

LA SATISFACCIÓN DEL QUEHACER DOCENTE: PILAR DE LA IDENTIDAD DEL PROFESOR DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

TEACHER SATISFACTION: A CORNERSTONE OF IDENTITY FOR HIGH SCHOOL TEACHERS

LUZ MARINA IBARRA URIBE
Facultad de Estudios Superiores de Cuautla
Universidad Autónoma del Estado de Morelos
marina.ibarra@uaem.mx

CÉSAR DARÍO FONSECA BAUTISTA
Centro de Bachillerato Tecnológico industrial y de servicios No. 76
SEMS-UEMSTIS
cdfonseca19@yahoo.com.mx

MARÍA DE GUADALUPE PÉREZ AGUILAR
Bachillerato Especializado en Contaduría y Administración
Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca
lupis_mpa@hotmail.com

Cómo citar este artículo: Ibarra Uribe, L. M., Fonseca Bautista, C. D. y Pérez Aguilar, M. de G. (2019). La satisfacción del quehacer docente: Pilar de la identidad del profesor de educación media superior. *Educación y ciencia*, 8(52), 22-33.

Recibido: 16 de agosto de 2019; **aceptado para su publicación:** 9 de octubre de 2019

RESUMEN

El propósito es identificar cómo asumen su identidad docente profesores de bachillerato, a partir de tres ejes: vocación, satisfacción y malestar docente. La muestra constó de 17 docentes pertenecientes a dos instituciones de sostenimiento público. Se empleó la entrevista semiestructurada para recabar la información. Entre los principales hallazgos puede mencionarse una ambivalencia entre el no asumirse nominalmente como docentes, pero sí sentirse satisfechos con el resultado de su labor como tales. En todos los entrevistados se percibe conciencia de la responsabilidad y el compromiso social de su labor.

Palabras Clave: identidad, Educación Media Superior, docencia, profesión, satisfacción profesional

ABSTRACT

This paper seeks to identify how high school teachers assume their teaching identity as a part of three axis: vocation, satisfaction and teacher discomfort. The sample was comprised of 17 teachers from two public institutions. Semi-structured interviews were used to collect information. The main findings include ambivalence in that the teachers do not nominally identify as teachers, yet feel satisfied with the result of their teaching work. All interviewees exhibited an awareness of the responsibility and social commitment inherent in their work.

Keywords: Identity, high school, teaching, profession, professional satisfaction

INTRODUCCIÓN

La identidad docente es resultado de una construcción que inicia con aquellas ideas preconcebidas que se difunden socialmente acerca de lo que es un docente para continuar e iniciar sistemáticamente con el proceso formativo en las escuelas normales; el cual se prolongará, enriquecerá y afianzará a lo largo de su trayectoria laboral.

No obstante, para el caso de la Educación Media Superior (EMS), por lo menos en México, la situación es diferente. El 85% de los docentes no atravesaron dicho trayecto, quienes no solo no cuentan con una formación magisterial y/o pedagógica, sino que en la mayoría de los casos ni siquiera concibieron -antes de salir al mercado profesional- la posibilidad de dedicarse a la tarea magisterial. La mayoría llegó a ella de manera fortuita y en no pocas ocasiones, pensando en una actividad transitoria, en espera de incorporarse a un empleo dentro de su campo disciplinario de formación inicial. Son docentes que se forman en la práctica y con los años. En 2015, el INEE llevó a cabo una investigación con el propósito de conocer quiénes son los docentes de la educación obligatoria en México. El estudio reporta que la Educación Media Superior (EMS) es atendida en un porcentaje importante por profesionales de disciplinas variadas, y las plazas laborales por horas son las más numerosas (INEE, 2015). Es una realidad constatar que cualquier profesionista, de cualquier campo del conocimiento, es contratado y “da clases”¹. Difícilmente se encuentra esta permisividad en otros campos o empleos profesionales.

La EMS mexicana presenta ciertos rasgos que la caracterizan como un tipo educativo complejo. La diversidad de cada uno de sus 33 subsistemas al tiempo que se consideró un enriquecimiento y una ventaja ha dificultado la coordinación de este tipo educativo y, sobre todo, la conformación de un sistema nacional de formación, actualización y capacitación de sus docentes.

Derivado de lo anterior, en la investigación de la cual se desprende este trabajo², se partió de las preguntas: ¿Qué es ser docente? ¿Qué significa ser docente? ¿Se puede considerar al docente una persona apasionada por su quehacer profesional o un profesionista que vive de la docencia? La respuesta a cada una de estas preguntas entraña la visión de cada docente, sus vivencias, emociones, expectativas, satisfacciones, malestares y desilusiones, todo ello dentro de un contexto particular. Es importante destacar que ninguna de las respuestas que los entrevistados expresaron podría considerarse como positiva o negativa, ya que son posturas personales, por tanto, refleja matices de su identidad docente, misma que nace del ejercicio de una profesión: la docencia.

Indagar en la identidad docente es aproximarse a su realidad desde la perspectiva del protagonista, es decir, a partir de su visión, se toma como referencia lo que cada uno expresa de sí mismo, pero que a la vez involucra el contacto con el otro y dentro de un contexto particular. Por esta razón, recuperar la expresión de la identidad individual de cada docente sirve también de referencia al colectivo que representa, en este caso: los docentes de EMS. El propósito de este artículo es conocer cómo asumen su identidad, docentes de dos subsistemas educativos de EMS, los cuales responden a dos esquemas de construcción identitaria diferentes a partir de culturas escolares particulares, generadas al interior de dichos subsistemas. Para lo anterior, se parte de tres ejes: cómo entienden la vocación, qué satisfacción les provoca su quehacer docente y las situaciones o prácticas que les causan malestar en su ejercicio.

1 La mayoría de los docentes de EMS proviene de disciplinas tecnológicas, científicas y administrativas tales como ingenierías, en sus diversos campos; también se encuentran biólogos, químicos, contadores públicos y administradores. Los docentes que atienden grupos de EMS que tuvieron una formación inicial en el magisterio no rebasan, a nivel nacional 15%. La EMS, en particular la que se imparte en los bachilleratos tecnológicos, constituye un campo de trabajo preferentemente para profesionistas provenientes —en este orden— de instituciones politécnicas, tecnológicas y universitarias (Ibarra, 2015:68).

2 Esta investigación se desarrolló en el marco del Proyecto Institucional: Representaciones Sociales de la Docencia: la visión de los profesores, financiado por el Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación (PAPIIT) IN400617, de la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA) de la UNAM, bajo la responsabilidad del Dr. Juan Manuel Piña Osorio y el Dr. Fernando González Aguilar.

IDENTIDAD

Se recupera como categoría central, el planteamiento que retomado de Habermas hace Giménez acerca del concepto de identidad como un elemento cualitativo, “que se forma, mantiene y se manifiesta en y por los procesos de interacción y comunicación social” (Giménez, 1997, p. 11). Agrega Giménez:

[...] la identidad no es una esencia, un atributo o una propiedad intrínseca del sujeto, sino que tiene un carácter intersubjetivo y relacional. Es la autopercepción de un sujeto en relación con los otros; a lo que corresponde, a su vez, el reconocimiento y la “aprobación” de los otros sujetos. En suma, la identidad de un actor social emerge y se afirma sólo en la confrontación con otras identidades en el proceso de interacción social, la cual frecuentemente implica relación desigual y, por ende, luchas y contradicciones (Giménez, 2000, p. 50).

Otra dificultad para aprehender el concepto identidad radica en no contar con un carácter etéreo, o un atributo o propiedad intrínseca del sujeto, sino que al contrario es primeramente relacional y está cargado de intersubjetividad. Giménez (1997) ofrece interesantes rasgos atribuibles a la identidad desde la perspectiva de la teoría de la cultura. El primero de ellos es la distinguibilidad que permite la diferenciación, pero al mismo tiempo el reconocimiento social en contextos de interacción, lo que demanda no solo el que los sujetos se asuman como diferentes, sino también que sean reconocidos por los otros como tales. En términos de Giménez (1997) “Toda identidad (individual o colectiva) requiere la sanción del reconocimiento social para que exista social y públicamente” (p. 11). En el mismo sentido, Bolívar (2016), sostiene que la identidad no alude a una realidad objetiva y concreta, se trata más bien de “una construcción discursiva y mental que los individuos emplean para expresar un determinado modo de verse o sentirse en relación con su medio (espacios de representación y prácticas) (p. 18).

Para Castells (1999) la identidad es una construcción de sentido atendiendo prioritariamente a un atributo cultural. La identidad se distingue del rol o conjunto de roles los cuales se definen a partir de normas estructuradas institucionalmente. En cambio, las identidades son fuente de sentido para los propios actores y por ellos mismos son construidas mediante un proceso de individualización, aunque interiorizadas por los actores sociales, siendo más fuerte que los roles debido al proceso de autodefinición e individualización que suponen. “Las identidades organizan el sentido, los roles organizan las funciones”. Las identidades son construidas, mientras que los roles son, por decirlo de alguna manera, otorgados. “El rol se define siempre a partir de un contexto social” (Castells, 1999, p. 28-29).

En resumen, la identidad remite a un proceso de construcción en el que el sujeto se autodefine a sí mismo, pero de manera social, porque la identidad no es algo, genético o esencial, que personifica de una vez y para siempre de la misma manera. Identidad implica asumirse uno mismo como objeto en construcción e ir edificando una narrativa sobre sí, aunque para lograrlo se requiere participar de manera contextualizada en un proceso relacional permanente en el cual las representaciones sociales son mediadas culturalmente por símbolos. La identidad es una construcción simbólica definida por el individuo en su interacción social y además reconocida por los otros.

IDENTIDAD DOCENTE

Profesor, maestro, docente, académico, profesional de la educación, mentor, facilitador, acompañante, guía, más allá de la denominación y particularidades especiales en cada caso en función del espacio, del tiempo y de las tendencias predominantes, nos referimos al sujeto que tiene como responsabilidad profesional la planeación, desarrollo y evaluación de actividades directamente relacionadas con el proceso enseñanza-aprendizaje en una institución educativa. Si bien es cierto toda profesión es trabajo, no funciona igual a la inversa.

La identidad docente surge de un proceso permanente de construcción, deconstrucción y reconstrucción, social e históricamente anclado, configurado de significaciones que le confieren sentido al trabajo docente a partir de momentos relevantes en la historia del sujeto tales como: el porqué de su elección profesional, qué es aquello que se valora y se siente como importante en las acciones de enseñanza y educación, así como la capacidad que se tiene o se cree tener para cumplir metas y realizar el trabajo requerido. Por ello, si queremos examinar el modo específico en que los docentes expresan su identidad, necesitamos:

[...] acceder a sus definiciones conceptuales y emotivas de por qué son docentes (sentido de vocación), sus razones para ejercer este trabajo aun en condiciones difíciles (motivación), las creencias acerca de su capacidad y efectividad (percepción de eficacia) y de cuáles han sido los factores que los han ayudado a mejorar (formación y experiencia), y las tensiones que experimentan respecto a los conflictos entre sus definiciones de identidad y las definiciones que provienen del mundo externo, especialmente, de las políticas educacionales (Avalos y Sotomayor, 2012, p. 60).

En las últimas décadas, el concepto de identidad docente ha alcanzado estatus de tema de investigación en constante evolución e independencia en su tratamiento. Para Gysling (citado en Vaillant, 2007) la identidad del docente constituye el mecanismo mediante el cual los profesores se reconocen a sí mismos y son reconocidos por otros como miembros de una determinada categoría social considerando la afinidad hacia una tarea o función desarrollada, y la disposición por realizar trabajo colaborativo con sus pares.

Para Vaillant (2007), la identidad docente no puede concebirse al margen de la identidad social y debe asumirse como la definición que de sí mismo se hace el docente. Esta identidad tiene relación con la forma en cómo viven subjetivamente su trabajo, con la gran diversidad de actividades que forman parte de sus compromisos laborales los cuales en los últimos años han venido al alza. Esta identidad no puede abordarse sin considerar la percepción que sobre su oficio tiene él y la que la sociedad tiene sobre él; incluye su experiencia personal, así como el papel con el que es reconocido socialmente. Otro rasgo importante de la identidad docente es que inicia con el proceso de formación inicial o el que se presenta al inicio del desempeño en el caso del bachillerato -donde la mayoría de los docentes no son profesores de formación inicial- y no deja de moldearse a lo largo de todo el ejercicio profesional del docente o incluso, al final de la vida.

En resumen, la identidad docente está constituida por dos componentes, uno común a los trabajadores del magisterio y otra parte individual, personal, aun cuando se trata de una construcción individual basada en la historia del docente y sus peculiaridades sociales, no queda exenta de la influencia de la construcción colectiva delineada por su entorno laboral. En este sentido según Vaillant (2007), la identidad docente sintetiza procesos de socialización (biográficos y relacionales) vinculados al contexto personal y colectivo del profesor.

Para conocer la identidad docente desde sus componentes tanto individual como social, se recabó el referente empírico en dos planteles de EMS, ubicados en contextos distintos que particularizan las características de los docentes participantes en la investigación. Enseguida se puntualiza la metodología empleada.

METODOLOGÍA

TIPO DE ESTUDIO

Esta investigación se realizó desde el enfoque cualitativo, y es de tipo descriptivo, ya que “pretende describir algunas características fundamentales de conjuntos homogéneos [...] utilizando criterios sistemáticos que permitan poner de manifiesto su estructura y comportamiento” (Silva, 2006, p. 57). De esta manera, se pretende dar cuenta de las diversas vertientes que confluyen en la identidad docente a partir de los contextos y voces concretas de los implicados.

POBLACIÓN Y MUESTRA

La población de estudio se conformó por dos planteles de bachillerato de sostenimiento público, uno adscrito a la Unidad de Educación Media Superior Tecnológica Industrial y de Servicios (UEMSTIS) en el estado de Morelos, y el otro a la modalidad de bachillerato universitario, perteneciente a la Universidad Autónoma Benito Juárez Oaxaca (UABJO).

El bachillerato universitario atiende al 73% de la población escolar del nivel superior en el estado de Oaxaca (UABJO, 2013). La oferta académica en educación media superior está conforma por ocho escuelas, una de ellas es la que se estudia en el presente trabajo. Su planta docente se conforma por 57 profesores, 31 mujeres (54.39%) y 26 hombres (45.61%). Del total, 87% refiere poseer como último grado de estudios la licenciatura, mientras que 13% cuenta con maestría.

Por tipo de contratación, el 96.49% de la planta docente se clasifica como docentes por asignatura, es decir, su salario se paga por hora clase. Por otra parte, el 3.51% son profesores de tiempo completo, en cuyo caso la percepción salarial responde a cálculos que van en función de su antigüedad.

Dentro de la planta docente es posible distinguir dos grupos de profesores. El primero constituido por profesores de mayor antigüedad que han laborado desde el plan de estudios enfocado a la especialidad en contaduría y administración, y quienes en su mayoría cuentan con formación en el área económica administrativa, así como en ciencias sociales y humanidades. El segundo grupo se conforma por profesores incorporados para cubrir los requerimientos del plan de estudios instituido a partir de la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS), por lo tanto, con formaciones más encaminadas a las ciencias experimentales y a la comunicación.

En cuanto al plantel de bachillerato tecnológico fue creado hace 44 años. Actualmente laboran 104 docentes, 57 (55%) hombres y 47 (45%) mujeres. 71 cuentan con licenciatura (70%) como último grado de estudios, 21 Maestría (21%) y solo dos tienen grado de doctor (2%). A partir de la Reforma Educativa del año 2013, las plazas laborales se someten a concurso abierto y en los últimos tres años han ingresado alrededor de 14 docentes (13%), son pocos los profesores jóvenes o recién egresados de educación superior que trabajan en el plantel.

En cuanto a la antigüedad en el servicio docente, 31% cuentan con una antigüedad de 6 a 10 años, 30% acumulan de 26 años en adelante, 18% tienen apenas 5 años de servicio y finalmente, 20% cuentan con una antigüedad que va de 11 a 25 años. Por lo datos expuestos, podemos deducir que estamos ante una plantilla de personal docente experimentado. De los 104 docentes, solo dos pertenecen al Sistema Nacional de Investigadores (SNI).

En este plantel, 31.7%, cuenta con nombramientos que oscilan entre las 34 y las 40 horas, aunque de estos, solo 14% son de tiempo completo de carrera. Del resto, 15% cuenta con nombramiento de 30 horas, de estos, 16% tienen plazas de medio tiempo y 54% tienen nombramiento por horas. Entre los profesores de tiempo completo de carrera o quienes tienen nombramientos de 40 horas, a pesar de que sus categorías son diversas y ello se refleja en el monto de su remuneración salarial, su tipo de nombramiento les permite contar con descarga académica, disfrutar de año sabático y aspirar a becas-estudio por comisión sindical para realizar estudios de posgrado.

A partir de conocer las características generales de ambas plantas docentes se optó por trabajar con una muestra por conveniencia, la cual procede de dos planteles con la siguiente distribución: 8 docentes del estado de Morelos (47%) y 9 de Oaxaca (53%). De esta población 9 son mujeres (53%) y 8 hombres (47%). Se destaca que en este muestreo “el investigador selecciona los casos que están más disponibles [...] pero los resultados que se obtengan no pueden generalizarse más allá de los individuos que componen la muestra” (Alaminos y Castejón, 2006, p. 46).

INSTRUMENTO

Se empleó un guion de entrevista semiestructurada, integrada por tres secciones. En la primera se incluyeron preguntas cerradas para obtener el perfil del docente. La segunda contenía 34 preguntas guía, separadas en tres grupos: identidad, campo de representación y actitud. En la

integración del referente empírico que se presenta en este trabajo, se utilizó información sin distinción del grupo de procedencia de las preguntas. En la tercera parte se colocaron interrogantes específicas en función de las particularidades de ambas instituciones. Optar por utilizar la entrevista semiestructurada como instrumento de investigación obedece a destacar su carácter cualitativo, ya que en ella los entrevistados pueden expresar sus pensamientos, deseos, sentimientos y su inconsciente; por lo cual, es una técnica invaluable “para el análisis de los procesos de integración cultural y para el estudio de los sucesos presentes en la formación de identidades” (Vela, 2008, p. 68).

PROCEDIMIENTO

La selección de informantes fue por conveniencia, las entrevistas se acordaron por invitación a docentes que aceptaran participar. Para el procesamiento de la información obtenida en las entrevistas se utilizó el programa de análisis cualitativo Atlas ti. A través de las herramientas de este programa se establecieron distintos códigos referentes a los posibles rasgos que conforman la identidad docente, los cuales fueron integrados en tres ejes de análisis: vocación, satisfacción y malestar con la docencia. En la interpretación de los ejes se destacó “la <<visión>> de los actores y el análisis contextual en el que ésta se desarrolla, centrándose en el significado de las relaciones sociales” (Vela, 2008, p. 63). Esta base permitió interpretar las identidades docentes manifiestas en los dos grupos de profesores que conforman la muestra investigada, mismas que se discuten en los apartados subsecuentes.

VOCACIÓN

Etimológicamente el término “vocación” procede del latín “vocatio” (llamar) (Real Academia Española, 2019), que tradicionalmente se ha asociado con un llamamiento interior que recibe una persona para desarrollar una actividad en particular. Esta idea trasladada al ámbito de la docencia suscita múltiples reflexiones, pues invita a pensar si ser docente por vocación es un llamado intrínseco que se gesta en determinadas personas, o es una inclinación que se desarrolla y fortalece con la práctica.

En el caso de los profesores de EMS entrevistados, la mayoría se adscribe a la idea de la vocación que se desarrolla a partir del trabajo en las aulas, ya que el perfil profesional de estos profesores procede de distintas áreas de formación o desempeños laborales alejados del entorno pedagógico y educativo, incluso algunos de ellos manifiestan que en su plan de vida no habían considerado desempeñarse como docentes. En estos profesores la elección de integrarse al magisterio puede fundarse en la motivación personal, pero también puede ser resultado o tener matices de otros factores de carácter económico, familiares, sociales y académicos.

A partir de los argumentos anteriores, el eje de la vocación se analiza desde la conceptualización propuesta por Cortina (1998):

La profesión se considera como una suerte de vocación, lo cual no significa que alguien se sienta llamado a ella desde la infancia, sino que cada profesión exige contar con unas aptitudes determinadas para su ejercicio y con un peculiar interés por la meta que esa actividad concreta persigue.

En el caso de los profesores del bachillerato universitario, ninguno de ellos cuenta con una profesión afín o cercana a la docencia, por lo que se reconocen a sí mismos como docentes apasionados por ella, que disfrutan su labor por las aportaciones que pueden hacer a la formación de las nuevas generaciones, pero que continúan identificándose principalmente con sus profesiones de origen, sea porque son su principal fuente de ingreso o por ser la actividad que desempeñaban antes de ser docentes.

[...] antes de ingresar [a la docencia] ya litigaba como abogada, pero debido a esta oportunidad estoy conociendo la docencia, me gusta, me agrada y estoy satisfecha en ese sentido, pero soy abogada (Docente, 37 años).

Por otra parte, algunos entrevistados se identifican como docentes al tomar de referencia el número de horas que dedican a esta actividad, y las contrastan con el tiempo destinado a su profesión de origen. Por ejemplo: *“Podría ser más docente, más docente porque en los últimos años le he dedicado mayor tiempo a la docencia”* (Docente, 32 años).

Como se observa en estos docentes no se habla de una “vocación intrínseca” por la profesión como tal, o por ser profesores, pero se destaca el interés por realizar la tarea de poder contribuir en la educación de los jóvenes, es decir, se tiene presente la meta de la profesión. Al respecto Cortina (1998) manifiesta que el ingreso a una profesión tiene diversos motivos, desde conseguir una fuente de ingresos digna o enriquecerse de ella, así como tener una identidad social a partir de la profesión o un gran prestigio; pero más allá del motivo personal, a nivel ético al asumir una profesión se suma a la meta que le da sentido. “Los motivos –conviene recordarlo– sólo se convierten en razones cuando concuerdan con las metas de la profesión” (Cortina, 1998). Es así como la identidad de estos docentes se ancla más en los fines o metas que se pretenden alcanzar con la educación que a definirse como profesores.

En el caso de los docentes del bachillerato tecnológico federal, el ejercicio de la docencia lo asumen de manera muy similar a los docentes del bachillerato universitario de Oaxaca. Es una actividad que cumple una función social, el contacto con los estudiantes rejuvenece y los dinamiza y les dispensa una serie de satisfacciones personales y profesionales. Un docente del bachillerato tecnológico entiende la vocación como:

[...] hacer lo que te gusta y que por lo mismo se te facilita, no quiere decir que no te cueste trabajo, sino que una vez que descubres cuáles son tus habilidades, para lo que eres bueno, lo tienes que desarrollar, yo creo que de ahí viene la vocación, el gusto por hacer las cosas, sin necesidad de que te obliguen, esa yo creo que es la vocación (Docente, 38 años).

Aunque en otros casos en el ejercicio de la docencia se encuentran evocaciones del concepto tradicional de vocación: *“Yo creo que, porque lo traigo, porque es algo que desde siempre lo pensé, jugaba a ser maestra entonces es como seguir jugando a ser maestro”* (Docente, 48 años).

SATISFACCIÓN CON EL QUEHACER

Para Barraza y Ortega (2009), satisfacción laboral se define como la actitud mostrada por el trabajador frente a su trabajo, y se fundamenta en creencias y valores que el profesional desarrolla de su propia labor y que influirán significativamente en sus comportamientos y resultados.

En el caso del bachillerato universitario los entrevistados coinciden al mencionar que su medio principal de ingresos son las actividades propias de su perfil profesional de origen, a las cuales destinan la mayor parte de su tiempo. Sin embargo, señalan que se dedican a la docencia por la satisfacción personal que esta labor les brinda. Esta población entrevistada coincide en que su agrado por la docencia recae en la posibilidad de contribuir a la educación de nuevas generaciones, la cual es enfocada al ámbito de una formación integral, ya que además de los conocimientos específicos de la asignatura que imparten, subrayan la formación en valores y temas esenciales para el proyecto de vida de los estudiantes.

[...] a mí me gusta más cómo educar para la vida práctica, para lo que realmente a ellos les sirva y sepan tomar decisiones con base a este conocimiento, sepan para qué les va a servir y hacer de ellos una vida más fructífera, para mí eso es ser docente (Docente, 31 años).

El elemento de satisfacción con su desempeño docente que expresan los entrevistados se relaciona con su percepción de autoeficiencia, la cual se define como “las creencias del individuo en relación con sus capacidades personales para organizar y emprender las acciones requeridas para producir resultados esperados” (Bandura, 1997, p. 3). Esta autoeficiencia materializada en relación con la experiencia del éxito en el ingreso de los estudiantes a instituciones prestigiadas de tipo superior, así como anécdotas de reencuentros con exalumnos

que ya se desempeñan profesionalmente y reconocen a quienes fueron sus profesores, esto es parte de dicha satisfacción.

[...] [Docencia] es muy satisfactoria, porque ve uno con los chavos de tercer año los resultados y resulta que aprueban sus exámenes de admisión en otras facultades (Docente, 48 años). [...] se encuentra uno jóvenes que nos conocen de aquí de la prepa, y hasta nos facilitan las cosas o por lo menos nos saludan amablemente, con gusto, entonces esas son satisfacciones que como profesor dices que bueno que se acuerden de nosotros (Docente, 48 años).

En los fragmentos de las entrevistas anteriores se observa que la satisfacción es un elemento fundante de la motivación para el trabajo docente, por lo tanto, también contribuye a la formación de su identidad.

Otro motivo que enlaza los elementos de satisfacción e identidad en los profesores del bachillerato universitario es el sentido de pertenencia, el cual tiene sus raíces en su proceso de formación profesional, ya que la mayoría de ellos son egresados de las licenciaturas que oferta la misma Universidad, incluso hay casos de algunos profesores que se reconocen universitarios desde el bachillerato. Por esta razón, su primer cimiento de identidad es como universitarios, para después denominarse docentes universitarios más que docentes adscritos al bachillerato.

Bueno, principalmente surgió [interés por ser profesor] por la necesidad moral de devolverle a mi institución un poco de lo que me ha brindado [...] es decir trato de compartir conocimientos o experiencias laborales que he vivido y conjugarlo con un poco de teoría para que los jóvenes puedan comprender a fondo parte de la abogacía (Docente, 32 años).

En los docentes entrevistados destaca que a partir del sentido de pertenencia universitaria se establece un compromiso institucional que dota de identidad a la labor que desempeñan en las aulas. Compromiso institucional entendido como:

[...] la intensidad de la participación de un empleado y su identificación con la organización, el compromiso organizacional se caracteriza por la creencia y aceptación de las metas y los valores de la organización; disposición a realizar un esfuerzo importante en beneficio de la organización y el deseo de pertenecer (Hellriegel, Slocum y Woodman, 1999, p.56).

Por tanto, la conexión entre la identidad como estudiantes universitarios y la identidad del docente universitario se expresa en un marcado compromiso institucional, tal como se destaca en las entrevistas donde los profesores señalan que trabajar en la universidad es una forma de retribuir lo que la institución les aportó durante su formación profesional, más allá de considerar la precariedad del salario o las condiciones adversas en que desempeñan su labor.

Por lo que respecta a los docentes del bachillerato tecnológico, la satisfacción va acompañada de ver en la docencia una vía profesionalizante de ganarse la vida, un empleo con condiciones laborales aceptables y la seguridad y estabilidad que proporciona contar con una plaza de trabajo prácticamente vitalicia, lo cual no le resta a dicho quehacer atracción e incluso pasión:

*La docencia es un trabajo noble, tengo buenas condiciones laborales, descanso bastante, es un empleo del cual nunca me haré rico ni mucho menos, pero mi trabajo es bien remunerado, tengo mucha libertad y consideraciones por mi antigüedad y trayectoria académica al interior del plantel (Docente, 60 años).
Cada vez que se va iniciando un semestre me sigue poniendo nervioso el empezar otra vez. Pero claro son nervios que se controlan, yo creo que es la emoción de volver a empezar, creo que el día que se me quiten los nervios ese día ya le perdí la pasión, el gusto a este trabajo. Entonces yo creo que sí me apasiona lo que hago (Docente, 38 años).*

Por mi hija, siento que esta profesión me da la facilidad de estar con ella en las vacaciones, el tiempo en el que trabajo aquí y lo que gano como que justo me sirven perfecto para estar con ella y para venir a trabajar, para sentirme como satisfecha en el campo mental (Docente, 31 años).

Una diferencia con relación a los docentes del bachillerato universitario es que en el discurso de los docentes del bachillerato tecnológico no aparece la actividad docente como retribución del profesor a la institución que lo formó como profesionalista. No obstante que, del total de la planta docente, alrededor del 20% realizaron sus estudios de bachillerato en dicho plantel.

La mayoría de los docentes, manifiestan un gusto y pasión por lo que hacen, más allá de concebir a la docencia como una profesión para vivir de ella “No, no, ni por dinero ni por otra razón, a mí me gusta mi trabajo, lo que hago, el contacto con los jóvenes me hace sentir bien” (Docente, 54 años). “Bueno a mí me gusta la docencia, me apasiona, no vivo de lo que cobro, mi esposo es jubilado y tenemos otros ingresos” (Docente, 54 años-b).

También identificamos a aquellos que asumen la docencia como parte de la identidad, de ese reconocimiento social sobre el quehacer de los mentores en las aulas y en la academia, como una necesidad de reafirmación profesional, social y personal:

Mucho, es parte importante en mi vida. A través de ella me reafirmo como ser humano; disfruto enormemente acudir a mi centro de trabajo, entrar a mi salón de clases, el contacto con los estudiantes, cuando me refutan algún planteamiento y se arma la polémica, en fin, no me imagino haciendo otra cosa. La docencia -y por supuesto- también la investigación, me mantienen activo, interesado en hacer cosas, asistir a eventos académicos, planear cosas, proyectos, en fin, es muy importante para mí (Docente, 60 años).

Encontramos en el bachillerato tecnológico, algunos testimonios muy similares a los recabados en el bachillerato universitario relacionados con la satisfacción y la necesidad de reconocimiento profesional:

Y al final del curso [...] recibir algunas palabras de reconocimiento y hasta agradecimiento, de haber trabajado con ellos. Mejor aún, cuando en la calle me saludan y abordan para contarme qué están haciendo y que me recuerdan con nostalgia, que reconocen y agradecen la exigencia, eso es la mejor “caricia”, la mejor retribución que yo he podido recibir (Docente, 60 años).

MALESTAR CON LA DOCENCIA

En 1987, Esteve publicó por primera vez -en lengua castellana- el concepto de malestar docente, aun cuando desde inicios de la década de los ochenta en Suecia y Francia ya se había debatido en torno al creciente problema que representaba en esos momentos la crisis docente tanto en su escaso número para formarse, como en su desertión del magisterio. Esteve, definió el malestar docente como el conjunto de consecuencias negativas que afectan a la personalidad del profesor a partir de la acción combinada tanto de condiciones psicológicas como sociales en el ámbito de su ejercicio docente (Esteve, 2011).

Dado el perfil profesional de los docentes entrevistados se encontró que la mayoría señala la necesidad de contar con “elementos técnicos y pedagógicos” que puedan aplicar para mejorar su práctica. Por los testimonios recabados, se deduce que al referirse a “elementos técnicos y pedagógicos” se enfocan en la necesidad de conocer estrategias que faciliten el manejo de grupo. Este factor de necesidad se expresa al cuestionar si la docencia puede ser considerada como una profesión:

En parte sí, porque uno se tiene que preparar con conocimientos para poder llevarla a cabo, pero aparte es como algo más pasional, hay que tener conocimientos técnicos, pero también hay que tener un cariño hacia lo que uno hace, yo siento que profesionalmente uno sí se tiene que preparar (Docente, 31 años).

Los profesores entrevistados expresan que los apoyos para participar en actividades de actualización o formación docente dentro de la universidad son escasos, por lo que esta carencia dificulta el desempeño de su actividad, hecho identificado como un factor de malestar con la docencia.

[Espacios para desarrollo profesional] Pues no, no hay ninguno de hecho, a nivel institucional la universidad de repente no nos toma en cuenta por ser una escuela adscrita a otra facultad, entonces o de repente hay que estar peleando por algunos recursos (Docente, 38 años).

La falta de apoyo a la mejora docente propicia que los profesores opten por buscar cómo cubrir esa necesidad de formación y actualización con sus propios medios. Otro sector de profesores se inclina por mantener su práctica docente y enriquecerla con el desempeño laboral de su perfil profesional, situación que impacta en la forma de concebir la docencia. Por ejemplo, el caso de un docente que desde su experiencia como servidor público considera puede alimentar las áreas del trabajo docente para preparar mejor a los jóvenes.

[...] soy servidor público del gobierno del estado y lo apasionante con la docencia es poder conjugar ambos, [...] como servidor público vemos la carencia del personal que ingresa de las diferentes instituciones, y ello permite tener una perspectiva para tratar de corregir esas deficiencias de la educación a través de la docencia (Docente, 32 años).

Otra demanda que los docentes del bachillerato universitario expresan es la desvinculación entre el tipo medio superior y el superior de la misma universidad, dado que la característica de un bachillerato universitario implicaría una vinculación estrecha entre los dos tipos educativos que ofrece la institución, lo cual supondría relaciones de colaboración. Sin embargo, los docentes declaran una desvinculación entre ambos tipos educativos con un dejo de rezago en las oportunidades y apoyos que se ofrecen a la EMS.

Aquí en la universidad hace mucho tiempo que está muy desvinculada la educación superior de la educación media superior. Entonces, como que los de educación superior pertenecen a otra élite y los de media superior pertenecemos a otro segmento (Docente, 31 años).

Como se observa ante la necesidad de mayores oportunidades de capacitación y formación en el terreno pedagógico expresado por los docentes, la respuesta por parte de la universidad no es satisfactoria, por lo cual se visualizan estrategias individuales emprendidas por cada profesor. Para el caso de los docentes del bachillerato tecnológico, llama la atención que los docentes no se quejan ni de las condiciones laborales ni siquiera de las salariales; prácticamente su malestar en el desempeño docente está vinculado a factores de corte administrativo, y no propiamente a la actividad docente en sí:

Sí hay cosas que no me gustan, cuando nos están apurado mucho con las calificaciones, por ejemplo, me parece como que es mucha presión, es demasiada presión cuando me piden demasiados documentos, papeleo de algo que yo ya sé que lo estoy haciendo. Me parece un desgaste inútil [...] Quizás el entorno del aula es la parte que no es tan agradable (Docente, 48 años).

[...] todo eso de las planeaciones, el trabajo de entregar documentos, las planeaciones, las secuencias didácticas me cuesta muchísimo trabajo y me da como mucho tedio mental. [...] Calificar, eso también se me hace como muy tedioso (Docente, 31 años).

CONCLUSIONES

Entre los hallazgos relevantes reportados en este artículo podemos resaltar cierta ambivalencia en la forma como los docentes de los dos subsistemas estudiados asumen su identidad. Se desempeñan como docentes, son identificados por la autoridad como tales y, sin embargo, reclaman ser denominados como profesionistas de las diversas disciplinas, aunque simultáneamente disfrutan y les apasiona el trabajo con los estudiantes en las aulas y les enorgullece el que los egresados les reconozcan su labor.

En los docentes entrevistados adscritos a ambos subsistemas, existe conciencia de la responsabilidad y el compromiso social de la labor docente. Aunque, por razones obvias, en el caso del bachillerato universitario, aquellos egresados de dicha universidad asumen un compromiso adicional por retribuirle a la institución la formación profesional recibida. Posiblemente el hecho de que los docentes del bachillerato universitario, al tener condiciones laborales y salariales inferiores a los del bachillerato tecnológico, su percepción de la docencia está marcada por ese sentimiento de retribución, colaboración y personalmente, como un estatus profesional.

En cuanto a si los docentes consideran que el ejercicio de la docencia sea precedido preferentemente por una vocación -en el sentido tradicional del concepto- en las entrevistas realizadas, fue una minoría quienes la perciben así. La mayoría de ellos cuando hablan de vocación magisterial lo hace aludiendo no a un “llamado intrínseco”, sino a realizar la práctica con pasión, disfrutando la actividad, reconociendo que se cuenta con determinadas habilidades necesarias para tal práctica y porque retribuye económicamente como cualquier otra profesión.

Una de las constantes en las entrevistas realizadas fue que todos los docentes subrayan la satisfacción que experimentan por los resultados de su labor, destaca la mención de las experiencias de éxito al mirar el aprendizaje de los alumnos, así como saber que han ingresado a la educación superior, y posteriormente reencontrarlos en el ejercicio de alguna actividad profesional. Por tanto, el factor de satisfacción se integra a la identidad docente a partir de la valoración de autoeficiencia que realizan los profesores con base en los avances de los que son o fueron sus estudiantes. Se puede observar que la identidad docente está estrechamente ligada a lograr “la meta de la profesión”, como la señala Cortina (1998), dado que más allá de asumir la denominación “docente” está el cumplimiento de la labor: contribuir a la educación de los jóvenes.

En los últimos lustros, la mayoría de los docentes de EMS en nuestro país se han formado en la práctica y con los años; imitando o recuperando prácticas de sus maestros y en menor medida tomando sugerencias de sus colegas. El docente de EMS, quien efectivamente no es —en la mayor parte de los casos— un profesor de formación inicial ha aprendido y desarrollado a lo largo de su experiencia docente una cultura y una estrategia de cómo desempeñar su tarea. Ha llenado los espacios, huecos y limitaciones en su desempeño, recuperando sus saberes y experiencias formativas en la educación superior (Ibarra, 2015, p. 68) con los procesos de capacitación o formación por los que han atravesado, en algunos casos por iniciativa propia, pero sobre todo con el trabajo cotidiano en el aula.

La formación, actualización o capacitación ha sido tarea y responsabilidad de cada uno de los subsistemas y en ese sentido, en la mayoría de ellos, dichos procesos se han dado de manera intermitente, sin detección de necesidades, sin un seguimiento y sin evaluación. En el caso de los docentes del bachillerato universitario, estas carencias son lo que realmente les provoca malestar en su trabajo docente. Es decir, los docentes del bachillerato universitario expresan que no cuentan con apoyos para capacitarse en el terreno pedagógico, también consideran que al interior de la universidad son relegados ante las oportunidades con las que cuenta en la educación superior. En contraste, los docentes del bachillerato tecnológico identifican otros factores de malestar, centran su atención en factores administrativos que desde su apreciación complican y entorpecen la labor desempeñada frente a grupo.

Al finalizar el recorrido por los tres ejes de análisis es posible identificar que la identidad docente de estos dos grupos de profesores guarda similitudes y diferencias, por lo cual se concluye que no existe solo una identidad docente, sino identidades que se viven en relación con

el contexto y la experiencia personal de cada implicado. Además, que la identidad docente en el tipo medio superior no necesariamente se encuentra anclada a una formación profesional específica, a una denominación, ni a un discurso de vocación intrínseca, sino a un campo afectivo en el cual destaca la satisfacción por los resultados de la actividad, así como al desarrollo de un compromiso institucional. Ante este panorama queda por interrogarse si en la construcción de la identidad docente el entorno contextual tiene mayor peso que la postura personal. Además de tener como tarea pendiente seguir conociendo qué otros elementos se integran a la identidad docente y cómo se traducen en su desempeño.

REFERENCIAS

- Alaminos, A. y Castejón, J. L. (2006). *Elaboración, análisis e interpretación de encuestas, cuestionarios y escalas de opinión*. España: Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Alicante.
- Ávalos, B. y Sotomayor, C. (2012). Cómo ven su identidad los docentes chilenos. *Perspectiva educacional. Formación de profesores*, 51(1), 77-95. Recuperado de <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/educacional/article/viewFile/74/32>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Barraza, A. y Ortega, M. F. (2009). Satisfacción laboral en instituciones formadoras de docentes. Un primer acercamiento. *Revista electrónica diálogos educativos*, 9(17), 4-16. Recuperado de http://www.umce.cl/~dialogos/n17_2009/barraza.swf
- Bolívar, A. (2016). Reconstruir la identidad profesional docente en la sociedad del conocimiento. En J. Valle, y J. Manso (Dir.) *La 'cuestión docente a debate'. Nuevas perspectivas* (pp. 15-29). Narcea: Madrid.
- Castells, M. (1999). *La era de la información: economía, sociedad y cultura. El poder de la identidad*. Vol. II. México: Siglo XXI editores.
- Cortina, A. (20 de febrero de 1998). Ética de las profesiones. *El País*. Recuperado de https://elpais.com/diario/1998/02/20/opinion/887929205_850215.html
- Esteve, J. M. (2011). *El malestar docente*. Barcelona: Papeles de pedagogía, Paidós.
- Giménez, G. (1997). Materiales para una teoría de las identidades sociales. *Revista Frontera Norte*, 9(18), 9-28. Recuperado de <https://fronteranorte.colef.mx/index.php/fronteranorte/article/viewFile/1441/891>
- Giménez, G. (2000). Materiales para una teoría de las identidades sociales. En J. M. Valenzuela Arce (Coord.). *Decadencia y auge de las identidades* (pp. 45-78). México: El Colegio de la Frontera Norte/Plaza y Valdés.
- Hellriegel, D., Slocum, J. y Woodman, R. (1999). *Comportamiento organizacional*. México: International Thomson Editores.
- Ibarra, L. (2015). El docente de educación media superior frente a los nuevos retos. El caso del bachillerato tecnológico industrial en Morelos. En C. Fonseca y L. Ibarra (coords.). *Docentes, estudiantes y egresados del bachillerato tecnológico industrial en el marco curricular común* (pp.61-92). México: COSDAC-Juan Pablos Editores.
- INEE (2015) Los docentes en México. Informe 2015, México, INEE. <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/1/240/P11240.pdf>
- Real Academia Española (2019). Vocación. Edición del Tricentenario. Recuperado de <https://dle.rae.es/?id=bzINevX>
- Silva, M. (2006). *Apuntes para la elaboración de un proyecto de investigación social*. México: Universidad Nacional Autónoma de México- Plaza y Valdés.
- UABJO (2015). *Segundo Informe de Gestión y Administración Universitaria*. Oaxaca: Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca. Recuperado de <http://www.transparencia.uabjo.mx/obligaciones/rectoria/articulo-70/fraccion-29/70-29-157-segundo-informe-2017.pdf>
- Vaillant, D. (2007). La identidad docente, ponencia presentada en el I Congreso Internacional "Nuevas tendencias en la formación permanente del profesorado", Barcelona, España, 5,6 y 7 de septiembre del 2007.
- Vela, F. (2008). Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa. En M. L. Tarrés (Coord.). *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en investigación social* (pp. 63 - 95). México: Miguel Ángel Porrúa, El Colegio de México y Flasco.