignó el número 2 y a la creada posteriormente en Toluca el 1. Entre 1986 y 1987 se incrementa la cifra de preparatorias de este tipo en el Estado de México debido al crecimiento en la matrícula (Gutiérrez, 2009). Las Escuelas Preparatorias Oficiales del Estado de México (EPOEM) tienen su origen en los planes de estudio de los CCH. Posteriormente alinean su plan de estudios con el de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM) y es a partir de los años noventa con los planes de modernización de la educación en el país, que forja su propia identidad.

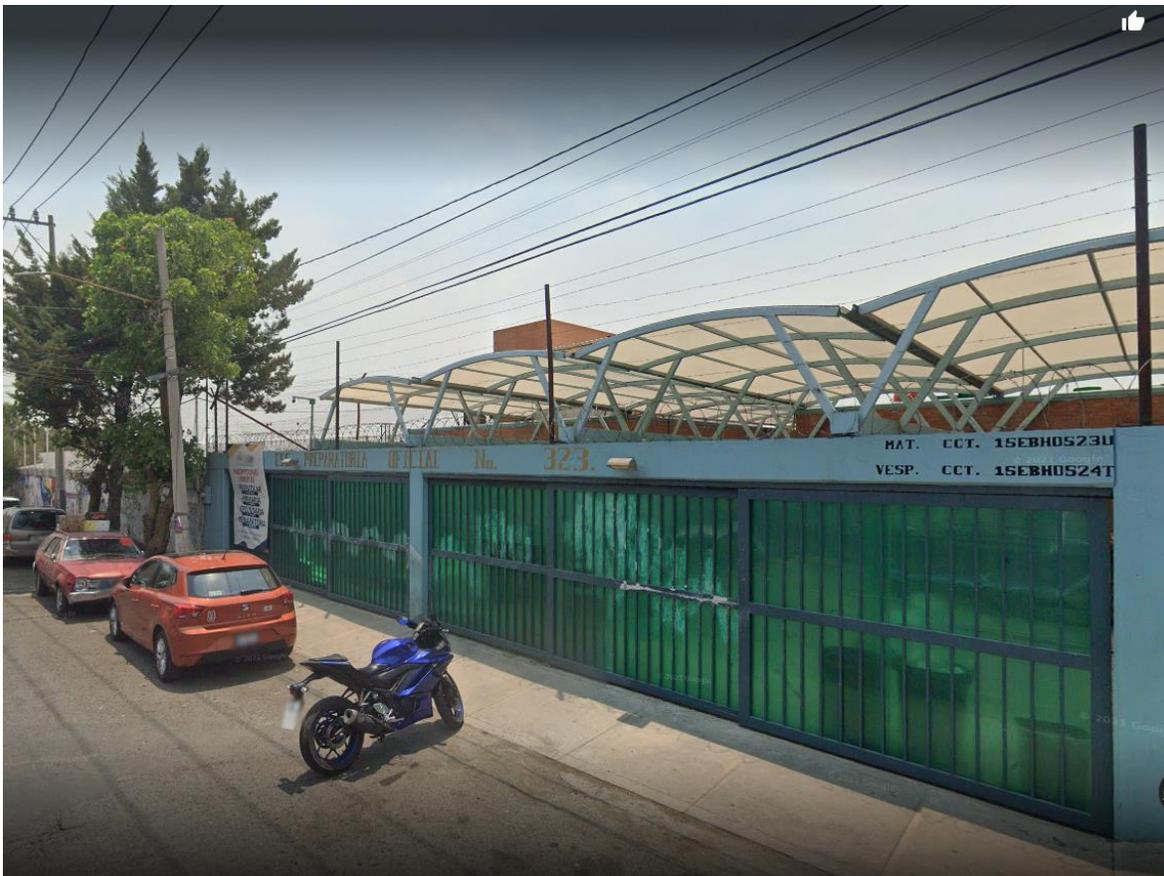
Como se ha expresado en el capítulo anterior, las EPOEM pertenecen a la Dirección General de Bachillerato, por tanto, la oferta educativa que estas ofrecen se centra en que el “Bachillerato General ofrece la formación propedéutica con formación para el trabajo en Tecnologías de la Información y Comunicación. Tiene como prioridad ofrecer una educación de calidad que potencialice el desarrollo de las capacidades y habilidades integrales de cada estudiante” (SEEM, 2022). Así las EPOs surgen como una opción de bachillerato bivalente, donde si bien se busca formar para que los alumnos continúen con sus estudios superiores, también se cursan materias de formación para el trabajo en distintas áreas. En el caso de la EPO 323 las áreas de formación laboral son: hoja de cálculo aplicada, gestión de archivos de texto, comunidades virtuales, mantenimiento de redes de cómputo, sistemas de información, programación, página web y diseño digital.

Esto resulta muy importante ya que menos de la mitad de los jóvenes que egresan de nivel medio superior continúan sus estudios universitarios, sino que se incorporan a la vida laboral;

pero además están los jóvenes que no logran terminar su preparatoria, que desertan por cualquier motivo antes de culminar sus estudios. Pero, si bien reciben estas materias que les dotan de algunas habilidades para insertarse al ámbito del trabajo, en la EPO 323 no tienen una certificación tal cual, sino que su formación es de bachillerato general, no como en el caso de alguna vocacional, CONALEP, CBTIS o CETIS donde reciben una certificación para el trabajo.

Como se ha expuesto, desde hace más de tres décadas la matrícula escolar de nivel preparatoria se ha ido incrementando, aunado a ello, con del decreto de obligatoriedad de la educación media superior en México en 2011, se vuelve un imperativo la apertura de más espacios educativos de este tipo en el país. Ya que el reto es desde esa fecha hasta ahora, brindar cobertura total a los solicitantes y así asegurar de manera universal el acceso a la población en edad de estudiar su educación preparatoria. En medio de estas circunstancias es que nace la EPO 323.

Esta escuela preparatoria se considera de reciente creación ya que comienza su funcionamiento el 4 de noviembre de 2014. Durante sus primeros tres meses de trabajo compartió instalaciones con la EPO 24, considerada la más grande el Estado. Después de estos meses recibe sus propias instalaciones ubicadas en la colonia San Bartolo en el municipio de Naucalpan.



Fuente: Página Oficial EPO 323

La EPO 323 cuenta con una infraestructura de 500 metros cuadrados organizados de la siguiente manera: 2 aulas para alumnos de primer año, 2 de segundo año y dos de tercero; un salón que tiene la función de sala de maestros y a su vez como espacio de trabajo para los dos orientadores escolares. También cuentan con un área para el trabajo administrativo y directivo de la escuela, que consta de dos oficinas para Dirección y el secretario escolar, así como un espacio para recepción y secretarías del área administrativa. Recientemente recibieron un terreno por parte de la Presidencia municipal, el cual será destinado a la creación de laboratorios de prácticas, con los que actualmente no cuentan.

De esta manera se puede dar cuenta de las carencias en cuanto a infraestructura que enfrenta esta preparatoria. En sus años de funcionamiento han recibido apoyo por parte de la presidencia municipal; en el año 2019 recibieron mobiliario y equipo de sonido, y en entrevista con uno de los directivos del plantel expuso que están por recibir un terreno adyacente a la escuela y que otorgará también la presidencia municipal de Naucalpan de Juárez.

En cuanto al personal con el que cuenta, es una escuela que tiene aproximadamente entre 31 a 50 empleados; cabe señalar que, en entrevista con el director del plantel, se le preguntó por la plantilla de trabajo y mencionó un aproximado del personal. Señaló que aproximadamente son 20 maestros de base, de estos hay 6 propuestas docentes¹⁰, 3 secretarías, una persona de intendencia, 3 directivos, 6 orientadores y una pedagoga.

La visión formulada por la EPO 323, como parte de su ejercicio de planeación estratégica, plantea la formación alumnos de excelencia que sean capaces de ingresar a instituciones de nivel superior, con la finalidad de responder a las necesidades y demandas de su entorno social. En esta tarea se enfatiza el papel y características de los docentes como certificados en su disciplina, así como en docencia, quienes cuentan con formación y evaluación permanente (Página oficial EPO 323). Se resalta la visión de esta organización ya que formalmente es la que guía las acciones de sus miembros, pero además se enfatiza el papel que juega en ello el docente.

¹⁰ Las propuestas docentes refieren a clases u horas clase que no tienen de base los docentes y por tanto están desiertas. Para cubrir las la dirección a discreción asigna estas horas a maestros de base tomando en cuenta sus horarios. Si por alguna razón ninguno de los docentes base puede cubrir las la dirección puede asignar estas horas a docentes externos.

La elección de esta preparatoria respondió a dos cuestiones; la primera por factibilidad ya que se contaba con el contacto con algunos docentes y directivos para realizar la investigación. En segunda instancia se consideró que la reciente creación de esta EPO es un elemento importante, ya que surge en el marco de la obligatoriedad de la educación media en el país. Por otra parte, la zona en la que se ubica y las características de la población a la que atiende son cuestiones que resultan importantes ya que se ubica en una zona de altos índices de pobreza. Es por estas razones que se considera que la EPO 323 resulta una importante unidad de análisis. El conocimiento del funcionamiento de esta escuela de nueva creación puede ayudar a entender la manera en que desempeñan sus labores los trabajadores de esta institución, así como la identificación de problemáticas y/o retos que esta preparatoria enfrenta y la manera en que sus miembros les hacen frente.

2. Características de los sujetos entrevistados

Para llevar a cabo el presente trabajo de investigación se optó por la entrevista a profundidad o historia de vida profesional como técnica de recopilación de información. Al realizar la selección de sujetos a entrevistar se consideró tanto a docentes como a autoridades de la organización educativa, ya que el tema central gira en torno a la figura de los docentes, pero también se toma en cuenta el papel de las autoridades de la preparatoria en la configuración identitaria.

Es así como se entrevistó a cuatro docentes y tres directivos; uno de ellos es la pedagoga escolar que actualmente asume funciones de subdirección. El criterio de elección de los sujetos se realizó con base en los objetivos que guían la presente investigación, y por tanto

con el tipo de información a recopilar. De esta forma la elección de docentes se realizó considerando la formación del profesor, el número de horas que ostenta, y si trabaja únicamente en esta preparatoria o en otra institución. Para ser considerados como individuos relevantes para la investigación no se tomó en cuenta el tipo de asignaturas que imparten ya que para los objetivos planteados en esta investigación este elemento no resulta primordial.

En lo que respecta a los directivos de la escuela preparatoria, se entrevistó a todos, si bien la subdirectora escolar se encuentra de permiso, se entrevistó a su suplente que a su vez es la pedagoga escolar. Se decidió entrevistar a la pedagoga ya que tiene trato directo con los docentes y, por tanto, tiene injerencia en la manera en que desempeñan su labor, por otro lado, resulta importante entrevistarla ya que asume funciones directivas. Resulta importante considerar a los directivos de la institución escolar ya que inciden en la forma en que realizan su actividad diaria los profesores de la EPO y por tanto en la configuración de la identidad de estos.

En cuanto a otro tipo de personal como administrativos (secretarias), orientadores o de intendencia no fueron considerados ya que la interacción cotidiana de los docentes con estos si bien ejerce un impacto en sus acciones, no de manera sustancial que incida en la forma en que ejerce su labor profesional y por tanto en el modo en que se asume como docente.

Un sujeto importante el ámbito educativo es el alumno, pero en esta investigación no se consideró, a pesar de que el docente tiene una interacción constante con él y ambos inciden en el comportamiento del otro. Aquí no se tomó en cuenta al alumnado por dos razones; primero por una cuestión de factibilidad, dado la cuestión de pandemia resultó más difícil contactar a este grupo poblacional. Un segundo motivo refiere a que frente a grupo o con los

alumnos, el docente cuenta con un grado de control sobre sus actuar, sobre la manera en que conduce su actividad docente y, por tanto, tiene un margen de control y decisión, mientras que con sus pares y directivos la interacción se vuelve más compleja, y uno de los ejes de esta investigación gira en torno al comportamiento decisorio frente a autoridades escolares y pares para llevar a cabo su labor.

A continuación, se presentan de manera general algunas características del personal entrevistado, así como la nomenclatura con la cual serán referenciados en el capítulo del análisis de caso:

Tabla13

Personal entrevistado

SUJETOS ENTREVISTADOS	DESCRIPCIÓN DE SU PUESTO	TRAYECTORIA PROFESIONAL/ EXPERIENCIA	FORMACIÓN ACADÉMICA
Docente 1 (D1)	Imparte asignaturas a alumnos de primero, segundo y tercer año	8 años como docente de la EPO 323	Licenciatura en Derecho
Docente 2 (D2)	Imparte las asignaturas:	6 años como docente de la EPO 323	Licenciatura en Comunicación
Docente 3 (D3)	Imparte las asignaturas:	8 años como docente de la EPO 323 12 años como docente de nivel básico en escuela privada	Licenciatura en Sociología de la Educación. Maestría en Investigación Educativa
Docente 4 (D4)	Imparte las asignaturas:	8 años como docente de la EPO 323	Licenciatura en Pedagogía

Director Escolar (DE)		7 años como director Escolar	Maestría en Pedagogía Universidad INACE Maestría en Gestión Escolar Universidad Digital del Estado de México- ETAC Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Matemáticas Escuela Normal de Naucalpan
Pedagoga Escolar (PE)		8 años como pedagoga escolar de la EPO 323 7 años apoyando en funciones de subdirección	Licenciatura en Pedagogía

Fuente: Elaboración propia

En cuanto al género este no fue un criterio de elección ya que no figura entre las categorías a considerar; por tanto, únicamente se entrevistó a una profesora y por parte de directivos a la única mujer que asume funciones de dirección. De esta manera tanto en puestos directivos y docentes se consideró por lo menos a una mujer a pesar de que no fue una característica que guíe los objetivos de este trabajo.

Por otra parte, la profesora fue elegida ya que entre los criterios a considerar se encuentra la formación académica y ella es la única docente egresada de una Escuela Normal, es decir, ella cuenta con formación pedagógica. Mientras que el resto de los docentes son egresados

de distintas universidades y cuentan con títulos en carreras variadas entre las que destacan Sociología, Comunicación y Derecho y por tanto no necesariamente cuentan con las herramientas y conocimientos pedagógicos para llevar a cabo su labor como docentes.

Otro aspecto que se consideró al elegir a los docentes entrevistados fue la edad ya que se enfatiza la trayectoria laboral y esta implica a la edad. Si bien, puede ser que un docente recién se haya incorporado al ámbito educativo su pasada trayectoria laboral marcará la manera en que realiza su función de docente. De esta manera se tienen entre los docentes entrevistados personas entre los veinte a cincuenta años. En cuanto a la elección de los directivos esta característica no fue considerada ya que se entrevistó a todos los puestos de dirección.

Por otra parte, los sujetos entrevistados tanto directivos como docentes, no habitan en el municipio en cuestión, lo cual es relevante ya que desde su lugar de residencia pueden tener una noción diferente de lo que es su trabajo, así también de las necesidades propias de Naucalpan, de los alumnos con los que trabaja y de las necesidades de la propia escuela. A partir del espacio en que habitan y en donde tienen otro tipo de vivencias que incidirán en la manera en que asumen su labor profesional. A partir de esta elección de entrevistados se aspira a obtener la información que ayude a cumplir con los objetivos generales y específicos que se plantearon para esta investigación.

Finalmente, podemos dar cuenta de la importancia de conocer las particularidades de la Preparatoria a analizar, así como de los docentes y personal directivo entrevistado, de tal forma que se interpreten y entiendan de manera correcta los procesos ocurridos en su interior,

pero además cómo participan de ellos los diferentes actores y comprender su comportamiento a partir de dicha caracterización presentada. Por otra parte, como se expone en la propuesta metodológica configuracionista que se retoma para esta investigación, son estas especificidades del estudio de caso y de las personas involucradas las que dan cuenta de este recorte de la realidad que conforma el presente trabajo. El retomar determinados aspectos y procesos ocurridos en esta EPO permite dar cuenta de ciertas características del fenómeno de la *configuración identitaria docente* pero no en su totalidad, se debe reconocer que es una interpretación del investigador desde estos aspectos recuperados.

Así mismo, es necesario exponer los elementos de elección de los sujetos entrevistados, ya que para su selección debió estar presente algún criterio o criterios específicos, los cuales deben hallarse en consonancia con el objetivo, enfoque y propuesta teórico-metodológica, esto para no dejar fuera aspectos relevantes que han sido expuestos desde el inicio de la investigación. Es decir, los sujetos entrevistados deben elegirse con base a las características relevantes a considerar en el proceso de análisis, así como en relación con el tipo de información a conseguir.

CAPÍTULO 6. ESTUDIO DE CASO ANÁLISIS CONFIGURACIONISTA DE LA IDENTIDAD DOCENTE

*“En el momento en que empezamos a reunir datos, nos daremos cuenta de que, con lo que decidimos observar, preguntar o registrar hemos comenzado a seleccionar significados. Somos claramente nosotros quienes damos sentido”
(Simons, 2011, pág. 196)*

El presente capítulo se centra en realizar una interpretación, tal como menciona Simons (2011) de la información recabada. Aquí es importante resaltar el papel que juega el investigador en la interpretación de los datos, ya que como menciona De la Garza (2018) se vuelve imperioso reconocer el peso que tiene el investigador, ya que lo que se presenta es una interpretación desde la perspectiva de este. Por tanto, el análisis responde a inquietudes, conocimiento y hasta prenociones que pudiera traer consigo. Es así como se ha expuesto a lo largo de este trabajo, los hallazgos e interpretaciones del fenómeno estudiado aquí no necesariamente deben aplicarse a todas las organizaciones educativas de nivel medio, ni a todas las EPOs del Estado de México.

A lo que se aspira a partir de este trabajo de investigación es a comprender la manera en que interactúan en su quehacer cotidiano los docentes de este plantel y como ello incide en el comportamiento estratégico y decisorio lo cual a su vez impacta en el tipo de identidad como docentes que estos generan.

Como se expuso en el capítulo teórico, la realidad en que interactúan los sujetos que aquí se consideraron para entrevistar, es una realidad compuesta de distintos niveles y cada uno de estos contiene un sinnúmero de categorías. Desde los aportes del configuracionismo ubicamos estas categorías en un nivel estructural, de agencia, y a nivel subjetivo. En el presente análisis

se remitirá a estos tres niveles de comprensión de la realidad docente, pero discriminando entre las categorías a considerar a partir de la propuesta teórica expuesta en el capítulo dos.

Para llevar a cabo dicha interpretación se parte de la idea de que la conformación de la identidad docente no es algo terminado si no en construcción y transformación constante. De esta noción de identidad dinámica con elementos que pueden modificarse, también se relaciona con otro elemento igual en constante movimiento; los procesos que ocurren al interior de la organización. Cabe mencionar que los procesos que se consideraron para este trabajo son: la toma de decisiones y el comportamiento estratégico de los sujetos organizacionales; para ello se retoma la actividad laboral que realiza el sujeto.

Así mismo, la identidad organizacional implica una relación entre actividades que el sujeto realiza al interior de la organización y el tipo de identidad que genera a partir de las acciones que le son permitidas realizar; de ahí que para este trabajo de análisis la actividad profesional y la manera en que se organiza el trabajo al interior de la EPO sea un elemento que se consideró recuperar.

Los niveles de la realidad permitirán identificar distintos conceptos que ayudarán a conocer los elementos que inciden en la configuración identitaria de los docentes, así como el impacto de esta en sus interacciones y los procesos decisorios y de comportamiento estratégico del profesorado. A continuación, se presenta el análisis de datos, ocurre a partir de identificar estos tres niveles de la realidad de los docentes, relacionando con cada uno de ellos una serie de conceptos analíticos propuestos en el capítulo metodológico. De esta manera el capítulo se conforma de los aspectos estructurales que inciden en la construcción

de la identidad, un segundo apartado de los aspectos subjetivos y, finalmente, el papel de la agencia en la toma de decisiones.

1. Aspectos estructurales en la construcción de la identidad docente

Tal como se ha expuesto en capítulos anteriores la realidad en la que se mueven los individuos tienen una construcción tanto intersubjetiva como estructural. En este primer apartado se analizará el aspecto estructural de dicha realidad.

La configuración identitaria como se planteó en el capítulo dos, es lo que llevará a los sujetos a identificarse con un cierto tipo de individuos, pero también lo diferencia de la multitud; es decir, será una construcción colectiva que se genera en un espacio y contexto específico donde se produce un cierto tipo de interacción. Tal como plantean Valle y Manso (2016), la identidad permite a los individuos enunciar la manera en que se ven y sienten respecto a su medio inmediato, de esta manera, el contexto es esencial en el proceso de configuración identitaria, pero no solo el contexto organizacional en el cual se encuentra inserto sino también los espacios de socialización con los que tiene contacto y que incide en la manera en que asume su rol profesional, lo cual a su vez incide en los procesos que ocurren dentro de la organización de la que es parte.

De esta manera, a continuación, se presenta en un primer momento el panorama socioeconómico en que el que desenvuelven tanto docentes como alumnos. Pero, además como plantea Tenti (2021), el trabajo que realiza el docente y que incide en su configuración identitaria se halla situado en una institución que cuenta con ciertos recursos y que se rige

por determinada normatividad y con una organización y división de trabajo predeterminada. Es así como también se presentan los elementos normativos y las funciones del puesto docente.

A. Contexto en el que se desenvuelve el docente

Un elemento central que incide en la configuración identitaria del docente es la manera en que se encuentra caracterizado el espacio educativo en el cual se desenvuelve; este primer elemento lleva a reconocer en palabras de los entrevistados un contexto socioeconómico difícil para un joven egresado de una carrera universitaria.

El D2 expone que tuvo su acercamiento a la docencia por falta de oportunidades en su ámbito profesional, como licenciado en comunicación. Él menciona que después de no recibir respuesta de lugares a los que envió su curriculum, una amiga suya y de su mamá lo contactó y le ofreció dar clases en una preparatoria. Cabe mencionar que la mamá del entrevistado 2 trabaja en esta preparatoria donde lo invitaron a impartir clases. Este aspecto parece coincidir con lo que Tenti (2011) plantea acerca de que en México la mayoría de los trabajadores de la educación pública tienen un familiar en el sistema. De esta manera una primera característica del gremio docente de educación media superior es ecléctico, ya que si bien parece haber elementos para considerar su composición endogámica también permite la incorporación de miembros que no necesariamente cuentan con familiares y/o amigos dentro del ámbito educativo.

Esta noción de un entorno con falta de oportunidades laborales para los egresados universitarios, altamente demandante y en donde los profesionistas deben adaptarse a dicho ambiente se refuerza por lo dicho por el D1, quien expresa que comparte la experiencia de ingreso a la docencia al igual que el entrevistado 2; ya que él también es egresado de una licenciatura diferente de la docente; al no tener un empleo estable como abogado algunos conocidos que ya se encontraban en el sistema educativo público le recomiendan la opción de impartir clases y decide dedicarse a la docencia. “Ingresar, pues fue tal vez la parte de la estabilidad laboral” (D1, 2022, Entrevista 2).

Así mismo, el D3 expone que es egresado de una licenciatura en sociología, pero a diferencia de los profesores 1 y 2, él contaba con experiencia docente antes de terminar la carrera, lo cual lo llevó a continuar en ese camino. En su caso decide hacer examen para ingresar al servicio educativo público debido a las prestaciones y el salario, ya que, en el sector privado, donde él trabajaba, suelen oscilar las clases y por tanto el salario que percibía. Este docente considera que el sistema público brinda seguridad una vez que consigue el profesor su plaza; pues siempre contará con el mismo número de clases, o como en el caso de esta EPO, hasta con más horas según sean propuestas por las autoridades de la escuela.

Por otra parte, el director de la EPO tiene formación docente; estudió en una Escuela Normal para impartir clases de matemáticas. Él externa que, ante carencias económicas familiares, su papá le plantea apoyarlo pagándole una carrera en educación o para ingresar al ejército; de donde él era egresado. De esta manera, el director de la EPO ingresa a una Escuela Normal para formarse y ejercer como docente debido a su situación económica y pensando en obtener un trabajo que garantizara ciertas prestaciones.

Encontramos que, según datos del INEGI, si bien se ha incrementado la tasa de empleo para egresados de universidades las condiciones de trabajo han empeorado.

La proporción de ellos que están empleados de manera informal (es decir, sin seguridad social o cobertura de pensión) se elevó de 25.8% en 2010 a 26.2% en 2017. Durante el mismo periodo, la sobrecalificación, es decir, el empleo en ocupaciones que no requieren un nivel de educación superior aumentó de 44.3% a 45.7.” (INEGI-ENOE, 2017).

Parece entonces, tal como plantean Esteve (en Tenti, 2006), Tenti (2006) y Bauman (2003), que ante este entorno globalizado demandante y en crisis constante se reducen las oportunidades laborales y profesionales de la población. El entorno en el que se abren paso profesional estos dos profesores es un entorno de competencia, con pocas oportunidades laborales y alta exigencia. En consonancia con esta idea el entrevistado 5 (DE) externa que, si bien, se formó para ejercer como docente, ha transitado de educación secundaria a primaria y posteriormente decide hacer examen para cambiar de grado a nivel preparatoria. En su caso buscaba una plaza para orientador en secundaria y al ver que no había oportunidad, hace el examen para impartir clases en primaria. Esto deja ver también la competencia que existe entre los profesionistas que buscan hacerse un espacio dentro de la educación pública. Es un ambiente competitivo, donde a partir del método de ingreso por examen implementado a partir del año 2014 se ha buscado regular el ingreso y de esa forma tener una plantilla docente y directiva que cuente con las habilidades y formación necesarias para desempeñar su puesto.

Siguiendo con los elementos estructurales, resulta importante la ubicación geográfica de la EPO; ya que al encontrarse en una zona con altos índices de pobreza y de inseguridad el alumnado con el que interactúan tiene ciertas necesidades económicas y de conocimientos,

que debe considerar el profesor al ejercer su profesión dentro del aula. En este caso el D4 externa que, si bien la finalidad de la preparatoria debe ser dotar de educación y habilidades necesarias a los jóvenes para hacer frente al mundo laboral o universitario, debido al entorno en el que se encuentra la preparatoria y su alumnado; el cual se encuentra en una situación de vulnerabilidad, el docente debe adecuar su función diaria a esta necesidad de su entorno inmediato.

A veces así lo siento, digo yo, trato de hacer mi mejor esfuerzo y sé que mis compañeros también lo hacen, pero yo siento que el principal objetivo es retenerlos. O sea, no importa que no aprendan, no importa que, como el mismo director no lo comentó ¿no? o sea, de que se vaya a la calle, que mejor se quede aquí (el alumno), aunque no haga nada, aunque no le importe, aunque no quiera. Y yo digo, es que no necesariamente ... Si no quieren, podríamos generar algún proyecto, algo que les brinde a ellos que les sirva para algo, considerando que estamos en esta dinámica tan práctica en donde lo que me sirve lo utilizo y lo que no lo desecho (D4, 2022, Entrevista 5).

Pero, esto no solo impacta en los docentes, sino también en otros puestos de la EPO, por ejemplo, la dirección considera que, si bien brindar educación de calidad y excelencia es el objetivo central de la escuela, también lo es para el cuerpo directivo “rescatar” al mayor número de jóvenes de desertar. Se trata de darles una oportunidad para que puedan salir adelante, debido a que pertenecen a esta zona con altos índices de pobreza. Esta idea es compartida por el pedagogo del plantel quien considera necesario mantener en la preparatoria a estos alumnos “reprobar a un alumno y que se dé de baja es reprobalo ya para la vida, porque sabemos si estamos súper conscientes que un chico que se da de baja es un chico que ya no va a seguir estudiando” (PE, 2022, Entrevista 5).

Desde este punto de vista se asume por parte de dirección y apoyo docente que los maestros deben ir más allá de la función de dotar de conocimientos y habilidades y de asegurar un aprendizaje de estos jóvenes, sino que deben apoyar y buscar que el alumnado permanezca en la EPO con la finalidad de evitar que queden atrapados en este entorno de inseguridad y pobreza. Tal como plantea Esteve (en Tenti 2016) se le exige constantemente al docente que amplíe su función más allá de lo que determina su labor docente.

Se hace evidente, que los alumnos a quienes deben atender enfrentan un sinnúmero de carencias ya sean de tipo económico social o intelectual, que aunado a las propias necesidades de la preparatoria, lleva a que el docente de esta EPO en especial asuma su labor profesional como una especie de reto diario al que tiene que hacer frente y por tanto se identifique como un docente en incertidumbre constante. "... creo que los retos, pues igual son por parte de los alumnos, como que tienen un rezago bastante grande... a veces nos llegan chicos que no cumplían con ciertos conocimientos y habilidades que son básicas" (D1, 2022, Entrevista 1).

Otro elemento relacionado con el espacio en el que se ubica la EPO es la infraestructura escolar, ya que en esta zona se crea recientemente esta preparatoria, con un espacio limitado, lo cual incide en el tamaño de las aulas y por tanto la dinámica profesional del maestro. Así mismo los docentes externan que al no contar con sala de maestros comparten un salón con el personal de orientación. Es así como la naciente EPO queda inserta en un entorno con diversas problemáticas económicas y sociales, la cual debe atender a la creciente demanda de alumnos en esta zona.

Por otra parte, también se externa que las carencias no solo se remiten a espacios y mobiliario, sino en recursos humanos. "que aquí en la escuela, por las características de los

maestros, de que la plantilla nunca está completa y todas estas situaciones ... se tienen que acomodar de alguna manera” (D2, 2022, Entrevista 2). Como expresa este profesor frente a esta falta de personal docente los profesores deben cubrir las horas que ostentan tanto con materias de su área como con otras asignaturas que no necesariamente están relacionadas con su área de conocimiento. Esto lleva a que se refuerce la idea de un docente frente a un entorno incierto, hasta en las asignaturas que cada semestre impartirá, y que también se modifican cuando se hace presente un nuevo plan de estudios.

Siguiendo con esta idea de elementos socio estructurales que inciden en la configuración identitaria, se encuentra el papel de la biografía. El primer lugar de interacción donde se adquieren conocimientos y puntos de vista es en la familia. Este primer nivel de socialización es relevante ya que en el caso de uno de los docentes ya contaba con familiares en el sistema educativo público. Precisamente a partir de una recomendación de su mamá consiguió incorporarse al espacio educativo. Esto remite a lo expuesto por Tenti (2011) caracterizando el espacio educativo mexicano como altamente endogámico debido a las relaciones familiares.

Un segundo espacio de socialización que incide en la identidad es el de amistades, otro de los profesores externó que fueron amigos y compañeros de escuela quienes le sugirieron ingresar al ámbito educativo a pesar de que su formación profesional no era como docente. Es debido a estas amistades que ya se encontraban dentro del sistema educativo que conoce los trámites y lo cual le facilitó realizar toda la gestión con respecto a su ingreso.

En el caso del D3 no tenía ningún conocido o familiar en el sistema educativo público, pero debido a que ya tenía experiencia impartiendo clases se dio a la tarea de investigar sobre los requisitos de ingreso.

Otro espacio importante de interacción es el laboral; en el caso del D3 será esto lo que incida en su ingreso al sistema educativo público. Si bien, él no contaba con amigos o familiares relacionados con el ámbito educativo público, el hecho de laborar en escuelas privadas por aproximadamente 10 años, lo llevó a informarse de las formas de ingreso al sistema educativo público. Por su parte, el docente egresado de la Escuela Normal no enfrenta esta dificultad para ingresar al campo educativo, pero sí para conseguir un salario que le parezca adecuado, por lo que tuvo que cambiar entre puestos, escuelas y subsistemas educativos, además de los profesores entrevistados es el único que trabaja en dos escuelas.

De modo que, se puede dar cuenta de un entorno económico y laboral difícil para un egresado universitario, donde la docencia se vuelve una opción alterna, dadas las prestaciones que ofrece el sistema educativo público. Así mismo, el contexto en el que laboran los docentes de la EPO se caracteriza por sus fuertes necesidades materiales y de personal, pero además que enfrenta una serie de problemáticas sociales y económicas que inciden en el alumnado y por tanto en cómo van a vivir su profesión como docentes.

Por otra parte, el docente normalista considera que los objetivos formales que se plantean de dotar de educación de calidad se quedan en el discurso. “porque al compararnos con otros países no se están alcanzando entonces como esos (objetivos) esto lo deseable” (D4, 2022, Entrevista 6).

B. Normatividad e ingreso al ámbito educativo

Un elemento estructural importante es la normatividad del espacio en el que se encuentra inserto el docente, ante lo cual debe adecuar su conducta lo que incide en la manera en que desempeña sus funciones y asume su papel al interior de la EPO.

Debido a que en el sistema educativo público existen diversos documentos que reglamentan dicho espacio, para los entrevistados resulta imposible conocer todo lo referente a la normatividad del nivel medio superior. Para el ingreso de los docentes, si bien, se pide conocer acuerdos y documentos normativos, los docentes entrevistados externaron únicamente conocer algunos de estos. Con respecto a la entrada de los docentes al subsistema de educación media, se encuentra que todo el profesorado de la EPO se ciñe a la forma de ingreso reglamentada desde el año 2014 que es por examen.

... de los acuerdos de competencias, para nosotros, los docentes de la Ley General de Educación, o sea, de cuestiones así, si las conozco. Que las aplique...Es que a veces es imposible ¿no? Pero bueno, pues sí, más o menos no estoy tan perdida, creo (D 4, 2022, Entrevista 6).

Aunque resulta importante destacar que según el documento Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en la Educación Media Superior (2020) “el docente de la Nueva Escuela Mexicana posee un conocimiento amplio de la normativa de la Educación Media Superior, en particular de los lineamientos que regulan su actuación (p.12).

Cabe mencionar, que para su ingreso estos profesores deben contar con cierta formación profesional y habilidades especificadas en el documento de perfil docente y directivo. Este

filtro hace que se identifique al grupo de docentes con ciertas características compartidas, por lo menos en lo que refiere a formación académica e ingreso a la docencia. Aunque, como ya se expuso en líneas anteriores, los entrevistados tienen una formación profesional distinta.

Por otra parte, desde el punto de vista de los docentes no existe una aplicación real de la normatividad, tanto de la EPO como del nivel medio superior, es debido a esto que en palabras del D2 no es tan importante conocerla. Este entrevistado reconoce que no conoce en su mayoría la normatividad del subsistema al que pertenece “Entonces si realmente se llevarán a cabo y se respetaran, pues yo diría, pues sí me interesa conocerla, pero pues como veo que la mitad es letra muerta, pues yo digo para que gasto mi tiempo en esas cosas” (D 2, 2022, Entrevista 2).

A partir de esta idea se aprecia el peso que se le otorga a la normatividad, pero además deja ver el papel de la reflexividad en la actuación del profesorado; ya que estos son conscientes de que no se aplicarán las normas por lo menos no totalmente y por lo tanto deciden encaminar sus esfuerzos y acciones hacia otras actividades que les sean más importantes.

Por otra parte, el D2 externa que, si bien no conoce a profundidad la normatividad del subsistema, porque esta no es aplicada en su totalidad, también reconoce que únicamente sabe de los elementos que por ahora le interesan. Considera que, si estuviera interesado en hacer carrera en la EPO, ya se habría dado a la tarea de profundizar en conocer de las normas, por ejemplo, para una promoción. Pero, además menciona que su conocimiento sobre promociones, cambios de adscripción y otros trámites y cambios en la normatividad es a través de lo que envía el sindicato al que se encuentran afiliados, realmente él no se ha

dedicado a investigar sobre el tema. Esto deja ver una noción compartida sobre la importancia que le otorgan los miembros de la organización la normatividad, considerándola no tan relevante y, por tanto, centrándose en otras actividades que a su parecer son más productivas.

Por otra parte, los docentes externan que resulta imposible aplicar las reglas al pie de la letra, no se puede ser tan rígido; lo cual se encuentra en consonancia con la idea de Crozier y Friedberg (1992) sobre los juegos que hacen funcionar a las organizaciones. La postura de directivos es que se debe negociar con los miembros de la organización la aplicación de reglas para que se propicie un entorno agradable y armonioso de trabajo. El DE menciona que resultaría muy rígido y hasta imposible aplicar a todos la normatividad tal cual está en el papel, expone que se negocia con los miembros de la organización la aplicación de la norma en casos específicos. Él plantea que esta aplicación de la normatividad se encuentra en relación con la manera en que los miembros de la organización trabajan con dirección, si se genera una relación de cooperación y trabajo en equipo la aplicación de reglas en ciertas circunstancias se puede omitir o negociar.

Con respecto a esta idea el PE plantea que ahora más que una aplicación de reglas y normas, se lleva a cabo una serie de *acuerdos de convivencia* que este remite a alumnos y docentes, pero no menciona a otros miembros de la organización. Parece que la aplicación de la normatividad se centrara en los alumnos y docentes ya que no se mencionan a otros puestos, esto parece estar en consonancia con esta idea de que el responsable del rumbo de la educación es el docente.

Otro aspecto de la normatividad en la EPO es la flexibilidad en la que coinciden los entrevistados, ya que ante sus ojos parece no haber un seguimiento y aplicación de la norma, esto lleva a que se experimente o interprete tal situación de una manera positiva, como lo que ellos denominan *flexibilidad en la normatividad*:

Él (director) siempre ha sido muy empático con todos nosotros y de no tener esa apertura, de poder atender ciertas situaciones en donde la normatividad no nos lo permitiría, pero al final él, pues sí, sí lo sí lo hace, o sea, dirías que es ciertamente flexible en esto de las normas (D4, 2022, Entrevista 5).

Así pues, se puede concebir a este espacio educativo como ambiguo en cuanto al conocimiento y aplicación de las normas y reglamentos correspondientes, pero en donde a partir de esta laxa aplicación se busca generar un ambiente armónico para que realicen su trabajo los miembros de la EPO. Pero, donde además los docentes comparten la visión de laxitud en el conocimiento y aplicación de reglas, así mismo comparten una misma forma de ingreso a la docencia y en alguna medida un perfil profesional, ya que, como se mencionó, el personal es egresado de diversas carreras profesionales.

Otro aspecto importante en lo referente al ingreso de los docentes es que todos realizaron examen para ingresar a la EPO, es decir, atravesaron por este filtro de contar con ciertos elementos estructurales que les asegurara un espacio en el servicio educativo público. Al haber cubierto los criterios de aceptación para su ingreso, se puede inferir que cuentan con características compartidas, por ejemplo, conocimientos (tanto académicos como del entorno y necesidades del alumnado), formación y hasta motivaciones e intereses.

Por otra parte, el haber ingresado al sistema educativo público por sus propios méritos implica diversas cuestiones, por ejemplo, seguridad para desempeñar su función puesto que

fue evaluado en diversos rubros que lo capacitarían para la docencia, a pesar de no contar con una formación en esta área. Así mismo, el contar con el visto bueno de las autoridades educativas al haber sido seleccionado le permite externar dudas, inconformidades e inquietudes sin la carga de deber su puesto a alguna persona o personas. Pero, además pueden manifestarse abiertamente en contra o a favor de alguna decisión tomada por los miembros de la organización.

Finalmente, cabe resaltar que el total de la plantilla docente de esta EPO, tanto con una base permanente como eventual, ingresaron por medio del examen. Por otra parte, esta preparatoria se crea en el mismo año que se inicia con este proceso de selección de docentes, en 2014; se puede decir que la EPO nace en este entorno de nueva normativa de ingreso docente.

C. Funciones y tareas que desempeña el docente

En consonancia con el tema de la normatividad, se encuentran las funciones que deben desempeñar los miembros de la organización educativa en sus puestos de trabajo. Dado que no hay una aplicación y conocimiento total de las normas, resulta lógico que esto también sea de esta forma en cuanto a las tareas que cada sujeto debe llevar a cabo.

Los profesores externan que al ingresar a la EPO no conocía sobre todas las actividades que como docente debían realizar, es decir, al igual que con la normatividad no se tienen un conocimiento amplio.

...no sabía todo el trabajo tanto administrativo como el que te llevas a casa, que debe realizar. Tal vez sabíamos lo que todos, que el profesor hacía, daba clases, exámenes que calificaba y todo ese tipo de cosas muy generales (D1, 2022, Entrevista 2).

Pero, además reconocen que no existe de manera explícita en algún documento tal cual, todas las tareas que debe realizar el profesorado. “Yo conozco el perfil (docente) es que son muchos documentos, según esta en el manual de procedimientos, pero no, no viene, de funciones docentes, según yo ahí no viene de eso...” (D3, 2022, Entrevista 3). En el Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en la Educación Media Superior (2020) si bien se expone el perfil del docente, la función que debe realizar se encuentra indicada de manera general y abstracta, que no expone específicamente que actividades debe realizar el docente.

Entre los aspectos que abarca la función docente están: la relación con la comunidad local, el desarrollo de pensamiento crítico y filosófico, el mejoramiento integral y constante del educando; además de la planeación, el dominio de los contenidos, general ambientes favorables en el aula, las prácticas didácticas pertinentes, el máximo aprovechamiento escolar y aprendizaje de los alumnos, la solidaridad en la escuela, así como el diálogo y participación con madres y padres de familia o tutores” (Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en la Educación Media Superior, 2020, p. 11).

Este fragmento del perfil docente hace evidente la responsabilidad y carga de trabajo que deben enfrentar los profesores; pero al mismo tiempo al ser tan general y vasta esta descripción de actividades resulta difícil que todos los docentes cumplan con ello.

De esta manera se desempeñan las funciones sin conocer cuáles son en realidad las tareas que su puesto debe desarrollar, pero también, sin saber la forma correcta de realizarlas “en el marco de la excelencia, están de manera implícita las funciones, pero no explicita o sea ningún documento te dice tienes que llenar estos formatos...” (D3, 2022, Entrevista 3).

Entre los docentes entrevistados existe un conocimiento parcial de las actividades que deben realizar al desempeñar su rol dentro de la EPO. Pero, además parece ser una constante entre la mayoría de los docentes entrevistados, que no hay una organización del trabajo y delegación de tareas de manera racional si no que se basa en criterios que los profesores desconocen:

(la organización de funciones y tareas) Muy desordenada, o sea, como que nunca se tiene un mismo esquema para planificar... No sé por qué, no sé cuál sea el criterio, a mí me han escogido, simplemente era de hablarme a parte... Y en otros casos, pues yo simplemente me entero de que para tal programa o que para tal esta actividad le tocó a tal a tal y a tal ¿porque los escogieron? No tengo idea (D2, 2022, Entrevista 1).

Esto, hace evidente que, tanto para profesores como para las autoridades de la EPO, no están claras las actividades que deben desempeñar los docentes, por lo tanto, resulta casi natural que la organización de estas casi se realice de manera improvisada y sin considerar a todo el personal.

Como externan los docentes entrevistados, no conocen un documento o manual de procedimientos que realmente delimite las tareas y funciones que debe realizar el cuerpo de profesores, por tanto, cuando se recibe la indicación de realizar tareas de corte administrativo no se conoce la finalidad de dicha tarea, la manera de hacerse y por tanto lleva a que se experimente como una carga de trabajo sin sentido;

las (tareas) que llegan por correo, la mayoría de las veces de hoy para hoy o de hoy para mañana, con formatos muchas veces mal hechos, que siento que no tienen ninguna trascendencia, entonces esas, pues son las que me parecen innecesarias, que quitan tiempo, si es que las quieres hacer bien, o que, pues no sirven de nada porque las haces mal, porque como ya sabes que nadie las revisa, pues las puedes hacer mal y no pasa nada” (D2, 2022, Entrevista 1).

Los docentes expresan que, frente al trabajo administrativo, que en la mayoría de los casos no conocían hasta el momento que ejercen su papel docente, consideran más importante la labor que se encuentra relacionada directamente con el ámbito académico. Esta carga de trabajo administrativo es lo que la mayoría de los entrevistados considera tiempo desperdiciado. Por ejemplo, el llenado de ciertos formatos que saben no serán revisados y, por tanto, es una labor que distrae de actividades que a su parecer merecen mayor atención.

Así también, las planeaciones docentes que se hacen cada semestre tienen como finalidad la preparación anticipada de clases, lo cual facilita la labor docente. Pero, entre los docentes de esta preparatoria no está en alta estima esta tarea, a pesar de estar relacionada directamente con su labor académica. Esto es así porque externan que rara vez son revisadas, es decir, se entregan y saben que son formatos que serán archivados y no se revisarán. Por otra parte, ante las contingencias que suceden día a día en el aula, y frente a las carencias y necesidades del alumnado el docente debe ser flexible y adaptar dicha planeación a lo que se requiera en ese momento y en esa clase en específico.

Siguiendo con la manera en que se organiza el trabajo en la EPO, los docentes consideran que, debido a cambios en el modelo educativo, y a que no está completa la plantilla docente; el personal de puestos directivos, quienes se encargan de organizar y asignar las materias a los profesores, lo hacen con los recursos docentes con los que cuentan. Derivado de esto los docentes experimentan incertidumbre sobre la manera en que deben realizar su actividad profesional dentro del aula, ya que en ocasiones para cubrir las horas clases que cada docente debe impartir se asignan materias que no tienen que ver con su área de conocimiento. Debido a que no cuentan con los conocimientos para impartir dicha asignatura puede darse en el maestro un sentimiento de incompetencia, frustración o sobrecarga de trabajo. Esto es lo que mencionaba Esteve (en Tenti 2006) a lo que está sometido el docente, a una adaptación a las exigencias de las autoridades y modelos educativos.

Sucede que el docente que tiene la base tiene que recibir las asignaturas que se acomodan no tanto en ocasiones al perfil, sino a la demanda de alumnos, si no se cuenta con el profesor se le asigna la materia al docente y este debe cubrirla para completar sus horas. Se asignan talleres que en ocasiones no domina el docente. Frente a esta decisión directiva, el docente solo tiene dos opciones: aceptar las asignaturas o rechazarlas en perjuicio de sus horas. Aquí se refuerza esta situación de incertidumbre, ya que los docentes que cuentan con menos horas no pueden renunciar a los talleres que se les asignan ya que su salario será menor.

...en este caso del modelo que tenemos actualmente, (se les otorga) muchísimo peso a talleres ... pero que aún la misma normatividad marca, por ejemplo, con una hora a la semana y ha habido talleres que han tenido cuatro horas a la semana. Cuando te dicen que debía ser una (D2, 2022, Entrevista 2).

De esta manera, el profesor impartirá una clase sobre temas o áreas de conocimiento que no domina, lo cual puede llevar a que asuma que la labor que realiza no le es satisfactoria. Esto lo orilla a asumir una estrategia de defensa de sus horas y salario y aceptar las asignaturas que se le proponen.

En conclusión, una primera caracterización que se hace de la identidad docente es en palabras de Bauman (2001), como una diversidad de identificaciones que deben llevar a cabo los profesores de la EPO en respuesta a las exigencias y tendencias globalizadores que permean a la educación en México.

Se produce lo que denominaré *recomposición identitaria* frente al entorno económico y laboral al que tienen que enfrentar los egresados de una carrera profesional, en este caso los profesores al no encontrar cabida en su área de formación o tener pocas oportunidades de ejercicio de su carrera profesional deciden ejercer la docencia, produciéndose así una primera ruptura con la identidad que empezaban a crearse como egresados universitarios en diferentes áreas de conocimiento.

En este sentido, el docente que comenzó con su bufete de abogados pero que no vio mucho futuro en ello, decide alejarse de esta actividad produciéndose una adaptación de su gestante identidad como abogado para asumir una como maestro. Cabe mencionar también que este suceso se relaciona con esta idea de crear una identificación temporal. Ya que es el caso de la docente egresada de pedagogía, quien, si bien tiene la formación y conocimientos para asumirse como docente, no se ve a futuro ejerciendo esta labor, es decir, por lo menos en sus planes a largo plazo no está dedicarse a la docencia sino a administrar un negocio propio.

En este primer acercamiento, se puede caracterizar al docente como este peregrino que menciona Bauman (2003), el cual se encuentra en un tránsito entre profesiones y maneras de realizar su actividad docente. Primeramente, estos docentes por cuestiones estructurales deciden encaminarse hacia el ámbito educativo, pero, así mismo el entorno educativo reconfigura de manera constante las tareas que deben realizar los profesores, quienes deben transitar hacia nuevas tareas y formas de realizarlas, lo cual los lleva a asumir una capacidad de adaptación a las exigencias de su entorno laboral. Así, este peregrinaje está marcado por la carencia de oportunidades y espacios laborales, por la competencia por un puesto en el ámbito educativo y por la falta de claridad tanto en las funciones que debe realizar cómo en la aplicación y conocimiento de la normatividad de los espacios educativos. Es decir, el peso de lo estructural parece marcar un camino a seguir, por lo menos en el caso de estos maestros. Pero, también se reconoce, tal como lo plantea la propuesta configuracionista, la capacidad de agencia con las que cuentan los maestros frente a este entorno demandante.

Esta *recomposición identitaria* lleva a que el docente se encuentre en un deambular constante recomponiendo de manera permanente sus intereses metas e ideales. Este deambular en la vida lo realiza para maximizar sus limitadas oportunidades, buscando espacios óptimos para el ejercicio de su labor profesional, de tal forma que con su capacidad de adaptación tratará de encajar su identidad al entorno de oportunidades o retos que se le presenten.

Por otra parte, se visualiza una organización reproductora en su interior de este entorno exigente de esta capacidad de adaptación de los sujetos. De tal forma que la organización educativa EPO se caracteriza por contar con un ápice estratégico demandante, en el caso de los maestros, del tipo de actividades que deben realizar, y que aplica de manera laxa y

asimétrica la normatividad, pues en palabra del PE los acuerdos de convivencia son aplicados únicamente a maestros y alumnos. Pero, además esa aceptación de la aplicación laxa de la norma y de la forma de organizar y distribuir las actividades entre los docentes lleva a dar cuenta de la aceptación del profesorado de esta situación como una manera de aceptar e insertarse a los juegos organizacionales que se encuentran funcionando dentro de la EPO.

2. Aspectos subjetivos en la configuración identitaria

Tal como expresa Tenti (2021), en la compleja tarea que realiza el docente no solo se encuentran elementos de corte estructural sino también la misma personalidad del profesor, sus emociones, intereses y aspectos éticos que guían su actuar. De esta manera, en el presente apartado se recuperarán estos elementos con la finalidad de comprender como se hacen presentes en su *configuración identitaria profesional*.

Como se ha expresado a lo largo de este documento, el análisis que aquí se realiza se acota a la manera en que el docente lleva a cabo su labor profesional por lo que se ha rescatado el contexto, con sus elementos estructurales, pero también este espacio incorpora elementos subjetivos; lo que hace que dicho contexto sea percibido y vivido de diferente manera. Es así como a continuación se presentan los conceptos teórico-metodológicos propuestos que corresponden a este nivel subjetivo de la realidad. En un primer momento se recuperan las percepciones de los docentes, así también sus motivaciones, expectativas, vocación y finalmente el sentimiento de reconocimiento y apoyo.

A. Percepciones

Un elemento importante en la configuración identitaria es la percepción que se tiene tanto del entorno, de los otros y de uno mismo. Como plantean Day y Gu (en Valle y Manso, 2018), la identidad siempre será referida a un proceso de percepción de sí mismo y de lo que le representamos a los demás. A partir de estas ideas es que a continuación se analizan las percepciones tanto de docentes como de sus pares y autoridades referidas a normatividad, objetivos, la labor que los miembros de la organización llevan a cabo, de los conocimientos que se poseen, así como de su contexto en general.

Cabe mencionar que estas percepciones pueden o no ser compartidas por el cuerpo docente, ya que como plantean Alvesson y Per Olof (1992), la identidad implica tanto la individualidad como el compartir rasgos con un colectivo.

a) Percepciones de los objetivos del sistema educativo y de la preparatoria. Uno de los cuestionamientos giró en torno a los objetivos que persigue la preparatoria, si bien este es un elemento estructural la pregunta se centró en la percepción que tienen de los objetivos los miembros de la organización, y desde su perspectiva existen los objetivos reales y los oficiales.

Esta primera aseveración resulta interesante, pues surge lo que Crozier y Friedberg (1992) denominan los juegos. Estará por una parte lo que es oficial o estipulado por los organismos competentes en el sistema educativo nacional, y por otra parte lo que establecen los directivos de esta preparatoria en específico para que la misma pueda funcionar. Pero, también al distinguir entre los objetivos formales y los reales se encontrarán los objetivos individuales, y será en ese encuentro entre los objetivos de unos y otros miembros de la organización y

entre los objetivos formales y reales que se haga presente ese juego o adecuación-mediación de los mismos.

En primera instancia, entre los docentes existe una percepción compartida de los objetivos reales que persigue, en donde se observa una clara intencionalidad de las acciones de los miembros de la organización, guiada por las autoridades hacia la acreditación del grado por parte de los alumnos y el cubrir índices de aprobación:

los oficiales (objetivos) son preparar alumnos con valores y con el conocimiento necesario para desarrollarse como ciudadanos, responsables ¿no? ciudadanos competentes. Eso es como la parte oficial, ...educar con valores. La parte real, el objetivo de la escuela es atender a todos los alumnos y lograr que la mayoría, si no es que todos obtengan su certificado al final (D2, 2022, Entrevista 2).

Entre los maestros se tiene la percepción de que el objetivo central de la EPO es mantener o disminuir los índices de reprobación y, con ello aumentar los porcentajes de egresados, a pesar de que ante sus ojos algunos de los alumnos no han adquirido los conocimientos y habilidades requeridas. Ello lleva a experimentar a los docentes falta de control de su propia actividad profesional.

uno de los principales (objetivos) como escuela y creo que siempre nos lo han comentado y yo comulgo con ese, es el de lograr colocar a la mayor cantidad de estudiantes en un nivel este superior, porque como somos bachillerato propedéutico, eso es como nuestro objetivo principal. En cuanto a la Calidad Educativa ... para mí honestamente, es puro discurso, porque realmente no es cómo mejorar la Calidad Educativa, sino pues tapar,

maquillar esas situaciones complicadas que tenemos hablando de cobertura, aprendizaje (D4, 2022, Entrevista 6).

Esto implica compartir una postura crítica, como plantean Esteve y Tenti (2006), acerca del sistema educativo y de la preparatoria a la que pertenecen; lo cual lleva directamente a lo que Perrenoud (2007) denomina la reflexividad sobre la labor que realizan los profesores. Desde su concepción los maestros consideran que la búsqueda de dotar de calidad de excelencia, equitativa, la formación de ciudadanos e inculcar valores en la comunidad de alumnos es una tarea que rebasa al docente, por tanto, se vuelve un mero discurso.

Por otra parte, las autoridades de la EPO establecen objetivos o pautas a seguir por parte del gremio de profesores, donde se imponen índices de reprobación por parte de la dirección.

Pero, esta idea también es compartida por el pedagogo escolar: “reprobar a un alumno y que se dé de baja es reprobarlo ya para la vida, no, porque sabemos si estamos súper conscientes que un chico que se da de baja es un chico que ya no va a seguir estudiando” (PE, 2022, Entrevista 5).

El D2 expresa que, entre los objetivos reales de directivos, orientadores y hasta pedagogos está el contar con un cierto índice de reprobados, lo que a consideración de este profesor es una falta de compromiso y de interés por el aprendizaje y futuro de los jóvenes estudiantes.

Y que a nadie le importa, o sea, porque a ellos no les importa (a los alumnos), pero pues ellos, pues aún son adolescentes. Y bueno, esta... está bien que no les importe, y hasta ahí quizás entiende. Pero, que a su familia tampoco les importe, a los directivos no les importe

el sistema educativo, no les importa que no aprendan, entonces eso es cada vez más frustrante (D2, 2022, Entrevista 2).

De esta manera, la postura que tienen los docentes frente a los objetivos de la organización es de inconformidad. Consideran que el objetivo formal que es dotar de educación de excelencia y equitativa, realmente no se alcanza y esto impacta en la manera en que realizan su actividad diaria al interior de la EPO. Con el correr del tiempo el D2 menciona que ha dejado de esforzarse de la misma forma debido a que no visualiza interés por parte de los directivos, pedagogos y algunos pares docentes en alcanzar este objetivo fundamental de la educación. Es decir, el tipo de objetivos que las autoridades organizacionales buscan alcanzar no son compartidos por el gremio docente, es más surge una especie de ruptura con ellos, pero al mismo tiempo como plantean Crozier y Friedberg (1990) participan en su consecución por que aceptan el juego establecido por la dirección. La manera en que asumen el juego y, por tanto, los objetivos reales que persigue la dirección de la EPO, lleva al grupo de profesores a alinear sus objetivos particulares, que son dotar de conocimientos al alumnado, con los objetivos organizacionales reales y, a algunos otros maestros a sentirse decepcionados y por tanto a disminuir su compromiso con la labor profesional que realiza. Esto último puede verse como un obstáculo para la finalidad formal que busca la educación en el país, pero además lleva dentro del gremio docente al interior produzca una fragmentación identitaria a raíz de no compartir el mismo compromiso con su rol profesional.

O sea, no hay realmente un interés por el aprendizaje ni de los orientadores. Se va perdiendo el interés en el aprendizaje del alumno y pues cuando llega a dirección para dirección, no saben ni quiénes son. Entonces pues menos interés tienen que aprendan y

pues si se siguen subiendo a supervisores, a dirección, directores de tal cosa, pues ya a nadie le importa; menos interés tienen realmente (D2, 2022, Entrevista 2).

Pero, además si estos objetivos reales no se alcanzan será el docente quien asume mayor parte de la culpa, pues se trata de certificar y de reprobado lo menos posible. Si existen altos índices de reprobación será el profesor quien debe responsabilizarse por ello. Pero, también al egresar si el alumno no alcanza el puntaje requerido para ingresar al nivel superior será por el tipo de formación que recibió de los profesores. Es así como en esta búsqueda de un mayor porcentaje de alumnos que logren quedarse en una universidad se hace evidente la problemática de aprobar sin evaluar de manera correcta a los alumnos.

El D2, externa que esto será imposible si es que se aprueba a los alumnos y realmente no se les está enseñando “se demostrará cuando se enfrentan algún proceso de selección, por ejemplo, universitaria, donde pues no solamente reprobaban los exámenes, sino que sacan calificaciones terriblemente bajas, no, o sea, de 120 aciertos que equivaldría a 10, Sacan 30” (Docente 2, 2022, Entrevista 2).

La postura del D2 es reflexiva y de inconformidad, da cuenta de que los esfuerzos y las acciones de los directivos de la EPO no están en concordancia con la percepción que los docentes consideran debe perseguir la preparatoria, es decir, preocuparse por que el alumnado realmente aprenda. A partir de ello se puede pensar que el docente asume que su tarea debe tener un sentido y, por tanto, es reflexiva y al dar cuenta que sus esfuerzos dentro del aula no son considerados por las autoridades de esta escuela, se pueden ver a sí mismos como desplazados o no tomados en cuenta en este aspecto que es central para determinar la identidad del docente. En el siguiente apartado se presenta la manera en que puede externan

su inconformidad frente a esto, es decir, el grado de agencia con el que cuenta al interior de la organización educativa.

Hasta este punto, se puede reconocer que no hay una identificación con la concepción del objetivo central de la EPO que tienen los directivos, pedagogos y hasta orientadores. Es a partir de esta separación que se identifica un ellos y un nosotros, este último refiriendo al gremio docente, lo cual reafirma la identidad de los profesores compartiendo la percepción de falta de interés en los alumnos y en una correcta práctica docente, por parte de autoridades, así como una falta de compromiso con los objetivos formales planteados en planes y programas de estudio de nivel medio.

Por otra parte, esta identificación de dos tipos de objetivos, y la postura docente frente a estos da cuenta de una idea compartida y de una actitud reflexiva de la actividad no solo propia si no de los “otros”, es decir de las autoridades. Estos elementos dan cuenta de una identidad crítica y reflexiva de la finalidad de su labor, así como de sus acciones al interior de la organización educativa.

Finalmente, esta percepción compartida de que los objetivos reales son los que se deben perseguir en detrimento de los objetivos formales expuestos en documentos y planes deja ver lo que Esteve y Tenti (2006) plantean sobre las reformas y planes educativos mal planeados que, al final de cuentas, impactan en la manera en que los docentes desempeñan su labor.

b) Percepciones de la labor docente propia, de sus pares y de las autoridades. Como se planteó dentro del capítulo dos, los sujetos en tanto que somos percibidos por otros nos afirmamos o diferenciamos a partir de la interacción, de tener contacto con otros, a partir de que esos otros tienen intereses, metas y comportamiento que se pueden compartir o rechazar.

Pero, además, como plantean Tenti y Steinberg (2011), la labor docente se vuelve algo colectivo donde no solo se depende de los conocimientos y formación del profesor sino de la participación del alumno como de la labor realizada por otros actores relacionados con el ámbito educativo, ya sean sus pares, autoridades y otros miembros de la organización.

De esta forma, es que la percepción que se tiene de la manera en que desempeña su labor, así como la percepción de la labor realizada por sus pares, compañeros y autoridades se vuelve importante pues esta incide en la manera en que realiza su trabajo docente y en la forma en que configura su identidad profesional. Es así, como a partir de dicha percepción dentro de la EPO, los docentes se reconocen como un grupo diferente del de los directivos; no consideran que exista una pertenencia a su equipo por parte de los docentes entrevistados. En distintos momentos el profesorado externó falta de comunicación y una distinta noción del objetivo que busca la preparatoria, con respecto a los directivos. En cuanto a la labor que realizan los miembros de la organización, la percepción que se tiene de la forma en que unos y otros tienen de realizar su trabajo es la siguiente.

Entre los docentes se comparte la idea de dotar realmente de conocimientos a los alumnos y evaluar con base en ello, así como ver al alumnado como individuos con características y necesidades particulares y no como lo que ellos perciben de dirección como solo números o índices. Es decir, a diferencia de la percepción que tienen los directivos del objetivo que busca la EPO, que para *ellos* es lograr porcentajes de aprobación y terminación del grado educativo; mientras que, para los maestros entrevistados, si bien se busca alcanzar este objetivo, realmente el que rige su trabajo es el objetivo de lograr transmitir conocimientos y habilidades al alumnado.

De tal forma, el profesorado encamina su labor hacia el objetivo que consideran central y guía sus acciones; el dotar de conocimientos y habilidades a los alumnos y no únicamente limitarse a aprobarlos.

...sería bueno que los directivos, pues estuvieran un poco más interesados en este diseño de estrategias para el aprendizaje, no para bajar índices de reprobación, no para maquillar, no para entregar formatos informativos, sino realmente pues que sea lo principal, ¿no? en aprender, y en verificar que los alumnos estén aprendiendo, porque de otra forma, pues no sirve de nada (D1, 2022, Entrevista 2).

De esta manera, la percepción de los profesores con respecto al trabajo desempeñado por parte de los directivos es que limita las tareas y autonomía del docente.

este proceso planteado por las por las autoridades, por los directivos, pero, además, el hecho de que no les permitan entre comillas, que no se les permita tan fácilmente (a los docentes) reprobar a alguien que a veces los docentes creen que no tiene justamente una competencia desarrollada, una habilidad, un conocimiento (D4, 2022, Entrevista 6).

A partir de lo que menciona el D4, se evidencia la percepción de la labor directiva como desapegada de lo que se plantea en programas y planes de estudio de nivel medio. Por ejemplo, uno de los lineamientos establecido en los actuales planes de estudio es que tanto docentes como directivos conozcan las necesidades y características de la población estudiantil. Aquí, según la percepción docente esto no se cumple, los directivos perciben a los alumnos como números, no identifican sus necesidades y rezagos y por tanto no tienen conocimiento de sus avances o la falta de estos al momento de realizar la evaluación.

Este esfuerzo por cuidar porcentajes se hace evidente en palabras del propio director de la preparatoria:

Y este, pues de acuerdo con los proyectos que llevamos, también el poder incrementar el número de alumnos que continúan con su educación superior, entonces, estamos al pendiente de todos los este, pues de todos los porcentajes de todos los avances (DE, 2022, Entrevista 4).

Desde la percepción docente, no hay una labor directiva encaminada a lograr aprendizaje en los alumnos; la impresión que tienen los docentes es que los maestros reciben la consigna de tener mínimos de reprobación. Frente a esto, cada docente reacciona y asume una postura distinta; en el caso del D1 con decepción, frustración y replanteándose su futuro en la educación, ya que externa que frente a esta exigencia de los directivos no pueden colocar las calificaciones que ellos consideran las reales o las que merecen algunos alumnos que son aprobados sin contar con los conocimientos requeridos. Por su parte, el D4 expone que ante esta situación recurre a implementar otras estrategias de aprendizaje en el aula, aceptando la dirección que debe seguir su actividad profesional.

Se percibe por parte de los maestros, que los directivos asumen que cada miembro de la organización conoce lo que debe o no hacer, por lo tanto, no existe una guía tal cual o una evaluación de las actividades docentes. Esto resulta interesante ya que como mencionaron algunos profesores no conocen del todo la normatividad y eso engloba tanto lo que se debe o no hacer. Los docentes exponen que no hay una organización del trabajo estricta debido a esta idea de que se sabe qué hacer y cómo hacerlo. Si bien, en materia de evaluación no hay una libertad, o no hay una posibilidad de agencia del profesorado, por lo menos en las

actividades cotidianas existe libertad de organizar sus clases. Los docentes coinciden con que no hay lo que ellos denominan *supervisión de las actividades profesionales*.

no hay ni siquiera observaciones de clase que en otras escuelas me he enterado de que sí, que son así bien intensas acá no. Acá es como muy libre, porque como que se asume que si estás ahí es porque quieres trabajar de eso y porque te gusta” (D2, 2022, Entrevista 1).

Esto es con respecto a tareas cotidianas, sin embargo, existe algo que los profesores denominan *fiscalización de actividades*, ya que si bien no hay un acompañamiento o retroalimentación en ciertas tareas se exigen evidencias y cumplir con ciertas tareas “como si no supiéramos cual es nuestra función o cuáles son nuestros deberes, que nos tienen que estar como fiscalizando. Siento que es eso, porque no es evaluación, porque insisto, una vez más la evaluación te sirve para mejorar” (D4, 2022, Entrevista 6).

En primera instancia, el D2 da por hecho que no hay un control fuerte de lo que se hace porque confían en los docentes. Ese profesor interpreta que los directivos piensan que el docente está en el aula por que le gusta, porque es lo que quiere hacer y por tanto va a hacer su labor como lo marca la normatividad o los directivos. Resulta interesante la manera en que interpreta esto, pues desde su postura el que está ahí es porque le gusta, porque quiere estar impartiendo clases en la preparatoria. El D1 menciona que cuando se encuentre a mayor disgusto con la manera en que se conduce la escuela no dudará en renunciar, aunque ello implique perder su plaza. Es decir, no está del todo conforme con la manera en que se organiza y conducen las labores en la EPO. Esta idea es compartida por los docentes entrevistados quienes consideran que no hay una delimitación clara de las tareas a realizar.

Pero, también dan cuenta de que las funciones del director de la EPO no se realizan de la mejor manera, pues algunos docentes lo ven como una figura ausente:

Y el director pues... es una figura ausente igual, o sea, como se ha estado yendo, y viniendo y todo, o sea, apenas regresó...Él estuvo de licencia, ¿no? Según esto, yo me enteré apenas...Pero pues yo, o sea, como sí como a veces lo ves y a veces no lo ves y así dices, pues ¿quién es el director? (D3, 2022, Entrevista 3).

Otro aspecto que se hace evidente es que no hay una claridad en cuanto a las funciones y tareas que deben desempeñar los puestos directivos y de apoyo a los docentes. Los docentes externan que no saben a quién le tocaría directamente llevar un seguimiento de las actividades docentes, tampoco conocen que tareas debe desempeñar el pedagogo que se supone funge como apoyo de los profesores. Simplemente, el pedagogo se limita a revisar las planeaciones, si se realizan o no, pero la manera en que las pueden elaborar los profesores es libre.

En cuanto a la labor de dirección, los maestros consideran que sus tareas si bien no las conocen a profundidad deben ser amplias y abarcar tres dimensiones importantes; la parte pedagógica, que a decir de los maestros es dejada de lado por parte de directivos, la cuestión burocrática o de documentación y la parte de administración de recursos varios. Desde la percepción del gremio docente, la dirección se centra más en el trabajo administrativo, y algunos docentes externan que en parte lo entienden, pues consideran que deben cargar con un gran número de áreas que ellos desconocen. Por otra parte, también existe otra postura ante la manera que los directivos realizan su función y es que perciben cierto grado de *libertad* en la manera en que realizan sus tareas diarias, que no hay seguimiento puntual de

sus tareas, y lo ven de manera positiva, no sienten que estén presionados o controlados constantemente.

Pero, también reconocen que el que no haya una normatividad fuerte y un seguimiento de las actividades como en otros espacios, y que se les tenga confianza en la manera en que desempeñan sus tareas, no implica que todos, ya sean docentes, pedagogos o directivos realicen adecuadamente la tarea para la cual se les contrato. Hay un posicionamiento frente a sus pares y autoridades con respecto a la manera en que realizan su trabajo. Es discrecional y en algunos casos para mal, donde simulan hacer cosas y no cumplen con una función ética.

[...]pues sí hay cosas que se salen o de control o que no se hacen que eventualmente se pierden porque no hay como una supervisión en esta organización, ¿no? de que realmente se hagan las cosas. Aparte de que siempre ha faltado mucho personal, entonces yo creo que eso también ha impedido que se pueda organizar al 100 porque se puede organizar un mes y para el otro resulta que la persona responsable de esto ya no está y bueno, pues casi empezar de cero (D2, 2022, Entrevista 1).

Esto ocurre con las tareas a realizar durante las jornadas de acompañamiento, en las cuales los puestos directivos y pedagógicos deben revisar su plan institucional y el programa de mejora educativa. Esto en la EPO 323 no se realiza de esta forma, ya que el puesto de subdirección está libre por el momento y el pedagogo es el que se encarga de algunas tareas de este puesto, por lo tanto, menciona que no conoce a profundidad cuales serían las responsabilidades y actividades para realizar en dicho cargo. A pesar de esto, como se mencionó en líneas anteriores no resulta en un problema mayor, aunque si hay una percepción

por parte de docentes que los puestos directivos y de apoyo a los maestros no realizan las funciones que deberían.

Como presidente de la jornada o algo de la sesión o algo así, siempre tenía que ser el director, cosa que casi nunca pasó. Y si se llegaba como al acuerdo que, como el director, no podía estar, entonces estaba el pedagogo. Pero, pues eso no lo dice la normatividad entonces, pues tampoco en esos casos se aplicaba correctamente lo que dicen las gacetas” (D2, 2022, Entrevista 1).

Con respecto a este tema, los docentes coinciden en que la manera en que se organiza el trabajo al interior de la EPO incide en el proceso de enseñanza aprendizaje en las aulas de manera diferente, es decir, dependerá de cada maestro. Como no hay un seguimiento o una revisión constante si se requiere un compromiso y vocación por parte del profesorado para desempeñar su función de manera ética, es decir, realmente cumplir con su función. Aunque reconocen que no todos sus pares están así de comprometidos con su labor.

sí escuchas los comentarios de que tal docente no, no les enseñó, que si los alumnos se quejan, que si les enseñando cosas que no están en el temario. Cosas por el estilo entonces, pero pues nadie revisa nadie está ahí al pendiente. Pues, no sé si porque no quieren encargarse del trabajo o porque realmente sí confían mucho en cada uno de nosotros, porque consideran que nos importa (D2, 2022, Entrevista 1)

En este punto el docente reflexiona sobre la función de sus pares en la EPO y considera que no existe un compromiso real frente a las metas de la educación, no hay una preocupación

real y fuerte por dotar de conocimientos y habilidades pertinentes a los alumnos, por lo menos no de todos los maestros.

Pues, bien que mal, ya al presentar un examen el pasar por un proceso, pues te califica de cierta manera ¿no?, aunque si hay maestros que no; como la maestra que, pues anda tocando la flauta y así todo el semestre, ¿no?, cuando su clase pues nada que ver con eso, te digo quién sabe cómo lo haya argumentado ella ¿no?, de que les sirve la flauta (D3, 2022, Entrevista 3).

Pero, también identifica que las mismas autoridades no están comprometidas con esta meta educativa. De esto se puede evidenciar una fragmentación del gremio, por lo menos en cuanto al compromiso con desempeñar una actividad reflexiva y ética. Se puede decir que, si habría distintos tipos de identidad docente, empezando por esta característica. “Es un trabajo en equipo, no todos cumplen con lo que se solicita o con lo que se requiere, pero de manera general yo creo que es buena y eso es un buen equipo de trabajo” (D1, 2022, Entrevista 2).

El D2 considera que la forma de trabajar de los puestos directivos no afecta realmente al desempeño de los alumnos, a pesar de que en los documentos oficiales se establece que tanto docentes como directivos deben tener una interacción con alumnos para conocer de su entorno y necesidades y que estas deben ser atendidas.

Sí sería bueno que los directivos, pues estuvieran un poco más interesados en este diseño de estrategias para el aprendizaje, no para bajar índices de reprobación, no para maquillar, no para entregar formatos informativos, sino realmente pues que sea lo principal, ... en

aprender, y en verificar que los alumnos estén aprendiendo, porque de otra forma, pues no sirve de nada (D2, 2022, Entrevista 1).

Desde la perspectiva docente, el trabajo de directivos no se ajusta a las metas de la EMS, no percibe el docente una relación entre la tarea de dirección y el aprendizaje de los alumnos, se preocupan por indicadores, porque funcione la escuela aunque no acorde con su propósito, lo cual da cuenta de una organización flojamente acoplada, donde no hay claridad para los docentes sobre cuál es la finalidad de su actividad, la real, es decir, la certificación; o la propuesta en el discurso, esto es buscar la excelencia educativa.

Finalmente, los docentes 1 y 2 coinciden en que hace falta un compromiso mayor con la manera en que realizan sus actividades los puestos directivos pues ambos mencionan que no observan un *compromiso* por parte de éstos. Consideran que las cosas se podrían realizar de una mejor manera, que se puede lograr un mejor desempeño. Ejemplo de ello son las jornadas de acompañamiento académico, que deben ser presididas por directivos, pero en ocasiones esta tarea se delega a docentes y al pedagogo, pero además se asume que se conoce lo que se debe hacer “Se asume que todos lo van a hacer bien, con la mejor disposición posible y entonces no se da un verdadero acompañamiento no, o sea, no, se sigue si de verdad se está haciendo las cosas o no” (D2, 2020, Entrevista 1). No hay seguimiento de directivos y no toman el mando, no hay quien dirija, no hay quien asuma responsabilidades. Se puede observar una organización anárquica o flojamente acoplada.

No hay una planificación del trabajo con base en visión de la escuela y sus objetivos, existe una distribución de trabajo únicamente, y se asume que los profesores saben cómo

hacer su trabajo y no requieren seguimiento evaluación y retroalimentación. Otro aspecto importante es que no identifican los docentes los criterios por lo que se asignan tareas a ciertos profesores y a otros no. “No sé por qué no sé cuál sea el criterio, a mí me han escogido, afortunadamente ya no a últimamente, pero pues cuando me escogían simplemente era de hablarme” (D1, 2022, Entrevista 2).

Al no tener claridad sobre los criterios de elección para organizar y asignar actividades a los docentes, estos especulan y hace suposiciones sobre ser elegidos, en ocasiones se interpreta que puede ser seleccionados como una forma de castigo. Pero también hay quien considera que el ser elegido es porque es responsable y requieren a alguien con las características que este posee y por su experiencia docente.

Desde la perspectiva del D2, la asignación de tareas extra clase a docentes se realiza con base en atributos positivos, como la responsabilidad. Desde su postura actualmente hay otros docentes que *acaparan el trabajo extra-clase*, pero para él esto es mejor porque disminuye su carga de trabajo, ya que él con frecuencia era elegido para estas tareas.

En lo que respecta a la percepción del trabajo realizado por sus pares docentes, consideran que, si bien algunos compañeros maestros pueden no realizar de manera adecuada sus funciones, en general perciben al cuerpo docente como comprometido con su función y que poseen vocación para realizar su trabajo. “yo siento que todos (los maestros) son muy profesionales, la verdad, todos cumplen con su parte y pues sí, ... siento que todos son muy profesionales que tratan de dar como lo mejor de sí” (Docente 4, 2022, Entrevista 6).

Pero, esta impresión que tienen los docentes de la labor de sus pares también es compartida por el pedagogo quien expresa que el profesorado tiene un nivel de responsabilidad alto,

considera que, por lo mismo, no es necesario el uso de la autoridad para solicitarles algo a los maestros.

En palabras de los docentes se sienten abandonados por parte de dirección y del pedagogo, ya que consideran que se les deja solos con las actividades, no consideran contar con el apoyo de pedagogía. Se sienten a la deriva con la carga de cumplir con las exigencias de su entorno inmediato pero, además, de lo que determine el subsistema que debe cumplir el docente a partir de cambios en planes y programas de estudio. Existe una sensación constante de incertidumbre y necesidad de adaptación, lo cual incide en la manera en que asumen su identidad profesional, se puede hablar en términos de desempeño de su labor como una *identidad flexible*, es decir, como un *docente adaptable* a los requerimientos de autoridades educativas.

Tal como plantean los EO, la identidad no es una cuestión individual, sino que involucra a otros sujetos y a otros grupos. Así como también se pueden generar identidades individuales y grupales. A partir de lo dicho por docentes se genera además de la identidad docente individual propia de su biografía y de la manera en que vive su labor profesional y una identidad grupal, donde los docentes entrevistados dejan ver que, si comparten percepciones sobre sus autoridades, de la organización del trabajo, de la aplicación de la normatividad, de la comunicación con directivos y hasta de las metas y objetivos de la preparatoria.

De esta manera se puede considerar de que existe una identidad gremial en estos términos, es decir, hay una identidad compartida entre los docentes de esta EPO en cuanto a percepciones antes mencionadas.

c) Percepciones de sus conocimientos. Así como en líneas anteriores se expuso la importancia de la percepción de la labor propia y del resto de los miembros de la organización en la configuración identitaria, también es relevante conocer el papel de la percepción sobre el conocimiento con el que cuentan los docentes, pues de manera directa incide en la forma en que desempeña su función profesional.

Un elemento importante es el tipo de formación con el que cuentan los docentes de la EPO, este aspecto si bien corresponde a la biografía del docente y es de corte estructural, la autopercepción que lleva a cabo el docente a partir de sus conocimientos resulta central para dar cuenta del tipo de identidad que se gesta.

Si bien, como plantea Tenti (2021), el trabajo en el aula no implica únicamente un acervo de conocimientos, sino también la manera en que son interpretados y utilizados. En el caso de la EPO, los profesores que no tienen una formación como docentes tal cual, aceptan que al ingresar no cuentan con los conocimientos y habilidades de alguien formado para impartir clases. Sin embargo, estos docentes al estar conscientes de ello enfocan sus esfuerzos por hacerse de estas destrezas.

[...] yo no sabía cómo hacer una planeación y ese tipo de las competencias y todo eso, lo que sí era docente no, no sabía como tal. Sin embargo, pues estudiando todos los acuerdos y toda la bibliografía que nos daban, pues como que ya me empapé un poquito más; la ayuda que me dieron, pues ya como que más o menos este, pude estudiar la parte de la docencia y pues ya recuerdo que paso el examen... (D2, 2022, Entrevista 1).

De esta manera, el profesorado es formado en carreras distintas de las educativas, pero algunos de ellos poseen alguna noción sobre el ámbito de la educación. Por ejemplo, el docente egresado de la carrera de sociología se especializa en el área de educación, mientras que el profesor egresado de la carrera de comunicación cursó en sus últimos semestres la preespecialidad investigación y docencia, pero aun con ello, para realizar su examen de ingreso a la docencia decide tomar cursos relacionados con el ámbito educativo. De esta manera, se puede dar cuenta de que entre el grupo de maestros existe el reconocimiento de carecer de algunos conocimientos y competencias pedagógicas, pero que frente a ello se comprometen a adquirirlas por distintas vías. Se puede hablar de un grupo docente comprometido con su labor y su profesión.

Con respecto a este compromiso con ser docente, entre la mayoría de los profesores entrevistados existe una disposición por continuar su formación y acrecentar su acervo de conocimientos y habilidades que ayuden a mejorar en su vida profesional.

...aparte de los cursos que tuve que tomar para mis exámenes, que considero que esos no sirvieron de nada, tomé recientemente un curso de Google para este, pues para prepararme y actualizarme en el uso de las tecnologías. Tengo una certificación como educador Google nivel uno, y pues tengo interés en tomar una maestría, aproximadamente igualmente relacionada con las tecnologías, la maestría se llama tecnologías de la información para el aprendizaje (D1, 2022, Entrevista 2).

Así mismo el D3, actualmente se encuentra terminando una maestría en investigación educativa, y su idea es continuar con un doctorado, mientras que el D4 también cuenta con una maestría además de su formación pedagógica.

Por otra parte, el docente egresado de la Escuela Normal considera que su formación tiene más una orientación hacia seguir un discurso educativo que un compromiso con el aprendizaje y la finalidad y objetivos explicitados en múltiples planes y programas de estudio. Si bien, en lo formal se plantea educar a sujetos críticos, el docente considera que su educación no fue de este tipo.

A los a los normalistas, siento que, si nos forman bajo la idea del deber ser, ¿no?, o sea desde siempre, o sea desde tus prácticas, desde lo que nos enseñan, si nos enseñan a ser críticos y todo esto, bueno intentan hacernos este desarrollar el pensamiento crítico, pero desde siempre, desde este plan de estudios ellos están bien apegados no a un deber ser, sino quieren apegarnos al discurso... (D4, 2022, Entrevista 6).

Pero, además, desde el punto de vista del D4, el tipo de formación que hayan tenido los docentes incide en su comportamiento y por tanto en cómo asumen su papel al interior de la EPO. Desde su perspectiva, su formación si bien le brinda ciertas habilidades que el resto de los docentes no tiene, también es consciente que su formación lejos de ser crítica se queda en cumplir con un discurso, mientras que el resto de los docentes egresados de otras universidades y otras carreras tienen una visión distinta y a veces más crítica, lo cual en ocasiones beneficia a todo el grupo docente de la EPO. Pero, también esta capacidad de expresar puntos de vista considera el D4 que está en relación con la formación continua.

los compañeros, pues tienen como otros aires, otras perspectivas; entonces yo también considero que la formación, pues sí influye, si tiene algo que ver, entonces el no quedarse

callados, el decir, el hablar... pero además quieras o no, como que tener un posgrado, pues si te permite ampliar un poquito, no sé lo que sea, pero algo te permite y acá en la prepa, como que siento que si nos esforzamos estudiando un poco (D4, 2022, Entrevista 6).

En cuanto a la formación continua como se ha expuesto en el capítulo cuatro, a lo largo del tiempo se han realizado esfuerzos por crear programas de actualización y formación de los docentes, que en ocasiones no logran alcanzar el objetivo para el cual fueron creados. En palabras de los docentes entrevistados, el tipo de formación continua que reciben en la EPO no es la adecuada, en ocasiones es experimentada como una pérdida de tiempo.

Las últimas (capacitaciones) no me ha gustado para nada, solamente son videos y transmisiones en vivo, pero creo que no, o sea, es más como esa parte de agradecimiento o discurso político como 10 o 15 minutos antes de empezar a lo que es el tema y después, como te digo, en ese sentido, lo siento como poco preparados, este improvisados (D2, 2022, Entrevista 1).

La mayoría de los cursos que nos propusieron fueron irrelevantes. Yo siento que no sirvieron de nada más que para perder un poco el tiempo porque los contenidos eran muy genéricos, que tú los podrías encontrar en cualquier página de internet, no llegaban a una aplicación, era simplemente teoría y no había un seguimiento (D1, 2022, Entrevista 2).

Es así como se percibe una falta de planeación de los cursos de formación docente, lo cual se agudiza en la pandemia, ya que por esta situación no se hacía un seguimiento. Por su parte los docentes aceptan estos cursos y adoptan una actitud positiva al tratar de aprovechar lo que piensan que les servirá para su práctica.

Si bien, entre los profesores se reconoce que tanto las autoridades de la EPO como del subsistema de educación media superior han realizado esfuerzos por fomentar la capacitación y formación continua, también se considera que dichos esfuerzos están mal encaminados. “realmente no es algo significativo, o sea, algo puedes aprender en 2 horas ¿no? pues quizás, si algo puedes aprender, pero pues qué tan significativo te va a representar; pero además no se le da seguimiento” (D3, 2022, Entrevista 3).

Desde su perspectiva son esfuerzos infructuosos ya que no hay un seguimiento de los cursos, las temáticas en ocasiones van más por una moda que por las necesidades reales del profesorado y del alumnado, además de que en ocasiones quienes imparten dicha formación no son los más capacitados.

Creo que siempre hay, si hay ofertas, siempre hay ofertas de actualización para los docentes tanto en reforma gubernamental como sindical. Pero, en mi opinión, creo que a veces no cumplen con lo establecido, o con lo que debieran impartir, a veces lo siento bastante improvisado, ¿sabes? Lo siento bastante, y pues poco preparadas las personas que los imparten (D1, 2022, Entrevista 2).

Esto se corrobora con lo dicho por el director escolar, quien expone que en algún momento se le pidió a cada una de las academias que propusieran temáticas para trabajar en las jornadas de acompañamiento y que se llevaron a algunos ponentes, mientras en pandemia se realizó a través de videoconferencias, centrándose en temas de actualidad además de atender las cuestiones de índices de reprobación y terminación, pero donde no se menciona realmente atender a los requerimientos de los maestros.

Vamos a trabajar la parte de Protección Civil del proyecto de Protección Civil, que ahí van a venir los protocolos (de regreso a clases) vamos a trabajar el lenguaje de equidad de género, que es algo que también se dio a partir de esta última fecha de estas últimas fechas con lo del cambio del lenguaje inclusivo, vamos a trabajar también este nuestros porcentajes de reprobación y deserción y de eficiencia terminal” (DE, 2022, Entrevista 4).

De esta manera, se puede dar cuenta del valor que se le otorga al conocimiento y formación continua, tanto entre docentes como con autoridades. Se reconoce la necesidad de atender el tipo de formación que ostenta el docente, así como a sus necesidades en cuanto a conocimientos y habilidades y a partir de ello acceder a cursos y conferencias que atiendan a estos requerimientos. “En general muy importante (la formación continua) por qué de entrada necesitas actualizarte; y pues yo creo que también es necesario que tengas mínimo bases, aunque sean muy rudimentarias, pero algo que tenga que ver con la docencia” (D1, 2022, Entrevista 2).

Existe una percepción compartida entre el grupo de maestros de una necesidad de reflexionar sobre su formación y aceptar sus limitaciones, así como tener un compromiso con su formación continua. Parece que las autoridades encaminan sus acciones a dotar de espacios y herramientas que atiendan a ello, pero según la percepción docente dichos esfuerzos no están dirigidos de manera correcta, consideran que hay una falta de conocimiento de los reales requerimientos docentes, así como falta de seguimiento a dicha formación.

En el caso de los docentes con posgrados, no fue a través de la EPO que tienen el contacto para continuar su formación, es por un interés personal más que por una preocupación de las autoridades de la institución educativa.

Finalmente, los conocimientos y formación de los docentes son relevantes ya que inciden de manera directa en la forma en que desempeña su labor, y por tanto en el tipo de educación que reciben los alumnos, lo cual a su vez repercute en su identidad profesional. Como se expuso en el capítulo teórico, no solo está el nivel objetivo o estructural de la formación y credencialización de los docentes, sino la manera subjetiva en que asumen su formación, conocimientos y hasta la escuela de la que son egresados.

d) Percepciones del contexto educativo. Otro componente importante del nivel de la subjetividad es la percepción que el docente tiene del contexto educativo en el cual debe desempeñar su labor profesional. Como ya se ha expuesto, entre los profesores entrevistados hay una idea compartida de objetivos formales y reales en la EPO, donde los segundos son los que se persiguen, identificando a estos como un cumplimiento con bajos índices de reprobación, así como porcentajes de egresados. De esta manera hay una percepción compartida de un menoscabo de la importancia del tipo de educación que están recibiendo los alumnos. Si bien, como se ha expuesto se supone que esto es lo que a un nivel formal se busca, no solo en la educación de nivel medio sino en todo el sistema educativo del país.

De tal forma, se identifica un contexto que tiene que hacer frente a la problemática del tipo de educación y formación que en realidad están recibiendo los estudiantes del nivel preparatoria.

...ya no es tanto el problema la absorción, ¿no? la cobertura ya no es tanto, ahora es la calidad porque en la cobertura se ha ido avanzando, pues ahí va... pero en calidad cuando

nos medimos con otros países ahí el objetivo principal que tenemos es tratar nuestro mal desempeño (D4, 2022, Entrevista 6).

Este profesor plantea que la búsqueda de la calidad se vuelve un mero discurso, este objetivo planeado en diversos documentos educativos que debe guiar el hacer del docente y de todos los trabajadores de la educación no se lleva a cabo, se vuelve una práctica de simulación. “Finalmente, aunque es una situación (falta de calidad educativa) que se vive como país, no sé si decirlo por cuestiones culturales, no lo sé, pero donde ...al final del día recae en el maestro” (Docente 4, 2022, Entrevista 6).

Pero, además lo que deja ver la percepción de estos profesores, que más allá del grave problema de fondo arraigado en el sistema educativo nacional, la falta de educación de calidad o excelencia como es expuesto en diversos documentos educativos, está el papel que frente a dicha problemática debe asumir el docente, quien al ser el protagonista en el rumbo educativo es también quien debe cargar, como plantea Tenti (2011) con el peso de políticas educativas mal formuladas y conducidas. Esto como ya se ha planteado repercutirá en la forma en el profesorado viva su labor y, por tanto, tome el reto de asumirse como docente o frente a dichas exigencias y responsabilidades decida verse como un trabajador el estado, un asalariado o un asesor educativo, por mencionar algo. De esto que también se experimente un sentimiento de abandono o falta de valoración social frente al trabajo que realizan los profesores.

Estas prácticas de simulación, que generalmente en el país se asocian al ámbito político, se trasladan al espacio educativo y es así como se vuelve una falacia el trabajo encaminado

a dotar de educación de excelencia, esto por parte de las diversas autoridades educativas de los distintos niveles de esta. En el caso específico de la EPO lo anterior es representado por el cuerpo directivo.

No es imposición sino una meta entre todos, todos debemos tener impacto en los jóvenes por lo que debemos preocuparnos por la reprobación y repito no es una imposición, sino la manera en que trabaja el subsistema...también entiendan que no es capricho del director, no me lo están exigiendo a mí, nos lo están exigiendo a todos porque finalmente estamos trabajando para este subsistema... quizás no alcanzan las competencias (los alumnos) pero al menos se esfuerzan (los docentes) para que adquieran ciertas habilidades (DE, 2022, Entrevista 4).

Es así como se refuerza la idea de que el objetivo central de la educación, que debería ser el dotar de conocimientos y habilidades a los alumnos, es reemplazado por el tener índices de aprobación y terminación dejando de lado el tipo de formación que se le brinda a los jóvenes.

...el reto principal de la educación general en México es que nadie realmente se interesa para que los alumnos aprendan, lo único que se interesa a niveles macro son los indicadores Así es la indicación y el hecho de que una escuela tenga 100% de aprobación no significa que realmente los alumnos tengan el conocimiento mínimo. Hay muchos alumnos que aprueban toda la preparatoria y que ni a nivel mínimo llega y pues se demostrará cuando se enfrentan algún proceso de selección, por ejemplo, universitaria, donde pues no solamente reprobaban los exámenes, sino que sacan calificaciones terriblemente bajas (D1, 2022, Entrevista 2).

Así mismo, esta preocupación de los docentes los lleva a experimentar falta de control sobre su actividad, pero al mismo tiempo ellos plantean que es en el aula en donde realmente pueden tener independencia, pues dejando de lado la evaluación es el espacio donde realmente pueden tener control de sus acciones y organizar sus actividades de manera autónoma.

Este aspecto refleja la percepción docente del contexto educativo mexicano, como de mal desempeño, donde quien carga con la responsabilidad ante las autoridades de la EPO y del subsistema y hasta socialmente es el docente.

creo que es el problema principal que en lugar de aprendizaje se buscan números, y bueno, pues eso está en todas las escuelas, incluyendo en la preparatoria, donde yo estoy no, al final se nos da la orden, acredítenlos. ¿No sabes nada? no importa. Casi casi, el mensaje es, no importa, no, no, lo importante no es que aprendan, lo importante es que tengan un 6, ah bueno, pues entonces ahí está el 6. Finalmente, pues ya uno se va adaptando al sistema (D3, 2022, Entrevista 3).

El D4 expresa que percibe más como un seguidor de órdenes y consignas de las autoridades educativas, lo cual deviene en un sentimiento de falta de sentido de su papel dentro del ámbito educativo, pero también afecta la manera en que se asume dentro del subsistema educativo y dentro de la misma EPO. Es así como D4 externa que se vuelven parte de ese entramado educativo que es un mero discurso. “En cuanto a la calidad educativa, aunque eso es meramente para mí, honestamente, es puro discurso, no porque realmente no

es cómo mejorar la calidad educativa, sino pues tapar, maquillar esas situaciones complicadas que tenemos hablando de cobertura, aprendizaje” (D4, 2022, Entrevista 6).

Por su parte el D2 expresa “Yo creo que el reto principal de la educación general en México es que nadie realmente se interesa para que los alumnos aprendan. Lo único que se interesa a niveles macro es los indicadores” (D2, 2020, entrevista 1); es decir, cumplir con un discurso replicado en diversos documentos y por actores educativos. Se puede decir, que se encamina la labor del docente hacia una práctica irreflexiva, donde lo que se debe hacer es cumplir con los objetivos de la organización y con los lineamientos de las autoridades. Mientras que la labor directiva parece encaminarse a cumplir con el discurso no de excelencia educativa sino de terminación, de universalización de la educación media y de creación espacios para cursar este grado académico.

Así como planteaban Valle y Manso (2016), que cada docente experimenta su labor de distinta manera y, por tanto, su configuración identitaria no sería igual, de la misma forma difieren en sus reacciones frente a esta situación. En el caso del D2 con decepción, frustración y replanteándose su futuro en la educación. Por su parte el D4 expone que debe buscar estrategias para desempeñar su labor al interior del aula, frente a lo que considera limitantes que vienen desde el ámbito directivo. Pero si bien, esto es lo que se vive al interior de la EPO, también los docentes dan cuenta que este es un problema profundo que permea distintos niveles del sistema educativo.

el docente en el aula puede hacer muchas otras cosas para tratar de contrarrestar esta situación (dejar de lado la excelencia educativa), pero vuelvo a insistir, es complicado

porque no es una situación meramente del subsistema, no es una situación meramente del docente o incluso del estudiante, es como una situación más y más compleja, más complicada, un entramado que yo creo, honestamente, aunque dedicamos mucho tiempo al estudio, al análisis, es complicado, o sea, si tenemos en cuenta desde el momento en el que fue creada la educación media superior, con qué fines fue esta creada y ahora los tintes que se le da, pues es como, más o menos nos podemos dar una idea de por qué estamos como estamos...(D4, 2022, Entrevista 6).

A partir de estas ideas se puede dar cuenta de una inconformidad compartida entre profesores con respecto a la manera en que se organiza la educación media en el país, así como una serie de problemáticas y retos que permean no solo al subsistema de educación media sino a la educación en general.

De esta manera, la percepción docente que se tiene del entorno en el que labora, es de retos que vienen desde el subsistema, al postular una serie de objetivos que se vuelven difíciles de alcanzar y por parte de autoridades la EPO el establecimiento de objetivos que impactan de manera directa en el grado de control que tiene el profesorado sobre su propio trabajo. Así, se puede observar una necesidad de adaptación de los docentes ante los lineamientos de las autoridades responsables del subsistema educativo, así como de las autoridades de la propia preparatoria. Así mismo, se hace evidente una capacidad de resiliencia ante las demandas del entorno educativo, la falta de control de evaluaciones del alumnado y el decaimiento en su motivación para ejercer la docencia. Se hace presente un docente que resiste y se adapta a las demandas de autoridades educativas.

Existe una postura crítica por parte de los docentes ante la forma en que las autoridades guían las acciones de los miembros de la organización educativa; pero si bien externan falta de acuerdo en la conducción de los directivos, los maestros aceptan llevar a cabo lo que llaman *consignas de las autoridades*. En algunos casos los docentes mencionan que entienden dichas indicaciones emitidas por dirección y las acatan, pues consideran que vienen de autoridades con una jerarquía mayor que la de sus directores de la EPO y que estos, igual que el grupo de profesores, solo siguen indicaciones. Así se puede dar cuenta de un grupo de maestros reflexivos no solo de sus acciones y de su contexto sino también de las acciones de sus autoridades.

B. Vocación, motivación y expectativas ante la toma de decisiones

Frente a este contexto es lógico que el docente enfrente una situación de desánimo y frustración en la forma en que puede conducir su labor profesional, la cual pareciera quedar acotada únicamente al aula, aunque centrándonos en el objetivo formal de dotar de conocimiento y habilidades a los jóvenes, pareciera un espacio muy poderoso, ya que tiene acceso directo a los estudiantes, sin las mediaciones de directivos y otras autoridades educativas. Pero, también frente a la situación desafiante que impone el sistema educativo el profesorado recurre a su vocación y expectativas que le permiten desempeñar su función.

En cuanto a la vocación frente a este entorno volátil, de exigencias continuas no solo a los profesores, sino a los profesionistas en general, pareciera que la vocación ya no será la que dicte el rumbo laboral para los egresados de carreras profesionales. Aquí, los docentes entrevistados si bien, no se formaron para la docencia, sino que el entorno de pocas oportunidades de trabajo y bajos salarios y seguridad laboral los encaminaron hacia la carrera

docente, consideran que es una actividad que requiere de vocación. Los profesores entrevistados en su mayoría se visualizan realizando esta labor a largo plazo y consideran que si han desarrollado un cierto grado de vocación. Una manera en que se hace presente dicha vocación es en la manera en que se asumen, en el caso del D1 plantea que:

Yo creo ya estas alturas de mi vida, creo que esa sería una palabra (maestro) que puede establecer mi identidad porque es algo que ya he hecho durante tanto tiempo, incluso fuera del trabajo aquí en la escuela sigo siendo maestro de otras cosas y no he parado. Entonces, pues ya es algo que está en mi vida todo el tiempo, aun si dejara de trabajar aquí o aún si no tomara en cuenta esta escuela sigo siendo maestro. Entonces pues sí, eso es algo que me identifica, lo que no sucedería, por ejemplo, como servidor público, porque fuera de esta escuela no lo soy (D1, 2022, Entrevista 2).

La mayoría de los docentes entrevistados comparten esta idea, pues se visualizan a futuro impartiendo clases, no necesariamente en la misma escuela, pero consideran que es una actividad que los identifica “sí me visualizo dando clases como toda mi vida...o sea, este no siempre en la preparatoria, dando clases de lo que doy...sí me gustaría hacer un cambio, pero como que la parte de la enseñanza siempre me ha llamado mucho la atención, entonces sí creo que toda mi vida” (D1, 2022, Entrevista 2).

Frente a esta postura de la mayoría de los docentes, se encuentra la del profesor egresado de la Escuela Normal, es decir, quien, se formó para ejercer la docencia, pero es el único que externa que no se visualiza a futuro siendo profesor. Por lo tanto, esta vocación o inclinación hacia una actividad no estaría marcada en este caso por la formación académica. En el caso

de este docente hasta se podría inferir que no hay un reconocimiento o identificación como profesor, tal vez se asume como un asalariado que pretende convertirse en un pequeño empresario; este docente es el ejemplo de lo que Bauman (2003) planteaba sobre no permitirse el apego a una actividad o profesión. Resulta interesante la postura de este profesor ya que es quien expone sentirse como un ejecutor de consignas de sus autoridades, más que como un docente en busca de dotar de educación de excelencia a los alumnos.

Pero además esta vocación de los docentes de la EPO es reconocida por el área pedagógica de la preparatoria:

[...]llego a esta escuela donde los docentes no tienen formación de profesor, no, o sea, son universitarios, son licenciados, son ingenieros y la verdad, la disposición que todos tienen y el nivel de responsabilidad, pues sí es muy alto, ¿no? o sea, no hay cosa que yo tenga que estarles solicitando y haciendo documentos, no necesito estar detrás de ellos (PE, 2022, Entrevista 5).

Es en estas actitudes de los docentes donde, desde la perspectiva del pedagogo escolar, se nota un compromiso con su labor profesional y se puede decir que hasta rasgos de vocación.

A pesar de que casi todos los docentes entrevistados externan que no cuentan con formación pedagógica la mayoría se asume como lo que denominaré *docente de vocación*, es decir, se visualizan a futuro dentro de la carrera docente, no han considerado cambiar de actividad laboral y piensan que es una actividad que realizarán toda su vida. Aunque si mencionan que no necesariamente continuar en la misma preparatoria o hasta el subsistema.

El D2 externa que en unos años le gustaría cambiar de escuela y hasta de grado educativo y asignaturas, pero de lo que está seguro es de continuar en la docencia:

De todo lo que sea relacionado con la enseñanza, me agrada. También podría ser educación en línea este, pero bueno, no, no tengo como muy claro exactamente qué es lo que sigue, pero si, no creo quedarme en el nivel de la preparatoria toda mi vida (Docente 2, 2022, Entrevista 2).

Con respecto a la idea de cambiar de lugar de trabajo, pero continuar impartiendo clases, el D2 plantea que no le importaría perder su plaza docente o no jubilarse con los beneficios de este subsistema. En el caso de este docente, la motivación es un elemento crucial para continuar y visualizarse realizando esta tarea a futuro, considera que su principal motivación proviene de darse cuenta de que los conocimientos que posee les sirven a otras personas y también que lo que explica es comprendido por sus alumnos. Estas dos cuestiones resultan relevantes ya que, en primera instancia, al dar cuenta del tipo de conocimientos que posee y de que su actividad transmite dichos conocimientos su práctica docente se vuelve reflexiva como expone Perrenoud (2007) cumple con una finalidad, por lo menos para el docente en cuestión.

Me gusta mucho, siento que es como muy satisfactorio saber que puedes ayudar a alguien de esa manera, este, como en un nivel intelectual, no en la parte quizá física, no de ayudar a alguien así, sino en la parte intelectual. Me gusta muchísimo esa sensación de saber que sí, y pues obviamente dando clases es cuando yo me doy cuenta de que lo que yo les estoy explicando ya lo entendieron y lo pueden aplicar ahora de otra manera... Es satisfactorio cuando se acercan y me dicen, que ya por fin entendieron tal cosa, ... porque me agrada

mucho el ayudar en ese proceso de, pues, de que las personas se den cuenta o conozcan un poco más cosas que les van a que les van a ayudar (D1, 2022, Entrevista 2).

Por otra parte, el hecho de observar que sus alumnos comprenden y adquieren conocimientos dentro de sus clases es relevante, ya que en los últimos años una de las causas de deserción escolar ha sido la falta de vinculación y comprensión con lo que expone dentro del aula el profesor “con datos de la ENDEMS, indica que la segunda razón de abandono escolar fue que “le disgustaba estudiar”; le siguen: con 7.8% “le dieron de baja por reprobar materias”, con 6% por problemas para entender a los maestros y con 7.1% un “turno distinto al que quería”.(SEP, 2012).

Como externa este docente, el hecho de que vea a su actividad con reciprocidad, es decir, que el alumnado comprende lo expuesto por él, se vuelve una motivación para continuar en la docencia. Pero no solo por ver de manera directa la reacción de sus alumnos, sino por lo que externa la SEP, que una de las causas de deserción en este grado educativo es la falta de vinculación entre alumno y lo que expone o enseña el docente. Se puede asumir que la actividad que realiza el D2 coadyuva a disminuir los índices de deserción, por lo menos en lo que refiere a esta causa de abandono escolar; por lo cual se puede considerar un motivo extra para continuar con su labor para este docente.

En general, esta respuesta entre los esfuerzos que realiza el docente en el aula y los que realiza el alumno es lo que se vuelve una razón para continuar con su labor y para incrementar y actualizar sus conocimientos. También está el sentimiento de satisfacción que experimentan los maestros al realizar su trabajo.

...hay grupos que es grato y satisfactorio impartir clase, por que muestran interés, también por una especie de orgullo por compartir (conocimientos) y que les despierte interés sobre algo de lo que conoces y obviamente sientes satisfacción contigo mismo y con los demás, ese reconocimiento de pares de tu labor (D3, 2022, Entrevista 3).

Por su parte, el D1 expone que también existen razones más pragmáticas que lo motivan a continuar su trabajo como profesor, pero al final también se encuentra el elemento subjetivo y hasta el papel social que desempeña, pues de manera real su trabajo lo convierte en ese sujeto de cambio, expuesto en documento educativos, por lo menos en las vidas de los jóvenes con los que interactúa en el aula:

...es un empleo y pues nos sirve para... solventar nuestras necesidades... somos estables de manera económica; y pues creo que es un trabajo, esté... bastante relajado. La parte como personal sería que sí he visto que haces un cambio en las personas. O sea, como que ayudas mucho a los chavos, como que están en la etapa de digo como estamos en nivel medio superior. Estamos en la etapa como de que se... se van rectos o definitivamente se pierden dentro del camino, entonces yo siento que ha ayudado a muchos y muchos me lo han expresado, así como agradecidos y otros más pues bueno, ya con el paso del tiempo me han dicho oiga profe, gracias por sus enseñanzas, sus consejos, estoy estudiando y usted siempre me regañaba, pero pues me sirvió y le agradezco mucho (D1, 2022, Entrevista 2).

En suma, se puede hablar de un grupo docente motivado a continuar su labor profesional por razones que van más allá del pragmatismo, sino que se relacionan con esto que denomino *el docente de vocación*, un sujeto con una gran afinidad y compromiso con la labor que realiza. Ejemplo de ello es lo externado por el D1 quien considera que no dejaría la docencia ni aun frente a una oportunidad de mejor salario y prestaciones en su carrera profesional como comunicólogo. Expone que tal vez dejaría parcialmente su función como maestro, pero no del todo, ya que buscaría seguir enseñando. De esta manera se hace evidente esa característica de la actividad reflexionada y la vocación docente.

...para seguir (en la docencia) sería cuando los chicos te agradecen, ¿no? y ves que sí les has ayudado, y que realmente, les has cambiado como un poquito la visión de las cosas. A la mejor tenían otros planes de hacer otras cosas, que pues tal vez, no le iban a ser tan provechosas... (D1, 2022, Entrevista 2).

En contraposición con esta idea, se encuentran los motivos que llevan a que el docente cuestione su futuro en la docencia, entre ellos se encuentra la falta de compromiso con la idea de brindar la educación con las características establecidas en diversos documentos oficiales, por ejemplo lo expuesto en el documento *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*, donde se establece que hay un compromiso por brindar educación de excelencia, así como atender el rezago en conocimientos, habilidades y capacidades de los alumnos en distintas áreas de conocimiento (SEP, 2019).

... creo que esa es una de las razones por las que siento que no voy a seguir en la prepa, así como toda mi vida, porque cada vez es más frustrante el encontrar una gran cantidad

de personas que no están realmente motivadas. Y que a nadie le importa... a los directivos no les importe el sistema educativo, no les importa que no aprendan (los alumnos), entonces eso es cada vez más frustrante (D1, 2022, Entrevista 2).

Pero también están otras razones que desmotivan al profesorado, por ejemplo, ver la falta de compromiso con su trabajo por parte de algunos de sus pares, orientadores y hasta autoridades educativas.

El hecho de casi, casi de ser como la única persona que se está esforzando para que ellos aprendan y luchar contra todos los demás es, es desgastante, frustrante y entonces ya, eventualmente uno se cansa, ¿no?, o sea, hace 6 años 5 años, yo decía, ay, sí, no importa, no, yo me esfuerzo, yo lo hago, y si a nadie le importa, pues a mí sí; pero ya van pasando los años y digo, pues cada vez está peor, entonces, pues sí, eso me desanima (D1, 2022, Entrevista 2).

Esto es compartido por el D3 quien menciona que lo que lo motiva a seguir es que le gusta dar clase y la relación con los compañeros docentes. Así mismo, frente a esta falta de interés por el aprendizaje del alumno y el entorpecimiento de su labor al interior de la organización, lo motiva a querer llegar a dirección y cambiar las cosas específicamente la manera en que se organizan las tareas al interior de las organizaciones educativas. Esto pudiera verse como otro tipo de compromiso con su labor docente, que es velar por el aprendizaje de los alumnos, pero desde otro espacio.

Ahora, en lo que respecta a sus expectativas y la toma de decisiones, los docentes mencionan que cuentan con cierto grado de libertad sobre todo en el aula, pueden llevar a cabo su labor docente de la manera que mejor consideren, siempre y cuando esta forma no atente y no genere más trabajo a las autoridades educativas. Por ejemplo, se tiene autonomía en la forma de conducir su clase; pero también existe una especie de candado con respecto a los índices de reprobación, que es en lo que más coinciden los docentes, y es parte de su molestia. Con respecto a este tema el docente 4 considera que al final no pueden ejercer completamente la función de docente, sino que percibe al gremio docente como; “Somos ejecutores de un plan y programa de una estrategia mundial y nacional que nosotros tenemos que aplicar” (D4, 2022, Entrevista 6).

Considera que no tienen control de una parte importante de su labor que es central y que el cuerpo docente mejor que nadie conoce la situación para evaluar al alumno; ya que, son ellos quienes conocen las necesidades, lagunas y progresos en los conocimientos y habilidades del alumnado. Mientras, que los directivos se encuentran alejados del alumnado y no cuentan con estos datos para decidir que tienen que ser aprobados los estudiantes a partir de establecer un porcentaje de reprobación por aula. Esta manera de conducir los esfuerzos docentes es lo que ocasiona inconformidad y desmotiva al grupo de profesores, no se perciben como tomados en cuenta en una decisión tan crucial como la evaluación de los jóvenes.

la toma de decisiones, pues al final del día ya están tomadas creo yo en algún punto ya se tomaron y a nosotros solamente nos avisan, nos anuncian, eso es lo que se tiene que hacer... yo siento que es hasta cierto punto como muy unilateral” (D4, 2022, Entrevista 6).

A pesar de que, entre los profesores, algunos consideran que dentro de las jornadas de acompañamiento existe una especie de democracia en torno a la labor docente, al escuchar ideas y someterlas a consideración del resto del profesorado, algunos otros profesores consideran que estos espacios de participación decisoria son mínimos y remitidos únicamente a actividades dentro del aula, con respecto a un ámbito más amplio no consideran ser tomados en cuenta.

hay muchas cosas que te digo pueden mejorar, como esta cuestión de... considerarnos más, o sea considerar a los docentes porque nos tratan como ejecutores, pero no lo somos. Somos docentes, somos profesionistas que podemos perfectamente pensar igual que ellos y también tomar decisiones (D4, 2022, Entrevista 6).

Así como están los docentes, que se perciben como *ejecutores de indicaciones*, algunos otros también cuestionan su papel en la toma de decisiones, pero consideran que en ocasiones al arribar a la organización educativa existen ciertos parámetros establecidos y que a veces la falta inclusión en las decisiones puede obedecer a algún motivo que no es claro para ellos. “no participamos como quisiéramos si hay cosas que están como establecidas y solamente toca seguirlas... si se imponen ciertas cosas, ¿no?, a lo mejor ellos sabrán por qué lo hacen y yo no lo entiendo” (D1, 2022, Entrevista 2). Esta forma de asumir su papel profesional como únicamente ejecutores de indicaciones hace evidente lo planteado por March y Olsen (1976) sobre la ambigüedad en la toma de decisiones, al considerar que no existe claridad en el porque de su falta de participación en el proceso decisorio.

Si bien, los docentes tienen cierto poder decisorio sobre la manera en que organizan sus clases y su trabajo dentro del aula, y hasta en las jornadas de acompañamiento se considera que existe un espacio para participar y sugerir ideas, aunque en ocasiones no sean tomadas en cuenta; también perciben cierta limitación a su poder decisorio dentro del salón de clase.

la reprobación, ¿no? así pues, que no puedas, que tú no tengas poder de decisión sobre tu propio trabajo en el sentido de que yo sé, quien mejor que yo va a saber quién no me entregó tareas, quién no participa, quién no desarrolló estas... estos conocimientos o estas habilidades. Finalmente, y que no tengas, que te quiten ese poder de decisión sobre tu propio trabajo así, en el sentido tan directo que es la clave y es lo funda, pues es la esencia de tu trabajo (D3, 2022, Entrevista 3).

Y, sin embargo, la evaluación de los alumnos está acotada a los índices de reprobación establecidos dentro de la EPO. Pero además de la percepción en la participación limitada en la toma de decisiones, la postura docente frente a las decisiones tomadas es de inconformidad por considerarlas mal planeadas, mal organizadas e improvisadas en muchos casos. Pero además no se da un seguimiento a lo realizado por docentes con respecto a las decisiones tomadas, por lo que desde el punto de vista docente no son analizadas dichas decisiones para ver si tuvieron resultados, simplemente se realiza lo que se ha establecido.

Fuera de la limitante decisoria sobre la evaluación, algunos docentes consideran que están, en parte, de acuerdo con las decisiones tomadas ya que no consideran que incidan de manera amplia en su labor.

Yo no estoy de acuerdo a veces con todas (las decisiones) pero pues creo que al final se tiene que tomar una decisión, entonces pues no han sucedido cosas como tan negativas o que a mí me afecten de manera personal o de manera directa en mi trabajo, o como persona; entonces, pues simplemente quizás no me agradaron porque afectaron a otros, o porque en general me hubiera gustado otra cosa, pero pues así las decisiones tomadas no han impactado tan negativamente, por ello me agrada cómo se lleva a la escuela (D1, 2022, Entrevista 2).

Finalmente, se puede dar cuenta de una división en las percepciones docentes sobre la toma de decisiones, mientras que entre algunos el proceso decisorio de la escuela es limitado, no es ejecutado de manera adecuada, sin un seguimiento y donde parece no haber una planeación para tomar decisiones sino más bien una improvisación; para otros profesores son decisiones que se tienen que tomar y que, si bien pueden no estar de acuerdo, no consideran tan grave el quedar excluido de ellas o el impacto que tienen sobre su labor. Al final de cuentas consideran que son decisiones que deben ser tomadas, pero donde reconocen que si debiese cambiar el papel que ellos juegan en este proceso, consideran deseable y necesario ser incluidos en el proceso decisorio. Así las decisiones tomadas por las autoridades pueden no parecer racionales a los docentes, pero para los directivos tienen sentido. Por otra parte, a partir de conocer las percepciones sobre los objetivos, organización del trabajo y participación en la toma de decisiones se hace visible un condicionamiento de la organización en relación con el tipo de juegos gestados al interior de la misma. Así la organización ejerce poder por medio del control sobre el juego al ejecutar la normatividad de manera laxa, al organizar de determinada forma las actividades docentes y disminuir la participación del docente en la toma de decisiones. Esto lleva al gremio de profesores a asumir un

comportamiento estratégico conservador, es decir, de aceptación de este juego, no sin que medie la reflexión o intencionalidad del grupo, quien lo acepta y de esta manera se produce al interior del profesorado una cohesión producto de compartir este comportamiento estratégico, lo cual, si bien no dota de una identidad organizacional como tal, si brinda elementos para considerar una identidad grupal como plantea Peer Olof.

C. Sentimiento de apoyo y reconocimiento

En lo que refiere al sentimiento de reconocimiento social, si bien como plantea Tenti (2006), se ha perdido el prestigio que en tiempos pasados implicaba la labor realizada por profesores en el país, pues cabe recordar como en los inicios de alfabetización en México se denominaba a esta actividad como una cruzada por la alfabetización. A partir de ese momento, la figura del docente se concibe como rodeada por un halo de prestigio, respeto y admiración; lo cual en la actualidad se ha transformado radicalmente. Como plantea Esteve (en Tenti, 2006) el docente hoy en día está desprestigiado, se cuestiona no solo su autoridad en el aula sino sus conocimientos, así como a nivel social el valor de su actividad. Se ha llegado a percibir la labor docente como una actividad de respaldo para quienes no pueden insertarse con éxito a su campo profesional.

En el caso de los profesores entrevistados la mayoría tiene formación profesional en áreas distintas de la docencia y quienes exponen que su llegada a esta es por cuestiones de falta de espacios y oportunidades laborales de su carrera. Pero, si bien no fue su primera opción, consideran que es una actividad en la que se visualizan a futuro y no la ven simplemente como un trabajo, sino que tienen un compromiso con los alumnos. De esta manera, podemos

dar cuenta de una autopercepción de su labor con una finalidad social, pero además donde reconoce el trabajo de sus pares como en su mayoría un grupo de profesores comprometido y preparado para ejercer su función.

Desde la perspectiva directiva, la labor que realiza la EPO, no tanto el docente, es reconocida por la comunidad de Naucalpan.

[...] pues tenemos cierto seguimiento con la población, ¿no? Y nos seguimos viendo, al final del día nuestra población es de Naucalpan y seguimos teniendo contacto... Algunos incluso se vienen a trabajar con nosotros después de un tiempo, hay cierta relación, sabemos de alguna u otra forma, pues que están haciendo algunos que se van a la Universidad, pues les llevamos el seguimiento. Y eso, y el hecho de que la población nos reconoce y nos recomienda, creo que es índice bueno, son indicios de que realmente el trabajo que estamos haciendo realmente es efectivo, estamos cumpliendo con el servicio que estamos dando... (DE, 2022, Entrevista 4).

Si bien, no se enfatiza el trabajo realizado específicamente por los profesores, si reconoce la labor de toda la comunidad de la EPO, lo cual es compartido por algunos docentes, que consideran que dentro de la zona es reconocido el trabajo por los padres de familia y por los egresados, lo cual se traduce en un incentivo para mejorar y para continuar su trabajo como profesores.

[...] yo creo que la mayor satisfacción es el reconocimiento que tenemos por nuestros padres de familia que han tenido a sus hijos aquí y que nos recomiendan, ¿no?, que nos

buscan, que quieren que sus hijos estudien aquí. Reconocen en nosotros una institución que realmente este brinda el servicio y la atención, ¿no? que se preocupa por sus hijos (DE, 2022, Entrevista 4).

Pero también por parte de sus pares se aprecia su labor ya que algunos docentes de la EPO inscriben en la preparatoria a sus propios hijos.

los maestros que están involucrados en el ámbito educativo quieren que sus hijos estén con nosotros, ¿no? ...una parte de la población (de la EPO) son hijos de maestros, lo cual nos compromete también, sin duda, pero también el hecho de que sean ellos quienes nos busquen como como una opción para la educación media superior en el municipio y puedan ellos visualizar, porque conocen las distintas preparatorias, y puedan visualizar esta como la mejor opción académica (D1, 2022, Entrevista 2).

Pero esto es a nivel social y entre sus pares, sin embargo, con sus autoridades la mayoría de los profesores consideran que su trabajo no es reconocido y en ocasiones hasta es entorpecido por algunas decisiones que toman las autoridades, y en las cuales muchas veces ellos no participan, en sus palabras únicamente las ejecutan.

Han tratado como de quitarle esa parte virtuosa que tiene la docencia, ubicándolo ya sea como el villano, ¿no? porque pues no le enseñas bien y por eso sale mal en las pruebas o tú le haces eso y por eso se quiere ir de la escuela... Pero siento que, en el fondo, los jóvenes y la comunidad lo saben, saben que tratamos (los maestros) de hacer lo mejor que podemos, que si bien es cierto, los docentes somos una pieza angular para que el proceso educativo mejore, pero pues no somos los únicos... también están los padres, están los,

los directivos, o sea esta la comunidad en general y pues al final del día no somos los únicos responsables, que si somos en parte los responsables, pero no los culpables del rumbo educativo (D4, 2022, Entrevista 6).

También reconocen con respecto al trabajo de sus pares que, si bien la mayoría se esfuerza y realmente busca incidir en el tipo de formación del alumnado, también hay profesores que prefieren adherirse a la consigna de aprobación de las autoridades dejando de lado el objetivo principal de la educación. Así como se considera que, entre el grupo de trabajo de maestros, hay quienes se exigen y son excelentes profesionistas, también están quienes no realizan su función, quienes parecen no estar comprometidos con lo que es ser docente

siempre hay personas que no se comprometen al 100%, pero pues son las pocas.

Entonces este, hasta el momento creo que lo que es lo que dificulta a veces cuando hay un trabajo en equipo, no todos cumplen con lo que se solicita, que no asumen como su responsabilidad; como que se identifica a los compañeros, que no, que no están comprometidos... (D1, 2022, Entrevista 2).

Finalmente, la autopercepción de su labor en general es que en la EPO hay un grupo docente comprometido con su trabajo y que entre ellos mismos se reconocen sus esfuerzos, hasta el punto de que en ocasiones se retoman ideas de proyectos y actividades. Consideran que los docentes de esta escuela tienen vocación y se responsabilizan por la formación de sus estudiantes, aunque también identifican sujetos dentro de su gremio que no necesariamente comparten este compromiso.

Tomando en consideración estos elementos subjetivos se puede dar cuenta de que más que identidad, se genera una especie de *identificación transitoria*. En algunos casos se comparten percepciones y sentimientos; pero a pesar de ello existe un rasgo de desapego, debido a esta necesidad de recomposición identitaria; por ejemplo, quienes desean proseguir su carrera docente en otra institución, en otro grado académico o cambiar de puesto por uno administrativo. Es así, como el profesorado no se puede permitir ese apego que menciona Bauman (2003), debido a esta necesidad de adaptación al entorno, actividades y expectativas que se tienen del docente.

Así, se puede hablar de un docente sin residencia fija (Hall y Dugray, 2003), que se vuelve lo que denominare un *errante profesional*, al cual el entorno y las percepciones que tiene de este, le han orillado a deambular entre actividades, instituciones educativas y puestos.

Por otra parte, la forma en que desempeña su profesión dentro de la EPO condiciona también la manera en que asume su identidad docente. De esta manera, si bien por el papel que para ellos tiene la vocación y como la viven y la consideran, es que se identifican como docentes, en oposición a esto, las limitantes en su participación en la toma de decisiones en ocasiones los lleva a cuestionar su figura como maestros y como profesionistas, viéndose a sí mismos como seguidores y ejecutores de las órdenes de sus autoridades. De esta manera, esta *identidad transitoria* generada entre el gremio docente es la que permite reproducir el tipo de interacciones que hacen funcionar a la organización educativa. Es decir, a partir del tipo de percepciones que ha generado el grupo de profesores sobre su entorno organizacional y social es que se opta por seguir reproduciendo el juego acerca de seguir objetivos reales y no formales, aceptar su baja participación en el proceso decisorio y ser reproductores de un

discurso organizacional y también institucional de dotar de educación de excelencia al alumnado. Esto es así, ya que el grupo de maestros opta por la estrategia conservadora o defensiva del grado de autonomía para perseguir el fin social que busca la educación y, que ellos como profesionales de la educación buscan.

Así, en la actividad docente no solo tienen gran peso los elementos estructurales, sino también el aspecto subjetivo que incluye las percepciones, sentimientos, expectativas y hasta la propia identidad. Es una actividad que requiere que un docente de vocación o comprometido con su labor, impregne un poco de sí en el trabajo que realiza. Por ello, resulta imperioso volver la vista hacia estos aspectos, que como se ha planteado a lo largo de este trabajo, en ocasiones en los documentos oficiales educativos se dejan de lado. Es necesario repensar la figura del docente, involucrando estos niveles y características, para que su desempeño sea analizado a la luz de otros elementos, y no solo responsabilizarlo del rumbo educativo, de los índices de reprobación y de egreso escolar. Pero también pensar sobre estos aspectos subjetivos ayuda a comprender el funcionamiento de las organizaciones educativas, ya que como quedo expuesto en este apartado el peso de las percepciones, sentimientos y elementos no formales inciden de manera directa en el tipo de interacciones que se gesta al interior de la organización, lo cual permite visualizar una reproducción o reconfiguración de los procesos que mantienen funcionando a la EPO.

3. El papel de la agencia en la configuración identitaria

Como se expuso en el capítulo teórico, uno de los ejes rectores de esta investigación es considerar al docente como un sujeto dotado de agencia, capaz de calcular manipular y

adaptarse a diversas circunstancias, para ello se retoman las ideas de Crozier y Friedberg (1990). De esta manera, en la configuración identitaria se consideran tanto aspectos estructurales como subjetivos que intervienen en las interacciones que lleva a cabo el grupo de maestros; pero también resulta necesario retomar el papel de la agencia de estos dentro de este proceso. Para ello, a continuación, se plantea analizar la dimensión de la agencia a partir del tipo de relaciones que se gestan al interior de la EPO, las formas de interacción ya sea de resistencia o cooperación, la postura que adoptan los docentes frente los objetivos tanto organizacionales como los individuales y, finalmente, el papel de la reflexividad.

A. Tipo de relaciones al interior del subsistema y de la organización

Como se ha expuesto, pareciera que el docente está acotado a las formas estructurales del sistema educativo y de su propia escuela; pero desde la postura de De la Garza (2018) y de Crozier y Friedberg (1990) el sujeto siempre tendrá margen de agencia y tratará de moverse hacia los espacios que sean más beneficiosos para sus intereses.

Es así como se puede dar cuenta que, si bien, los docentes entrevistados consideran ser excluidos de una parte importante del proceso decisorio y únicamente son tomados en cuenta para las decisiones que parecen no tener gran peso; entre los profesores se acepta esto porque es una manera de buscar este espacio de participación. En palabras de Crozier y Friedberg (1990) entrarán al juego velando por sus objetivos e intereses particulares frente a los de la organización. De esta manera, entre los docentes se externa que hay decisiones con las que no se está de acuerdo, sin embargo, se aceptan porque funciona la escuela y que en ocasiones

son necesarias esas concesiones para obtener algo o para acercarse a un objetivo personal, que no necesariamente está relacionado con los objetivos de la EPO y del subsistema.

La empatía creo que ha sido muy importante, y creo que él (director) la tiene muchísimo, ¿no? sobre todo en cuestiones familiares y de salud. Él siempre ha sido muy empático con todos nosotros y de atender de tener esa apertura de poder atender ciertas situaciones en donde la normatividad no nos lo permitiría, pero al final él, pues sí, sí lo sí lo hace, o sea, dirías que es ciertamente flexible esto de las normas cuando el profe lo considera así (PE, 2022, Entrevista 5).

De esta manera, se genera un tipo de relación que se puede decir es de *subordinación* con las autoridades, pero dentro de esta interacción el docente busca un espacio para hacer valer y visualizar sus intereses y preocupaciones.

Es como, por ejemplo ¿no?, para un día económico, lo que hay es pues negociación; porque no te queda de otra, ¿no? ... En ningún lado se estipula en la normatividad, en ningún lado te dicen pues que no se puede pedir un día económico en viernes, eso es del director, y así lo maneja él. Pero en ningún documento viene... es así ... pues porque el director dice que no (D3, 2022, Entrevista 3).

La percepción que tienen las autoridades de la escuela de su relación con los docentes es de confianza; pues los considera profesionistas responsables y calificados para cumplir con sus funciones sin necesidad de dar un seguimiento estricto a sus actividades y sin la de vigilancia directa de las mismas. Consideran que son docentes comprometidos con su

función y de su parte se puede hablar de respeto por la forma en que se conducen dentro de la EPO.

Al ser yo responsable de toda la institución, y todos los procesos, y al tener autoridades educativas que nos están solicitando información, reportes, proyectos, programas; creo que de pronto nos perdemos (los directivos) en la parte burocrática. También de que dejamos lo importante por hacer lo urgente, entonces el día a día de pronto nos come, ¿no? Esta parte de la pues, de la burocracia de tanto documento, de tanto informe hace que *nos lleve a pues a estar atendiendo lo urgente y dejar a un lado lo importante*. Pero la parte importante es la parte académica, ¿no? lo que se desarrolla este en las aulas, creo que esa es la función más importante que esté funcionando... pero creo que teniendo un colectivo docente responsable se puede atender esa parte, y mientras nosotros nos enfocamos a atender las partes administrativas y a darles su lugar cuando se tiene consolidado un buen equipo docente, pues les permites que ellos estén trabajando porque tienes toda la confianza de que lo estén haciendo... (DE, 2022, Entrevista 4).

De esta manera, se hace evidente la estrategia de trabajo que ejecutan los directivos frente a las exigencias de otras autoridades educativas. El director está consciente de que el centro de los esfuerzos de la EPO debe girar en torno a lo pedagógico, pero también reconoce, como lo hacen los docentes, que se centra más en la parte administrativa y a la que dedica sus esfuerzos y tiempo, dejando de lado lo pedagógico, lo que deja un campo abierto para que el docente ejerza su agencia. Así mismo, el director justifica esta estrategia de trabajo con la percepción que tiene de los docentes de la EPO, quienes, a su decir, cumplirán de manera adecuada con las tareas del área pedagógica.

Pero esta noción que tiene el director de lo que es ser docente, tiene una carga de exigencia para el segundo; ya que implica que realizará su parte del trabajo de manera adecuada, sin necesidad de seguimiento y/o retroalimentación. Pero, además, donde no solo debe cumplir con sus funciones del aula sino con la carga de trabajo administrativo. De esta manera la estrategia de trabajo de dirección termina incidiendo en la manera en que realiza y vive el docente su trabajo.

Por su parte, los docentes consideran que, si bien, tienen este espacio de autonomía en cuanto a la manera en que realizan su función docente, por una parte, puede deberse a cierta confianza que generaron frente a sus autoridades debido a la manera en que se conducen y realizan su papel como maestros. Esto se traduce en palabras de Crozier y Friedberg (1990) en un mayor control de incertidumbre, al hacerse cargo del aspecto académico por completo el grupo de maestros tiene un mayor grado de negociación frente a organización de labores y formación de grupos de trabajo académico.

En cuanto a dar clase, pues yo creo que muy libre, o sea, tomando en cuenta el sentido común de que no puedes hacer lo que quieras, y que hay un programa de estudios y que hay estas condiciones infraestructurales de la escuela. Pues tomando esto en cuenta, creo que soy 100% libre, no hay nadie que intervenga en la manera de dar mi clase, de establecer actividades, de hablar con los alumnos, de diseñar todo como tal, toda mi clase; yo me siento completamente libre (D1, 2022, Entrevista 2).

Por otra parte, perciben que es una forma de no realizar la función completa por parte de los directivos y del pedagogo escolar. Consideran que a veces esta falta de vigilancia de sus actividades, de las clases y hasta de las actividades administrativas, por ejemplo, la elaboración de formatos diversos que tienen que entregar; se debe a que no hay quien quiera hacerse responsable por tal actividad. Por tanto, una percepción de ello es un trabajo inacabo y una serie de funciones directivas y pedagógicas ambiguas, que consideran en ocasiones ni ellos mismos comprenden.

...no hay como una línea tan, tan marcada, no hay ni siquiera observaciones de clase que en otras escuelas me he enterado de que sí... acá es como muy libre, porque como que se asume que si estás ahí es por qué quieres trabajar de eso y porque te gusta. Y ahí no hay, como mucha intervención de parte de, pues que no sé ni a quién le toca... No sé si a orientadores, porque es lo que nos han dicho, pero en otras escuelas es el pedagogo el que realmente está en esta parte de la observación... (D1, 2022, Entrevista 2).

Pero, aunque pueda parecer esta percepción de los maestros negativa, también abre la posibilidad de que se asuma como un docente, catedrático o facilitador de conocimientos; ya que de una u otra manera dentro del aula y en la forma de organizar, planear y dirigir su trabajo cuenta con un grado de libertad, si bien acotado por los planes, programas de estudio y por los objetivos establecidos por las autoridades de la EPO. Se puede decir, que se desarrolla una relación de trabajo cooperativo más no colaborativo¹¹.

¹¹ Se entiende aquí el trabajo cooperativo, donde cada uno aporta su parte para alcanzar un objetivo común, que individualmente no sería alcanzando. Mientras que el trabajo colaborativo implica compartir objetivos, conocimientos, aprendizajes y consensos.

Por tanto, se puede hablar de una relación que por un lado va de la confianza en las capacidades, habilidades y el compromiso de los profesores tanto por parte de las autoridades como de los mismos docentes; pero, por otra parte, hay una relación de aceptación del profesorado de realizar actividades que no son su responsabilidad, pero que les brinda cierto grado de autoridad intelectual frente a sus directivos y también abre su espectro de agencia.

Así mismo, esta estrategia de trabajo de docentes y directivos lleva a que se genere un tipo de interacción separada entre unos y otros, y a que se suscite un *ambiente de nosotros y ellos*. Desde la percepción de los profesores se ve una jerarquía que se evidencia en el tipo de comunicación e interacción que se genera entre docentes y autoridades de la EPO.

Pues yo creo que sí, sí va como por jerarquías, entre docentes y orientadores conviven demasiado. Docentes y directivos, no tanto, pero orientadores y directivos, si, o sea como que va subiendo, ¿no? como los docentes es lo de abajo, pues el siguiente peldaño, pues son orientadores, entonces ahí sí hay muchísima comunicación...” (D1, 2022, Entrevista 2).

A raíz de estas jerarquías y esta separación entre docentes y directivos, es que por parte de los primeros se experimenta la comunicación y convivencia como algo fuera de lo normal, pero no quiere decir que no exista.

También, esta división del trabajo administrativo y académico y esta percepción de jerarquías dentro de la EPO implica una identificación, es decir, un *nosotros* y un *ellos*. Lo cual reforzará la identidad con base en el trabajo y jerarquía. Esto también implica una interacción más cercana con algunos compañeros, no solo con sus pares docentes; pero

también llevará a experimentar una separación o desapego con otros miembros de la organización.

De esta manera, la relación de cercanía que viven los docentes está en función con el tipo de interacción cotidiana que viven. Al ser común su interacción con sus pares, se genera una identificación, un sentimiento de respeto y hasta de amistad en algunos casos; aunque también dentro del gremio se reconocen separaciones.

Siempre hay grupos, ¿no? como que la gente se identifica más con algunas personas, a lo mejor conviven más tiempo, pero eso no me impide saludarlos, hacer una broma, trabajar con ellos cuando se requiera, o sea, no. Yo creo que me llevo bien con la mayoría o con todos (D1, 2022, Entrevista 2).

Pero, siempre se aboga por un tipo de cohesión, tanto entre el grupo docente como con el resto de sus compañeros de trabajo. En palabras de los docentes se busca generar un espacio de interacción armónica, donde saben, que habrá acciones, decisiones que no siempre apoyarán pero que, en determinado momento, deberán aceptar para continuar con su labor.

El espacio parece funcionar como un elemento de cohesión o que ayuda a que la convivencia entre miembros de la organización educativa sea más cercana. Al compartir oficina los orientadores y los docentes parecen interactuar de manera más cercano con ellos y con sus pares. No ocurre lo mismo con los directivos, a partir de este tipo de interacción lejana se diferencian, pero además afianzan su identificación con sus pares. Por tanto, se

puede decir, que se asumen distintos de los directivos y por ello su actividad profesional también tiene otro rumbo.

El tipo de interacción entre miembros de la organización estará mediado por el uso de los espacios y por la jerarquía. Este uso de espacios compartidos refuerza el trabajo en equipo y la solidaridad no solo entre pares sino con los orientadores. Por otra parte, la comunicación e interacción se percibe por niveles. Es igual y es cercana, de trabajo en equipo con pares y orientadores y es lejana con la dirección. Aparece la alteridad "ellos" directivos u orientadores que se encuentran en la parte administrativa.

De esta forma, los maestros hablan de que ellos tienen su propia comunicación y sus propias reuniones, lo cual refuerza la identificación con su gremio a partir de este tipo de interacción por jerarquías. Desde la percepción de los profesores, dado que es una escuela pequeña se podría dar una relación más estrecha y una convivencia más cercana. “No hay como un vínculo tan estrecho entre las 2 áreas y muchos de nosotros lo sentimos como eso, como 2 áreas (dirección y profesores)” (D1, 2022, Entrevista 2).

Por último, el tipo de relación que se gesta al interior de la EPO estará dado por la manera en que desempeñan su función tanto docentes como autoridades. Por una parte, será a partir de la estrategia de trabajo que adopten unos y otros que se reconozcan como similares o no, y a partir de ello se identifiquen con un grupo o gremio. Pero, también las jerarquías y el compartir espacios coadyuvan en la identificación que hacen tanto maestros y directivos.

B. Cooperación y/o resistencia.

Como se expuso en el apartado anterior existe un distanciamiento entre autoridades y docentes en cuanto al tipo de interacciones que se generan al interior de la EPO y debido a la manera en que se experimentan las jerarquías dentro del espacio educativo.

Por otra parte, se encuentra que entre los docentes se comparte la percepción de un grupo unido, cooperativo que, si bien en ocasiones enfrenta situaciones de conflicto, se busca la resolución y finalmente trabajar en conjunto, lo cual como se ha mencionado, influye en la manera en que asume su identidad.

Si hay como un momento en el que debes identificarte... Cuando ya estamos trabajando en actividades de la escuela o en equipo, en jornadas y demás o proyectos, pues como parte de los docentes, un maestro más, podríamos decirlo parte de un equipo (D2, 2022, Entrevista 2).

Los docentes comparten la idea de que entre todos los miembros de la EPO buscan crear un espacio de trabajo armónico donde el respeto sea un valor central. Así mismo se tiene la noción de que al ser de reciente creación la preparatoria, en un principio las interacciones eran más directas entre todos los puestos; pero que con el tiempo los distanciamientos surgieron. “Docentes son solidarios entre ellos, en un principio era con directivos y orientadores, pero ha cambiado; ya que como los directivos son amigos, este tipo de relación hace mella con los demás puestos” (D3, 2022, Entrevista 3).

Los lazos de amistad entre el grupo directivo afectan la manera en que se perciben las interacciones y organización de las actividades al interior de la EPO, de ahí la distancia entre ellos y otros puestos, especialmente con docentes. Esta es una de las razones por las cuales la mayoría de los maestros dice considerar su estancia a largo plazo en la preparatoria

Pues si la escuela es muy de compañerismo (entre docentes), no te dejan, y tratan de ir avanzando todos juntos; pero siento que no es lo mismo con los, por ejemplo, con los directivos. Siento que ellos también son un grupo muy fuerte, están muy unidos, están muy compactados... por eso es que la escuela también siento que no se ha ido como por otros lados, ¿no?, así como de para poder discutir o demás, porque ellos también son muy fuertes, o sea, ellos están muy unidos y pues sumándole que ese grupo tiene... no quiero decir infiltrados, pero no sé de qué otra forma de decirlo, por ejemplo; orientación (D4, 2022, Entrevista 6).

De esta manera, los puestos de confianza se perciben de manera diferente, ya que la mayoría de los sujetos que se encuentran en dichos puestos se adhieren a las consignas de dirección y a las estrategias de trabajo de estos. Pero, además, se percibe por algunos docentes que en ocasiones los orientadores ejercen una especie de vigilancia de la labor docente. Por otra parte, estos trabajadores de confianza no ingresan por examen, como lo hacen los docentes de la EPO. Precisamente esta es otra fuente de roces y de diferenciación de los docentes con otros puestos. Entre el profesorado existe la percepción de lo que ellos consideran falta de calificación para desempeñar sus funciones.

[...] como son puestos de confianza, o sea, eso, no se concursan ni nada, o sea, ...se entra por otros medios. Pero, cómo sabes que estás calificado o que tienes al menos una serie de elementos, que requiere el puesto... O sea, si te dicen, pues con que seas pedagogo o que seas psicólogos no, pero realmente no hay; es el único filtro. Puedes tener tú título de la Universidad de pues no sé, de cualquier Universidad, y ya con eso, si conoces a la gente adecuada, porque no es te repito, no es el ingreso por examen (D3, 2022, Entrevista 3).

Aquí, se hace presente el descontento frente al subsistema, su normatividad, la manera en que opera y que llega hasta un nivel micro, es decir, de EPO y de aula. De esta manera, el tipo de interacciones entre autoridades y puestos de confianza enfatiza esa identificación del gremio docente diferenciándose de otros puestos que no ingresaron a la EPO por el mismo mecanismo que ellos, y que conducen sus acciones por consigna de autoridades. Finalmente, si bien, pudiera representar un problema importante, entre los docentes parece haber una actitud conciliadora y, en palabras de algunos profesores, de resignación frente a tales prácticas. Pero, siempre externando su inconformidad de manera respetuosa, ya que precisamente el respeto es una de las características que distingue a la EPO; esta percepción es compartida no solo entre docentes si no entre todos los miembros de la organización.

En conclusión, los conflictos que se pudieran suscitar entre los docentes y directivos vienen por parte del tipo de interacciones de autoridades con puestos de confianza y por el tipo de estrategia de trabajo adoptada por parte de dirección, donde se opta por el cumplimiento de índices de aprobación y egreso más que por educar.

Los directivos si nos escuchan, te digo sobre todo ahorita en las últimas fechas siento que (el director) se presta como para el diálogo, pero pues hasta ahí, o sea, no trasciende, pues lo que los compañeros puedan llegar a proponer (D4, 2022, Entrevista 6).

La estrategia de dirección con docentes consiste en escuchar a profesores, durante las jornadas de acompañamiento, de alguna manera democratizar espacios para que se externen ideas, pero donde finalmente como considera el D4, no se llegan a ver realizadas las propuestas docentes. Al final estas acciones son las que consiguen que las reacciones de profesores sean más mesuradas y cordiales.

Frente a decisiones que tomar y donde se consulta a todos los miembros de la organización, a decir de algunos docentes, se puede experimentar un poco de conflicto, ya que se tarda en llegar a una resolución. Por otra parte, cuando las decisiones ya están tomadas por autoridades y solo se comunican a docentes y el resto de los puestos, no se hace presente el conflicto, a pesar de no estar de acuerdo con dicha toma de decisión. Se opta por el cumplimiento de indicado. “Pero ya cuando las cosas están hechas y planeadas para hacer sí es muy, es muy cooperativo, te digo, hay de todo, pero la mayoría en general sí es muy, muy cooperativo. Creo que siempre sacamos el trabajo adelante” (D1, 2022, Entrevista 2).

Así, se puede caracterizar al grupo docente a partir de su reacción frente a la conducta de directivos, como un grupo más resignado, pero no conforme con la manera en que se organiza el trabajo, ni con el tipo de interacciones cercanas de las autoridades con ciertos puestos.

Al ser cercana la interacción entre pares docentes, se afirma la identidad del profesorado y se enfatiza el diferenciarse de orientadores y directivos, de los cuales se consideran distanciados y con poca comunicación directa.

Es a partir del trabajo con sus pares, que identifican actitudes de solidaridad y/o trabajo en equipo lo cual incide en la manera en que se asumen. De entrada, se consideran diferentes del grupo de directivos, ya que no es “lo común” que trabajen de la mano con directivos y/u orientadores. Aunque, con estos últimos es más cercana la relación, pero no como con sus pares; no obstante, a pesar de que no trabajan como pares si hay un impacto importante en el objetivo de dotar de aprendizaje a los alumnos:

la parte de que orientación y profesores trabajen juntos sí es importante, porque son las dos figuras con las que los alumnos tienen realmente contacto. Entonces, si de uno de los dos lados no tienen ese compromiso, no ven esa animosidad por aprender (los alumnos) (Docente 2, 2022, Entrevista 2).

Para este docente este tipo de interacción y trabajo en equipo le otorga sentido a los esfuerzos que realizan en el aula los docentes. Es decir, el compartir el objetivo central de la educación con los orientadores es lo que hace su interacción más estrecha y fomenta el trabajo en equipo.

Por otra parte, el profesorado reconoce que el trabajo en equipo entre pares solo se lleva a cabo en las jornadas de acompañamiento y al inicio de semestre; en el día a día debido a que no coinciden por los horarios, cada uno realiza la parte del trabajo que le es asignado y

se entrega. Aunque entre el gremio se tejen redes de apoyo y amistad, a pesar de no tener contacto directo por sus horarios, pero donde se apoyan de manera profesional.

(la relación con docentes) yo creo que es buena, cordial; podemos platicar sin ningún problema en algún momento y de lo que sea. Quizá con algunos, pues haya más que una mayor relación, una mayor cercanía, pero en general con todos tengo contacto. No tengo ningún problema con nadie (D1, 2022, Entrevista 2).

Entre docentes se identifican roces dentro del mismo grupo, pero a consideración de ellos, nada que pueda afectar de manera considerable la relación profesional dentro de la EPO.

sí existe una buena relación informal, incluso este como de amistad y puede funcionar, pero hasta ahorita no se han llegado a entorpecer las relaciones formales por algún tipo de enemistad entre docentes. Se forman grupitos como en todos lados, es muy normal, pero nunca hasta ahorita nos ha sucedido el hecho de que una relación informal entorpezca la relación formal (PE, 2022, Entrevista 5).

Finalmente, en lo que respecta al trabajo en equipo, el director considera que su función no es crear o tal cual ser parte de un solo equipo, sino fomentar el trabajo cooperativo y la creación de grupos de trabajo. A pesar de la percepción que tienen los docentes de los directivos como un grupo diferente del profesorado y con predilección por ciertos grupos.

En algún momento algún compañero me decía que porque yo no creaba equipos... Creo que la función de dirección no debe de tener un equipo ¿no?, sino dentro de los mismos equipos que se crean dentro de la institución uno está para poder apoyar a todos los

equipos o todas las amistades que existan en cuestión del colectivo docente... yo estoy en medio de la escuela y mi rumbo, pues es institucional; aunque los compañeros dentro de sus equipos de trabajo creen sus propias amistades, sus propios lazos, ¿no? y mientras exista ese aspecto, pues creo que existe una buena armonía y una buena relación (DE, 2022, Entrevista 4).

A partir de estas formas de interacción, es que se puede dar cuenta de un gremio docente que se identifica como un grupo unido y cooperativo con sus pares, mientras que aparece la alteridad al identificar a otros grupos distintos de él, lo que lo lleva a reforzar su identidad en términos de diferencia. Ahora, la caracterización que se puede hacer de este grupo de profesores con base en estas formas de resistencia y cooperación en la organización es de docentes resilientes y resignados al tipo de relaciones que se desarrolla al interior de la EPO.

Se encuentra que el gremio docente en pro de la armonía en el espacio de trabajo decide seguir los lineamientos y objetivos establecidos por las autoridades del plantel. Mientras que se externan inconformidades entre el mismo grupo de maestros, con respecto al tipo de interacción entre autoridades y puestos de confianza, pero que no van más allá de exteriorizar su malestar con los compañeros con los que se identifica y con quienes comparte dicha molestia. Esto es así, en palabras de los maestros, ya que no afecta de manera considerable su labor, aunque si los ha llevado a cuestionar su permanencia en ese plantel educativo.

De esta manera, se puede considerar que el grupo docente adopta una estrategia de cooperación con todos los puestos de trabajo, lo cual le ha permitido dentro de ciertos márgenes de actuación, conservar un grado de autonomía para organizar su práctica docente,

así como para externar ideas, aunque no se vean cristalizadas en alguna decisión importante. Para terminar, precisamente en la toma de decisiones se hace presente esta estrategia de pasividad y aceptación de decisiones de las autoridades, donde solo ocasionalmente son considerados para realizar alguna elección. De esta manera se identifica lo que en palabras de Crozier y Friedberg (1990) son juegos plenamente estructurados y a sujetos muy conscientes de los mismos, lo que los lleva a involucrarse en ellos y reproducir estas interacciones que le permiten funcionar a la organización educativa y a los sujetos conservar su grado de actuación.

C. Postura frente a los objetivos tanto organizacionales e individuales

Como se expuso en el apartado anterior sobre las percepciones de los entrevistados, estos tienen una postura frente a los objetivos institucionales, reconociendo la existencia de dos tipos de objetivos: los reales y los formales. Pero ahora lo importante es conocer su postura frente a los objetivos organizacionales y los propios.

Entre los docentes existe una afinidad de objetivos individuales, lo cual le permite identificarse más plenamente con su grupo. Este objetivo compartido es el realmente dotar de educación pertinente a los alumnos, lo cual se contrapone a lo que se ha denominado el *objetivo real* de la EPO, que es cumplir con índices de aprobación y egreso.

De esta manera, entre los docentes se experimenta una contraposición entre lo solicitado por las autoridades y lo que consideran es la finalidad de su trabajo. Así pues, queda supeditado en gran medida el objetivo individual al organizacional.

... pues mi objetivo es esa parte, sobre todo del aprendizaje y creo que el objetivo de la preparatoria cada vez se va volcando más a la parte de los indicadores. Y se los he expuesto muchas veces, un indicador no determina el nivel de aprendizaje. Entonces, pues mientras no haya una búsqueda de unión entre indicador y aprendizaje, pues cada vez me voy a sentir más distanciado con entre mis objetivos y los objetivos de la escuela (D1, 2022, Entrevista 2).

Así, la relación entre los objetivos propios y los de la EPO, a decir del D1 se han ido separando, aunque aún percibe una relación entre los propios y los de la organización.

Por otra parte, la meta que persiguen los maestros también se relaciona con las condiciones con las que cuentan para impartir clase, por ejemplo, el número de alumnos a atender y los espacios con los que cuenta la escuela. Con respecto a esto, el D3 expone que sus salones son pequeños, ya que la escuela cuenta con un espacio reducido; estas aulas pueden albergar hasta a 30 alumnos, pero en ocasiones la directiva de la escuela ha llegado a formar grupos de poco más de 70 alumnos; lo cual evidencia dos cuestiones. Primero, que las autoridades de la EPO no conocen o no les interesan las condiciones en las cuales el profesorado y los alumnos interactúan y, segundo, que el objetivo organizacional será contar con el mayor número de matrícula y de egresados, pero donde no se atiende al discurso de educación de excelencia.

Y aun así me dices pues no lo puedes reprobar; oye, pero o sea todo esto, pues casi es ocasionado en cierta medida por ti, porque quieren meter a 70 chavos. Se habló con el director, nos prometió que ya no, y nos volvió a meter a 70 (alumnos)... eso es así, ahí se ve cómo las autoridades les valen, así totalmente a ellos les vale. O sea,

no puedes, no puedes atender a 70 chavos de la misma manera que podrías atender ... a 30 o sea, pues esas, esas son limitantes (D3, 2022, Entrevista 3).

A raíz de estas circunstancias, los docentes externan que, ante estos objetivos reales, impuestos por autoridades de la EPO, que involucran una falta de control de la evaluación por parte del docente, al imponerse un límite de alumnos reprobados y la falta de conocimiento y sensibilidad de las autoridades, frente a las condiciones para ejercer la docencia; se deja al descubierto la manera en que viven su actividad profesional; en este caso se externa como frustrante y desmotivante. Lo cual lleva a que el docente se asuma -en cierta medida- sometido frente a esta situación.

Pero, además algunos docentes comentan que, con el paso del tiempo, el desgaste y la desmotivación lleva a que se desplace el objetivo individual del profesorado de dotar de educación de excelencia, lo cual lleva a reproducir, lo que en palabras del profesorado se denomina el discurso educativo. Pero, además esta diferenciación entre los objetivos formales de la educación y los de la EPO implica una transformación de las funciones formales, que son asignadas a los sujetos tal como lo exponen Crozier y Friedberg (1990).

Si bien, en el primer apartado de este capítulo, se habla de que las funciones de los miembros de organizaciones educativas no se encuentran de manera explícita en algún documento, sino que se expresan de forma muy general, lo que da origen a diversas interpretaciones y a ambigüedades sobre el tema; en lo que respecta a los objetivos formales de la educación media se transforman para las autoridades de la EPO y para el resto de los

miembros de esta organización, en porcentajes de aprobación y egreso, en consecuencia se modifican también las actividades que realizan los directivos y los profesores.

De tal forma, que, en términos del objetivo de dotar de educación de calidad, los docentes encuentran que este se transforma o se desplaza por el objetivo organizacional que comparten las autoridades de la EPO y que puede venir de autoridades y organismos superiores y que únicamente acatan los directivos de la escuela.

(los objetivos) definitivamente vienen de instancias superiores, pero aquí pues siento que cada vez se ha acatado más porque siento que antes se buscaba la manera de compaginar ambas, lo que demandaban con lo que decíamos u opinamos nosotros. Pero cada vez siento que es menos en la parte del nosotros y más la parte de, pues hacer lo que están indicando las autoridades, sobre todo desde que inició la pandemia (D1, 2022, Entrevista 2).

Pero, también entre los docentes está presente además de la desmotivación una especie de añoranza de los inicios de la EPO, hace unos años, cuando se inició con una estrategia de trabajo más democrática y apegada a los objetivos y expectativas docentes. Esto deja ver precisamente ese desplazamiento o transformación del objetivo y/o propósito de la EPO. Esta situación deja de manifiesto lo propuesto en el capítulo dos, acerca de la característica de transformación constante de las organizaciones.

Si, si nos remitimos como a la misión y visión que realizamos cuando recién ingresamos, al inicio.... Estábamos ahí, cuatro maestros, obviamente el director. Eso es a lo que me refiero, o sea extraño tanto esa parte que se tenía al principio, que ahora ya no está. El

director llegó con una presentación... de nuestra misión, de nuestra visión, los objetivos de la escuela y entre todos empezamos como a decirle no, pues cámbiale aquí, muévele allá... Entonces, siento que si retomamos nuestra misión y nuestra visión, que es no retener (alumnos) si no formar alumnos de excelencia y con habilidades para la vida, siento que con eso sí, sí comulgo bastante, ¿no?, o sea, si realmente nos guiáramos por esa misión y visión y propósitos escolares, yo concuerdo totalmente con eso (D4, 2022, Entrevista 6).

De esta manera, se puede dar cuenta de la postura docente frente a los objetivos individuales y los de la organización educativa, es de aceptación de los segundos ya que, como se expuso en líneas anteriores, el profesorado está consciente que una parte o gran parte de los objetivos institucionales vienen de otras instancias o autoridades y su estrategia es aceptar lo que indiquen directivos, pero siempre tratando de conservar su grado de autonomía para organizar su trabajo y su práctica en el aula. Así, se puede caracterizar al grupo docente poseedor de una estrategia defensiva de su grado de agencia, pero también que en esa defensa desplaza sus intereses y objetivos personales por los de la organización.

D. Reflexividad

Tal como se ha expuesto en el capítulo dos, para esta investigación se parte de la idea de que el sujeto al interior de la organización siempre cuenta un grado de agencia, a pesar de que en este caso el encontrarse dentro de una organización educativa esta es altamente normada. Aún a pesar del peso de lo estructural en las organizaciones de educación, como plantea De la Garza (2018) los individuos siempre tienen o buscan espacios para ejercer la acción, pero además esta acción se encuentra relacionada con el grado de reflexividad del sujeto. Así, a

continuación, se presenta el papel que juega la reflexividad en la manera que los miembros de la preparatoria realizan sus actividades y, a partir de ello, cómo asumen su identidad.

Como se ha expuesto en líneas anteriores, a pesar de los roces o conflictos que puedan surgir entre pares, con otros puestos o con autoridades, los miembros de la organización buscan crear un ambiente de trabajo armónico; para lo cual tratan de cooperar y cumplir con las decisiones tomadas por dirección. Pero a pesar de esto, entre el grupo docente se comparte la idea de que la manera en que ejercen sus funciones autoridades, pedagogos y en ocasiones algunos orientadores, más que ayudar a que el profesorado realice su actividad profesional de manera adecuada, consideran que la entorpecen. Así, entre el grupo de profesores se encuentra la idea de que tienen que realizar su actividad en un espacio con trabas y en ocasiones sin apoyo del personal que debiera auxiliarles.

pues que están los directivos, pues que ellos debieran velar por esa parte pedagógica, académica, y no, o sea, en vez de ayudarte muchas veces, pues no, lejos de ayudar, bueno, no ayudan y te estorban. Entonces imagínate... y apoyo de pedagogía tampoco hay... (D3, 2022, Entrevista 3).

Es frente a este contexto en el que deben desarrollar su labor profesional, que los profesores cuestionan su desempeño y función al interior de la organización. En primera instancia, con respecto a su papel frente a las decisiones tomadas que afectan su trabajo de manera directa, se ha expuesto que el profesorado coopera con las autoridades al ejecutar las indicaciones que ellos comunican. Pero, esta estrategia lleva a los profesores a considerar su

papel al interior de la EPO y entre algunos se comparte la idea de asumirse como simples ejecutores de indicaciones.

[...] nosotros, los docentes, ahora somos como meros ejecutores... Y, por lo tanto, como que nuestra autonomía, debido al subsistema en el que estamos, se pierde por completo... nos tenemos que apegar a esos lineamientos, no nos queda como de otra, ... ya el docente en el aula puede hacer muchas otras cosas para tratar de contrarrestar esta situación (D4, 2022, Entrevista 6).

Pero, aun frente a esta percepción de nula o limitada participación en la toma de decisiones, entre los docentes se reconoce que conservan un grado de autonomía, por lo menos en la organización de sus clases y sus actividades al interior del aula. Es en este espacio donde consideran que pueden perseguir el objetivo compartido entre los maestros, que es dotar de educación de calidad al alumnado.

Ahora, en este espacio de actuación, los docentes reflexionan sobre la manera en que realizan su labor en el aula. Entre el profesorado se comparte la idea de que dan su mayor esfuerzo, aunque reconocen que algunos de sus pares no necesariamente asumen el mismo compromiso con su papel docente.

hay algunos (maestros) que yo los veo, pues en la misma línea, que es cumplir con lo que se les pide hacer. Pues quizá un poco más de lo mínimo, pero nada que trascienda; y como en un estado de confort. Hay otros a los que les interesa mucho y que se esfuerzan demasiado, que buscan muchas estrategias que son muy creativos, que están buscando realmente la manera de lograr el aprendizaje... (D1, 2022, Entrevista 2).

Asimismo, se puede dar cuenta de un grupo docente reflexivo tanto de su labor como de la de sus pares, identificando que algunos se adhieren a la postura directiva de centrarse en índices de reprobación y aprobación, así como de certificación. Consideran que parte del grupo de maestros realizan una actividad no reflexiva, y simplemente cumplen con las indicaciones de la dirección, tal como expresaba uno de los docentes entrevistados. Así entre algunos profesores se da cuenta de que ocasiones se realiza una práctica docente que no busca trascender y donde no se ven a sí mismos como agentes de cambio, tal como se plantea en documentos educativos oficiales.

En este ejercicio de reflexionar sobre la manera en que desempeñan su papel profesional, algunos docentes encuentran que su desempeño con el paso del tiempo ha ido decreciendo, esto producto de la desmotivación y frustración que experimentan frente a la manera en que se organiza el trabajo al interior de la EPO.

Con los años uno como que se va decepcionando, entonces siento que ya somos varios los que también estamos en este mismo sentir; no tanto de llegar a la mediocridad, pero ya no tener una exigencia tan alta, porque vemos que no, no es recompensada, pero ni siquiera eso, muchas veces no se aceptaba que tuvieras estos estándares que tenías hace 5 o 10, 15 años y que en la actualidad ya no son viables por esta misma situación del sistema. Entonces, pues ya vas disminuyendo la calidad de tu práctica (D1, 2022, Entrevista 2).

De esta manera, se puede dar cuenta de un grupo docente en su mayoría crítico de su labor, que acepta sus limitaciones y fallas, que busca mejorar y encontrar una forma de alcanzar el ideal de dotar de conocimientos a los alumnos. Pero al mismo tiempo reconocen algunos

que su entusiasmo y compromiso con su actividad profesional ha decaído, aunque es importante resaltar que al mismo tiempo se visualizan a futuro ejerciendo su función docente.

Pero, ante este panorama algunos profesores se cuestionan el rumbo de su actividad profesional. Ejemplo de ello es el caso del D2 que menciona experimentar una sensación como mencionaba Esteve (en Tenti, 2006) de frustración, de falta de sentido en la actividad que realiza; y se cuestiona si la actividad profesional que realiza todos los días realmente tiene sentido para él o lo tendrá en el futuro. Ante esto, expresa que de no ser así duda si será capaz de continuar en el subsistema y en esa EPO, a pesar de que menciona que él sí se visualiza en un futuro impartiendo clases. Pero, además esta reflexión del profesorado acerca del rumbo que lleva y debería llevar su actividad es compartida y refleja la preocupación por el futuro de la educación y de los estudiantes.

...justamente estábamos hablando hoy en sala de maestros... imaginarnos que... bueno estamos viendo a las generaciones que en un futuro van a ser nuestros doctores, nuestros maestros, y cuando sabemos que muchos de ellos llevan unas deficiencias bastante fuertes y que aun así están pasando, están pasando los niveles, porque pues en cada uno de los niveles se van maquillando, se van modificando estos estándares... (D4, 2022, Entrevista 6).

De tal forma, que podemos identificar un grado de reflexividad compartido entre docentes, lo que los lleva a ser críticos no solo de su actividad y sus conocimientos y el de sus pares, sino también de las autoridades tanto de la EPO como del sistema educativo en general. A partir de esta postura crítica y reflexiva se evidencia el compromiso por la actividad

profesional que estos docentes realizan, así como su identificación con la característica que se le otorga a los profesores en distintos documentos oficiales de educación, donde se les ve y se les insta a ser agentes de cambio social para su entorno y los jóvenes. A pesar de que ninguno de los maestros explícitamente se asume como agente de cambio, es a partir de su cuestionamiento y preocupación por el tipo de actividad profesional que realiza, que se puede dar cuenta de ello.

Así mismo, se encuentra que los maestros entrevistados asumen su identidad como docentes, ellos se identifican como tal, y hasta consideran que es una palabra que da cuenta de una parte de su identidad. En el caso de la mayoría de los docentes se encuentra presente un compromiso con desempeñarse de la mejor manera y realmente cumplir la función de agente de cambio social, en las vidas de los jóvenes que están en sus aulas. “yo me visualizo como docente, ¿no? como esa, esa idea un tanto viejita de un autor, este, Tenti Fanfani, como un apóstol de la educación. Suena loco, si suena como raro, pero yo así me veo” (D4, 2022, Entrevista 6). En el caso de este profesor su identificación tan profunda con su labor se puede ser explicada por su formación, ya que es egresado de una escuela Normal, y comenta que desde pequeño se veía a sí mismo como profesor.

El resto de los profesores también se identifican a sí mismos como docentes, a partir de la actividad que realizan, ya sea por el tiempo que llevan realizando la labor o por el espacio en el que se pueden desempeñar como profesores. Para algunos docentes el asumirse como tal lo relacionan con el tiempo que le han dedicado a la actividad. Algunos llevan años ejerciendo la docencia y, por ello, consideran que esa es una parte de su identidad. Mientras que algunos otros consideran que dentro de la EPO son docentes, no servidores públicos y

que fuera de la escuela pueden desempeñarse como profesores en cualquier otra escuela, o con alguna persona enseñándole algo, pero no se asumen como servidores públicos fuera de la preparatoria, esto no lo consideran parte de su identidad.

De esta manera, se afianza y remarca su identidad como docentes al relacionarla con una actividad que los acompaña no solo en sus horas frente a grupo o en su horario laboral dentro de la EPO, sino en todos los espacios y momentos de su vida; mientras que el ser servidor público es solo una parte que no lo identifica totalmente.

También para algún profesor su identidad profesional tiene que ver con su actividad y el espacio donde la realiza. Así, dentro del aula, ya sea explicando o enseñando algún tema de su área de conocimiento se identifica como profesionista o experto en el tema; pero al interior de la escuela y del aula también se asume como maestro al interactuar con sus pares. Por otra parte, también considera que es un servidor público. Esta idea de ser un servidor público también es compartida por el D3, quien externa que el ser un trabajador del estado no lo identifica totalmente, es más, su percepción de los servidores públicos es de desvalorización.

Me identifico como docente porque es una actividad que me gusta, que realizo con gusto, y pues tus gustos también conforman parte de lo que eres, de tu identidad. También pues, somos servidores públicos, pero no me identifico como cualquier servidor público. Lo somos en la medida que trabajamos en una institución del gobierno, pero nada más... (D3, 2022, Entrevista 3).

Para terminar, el director de la escuela es de formación e historia de trabajo como docente, a pesar de que es el director de la EPO, él menciona que se considera un profesor y servidor

público. Es así como percibe de la misma manera al profesorado y al resto de los miembros de la organización; como servidores públicos.

En realidad, yo soy un servidor, igual que ellos, nada más que con una función distinta. Entonces yo siempre me he concebido como maestro, como servidor público, y siempre me he puesto incluso a la par de los demás servidores públicos en la institución, ¿no? incluso a la par de mi personal administrativo... siempre he tratado de estar en la parte creo que no nos hacen ni más ni menos, nada más la función cambia (DE, 2022, Entrevista 4).

A partir de estas ideas se puede caracterizar al docente de la EPO, como un individuo que de manera recurrente reflexiona sobre la finalidad de su trabajo y la forma en que se desempeña, cuestionando no solo su labor y la de sus pares si no de la de sus autoridades, desvelando una organización de trabajo y determinación de funciones ambigua y un entorno laboral que en ocasiones entorpece su práctica profesional. Frente a ello se revela un profesional de la educación dedicado y comprometido con el ideal de educación, aunque reconociendo que en ocasiones enfrenta momentos de frustración y baja su motivación, lo que lo lleva a que sus esfuerzos por realizar una buena práctica docente disminuyan.

Se puede decir, que hay una identificación como un docente agente cambio, tal cual lo plantean diversos documentos educativos, a pesar de que él mismo no lo exprese con esas palabras, debido a que entre el profesorado hay una preocupación por motivar a los alumnos a aprender y por dotarlos de conocimientos y habilidades necesarias para cuando egresen de la preparatoria. De esta manera, se considera, que más que un transmisor de conocimientos,

un asesor o un burócrata hay un docente comprometido con su función, pero que también reconoce que a momentos las circunstancias emocionales los llevan a cuestionar el compromiso con su profesión.

4. Conclusiones

Para concluir, tal como se ha planteado en el capítulo teórico si bien se ha puesto en el centro de este trabajo a un sujeto dotado de agencia, también se reconoce que el análisis no se queda en el nivel micro o del individuo, si no que se reconocen una serie de elementos tanto micro, meso y macro. Se toma en cuenta que el sujeto interactúa tanto con individuos, grupos y otras organizaciones; pero también en estos espacios organizacionales se encuentran presentes elementos estructurales que no determinan, pero si afectan a la conducta y en este caso a la identidad de los individuos; así mismo se reconoce la importancia de aspectos de tipo subjetivo que en conjunto inciden tanto en los procesos que se suscitan al interior de las organizaciones como en la configuración identitaria. Pero además el presente análisis deja ver el papel que juega la organización en la configuración identitaria de sus miembros, en este caso del profesorado. Si bien los procesos de comportamiento estratégico y de toma de decisiones, aquí recuperados, hacen evidente la manera en que ayudan a reconfigurar y/o transformar la identidad docente, también es cierto que, la participación del profesorado en los juegos que se han gestado al interior de la EPO y, por tanto, su identidad, inciden en los procesos ocurridos en la preparatoria. Es decir, tanto la identidad del docente como los procesos acaecidos en la organización se reconfiguran constantemente por la incidencia de unos sobre otros.

De esta manera, a partir del análisis de un pequeño fragmento de la realidad que viven los miembros de esta EPO que se ha dividido en tres dimensiones, la estructural, subjetiva y la de la agencia, y con base en una serie de categorías referida a cada una de estas tres dimensiones se observa que, a momentos, se encuentran traslapadas y pareciera hasta cierto punto repetitiva alguna información, pero son precisamente estos encuentros entre niveles de la realidad y categorías, las que nos dejan ver la complejidad de las interacciones aquí analizadas.

En primera instancia, el análisis del nivel estructural permitió dar cuenta de las necesidades y carencias específicas de la EPO, pues como se expuso a lo largo de este trabajo, los documentos educativos oficiales enfatizan el conocer y atender dichas especificades, en la búsqueda de dotar de educación de excelencia al alumnado. Así mismo, se reconoce que el entorno económico difícil para un egresado universitario, así como la falta de espacios para ejercer una profesión llevo por el rumbo educativo a los profesionistas aquí entrevistados. Dentro de este entorno exigente, y que enfrenta una serie de carencias a las que el docente debe hacer frente, se encuentra el reto de atender a un alumnado que enfrenta una serie de limitaciones, necesidades producto de su formación y el entorno en el que habitan. Esto se vuelve otro desafío que debe sortear el docente, pero además al interior de la EPO se suscitan otra serie de procesos y circunstancias que influyen en la manera en que se desempeña el profesorado y por lo tanto incide en la manera en que configura su identidad profesional.

Así, se encontró que tanto el conocimiento como aplicación de normatividad es laxo, lo que da paso a un ambiente de trabajo donde la ambigüedad en la aplicación de reglas, la determinación de tareas y la manera de realizarlas se hace presente. En este contexto de

flexibilidad normativa y de organización del trabajo es que el docente asume una estrategia de trabajo de cooperación con sus autoridades y el resto de los miembros de la organización. A partir de los objetivos reales que persigue la EPO se puede caracterizar a esta como una organización educativa que, desde la perspectiva de directivos, busca un bien social, el cual es “rescatar” alumnos y evitar la deserción escolar, aun a costa del objetivo formal que es dotar de educación de excelencia. Mientras que por su parte el grupo docente considera que su objetivo debe ser otro. Así una característica propia de esta organización es ambigua por lo menos en términos de los objetivos que guían su funcionamiento.

En cuanto al nivel subjetivo del análisis realizado se encontró que entre los docentes es más lo que se comparte que lo que los diferencia, lo que los vuelve un grupo homogéneo por lo menos en cuanto a las cuestiones subjetivas. Entre el profesorado entrevistado se comparten percepciones de objetivos, organización del trabajo, del conocimiento, del contexto en el que desarrolla su labor y de la valoración que se hace de su labor profesional. Los docentes de la EPO se inclinan por orientar su actividad a lo que se denomina los objetivos reales, pero de fondo se encuentra una preocupación por alcanzar el objetivo formal de la educación. Esto hace que se caractericen como un grupo con una postura crítica, no solo de su EPO si no del sistema educativo en general y de su propia práctica docente, lo cual les dota de la característica de grupo reflexivo.

Este grupo de profesores califica al contexto en el que se desenvuelve profesionalmente como seguidor de un discurso educativo, donde se suscitan prácticas de simulación a distintos niveles y en particular en la preparatoria. Esto lleva a que se perciba una falta de control y retroalimentación en la actividad docente que realiza el profesorado y, que se experimente

una especie de abandono de las autoridades y personal de apoyo docente; también experimentan una sensación de carga, al responsabilizarse a la planta docente por la deserción de alumnos y los índices de egreso. Esto a su vez se traduce en una inconformidad compartida por la manera en que se organiza la educación en el país y en su preparatoria.

A partir de estas percepciones se puede dar cuenta que más que gestarse una identidad organizacional se genera una identificación grupal, la organización logra alcanzar es una serie de conductas deseadas entre los miembros docentes que permiten continuar con los juegos que la hacen funcionar.

Con referencia al nivel de agencia, se encontró que mientras que las autoridades de la EPO se centran en lo urgente dejan lo académico a los docentes. La estrategia de trabajo de dirección es delegar actividades a docentes, ya que son considerados por estos como sujetos capaces, comprometidos y con vocación para realizar de manera adecuada dicha labor. Esta idea es compartida entre algunos profesores, mientras que otros optan por una postura más crítica al considerar que solo se traspasa al grupo de maestros trabajo que en ocasiones no les corresponde y el cual no es supervisado por nadie. La estrategia de trabajo por la que opta el grupo docente es de aceptación de la organización del trabajo establecida por dirección, con lo cual conservan un grado de autonomía para guiar su práctica docente.

Es así como el proceso decisorio en la organización puede observarse desde la óptica de March y Olsen (1976), es decir, como un espacio que propicia la interacción y la permanencia y reproducción de juegos entre los miembros de la EPO, lejos de concebir al proceso decisorio como importante, pues la decisión ya ha sido tomada por las autoridades y únicamente se comunica al resto de los miembros. De esta forma se refuerza la manera de

funcionar de la organización, así como la interacciones que ocurren dentro de la misma; lo cual reafirma el rol del docente así como la autoridad de los puestos directivos.

Tomando en consideración todos estos aspectos particulares de esta EPO, se encuentra que la identidad de estos docentes no se habría manifestado de la manera aquí presentada de haber laborado e interactuado en otro municipio o en otro subsistema, aunque este pertenezca al nivel medio superior. Así mismo las exigencias, necesidades y carencias de su población de alumnos les hacen que adapten su labor profesional a esto y por tanto la finalidad de su labor, la manera en que la desempeñan afectará la forma en que asumen su práctica docente y su identidad, lo cual no será igual en ninguna latitud del país, dadas las características y necesidades propias de la escuela y de su alumnado.

En este caso, los docentes de la EPO articulan su identidad a partir de la idea de diferenciación, es decir, reconocen la otredad. Los profesores de esta escuela se diferencian de los puestos directivos, pedagógicos y orientadores, refieren su actividad a partir de palabras como ellos y nosotros.

A partir del análisis de los elementos y dimensiones de la realidad educativa aquí considerados, se pudo confirmar lo planteado en la parte teórica, acerca de que la organización es una especie de ente en constante transformación debido a la serie de procesos que ocurren en su interior y que involucran al ambiente externo y a los individuos relacionados con el espacio educativo.

Como plantean Crozier y Friedberg (1990), existe una relación directa entre los procesos que se suscitan al interior de la organización y su contexto externo. De ahí, que en este

análisis de la EPO se consideraran tanto elementos y procesos internos de la organización, así como aspectos sociales, económicos y hasta culturales del entorno en el que se encuentra inserta la preparatoria en cuestión. Asimismo, se encontró esa relación, como plantean estos dos autores, entre el espacio de incertidumbre que controlan los sujetos con el grado de autonomía y poder que ostentan. En el caso de los docentes de esta EPO, parece que el grado de independencia y agencia con el que cuentan para organizar su trabajo, en parte está asociado a un grado de incertidumbre que puede manejar; ya que frente a las exigencias y cambios en los objetivos educativos y organizacionales, atraviesa por un proceso que lo lleva a convertirse en un profesionalista adaptable y resiliente lo que le brinda las habilidades de manejar grandes cantidades de incertidumbre con respecto a sus funciones, lo cual en palabras de Crozier y Friedberg (1990) se convierte en una moneda de cambio para conservar o ampliar su grado de autonomía.

Por otra parte, la estrategia desplegada por el grupo docente de esta organización educativa, más que ofensiva y arriesgada es defensiva y conservadora. Entre el gremio de profesores se hace evidente una inconformidad con el tipo de interacciones entre directivos y puestos de confianza, así como con los objetivos organizacionales y la manera en que se organiza el trabajo al interior de la EPO. Pero, frente a ello la reacción del profesorado es recurrir al apoyo del gremio compartiendo dicha molestia, sugerir dentro de los espacios de trabajo conjunto algunos cambios, aunque estos rara vez se alcanzan. Pero más que una estrategia grupal defensiva, se puede decir, que esta es asumida de manera individual y compartida por los docentes, pues tal como se ha expuesto, a pesar de que los profesores se ven a sí mismos como un grupo unido, también externan que por sus horarios sus

interacciones son limitadas; por lo tanto, el organizarse y trabajar en equipo son actividades que ocurren de manera esporádica.

En cuanto a la comunicación e interacción se percibe por niveles. Es igual y es cercana, de trabajo en equipo con pares y orientadores, mientras que es lejana con dirección. De esta forma aparece la alteridad o "ellos", quienes son los directivos y orientadores, es decir, quienes están en la parte administrativa. Ellos tienen su propia comunicación y sus propias reuniones. Hay una identificación con su gremio a partir de este tipo de interacción por jerarquías como lo llaman los docentes. De esta manera, el tipo de interacción y la jerarquía reafirman la identidad del grupo de maestros diferenciándose de los puestos directivos y de confianza.

Pero, además otro elemento que se mencionó es el espacio, aunque tácitamente los docentes no lo vinculen con su configuración identitaria tiene una gran importancia. Siguiendo la idea de los otros y nosotros, a partir de compartir el espacio del salón de maestros con los orientadores, que tienen ahí su oficina y centro de trabajo, se genera una especie de identificación, aunque no totalmente, por el hecho de compartir este salón. Lo que se hace evidente al encontrarse interactuando en este espacio es que tanto orientadores como docentes, dan cuenta que están otros que, si tienen sus oficinas, y estos son los directivos, lo cual es una manera de desvincularse de ellos. De esta manera, la jerarquía se vuelve otro factor importante en la configuración identitaria.

Siguiendo con esta idea de jerarquía, entre los docentes hay una percepción de que entre mayor jerarquía se observa mayor desapego, menor interés y conocimiento de los alumnos, de sus lagunas, rezagos y necesidades que se enfatiza en documentos oficiales tanto docentes

como autoridades deben conocer. Se reconoce que se genera un discurso en torno a estas cuestiones; y frente a la demanda de educación de excelencia, no hay un esfuerzo por lograrlo, salvo el interés y esfuerzo que desee poner el docente en turno. De no ser por esa vocación, realmente el trabajo educativo estaría reducido a una simple certificación, pero sin conocimientos y habilidades. Esta simulación trastoca el hacer del maestro y por tanto el cómo se percibe, como un seguidor de órdenes, de reglas, de discursos de las autoridades o cómo un docente contestatario que actúa frente a esa actitud de las autoridades. Es en este contexto micro donde los docentes tienen que realizarse profesionalmente e identificarse o no como docentes, por lo que se ha planteado aquí los docentes son reflexivos de su labor diaria al interior de la EPO, y ellos se asumen como profesores cuya tarea central y hacia donde van encaminados sus esfuerzos es lograr el aprendizaje de los alumnos.

La actividad que realiza el docente es reflexiva, desde la manera como asumen su tarea y la finalidad que esta tiene hasta la de sus pares y sus autoridades, esto define lo que es ser docente y por tanto su identidad. De esta manera el ser docente es realizar una actividad de manera ética y racional, encaminada a un fin específico, en este caso transmitir conocimiento a los alumnos y asegurarse de que estos aprendan.

Lo que deja ver este conglomerado de elementos e interacciones que conforman una serie de procesos al interior de la organización es que, más que una identidad docente grupal o gremial, se configura lo que denomino una *identificación temporal individual*, que es compartida por la mayoría de los docentes. Pero a su vez dicha identificación gestada al interior de esta organización educativa la hace funcionar a partir de reproducir procesos que ocurren en su interior.

Es así como el aporte de los estudios organizacionales al análisis del ámbito educativo y a su vez el espacio educativo, contribuye con la oportunidad de transitar entre disciplinas variadas y teorías para dar cuenta del proceso decisorio y el comportamiento estratégico que asumen los miembros de esta EPO. Mientras que, desde los EO, las teorías dedicadas a abordar el tema de la identidad se centran más en la cuestión de identidades grupales u organizacionales, aquí se han retomado autores como Albert y Whetten, que estudian este tema, pero también se ha recurrido a otros autores organizacionales como Crozier, Friedberg y Simon para dar cuenta de los procesos de comportamiento estratégico y decisorio y cómo los docentes participan en estos.

A partir de esta combinatoria de autores se encuentra que la interacción suscitada en la EPO vista desde el proceso decisorio y el comportamiento estratégico, se ve mediada por intereses individuales tanto de dirección como del profesorado. Por su parte, las autoridades educativas de la preparatoria asumen una estrategia de seguimiento laxo de normas y organización del trabajo, con la finalidad de perseguir el objetivo de cumplir con índices de aprobación y egreso, esto a partir de delegar trabajo y limitar el control evaluativo de los docentes sobre el desempeño del alumnado. Los docentes asumen frente a esto una estrategia de aceptación y cooperación con directivos ya que, en palabras de Crozier y Friedberg (1990), conocen el juego que se ha establecido y participan en él para alcanzar sus objetivos particulares.

En la EPO no existe una identificación con la organización, no se comparten los objetivos reales que se persiguen en el quehacer diario, la manera en que se organizan las actividades genera un tipo de solidaridad que refuerza una identificación temporal con su grupo de

trabajo, pero no con sus autoridades ni con el resto de los puestos administrativos y de confianza; de tal forma que no se gesta una identidad organizacional como tal, sino un apego a la manera en que funciona la organización o como plantean Crozier y Friedberg (1990) adhesión a los juegos que la mantienen funcionando.

Asimismo, las herramientas teóricas organizacionales permiten caracterizar el contexto en el que desarrolla su actividad profesional y configura su identidad el docente, como un espacio que sigue un discurso y que se halla permeado por una cultura de las evidencias, que van desde los niveles jerárquicos educativos más altos hasta el nivel del aula. Es así como desde los EO se puede abordar un tema tan complejo como la configuración identitaria, pero además lo que este análisis les aporta a los estudios organizacionales es que visualiza la importancia de la identidad individual y su incidencia en el funcionamiento de las organizaciones.

Entonces, la organización puede concebirse como un espacio gestor de un tipo específico de identidad o individual y una identificación grupal pero no configura una identidad organizacional ni una identificación con la organización, sus metas, procesos y forma de organizar las actividades. Estas características propias de la EPO encaminan al docente a asumir un compromiso individual con su rol profesional, por lo que acata las reglas del juego, más que generar una identidad organizacional.

Por otra parte, se propone a los EO recuperar otros aspectos subjetivos que inciden en los procesos organizacionales; pues como se expuso en el capítulo teórico únicamente se mencionan algunos elementos subjetivos relacionados con la toma de decisiones y el comportamiento estratégico; entre dichos elementos se encuentran; la percepción de

importancia en la toma de decisiones, la mención de manera general de las emociones en relación con el comportamiento estratégico, así como los intereses y motivaciones. Pero como se expuso en este capítulo son numerosos los elementos subjetivos que intervienen en las interacciones y procesos ocurridos al interior de las organizaciones. Todas estas herramientas teóricas aportadas desde los EO permiten abrir una ventana y, observar los procesos que ocurren en las organizaciones educativas, lo cual ayuda a comprender un tema tan complejo como lo es el de la *configuración identitaria*. Finalmente, a partir de este análisis se pudo llegar a una caracterización del profesorado aquí entrevistado, lo cual bien puede ser representativo de otros espacios educativos con similares situaciones contextuales.

Con base en los elementos considerados para este analizar se caracteriza a la organización educativa EPO como seguidora de un discurso oficial que no privilegia el compromiso con la educación de excelencia que es su guía y objetivo final. Por tal motivo, no se crea una identificación con los objetivos que persigue, pero logra que los docentes entren en el juego gestado, al lograr que ellos acepten lo que denominan objetivos reales, así como la manera de organizar el trabajo y las interacciones al interior de la misma.

A partir del tipo de dinámica organizacional expresada por los entrevistados, se suscitan procesos decisorios y de comportamiento estratégico que gestan un tipo de interacción que lleva a la solidaridad entre el grupo docente y a una diferenciación y alejamiento de sus autoridades y del resto de puesto de confianza, lo que refuerza la identidad del grupo. Se genera una integración/alineamiento organizacional con las metas, procesos e interacciones que hacen funcionar a la EPO, pero siempre teniendo en mente la defensa de su grado de autonomía en el ejercicio de sus labores.

A. Hallazgos y aportaciones

Un elemento que no se había considerado dentro de la investigación es el lazo de cercanía con los miembros de la organización. En este caso se encontró que uno de los alicientes para que la mayoría de los docentes continúen en la práctica docente, es la interacción que desarrollan con compañeros y sobre todo con los alumnos. Pese a que en ocasiones se viven momentos angustiantes y estresantes dentro del aula pues, como lo externan los docentes existen grupos difíciles, es la interacción cotidiana la que los motiva a continuar en la docencia.

Se podría decir, que la identidad que configuran estos profesores es producto directamente de las condiciones de trabajo internas, de la manera en que se conducen las autoridades de la EPO y la forma en que organizan y delegan el trabajo. A partir de este trabajo delegado a otros puestos y en ocasiones hasta a algunos docentes, esta falta de seguimiento a la labor docente, de retroalimentación con los profesores, esta negociación en la aplicación de la normatividad, la cooperación por parte del profesorado, para que, en las palabras de estos, salga adelante el trabajo, lleva a configurar esta identidad resiliente y adaptable ante dichas condiciones de trabajo.

Se encontró también una especie de resignación en las condiciones para ejercer su labor profesional, se acepta y se coopera con el trabajo designado con autoridades. Esto, también hace surgir una especie de *compañerismo al compartir el malestar* en la manera de organizar el trabajo al interior de la preparatoria. Pero, además entre los docentes se hace presente la expresión *que le apasiona lo que hace*, por tanto, se ve una vez más el factor subjetivo

emocional en el funcionamiento y en los procesos organizacionales, y es un elemento que no es tomando en cuenta en los planes y programas educativos y que incide de manera directa en la finalidad de toda organización educativa, en el tipo de trabajo realizado en este caso por los profesores.

Otra cuestión interesante es que no se identifica tal cual un conflicto o crisis en la configuración identitaria, sino tal vez una especie de *tensión domesticada* con la forma de ejercer su profesión. Le denomino de esta manera ya que pareciera que esta resiliencia docente ha sido llevada al extremo, al sortear los obstáculos en el ejercicio de su labor a diario. Derivado de esto más que buscar configurar una identidad docente sólida resulta más conveniente optar por la *identificación docente temporal*, esta *identificación docente flexible* que le permitirá al profesorado experimentar menor sufrimiento e incertidumbre al momento que su entorno le exija adaptarse a nuevas circunstancias.

Para finalizar, se puede hablar de un *docente errante*, retomando las ideas de Bauman, el cual transita entre profesiones, condiciones contextuales internas y externas a la organización educativa. Un *docente errante*, que desarrolla una *identificación docente temporal* para evitar perderse entre exigencias, falta de oportunidad laboral, falta de oportunidad de participación en la toma de decisiones en la organización a la que pertenece y quien frente a esto adopta una estrategia conservadora o defensiva de la libertad que ostenta al interior de la EPO.

Estos docentes o actores estratégicos, con una identidad resiliente y grupal son los que hacen posible una organización educativa funcional acorde con los objetivos reales de certificación y reducción de índices de reprobación. Al mismo tiempo, dicho contexto

organizacional gesta un compromiso entre el grupo docente con su función social, dando como resultado una organización funcional y comprometida con una labor social.

Fuentes bibliográficas

Albert, S. y D. Whetten (1985). Organizational Identity. *Research in Organizational Behavior*, 7, 263-25404

Álvarez-Gayou Jurgenson, J. (2003). Como hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología. Paidós.

Alvesson, M., & Deetz, S. (2017). Enfoques de la Teoría Crítica y del posmodernismo sobre los estudios organizacionales, en *Tratado de Estudios Organizacionales Vol. 1*. UAM

Alvesson, M., & Per, Olof, B. (1992). Corporate culture and organizational symbolism, Berlin: de Gruyter.

Bauman, Z. (2003) “De peregrino a turista o una breve historia de la identidad” en Hall, S. y Du Gray, P. coords. (2003) *Cuestiones de identidad cultural*, Amorrortu, Buenos Aires

Berger, P. Luckman, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Argentina, Amorrortu Editores

Bolaños, R., Solana, F., & Cardiel Reyes, R. (2011). *Historia de la Educación Pública en México (1876-1976)* (p. 345). FCE.

Burrell, G. y Morgan, G. (1989). Assumptions about the nature of social science, en *Sociological Paradigms and Organizational Analysis*. Hennemann, Londres.

Calas, M. B., & Smircich, L. (1999). Past postmodernism? Reflections and tentative directions. *Academy of management review*, 24(4), p. 649-672.

Clegg, R. Stewart, David Courpasson y Nelson Phillips (2006), *Power and organizations*, pp. 1-38, Sage.

Contreras-Armenta, C. Hernández, E. (2011). Antecedentes Teóricos y niveles de análisis de la identidad organizacional en Revista electrónica Nova Scientia, Vol. 3 (2), Núm. 6. Universidad de la Salle.

Crozier, M. y Erhard F. (1990) “El actor y el sistema”, Alianza, México,

Crozier, M. y Erhard F. (2000) *Organizations et action collective. Notre contribution a l'analyse des organizations*, en Crozier, Michel, ¿quid sit sociologie des organizations? Tome II, Seli Arsian, Paris, pp. 130-160

Dander, M. A. (2018). *La educación media superior en el contexto histórico de México*. Revista de evaluación para docentes y directivos, 26–43. (<https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/Red09.pdf>.)

Data México. (2020). Naucalpan de Juárez. (<https://datamexico.org/es/profile/geo/naucalpan-de-juarez>). Recuperado el día 17 de febrero 2020.

De la Garza Toledo, E. (2001). La epistemología crítica y el concepto de configuración. Revista Mexicana De Sociología, 63(1), 109-127. doi:10.2307/3541203

De la Garza Toledo, E. (2018). La metodología configuracionista para la investigación social. Gedisa.

EPO 323. <https://prepa323.wixsite.com/epo323>. Recuperado el día 17 de febrero de 2020

ENDEMS (2012) Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior. Documento disponible en: http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10787/1/images/Anexo_6_Reporte_de_la_ENDEMS.pdf. Recuperado el 3 de marzo 2020.

Estupiñan, N. y Agudelo Cely, N. (2008). *Identidad cultural y educación en Paulo Freire: reflexiones en torno a estos conceptos*, en Revista Historia de la Educación Latinoamericana, núm. 10, 2008, pp. 25-40. Colombia, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia Boyacá

Etzioni, A. (1979). *Organizaciones Modernas*.

Fischer, G. (1998). *Espace, identité et organisation*, en Jean-François Chanlat (coord.), *L'individu dans l'organisation*, Les Presses de l'Université Laval, Canadá, Éditions Eska

Friedberg, E. (1993). *Las cuatro dimensiones de la acción organizada*, Gestión y Política Pública, Vol. II, Num. 2, pp. 281-313

Giménez G. (1995). *Modernización, Cultura e Identidad Social*, en Revista Espiral. Vol. 1, Núm. 2. Universidad de Guadalajara. México

Goffman, E. (2006). "Estigma: La identidad deteriorada", Amorrortu, Buenos Aires.

González, Noé (2007). "Bauman, identidad y comunidad" en Revista Espiral, Vol. 14, Núm. 40

González-Miranda, R. (2014). *Organizational Studies*. Innovar, 24(54), pp.43-58

Güereca Torres (coord.). (2016). "Guía para la investigación cualitativa: etnografía, estudio de caso e historia de vida". Universidad Autónoma Metropolitana, México

Gutiérrez Legorreta, L. (2009). *El devenir de la Educación Media Superior. El caso del Estado de México*. Universidad Autónoma del Estado de México

Hall; R. (1996), "Organizaciones: estructuras, procesos y resultados", PEARSON Educación/PRENTICE Hall.

Heller, A. (1967). "Sociología de la vida cotidiana". Colección Socialismo y libertad

INEE (2019). *La educación obligatoria en México. Informe 2019*

INEE, (2017). “Voces y retos de los subsistemas de educación media superior”.
<https://historico.mejoredu.gob.mx/voces-y-retos-de-los-subsistemas-de-educacion-media-superior/> Recuperado el 25 de septiembre 2020.

INEGI (2020). Presentación de Resultados. Naucalpan de Juárez.

INEGI-ENOE (2017), *Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo [Mexican Labour Force Survey, first trimesters 2010-2017]*, Instituto Nacional de Estadística y Geografía, México City, <http://www.beta.inegi.org.mx/proyectos/enchogares/regulares/enoe/>.

Lipovetsky, G. (1987). “El imperio de lo efímero”. Anagrama, España.

Marceló, C. (2010). *La identidad docente: constantes y desafíos* en Revista Interamericana de Investigación, Educación y pedagogía, Vol. 1, No. 1, p. 15-42

March, J. (1994) “Ambiguity and interpretation” en March, James G. A primer on Decision Making, the Free Press, New York, pp. 175-219

March, J. G. 1981. Footnotes to organizational change. *Administrative Science Quarterly* 26(4): 563-577. doi: 10.2307/2392340

March, JG & Olsen, JP (1976) Ambigüedad y elección en las organizaciones. *Diario Americano de Sociología*, 84, 765-767

Marcuse, H. (1993). “El hombre unidimensional”. Argentina, Planeta Agostini

MEJOREDU. (2021). Programa de formación para la inserción de docentes 2021-2026. Educación Media Superior.

Meneses, E. (2002a). *Tendencias educativas oficiales en México 1934-1964*. Centro de Estudios Educativos.

Meneses, E. (2002b). Tendencias educativas oficiales en México 1964-1976. En *México: Centro de Estudios Educativos/Universidad Iberoamericana*. Centro de Estudios Educativos.

Meneses, E. (2002c). *Tendencias educativas oficiales en México 1976-1988*. Centro de Estudios Educativos.

Milena, R., Rondón G. y Trejo, J. (Eds). (2018). *Formación Docente y pensamiento crítico en Paulo Freire*. CLACSO

Ojeda, et al. (2010). “La potencialidad dialéctico-crítica de construcción de conciencia histórica” en *Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, No. 39, 170-185 Chile

Olivé, L. (1998). Thomas S. Kuhn y el estudio de la ciencia. *Revista Ciencias* No. 50, abril-junio, 10-18.

Paez, Martinez, et al. (2018) “Formación docente en Paulo Freire”, CLACSO, México

Perrenoud, P. (2007). “Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica”, Colofón, México

Poy, J. y Ávalos, J. (2016). *Paradigmas, enfoques y diseños metodológicos de la investigación educativa*.

Ramírez, et al. (2011). “Estudios organizacionales y administración. Contrastes y complementariedades. Caminando hacia el eslabón perdido”, en *Revista Forum Doctoral*, Núm., pp. 7-51

Reed, M. (1996) “Organizational Theorizing: a historically contested terrain” en Clegg, Steward R., Cynthia Hardy y Walter R. Nord, *Handbook of organizations Studies*, Sage, Londres, pp. 31-56

Rivero, P y Martínez V. (2016). “Cultura e identidad: Discusiones teóricas epistemológicas para la comprensión de la contemporaneidad”, en *Revista de Antropología Experimental*, No. 16, p. 109-121.

Rodríguez-Sala Gómezgil, M. (2009). “La cofradía-gremio durante la baja edad media y siglos XVI y XVII, el caso de la cofradía de cirujanos, barberos, flebotomianos y médicos en España y la Nueva España” en Revista BARATARIA. Castellano-Manchega de Ciencias Sociales, No. 10, P. 149-163.

Salazar, Silva M. (2016). “Relatos de vida e identidad docente”, UPN, México.

SEEM (2022). Página oficial: <https://seduc.edomex.gob.mx/bachillerato-general>. Consultada el día 20 de febrero 2022

Seidman, S. (2015). “Identidad personal y subjetividad social: educación y constitución subjetiva”, en Revista Cuadernos de Pesquisa, Vol. 45, No. 156, p 344-357. DOI: [.doi.org/10.1590/198053143204](https://doi.org/10.1590/198053143204)

SEMS (2021). Página oficial http://www.sems.gob.mx/es_mx/sems/mision_sems.

Recuperado el 12 de enero de 2022.

SEMS (2022). (http://www.sems.gob.mx/es_mx/sems/ems_sistema_educativo_nacional).

Recuperado el 12 de enero 2022.

SEP (2015). Página oficial: <https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/direccion-general-de-bachillerato-sems#acciones>. Recuperado el día 20 de febrero 2022

SEP. (2020). *Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en la Educación Media Superior. Perfiles profesionales, criterios e indicadores para docentes, técnicos docentes y personal con funciones de dirección y de supervisión.*

Simon, H. (1970) “El comportamiento administrativo”, Aguilar, S.A, España

Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Ediciones Morata, S. L

Smircich, L. (1983) “Concepts of culture and organizational analysis”, en *Administrative Science Quarterly*, Vol. 28, Núm 3, pp.. 339 – 358

Solana, F., Cardiel, R. y Bolaños, R. (2011). *Historia de la Educación Pública en México*, Fondo de Cultura Económica, México.

Street, S. (2000). *Trabajo docente y poder de base en el sindicalismo democrático magisterial en México. Entre reestructuraciones productivas y resignificaciones pedagógicas*. en *La Ciudadanía Negada. Políticas de Exclusión en la Educación y el Trabajo*. CLACSO.

Tardiff, M, Canton I. (2018). “La identidad profesional docente”. Narcea, España

Tenti E. y Cora Steinberg (2011). *Los docentes mexicanos. Datos e interpretaciones en perspectiva comparada*. Siglo XXI.

Tenti Fanfani, E. (2006). “El oficio de docente”. Siglo XXI, Argentina.

Tenti Fanfani, E. y Cora S. (2011). “Los docentes mexicanos. Datos e interpretaciones en perspectiva comparada”, Siglo XXI, México

Tenti, E. (2021). *La escuela bajo sospecha*. Siglo XXI. Argentina.

Tirado, R. (2015). “Teorías y conceptos para analizar las organizaciones gremiales de empresarios” en *Revista Mexicana de Sociología*, Vol. 77, Núm. 3

UNESCO (2020) Informe de seguimiento de educación en el mundo. 2020, Francia.

Valle, J. y J Manso, J. (Dirs) (2016). “La cuestión docente a debate”, Narcea, Madrid.

Vasilachis de Gialdino, I. (2006), *La investigación cualitativa*, en *Estrategias de*

Zey-Ferrell, M. (1981) “Criticisms of the dominant Perspective on Organization”, en the *Sociological Quarterly*, 22 (spring), pp. 181-205



Casa abierta al tiempo

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA

ACTA DE DISERTACIÓN PÚBLICA

No. 00231

Matrícula: 2183800304

IDENTIDAD DOCENTE,
INTERACCION Y DINAMICA
ORGANIZACIONAL. EL CASO DE
UNA PREPARATORIA OFICIAL DEL
ESTADO DE MEXICO.

En la Ciudad de México, se presentaron a las 10:00 horas del día 15 del mes de diciembre del año 2022 en la Unidad Iztapalapa de la Universidad Autónoma Metropolitana, los suscritos miembros del jurado:

DR. LUIS MANUEL JUNCOS QUIANE
DR. CARLOS JUAN NUÑEZ RODRIGUEZ
DR. JUAN MANUEL HERRERA CABALLERO

Bajo la Presidencia del primero y con carácter de Secretario el último, se reunieron a la presentación de la Disertación Pública cuya denominación aparece al margen, para la obtención del grado de:

DOCTORA EN ESTUDIOS ORGANIZACIONALES

DE: MARISOL GARCIA JIMENEZ

y de acuerdo con el artículo 78 fracción IV del Reglamento de Estudios Superiores de la Universidad Autónoma Metropolitana, los miembros del jurado resolvieron:

APROBAR

Acto continuo, el presidente del jurado comunicó a la interesada el resultado de la evaluación y, en caso aprobatorio, le fue tomada la protesta.



MARISOL GARCIA JIMENEZ
ALUMNA

REVISÓ

MTRA. ROSALIA SERRANO DE LA PAZ
DIRECTORA DE SISTEMAS ESCOLARES

DIRECTOR DE LA DIVISIÓN DE CSH

MTRC. JOSE REGULO MORALES CALDERON

PRESIDENTE

DR. LUIS MANUEL JUNCOS QUIANE

VOCAL

DR. CARLOS JUAN NUÑEZ RODRIGUEZ

SECRETARIO

DR. JUAN MANUEL HERRERA CABALLERO