

IV FORMACIÓN E IDENTIDAD DE PROFESORES Y PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN

Colección:
FORMACIÓN DE
PROFESORES Y
PROFESIONALES
DE LA EDUCACIÓN

LILLY PATRICIA DUCOING WATTY
COORDINADORA DE LA COLECCIÓN

MARÍA CONCEPCIÓN BARRÓN TIRADO
GLORIA ANGÉLICA VALENZUELA OJEDA
COORDINADORAS DEL VOLUMEN





IV

FORMACIÓN E IDENTIDAD
DE PROFESORES Y PROFESIONALES
DE LA EDUCACIÓN

MARÍA CONCEPCIÓN BARRÓN TIRADO
GLORIA ANGÉLICA VALENZUELA OJEDA
COORDINADORAS



COLECCIÓN
FORMACIÓN DE
PROFESORES Y
PROFESIONALES
DE LA EDUCACIÓN

Lilly Patricia Ducoing Watty
Coordinadora de la colección

ASSOCIATION FRANCOPHONE INTERNATIONALE DE
RECHERCHE SCIENTIFIQUE EN ÉDUCATION



Primera edición:
Diciembre 2022

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
Avenida Universidad 3000,
Colonia Universidad Nacional Autónoma de México,
C.U., Alcaldía Coyoacán,
C. P. 04510, Ciudad de México.

ISBN: 978-607-30-7169-7 (Vol. IV *Formación e identidad de profesores y profesionales de la educación*)

ISBN: 978-607-30-7047-8 (colección “Formación de Profesores y Profesionales de la Educación”)

Todas las propuestas para publicación presentadas para su producción editorial por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM son sometidas a un riguroso proceso de dictaminación por pares académicos, reconocidas autoridades en la materia y, siguiendo el método de “doble ciego”, conforme a las disposiciones de su Comité Editorial.

Prohibida la reproducción parcial total, por cualquier medio, sin autorización escrita del titular de los derechos patrimoniales.

Editado y producido en México

CONTENIDO

AGRADECIMIENTOS	11
REVISITANDO LA FORMACIÓN <i>Patricia Ducoing Watty</i>	13
PRESENTACIÓN <i>María Concepción Barrón Tirado</i> <i>Gloria Angélica Valenzuela Ojeda</i>	33
PRIMERA PARTE IDENTIDAD PROFESIONAL Y FORMACIÓN	
CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL DE LOS DOCENTES PUESTA A PRUEBA POR LA FORMACIÓN Y LA PROFESIÓN <i>Thérèse Perez Roux</i> <i>Traducción: Abigail Sánchez, Noëlle Groult y Patricia Ducoing</i>	47
IDENTIDAD PROFESIONAL. CONSIDERACIONES AL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN <i>Zaira Navarrete Cazales</i>	67

LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL DE LOS DOCENTES
UNIVERSITARIOS BAJO CONTRATACIONES TEMPORALES Y POR TIEMPO
PARCIAL. EL CASO DE LOS PROFESORES DE ASIGNATURA
DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
Maricela Ortega Villalobos 81

LA IDENTIDAD Y LA FORMACIÓN DEL DOCENTE EN MÉXICO:
EL DEBATE SOBRE LAS ENCRUCIJADAS IDEOLÓGICAS E HISTÓRICAS
Ariadna Bringas Tabón 97

LA FORMACIÓN DE SUJETOS COLECTIVOS EPISTÉMICOS
Alejandra Ávalos Rogel
Adrián Aguilera Aguilar 109

SEGUNDA PARTE
FORMACIÓN Y PROCESO DE CONFIGURACIÓN IDENTITARIA
EN PROFESORES Y PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN

LA FORMACIÓN DOCENTE COMO MEDIACIÓN INTERCULTURAL:
EL TESTIMONIO DE UN MAESTRO WIXÁRIKA DEL NORTE DE JALISCO
Gloria Esther Briceño Alcaraz 125

IDENTIDAD DOCENTE, FORMACIÓN RECIBIDA Y NECESIDADES
DE FORMACIÓN DE PROFESORES DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE MÉXICO: RESULTADOS DE OCHO GRUPOS DE ENFOQUE
Adriana Olvera López
Yazmín Alejandra Lara Gutiérrez
Maura Pompa Mansilla 139

LA METAMORFOSIS ES A LA MARIPOSA, COMO LA DOCENCIA REFLEXIVA
ES A LA FORMACIÓN PROFESIONAL DE UN DOCENTE
Norma Andrea Acosta Colín
María del Carmen Espino Bauer 155

TERCERA PARTE
CONFIGURACIÓN IDENTITARIA DE ESTUDIANTES
EN FORMACIÓN PROFESIONAL

EL CONSUMO MUSICAL Y LA FORMACIÓN DE ESTUDIANTES
DE LICENCIATURA EN INTERVENCIÓN EDUCATIVA
Hermila Loya Chávez
Juan Tenorio Urbina
José Antonio Ávila Quevedo 173

RASGOS DOCENTES IDENTITARIOS: UNA MIRADA DESDE LAS TRAYECTORIAS ESCOLARES Y FAMILIARES DE ESTUDIANTES NORMALISTAS
Rosalía Altamirano Fuentes
Carolina Hernández Toledo 189

REPRESENTACIONES SOCIALES DEL TUTOR EN ALUMNOS Y DOCENTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR
Salvador Ruiz Cerrillo
Ma. Elena Fuentes Martínez
Norma Alicia Cervantes Rea 203

LA IMPORTANCIA DEL MANEJO DE LA RELACIÓN PROFESOR-ALUMNO EN LA FORMACIÓN DE LOS PROFESORES
Ileana María Petra Micu
Beatriz Zamora López
José Antonio Talayero Uriarte 217

CUARTA PARTE
 FORMACIÓN Y CONFIGURACIÓN IDENTITARIA
 EN LAS TRAYECTORIAS DE PROFESORES Y PROFESIONALES
 DE LA EDUCACIÓN

EL SENTIDO DE LA ESCUELA NORMAL. LA DOCENCIA COMO FUTURO
Julio Ubiidxa Ríos Peña
Alfredo José Furlan Malamud 233

LAS DECLARACIONES EN PRIMERA PERSONA EN EL DISCURSO ÁULICO Y REFLEXIVO DE UNA DOCENTE FORMADORA DE UNA ESCUELA NORMAL
Ariana Fragoza González
Graciela Cordero Arroyo
María Bertha Fortoul Olliver 245

TRANSFORMACIÓN DE TRAYECTORIAS ACADÉMICAS Y SUS IMPLICACIONES EN LA SUBJETIVIDAD
Rubén Madrigal Segura
María del Rosario Castañeda Reyes 259

AGRADECIMIENTOS

La realización de esta colección se inscribe en el marco del Proyecto de Investigación UNAM-DGAPA-PAPIIT IN301121 “Estudio comparado sobre la formación inicial de docentes en educación básica en México y Francia”, registrado en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE). En este sentido, expresamos el reconocimiento por el apoyo institucional recibido para su publicación. Asimismo, agradecemos a la Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Éducation (AFIRSE) la valiosa colaboración de reconocidos académicos franceses, quienes participaron con trabajos de investigación sobre la temática abordada.

Junio 30 de 2023

REVISITANDO LA FORMACIÓN

PATRICIA DUCOING WATTY

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM

Educarse es un verbo reflexivo que designa la acción autónoma que se niega a poner en manos ajenas la aspiración al perfeccionamiento constante de la persona humana.

Afirmo que la educación es educarse, que la formación es formarse. Con ello dejo conscientemente al margen los que pueden ser, obviamente, los problemas entre la juventud y sus preceptores, maestros o padres (Gadamer, 2000: 11).

El retorno al humanismo en la formación

Bajo la inspiración de la cita de Gadamer sobre la formación y la educación –compartida por otros muchos pensadores y teóricos de la filosofía y la pedagogía– efectuamos una sucinta y acotada entrada sobre algunas de las líneas conceptuales del filósofo alemán, para quien la hermenéutica y la epistemología de las ciencias del espíritu se configuran como dimensiones sustantivas de sus tesis fundamentales. Para el filósofo, las ciencias del espíritu, y con ellas el concepto de formación, representan la revitalización del humanismo. Así lo confirma (Gadamer, 1997: 47): “[...] lo que convierte en ciencias a las del espíritu se comprende mejor desde la tradición del concepto de formación [...]”. Efectivamente, el autor da voz a la fenomenología, a la hermenéutica y a las ciencias humanas, herederas de las teorizaciones de Heidegger, Husserl y Dilthey, entre otros, a partir del giro hermenéutico y lingüístico que emprende simultáneamente.

La intención consiste en invitar a la reflexión sobre esta temática que, en la actualidad, ha devenido un lugar común posiblemente desgastado, trivializado e incluso manoseado, conduciendo a la vaciedad de su sentido y a la negación de su complejidad epistémica, teórica, cultural e institucional.

Tanto en su magna obra *Verdad y Método* (1997), como en su breve conferencia de 1999 “La educación es educarse” (2000), Gadamer discurre sobre la

formación al mostrar su inscripción en las ciencias humanas y al defender su carácter dialógico-hermenéutico, comprendido como la capacidad de escucha del otro, de una apertura hacia el otro, cuya presencia es imprescindible en la formación y la educación, porque el otro es quien nos abre el camino a la formación. Es desde esta perspectiva dialógica y comprensiva que conceptualiza la formación y la educación a manera de un encuentro en el contexto de la comunicación con el otro, a través de la cual se puede llegar a la “fusión de horizontes” (Gadamer, 1990: 156):

[...] la lengua no es sólo la casa del ser, sino la casa del ser humano, en la que vive, se instala, se encuentra consigo mismo, se encuentra con el Otro [...]

En escuchar lo que nos dice algo, y en dejar que se nos diga reside la exigencia más elevada que se propone al ser humano. Recordarlo para uno mismo es la cuestión más íntima de cada uno. Hacerlo para todos, y de manera convincente, es la misión de la filosofía.

En efecto, la concepción dialógica del lenguaje es para Gadamer el camino que posibilita lo que denomina “fusión de horizontes”, es decir, la comprensión entre un sujeto y el otro, cada uno de los cuales se comunica a partir de su propio horizonte, es decir, desde su propio punto de vista. Al respecto plantea que el concepto de horizonte (Gadamer, 1997: 375): “[...] expresa esa panorámica más amplia que debe alcanzar el que comprende. Ganar un horizonte quiere decir siempre aprender a ver más allá de lo cercano y de lo muy cercano, no desatenderlo, sino precisamente verlo mejor integrándolo en un todo más grande [...]”. De ahí que el autor conceptualice la formación como posibilidad de “fusión de horizontes”, en tanto que la intención consiste en incorporar el horizonte del otro –del estudiante– al nuestro mismo –del maestro– en el marco de un ascenso hacia esa generalidad en la que se conjuga lo ajeno y lo propio, el mundo del otro y mi mundo. “La formación –ratifica el autor– comprende un sentido general de la medida y de la distancia respecto a sí mismo, y en esta medida un elevarse por encima de sí mismo hacia la generalidad” (Gadamer, 1997: 46). El ascenso a la generalidad, comprendido como formación, deviene, en consecuencia, una tarea eminentemente humana que supone sacrificar la particularidad.

El arribo al horizonte por parte de ambos dialogantes sólo podrá darse a partir de la mediación de la palabra y capacidad de escucha del otro, en donde, sin duda, podrá generarse la empatía, la identificación y la afinidad, igual que la discrepancia, la divergencia o el desacuerdo, siempre y cuando, en este proceso, la intención radique en ampliar los horizontes de cada uno para llegar a la comprensión y no necesariamente al consenso. Esos horizontes que no están determinados, defi-

nidos, que no han sido dados de una vez por todas, se abren a lo posiblemente incierto, desconocido, a algo nuevo que puede iniciarse, que puede surgir: un nuevo horizonte. Frente a esta formulación gadameriana, Grondin (2007: 28) señala: “La fusión de horizontes en Gadamer es también ocasión de un nuevo nacimiento que evidenciará el carácter único y de acontecimiento del comprender, así como la transformación que la comprensión implica”.

El comprender, adoptando la tesis de Heidegger, no es uno más de los comportamientos del ser humano, sino que es para Gadamer el modo de ser del hombre, del *Dasein* mismo heideggeriano (Gadamer, 1997: 12): “[...] es como hemos empleado aquí el concepto de ‘hermenéutica’. Designa el carácter fundamentalmente móvil del estar ahí, que constituye su finitud y su especificidad y que por lo tanto abarca el conjunto de su experiencia en el mundo”.

La recuperación de la tradición humanista es reivindicada y actualizada por Gadamer entre otras muchas teorizaciones, a través del reconocimiento de la dimensión general de la *Bildung*, conceptuada como una apertura y recepción de los otros, porque este concepto alude a la autoformación, es decir, al esfuerzo personal que despliega el sujeto sobre sí: “proceso interior de la formación y conformación, y se encuentra en constante desarrollo y progreso” (Gadamer, 1997: 40), en tanto forma de devenir humano, es decir, del ser. En ese proceso de autoformación, en ese caminar del devenir humano, cada hombre se encuentra con el otro, con los otros, diferentes a sí y portadores de diversos intereses, pensamientos y perspectivas, de cara a lo cual habremos de mantenernos abiertos. El cultivo de sí puede, por tanto, alcanzarse a través del diálogo como un rasgo que signa la especificidad del hombre, de la humanidad, y representa, a su vez, la tarea humana; esa tarea humana que supone un salir de sí hacia el otro, hacia el mundo y, análogamente, un retorno a sí.

Como muy a menudo se ha señalado, han sido diversos los significados atribuidos al concepto de *Bildung* a lo largo de la historia, pero muy insistentemente se ha asociado con el de formación, igual que con el de cultura, en una franca oposición a la postura pragmatista y técnica. De hecho, se trata de dos campos semánticos fuertemente implicados. La vocación humanística de Gadamer lo condujo a conceptualizar la formación –la *Bildung*– como el eje central de las ciencias humanas al considerar que ésta se encuentra signada por la mirada histórica y hermenéutica, así como por su carácter lingüístico. De ahí que su formulación invita a recuperar la tradición humanista, la alteridad, como apertura hacia lo otro, el otro, apertura al mundo que se evidencia en la comprensión lingüística y que conduce a la realización del ser.

En realidad, el concepto alemán de la *Bildung* ocupa un lugar nuclear en la filosofía gadameriana, al rescatar los textos clásicos de la tradición alemana supe-

rando la idea del cultivo simple de las facultades y talentos para conceptualizar la formación como la experiencia del sujeto en términos de una dialéctica dialógica y hermenéutica entre el sí mismo y el otro, y un retorno hacia sí, en tanto una ética de la comprensión; pero, subraya el autor:

La hermenéutica [...] no puede limitarse a ser el arte de entender las opiniones del otro. La reflexión hermenéutica implica que en cada comprensión de algo o de alguien se produce una autocrítica. El que comprende, no adopta una posición de superioridad, sino que reconoce la necesidad de someter a examen la supuesta verdad propia (Gadamer, 2001: 83).

La hermenéutica gadameriana, que toma forma en el diálogo, brinda la posibilidad de pensar en la *Bildung* indisolublemente anclada en la formación, a partir de la cual –puntualiza el autor– se abre la posibilidad de otorgar un sentido a nuestra existencia histórica con base en las experiencias, las cuales favorecen, a su vez, esa dimensión hermenéutica de los humanos que vincula a los hombres a través de la palabra y de su inscripción en esta perspectiva interhumana e intersubjetiva. De ahí que la formación no puede comprenderse ni resolverse técnica o mecánicamente.

En contra del cientificismo, es decir, de la racionalidad científica, por la que sólo son consideradas como ciencias, las naturales, fundadas en la observación y la experimentación en su enlace con las matemáticas, Gadamer mantiene la naturaleza rigurosa de la filosofía y de las ciencias del espíritu, en virtud de que estas “están muy lejos de sentirse simplemente inferiores a las ciencias naturales. En la herencia espiritual del clasicismo alemán desarrollaron más bien una orgullosa conciencia de ser los verdaderos administradores del humanismo” (Gadamer, 1997: 37).

En fin, el filósofo alemán suscribe: “El concepto de la formación que entonces adquirió [en el clasicismo] su preponderante validez fue sin duda el más grande pensamiento del siglo XVIII, y es este concepto el que designa el elemento en el que viven las ciencias del espíritu en el XIX [...]” (Gadamer, 1997: 37), al vincularlo con las ciencias humanas y la hermenéutica y, por tanto, la formación del hombre, que como concepto básico del humanismo, habrá de elucidarse a través del ejercicio de la palabra y del lenguaje de la comprensión. La *Bildung* representa, efectivamente, un camino sin fin en el que todos hemos de formarnos en el encuentro y el diálogo con los otros, particularmente en los espacios universitarios, en los cuales nos enfrentamos al reto de vivir y enfrentar cotidianamente la pluralidad y la interculturalidad de todos los actores –maestros, alumnos, directivos– institucionales.

Ahora bien, es importante puntear, por lo menos, una idea sobre tensiones que se presentan hoy en día entre las lógicas del mercado –del dinero, del capital, de la mercancía–, de la fragmentación y de la especialización, por un lado, y la idea de la *Bildung*, por el otro, en el escenario de la formación de profesores y profesionales, no sólo de la educación sino de manera genérica, escenario en el que la centralidad otorgada a las competencias, a los programas, a los planes, a las tecnologías, a las técnicas, ha venido desdibujando poco a poco o incluso desplazando al sujeto. El problema, a la vez que las preguntas sería, entre otros: ¿es posible subestimar la centralidad del sujeto singular y de los sujetos del conjunto en nuestras instituciones que promueven formaciones y que se configuran como los entornos de la tarea formativa? ¿La perspectiva humanística, por la que se reconoce y se privilegia la formación y el desarrollo del ser singular en el marco de la pluralidad de sujetos, puede ser suplantada, por ejemplo, por lógica de las competencias, apropiada por las instituciones y comprendida a partir de los retos económicos y las demandas del mercado laboral?

Desde otro ángulo, es posible constatar que comúnmente los proyectos de formación movilizados y apuntalados por las instituciones en el campo educativo, al igual que en las ciencias sociales y humanas, pero también en las ciencias naturales, se encuentra signados por la segmentación y la desarticulación, sin lograr enlazar los saberes disciplinares. De hecho, es posible aseverar que la fragmentación es uno de los rasgos dominantes en la enseñanza superior tanto en su organización interna –con base en escuelas o facultades independientes–, como al interior de las formaciones disciplinares o profesionales que cada una de estas ofrece.

Más aún, es creciente el número de especializaciones y subespecializaciones que permanentemente son instauradas en los campus universitarios, las cuales desarticulan las perspectivas antropológicas, sociales, biológicas, físicas e incluso psicológicas de las formaciones universitarias, agudizando la promoción del saber fragmentado y negando la multidimensionalidad de la realidad natural y social.

Como bien ha explicitado Morin (1990: 18-19): “Vivimos bajo el imperio de los principios de disyunción, de reducción y de abstracción cuyo conjunto es lo que yo denomino el paradigma de simplificación”, contrariamente al pensamiento complejo signado por un entramado que imposibilita la descomposición, tan comúnmente promovida, hoy por hoy, en los espacios institucionales de los sistemas educativos y, particularmente, los correspondientes a la formación terciaria. Efectivamente, para este pensador –sociólogo y filósofo–, la complejidad implica la articulación entre los diversos campos disciplinares, que lejos de promoverse en las formaciones universitarias, estas se encuentran generalmente organizadas curricularmente con base en compartimentos –asignaturas– en los que la ruptura entre una y otra disciplina se encuentra determinada por lo que el autor deno-

mina el pensamiento disyuntivo. Este pensamiento disyuntivo, caracterizado por la parcelación, la fractura, la separación, el rompimiento es el que obstaculiza la comprensión de los fenómenos complejos, comenzando por el del hombre y el de su identidad. En términos del autor (Morin, 2006: 60):

Es esta unidad compleja de la naturaleza humana la que está completamente desintegrada en la enseñanza [...], y hoy es imposible aprender lo que significa ser humano, en tanto que todos, donde quiera que estén deben conocer y ser conscientes a la vez del carácter complejo de su identidad y de su identidad común con todos los otros humanos. Así, la condición humana debería ser un objeto esencial de toda enseñanza. [...] es posible, a partir de las disciplinas actuales, reconocer la unidad y la complejidad humanas reuniendo y organizado los conocimientos dispersos en las ciencias de la naturaleza, las ciencias humanas, la literatura y la filosofía, y de mostrar el lazo indisoluble entre la unidad y la diversidad de todo lo que es humano.

En fin, la temática de la formación interpela tanto a las instituciones de manera genérica, como a los actores participantes en los procesos formativos. Aludimos a las instituciones de la formación en tanto dispositivos de proyectos creados, reconocidos y legitimados a través de marcos jurídicos, cuyo desempeño –como formula Millán (2019)– define el desempeño de una sociedad. Por consiguiente, la elucidación sobre los procesos formativos atañe tanto a las instituciones como a los actores institucionales de cara a la problemática global que la humanidad enfrenta actualmente: el individualismo, los radicalismos, la violencia, la intolerancia, los cambios climáticos, el consumismo y, particularmente, la convicción de la tecnología y la técnica como vías para enfrentar los retos sociales, educativos, económicos y políticos. De ahí que sea preciso detenernos, despertar, y dejar de ser arrastrados por la inercia de las tareas institucionales, profesionales y personales para dar paso al reconocimiento de la especificidad humana desde una óptica fenomenológica existencial.

En breve, la formación no puede ser conceptualizada como la enseñanza y el aprendizaje o la instrucción en los espacios institucionales, tampoco como la educación. Desde la mirada gadameriana, así como de la de varios teóricos (Honoré, Fabre, Kaës, Pineau, Bernard, Ferry, entre muchos más de los contemporáneos), la formación, en tanto proceso complejo, supone un diálogo consigo mismo y, simultáneamente, con los otros y con el mundo, y se encuentra inscrita en la existencia del hombre como un proceso vital, entendido como lo formula Honoré al plantear como principio que el hombre existe en formación en el mundo (1992: 68):

Estar abierto a la existencia es existir en formación. Estar en una relación de formación con el mundo [...]

Esta concepción conduce, en consecuencia, a pensar las prácticas de formación más que como acciones dirigidas al desarrollo de habilidades o competencias específicas [de determinadas personas] consideradas solamente como profesionales. La formación no puede limitarse a ser una actividad decidida y organizada como producción a consumir.

Para cerrar esta sección y dar apertura a la interlocución es preciso preguntarnos, ¿qué tipo de hombre es el que las instituciones desean formar en el escenario de la globalización y de la priorización de políticas neoliberales? ¿Cuáles son las representaciones de los funcionarios y de los maestros sobre el docente y sobre el sujeto en el proceso institucional de formación? ¿Las políticas y los programas de formación actualmente instituidos en los diversos niveles del sistema educativo son portadores de una perspectiva humanística que otorga la centralidad al niño, al adolescente, al joven, al adulto, es decir, al hombre? ¿Qué concepción de hombre y qué concepción de formación subyace en los modelos universitarios y normalistas? ¿Es conceptuado el alumno normalista y universitario como actor y autor de su formación? ¿Es posible adoptar en el acontecer formativo una perspectiva de liberación del hombre, de justicia, de apertura a la formación y de apertura a la vida?

Sobre esta colección

Los textos que en esta colección se integran son producto del trabajo desplegado en el marco de la Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Éducation, Sección Mexicana, presidida, a nivel internacional, por Patrick Boumard y Frédérique Lerbet. A través de estos textos se pretende, una vez más, “revisitar” la compleja temática de la formación de profesores y de profesionales de la educación a fin de promover la reflexión y la interpelación entre investigadores y actores nacionales e internacionales del campo educativo.

La intención de esta pequeña colección consiste en dar cuenta de la multiplicidad de problemas y tópicos que atraviesan la temática de la formación, pero también de la diversidad de miradas, de aproximaciones, de acercamientos, y, con ellos, de la pluralidad de disciplinas, así como de perspectivas teóricas puestas en diálogo que buscan aportar algunas líneas de elucidación en torno a las preocupaciones que actualmente se experimentan en este ámbito. Como señala Ardoino, la formación, igual que la educación, reclama una lectura plural, es decir, multi-referencial, en la búsqueda de su inteligibilidad a través de las diversas dimensio-

nes –antropológicas, pedagógicas, políticas, filosóficas, sociológicas, psicológicas e incluso psicoanalíticas– que signan la especificidad del abordaje de los objetos de las ciencias humanas, de las ciencias sociales y de la educación.

En el caso de México, a partir de una mirada diacrónica sobre la formación de docentes de la educación básica, es posible advertir que, desde su origen, las escuelas normales han otorgado una gran centralidad a las cuestiones curriculares y, hoy por hoy, a la formación permanente de los maestros en servicio y a la carrera docente, cuestiones que han sido motivo de tratamiento por parte de los organismos supranacionales, concretadas en políticas internacionales, regionales y nacionales y puestas en marcha a través de múltiples programas e instrumentos legislativos. No obstante, hay muchos otros tópicos que no se han configurado como elementos sustantivos proclives al debate nacional e internacional vinculado con la formación inicial y continua de los futuros docentes de educación básica y media superior, algunos de los cuales son motivo de elucidación en esta colección. En cuanto a la formación universitaria de profesionales de la educación en las universidades, análogamente a la formación normalista, la centralidad otorgada al currículum ha impedido advertir la relevancia de cuestiones del quehacer formativo vinculadas con la formación de ciudadanos responsables y comprometidos con el desarrollo social, la defensa del derecho a la educación y en general los derechos del hombre. Por otro lado, es de relevancia subrayar que en las instituciones universitarias, la formación ha devenido un reto real, marcado por un conjunto de tensiones, entre las que destaca la resistencia y la desconfianza de muy diversos actores universitarios para acercarse a una formación pedagógica que los conduzca a comprender que las prácticas de enseñanza, igual que los saberes disciplinares, han evolucionado en consonancia con los cambios de la misma sociedad.

En este conjunto de trabajos se pueden identificar tanto ensayos, como investigaciones de corte empírico. Los primeros, caracterizados por un tipo de discurso argumentativo en el que los autores desarrollan y debaten sobre una idea inscrita en una temática más amplia con base en las aportaciones de diversos teóricos y en la adopción de una postura, la cual, en principio, constituye un acercamiento original y, en consecuencia, una aportación al campo de conocimiento. Las investigaciones empíricas refieren a producciones que cuentan con un acercamiento a la realidad educativa a través del trabajo de campo emprendido en el ámbito de la educación, pero siempre fundado en un acercamiento teórico que representa el entramado conceptual sobre el objeto de estudio.

Esta colección se encuentra conformada por nueve volúmenes de la autoría de académicos mexicanos adscritos a diversas instituciones y de varios más procedentes del extranjero, específicamente de Francia, España, Brasil y

Colombia. Cada volumen está dedicado a una temática específica que puede ser detonante de preguntas, de reflexiones, de críticas, de preocupaciones, de controversias, pero todas ellas tendentes a provocar una interpelación con la comunidad académica del campo, los actores y los investigadores, portadores de saberes, experiencias, teorías y representaciones sobre la formación docente y la educación.

Los coordinadores y las temáticas de cada libro son: 1. Patricia Ducoing Watty, *Debate teórico sobre formación*; 2. Ofelia Piedad Cruz Pineda, *Políticas internacionales y nacionales de formación de profesores y profesionales de la educación*; 3. Ileana Rojas Moreno, *Tendencias en la formación de docentes y profesionales de la educación*; 4. María Concepción Barrón Tirado y Gloria Angélica Valenzuela Ojeda, *Formación e identidad de docentes y profesionales de la educación*; 5. María Concepción Barrón Tirado y Gloria Angélica Valenzuela Ojeda, *Formación de profesores y profesionales de la educación y currículum*; 6. Claudia Beatriz Pontón Ramos, *Formación y vinculación teoría-práctica*; 7. Ileana Rojas Moreno, *Formación y evaluación*; 8. Enrique Ruiz-Velasco, *Formación e inclusión*; 9. Enrique Ruiz-Velasco, *Formación e innovación*.

Como se puntualizó antes, la autoría de los trabajos corresponden a profesores e investigadores adscritos a instituciones nacionales y extranjeras como a continuación se detalla. A nivel institucional, la UNAM integra la más alta presencia de trabajos, seguida por la Universidad Pedagógica Nacional Ajusco y sus diferentes sedes y subsedes de la Ciudad de México y de otras entidades federativas; le suceden diversas universidades e instituciones de educación superior de la zona metropolitana: Universidad Autónoma Metropolitana Cuajimalpa e Iztapalapa, Instituto Superior de Ciencias de la Educación, Universidad Iberoamericana, Universidad La Salle, Universidad Salesiana, Universidad del Valle; el sector normalista nacional, tanto de la ciudad como del interior del país, aglutina también un número importante de colaboraciones, cuyas autorías corresponden a escuelas normales de educación primaria, de educación preescolar y de normales superiores, así como de algunas secretarías y otras entidades responsables de la formación de docentes de educación básica; se cuenta igualmente con aportaciones de universidades de diversas entidades federativas, tales como Autónoma de Chihuahua, Autónoma de Baja California, Benemérita de Puebla, Iberoamericana-Puebla, Autónoma de Hidalgo, Autónoma de Tlaxcala, Autónoma de Querétaro, de Sonora; finalmente, como se señaló inicialmente, son varias las aportaciones de instituciones extranjeras: Universidad de la Rioja, Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Universidad Paul Valéry-Montpellier, Pontificia Universidad Católica de Chile, Universidad de Pau et des Pays de l'Adour, Universidad Federal

de Ouro Preto, Universidad de Málaga, Universidad de Antioquia, Universidad Paris VIII, Descartes.

A continuación se presenta un breve mapeo de los nueve volúmenes que conforman la colección.

Coordinado por Patricia Ducoing Watty, el primer volumen, *Debate teórico sobre la formación*, congrega los textos relativos a la elucidación de la problemática del acontecer formativo. Alude, por tanto, a elaboraciones conceptuales muy heterogéneas en las que se revisan las aportaciones de los clásicos, desde la recuperación del romanticismo alemán del siglo XVIII, a partir de la teoría de la *Bildung* —comprendida como el cultivo de sí mismo— y de la *Paideia*, en tanto ideal de la formación del hombre griego. De hecho, tanto la *Bildung* como la *Paideia* pueden considerarse como conceptos clásicos de la filosofía, aunque continúan participando en el horizonte de la formación y de la educación en la época moderna y contemporánea, a partir del pensamiento humanístico recreado por filósofos y pedagogos como Hegel, Heidegger, Gadamer, Habermas, Adorno, Herbart, Pestalozzi, Husserl, Fullat, Fabre, entre muchos otros.

Igualmente, de cara a los retos que enfrenta la formación del docente y del profesional de la educación en el cambiante escenario social con las correlativas exigencias de mejoramiento de las prácticas de enseñanza, en este volumen se problematizan y resignifican tópicos diversos a partir de lecturas filosóficas, políticas, pedagógicas, sociológicas y psicológicas que reactualizan las miradas humanísticas de las aportaciones y de las teorizaciones de varios pensadores clásicos y actuales.

Este libro se encuentra organizado por tres partes: la primera denominada “Acercamientos a la noción de formación”; la segunda, “Prolegómenos de la formación”; y la tercera, “Interrogantes en torno a la formación en educación”.

Políticas internacionales y nacionales de formación de profesores y profesionales de la educación es el título del segundo volumen, coordinado por Ofelia Piedad Cruz Pineda, quien en una amplia y fértil introducción efectúa un recorrido conceptual que inicia con la distinción entre la política y las políticas a fin de comprender la complejidad de la teorización de estas cuestiones.

Apunta, igualmente, la presencia hegemónica de la perspectiva positivista para el estudio de las políticas en la actualidad, incluyendo las educativas y las relativas a la formación de profesores y profesionales de la educación. Por otra parte, revisa, entre otros, el enfoque de análisis de la política y de las políticas públicas, a partir del cual se saca a la luz las lógicas de poder, a la vez que se determina a las políticas como cursos de acción. A fin de restituir y establecer distinciones conceptuales, la autora elucida sobre el concepto de “lo político” en el campo genérico de la formación y la educación.

En un segundo momento, Cruz Pineda analiza la política de formación, específicamente, en el escenario de las políticas neoliberales adoptadas en América Latina, aunque en general en todo el mundo, políticas que han venido trastocando el sentido de la educación pública. Al respecto destaca los efectos de las señaladas políticas en cuando a la estructura institucional, las condiciones laborales, la carrera docente y el currículum. Afirma la autora: “Si bien las políticas educativas son entendidas como cursos de acción también poder ser interpretadas como sistemas de significación, y como tales, dibujan ciertas disposiciones de ser docente; de formación de nuevas subjetividades. Los sujetos se apropian y resignifican la política en las instituciones”.

A través de diversos textos presentados a lo largo de este libro se constata la diversidad de trabajos inspirados sobre la temática de las políticas de formación de profesores y profesionales de la educación, trabajos que se encuentran organizados, por la coordinadora en tres secciones: “La política internacional. Un tejido de significantes”; “Condiciones sociales e impulso de la política nacional” y “Disposiciones políticas y desafíos institucionales”.

En el tercer volumen de esta colección, *Tendencias en la formación de profesores y profesionales de la educación*, cuya coordinación estuvo bajo la responsabilidad de Ileana Rojas Moreno, se agrupan aportaciones diversas, a partir de cuya lectura es posible identificar algunas de las principales perspectivas y tendencias referidas tanto al proceso de formación de docentes para la educación básica y la educación superior, como al de profesionales de la educación. Como analiza la autora en su presentación, se advierte una distinción en la formación de docentes y la de profesionales de la educación, aun cuando en ambos casos es relevante comprender las relaciones complejas que se entablan entre las transformaciones sociopolíticas y económicas de la sociedad y los cambios en las instituciones formadoras inscritas en un contexto histórico determinado.

A propósito de la formación de profesores, Rojas Moreno define tres ámbitos: el de la formación inicial de maestros de la educación básica –preescolar, primaria y secundaria–, el de la formación permanente y el de la formación de profesores de educación superior, los cuales son permeados por las políticas y los programas nacionales, así como por las encomiendas de los organismos supranacionales.

Tanto en la formación de docentes como de profesionales de la educación, particularmente en la actualidad, la formación inicial y la continua no son conceptuadas como una meta, sino como una premisa prioritaria para el desempeño en el ámbito de la educación, al aceptar que ésta es uno de los mejores vehículos para transformar y mejorar el mundo en que vivimos, mundo en continua evolución, como lo ha declarado la ONU (2019: s/p): “La educación, un arma poderosa para cambiar el mundo”. Asistimos, por tanto, a una transformación de nuestra

comprensión sobre la formación y las prácticas educativas que los docentes han de desplegar en el sistema educativo para enfrentar la cotidianidad de la enseñanza en escenarios signados siempre por la incertidumbre.

Ahora bien, a propósito de la formación de profesionales de la educación, subraya la autora, que esta refiere a un amplio conjunto de elementos conceptuales, valorales y de prácticas que configuran el campo educativo desde una perspectiva plural que integra saberes de corte pedagógico, psicológico, filosófico, antropológico y sociológico, entre otros.

Entre las tendencias que recupera Rojas Moreno resalta, sin duda alguna, la vertiginosa aceleración de los procesos de digitalización en el mundo entero, que ha puesto de manifiesto las múltiples estrategias para potenciar el proceso formativo.

Con el propósito de propiciar una lectura fluida, los trabajos fueron organizados en tres partes: la primera, “Notas de reflexión sobre la formación de profesores”; la segunda, “Formación de profesores”; la tercera, “Formación de profesionales de la educación”.

Bajo el título de *Formación e identidad de profesores y profesionales de la educación* –cuarto volumen– se consigna un conjunto de trabajos, a cargo de Concepción Barrón Tirado y Gloria Angélica Valenzuela Ojeda, quienes en una orientadora introducción convocan a la lectura de esta materia de la formación y la identidad profesional.

Tal como se ha reiterado, la noción de identidad ha devenido, hoy por hoy, un término nuclear y emergente, a la vez que recurrente, tanto en las ciencias humanas como en las ciencias sociales y la educación, aun cuando desde los presocráticos esta cuestión recibió un tratamiento importante. En el siglo xx, fue sin duda Erikson quien propuso una teorización sobre la identidad desde una perspectiva psicosocial, perspectiva que ha continuado enriqueciéndose a lo largo de los años.

Como temática, la identidad es objeto de estudio tanto de la sociología, como de la filosofía, de la psicología, de la historia, de la antropología, la religión, la etnología, la política, y la educación, y muy frecuentemente se alude a grupos, a conjuntos, a colectivos. Así se dice identidad profesional, identidad religiosa, identidad ciudadana, identidad docente. Los tópicos relacionados con inmigración, religión y nacionalismo, entre otros, han contribuido, en las últimas décadas, a repensar la noción de identidad en su vinculación con la subjetividad, a partir de varios y diversos posicionamientos disciplinares y teóricos.

En su texto introductorio, las coordinadoras aluden a la identidad individual, igual que a la colectiva, pero destacan con toda certeza que la identidad habrá de ser conceptualizada como un proceso. De ahí que Dubar (2007) subtitule su libro *Crisis de las identidades* como “La interpretación de una mutación”, lo que implica el reconocimiento de las dinámicas identitarias, debido a que, para el autor,

la identidad no es algo estable, permanente, sino el resultado de “identificaciones contingentes” y, en consecuencia, su reconocimiento como un objeto plural –identidades–, y su comprensión a partir de formas identitarias.

Al repensar la formación profesional de docentes y de educación y la identidad, es preciso reconocer estas formas identitarias que, como destaca Dubar (2015: 231), “pueden interpretarse a partir de modos de articulación entre transacción objetiva y transacción subjetiva, como resultados de compromisos ‘interiores’ entre identidad heredada e identidad aspirada, pero también de negociaciones ‘exteriores’ entre identidad atribuida por otra persona e identidad incorporada por la propia persona”, es decir, no es posible aludir solamente a la categoría profesional, en este caso del docente o del de la educación, sino que es imprescindible considerar otras categorías de pertenencia, tales como género, trayectoria escolar, familia, historia personal, entre otros.

En fin, este cuarto volumen está conformado por cuatro secciones: “Identidad profesional y formación”; “Formación y proceso de configuración identitaria en profesores y profesionales de la educación”; “Configuración identitaria de estudiantes en formación profesional”, y “Formación y configuración identitaria en las trayectorias de profesores y profesionales de la educación”.

El quinto volumen, también coordinado por Concepción Barrón Tirado y Gloria Angélica Valenzuela Ojeda, se denomina *Formación de profesores y profesionales de la educación y currículum*, texto en el cual se revisa la problemática curricular a partir del debate sobre posiciones epistémicas, teóricas y metodológicas desde el punto de vista político, pedagógico, social, cultural y didáctico. Son cuatro los apartados que conforman este volumen: “Educación básica y reforma educativa”; “Agentes y currículum”; “Saberes docentes y currículum” y “Formación profesional”.

Su estructura es precedida por la introducción, autoría de ambas académicas. En este apartado, las investigadoras repasan las llamadas innovaciones promovidas en el marco de las políticas nacionales e internacionales en materia curricular, entre las que destacan la flexibilización del currículum, la introducción de las competencias como modelo estructurante, las metodologías de enseñanza con base en problemas y proyectos, y varios otros tópicos. Al respecto, se preguntan las autoras sobre el lugar que ocupa el sujeto en los procesos formativos, al considerar varias dimensiones: la referente a las políticas de formación, las correspondientes a la institución, así como la evaluación y los diversos programas; las tendencias formativas destinadas a los profesores y profesionales de la educación; los proyectos innovadores que se debaten en la actualidad.

Sin duda alguna, como lo ha propagado la UNESCO, la temática curricular ocupa un lugar fundamental en la formación de los docentes y todos los actores que

se desempeñan en el campo educativo frente a la problemática que enfrentan las sociedades contemporáneas: migración, racismo, exclusión, pobreza, desigualdad, violencia, entre muchas otras cuestiones.

En el sexto volumen, *Formación y vinculación teoría-práctica*, bajo la responsabilidad de Claudia Beatriz Pontón Ramos, se analiza esta temática que ha adquirido en la actualidad una gran relevancia en la formación profesional de docentes y de la educación. De hecho, la vinculación teoría-práctica ha cobrado importancia en la medida que la polémica generada al respecto ha suscitado posiciones encontradas y tensiones en el quehacer formativo, considerando que el ejercicio de la docencia y el desempeño en cualquier campo educativo implican la movilización de saberes y capacidades, sin que esto suponga una lógica de aplicabilidad, como se ha privilegiado muy frecuentemente en las prácticas formativas. Bourdieu advierte al respecto (1980: 136):

Es una sola y misma cosa descubrir el error teórico que consiste en dar la *visión* teórica de la práctica para la *relación práctica* con la práctica y, más precisamente, colocar en el principio de la práctica el modelo que se debe construir para comprenderla y percibir que este error tiene por principio la antinomia entre el tiempo de la ciencia y el tiempo de la acción que conduce a destruir la práctica al imponer el tiempo intemporal de la ciencia.

La complejidad de las prácticas docentes y educativas reclama una nueva mirada fundada en la capacidad del actor, del docente, del educador para enfrentar la emergencia de las dificultades, de los problemas, de los no imprevistos, de lo inesperado, de lo contingente, es decir, todo aquello que irrumpe en las situaciones cotidianas, desplazando la visión lineal del tránsito que se teje entre la teoría y la práctica. Esta línea de pensamiento reenvía inevitablemente a elucidar y a reconocer la formación de los sujetos como una tarea compleja que, como en todas las profesiones de lo humano –medicina, trabajo social, psicoanálisis, psicología, educación– el éxito no está garantizado.

La autora destaca algunos de los debates generados en torno a esta cuestión del enlace teoría-práctica y, específicamente, los relacionados con el análisis de la propia práctica, la escritura fundada en la reflexión, la retroalimentación, la colaboración entre pares, entre muchos más.

Con base en la diversidad de abordajes, Pontón Ramos organizó este libro en dos grandes secciones: “La formación docente” y “La formación teórico-práctica: experiencias en educación superior y posgrado”.

El séptimo volumen, *Formación y evaluación*, coordinado por Ileana Rojas Moreno, ofrece un grupo de trabajos como resultado de reflexiones e intervenciones

desde muy diversos acercamientos teóricos surgidos, desde hace varias décadas, a partir de la emergencia de la temática, en el escenario de las políticas, los programas y las estrategias de las instituciones formadoras de cualquier nivel.

En efecto, con base en el consenso relativo a considerar que la evaluación de la formación y del profesorado, en general, representan un elemento central en la mejora de la calidad de la enseñanza y de los logros de aprendizaje de los alumnos, las prácticas denominadas de “evaluación” se instituyeron no sólo en el país, sino a nivel internacional, prácticas a las que fue adicionada la iniciativa de correlacionar los resultados de la misma evaluación con las remuneraciones.

En su presentación, la autora documenta los muy diversos alcances conceptuales construidos desde el siglo XIX y hasta la fecha sobre el vocablo evaluación, entre los que sobresalen las acepciones referentes a la norma, la medición y el control que, trasladados al escenario educativo, confluyeron en la generación de toda una gramática de evaluación, como una forma lingüística referida a esta expresión en los discursos educativos. Realmente, a lo largo de los años se ha venido construyendo e identificando una diversidad de formas lingüísticas sobre el objeto a evaluar, en este caso, la diversidad de los sujetos y objetos de la educación en concomitancia con las estrategias elaboradas para cada caso, hasta llegar a convertirse en expresiones rutinarias y preconstruidas que se escuchan en los espacios académicos y escolares en el día a día institucional.

Ahora bien, de acuerdo con Ardoino y Berger (1989), es fundamental establecer conceptualmente la distinción entre evaluación y control o verificación, usualmente confundidas en el repertorio discursivo de políticos, funcionarios, académicos y maestros, aun cuando las dos representan dos funciones críticas indispensables de la sociedad y de la educación.

El control o la verificación se funda en una lógica de conformidad de acuerdo con una norma, criterio o referente previamente estipulado por quien ostenta el poder, sea el maestro, el directivo, el funcionario o el político. Para este efecto, hace uso de instrumentos o procedimientos, susceptibles de operar con base en un esquema homogeneizante y atemporal a ser utilizado con todos los sujetos u objetos. La pretensión controladora busca situar a los sujetos con respecto a la norma predefinida a fin de identificar los más próximos –la cercanía al referente– y los que se apartan ostensiblemente.

Por otra parte, la especificidad de la evaluación radica en el cuestionamiento sobre los valores políticos, morales, estéticos, éticos, existenciales y, en consecuencia, su conceptualización es más próxima a la apreciación, a la estimación, y refiere al sentido y al significado que los sujetos otorgan a las acciones, a las instituciones. Mientras el control supone una operación clausurante, al definir la aprobación/la reprobación, la acreditación/la desacreditación, la admisión/el

rechazo, la idoneidad/la ineptitud, la evaluación se inscribe siempre en el incabamiento.

La autora organizó el capitulado con base en dos partes: “Impacto de la evaluación en la formación” y “Programas institucionales de acreditación y formación”.

El octavo volumen, titulado *Formación e inclusión*, a cargo de Enrique Ruiz-Velasco Sánchez, refiere a una temática vigente en nuestros días, que es conceptualizada en el campo educativo bajo la denominación de educación inclusiva, la cual vehicula una óptica ética y humana, firmemente convocada a nivel mundial desde hace más de veinte años, el Marco de Acción de Dakar (UNESCO, 2000). La cuestión central de dicho foro consistió en el llamado a todos los estados nacionales para garantizar que el derecho a la educación pudiese concretarse mediante políticas y programas puntuales, ante la existencia de millones de personas carentes de educación básica.

La educación inclusiva consiste en atender a todos los alumnos, particularmente, en la educación básica, independientemente de sus capacidades, características, origen social, comportamiento, ritmos de aprendizaje, intereses, cultura, religión, entre otros factores, y suprimir todos los obstáculos o barreras que pudiesen impedir o limitar su incorporación y permanencia en el proceso de escolarización.

Ahora bien, un elemento definitorio para hacer realidad la educación inclusiva es el relativo a la formación de profesores y personal de educación. Los cuestionamientos que al respecto se pueden considerar son: ¿cómo reforzar los marcos políticos para hacer de la educación inclusiva un principio rector de los sistemas educativos?; ¿cómo mejorar la formación inicial y continua de los docentes y de los profesionales de la educación para que adapten sus prácticas de acuerdo con las necesidades de todos los alumnos?; ¿es posible que las instancias formadoras asuman la responsabilidad institucional de promover a través de los currículo, de los programas y de las prácticas el enfoque de inclusión, es decir, el reconocimiento de la diversidad, del derecho a la educación, del respeto a las diferencias?

En fin, los capítulos que conforman este libro abren algunas líneas de reflexión que nos interpelan mediante la presentación de algunas experiencias, elucidaciones y prácticas sobre el reto de la inclusión en la educación y en la formación. Los problemas de discriminación, estigmatización y segmentación que parecían haberse superado, reaparecen en la actualidad en varios espacios educativos por falta de comprensión, de empatía, de aceptación del extraño, del diferente. En consecuencia, la formación para reconocer, aceptar y trabajar desde y con la diversidad deviene una temática emergente para hacer comprender la existencia del otro, del que es distinto a mí.

Igualmente, coordinado por Enrique Ruiz-Velasco Sánchez, el noveno volumen, último de esta colección, incluye los trabajos relativos a la temática de *For-*

mación e innovación. La innovación es una noción frecuentemente aludida en el campo de la formación y de la educación, en la cual la creatividad ocupa un lugar central a potenciar con la finalidad de garantizar una formación humana. Como condición determinante de la innovación, la creatividad es una cualidad de todos los hombres, de todos los docentes, de los profesionales de la educación, la cual puede ser desplegada para enfrentar las necesidades y contingencias que cotidianamente se experimentan en el aula y en las instituciones. Por tanto, el cambio en el acontecer formativo representa un elemento constitutivo de la innovación, pero requiere de la voluntad de los actores institucionales, quienes pueden enfrentar temores, resistencias, dudas e incluso desplegar estrategias contestarias, particularmente cuando éste es promovido con base en las lógicas propias del autoritarismo.

La cuestión de la innovación se plantea como un reto emergente, aunque no sea nueva. De hecho, desde hace más de dos décadas, Aguerrondo y Pogré (2001) sostuvieron que las instituciones de formación docente y de educación deberían reinventar sus espacios para convertirse en centros de innovación pedagógica permanente al reconocer que la sociedad, tanto como el conocimiento, están en continua transformación, condición que ha sido reiteradamente desestimada.

Ahora bien, en la presentación de este volumen y con base en la teorización de la complejidad de Morin, Ruiz Velasco Sánchez invita a “repensar, a reinventar el tiempo, el ritmo, el espacio, así como los modelos, las formas y las políticas de educación. Incluir y entender la incertidumbre, lo estocástico, lo desconocido [...] y desarrollar comunidades de aprendizaje” y, sobre todo, de comunidades interdisciplinarias. Por otro lado, destaca la incorporación de la digitalización en el campo educativo como una vigorosa herramienta de la innovación continua, debido entre otros asuntos, a su buen impacto en el desempeño de los estudiantes, además de la posibilidad para diseñar y organizar la enseñanza a través de una diversidad de modalidades, pero siempre en el marco de un escenario que posibilite la innovación, la creatividad a fin de fomentar la construcción de una “inteligencia colectiva” entre todos los actores de la educación y la formación.

REFERENCIAS

- AGUERRONDO, Inés y Paula Pogré. (2001). *Las instituciones de formación como centros de innovación pedagógica*, Buenos Aires, UNESCO-Troquel.
- ARDOINO, Jacques y Guy Berger. (1989). *D'une évaluation en miettes à une Évaluation en Actes*. Le cas des universités. París, Matrice ANDSHA.
- BOURDIEU, Pierre. (1980). *Le sens pratique*. París, Editions de Minuit.
- DUBAR, Claude. (2015). *La construction des identités sociales et professionnelles*. París, Armand Colin.
- DUBAR, Claude. (2007). *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*. París, Presses Universitaires de France.
- GADAMER, Hans-Georg (a cargo de Jean Grondin). (2001). *Antología*, Salamanca, Sígueme.
- GADAMER, Hans-Georg. (2000). *La educación es educarse*, trad. Francesc Pereña Blasi, Barcelona, Paidós.
- GADAMER, Hans-Georg. (1997). *Verdad y Método I*, trad. Ana Agud Aparicio y Rafael de Agapito, Salamanca, Sígueme.

- GADAMER, Hans-Georg. (1990). *La herencia de Europa. Ensayos*, trad. Pilar Giral Gorina, Barcelona, Península, <https://es.slideshare.net/jwgc_xxi/gadamer-la-herencia-de-europa>, consulta: 8 de agosto, 2020.
- GRONDIN, Jean. (2007). “La fusión de horizontes. ¿La versión gadameriana de *La Adaequatio rei et intellectus?*”, en Mariflor Aguilar Rivero y María Antonia González Valerio. (Coord.). *Gadamer y Las Humanidades, Volumen I: Ontología, Lenguaje y Estética*, México, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM. pp. 23-42, <<http://ru.ffyl.unam.mx/handle/10391/3511>>, consulta: 6 de mayo, 2020.
- HONORÉ, Bernard. (1992). *Vers l'œuvre de formation. L'ouverture à l'existence*, París, Harmattan.
- MILLÁN, René. (Coord.). (2019). *Desempeño institucional y agentes políticos en México*, México, UNAM.
- MORIN, Edgar. (2006). “Les sept savoirs nécessaires”, *Revue du MAUSS*, pp. 59-69, París, No.28, <<https://www.cairn.info/revue-du-mauss-2006-2-page-59.htm>>, consulta: 14 de mayo, 2020.
- MORIN, Edgar. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*, trad. Marcelo Pakman, Barcelona, Gedisa.
- Organización de las Nacionales Unidas. (2019). “L'éducation, une arme puissante pour changer le monde”, en *ONU Info. L'actualité mondiale. Un regard humain*. Janvier 24, <<https://news.un.org/fr/audio/2019/01/1034772>>, consulta: 12 de abril, 2020.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2000). *Foro Mundial sobre la Educación. Informe final*, París, <http://iin.oea.org/Cursos_a_distancia/Lectura%2017_disc.Dakar.pdf>, consulta: 17 de marzo, 2020.

PRESENTACIÓN¹

MARÍA CONCEPCIÓN BARRÓN TIRADO

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM

GLORIA ANGÉLICA VALENZUELA OJEDA

Facultad de Filosofía y Letras de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

El concepto de formación constituye en la actualidad un punto de debate y polémica, en el que convergen distintos enfoques disciplinarios y multirreferenciales. Asimismo, es posible identificar que la formación está ligada a condiciones cambiantes del nuevo ciclo de la modernidad que tienden a reconfigurar el mundo actual y la civilización, así como a un nuevo régimen de cultura que trasciende las fronteras y disuelve antiguas dicotomías: “economía/imaginario, real/virtual, producción/representación, marca/arte, cultura comercial/alta cultura” (Lipovetsky y Serroy, 2010: 7).

En este sentido, la formación se encuentra vinculada con los elementos estructurales de la cultura, la sociedad, la personalidad y la identidad. Dichos elementos se entrelazan a lo largo de la vida de los sujetos, al constituirse como portadores y constructores de saberes, valores, creencias, normas e instituciones, entre otros. En este proceso, la educación juega un papel importante en la construcción de la identidad de los actores, en la preservación y transformación de los hombres y de las sociedades.

La identidad social se conforma a través de diversas esferas de acción a nivel macro y a nivel micro: la familia, la escuela, la personalidad, la religión, la nacio-

¹ Agradecemos el apoyo brindado para la revisión de esta obra a Dalia García, Rosalina Arteaga y Elizabeth Islas.

nalidad, la lengua, el género, la edad y la profesión. La identidad social es producto de la interacción subjetiva de un entramado complejo de “interrelaciones entre esferas, concepciones espacio-temporales y puntos de referencia individual y relacional” (Machuca, 2008: 38). La identidad entonces puede ser definida como un proceso subjetivo y auto-reflexivo por lo que

los conceptos de identidad y de cultura son inseparables, por la sencilla razón de que el primero se construye a partir de materiales culturales... la identidad se predica en sentido propio solamente de sujetos individuales dotados de conciencia, memoria y psicología propias, y sólo por analogía de los actores colectivos, como son los grupos, los movimientos sociales, los partidos políticos, la comunidad nacional y, en el caso urbano, los vecindarios, los barrios, los municipios y la ciudad en su conjunto (Giménez, 2005: 2).

La identidad de una persona incorpora elementos sociales que son compartidos por los grupos, en la primera destaca la diferencia y en los segundos las semejanzas; en el interjuego de ambos se construye la identidad individual relacionada con los procesos de socialización primaria. La identidad colectiva se vincula con ésta y, especialmente, con la socialización secundaria, que se desarrolla en función del contexto social.

La socialización secundaria es un proceso posterior, que induce al individuo socializado a nuevos sectores del mundo objetivo de su sociedad, es la internalización de submundos institucionalizados. Esta socialización lleva a cabo la adquisición del conocimiento específico de “roles”, los que están directa o indirectamente arraigados a la división del trabajo (Berger y Luckmann, 2001: 175).

En las sociedades actuales los agentes eligen los diversos grupos con los cuales interactuar, compartir creencias, visiones políticas, disciplinarias, profesionales (médico, ingeniero, docente, pedagogo, entre otros), gremiales y en sentido amplio culturales. Sin embargo,

La adscripción a un grupo no es suficiente para que los sujetos se identifiquen con el mismo, porque la construcción de la identidad colectiva, en el contexto actual, es un proceso social complejo que requiere de la participación activa de los sujetos en las prácticas colectivas del grupo (Mercado y Hernández, 2010: 248).

El hecho de considerar la identidad como un proceso, deja de lado visiones monolíticas, estáticas y esencialistas, tendientes a homogeneizar la conducta de

los sujetos, quienes en cada momento histórico no reiteran una posición acabada del mundo, sino que la transforman de manera intencionada; lo que lleva a reconocer que los procesos de identificación y diferenciación se modifican en función de un conjunto de situaciones históricas, políticas y sociales.

Identidades profesionales

Las profesiones modernas son consideradas producto de los cambios político-sociales emanados del Estado moderno, de los modos de producción, la institucionalización de nuevas prácticas, así como de las diversas relaciones sociales que se construyen en torno a ello (Romo y Cruz, 2015). En el marco del desarrollo industrial de las sociedades contemporáneas, las profesiones se explican en función de un determinado sistema de división social del trabajo; su desarrollo y evolución en este siglo se ha caracterizado por insertarse a la dinámica de los sistemas universitarios del mundo contemporáneo:

En la actualidad, la profesión o carrera es considerada como un fenómeno socio-cultural en el que intervienen un conjunto de conocimientos y habilidades, tradiciones, costumbres y prácticas que dependen del contexto económico, social y cultural en el que surge y se desarrolla una profesión u oficio (Gómez, 1983: 2).

En la medida en la que la sociedad se vuelve más compleja, los roles de los profesionales se tornan más variados debido al desarrollo de la estructura laboral y, por ende, se genera una gama de tendencias hacia las especialidades y subespecialidades. En este contexto, la constitución de las identidades profesionales considera los diversos procesos de construcción individual y social; las maneras de ver el mundo profesional y de ubicarse en él son asumidas y compartidas por la colectividad. Lo anterior no es ajeno al campo educativo, y por el contrario, en los últimos años se ha incrementado el interés por investigar las identidades profesionales de los distintos agentes que intervienen en los procesos formativos.

La formación e identidad de profesores y profesionales de la educación

Uno de los desafíos actuales de la educación es la formación de docentes y profesionales de la educación, lo que implica necesariamente poner atención en el desarrollo intelectual, pero también el afectivo y moral del formador y del formado, pues se le demanda su acción para reconstruir la cultura y comprender su situación como sujeto activo en la creación de una mejor sociedad.

La constitución de la identidad del profesor y de los profesionales de la educación es de gran interés para las ciencias sociales, humanas y de la educación, y

es el tema central del presente libro, en donde el lector encontrará profundas reflexiones sistematizadas desde diversas perspectivas teórico metodológicas, en su mayoría de corte cualitativo-narrativo, que nos dan cuenta de la construcción de la identidad de los profesores y profesionales de la educación ya sea como individuos en formación, como docentes y profesionistas en ejercicio, o como docentes en procesos de educación continua, actualización y posgrado (Navarrete, 2016).

A través de cada capítulo, los autores nos invitan a reflexionar sobre las características de la formación como un proceso integral que trata de actuar sobre la personalidad entera, así como a analizar en torno a las particularidades de las identidades que adquieren y/o construyen los profesores y profesionales de la educación. Los trabajos están organizados en cuatro grandes apartados que sin duda dan cuenta de distintas aristas desde las cuales es posible reflexionar sobre las particularidades de las identidades que adquieren y/o construyen los profesores y profesionales de la educación: 1) Identidad profesional y formación, 2) Formación y proceso de configuración identitaria en profesores y profesionales de la educación, 3) Configuración identitaria de estudiantes en formación profesional, y 4) Formación y configuración identitaria en las trayectorias de profesores y profesionales de la educación.

Primera parte. Identidad profesional y formación

El apartado comienza con el trabajo de Thérèse Perez Roux, profesora de la Universidad Paul Valéry-Montpellier, Francia, quien nos presenta los resultados de un encuesta aplicada a 257 pasantes/practicantes de la Academia de Nantes, trabajo que se inscribe en la continuidad de investigaciones que la autora ha llevado a cabo desde 2005 y que se centra en la relación que tienen los profesores debutantes de educación secundaria en Francia con su formación como docente y su incorporación al trabajo en las aulas, a partir de las tensiones encontradas en los discursos descritos por ellos mismos y analizados cuidadosamente por la autora.

En el segundo trabajo, denominado “Identidad profesional. Consideraciones al proceso de-construcción”, Zaira Navarrete Cazales realiza una revisión y un análisis teórico epistemológico sobre el tema de la identidad del sujeto, así como sobre los procesos, mecanismos, condiciones, direcciones, orientaciones, fuentes, formas, significaciones y complejidades que intervienen en su constitución. Afirma que la identidad profesional se convierte en la forma en que el sujeto se apropia de un proyecto profesional-institucional correspondiente a un *campo* disciplinar, y su constitución depende del tipo de relación y vivencias con la institución en que se forma, la disciplina y vida laboral en una época y contexto específicos, así como de otros elementos: el contexto, las condiciones de existencia, la inter-

pelación social, el *ethos* del sujeto, los procesos de decisión/acción y las lógicas de significación, apropiación y producción.

En el trabajo denominado “La construcción de la identidad profesional de los docentes universitarios bajo contrataciones temporales y por tiempo parcial. El caso de los profesores de asignatura de la Universidad Nacional Autónoma de México”, Maricela Ortega Villalobos nos señala que la profesionalización de la docencia en las instituciones de educación superior se ha transformado debido a las condiciones económicas tanto nacionales como internacionales, la masificación y la rendición de cuentas, lo que se ha privilegiado la contratación de profesores de tiempo parcial, propiciando que el profesor adscrito en las diferentes carreras universitarias, al no contar con la preparación y condiciones para ejercer la docencia, tienda a conformar una identidad profesional constituida a partir de la formación de origen, en detrimento de la construcción de la identidad profesional docente que favorezca una práctica reflexiva y el mejoramiento del desempeño profesional. En este sentido, la autora considera que la contratación de profesores parciales y temporales no beneficia el trabajo docente de calidad que la sociedad espera de las instituciones, ni favorece la profesionalización de la docencia universitaria.

En el cuarto trabajo, denominado “La identidad y la formación del docente en México: El debate sobre las encrucijadas ideológicas e históricas”, Ariadna Bringas Tobón nos presenta una interesante reflexión acerca de la identidad y la formación docente en México a partir de un análisis histórico a lo largo del siglo xx y principios del xxi, periodo en el cual la autora afirma que la identidad del docente en México ha estado interpelada por los discursos democráticos oficiales, ya sea desde una visión nacionalista revolucionaria o bien desde un discurso globalizador y universal. Asimismo, nos plantea la necesidad de (re)pensar la identidad y la formación del docente en México desde una perspectiva que le permita reconocerse como un profesional que vislumbre su práctica educativa más allá de los discursos ideológicos que han permeado su formación.

El quinto trabajo de este apartado, intitulado “La formación de sujetos colectivos epistémicos”, y escrito por Alejandra Ávalos Rogel y Adrián Aguilera Aguilar, nos invita a poner atención a la discusión sobre la emergencia de nuevos sujetos: los sujetos colectivos. Los autores nos indican que los actores educativos, en tanto individuos y sujetos colectivos, se inscriben en las instituciones escolares con un marco normativo propio y asumen funciones específicas, lo que los puede definir como sujetos epistémicos, ya que participan de la construcción de conocimientos en la consecución de la misión educativa de la institución escolar. A partir de un trabajo de investigación empírico y teórico con un grupo de sujetos colectivos, los autores recuperan las narrativas de distintos integrantes para definir al equipo

como comunidades de aprendizaje, y por lo tanto como sujetos epistémicos; lo anterior a partir de un análisis de las estructuras recursivas manifestadas como construcción cultural y como relaciones intersubjetivas significantes de nuevos objetos de saber.

Segunda parte. Formación y proceso de configuración identitaria en profesores y profesionales de la educación

Gloria Esther Briceño Alcaraz nos presenta los resultados de una valiosa investigación en el trabajo “La formación docente como mediación intercultural: el testimonio de un maestro wixárika del norte de Jalisco”. El texto es un reporte parcial de investigación, cuyo propósito fue abordar la problemática de la identidad étnica, a partir de la recuperación reflexiva que hace un maestro wixárika del norte de Jalisco, durante su formación de posgrado. El análisis se realiza tomando como base el material autobiográfico (documento de tesis de maestría) donde el sujeto reflexiona sobre dos condiciones sustanciales de su identidad wixárika: su cultura y su proceso de formación como profesor indígena. Una segunda fuente del estudio son algunos fragmentos de las cinco entrevistas realizadas a profundidad al informante, mismas que le permitieron un acercamiento comprensivo de la experiencia afectiva y singular de la formación docente. Con relación a la interculturalidad en contextos de formación docente, la autora busca contribuir a la deconstrucción de la representación de un docente indígena mono-dimensional, desligado de los referentes propios del contexto étnico, territorial y cultural al que pertenece.

En el trabajo denominado “Identidad docente, formación recibida y necesidades de formación de los profesores de la Universidad Nacional Autónoma de México: resultados de ocho grupos de enfoque”, elaborado por Adriana Olvera López, Yazmín Alejandra Lara Gutiérrez y Maura Pompa Mansilla, las autoras presentan los resultados de un estudio realizado por un equipo multidisciplinario, cuyo propósito fue caracterizar a un grupo de profesores de la UNAM (de nivel Bachillerato y de Licenciatura), respecto a su identidad como docente, las características y necesidades de la formación vinculadas a su labor como parte del profesorado Universitario. La investigación, de corte exploratorio, se realizó a un grupo de 86 profesores de nivel Bachillerato y de Licenciatura de la UNAM, que participaron en ocho grupos de enfoque, con la finalidad de tomar como fundamento principal la experiencia y voz de los docentes. Las preguntas que se trabajaron con los docentes fueron: ¿cómo llegaron al ejercicio de la docencia los profesores de la UNAM? De la formación que han recibido los docentes de la universidad ¿cuál le han sido útil y qué la caracterizó?; ¿qué tipo de actividades de

formación docente requieren los profesores de la UNAM para fortalecer su práctica y a qué se debe?; ¿cuáles son las expectativas de los profesores universitarios en relación a los servicios que ofrece la UNAM respecto a la formación docente?

El trabajo “La metamorfosis es a la mariposa, como la docencia reflexiva es a la formación profesional de un docente”, elaborado por Norma Andrea Acosta Colín y María del Carmen Espino Bauer, busca explicar las representaciones sociales sobre la profesión e identidad docente, en especial, en la práctica pedagógica en los jardines de niños, a partir de la creación de un taller denominado: “Valoración de las competencias profesionales utilizando como estrategia la docencia reflexiva”, con un grupo de 46 estudiantes de dos instituciones formadoras de licenciaturas en educación preescolar. Los resultados obtenidos permitieron identificar algunas características de la práctica profesional, así como ciertos conocimientos, habilidades, actitudes y limitaciones en su formación académica. Finalmente, las autoras resaltan la importancia de la figura del docente formador, como un acompañante para las alumnas durante los últimos semestres de la licenciatura, con la finalidad de contribuir en la seguridad profesional de las próximas educadoras.

Tercera parte. Configuración identitaria de estudiantes en formación profesional

En el primer trabajo de este apartado, denominado “El consumo musical en la formación de estudiantes de Licenciatura en Intervención Educativa”, de Hermila Loya Chávez, Juan Tenorio Urbina y José Antonio Ávila Quevedo, los autores visualizan el consumo musical como un medio para explorar la realidad cambiante y sociocultural, cuyas modas influyen y generan una diversidad de rasgos multiculturales con los que como alumnos se identifican. El consumo musical es el elemento significativo socio-cultural de las personas y en este caso, se relaciona con el desempeño de los estudiantes y la construcción de su imagen profesional. Las preguntas de investigación que guiaron el trabajo fueron: ¿cómo es el consumo musical de los jóvenes estudiantes de la Licenciatura en Intervención Educativa en relación al análisis de los géneros y el contenido de las letras de las piezas musicales?, se aplicó una encuesta de 64 preguntas de manera virtual con la que se pudo obtener datos sociodemográficos, géneros musicales y canciones, cuyos resultados permitieron además, dar a conocer los cambios en los gustos musicales de los alumnos. A partir de lo anterior, el análisis de canciones ubicó los patrones culturales que mostraron los contenidos y determinaron los mensajes consumidos por los estudiantes, reflejando el capital cultural de los estudiantes.

Rosalía Altamirano Fuentes y Carolina Hernández Toledo nos presentan el texto “Rasgos docentes identitarios: una mirada desde las trayectorias escolares y familiares de estudiantes normalistas”, un avance de una investigación que trabaja en torno a la construcción de la identidad profesional docente, la búsqueda de significados y sentidos que han construido los estudiantes sobre la docencia en el trayecto de formación previo a su ingreso a la Escuela Normal Urbana Federal del Istmo, y su impacto en la apropiación de rasgos docentes identitarios. Las preguntas que guiaron la investigación fueron: ¿cuáles son los motivos y condiciones que determinan la elección de la carrera? ¿Cuáles son los rasgos identitarios de los que se han apropiado a lo largo de su trayectoria escolar previo a su ingreso a la Escuela Normal? ¿Cómo se expresan esas identidades en las trayectorias escolares de los estudiantes? La investigación consideró el análisis de los relatos autobiográficos de 15 estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar. Los resultados obtenidos permiten comprender de qué manera el trayecto formativo y las interacciones que establece con la docencia determinan la construcción de la identidad profesional y abren posibilidades de mejorar la formación inicial a través de un proyecto educativo en la Escuela Normal.

En el trabajo denominado “Representaciones sociales del tutor en alumnos y docentes de educación superior”, Salvador Ruiz Cerrillo, Ma. Elena Fuentes Martínez y Norma Alicia Cervantes Rea tuvieron por objetivo conocer las representaciones sociales del tutor en alumnos y docentes universitarios a través de un modelo de análisis proposicional (MAP). La pregunta que guió su estudio fue: ¿cuáles y cómo son las representaciones sociales que sobre el tutor han construido los estudiantes de una universidad particular mexicana? La metodología utilizada parte de un enfoque mixto, en el que se empleó la entrevista en profundidad y como instrumento una guía de 6 preguntas guía o detonadoras. Entre sus conclusiones, los autores destacan que son pocas investigaciones que abordan de la función identitaria de las representaciones sociales en cuanto a las tutorías y sugieren que las IES realicen este tipo de investigación ya que el tutor juega un papel importante en el proyecto educativo, pues apoya a que los alumnos exploren sus aptitudes para mejorar su aprendizaje y tomar conciencia de manera responsable en relación a su futuro.

El último trabajo del apartado, “La importancia del manejo de la relación profesor-alumno en la formación de los profesores”, de Ileana María Petra Micu, Beatriz Zamora López y José Antonio Talayero Uriarte, reconocen que, además de los conocimientos disciplinares, el ejercicio docente requiere de una enseñanza eficaz, de un saber en su contexto laboral, y que su preparación profesional durará durante todo el tiempo que ejerzan como profesores en la educación superior. A través del texto, nos narran la experiencia adquirida al implementar un

curso para el manejo de la relación profesor alumno en la formación del profesor, dentro del Diplomado para la Enseñanza de la Medicina, de la Facultad de Medicina de la UNAM; el diseño metodológico fue dirigido a profesores universitarios, y consideró aspectos teóricos, prácticos y una evaluación. El propósito del curso fue ofrecer las competencias básicas para comprender el papel del profesor y del alumno dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, su interacción en los escenarios educativos, la importancia socio-cultural del proceso docente, así como algunos elementos psicológicos del adolescente y de la vida adulta.

Cuarta parte. Formación y configuración identitaria en las trayectorias de profesores y profesionales de la educación

En el trabajo “El sentido de la Escuela Normal. La docencia como futuro”, elaborado por Julio Ubiidxa Rios Peña y Alfredo José Furlan Malamud, se señala que los actuales cambios dentro del Sistema Educativo Nacional han conllevado una modificación del lugar que las Escuelas Normales ostentaron históricamente. Se trata de una transformación que no ha pasado desapercibida por los estudiantes que ingresan a dichas instituciones buscando encontrar una preparación que les permita salir victoriosos en un futuro concurso de oposición para el ingreso al Servicio Profesional Docente (SPD) (ya desaparecido). Por medio del análisis de entrevistas a profundidad hechas, entre febrero de 2016 y noviembre de 2017, con 20 estudiantes de la licenciatura en Educación Primaria y 20 estudiantes de la licenciatura en Educación Preescolar adscritos a una Escuela Normal ubicada en el estado de Oaxaca, profundizan en torno al sentido que los estudiantes normalistas le asignan a la Escuela Normal. De acuerdo a los autores, definir el sentido que se le otorga a la Escuela Normal resulta una tarea bastante oscura debido a la propia indeterminación que actualmente existe sobre el proyecto colectivo del que es parte dicha institución.

Ariana Fragoza González, Graciela Cordero Arroyo y María Bertha Fortoul Ollivier elaboraron el texto “Las declaraciones en primera persona en el discurso áulico y reflexivo de una docente formadora de una Escuela Normal” en el que nos señalan que existe un vacío teórico y empírico acerca de las transiciones, creencias y construcciones internas que giran en torno a la identidad de aquellos formadores que tienen la responsabilidad de orientar el acercamiento de los futuros maestros a la práctica docente. A partir de este escenario, las autoras plantean su pregunta de investigación: ¿Qué tipo de enunciados caracterizan el discurso situado de una docente formadora del curso de Práctica Profesional de una Escuela Normal? Para dar respuesta a su pregunta, las autoras recurren a la investigación interpretativa que se interesa por los significados de las inte-

racciones sociales cotidianas y, concretamente, a la técnica de estudio de caso. La profesora seleccionada para el estudio es una docente formadora que cuenta con 16 años de servicio. El lenguaje de la docente formadora se analizó en dos eventos de lenguaje particulares: entrevistas semi-estructuradas y la observación de su práctica docente en el aula.

Finalmente, en el trabajo denominado “Transformación de trayectorias académicas y sus implicaciones en la subjetividad”, elaborado por María del Rosario Castañeda Reyes y Rubén Madrigal Segura, los autores se plantearon como objetivo analizar y comprender la relación entre la configuración de subjetividades, a partir de la formación, y la práctica de los profesionales de la educación, básicamente en los posgrados. A lo largo de su trabajo exponen las transformaciones de las trayectorias académicas que devienen del trabajo colegiado y que implican otras subjetividades y, al mismo tiempo, reflexionan sobre la relevancia de prácticas colegiadas que permitan la comprensión entre los sujetos como una parte de la subjetividad. Las preguntas que guían su trabajo son: ¿cómo las trayectorias académicas se transforman hacia el trabajo colegiado? ¿Cómo las prácticas colegiadas inciden en la formación y potenciación de subjetividades más comprensibles? Los autores entienden por “trayectorias académicas” al recorrido realizado por el personal de tiempo completo de las universidades donde se realizan las funciones de investigación, docencia, difusión y vinculación. Asimismo, señalan que la comprensión de estas trayectorias académicas, de las formas en que operan las posibilidades de cambio en las mismas, al menos posibilita estar advertidos de las implicaciones de la subjetividad como parte del claustro de académicos en las instituciones de educación superior.

REFERENCIAS

BERGER, Peter y Thomas Luckmann. (2001). *La construcción social de la realidad*, Argentina, Amorrortu.

GIMÉNEZ, Gilberto. (2005). *La cultura como identidad y la identidad como cultura*, III Encuentro Internacional de Promotores y Gestores Culturales, Guadalajara, Jalisco, Conaculta, <<https://perio.unlp.edu.ar/teorias2/textos/articulos/gimenez.pdf>>; consultado el 5 de junio, 2019.

GÓMEZ CAMPO, Víctor Manuel. (1983). “Educación superior, mercado de trabajo y práctica profesional. Análisis comparativo de diversos estudios en México”, *Revista de Educación Superior*, núm. 45, México, ANUIES, pp. 1-24, <https://publicaciones.anui.es.mx/pdfs/revista/Revista45_S1A1ES.pdf>; consultado el 20 de octubre, 2019.

LIPOVETSKY, Gilles y Jean Serroy. (2010). *La cultura-mundo. Respuesta a una sociedad desorientada*, España, Anagrama.

MACHUCA BARBOSA, Elizabeth. (2008). “La identidad profesional de los sociólogos”, tesis de Maestría en Ciencias Sociales, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede Académica México.

MERCADO MALDONADO, Asael y Alejandrina V. Hernández Oliva. (2010). “El proceso de construcción de la identidad colectiva”, *Convergencia*, vol. 17, núm. 53, pp. 229-251, <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_

arttext&pid=S1405-14352010000200010&lng=es&tln=es>; consultado el 20 de octubre, 2019.

NAVARRETE, Zaira. (2016). “Investigación sobre formación e identidad profesional de los docentes en México”, *Revista de Educación Superior del Sur Global*, núm. 1, pp. 5-26.

ROMO BELTRÁN, Rosa Martha y Evangelina Cruz Barba. (2015). “Identidades profesionales e historia heredada en académicos universitarios: la Psicología y el Turismo en la Universidad de Guadalajara”, *Perfiles educativos*, vol. 37, núm 149, pp. 42-59, <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982015000300003&lng=es&tln=es>; consultado el 20 de octubre, 2019.

PRIMERA PARTE
IDENTIDAD PROFESIONAL Y FORMACIÓN

CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL DE LOS DOCENTES PUESTA A PRUEBA POR LA FORMACIÓN Y LA PROFESIÓN

THÉRÈSE PEREZ ROUX

Universidad Paul Valéry-Montpellier

Traducción: Abigail Sánchez, Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia, UNAM; Noëlle Groult, Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción, UNAM; Patricia Ducoing, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM.

Profesionalización-universitarización de las formaciones: continuidades y cambios

En Francia, siguiendo la Ley de Orientación sobre Educación (1989), el establecimiento en 1991 de los Institutos Universitarios de Formación de Maestros (y luego de las Escuelas Superiores del Profesorado y de la Educación en 2013) tuvo como objetivo mejorar la profesionalización de los docentes. Aquí nos referimos al término profesionalización como “la intención de la institución sobre la formación de los sujetos” (Wittorski, 2007). En relación con los trabajos de Bourdoncle (1991), se trata de hacer que los futuros profesores adquieran las competencias necesarias para el ejercicio de la actividad, de participar en la construcción de su profesionalidad. Más allá de las competencias esperadas de un “buen profesional”, el profesionalismo moviliza una fuerte dimensión identitaria, es decir, una forma singular de pensar, hacer y vivir el trabajo (Pérez-Roux, 2012a).

Al regreso de clases del 2010, se implementa la reforma de la *masterización*, lo que refuerza la dimensión universitaria de la formación docente. Surgen, desde el inicio, un cierto número de tensiones (Jolion, 2011 y Gonthier-Maurin, 2012). De hecho, los estudiantes y los formadores deben tener en cuenta tres lógicas, en parte contrapuestas: obtener un título de un *master* que integra una perspectiva de investigación, tener éxito en un concurso de reclutamiento para funciones

docentes y la formación (pre)profesional para las profesiones de enseñanza o educación (Pérez-Roux, 2012b). La obtención de este título, asociada con el éxito en el concurso de reclutamiento, permite a los estudiantes enseñar en el nivel secundario, bajo el nuevo estatus de pasantes/practicantes (FS), quedándose principalmente en su región de origen.¹ Continúan su profesionalización “en el campo” y se benefician, en 2013, de tres horas de descarga por semana para seguir su formación. En este sentido, ellos son totalmente responsables de sus enseñanzas, y son considerados como profesores por completo. Al mismo tiempo, todavía están en formación, acompañados en el campo por un tutor experimentado y evaluados al final del año para la aprobación final de su diploma.

En la encuesta que condujimos en 2013 a los pasantes/practicantes de la Academia de Nantes, nos aclararon de forma indirecta las tensiones entre la *universitarización* de la formación y la profesionalización de los formados. Este trabajo se inscribe en la continuidad de investigaciones que llevamos a cabo desde el año 2005. La documentación de este trabajo a lo largo de temporalidades largas nos permitió comprender la relación entre las dimensiones personales (potencialidades/recursos) de los neo-maestros y contextos de inserción (organizacionales y humanos) más o menos favorables para ingresar al trabajo (Pérez-Roux y Lanéelle, 2015).

La perspectiva sociológica desarrollada por Périer (2014) arroja luz sobre las problemáticas que enfrentan los profesores durante sus primeros años en el trabajo. Estos problemas están relacionados con varios factores: disminución de la legitimidad de los saberes del docente y debilitamiento del apoyo institucional, confrontación con los estudiantes y otros actores del mundo escolar, incertidumbre del régimen pedagógico e imprevisibilidad de las situaciones, necesidad de compromiso personal sostenido.

Nuestros trabajos, desde hace más de 10 años, se centran más particularmente en la relación que tienen los profesores debutantes de secundaria con la formación y el trabajo, a partir de las tensiones encontradas en los discursos, los diferentes tipos de pruebas a los que se enfrentan aparentemente durante la fase de inserción profesional. Aprovechando la brecha entre los valores personales y las normas profesionales, los profesores novatos deben hacer adaptaciones múltiples para integrarse de manera óptima a su nuevo contexto profesional (Lanéelle y Pérez-Roux, 2014). La experiencia del oficio los enfrenta, por consecuencia, a una serie de pruebas profesionales que deseamos cuestionar aquí, aproximándonos con un enfoque socio-comprensivo. Esta experiencia se refiere a lo vivido de la actividad, la cual, a la vez, transforma al sujeto, afectando profundamente su

¹ Desde septiembre de 2013, el dispositivo cambió. Ahora es durante el segundo año del *master* cuando se manda a los estudiantes como practicantes, y son responsables de medio tiempo en una escuela secundaria.

relación con el trabajo y cambiando su relación con el mundo. Se trata de alguna manera: “de una experiencia identitaria que no es del orden del conocimiento teórico o práctico sino de vivencias en donde se combinan íntimamente aspectos personales y profesionales: sensación de control, autodescubrimiento de sí en el trabajo, etc.” (Tardif y Lessard, 1999: 40).

Primero, explicaremos el marco conceptual movilizado para el estudio. Las orientaciones metodológicas se especificarán en la siguiente sección. Finalmente, los resultados se presentarán y organizarán en torno a cinco pruebas identificadas a través de la encuesta de 2013. Las elecciones realizadas para construir estas pruebas también se basan en encuestas anteriores (2006, 2011).

Referencias teóricas movilizadas en el estudio

La transición al mundo profesional

El final de la formación inicial y el momento en que el neo-profesional se integra a su institución de adscripción, constituyen la transición profesional, entendida como “un espacio/tiempo de pasaje inscrito en el corazón del cambio, asumido o no, exitoso o no, y que requiere que el individuo implemente estrategias de adaptación para gestionar mejor los elementos de ruptura y (re)construcción de continuidades” (Balleux y Pérez-Roux, 2013: 102). Si bien, las prácticas de preprofesionalización, a lo largo del *master* “Oficios de la enseñanza”, ofrecían una visión general de la actividad docente, es ahora a través de una multitud de tareas y de responsabilidades que el neo-profesor debe orientarse para llevar a cabo su misión.

Este pasaje activa también los fenómenos de socialización profesional, cuyas etapas han sido descritos por Hughes (1958): la inmersión en la cultura profesional o “pasaje a través del espejo”, dando lugar a muchos dilemas relacionados con las diferencias entre el trabajo ideal y la realidad profesional; instalación en la dualidad entre modelo ideal y modelo práctico con una anticipación progresiva de posiciones y roles deseables; proyección personal en una carrera futura mediante identificación con un grupo de referencia. Para Dupuy y Leblanc (2001), la adaptación de los individuos al nuevo entorno organizacional y humano implica la transformación de ciertos valores, la adquisición de nuevas funciones y a través de ellas una modificación de la imagen de sí mismo, la adquisición de nuevas competencias o incluso un cambio de estilo de vida. Mediante la combinación de marcos de referencia, formas de pensar y de actuar, viejas y nuevas, a través de las múltiples tensiones de gestionar los asuntos cotidianos, la transición genera inevitablemente reordenamientos identitarios (Pérez-Roux, 2011).

Las tensiones propias del comienzo

Los procesos de inserción profesional han sido ampliamente estudiados en países de habla francesa a partir de trabajos de orientación sociológica. Entre estos, Hétu, Lavoie y Baillauquès (1999) cuestionan los procesos de socialización, profesionalización, y vuelven a pensar en las transformaciones identificadas en el período de inserción profesional. Wentzel, Akkari, Coen y Changkakoti (2011) abordan el tema de la inserción de los docentes y señalan los problemas que enfrentan al comienzo de sus carreras. Pérez-Roux y Lanéelle (2012) están interesados en las preocupaciones dominantes en la entrada a la vida laboral y en las reconfiguraciones identitarias de los neo-profesores del nivel de primaria y secundaria. El modelo de inteligibilidad de las dinámicas identitarias que movilizamos se organiza en torno a una triple transacción “biográfica-relacional-integrativa” (Pérez-Roux, 2011). La primera (biográfica) integra las tensiones entre continuidad y cambio; la segunda (relacional), aquellas de la relación de sí mismo con otros plurales; la tercera (integrativa) intenta combinar la coherencia del yo (o sentimiento de unidad) con la diversidad de los registros de pensamiento y acción.

La intersección de miradas permite destacar problemáticas convergentes en diferentes contextos nacionales, e identificar medios de acción para reforzar el acompañamiento de los jóvenes docentes. Todos estos estudios intentan comprender las dificultades, los ajustes necesarios, incluso las estrategias defensivas para hacer frente a los requisitos del trabajo; concuerdan en cuanto a las tensiones propias de los inicios: cuestionamiento de los ideales profesionales en relación con la práctica real; tareas a veces contradictorias (educar, socializar, orientar, etc.) y dilemas con respecto a su consideración conjunta; apropiación de las reglas explícitas de la organización escolar rechazadas a nivel del plantel escolar, pero también al nivel de los implícitos del grupo profesional; descubrimiento de contextos de recepción más o menos favorables y audiencias estudiantiles que no se adaptan bien a las representaciones iniciales del docente y, a veces, muy alejadas de las exigencias del programa.

Este conjunto de elementos, combinados a menudo, constituye cuantos más desafíos que superar, para construirse progresivamente como un profesional en sí mismo.

La noción de prueba para comprender las dinámicas en operación

La noción de prueba es relativamente abierta. Con el apoyo de las definiciones del diccionario *Le Petit Robert* (2004), son posibles tres significados. Como una “acción para experimentar”, la prueba reenvía a la experiencia y puede ser considerada como una aventura que comporta obstáculos y peligros. La prueba también

tiene valor de test. Poner a prueba es juzgar las cualidades, el valor de alguien. Para aquel que es juzgado, esto supone “probar” sus competencias. Finalmente, podemos considerar la idea de “ponerse a prueba”, es decir, aquí, experimentar en la experiencia de la profesión, enfrentar las dificultades eventuales mediante la movilización de recursos, ser capaz de resistir la invasión emocional, etc. Aunque estas acepciones tuvieran inevitablemente una resonancia cuando uno está interesado en ingresar a la profesión, nuestro anclaje sociológico se basa en el enfoque de Martuccelli (2006). Para él, las pruebas corresponden a desafíos que las personas se ven obligadas a afrontar con sus propios recursos. Aunque estas pruebas son vividas de manera íntima, subjetiva y existencial, tienen sentido para un conjunto de actores inscritos en el mismo universo social y/o profesional. Pero comenzar es un momento delicado para los neo-docentes que ahora son responsables de sus actos. A veces son conducidos a justificar sus opciones pedagógicas o didácticas mientras atraviesan una situación de relativa incertidumbre en cuanto a las decisiones que deben tomarse. De hecho, para Martuccelli (2006), la prueba introduce tensiones entre diferentes principios que deben tenerse en cuenta. Los dilemas resultantes obligan a las personas a dar sentido a estas situaciones y a enfrentar los muchos desafíos a la hora de ingresar a la profesión.

Las pruebas que trataremos de resaltar están compuestas por un conjunto de elementos enredados. Deseamos tomar en serio la palabra de los debutantes y, al cruzar las afirmaciones, llegar hasta lo que podría ser parte de un significado compartido, de una configuración de pruebas que se puede identificar durante la fase de integración profesional.

Opciones metodológicas

Para poner al día estas pruebas, movilizamos una encuesta de dos partes, realizada en 2013, comparándola con las anteriores (2006, 2011) para probar lo que persiste y rebasa los contextos de formación particulares.

La primera parte de la encuesta, que se desarrolló entre febrero y abril de 2013, consistió en la distribución de un cuestionario a toda la población en prácticas de la Academia de Nantes ($n = 257$, de los cuales 160 profesores eran del nivel secundario). La encuesta se realizó en Sphinx 5 y se puso en línea. Esta población es principalmente femenina (66%), joven (89% tiene menos de 30 años), incluso sin descuidar las reconversiones o regreso a la vida activa (10%). La mitad de nuestra población está en la escuela secundaria, el 18% en preparatoria profesional, el resto en preparatoria general y tecnológica. Más allá de los tratamientos estadísticos realizados, las preguntas abiertas del cuestionario se sometieron a un análisis temático transversal.

Además, complementando las preguntas abiertas del cuestionario, se implementó una segunda etapa: 12 entrevistas semiestructuradas se llevaron a cabo con pasantes/practicante de diferentes disciplinas entre enero y marzo de 2013. Este levantamiento vino a complementar las 30 entrevistas realizadas en las encuestas precedentes. Los sujetos tienen entre 22 y 29 años. Sólo los datos relacionados con las tensiones suscitadas con la entrada a la profesión son aquí analizadas. Permiten comprender progresivamente, a través de un conjunto de elementos que se complementan y se asocian, los diferentes tipos de pruebas que experimentan los nuevos profesores. El análisis de las entrevistas y las respuestas a las preguntas abiertas permite respaldar ciertos elementos significativos recogidos por el cuestionario, corroborarlos, consolidarlos o ponerlos en perspectiva.

El sistema de pruebas experimentadas por principiantes

Las cinco pruebas propuestas aquí están interconectadas y participan en una configuración global que varía según los individuos (historia, valores, competencias) y los contextos de inserción (organizacionales y humanos).

La prueba de lo real y la relación con la complejidad de la profesión

Desarrollada abundantemente en la literatura científica, esta prueba combina un trabajo soñado/prescrito/real.

Motivaciones iniciales e ideales

La mayoría de los profesores encuestados (68%) mostraron una motivación temprana para la enseñanza. Las principales razones dadas (3 posibles respuestas): “deseo de transmitir” (58%), “encuentro con docentes convincentes” (52%), “deseo de estar en contacto con los jóvenes” (32%) y “éxito en la disciplina como estudiante” (28%), indican que estas motivaciones han cambiado poco a lo largo del tiempo (Postic *et al.*, 1990 y Périer, 2014).

Esta motivación está vinculada a ideales profesionales que corresponden a lo que los maestros sueñan con ser. En 2013, las 5 respuestas más elegidas sobre 15 ítems propuestos plantean una profesionalidad deseada. Ser/convertirse en un “buen” docente, es a la vez (tres posibles respuestas): “suscitar el deseo de aprender” (52%), “asegurar la progresión de los alumnos” (39%), “dominar y transmitir saberes disciplinares” (30%), “escuchar a los estudiantes” (28%) y “permitir acceder a valores y una cultura” (22%).

Las cualidades consideradas esenciales confirman las opciones anteriores: el maestro ideal debe ser “justo” (58%), “disponible” (47%), “estimulante” (44%),

“riguroso” (43%) y “responsable” (41%); en los hechos, la imagen de sí mismo como docente ideal choca con la realidad de las situaciones, con los ajustes necesarios, las dificultades, a veces las renunciaciones.

De hecho, los neo-docentes se enfrentan a una multiplicación de roles por asumir: docentes, trabajadores sociales, educadores y psicólogos (Dubet y Duru-Bellat, 2000). Para Tardif y Lessard (1999), el maestro se ha convertido en una especie de “malabarista profesional”. Las declaraciones en nuestra encuesta resaltan esta problemática. Mientras algunos hacen suyas las situaciones profesionales como un desafío multidimensional, la confrontación con lo real a veces se asocia con un trabajo: “difícil, frustrante y solitario” (e28),² acompañado de “fatiga, trabajo intenso y perpetuo, y ansiedad” (e200).³ La multiplicidad de tareas también se menciona:

– *[Hay] muchos asuntos de “al lado” que toman tiempo (libro de texto digital, diversas reuniones) (e23).*⁴

– *El número de trámites administrativos que implica la profesión, tanto como un maestro al servicio de los estudiantes (trámites con diversos actores, informe de incidentes, palabras en las libretas de reportes) y como personal de la educación nacional (PV ...) (e31).*⁵

En este sentido, algunos contenidos de formación pueden parecer desfasados respecto a las realidades del trabajo.

Comentarios sobre la relevancia de la capacitación

Los contenidos trabajados en la formación inicial y considerados útiles para el trabajo (tres posibles respuestas) se organizan como una prioridad en torno a la “didáctica disciplinaria” (68%), “pedagogía” (59%) y “análisis de prácticas de formación” (48%). Para Luna (francés, 24 años), la formación inicial permitió “tomar distancia y desarrollar el espíritu crítico” al abordar la construcción concreta de secuencias “validadas” por una formadora, prácticas experimentadas y analizadas a posteriori; este trabajo ahora puede reinvertirse y reelaborarse según el contexto de intervención:

– *Todavía estoy usando mis secuencias. Las retomo pero los cambio. Me ayudó mucho para comenzar (Luna, 24 años, Letras).*

² Los números en las respuestas de las preguntas abiertas integran las de los profesores de primaria (n=257).

³ *Idem.*

⁴ *Idem.*

⁵ *Idem.*

– *Lo que me aportó mucho en la formación inicial es realmente todo este aspecto didáctico, es decir, ser capaz de construir una secuencia, ... de una manera eficiente y ... mientras pienso cómo transcribirlo con una clase (Aude, 29 años, SES).*

Sin embargo, existen fuertes críticas con respecto a la formación inicial que es juzgada como insuficiente desde el punto de vista profesional para 21% de los pasantes/practicante. 48% generalmente está insatisfecho (casi tanto como satisfecho): “no se puede decir que las formaciones en el Instituto Universitario de Formación de Profesores (IUFM) hayan servido de mucho” (e257).

En cuanto a la formación continua programada durante las tres horas de descarga horaria alta de los pasantes/practicantes, las opiniones son contrastadas:

– *Las jornadas de formación, fueron para mí, casi inútiles, aburridas y ocuparon nuestro tiempo libre, que es muy valioso. Tal vez sea por el hecho de que hice una maestría en docencia (e132).*

– *Lo que está muy bien de las sesiones es que intercambiemos con otros ..., contrariamente lo que es negativo, es que de repente me planteo, preguntas pero no tengo respuestas (Laura, 23 años, Letras).*

Las formaciones denominadas de “gestión de clase”, organizadas por áreas geográficas y que reagrupan diferentes disciplinas, se consideran de una manera más positiva: por una parte, en razón del lado concreto de los contenidos; por otro lado, por el aspecto tranquilizador proporcionado por un espacio de expresión que permite volver a las dificultades relacionadas con la realidad del oficio o las formas de apoyo compartido:

– *Es interesante ver otras disciplinas. Nos damos cuenta de que, de hecho, en cualquier curso, tenemos las mismas dificultades que vuelven. ¡Es reconfortante! (Luna, francés, 24 años).*

Muy a menudo, los análisis de situación son juzgados favorablemente si permiten tomar distancia y compartir problemáticas profesionales.

Las exigencias de la profesión

La prueba de lo real combina, por un lado, el enfrentamiento con una realidad compleja, indudablemente subestimada,⁶ la frustración de no estar a la altura de

⁶ A pesar de las prácticas de pre-profesionalización que están centradas en la concepción de los cursos y la intervención en clase, ocultan otras dimensiones del trabajo y el conjunto de tareas que hay que realizar.

los ideales forjados en la experiencia previa y la distancia de las normas esperadas o construidas durante la formación inicial (trabajo prescrito). De hecho, la prueba de lo real centra la atención en las interacciones, en la conducción de la clase, en cuestiones de autoridad. Las necesidades de los pasantes/practicantes están en contacto directo con las situaciones vividas, con los problemas más difíciles de tratar en el espacio saturado de la formación.

Se trata de acercarse a la complejidad de un trabajo cuyos contornos no están claros, en el cual las tareas y los roles se diversifican, suscitando un conjunto de tensiones que se deben gestionar en la organización misma del trabajo docente.

La prueba de la democratización o la relación con la diversidad de los estudiantes

Al igual que sus colegas más experimentados, los neo-docentes se enfrentan a los efectos de la democratización. Asociado a la masificación de la educación, la perspectiva de la democratización implica tener en cuenta, en el seno del sistema escolar, alumnos con características motrices cognitivas, socioafectivas, a menudo, muy heterogéneas.

Esta situación es difícil de manejar cuando es necesario pensar, a la vez, en el aprendizaje de cada uno y en el progreso de todos. Habiendo experimentado ellos mismos la secundaria, los neo-maestros saben que tomar en cuenta la heterogeneidad del alumnado ahora es parte de su trabajo. Lejos de poder construir procedimientos adaptados, miden de qué manera este reto de democratización aumenta considerablemente el tiempo de concepción, implementación y evaluación de los contenidos, así como los modos de regulación del aprendizaje que es necesario ajustar constantemente. Al mismo tiempo, la cuestión de los aprendizajes de los estudiantes y la consideración de su diversidad constituye, para muchos principiantes, una prioridad que establecen para el futuro:

- *No dejar a los alumnos al lado del camino (e46).*
- *A poner en práctica una pedagogía diferenciada, hacer que los estudiantes quieran progresar sin sentir dificultades insuperables, tratando de trabajar a partir de sus competencias, y valorándolas (e151).*
- *Hacer que progresen y se enorgullezcan de su progreso (e69).*

Aunque son conscientes de esta diversidad de perfiles por su experiencia personal como alumnos y por su formación, se sorprenden del nivel tan bajo de los

estudiantes con respecto a lo esperado (25 cuestionarios lo expresan explícitamente). Uno de los practicantes escribe:

– Aunque sabía que había una brecha entre la teoría y la práctica, yo no me imaginaba realmente lo grande que era esta. [En formación] se resaltan muchas cosas, se resaltan respecto a los problemas de los alumnos, pero muy pocas llegan a soluciones concretas (e16).

Además, las exigencias de los neo-maestros pueden entrar en tensión con los programas. De hecho, reducir sus intenciones, dejar ir los contenidos del programa es una tentación que contradice el ideal republicano de la institución escolar. El maestro se encuentra confrontado con las desigualdades sociales y culturales, frente a las cuales él se siente impotente. La adaptación de los contenidos tiene como objetivo no desmotivar a los estudiantes y ponerlos en una perspectiva de relativo éxito: “Debo, necesariamente, abandonar el inglés”, “para evitar desesperar a algunos estudiantes” (e28).

En términos más generales, las dificultades se relacionan con la preparación de los cursos: adecuación de los contenidos a los estudiantes, la elección de contenidos, la progresión de los aprendizajes, construcción de sesiones y secuencias, “enmarcar cada curso para una mejor organización de aprendizaje” (e238), la necesidad de “encontrar el tiempo” (e180), “establecer progresiones para tener un curso en el año” (e222). Más allá de los problemas específicos relacionados con la masificación, las preguntas son recurrentes:

– ¿Cómo hacer que mis alumnos estén activos durante la clase? ¿Cómo asegurarse de que sean actores del curso, que participen en la construcción de sus competencias? Rápidamente me di cuenta que lo más importante en nuestra profesión es el trabajo realizado en la fase inicial de la preparación de las sesiones del curso, lamentablemente los preparativos requieren mucho tiempo (e221).

Esta prueba de democratización lleva a los neo-maestros a vivir los dilemas de la escuela republicana: ¿cómo democratizar y seleccionar, instruir y educar? ¿Cómo, también, a través de las respuestas más ajustadas a las situaciones encontradas, no cortar las lógicas del grupo profesional?

La prueba de la integración o la relación con la comunidad educativa⁷

El descubrimiento del ambiente de enseñanza también tiene muchas sorpresas. La relación con los diferentes actores es contrastada.

Refuerzo del tutor

Los tutores tienen un papel clave que desempeñar en la integración de los neo-maestros. Aunque las relaciones y los métodos de trabajo con ellos parecen ser los más adaptados (90% de los pasantes/practicantes dicen que están satisfechos con sus reuniones, en comparación con 77% en la encuesta anterior de 2011) (Pérez-Roux y Lanéelle, 2013), diferencias significativas aparecen. El 40% de los neodocentes se reúnen con su tutor regularmente (una vez a la semana), pero 30% lo ven poco y 29% solamente cuando lo pide. Se puede considerar que esta relación ocasional es poco propicia para el desarrollo profesional, ya que los aprendices pueden desconocer sus propias dificultades y el tutor puede no verlas. Sin embargo, en un año de validación, las expectativas hacia el tutor son bastante precisas:

- *Yo espero que sea coherente con la opinión del inspector (e211).*
- *Nuestras reuniones no han sido lo suficientemente regulares como para ser efectivas y mis tutores lamentablemente no saben lo suficiente sobre las expectativas de nuestros inspectores sobre el nuevo programa bac-pro en 3 años (e232).*

Relaciones con colegas

La encuesta destaca una cantidad bastante grande de contactos con colegas. 97% de los pasantes/practicante dice que ha establecido relaciones en su institución. En 2011, 33% consideró su recibimiento como insuficiente y sólo 62% estimó haber recibido un apoyo real en su establecimiento. En 2013, este apoyo toma muchas formas: “consejos” (61%), “apoyo moral” (34%), “señalamientos sobre el funcionamiento de la institución” (44%), “colaboraciones: preparación de secuencias, tareas comunes” (35%). Se constata que 45% de los nuevos maestros creen que tienen más de diez relaciones profesionales. Cualquiera que sea su naturaleza, esto puede considerarse como un signo de integración.

La integración también se puede considerar a nivel del trabajo en equipo. 83% de los practicantes informa y explicitan los objetos, la mayoría relacionados con requisitos institucionales: rutas de descubrimiento, trabajos personales

⁷ Se considera aquí la comunidad educativa con el significado de institución. Se trata entonces del conjunto de actores implicados en la educación de los alumnos que debería formar una comunidad, lo que no es siempre, por mucho, el caso.

enmarcados (30%) y preparación de sesiones (30%). Fuertemente alentados por la institución y la escuela para inscribirse en estos colectivos, 67% de los pasantes/practicantes están asociados. Sin embargo, para un tercio de los practicantes, trabajar en equipo sigue siendo difícil, ya sea por falta de un colectivo o por falta de integración.

La relación con la organización escolar

El equipo de dirección juega un papel importante en el ámbito profesional y puede ser un punto de apoyo real para los pasantes/practicantes. Sin embargo, parecería que la recepción del jefe de establecimiento, si bien es frecuente (91%), a veces es puramente formal:

- *El primer día eh ... sí, no hubo una recepción específica (Annie, Letras, 23 años).*
- *El director presentó a todos los nuevos, así que sólo tenía el nombre de los nuevos colegas, nos levantamos, y no más (Françoise, SES, 24 años).*

Los directores no están muy involucrados en los discursos de los encuestados. La mayoría de los intercambios parecen tener lugar en el equipo docente de la clase o a nivel del equipo por disciplina.

En fin, en un año en el que los pasantes/practicantes todavía deben ser evaluados, los inspectores son vistos principalmente como portadores de mandatos ministeriales en un universo donde es necesario ajustarse permanentemente. Por lo tanto, la relación con la organización escolar permanece relativamente distante. Si bien los profesores entrevistados reivindican una forma de autonomía en el trabajo, la usan sólo de manera muy mesurada, y si están seguros de que sus opciones son a la vez pertinentes, coherentes y “defendibles” ante el inspector, el director de la escuela o los padres. Aquí podemos ver el papel del tutor, que se configura como un punto de referencia y puede favorecer esta iniciativa en un contexto marcado por los textos oficiales.

La prueba de integración se sitúa, por tanto, entre la comprensión de los usos específicos de la institución, teniendo en cuenta los estándares explícitos o implícitos del grupo (cultura profesional) y la singularidad de la relación con la profesión. ¿Cómo inscribirse en un lugar de trabajo compartiendo una cierta cantidad de prácticas y asumiendo, de una manera todavía a tientas, una forma singular y original de pensar y hacer realidad las situaciones? El proceso de integración en la comunidad no puede eclipsar la “libertad pedagógica”, vista como una oportunidad para hacer frente a las tensiones, tomar decisiones y definirse gradualmente como un profesional.

La prueba de elección o la relación con la responsabilidad

Como hemos visto antes, para los maestros nuevos, la primera cualidad de un docente es que él sea “justo” (58% de las respuestas). Con apoyo de las entrevistas, este término reenvía a registros muy diferentes. En primer lugar, los principiantes están confrontados a las cuestiones de equidad que la evaluación plantea, a menudo mal entendida, cuestionada o renegociada por los alumnos. Es lo mismo para cualesquiera sanciones dadas o no, tenidas o no. Se trata, a través de las elecciones, de preservar una cierta imagen de la autoridad.

La gestión de la clase y sus peligros

Los tiempos difíciles son a menudo los que giran en torno a los conflictos. El conflicto puede ocurrir entre los estudiantes:

– Los estudiantes se están molestando entre sí [lanzan proyectiles - charlas - uso del teléfono] y comienzan a no escuchar el curso en absoluto ... o cuando llegan a sus manos (e232).

El conflicto también puede afectar directamente al maestro: insolencia, insultos a veces durante las sesiones donde los estudiantes “prueban” al maestro (e200), sospecha de incompetencia con respecto a la edad:

– No creo que me vean como un maestro por derecho propio. En cualquier caso, mi edad “joven” y mis “errores” como profesor principiante me ponen, a menudo, en desacuerdo con estos estudiantes (e31).

Los pasantes/practicantes reportan momentos que pueden ser violentos, incluso en el plano simbólico:

– Agresión física (...) robo en mi mochila (e128).

– Mini revuelta en el aula donde los estudiantes dicen que eso no les importa, que mi deber está estropeado, bah, me sentí completamente desacreditado (Aude, SES, 29 años).

Frente a esta violencia, ¿qué reglas introducir? Ser justo es saber cómo sopesar los pros y los contras, adaptarse, decidir qué acción tomar. Si este punto de vista es más o menos apoyado por el colectivo, el maestro principiante aún debe decidir y asumir sus elecciones frente al grupo, a los colegas, a la administración.

Además, la justicia se relaciona con la postura que hay que sostener frente a los alumnos. ¿Cómo fomentar la relación con los estudiantes otorgando el marco

en el cuál esta puede inscribirse? ¿Cómo se juega la orquestación de los roles de maestro y educador?

Elecciones razonadas a nivel de los contenidos

Finalmente, la prueba de las opciones se refiere a la construcción de los contenidos: ¿Qué saberes privilegiar frente al sentimiento de que todo no puede ser abordado? ¿Qué justificación se brinda frente a las prescripciones institucionales de los programas y planteadas por los inspectores? ¿Qué posicionamiento frente a los padres que a veces vienen a pedir explicaciones sobre tal o cuál contenido o método de trabajo?

Los pasantes/practicantes parecen autorizarse algunos márgenes de maniobra. 76% dicen permitirse ciertas adaptaciones sin detrimento de las instrucciones oficiales:

- *[Es necesario] tener en cuenta el pasado y los conocimientos adquiridos o no de los alumnos. Establecer niveles para que todos tengan éxito (e39).*
- *Todos los textos oficiales establecen un nivel teórico que los estudiantes no alcanzan (e46).*

El 13% toma decisiones más radicales y se muestran más transgresores, para lograr la adecuación entre contenidos enseñados y nivel de los alumnos:

- *En lugar de refuerzo y apoyo escolar (lo que hacen mis colegas), decidí, por ejemplo, utilizar mi hora semanal de ayuda personalizada en la secundaria para hacer una introducción a los géneros cinematográficos (cine negro, cine fantástico, etc.) y el análisis de películas (e200).*

Los pasantes/practicantes son así bastante tímidos sobre los ajustes en este año de validación. De hecho, detrás de las elecciones necesarias para llevar a cabo su tarea, se juega la cuestión de la responsabilidad del docente. ¿Hasta qué punto puede comprometerse sin riesgo de desaprobaciones? ¿Hasta dónde son sostenibles las transacciones con los estudiantes? ¿Cómo tomar decisiones razonadas y responsables que permitan mantener una “paz social” en el aula y al mismo tiempo tener en cuenta los requisitos definidos por el programa? El tutor, los equipos disciplinarios o el equipo pedagógico de esta o aquella clase pueden ayudar a posicionarse sobre estas cuestiones, pero la responsabilidad a menudo se asume de manera solitaria: esta responsabilidad reenvía al neo-profesor a sus valores, a

sus representaciones de la profesión, a sí mismo, en su forma de pensar acerca de su función.

La prueba de sí o la relación con la identidad

En la experiencia del trabajo, el profesor reinterpreta su(s) rol(es) según sus referencias/anclajes sociales, de su propia historia y del proyecto identitario que se desarrolla gradualmente. A veces, la identidad profesional se inscribe en la continuidad familiar y permite construir puntos de referencia:

– [Siempre he estado] en contacto con profesores desde muy pequeña [...] Me encantaba ir a la preparatoria de mi madre, y luego conocía a todos los profesores, tenía una relación muy privilegiada con estos maestros, y me gustaba pasar tiempo en la sala de profesores, en las pausas-café (Aude, SES, 29 años).

A pesar de esto, Aude vuelve a la noción del rol que se debe llevar a cabo, la culturación de gestos y posturas de la profesión, que no se habían percibido previamente, durante la formación:

– Es realmente algo que he aprendido y descubierto a lo largo de los días, esta gorra que usamos como maestra, ...tratamos de apropiarnos un poco de los gestos de un maestro, la voz de un maestro, chistes de maestros (risas).

Para algunos profesores principiantes, esta transición a un mundo profesional, sin aculturación previa, es un verdadero desafío, una prueba que reenvía a una imagen de sí opaca y desfasada:

– Imaginamos muchas cosas sobre la manera como nos vamos a comportar y, de hecho, nos damos cuenta que al principio no tenemos ningún control sobre la situación. Y reaccionamos de una manera extremadamente natural, pero para nada con lo que esperábamos ser. Y revela mucho sobre nosotros, creo, y entonces yo guardo un recuerdo muy malo porque... aquí estaba, me sentí abrumada por el momento [...] nos parece natural cuando queremos ser maestros desde hace años y, de hecho, no es tan natural. Realmente hay cosas que aprender para ser maestro (Sarah, Letras, 23 años).

Los pasantes/practicantes encuestados también son sensibles a las representaciones sociales dominantes sobre los profesores. Desde el interior, encuentran esta imagen de su profesión bastante injusta, lo que les da la sensación de estar degradados:

– Hay clichés sobre los profesores [...] Milito un máximo (risas) para que estos clichés cambien, pero es cierto que existen sin embargo prejuicios que circulan [...] Me doy cuenta de que son personas que están muy involucradas en su trabajo y que trabajan mucho (Sarah, Letras 23 años).

De hecho, surgidos más a menudo de clases superiores que en el pasado, 41% de los profesores de segundo nivel (entre 35 y 45 años) piensan que su trabajo no se percibe como una fuente de valorización social (Farges, 2011). 67% dicen no recibir reconocimiento ni respeto en su vida profesional, y 85% también se queja de una remuneración insuficiente (UNSA, 2015). Algunos tienen una sensación de degradación (Périer, 2014).

Así, el proyecto identitario, organizado en torno al acceso a una nueva profesión, integra una sinergia de ideales, de representaciones y de prácticas, confrontadas con las normas vigentes en el contexto de la formación como en el espacio del centro escolar. Al hacerlo, se pone a prueba el yo profesional ya construido. Entre anclajes anteriores y el futuro ya iniciado se abre un horizonte de posibilidades que no niega los valores y representaciones al origen de la elección de la profesión o los gestos profesionales previamente construidos; se trata de revisitarlos en contexto, de garantizar la transferencia parcial y reajustada. El éxito gradual de estas operaciones complejas, en parte inconscientes, refuerza un sentimiento de realización de sí y, en última instancia, contribuye a una forma de reconocimiento profesional más o menos reivindicado. Al contrario, la dificultad de encontrar formas de equilibrio, de dar sentido a la acción compromete a reorganizaciones que experimentan los actores, pero no impiden la inscripción, a largo plazo, en las nuevas dinámicas que pueden ser estimuladas por el ambiente de trabajo o por la formación.

Conclusión

El estudio destaca la continuación del proceso de profesionalización al momento de ingresar a la profesión. Entre 2010 y 2013, la *universitarización* de la formación ha permitido, indudablemente, para los profesores del nivel secundario, una profesionalización progresiva, iniciada desde el primer año del *master*, mediante estancias de observación, práctica acompañada y luego algunas prácticas de responsabilidad.

Sin embargo, una vez asignados a una institución, los docentes principiantes miden las diferencias entre lo que se aprende/se construye en la universidad (concepción, programación, comentarios reflexivos sobre la acción en colectivos

de trabajo) y lo que se vive en el campo (experiencia singular cara a cara con los estudiantes, contenidos a transmitir/ser aprendidos, interacciones con colegas, etc.). Por otro lado, las temporalidades son diferentes: urgencia de las situaciones para gestionar cuando uno se encuentra como profesor, retorno diferido de la actividad, toma de distancia y puestas en perspectiva cuando uno vuelve a formarse y que espera respuestas inmediatas, eficaces, e incluso definitivas.

El estudio también conduce a discutir los saberes construidos en la universidad. ¿Qué puesta en sinergia de los diferentes aportes necesarios para la preparación de las pruebas del concurso de reclutamiento, a la implementación de un proceso de investigación al tiempo que permite iniciar una construcción profesional?

Este enfoque cuestiona la pertinencia de los dispositivos de formación para los actores a cargo del acompañamiento de los neo-docentes. ¿Cómo pensar los contenidos de formación continua que permitan a la vez, un retorno sobre la experiencia, y equiparen realmente a los principiantes en la profesión? ¿Qué tipo de complementariedad con la formación inicial? ¿Cómo responder a las necesidades al tiempo que el neo-profesional cuestiona su práctica con miras a mejorarla? ¿Cómo ayudar al principiante a analizar el contexto del trabajo y a situarse mejor en la organización?

En fin, estos resultados reenvían a las opciones políticas relativas a la formación de profesores en Francia. Al comienzo del año académico 2013, se estableció un nuevo *master*: El primer año se organiza esencialmente en torno a la preparación de las pruebas del concurso; el segundo, con un objetivo *profesionalizante*, se desarrolla en alternancia (medio tiempo en el campo, con responsabilidad, y medio tiempo, en las nuevas Escuelas Superiores del Profesorado y Educación). Por lo tanto, el tiempo de formación es muy reducido en comparación con el contexto de nuestro estudio.

Queda por estudiar la manera en que la formación docente se lleva a cabo hoy en día, la apropiación progresiva de las habilidades esperadas y los procesos de inserción profesional. Una preocupación persiste y parece atravesar los dispositivos y las reformas: se trata de la forma más eficiente de apoyar a los principiantes en la profesión para permitirles hacer frente a la complejidad de las situaciones y asumir decisiones razonadas. El objetivo final es construir una profesionalidad docente en concordancia con los cambios de la escuela y los retos de instrucción, de educación y de formación que persigue.

REFERENCIAS

- BALLEUX, André y Thérèse Perez-Roux. (2013). “Autour des mots: Transitions professionnelle”, *Recherche et formation*, núm. 74, pp. 101-114.
- BOURDONCLE, Raymond. (1991). “La professionnalisation des enseignants: analyses sociologiques anglaises et américaines”, *Revue française de pédagogie*, núm. 94, pp. 73-92.
- Dictionnaire Le Robert. (2004). *Le Petit Robert; Langue Française*. Paris.
- DUBET, François et Marie Duru-Bellat. (2000). *L'hypocrisie scolaire. Pour un collègue enfin démocratique*, Paris, Seuil.
- DUPUY, Raymond y Alexis Le Blanc. (2001). “Enjeux axiologiques et activités de personnalisation dans les transitions professionnelles”, *Connexions*, vol. 76, núm. 2, pp. 61-79.
- FARGES, Géraldine. (2011). “Le statut social des enseignants français. Au prisme du renouvellement générationnel”, *Revue européenne des sciences sociales*, vol. 49, núm. 1, pp. 157-178.
- GONTHIER-MAURIN, Brigitte. (2012). *Le métier d'enseignant au cœur d'une ambition émancipatrice*. Rapport d'information fait au nom de la commission de la culture, de l'éducation et de la communication n° 601 (2011-2012), <<http://www.senat.fr/notice-rapport/2011/r11-601-notice.html>> .

- HÉTU, Jean-Claude, Michèle Lavoie y Simone Baillauquès. (1999). *Jeunes enseignants et insertion professionnelle*, Bruxelles, De Boeck.
- HUGUES, Everett Cherrington. (1958). *Men at their Work*, Glencoe, The Free Press.
- JOLION, Jean-Michel. (2001). *Masterisation de la formation initiale des enseignants: enjeux et bilan*, Rapport Remis au Ministre de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, <<https://www.vie-publique.fr/rapport/32105-masterisation-de-la-formation-initiale-des-enseignants-enjeux-et-bilan>>.
- LANÉELLE, Xavière y Thérèse Perez-Roux. (2014). "Entrée dans le métier des enseignants et transition professionnelle: impact des contextes de professionnalisation et dynamiques d'acteurs", *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, vol. 43, núm. 4, pp. 469-496.
- MARTUCCELLI, Danilo. (2006). *Forgé par l'épreuve. L'individu dans la France contemporaine*, Paris, Armand Colin.
- PEREZ-ROUX, Thérèse y Xavière Lanéelle. (2012). "La inserción profesional de los docentes en Francia: preocupaciones dominantes y transformaciones identitarias", *Revista española de Educación comparada*, núm. 20, pp. 325-354, <http://www.uned.es/reec/pdfs/20-2012/13_perez-roux.pdf>.
- PEREZ-ROUX, Thérèse y Xavière Lanéelle. (2013). "Entrer dans le métier sans formation professionnelle: quels processus identitaires pour les enseignants du secondaire?", *Recherche et formation*, núm. 74, pp. 29-42.
- PEREZ-ROUX, Thérèse y Xavière Lanéelle. (2015). "Pluralité des ressources pour l'action dans les processus de transition formation-emploi chez les enseignants du secondaire", *Les Sciences de l'Éducation pour l'Ère Nouvelle*, vol. 48, núm. 4, pp. 17-40.
- PEREZ-ROUX, Thérèse. (2011). "Changer de métier pour devenir enseignant : transitions professionnelles et dynamiques identitaires", *Recherches en éducation*, núm. 11, pp. 39-54, <<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01715841/document>>.

PÉREZ-ROUX, Thérèse. (2012a). *La professionnalité enseignante: modalités de construction en formation*, Rennes, PUR.

PÉREZ-ROUX, Thérèse. (2012b). “Des formateurs d’enseignants à l’épreuve d’une réforme: crise(s) et reconfigurations potentielles”, *Les Sciences de l’Éducation pour l’Ère Nouvelle*, vol. 45, núm. 3, pp. 39-63, <[Http://www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2012-3.htm](http://www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2012-3.htm)>.

PÉRIER, Pierre. (2014). *Professeurs débutants: les épreuves de l’enseignement*, Paris, PUF.

POSTIC, Marcel, Georges Le Calve, Serge Joly y Farid Beninel. (1990). “Motivations pour le choix de la profession d’enseignant”, *Revue française de pédagogie*, vol. 91, pp. 25-36.

TARDIF, Maurice y Claude Lessard. (1999). *Le travail enseignant au quotidien*, Bruxelles, De Boeck Université.

UNSA. (2015). *Baromètre UNSA. Repris par Le café pédagogique*, <<http://www.cafe-pedagogique.net/lexpresso/Pages/2015/06/26062015Article635709002688116250.aspx>>.

WENTZEL, Bernard, Abdeljalil Akkari, Pierre-François Coen y Nilima Changkakoti. (2011). *L’insertion professionnelle des enseignants: regards croisés et perspective internationale*, Bienne, Ed. Hep-Bejune.

WITORSKI, Richard. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*, Paris, L’Harmattan.

IDENTIDAD PROFESIONAL.

CONSIDERACIONES AL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN

ZAIRA NAVARRETE CAZALES

Facultad de Filosofía y Letras, UNAM

Introducción

Desde hace más de una década he estudiado el tema de la identidad como problema epistemológico y análisis teórico (Navarrete, 2015; 2013a); con casos particulares de construcción profesional (Navarrete, 2008; 2018); y desde un análisis histórico-comparativo de estudios realizado sobre la identidad profesional (Navarrete, 2016; 2013b). En este escrito, por medio de una revisión y análisis teórico epistemológico, abordo el tema de la *identidad del sujeto*, sus procesos, mecanismos, condiciones, direcciones, orientaciones, fuentes, formas, significaciones y complejidades que hacen posible e intervienen en su constitución. Enfatizo en el caso de las identidades profesionales.

La tesis central de este trabajo sostiene que la *constitución de las identidades* gira en torno a varios elementos: el contexto, las condiciones de existencia, la interrelación social, el *ethos* del sujeto, los procesos de decisión/acción y las lógicas de significación, apropiación y producción. Estos elementos intervienen en la configuración de toda identidad y son interdependientes en ese sentido estructural, cuyos contenidos específicos pueden no corresponder entre sí, es decir, que pueden ir en direcciones contrarias. Es a partir de este planteamiento que dicho estudio se inscribe en la perspectiva teórica del Análisis Político de Discurso (Laclau; Mouffe; Buenfil), de la cual recupero como estrategia analítica la reactivación

(Husserl; Laclau) y categorías conceptuales como: discurso, hegemonía e identidad, así como la noción de complejidad de Morin. Me interesa dejar claro que el objetivo de este escrito está puesto en el proceso de construcción de la identidad.

Un acercamiento al problema de la identidad

El vocablo identidad, con los filósofos clásicos, tenía un único significado, el de su raíz etimológica –latina– *identitas*, es decir, “igual a uno mismo” incluso “ser uno mismo” o lo que se conoce como principio ontológico (o metafísico) de identidad ($A=A$) y era utilizado únicamente para hablar de las características, cualidades, atributos propios de un objeto o “del hombre”. En la filosofía clásica esas características o atributos del hombre eran su esencia, lo que lo diferenciaba del resto de los objetos, la definición de hombre era universal, definitiva, invariable, estática, fija. Por ejemplo, Parménides decía que lo existente es inamovible, por un principio lógico: sólo podemos pensar lo que realmente es, no podemos pensar en lo que no es. Ahora bien, lo que es, necesariamente permanece, porque si no fuese así, dejaría de ser; por lo tanto, las cosas son inmóviles, es decir, el ser (la realidad) es único y permanente, inmutable (Stewart, 1999).

Posteriormente, algunos filósofos modernos empezaron a cuestionarse sobre el problema de la identidad del yo o de la identidad personal (y por extensión el problema de cualquier identidad substancial), pero el primer obstáculo lo encontraban en la superación de un viejo esquema de identidad, la idea de sustancia, que desde Aristóteles venía sirviendo para pensar cómo cualquier entidad individual podía seguir siendo idéntica a sí misma pese a experimentar cambios y experimentaron el problema de la identidad desde muy diversos modos (Navarrete, 2015; 2013b).

Desde la filosofía contemporánea, pensadores como Nietzsche y Heidegger pusieron en cuestión las esencias trascendentales, universales y atemporales. Y se cuestionaron también (al igual que los filósofos modernos) pero desde otra óptica, los planteamientos de los filósofos clásicos sobre ser igual a sí mismo, ser inmutable, ser inmóvil, eterno. La filosofía de Nietzsche estaba en contra de todo centro o identidad última (metafísica) y puso de manifiesto las debilidades, paradojas e inconsecuencias de esa absolutización metafísica de la identidad. La única posible identidad del discurso nietzscheano es precisamente la disolución de toda identidad, su lucha irreconciliable contra toda forma de identidad (Choza y Piulats, 1999). Nietzsche dirige su pensamiento a la destrucción de la metafísica del ser, de la identidad y la eliminación de nociones como Ser, Historia, Razón, Sujeto, Identidad con mayúsculas para que éstas pudieran ser contextualizadas, historizadas, situadas, o en palabras de Heidegger: Ser ahí (*Dasein*).

La temporalidad, la historia situada, el ser ahí, *inter alia*, permitieron no sólo poner en cuestión el significado del concepto identidad (metafísico, igual a sí mismo) sino que además hicieron posible que se le fueran asignando diversos matices, significados al término identidad. Así el significante identidad se dotó de significados que rebasaban por mucho su significado “original” primario y, el contexto, la historia, el sujeto se posicionaron como categorías importantes para hablar del término. Entonces, ya no es posible hablar de la “identidad” para hacer referencia a las características universales del ser, o para definir al hombre como invariable e inmutable. Hoy sabemos que el ser *es-tá-siendo*, que el sujeto se constituye constantemente, que adquiere o deja y se constituye por diversos polos identitarios y eso es lo que lo constituye en lo que es, en un momento particular de la historia, de su historia en un tiempo y espacio particular (Navarrete, 2015). Es decir, el sujeto no está determinado con una identidad última, sino que la identidad es un proceso de construcción y reconstrucción de cada uno en la relación interactiva entre el sujeto y “lo social” y entre “lo social” y el sujeto y en esa relación cada uno asume posiciones, se reconoce o bien se desconoce.

La *identidad* puede entenderse como los puntos de fijación temporal de las posiciones de un sujeto... como puntos de encuentro, de sutura entre los discursos y las prácticas que intentan interpelar, que nos hablan o ubican como sujetos sociales de discursos particulares (Hall, 2000).

Hablar de la identidad (Navarrete, 2008; 2013a; 2015; 2018) implica conocer la forma en que cada sujeto se constituye como tal en su vivir, en su hacer y pensar diario, se subjetiviza, y esa forma tiene que ver con las representaciones –sociales– que el sujeto haga de sí mismo y del contexto o contextos donde se desarrolla (social, física, emocional e intelectualmente, etcétera), con los cuales mantiene una relación de mutua influencia a partir de las diferentes posiciones sociales que adopte dicho sujeto. En otros términos, si partimos de la base de que todo lo social pasa por la significación colectivamente compartida y en ese sentido es discursivo¹ (Laclau, 1994), podemos decir, entonces, que las identidades son construidas dentro del discurso, por ejemplo del discurso institucional o del de sentido común, sobre lo que es o debe ser una profesión, una disciplina, i.e; nos identificamos a partir de escenarios discursivos específicos, que al insertarnos en el contexto, se nos muestran como dados –establecidos y naturales–, pero que el sujeto interpreta y resignifica al establecer “una” relación particular y cambiante con ellos.

¹ Laclau (1994) alude a esta expresión para explicar que todo lo que está dentro de lo social es significado, es decir, lo que está dentro de lo social son significantes a los cuales le atribuimos uno o más significados y es en este sentido que todo lo social es discursivo.

En este tenor, la *identidad profesional* viene a ser la forma en que el sujeto se apropia de un proyecto profesional-institucional, correspondiente a un *campo* disciplinar, y de lo que ese proyecto y ese campo implican en tanto espacio y medio de constitución-formación (Navarrete, 2008). En el caso de este trabajo, la identidad profesional depende del tipo de relación y vivencias de éste con la institución en que se forma, la disciplina y vida laboral en una época y contexto específicos.

Proceso de-construcción de la identidad

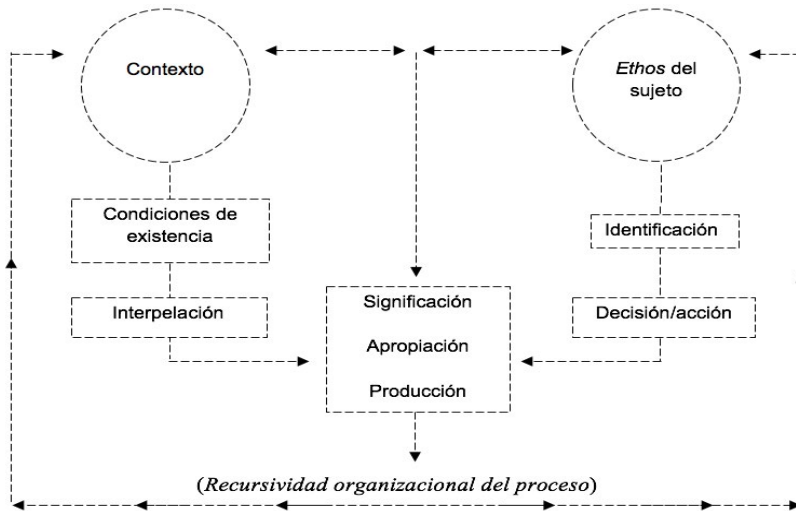
La constitución de las identidades gira en torno a varios elementos: el contexto, las condiciones de existencia, la interpelación social, el *ethos* del sujeto, los procesos de decisión/acción (que incluyen el actuar mismo pero también el no actuar como forma pasiva o impasible, esto último contrario a lo que pudiera llamarse “compromiso profesional”), y las lógicas de significación, apropiación y producción. Estos elementos intervienen en la configuración de toda identidad y son interdependientes en ese sentido estructural, cuyos contenidos específicos pueden no corresponder entre sí, es decir, que pueden ir en direcciones contrarias, por ejemplo, aunque yo “pertenezca” a un determinado contexto microsial (familia, escuela), no significa que yo me identifique total o parcialmente con dicho contexto, sino más bien, miro hacia otro lado, hacia otros contextos, sin que deje también y posiblemente de “pertenecer” total o parcialmente a mi contexto originario, pero ese “pertenecer” no es del todo real porque decido o he decidido “pertenecer” a otro. Es un estar dentro pero a la vez fuera del contexto.

Contexto-contextos: es el medio físico, social e histórico-temporal dentro del cual el sujeto se desenvuelve, se desarrolla e interactúa con otros. Así, el contexto de los sujetos en estudio se define por un tiempo y un espacio concretos, donde ese tiempo es histórico y ese espacio es tanto físico como social, a lo que puede llamarse una *realidad contextual*. La importancia del contexto en la constitución identitaria radica en la sobredeterminación² que ejerce sobre ésta. Lo anterior me lleva a plantear cuestiones como las siguientes: ¿cuáles son las condiciones o circunstancias histórico-sociales en que tiene lugar el proceso de formación pro-

² El concepto sobredeterminación procede del psicoanálisis y es un tipo de fusión o mezcla que supone formas de reenvío simbólico y una pluralidad de sentidos; este concepto se constituye en el campo de lo simbólico y carece de toda significación al margen del mismo. Por ello la afirmación althusseriana de que no hay nada en lo social que no esté sobredeterminado, es la aserción de que lo social se construye como orden simbólico, es decir, sobredeterminado (véase Laclau-Mouffe, 2004: 133-142).

ESQUEMA I

Proceso de-construcción de la identidad



Fuente: Navarrete (2018).

fesional durante las épocas universitaria y posuniversitaria?, ¿qué de ello signó y no signó la formación de los profesionistas?, ¿cómo transitaron (preingreso, iniciación, desarrollo y egreso) a lo largo de su carrera y posterior a ella?

Podemos decir que toda identidad –en permanente totalización³ (Sartre, 1979)– es producto y productora de su realidad contextual, por lo que el estudio de las identidades debe hacerse partiendo de sus realidades contextualizadas, donde el sujeto mismo, de una u otra manera, es partícipe de aquello que es y de aquello que no es, pero también de aquello que busca y anhela ser.

Los **referentes sociales**, los cuales se encuentran dentro del contexto, son todas las formaciones simbólicas, lingüísticas y extralingüísticas, creadas por la sociedad para regir el comportamiento y la acción de los sujetos, es decir, éstos se encuentran expuestos a una serie de interpelaciones que expresan un determinado mandato social y que tratan de modelar una identidad. Algunas preguntas que surgen al respecto, en relación con el estudio de la identidad profesional, son: ¿Con qué tanta fuerza y de qué manera el currículum formal interpeló a los egresados? ¿En qué medida se da una interpelación? ¿Qué papel jugó el currículum oculto en la constitución de estos sujetos? ¿Cómo se dio la relación entre el currículum formal

³ Sartre (1979) asume la concepción de totalidad, pero no en el sentido del pensamiento analítico-positivista, por lo que construye la categoría de totalización, la cual supone que no hay totalidades finales en la historia, sino que hay un *continuum* de totalizaciones, destotalizaciones y retotalizaciones, en un sentido dialéctico, donde la totalización tiende a ser totalidad, pero nunca llega a serlo.

y el currículum oculto en la formación identitaria de los profesionistas? ¿Qué otros referentes simbólicos actuaron con importante o significativa fuerza en la formación identitaria de los egresados?

La relación sujeto-contexto podemos estructurarla analíticamente por tres lógicas o condiciones: 1) existencia, 2) apropiación y 3) producción. Dichas condiciones están estrechamente relacionadas, imbricadas y correspondidas una a otra, de tal suerte que sólo realizo este desagregado para mostrar analíticamente su estructura y operancia en la “realidad”.

Condiciones de existencia-apropiación-producción: es cuando el sujeto –“al nacer”– se inserta o es insertado en un contexto específico particular, en el cual las condiciones de existencia ya están dadas, es decir, ya existe un orden social establecido *a priori* para el que acaba de nacer, en el que uno es insertado y del que uno se va apropiando. En palabras de Heidegger (2004: 126): El ser ha descubierto en cada caso ya un “mundo”, el *Dasein*⁴ (ser ahí) es arrojado al “mundo”, viene a la existencia en un “mundo” que está fuera de su control, un “mundo” que contiene cosas que el *Dasein* no ha elegido. De esta forma el ser⁵ se va apropiando del mundo⁶ (Heidegger, 2004) y éste de él. El sujeto ya inserto en el mundo va apropiándose de su mundo simbólico –su contexto– lo va haciendo suyo y a la vez se hace parte de él, pero este apropiarse no implica solamente la mera recepción, sino que lleva implícita la significación de lo ya existente en el mundo, es decir, el sujeto resignifica su realidad contextual y a partir de ello crea,⁷ produce, transforma, construye y configura, en la medida de lo posible, el mundo. El sujeto adopta, entonces, el papel de configurador del mundo. Así tenemos el doble carácter del *Dasein*: su *carácter de arrojado* en el mundo y a la vez el de *configurador* de éste.

Ethos del sujeto: tiene que ver con la manera como decide conducirse cada sujeto en su vida en relación a los otros, al mundo y consigo mismo. Cabe aclarar

⁴ Ser ahí (*Dasein*), es el ente que somos en cada caso nosotros mismos y que tiene entre otros rasgos la “posibilidad de ser” del preguntar. Es un término que expresa puramente el ser. Heidegger nos dice que el *Dasein* es en cada caso aquello que él puede ser y tal cual él es su posibilidad. Esto quiere decir que, a diferencia de los entes no humanos, el hombre es lo que él en cada caso, que es proyecto de sí mismo, tarea de su propia realización. (Chacón y Navarrete, 2005: 5).

⁵ Heidegger (2004) se refiere al ente humano como *ser ahí*; Laclau y Mouffe (2004: 156), por su parte, utilizan la noción *sujeto* (entre algunas razones porque “la categoría de sujeto está penetrada por el mismo carácter polisémico, ambiguo e incompleto que la sobredeterminación acuerda a toda identidad discursiva”). En el caso de este trabajo, retomaremos la categoría de sujeto.

⁶ El concepto de “mundo” en Heidegger, mira hacia el hombre en su relación con el *ente* [todos los seres] en su conjunto. El ser-ahí-humano, un ente que se encuentra entre los entes y se comporta hacia ellos, existe de tal modo que el ente en su conjunto se le hace siempre patente de un modo u otro. “Mundo como totalidad no es ningún ente sino aquello desde donde el ser-ahí *da a entender a sí mismo*, hacia qué ente y de qué manera puede comportarse”. El mundo está así unido al *por mor* de sí mismo que es el modo como existe el ser-ahí (Colomer, 2002: 549).

⁷ Arreola (2002: 148), nos dice que el “hombre” “tiene nostalgia de la creación porque no se conforma con vivir sino que necesita crear”.

que este tipo de decisión no es de libre albedrío, sino condicionada por múltiples factores dependientes del contexto particular y temporalidad de cada sujeto. Es decir, que entre varias alternativas disponibles, elige una y excluye otras. Algunos cuestionamientos que surgen al respecto del estudio de las identidades profesionales son: ¿De qué manera los egresados se condujeron o se han conducido respecto a lo que les ofreció o no la institución, sus compañeros de estudio y trabajo, el campo laboral, y respecto a él mismo como tal?, ¿hacia dónde ha apuntado este tipo de *ethos* en su visión de la carrera como disciplina y profesión?,⁸ ¿de qué clase de profesionista hablamos a partir del *ethos* de estos egresados?

Los **procesos de decisión-acción**: el *ethos* cumple un papel importante dentro de los procesos de decisión-acción ya que responden a todo aquello que el sujeto, siempre en proceso de constitución, hace o realiza para construir su identidad, y que a su vez responden a un por qué o a un para qué. En esta operación el sujeto es un sujeto de la decisión, donde él tiene la posibilidad de decidir qué incluir y qué no a partir de la *interpelación*⁹ que el orden o mundo simbólico ejerza sobre él;¹⁰ sin embargo, aquello que excluye en un momento determinado puede resurgir o reactivarse posteriormente, logrando así, con viejos o nuevos elementos, reconstituir su identidad. En otras palabras, el proceso de constitución de la identidad no es estable, ni definitivo, sino más bien dinámico y recursivo.

Un **proceso recursivo**, siguiendo a Morin (2003: 106), “es aquél en el cual los productos y los efectos son, al mismo tiempo, causas y productores de aquello que los produce”. La idea recursiva es, entonces, una idea que rompe con la idea lineal de causa/efecto, de producto/productor, de estructura/superestructura porque todo lo que es producido reentra sobre aquello que lo ha producido en un ciclo en sí mismo auto-constitutivo, auto-organizador y auto-productor. Por ejemplo, la sociedad es producida por las interacciones de los sujetos, pero la sociedad una vez producida, retroactúa sobre los sujetos y los produce, en otras palabras, los sujetos producen la sociedad que produce a los sujetos.

Al estudiar las identidades profesionales cabe preguntarse: ¿cuáles han sido las acciones puestas en marcha por el sujeto en formación para dar forma a su

⁸ En este trabajo, *disciplina* refiere al *corpus* de conocimientos especializados de orden teórico, epistemológico y técnico metodológico de la pedagogía, a la instrucción en la pedagogía; y *profesión* refiere al campo de acción, al ejercicio laboral, a lo práctico de la profesión pedagógica: al saber hacer.

⁹ Interpelación entendida como la operación discursiva mediante la cual se propone un modelo de *identificación* a los agentes sociales a los cuales se pretende invitar a constituirse en sujetos de un discurso (véase Buenfil, 1994: 20).

¹⁰ Cabe mencionar que la mayor de las veces esto sucede a nivel del inconciente y tiene un grado de contingencia, por lo que no somos racionalmente responsables siempre de las decisiones que asumimos (Laclau, 1994).

identidad profesional y cuáles han sido las decisiones que lo llevaron a hacerlas?, ¿en qué y de qué manera han contribuido esas acciones en la formación de sus identidades?

Identidad revisada desde de la teoría política

Sin desconocer que el término identidad ha sido abordado, trabajado, discutido, desde muy diversos modos, por autores pertenecientes a una misma disciplina, pero visto desde diferentes posturas onto-epistemológicas y/o políticas, o de diversas disciplinas y con posicionamientos muy similares o disímiles, a continuación presento una revisión de la identidad desde autores inscritos en la disciplina de la teoría política en donde, por ejemplo, autores como Laclau y Mouffe, y Foucault han reflexionado al respecto. En el caso de Laclau y Mouffe, el tema de la identidad es tratado (desde la constitución del sujeto), desde dos inquietudes que plantean en un apartado de su libro *Hegemonía y estrategia socialista*, estas son: el carácter discursivo o prediscursivo del sujeto y la relación existente entre distintas posiciones de sujeto. En lo que se refiere a la primera, los autores expresan que el carácter constitutivo del sujeto no es como se creía en la filosofía trascendental y esencialista, sino que el carácter constitutivo del sujeto es discursivo, esto es, relacional, abierto e indeterminado y “justamente por ser toda posición de sujeto una posición discursiva, participa del carácter abierto de todo discurso y no logra fijar totalmente dichas posiciones en un sistema cerrado de diferencias” (Laclau y Mouffe, 2004: 156). Podemos decir entonces, que la identidad del sujeto se constituye dentro y no fuera del discurso y que el carácter abierto del discurso permite al sujeto identificaciones que hacen evidente la contingencia de su identidad (el sujeto al reconocer el espacio discursivo permite desmitificar los supuestos de unidad y homogeneidad que hacían de él un agente racional y transparente).

Desde otro ángulo, el sujeto es la forma pura de la dislocación de la estructura, dicha dislocación permite que el sujeto nunca llegue a una identidad plena, sino temporal, por lo que Laclau nos dice que “el sujeto se constituye en los bordes dislocados de la estructura” (1994: 79). Siguiendo a este autor, la identidad del sujeto político se construye a partir de actos de identificación que pueden ser de decisión o de poder; la identidad tiene dos elementos constitutivos, por un lado, es movimiento contingente y por otro, marca las diferencias. Esto último va de la mano con la segunda inquietud de los autores, la relación existente entre distintas posiciones de sujeto. El sujeto se constituye a partir de distintas posicionalidades, las cuales se encuentran dispersas en el mundo, más no separadas, sino que se relacionan y diferencian a su vez “ninguna de las posiciones del sujeto logra consolidarse finalmente como posición separada, hay un juego de sobredeterminación

entre las mismas que reintroduce el horizonte de una totalidad imposible” (Laclau y Mouffe, 2004: 164). Por tanto, la identidad humana no es sólo un conjunto de posiciones dispersas, sino también las formas de sobredeterminación que se establecen entre las mismas.

Continuando la lógica de la teoría política desde una visión no esencialista, Foucault nos dice que la categoría *poder* es parte imprescindible en la constitución identitaria del sujeto, del cual comenta que: “era una cosa compleja y frágil, de la cual es difícil hablar y de la cual nosotros no podemos hablar. Sostiene que, no hay sujeto, si no hay un proceso de subjetivación o reconocimiento, es decir, si el ser humano no se convierte a sí mismo o a sí misma en sujeto” (Minello, 1999: 180), por ejemplo, en sujeto de sexualidad. Son tres los modos de objetivación que Foucault ha trabajado y que considera que transforman a los seres humanos en sujetos: 1) los modos de investigación que tratan de otorgarse a sí mismos el estatus de ciencia; 2) las prácticas divisorias, donde el sujeto se encuentra dividido en su interior o dividido de los otros y; 3) el modo en que un ser humano se convierte a sí misma o a sí mismo en sujeto. En este último punto es donde observamos claramente una coincidencia con Laclau al decir que uno de los modos en que el ser humano se convierte en sujeto es por medio de un acto político, por ejemplo, por medio de lo que Foucault ha llamado “poder pastoral, y que el estado moderno occidental integró, en una nueva forma política, esta vieja técnica de poder que nació en las instituciones cristianas” (Foucault, 2002: 98-127).

La cuestión de quién ejerce el poder y dónde lo ejerce son dos preocupaciones a las que Foucault responde: “el ejercicio de poder es un modo de acción de unos sobre otros, por lo que el poder existe únicamente en acto y lo que define una relación de poder es un modo de acción que no actúa directamente o inmediatamente sobre los otros, sino que actúa sobre su propia acción” (Foucault, 1992: 83). Señala que una relación de poder se articula sobre dos elementos que le son indispensable para que se dé ésta: “que el otro (aquel sobre el cual se ejerce) sea reconocido y permanezca hasta el final como sujeto de acción; y que se abra ante la relación de poder todo un campo de respuestas, reacciones, efectos, invenciones posibles”. Por lo que podemos decir que el sujeto tiene el poder de decisión (de dejarse interpelar o no por tal o cual evento, suceso, objeto, ideal, etcétera) a la hora de constituirse como tal, pero no olvidemos que cada elección (inclusión de algo o alguien) significa a su vez una exclusión. Cabe decir que coincidimos con Laclau y Foucault al concebir a los sujetos como sujetos políticos porque tenemos el poder de decidir y actuar, no sólo colectivamente sino también individualmente. Las decisiones no son, por supuesto, de libre albedrío sino que siempre están condicionadas por el contexto y mediadas por otros sujetos, agencias e instituciones.

En síntesis, el cuestionamiento sobre las esencias y verdades últimas y trascendentales, no sólo ocurrió desde una disciplina sino de varias por ejemplo autores como Freud y Marx continuaron reflexionando sobre la línea de la sospecha sobre las esencias trascendentales y ahora se habla de una multiplicidad de identidades desde diversos y variados emplazamientos teóricos, epistemológicos, ontológicos y políticos. En los abordajes temáticos también ha habido variaciones y ahora por ejemplo en la psicología se habla de crisis de identidad, en el psicoanálisis de identificación, en la sociología de identidad social, en la historia de identidad nacional, en la economía de identidad corporativa, en las matemáticas de identidad matemática, entre muchas otras.

Conclusiones

La identidad se hace necesaria (para los sujetos, agencias, instituciones, grupos sociales, etc.) porque requerimos de una identidad que nos identifique, que nos dé una posición, un lugar en el mundo (social), que nos permita nombrarnos, ser nombrados y que nos distinga de los demás, de los otros, todo ello bajo la lógica de que no sería posible una identidad que no postule al mismo tiempo una alteridad. Sin la otredad no sería posible la identidad (histórica, discursiva, contextualizada) sino la mismidad, o una identidad idéntica a sí misma. Es decir, poseer una identidad única y “para siempre” resulta imposible en tanto que no se puede tener una identidad idéntica a sí misma, acabada, finalizada e inamovible, sólo podemos poseer identidades con fijaciones temporales, parciales en la que permanecen algunos elementos y cambian otros. En esta tesitura, consideramos que, para dar cuenta de la constitución de identidades, individuales o colectivas, es necesario tener presente algunas características esenciales tales como la complejidad del proceso identificatorio, la precariedad del término, y la contingencia y antagonismo de las identidades. Características que impiden no sólo prefijar la identidad, del sujeto o el colectivo, sino también fijarlas en términos pretendidamente definitivos.

REFERENCIAS

- ARREOLA, Juan José. (2002). *Y ahora la mujer... La palabra educación*, México, CONACULTA-Diana editorial.
- BUENFIL BURGOS, Rosa Nidia. (1994). *Cardenismo: Argumentación y antagonismo en educación*, México, DIE CINVESTAV/CONACYT.
- COLOMER, Eusebi. (2002). *El pensamiento alemán de Kant a Heidegger*. Tomo III. “El postidealismo: Kierkegaard, Feuerbach, Marx, Nietzsche, Dilthey, Husserl, Scheler, Heidegger”, Barcelona, Herder.
- CHACÓN REYES, Jorge y Zaira Navarrete Cazales. (2005). “Ser docente: sentido y significado. El caso de los profesores de la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana”, ponencia presentada en el VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, México, COMIE.
- CHOZA, Jacinto y Octavi Piulats. (1999). “Identidad Humana y fin del milenio”, *Thémata Revista de filosofía*, núm. 23, pp. 387-392.
- FOUCAULT, Michel. (1992). *Microfísica del poder*, Madrid, La piqueta.
- FOUCAULT, Michel. (2002). *La hermenéutica del sujeto*, México, Fondo de Cultura Económica.

- HALL, Stuart. (2000). “¿Quién necesita la identidad?”, en Rosa Nidia Buenfil (coord.). *En los márgenes de la educación. México a finales de milenio*, México, Plaza y Valdes / SADE.
- HEIDEGGER, Martin. (2004). *El ser y el tiempo*, México, Fondo de Cultura Económica.
- HUSSERL, Edmund. (2000), *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*, Libro Tercero: *La fenomenología y los fundamentos de la ciencia*, México, IIF-UNAM.
- LACLAU, Ernesto y Chantal Mouffe. (2004). *Hegemonía y Estrategia Socialista, hacia una radicalización de la democracia*, Argentina, Fondo de Cultura Económica.
- LACLAU, Ernesto. (1994). *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- MINELLO, Nelson. (1999). *A modo de silabario para leer a Michel Foucault*, México, El Colegio de México.
- MORIN, Edgar. (2003). *Introducción al pensamiento complejo*, Barcelona, Gedisa.
- NAVARRETE CAZALES, Zaira. (2008). “Construcción de una identidad profesional: los pedagogos de la Universidad Nacional Autónoma de México y de la Universidad Veracruzana”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. XIII, núm. 36, pp. 143-171.
- NAVARRETE CAZALES, Zaira. (2013a). “La universidad como espacio de formación profesional y constructora de identidades”, *Revista Universidades*, año LXIII, núm. 57, pp. 5-16.
- NAVARRETE CAZALES, Zaira. (2013b). “Capítulo 6. Formación e identidad” en Patricia Ducoing Watty y Bertha Fortoul Olivier (coords.). *Procesos de formación. Vol. I*. Colección Estado del Conocimiento 2002-2011, México, ANUIES / COMIE, pp. 309-364.

NAVARRETE CAZALES, Zaira. (2015). “¿Otra vez la identidad? Un concepto necesario pero imposible”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. xx. núm. 65, pp. 461-479.

NAVARRETE CAZALES, Zaira. (2016). “Investigación sobre formación e identidad profesional de los docentes en México”, *Revista de Educación Superior del Sur Global*, vol. 1., núm. 1, pp. 05-26.

NAVARRETE CAZALES, Zaira. (2018). *El pedagogo universitario en México: Una identidad im-posible*, México, Plaza y Valdés / Programa de Análisis Político de Discurso e Investigación.

SARTRE, Jean Paul. (1979). *Crítica de la razón dialéctica: precedido de cuestiones del método*, T. I y II, Buenos Aires, Losada.

STEWART, Matthew. (1999). *La verdad sobre todo. Una historia irreverente de la filosofía*, México, Taurus.

LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL
DE LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS BAJO CONTRATACIONES
TEMPORALES Y POR TIEMPO PARCIAL.
EL CASO DE LOS PROFESORES DE ASIGNATURA DE LA
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

MARICELA ORTEGA VILLALOBOS
Universidad Nacional Autónoma de México

Introducción

En las universidades, tanto el trabajo del personal académico como la composición de la planta docente se han transformado continuamente por dinámicas internas establecidas ante las condiciones económicas mundiales y para dar respuesta a las presiones sociales del ámbito nacional e internacional. Factores como la masificación bajo restricciones presupuestales y la exigencia de rendición de cuentas han modificado el funcionamiento de las instituciones.

Las funciones del personal académico se han ampliado y diversificado (Delanty, 2008; Finkelstein, Martin y Schuster, 2016; Rhoades, 2010), haciendo muy difícil la construcción de una identidad académica colectiva. Henkel (2010) afirma que se han erosionado las condiciones que permitían hasta, hace poco tiempo, considerar a las universidades como organizaciones excepcionales por sus vínculos con el conocimiento, por sus valores académicos e ideales educativos y por ser un ámbito donde el personal gozaba de condiciones óptimas para la construcción de distintas y legítimas identidades profesionales.

En los últimos años ha sido evidente el cambio en la composición del profesorado de las instituciones de educación superior, cuyo rasgo más consistente es la proliferación de las contrataciones de tiempo parcial, no permanentes (Maxey y Kezar, 2016; Rhoades, 2010).

En las universidades norteamericanas de los setenta, los profesores de tiempo parcial correspondían a un 20% de los académicos, ese porcentaje se había duplicado en 1990 (Rhoades, 1998), en 1999 había alcanzado más de un 50% (Park, 2012) y actualmente en algunas instituciones puede rebasar 70% (Finkelstein, Martin y Schuster, 2016). Un fenómeno similar ha sido observado en otros países (Qamar, 2004), incluyendo México (Rhoades, 2010).

Las contrataciones de profesores de tiempo parcial y en numerosos casos temporales, no son una novedad en las universidades, ya que con ellas se ha pretendido, por ejemplo, aprovechar la experiencia de los profesionales en ejercicio o recientemente retirados para la formación de los estudiantes. Sin embargo, la proporción que han alcanzado no parece obedecer a tal intención, sino que constituye una acción contingente dentro de la lógica económica con la que se administran las instituciones educativas en los últimos tiempos.

La administración de las universidades ha utilizado este tipo de contrataciones para —con un compromiso laboral limitado y un costo relativamente bajo— resolver rápidamente la necesidad de profesores provocada por el incremento del número de estudiantes, por diversas eventualidades (renuncias, variación inesperada de las solicitudes de inscripción a un determinado curso), y también para atender situaciones derivadas de francas deficiencias en la planeación.

Sin embargo, bajo contrataciones temporales los profesores enfrentan no sólo inseguridad laboral, sino condiciones de trabajo difíciles por la asignación de grupos con horarios poco convenientes, en turnos distintos y con frecuencia por la carencia de un espacio físico para trabajar dentro de la institución. Por ser contratados específicamente para hacerse cargo de la impartición de clases, la participación de estos profesores en las decisiones sobre los planes y programas de estudios y el trabajo sobre las metas institucionales a mediano y largo plazo resulta muy limitada. Se ignora así, el potencial de contribución académica de este personal contingente, al mismo tiempo que se genera su “invisibilidad” dentro de la vida institucional (Gappa y Leslie, 1993), condición en la que a pesar de que la institución les asigna una proporción cada vez más grande de la enseñanza, se compromete cada vez menos con estos profesores (Rhoades, 2010) y al dejar de lado políticas y acciones de profesionalización docente, desfavorece asimismo la construcción de su identidad profesional como académicos.

Profesionalización de la docencia

En la estructuración de una profesión, se reconoce como indispensable una formación específica que le dé sustento (Carr-Saunders y Wilson, 1933; Dubar, 2015; Marshall, 1939). El proceso general de profesionalización requiere que esa

formación sea avalada por una institución educativa que la estructure curricularmente y la ofrezca dentro de programas o escuelas profesionales para posibilitar la certificación de la preparación obtenida.

Al analizar la evolución de las profesiones, desde una orientación funcionalista, Beckers (2007) postula algunos criterios fundamentales que han llevado a reconocerlas como ocupaciones diferenciadas de los oficios, con base en el papel que tienen dentro la sociedad y de los elementos de responsabilidad, autonomía y formación que les son propios. Esta autora plantea que una profesión es una ocupación esencial para la sociedad y su ejercicio va más allá de la aplicación de técnicas y reglas, pues, para adaptarse a contextos específicos, supone una claridad en el juicio de quienes la practican. Subraya que los miembros del grupo profesional desarrollan con gran autonomía y responsabilidad sus actividades y son reconocidos por sus habilidades profesionales sustentadas en “una formación específica, larga y exigente que les confiere saberes de expertos, construidos sobre conocimientos abstractos, sistematizados, codificados” (Beckers, 2007: 13).

A partir de las características citadas, el análisis de la docencia universitaria como profesión podría mostrar que en general se cumple con lo relativo a responsabilidad, autonomía y adaptación a contextos particulares, pero no así con las características de la educación profesional. A diferencia de los docentes de primaria y (en menor grado) de secundaria, donde la formación requerida para la profesionalización de la docencia ha ido incorporando de manera progresiva no solamente los contenidos a enseñar, sino la fundamentación teórica de la práctica (Lessard y Bourdoncle, 1998; Paquay, Altet y Perrenoud, 1996), la formación específica para la docencia universitaria sigue siendo “casi inexistente en la educación superior de numerosos países” (Perrenoud, 2010:12). De manera que en este ámbito las exigencias curriculares para desempeñarse como docente se han referido de manera prioritaria y con frecuencia, exclusiva, al conocimiento de los contenidos de la disciplina a impartir.

En educación superior, la escasez o franca ausencia de programas formativos para el ejercicio de la docencia universitaria puede ser un reflejo del deficiente reconocimiento institucional del carácter profesional de este trabajo y constituir un problema cuya solución requerirá, en principio, de la validación y construcción colectiva de la profesión docente al seno de las instituciones.

Sin duda son indispensables la responsabilidad y el empeño del docente universitario en la búsqueda de profesionalización de su propio trabajo, pero también tienen gran relevancia las numerosas y diversas interacciones entre el sujeto y la institución en que labora para el surgimiento y, en su caso, consolidación de una profesionalidad reconocida de manera concreta en el trabajo cotidiano. En

este sentido, Wittorski (2007: 91) hace referencia a una profesionalidad “compuesta por competencias, capacidades, saberes, conocimientos e identidades reconocidas por una organización o un grupo profesional, como las características de un ‘verdadero’ profesional”, y subraya la dependencia de una acción doble de reconocimiento provista, por un lado, por la autoafirmación del sujeto sobre la base de su propio desempeño y, por el otro, a partir de una atribución social de profesionalidad, cimentada en el cumplimiento de los criterios de legitimidad de una profesión.

En el caso de los educadores universitarios, se requiere de ese doble reconocimiento del carácter profesional de su trabajo, tanto por el profesor como por la institución, de manera que a partir de esa valoración sean establecidas las bases para la construcción conjunta de la profesionalidad del docente universitario. Wittorski (2007) resalta la importancia que tiene la intención de la organización para ofrecer dispositivos de profesionalización orientados al desarrollo de saberes de acción, que movilicen a los sujetos que buscan reconocimiento por parte de la institución como base de su desarrollo profesional al seno de la misma; se establece así un proceso de transacción entre el individuo y la entidad donde labora, por el cual se atribuye profesionalidad a las formas de acción desarrolladas por el individuo, a partir de la utilización de los recursos que la institución ha puesto a su disposición. Este autor ahonda también en las características del proceso de construcción de la profesionalidad, destacando que las transformaciones individuales o colectivas se ven acompañadas de modificaciones de las organizaciones mismas, ya que la profesionalización de los sujetos, a través de los dispositivos ofrecidos por la organización, da lugar a la formalización de prácticas que devienen saberes de acción validados en un proceso de profesionalización de la actividad que impacta, a su vez, las reglas de acción colectivas y da lugar a nuevos principios de gestión.

Es necesario admitir la falta de profesionalización para la docencia en las instituciones de educación superior como una realidad presente en el trabajo universitario y como punto de partida para el surgimiento de intenciones, actitudes y políticas orientadas a la construcción conjunta de una profesionalidad docente universitaria por parte de profesores y directivos que, a través de procesos de responsabilidad compartida que conduzcan al mejoramiento de la calidad de la educación que se ofrece a los estudiantes.

La situación del creciente grupo “contingente” de profesores temporales o no permanentes, contratados por horas, demanda de las instituciones un esfuerzo particular para asumir la problemática derivada de las condiciones de trabajo que estos educadores afrontan y la determinación de combatir el estado de poca integración o incluso “invisibilidad” en que se encuentran. Aun cuando en un

inicio los integrantes de este sector del personal académico hubieran sido incorporados con la intención de establecer una relación de trabajo de corta duración, en proporción cada vez más significativa, estos profesores permanecen en la institución y de manera continua o intermitente prestan un servicio esencial para la misma, cuya especificidad profesional requiere ser reconocida para sentar las bases de la construcción de su identidad profesional como docentes universitarios.

Identidad profesional

El concepto de identidad es complejo y multifactorial, pues involucra, entre otras, las dimensiones personal, cultural, social y profesional. El individuo construye su identidad, a través de la interacción con los otros y establece sus propias referencias a partir del reconocimiento de los demás (Dubar, 1992; Erikson, 1960; Jenkins, 2004).

La identidad no puede ser preestablecida; es construida en relación dialógica con el contexto (Delanty, 2008; Taylor, 1991), se refiere a las acciones de ser y llegar a ser (Jenkins, 2004), a través de un proceso reflexivo (Ybema *et al.*, 2009). La identidad representa un esfuerzo sostenido de búsqueda de sentido de quiénes somos; al surgir de los contextos personal, familiar, étnico, nacional, etc., es construida y reconstruida a través de socializaciones sucesivas a lo largo de toda la vida (Dubar, 2015).

En la identidad social, la pertenencia trasciende al ser personal y provoca un conjunto de sentimientos y de rasgos que el sujeto reconoce compartidos con personas de diferentes grupos constituidos según diversas perspectivas y condiciones. Por su pertenencia simultánea a diferentes grupos, un individuo tiene múltiples identidades sociales (Turner, 1982). La identidad social es así el autoconcepto del individuo derivado de su percepción como miembro de uno o varios grupos sociales.

Por su parte, la identidad profesional es ante todo de carácter social, y articula los elementos internos reivindicados por el propio individuo con los componentes externos otorgados por los otros. Surge de la negociación interna de la identidad que se da a sí mismo el individuo por su proceso biográfico, con la identidad dada por otros, como asunto relacional (Dubar, 1992).

Gohier *et al.* (2001), proponen la inclusión de la dimensión psicológica, además de la sociológica en la construcción de la identidad profesional, pues consideran que ésta no puede reducirse a la identidad social compartida por los miembros del grupo que ejercen una ocupación ya que para que un individuo la reconozca como suya, la identidad profesional debe integrarse a la identidad *global* de la persona.

Las definiciones y redefiniciones sociales que impactan a la identidad profesional son enmarcadas por el contexto organizacional en el que se ejerce la profesión y en el que son compartidas creencias y donde existen discursos prescriptivos sobre el comportamiento y funciones profesionales apropiados o deseables (Ybema *et al.*, 2009). Cada actor tiene asimismo una cierta caracterización de la situación en la que se encuentra y definiciones de sí mismo y de los demás actores involucrados; estas definiciones se basan en categorías que pueden tener orígenes diversos, y suscitan argumentos en los que están implicados intereses, valores y posiciones (Dubar, 2015).

Es importante reconocer que dentro de una organización, las posiciones jerárquicas de otros actores pueden determinar el grado de impacto de sus argumentos y valores en la construcción de la identidad de un sujeto o un grupo, para quienes se erigen en “los otros significativos” (Mead, 1934).

En el caso específico de la identidad profesional de los profesores, (Gohier *et al.*, 2001) se ubica en la intersección de la representación que el profesor tiene de su persona y la que elabora en relación con los colegas y con la profesión. La primera incluye conocimientos, creencias, actitudes, valores, conductas, habilidades, objetivos, proyectos y aspiraciones que considera suyas. La segunda se refiere a la relación con su trabajo como profesional y a sus responsabilidades con los estudiantes, colegas y otros actores implicados dentro de la institución educativa.

Enfatizando la importancia del reconocimiento de los demás dentro del ámbito de trabajo, Fustier (2009) sostiene que el sentimiento de identidad de los docentes requiere que el educador pueda decir quién es, sin encontrar desacuerdo de sus colegas y de los demás actores educativos con los que está relacionado. “Debe sentirse aceptado en la función y el estatuto que se otorga, y debe ver reconocidas su originalidad y especificidad en relación con los otros” (Fustier, 2009: 3).

Los docentes universitarios y la identidad profesional

En la comprensión de la forma en que se construye la identidad profesional del docente universitario es importante considerar que, salvo en el caso de los estudios profesionales en Educación, la elección de la carrera no incluyó, por lo general, la perspectiva de una futura actividad docente. Ello ocurre a pesar de que sean los miembros de cada profesión los responsables principales de la preparación de las nuevas generaciones que habrán de relevarlos en sus funciones.

En las Instituciones de Educación Superior, lo común es ser docente *de facto*, por la ocupación de un puesto y la realización de la actividad correspondiente, sobre la base de la formación disciplinar y usualmente sin una preparación pedagógica formal. Es así como, paradójicamente, al seno de instituciones que imparten

la educación que avala diversas profesionalidades, la actividad educativa propia se ejerce más como oficio que como profesión.

Se llega a ser profesor dentro de las diferentes carreras universitarias sobre la base del interés en un campo profesional particular, e incluso en el área disciplinaria o de especialización de los estudios de posgrado emprendidos. Al no contar con una preparación específica para ejercer la docencia, los académicos tienden a conservar la identidad profesional de su carrera de origen o, en su caso, del área que estudiaron en el posgrado, aun cuando lleguen a trabajar de manera exclusiva y de tiempo completo como docentes.

Zabalza (2009: 75) se pronuncia por la construcción de una doble identidad profesional del docente universitario, pues afirma que “ser profesora de química supone un ámbito de ejercicio profesional diferente al de ser química”, por lo que propone para la profesionalización del docente universitario, acciones específicas de formación, acreditación y actividad colegiada en el ámbito de la enseñanza. Esas acciones podrían ayudar a contrarrestar la tendencia a la construcción de una identidad predominantemente disciplinar que se presenta en los profesores de tiempo parcial, cuando al interior de la institución educativa no encuentran suficientes elementos para la formación específica que requiere la profesionalización de una ocupación como la suya, ni reciben suficiente retroalimentación para la construcción de su identidad profesional académica.

Si además los profesores ejercen actividades en profesiones tradicionales fuera de las universidades, ese ejercicio puede acentuar su identidad profesional disciplinar (Findlow, 2012, Henkel, 2011) al encontrar discordancia con el concepto de identidad académica que prevalece dentro de la institución, y que suele corresponder en realidad a la identidad de la fracción del profesorado al que la institución reconoce mayor jerarquía.

El caso de los profesores de asignatura de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)

En el caso de la UNAM, los académicos contratados por horas son “profesores de asignatura” y representan 64% de los 50,369 nombramientos académicos de la institución (UNAM, 2019). De la totalidad de la planta académica, incluidos todos los tipos de nombramientos, solamente 30.7% cuenta con una relación contractual permanente o “definitividad” (UNAM, 2017).

Para dimensionar la participación de este grupo en la educación impartida por la institución es necesario tomar en cuenta que la reglamentación establece límites al número de horas de clase que imparten los académicos de tiempo completo y exime de esta función a la tercera parte de ellos, los técnicos académicos.

Puede afirmarse, entonces, que la mayoría de los grupos escolares, de los diversos programas que ofrece la institución, son impartidos por profesores de asignatura, contratados temporalmente.

El Estatuto del Personal Académico de la UNAM (UNAM, 1970) identificaba a los profesores de asignatura como uno de los tipos de académicos ordinarios que tenían a su cargo “los servicios normales de la enseñanza y la investigación en la Universidad” (Art. 10) cuya contratación y remuneración se establecía por horas (Art. 11); a partir de 1988, este reglamento indica: “Son profesores de asignatura quienes de acuerdo con la categoría que fije su nombramiento, sean remunerados en función del número de horas de clase que impartan” (UNAM, 1988).

Ese cambio aparentemente menor, deja fuera de la contratación formal el tiempo para la realización de importantes tareas dentro de la labor docente, como son la preparación misma de la clase, la elaboración de materiales, la asesoría y tutoría de estudiantes, el trabajo colegiado para la discusión de los asuntos de la(s) asignatura(s) con los demás académicos involucrados en ella(s) (incluidas la revisión y la actualización de programas y las formas de evaluación), y desde luego la formación y la superación académica.

Sin embargo, más allá de lo correspondiente a las horas de contrato (que por definición se ejercerían frente a grupo), el citado estatuto demanda puntualmente a estos profesores “enriquecer sus conocimientos en la materia o materias que impartan” y otras obligaciones que les requieren tiempo, un trabajo especializado y una vinculación estrecha con la institución; por ejemplo, la integración de jurados de exámenes y el cumplimiento de “comisiones que les sean encomendadas por las autoridades de la dependencia de su adscripción o por el Rector...” (Art. 56). De manera similar, el Marco Institucional de Docencia requiere del personal académico “su vocación y capacidad para la docencia; su participación creativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje; su actualización y dominio de conocimientos y métodos de enseñanza...” (UNAM, 2003: 23).

La mayoría compuesta por los profesores de asignatura no definitivos deberá responder a la demanda del cumplimiento de esos requerimientos, bajo las condiciones poco favorables de su relación laboral, ya que enfrenta cada semestre, o en el mejor de los casos anualmente, la incertidumbre de la recontractación. Asimismo, desarrollará su trabajo sobreponiéndose a la deficiencia de soporte y escasez de recursos para su formación pedagógica, bajo restricciones en el otorgamiento de apoyos para superarse académicamente y la inexistencia de un verdadero programa de estímulos para motivar su desempeño, ya que el único programa destinado a los profesores de asignatura les brinda una compensación salarial sobre la base el número de horas semanales de docencia, pero no está orientado a incentivar la calidad de su trabajo.

Por otro lado, un profesor de asignatura que con base en su preparación académica, un trabajo de calidad y la experiencia docente de varios años dentro de la institución espera una oportunidad para integrarse como profesor de tiempo completo, y se encuentra con la falta de creación de nuevos puestos de trabajo. Además, la expectativa de una eventual liberación de plazas de carrera puede verse cancelada, como resultado, por ejemplo, de programas especiales, como el que privilegia la juventud de los aspirantes. La inexistencia de políticas y programas que valoren su experiencia, sus logros y su compromiso con la institución, parece un ejemplo del estado de “invisibilidad” institucional descrito para este tipo de profesores (Gappa y Leslie, 1993, Rhoades, 2008). Y, sin embargo, como afirman Kezar y Maxei (2016: 5), “son de todas formas miembros del personal académico” y “el trabajo que realizan es sumamente importante para las funciones de docencia e investigación de las instituciones...”.

Rhoades (2010: 43) afirma que es “difícil ser estratégicamente eficaz en la preparación, desarrollo y despliegue de los recursos humanos en la academia, si uno no mira ni se dirige a los mayores segmentos de la fuerza de trabajo profesional. Pero es precisamente esto lo que está ocurriendo en la Educación Superior”.

Es necesario reconocer la relevancia que tiene para la UNAM, la labor que desempeñan sus profesores de asignatura, dejar de considerarlos como empleados fácilmente reemplazables, en permanente estado de contingencia e improvisación, para ocuparse de apoyar su profesionalización e incentivar la construcción de una identidad profesional académica, desde donde reflexionen y mejoren su trabajo y desarrollo académico.

Conclusiones

Desde hace más de 30 años se ha advertido la necesidad de reconocer que, dentro de la práctica cotidiana de las tareas universitarias, se revela la existencia de varios perfiles e identidades de los académicos (Clark, 1987, 1994; Boyer, Altbach y Whitlaw, 1992). Se ha cuestionado, asimismo, la funcionalidad real de un modelo único de profesor de tiempo completo que participa equilibradamente en las tareas de investigación, docencia y prestación de servicios. Existen evidencias sobre la diversidad de intereses del personal académico: mientras que algunas personas valoran remarcablemente la docencia y encuentran en ella una satisfacción superior a la que obtienen de los alicientes y el prestigio por su trabajo en la investigación (Leslie, 2002), otras consideran a ésta como la actividad más motivante y, aun aceptando como gratificante el reconocimiento por parte de los estudiantes, les resulta más importante el que les otorga la comunidad científica, en función de sus publicaciones (Faure, Soulié y Millet, 2008).

Parece prioritario abandonar la polémica sobre cuál de las funciones de la universidad es la más trascendental para la sociedad, y aceptar la diversidad como punto de partida para transformar la óptica con la que se analiza, evalúa y apoya el trabajo del personal académico, de manera que a través de una mayor inclusión de los diferentes grupos de profesores se impulse la colaboración enfocada al cumplimiento de las funciones que la sociedad ha conferido a estas instituciones.

Es necesario considerar que una planta de profesores donde predominan los contratos parciales y temporales no abona al trabajo docente de calidad que se espera de la institución. Esas formas de contratación no favorecen el establecimiento de un compromiso bilateral para la formación especializada, indispensable para la profesionalización de la docencia universitaria, ni promueven la construcción de la identidad profesional del académico que es la base de la práctica reflexiva y el mejoramiento del desempeño profesional. Por ello, esta situación no puede ser juzgada únicamente como un problema laboral que afecta a los individuos involucrados; debe ser analizada desde la óptica organizacional, más allá de criterios parciales de rentabilidad económica a corto plazo y de visiones anacrónicas de la educación que pueden estar provocando el descuido de la calidad de los servicios que ofrecen actualmente las instituciones.

REFERENCIAS

- BECKERS, Jacqueline. (2007). *Compétences et identité professionnelles. L'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*, Bruxelles, De Boeck.
- BOYER, Ernest, Philip G. Altbach y Jean Whitelaw. (1992). *The Academic Profession. An International Perspective*, New Jersey, The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- CARR-SAUNDERS, Alexander Morris y Paul Alexander Wilson. (1933). *The professions*, Oxford, Clarendon Press.
- CLARK, Burton. (1987). *The Academic Profession. National, Disciplinary, and Institutional Settings*, Los Angeles, University of California Press.
- CLARK, Burton. (1994). "From Berlin to Berkeley: The Changing Core of the Research University", in Manuel Crespo et Denis Blondin (eds.), *Le professorat et les enjeux de l'enseignement supérieur*, Montréal, Université de Montréal, pp. 13-22.
- DELANTY, Gerard. (2008). "Academic Identities and Institutional Change", en Ronald Barnett and Roerto Di Napoli (ed.). *Changing Identities in Higher Education: Voicing Perspectives*, Abingdon, England, Routledge, pp. 124-133.
- DUBAR, Claude. (1992). "Formes identitaires et socialisation professionnelle", *Revue française de sociologie*, vol. 33, núm. 4, pp. 505-529.

- DUBAR, Claude. (2015). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand Colin.
- ERIKSON, Erik Homburger. (1960). *The Problem of Ego-Identity*, Journal of the Psychoanalytic Association, in Maurice Robert Stein, Arthur J. Vidich and David Manning White (eds.). *Identity and Anxiety*, New York, Free Press, pp. 37-87.
- FAURE, Sylvia, Charles Soulié y Mathias Millet. (2008). “Visions et divisions à l’université”, *Recherche et formation*, núm. 57, pp. 79-87, <10.4000/recherche-formation.846>.
- FINDLOW, Sally. (2012). “Higher education change and professional-academic identity in newly “academic” disciplines: the case of nurse education”, *Higher Education*, vol. 63, núm. 1, pp. 117-133, <<https://doi.org/10.1007/s10734-011-9449-4>>.
- FINKELSTEIN, Martin J., Valerie Martin Conley y Jack H. Schuster. (2016). *The Faculty Factor: Reassessing the American Academy in a Turbulent Era*, Baltimore, John Hopkins University Press.
- FUSTIER, Paul (2009), *L’identité de l’éducateur spécialisé*, Paris, Dunod.
- GAPPA, Judith M. y David W. Leslie. (1993). *The Invisible Faculty. Improving the Status of Part-Timers in Higher Education*, San Francisco, Jossey-Bass.
- GOHIER, Christiane, Marta Anadón, Yvon Bouchard, Benoît Charbonneau y Jacques Chevrier. (2001). “La construction identitaire de l’enseignant sur le plan professionnel: un processus dynamique et interactif”, *Revue des sciences de l’éducation*, vol. 27, núm. 1, pp. 3-32.
- HENKEL, Mary. (2010). “Introduction Change and Continuity in Academic and Professional Identities” en Celia Whitchurch and George Gordon (eds.). *The Challenges of a Diversifying Workforce*, New York, Routledge.
- HENKEL, Mary. (2011). “Reconstructing Collective Academic Identities in the UK: Moving beyond the European – Anglo-Saxon Dichotomy?”, en Tor Halvorsen y Atle Nyhagen, *Academic Identities—Academic Challenges?*, Cambridge, Scholars Publishing, pp. 64-87.

- JENKINS, Richard. (2004). *Social Identity*, London, Routledge.
- KEZAR, Adrianna y Daniel Maxei. (2016). *Envisioning the Faculty for the Twenty First Century. Moving to a Mission-Oriented and Learner-Centered Model (The American Campus)*, New Brunswick, New Jersey, Rutgers University Press.
- LESLIE, David W. (2002). “Resolving the dispute: Teaching is academe’s core value”, *Journal of Higher Education*, vol. 73, núm. 1, pp. 49-73.
- LESSARD, Claude y Raymond Bourdoncle. (1998). “Les formations professionnelles universitaires. Place des praticiens et formalisation des savoirs pratiques: Utilités et limites”, en Dans Yves Lenoir y Danielle Raymond (eds.). *Enseignants de métier et formation initiale – Des changements dans les rapports de formation à l’enseignement*, Bruxelles, De Boeck, pp. 11-34.
- MARSHALL, Thomas Humphrey. (1939). “The Recent History of Professionalism in Relation to Social Structure and Social Policy”, *The Canadian Journal of Economics and Political Science / Revue Canadienne d’Économie et de Science Politique*, vol. 5, núm. 3, pp. 325-340, <<https://doi.org/10.2307/137036>>.
- MAXEY, Daniel y Kezar Adrianna. (2016). “The Current Context for Faculty Work in Higher Education”, in Adrianna Kezar y Daniel Maxie (eds), *Envisioning the Faculty for the Twenty First Century. Moving to a Mission-Oriented and Learner-Centered Model (The American Campus)*, New Brunswick, New Jersey, Rutgers University Press, pp. 3-22.
- MEAD, George Herbert. (1934). *Mind, Self and Society*, Chicago, Chicago University Press.
- PAQUAY, Léopold, Marguerite Altet, Évelyne Charlier y Philippe Perrenoud (dir.). (1996). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?*, Bruxelles, De Boeck.
- PARK, Elke. (2012). “The Transformation of the Academic Profession”, in Martina Vukasović, Peter Maassen, Monika Nerland, Bjørn Stensaker, Rómulo Pinheiro and Agnete Vabø (eds.) *Effects of Higher Education Reforms. Higher Education Research in the 21st Century Series*, vol. 4, Rotterdam, Sense Publishers, pp. 219-238.

- PERRENOUD, Philippe. (2010). *Développer la pratique réflexive. Dans le métier d'enseignant*, Paris, ESF Éditeur.
- QAMAR UZ, Zaman Mohammad. (2004). *Review of the Academic Evidence on the Relationship Between Teaching and Research in Higher Education*, <<http://web.archive.nationalarchives.gov.uk/20130402133616/https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/RR506.pdf>>.
- RHOADES, Gary. (1998). *Managed Professionals: Unionized Faculty and Restructuring Academic Labor*, New York, State University of New York Press.
- RHOADES, Gary. (2008). "The Centrality of Contingent Faculty to Academe's Future." *Academe*, vol, 94, núm. 6, pp.12-15.
- RHOADES, Gary. (2010). "Envisioning Invisible Workforces: Enhancing Intellectual Capital", in Celia Whitchurch and George Gordon (eds.), *Academic and Professional Identities in Higher Education. The Challenges of a Diversifying Workforce*, London, Routledge, pp. 35-54.
- TAYLOR, Charles. (1991). *Ethics of Authenticity*, Cambridge, MA, Harvard University Press.
- TURNER, John C. (1982). "Towards a cognitive redefinition of the social group", en Henri Tajfel (ed.). *Social Identity and Intergroup Relations*, Cambridge, Cambridge University Press, pp.15-40.
- UNAM. (1970). *Estatuto del Personal Académico de la Universidad Nacional Autónoma de México*. <<http://abogadogeneral.unam.mx/PDFS/COMPENDIO/171.PDF>>.
- UNAM. (1988). *Estatuto del Personal Académico de la Universidad Nacional Autónoma de México*, <http://www.abogadogeneral.unam.mx/legislacion/abogen/documento.html?doc_id=36>.
- UNAM. (2003). "DGAPA Marco Institucional de Docencia", *Gaceta de la Universidad Nacional Autónoma de México*, 2 de octubre, p.23.
- UNAM. (2017). *DGAPA Anuario de Estadística*, <<https://drive.google.com/file/d/1rmp5hVAQE91pCjuT5Wf9c2dru6Wtf1O6/view>>.

UNAM. (2019). *La UNAM en números. Personal Académico. Serie histórica*, <<http://www.estadistica.unam.mx/numeralia>>.

WITTORSKI, Richard. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*, Paris, L'Harmattan.

YBEMA, Sierk, Tom Keenoy, Cliff Oswick, Armin Beverungen, Nick Ellis e Ida Sabelis. (2009). "Articulating identities", *Human Relations*, vol. 62, núm. 3, pp. 299-322.

ZABALZA, Miguel Ángel. (2009). "Ser profesor universitario hoy", *La Cuestión Universitaria*, núm. 5, pp. 68-80, <<http://polired.upm.es/index.php/lacuestion-universitaria/article/view/3338>>.

LA IDENTIDAD Y LA FORMACIÓN DEL DOCENTE EN MÉXICO: EL DEBATE SOBRE LAS ENCRUCIJADAS IDEOLÓGICAS E HISTÓRICAS

ARIADNA BRINGAS TOBÓN

Universidad Iberoamericana, Puebla

Introducción

El presente trabajo intenta reflexionar acerca de la identidad y la formación docente en México desde un análisis histórico. Para ello, se debe partir sobre el concepto de identidad y formación docente. La identidad docente, desde un enfoque sociológico, es entendida como la construcción de significados referida a tareas asignadas y asumidas “sobre la base de algún atributo cultural o conjunto de atributos culturales a los que se da prioridad por sobre otras fuentes de significación” (Castells, 1997: 6).

Por otra parte, la formación docente se puede entender desde dos categorías de análisis importantes: la práctica y el saber pedagógicos. Dichas categorías revelan sus entidades ontológicas, teóricas y epistemológicas sobre el proceso del docente.

Una vez entendido estos dos elementos se intenta incursionar en el debate sobre la identidad y formación del docente en México, mismo que se ha visto interpelado a través de los discursos ideológicos de distintas épocas.

Por ello, se plantea realizar una breve revisión histórica que abarca el periodo del México posrevolucionario al inicio del siglo XXI, y con esto, realizar un escueto análisis histórico para comprender la identidad y la formación docente que permita concebir la figura de un docente desde un enfoque profesional que vaya más

allá de un repetidor de estrategias y métodos, a un docente que se autotransforma y problematiza la realidad de su práctica docente.

Ello exigiría una nueva identidad y, por lo tanto, demandaría también la formación de un docente que se ha visto atrapado en diversos discursos ideológicos a lo largo de la educación en México.

Identidad y formación del docente mexicano: un acercamiento teórico pedagógico y político

Identidad y formación docente son dos conceptos que no pueden pensarse simplemente como elementos propios de la didáctica y la pedagogía, sino que se parte sobre la idea que son productos ideológicos e históricos. Por ello, de acuerdo con Dubar (1991), la identidad del docente se constituye como una construcción social más o menos estable, según el período en que surge de un legado histórico como de una transacción. La identidad es el resultado del sistema de relaciones entre partícipes de un mismo sistema de acción; por otro lado, también funciona como un proceso histórico de transmisión entre generaciones, de reconocimiento institucional y de interiorización individual de las condiciones sociales.

La identidad del docente se relaciona con la propia formación. De esta manera, para el presente trabajo, se intenta pensar cómo la formación del docente se ha visto influenciada por la ideología de cada época presente en la política educativa del Estado mexicano. Por ello, la formación del docente se ha reducido a un simple receptor del discurso de un Estado, que en la práctica educativa se reduce a la implementación de estrategias, modelos y listas acerca de cómo enseñar. Esto se aleja de principios pedagógicos en torno a la tarea educativa de un docente.

En este sentido, la identidad y la formación del docente debe pensarse a partir de los discursos ideológicos que componen cada época histórica, pues la construcción de la sociedad y el pensamiento que conforma una civilización no es un suceso inmediato, más bien es todo un recorrido histórico marcado por diferentes épocas. De acuerdo con Pérez (1998), cada época desarrolla ciertos tipos de pensamientos, prácticas, valores e ideas que se nutren entre sí, formando una ideología, esto origina un estilo de vida que se conoce como pensamiento social.

Durante la época colonial y gran parte del siglo XIX no existía propiamente un sistema educativo, la educación se encontró en la ideología eclesiástica quien no se ocupó de la “masificación” del desarrollo de conocimientos científicos, sino que se relacionó con la propaganda del catecismo, la versión católica del cristianismo.

Tiempo después se estableció una dictadura liberal en el porfiriato en el que se puede apreciar el desarrollo histórico de una formación social que intentaba alejarse de los intereses vaticanos; por lo tanto, se desarrolló la idea de la

instrucción pública mediante la “Secretaría de Justicia e Instrucción Pública” (1891) y “Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes” (1905).

Con esto, a partir del porfiriato se puede observar el desarrollo de un proceso que tiene como fin la instrucción para la producción, caracterizado por el ideario de la industrialización y la tecnocracia llamada “científica”; es decir, durante el siglo XIX el estado se plantea como objetivo la “instrucción”, si se entiende por ella un conjunto de reglas o advertencias para algún fin, que se da en establecimientos sostenidos por el Estado, y que comprende la enseñanza básica, las facultades, las profesiones y las carreras especiales.

Así, en el desarrollo del siglo XIX se instaura un proyecto vasconcelista desarrollado bajo la ideología del llamado “nacionalismo revolucionario”, en la que se transitó de la idea de la “instrucción” hacia la de “educación”. Este cambio no puede analizarse simplemente como un cambio semántico, sino que representa una carga ideológica propia de un país que se pretende más justo y equitativo, puesto que tenía como objetivo la masificación de la idea de la “escuela”. Por lo tanto, si durante el siglo XIX la educación había permanecido fundamentalmente restringida a sectores privilegiados, la revolución mexicana potencializó las exigencias populares y con ello desarrolló un aparato educativo “masivo”.

Los objetivos del proyecto nacionalista-revolucionario fueron claros en el proyecto de la educación “socialista”. Sin embargo, la cercanía con la potencia capitalista y la coyuntura política lo modificó para nombrarlo “democrático”. De acuerdo con Gramsci, todo proyecto educativo tiene un propósito político que se disputa por las distintas fuerzas existentes en una relación de fuerzas (Stuart, 2005). En el caso mexicano, a lo largo del siglo XX se observa una ideología nacionalista democrática con un enfoque capitalista. La ideología nacionalista revolucionaria planteó el origen de lo que habría de ser la educación pública: la lucha contra el analfabetismo, la escuela rural, la difusión de bibliotecas, el impulso a las bellas artes, el intercambio cultural contra el extranjero y la investigación científica (Solana, 1981), lo que generó un perfil docente de acuerdo con las necesidades económicas y políticas del país.

El comienzo ideológico de la democracia comienza y se desarrolla en México a lo largo del siglo XX, pero bajo líneas nacionalistas revolucionarias. La entrada del siglo XXI es un momento histórico que se identifica por contar con características económicas, sociales y políticas determinadas por el sistema de gobierno democrático, así como el dominio de la comunicación telemática, misma que permite la comunicación en masas como el sistema de transporte instantáneo (Pérez, 1998). Esto ha originado un escenario social ubicado en cuatro grandes categorías: la comunicación, la tecnología, la globalización de la economía y la cultura. Estos elementos históricos han estado presentes en la conformación del

Estado y sus proyectos educativos. Por ello, tratar de reflexionar en dónde se encuentra la identidad y, por lo tanto, la formación del docente, remite a analizar estos cambios históricos que señalan a un docente atrapado en la coyuntura política, económica, social, pero sobre todo ideológica.

Para Vasconcelos, la formación del maestro se debía apoyar con base en el desarrollo cultural que se evidenciara en el desarrollo de la comunidad. El principal interés fue el de despertar entre la población el sentimiento nacionalista por medio de implementar valores que otorgaran a los ciudadanos el sentimiento de pertenecer a una misma patria.

La identidad del maestro estuvo presente varias décadas cobijada bajo estos elementos nacionalistas, producidos por la política educativa a lo largo de los diferentes periodos desde Álvaro Obregón hasta Lázaro Cárdenas; con sus diferencias y matices, tuvieron la necesidad de ofrecer políticas educativas nacionalistas, conformando así una cultura institucional del maestro mexicano.

Sin embargo, las necesidades que México tiene actualmente en materia educativa ya no se centran en la conformación de una identidad mexicana, sino en las problemáticas que a nivel internacional se han establecido; es decir, que la ideología educativa no depende solamente del contexto nacional, sino que a nivel internacional se representan a través de los derechos humanos y la democracia, mismas que se pretenden resumir en los discursos de la calidad educativa.

Por lo tanto, las problemáticas se centran en los planteamientos democráticos y en su discurso de derechos humanos que plantean la igualdad, respeto a la diversidad, autonomía, entre otros. Estos son recogidos por los principios de la educación intercultural y la educación inclusiva, exigiendo que la identidad y formación del docente mexicano se encuentren atrapadas en encrucijadas del contexto mexicano y las exigencias ideológicas.

El momento internacional que México atraviesa al constituirse como un país democrático y globalizador, miembro de diversos organismos internacionales, tales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), el Banco Mundial (BM), y firmas con organismos internacionales, señalan que las políticas educativas deben orientarse hacia los derechos humanos y la calidad educativa, misma que podría ser analizada desde dos enfoques: calidad educativa desde la entrega de resultados académicos y calidad educativa desde el enfoque de los derechos humanos que demanda la inclusión de todos los alumnos.

El primer enfoque se deriva de las concepciones de los economistas tecnócratas sobre la educación, quienes la definen como la producción eficiente del capital humano (Tomasevski, 2004). Esto se opone al enfoque de los derechos humanos; que señala la importancia de promover la incorporación de la población más vulnerable a ser excluida.

Mientras que la agenda internacional en materia de políticas educativas pone su mirada en la calidad educativa como una de las principales problemáticas educativas del siglo XXI, al grado de establecerla como el eje rector del derecho humano en los niños (OREALC/UNESCO, 2007), México ha contrastado el legado y tradición histórica del docente mexicano, interpelado por el legado nacional revolucionario en diversos contextos y poblaciones del país.

Sin embargo, se señala el choque ideológico de ambos enfoques en países como México, en donde existen pocas oportunidades de producción económica y que además generan un gasto al Estado debido a sus condiciones (de discapacidad, pobreza extrema, marginalidad, pueblos indígenas entre otras).

Hasta ahora se ha abordado el cambio histórico-ideológico que en política educativa ha influido en la identidad y formación docente, pero habría que cuestionar, ¿quién educa al educador? En este sentido, la formación docente ha estado a cargo de las políticas educativas del Estado mexicano, por ello se encuentran diversas vicisitudes cuando se pretende hablar de la identidad de sujetos que en sí mismos son producto de un aparato ideológico estatal.

En este sentido, se puede observar que la identidad del docente en México, a lo largo del siglo XX y principios del XXI, ha estado interpelado por los discursos democráticos: primero, desde una línea nacionalista revolucionaria y después desde un discurso globalizador y universal. Por otro lado, la formación del docente se puede observar que comparte una línea histórica mecanicista, en un momento histórico en el cual México no contaba más que con la ideología democrática, pero no con elementos estructurales, al ser un país en su mayoría analfabeta y rural.

La formación del docente no existió como tal y éste se convirtió en el receptor de ideas, métodos y estrategias que se pudieran aplicar para ir cambiando las condiciones del país. La identidad y la formación docente históricamente ha estado cargada más de cuestiones ideológicas que de cuestiones pedagógicas.

Esto se puede observar en las misiones culturales que exaltaban la figura de un docente que no necesariamente contaba con herramientas educativas. La primera misión cultural fue creada en 1923, en Zacualtipán, Hidalgo, por el profesor Roberto Medellín, quien fungía como oficial mayor de la Secretaría de Educación Pública, cargo que después abandonó para encabezar las misiones culturales al lado de un maestro rural, Rafael Ramírez, y cinco maestros más, encargados de jabonería y perfumería, curtiduría, agricultura, orfeones y canciones populares y educación física y enfermería (Rangel, 2006).

Por lo tanto, plantear la identidad del docente conduce a un debate sobre la interrogante ¿para qué se forma un docente? El maestro y su identidad deberían ser cuestionadas a partir de su formación, para descubrir si se pueden superar las

cuestiones ideológicas que lo han posicionado en un escenario en diversos periodos históricos en el que se le ha dicho qué hacer, cómo pensar, y cómo actuar.

Para poder superar este legado histórico, hay que pensar en el maestro como un sujeto capaz de autoformarse, y posicionarlo como un sujeto político capaz de problematizar las situaciones educativas en las que se desenvuelve. De acuerdo con Rivas (1992), las problemáticas educativas abordadas desde un proceso de investigación comenzaron alrededor de 1968 en España, y en México se siguió esa tradición.

Actualmente se puede considerar que la educación formal incluye en su campo de investigación, diversas propuestas que atienden situaciones concretas que se suscitan en las aulas escolares. Sin embargo, se trata de pasar de los tratados sobre didáctica y metodología, con pretensiones enciclopédicas en torno al tema de la enseñanza-aprendizaje, para fomentar profundizaciones parciales y necesarias (Sacristán, 1998).

Hablar de la formación de investigadores educativos, conduce a un proceso de reflexión para plantear cuestiones como ¿para qué pensar a un docente como un problematizador de situaciones educativas? Esto permite analizar que los procesos de formación de un docente pueden superar aquella idea de sólo recibir estrategias, y posicionarlo como un investigador de su práctica educativa, misma que se acerque a la producción del conocimiento, entender su propia realidad y contexto para conformarlos con conocimiento y no sólo con recetarios.

De acuerdo con Sánchez (2006), el acercarse a la producción del conocimiento se puede entender desde dos enfoques: como la formación de investigadores y la formación para la investigación. La diferencia radica en la postura que se tome respecto a los procesos de investigación. Es decir, se puede concebir la formación de investigadores como un proceso de adquisición de instrumentos y métodos que sirven para realizar una investigación. Pero, si el planteamiento es formar para la investigación, demandará una posición epistemológica que va a requerir de confrontación, reflexión y análisis con el conocimiento que se genera.

La identidad y la formación del docente en este sentido, cambiaría y no sólo se hablaría de adquisición de conocimientos, sino que el docente debería tener una formación para el conocimiento. ¿Por qué hablar sobre formar a un docente capaz de problematizar un hecho educativo? La educación formal (entendida como la educación institucionalizada), requiere elementos que le ayuden a plantearse la intervención educativa desde un enfoque científico que repercuta en la intervención didáctica de los docentes.

Esta postura ya se ha trabajado con otros autores, como lo es el enfoque freirianiano que plantea, desde hace décadas, la necesidad de la confrontación con la realidad y con la propia formación del docente. Si se establece que la investigación

abre un camino para buscar comprender la realidad, este enfoque es necesario en un momento histórico en el que el docente se ha reducido a un simple receptor de estrategias preestablecidas y descontextualizadas (Pérez, 1998).

Actualmente, las necesidades de la educación son múltiples y a raíz de la última reforma estructural los docentes han estado en el centro de las políticas educativas, como si fueran los únicos responsables de las situaciones del país. Aunado a ello, siguen prevaleciendo las cuestiones ideológicas en su formación.

El comprender que los fenómenos educativos son múltiples y tienen diversas causas y significados que varían de acuerdo con el tipo de escuelas, comunidades o contextos, implica pensar que para abordarlas se debe partir de la comprensión de la inexistencia de estrategias o métodos que puedan solucionar diversos tipos de problemáticas educativas, concretamente las referidas a la educación formal. Por lo tanto, se pretende ofrecer un elemento que desde el proceso de formación del docente (la reflexión y el análisis de una problemática educativa), se pueda abordar colectivamente, para de esta manera generar estrategias de intervención contextualizadas, mediante un proceso de problematización.

Para poder comprender el término de “problematizar” se retoma el enfoque freiriano sobre cómo acercarse al conocimiento. Para Paulo Freire, es de suma importancia la generación de conciencia y la capacidad que cada persona desarrolle para leer su mundo. Esto puede llevar a problematizar los hechos y vivencias que permita reflexionar diversas soluciones contextualizadas para finalmente llegar a una concientización (Freire, 1994).

Un docente desde un enfoque freiriano se situaría no sólo como reproductor de conocimiento para ubicarse en una pedagogía de la autonomía (De Mezquitas, 2002). Para ello es necesario que el docente no se conciba como un transmisor de conocimientos, sino como un mediador entre el estudiante y la información, de otra manera no se podría ejercer autonomía.

A lo largo del presente trabajo se ha enunciado la importancia de una postura en torno al proceso de la identidad y la formación del docente. Por lo tanto, la postura se centra en una formación docente que implique plantear un proceso de problematización de su práctica docente desde un enfoque de investigación. Posicionar entonces al docente en un lugar en el que él mismo se reconozca como agente mediador del conocimiento, demanda ponerlo en un lugar que rebasa el ser receptor de estrategias.

Esto remite a un proceso de formación permanente en el que se señala que “los docentes se encuentran ante diversas situaciones individualmente o con otros sujetos históricos que, al disponer del poder pensar y dirigir su propia formación, se vuelve sujeto y objeto de su propio desarrollo intelectual, afectivo, político, histórico, ético y moral” (Apple & Nóvoa, 1998).

Mencionado este punto, la autoformación remite a comprender la naturaleza del ser humano como “seres” que analizan sus contextos y que los vuelve reflexivos sobre ellos mismos. Esta experiencia formativa posiciona al docente como ese profesional que se educa y autoforma constantemente a lo largo de su práctica.

Siguiendo esta línea freiriana, si el docente comprende la importancia de su autoformación, el segundo punto remite a entender a la educación como un proceso de búsqueda de saber, de conocimiento sobre sí mismo, con una base epistemológica de la problematización de su condición humana y su vivencia existencial. La búsqueda no es solitaria, sino que se encuentra en comunión con otros hombres y mujeres (Freire, 1994).

Este elemento es indispensable en la formación de docentes debido a que la problematización viene del ejercicio del acercamiento a descubrir los fines educativos, en la búsqueda de la razón de ser, de educar y de estudiar; ¿por qué estamos educando? La práctica pedagógica comienza a ser problematizadora y dialógica al implicar coparticipación y corresponsabilidad, que conllevan a un proceso de búsqueda del conocimiento.

Las personas se acercan al conocimiento cuando preguntan, dialogan, investigan y leen para abordar diversas situaciones de una manera diferente, pues no es lo mismo reunirse a establecer o compartir estrategias preestablecidas, inscribirse a un curso, posgrado o a otras actividades, que pensar la formación para el conocimiento no sólo a través de la formación docente sino por medio de la autoformación que implique la problematización.

Conclusiones

La identidad y la formación docente en México se pueden entender a partir de un análisis histórico sobre la ideología que se ha conformado en cada época. A lo largo del documento se presentó el cambio ideológico que ha imperado a través de los cambios económicos, políticos y sociales que interpelan esta identidad y formación docente.

A partir del siglo xx a nivel internacional se desarrollaban dos proyectos políticos: el capitalista y el socialista. México comenzó su historia posrevolucionaria bajo enfoques socialistas. Sin embargo, terminó por aceptar proyectos económicos y políticos capitalistas, adoptando la ideología que compone el proyecto que se encuentra en la democracia. Por ello, en el caso de México ese discurso democrático imperó en la masificación de diversos derechos, entre ellos, la educación. Todo ello, bajo los ideales en los cuales se forjó la Revolución Mexicana, creando una ideología capitalista pero nacionalista revolucionaria.

Estos discursos nacionalistas revolucionarios facilitaron la formación de la identidad del docente en México. Sin embargo, encontraron diversas vicisitudes en su formación, puesto que México requería de cuadros que atendieran las necesidades de un país rural y analfabeta, mismos que no se tenían debido a los procesos históricos pasados.

Por ello, la identidad y la formación del docente mexicano, cobijado con discursos ideológicos democráticos, no se han cuestionado acerca de la formación de éste. Al no contar con elementos y representaciones docentes al inicio de la época posrevolucionaria, orilló a que la educación en México comenzará, en términos pedagógicos, con docentes en condiciones frágiles, que hasta nuestros días aún persisten, si se piensa en la educación indígena y la tradición docente de la misma.

Es en este espacio en donde cabe plantear la interrogante para abrir un debate: ¿la educación en México, bajo los discursos e ideales democráticos, ha perpetuado una formación docente reproductora de ideología democrática en donde se ha consolidado la formación del docente como un capacitador más allá del de un formador?

Ésta es la cuestión que el trabajo plantea: la necesidad de (re)pensar la identidad y la formación del docente en México, tal como un profesional que vislumbre su práctica educativa más allá de los discursos ideológicos que han permeado su propia formación. De esta manera, el docente encontraría su propia identidad que le permita pensar en su propia formación.

El debate es pertinente debido al momento actual en México que, siguiendo la línea ideológica de la democracia, posiciona a la problemática universal en los derechos humanos que generaron la última reforma estructural, en la cual el docente mexicano fue puesto en el centro de los debates como si fuera el único responsable de las problemáticas educativas en un país, que como se señala a lo largo del trabajo, ha formado a los docentes en un concepto ideológico y democrático, mismos que resultan vacíos al no existir las condiciones económicas, políticas y sociales reflejadas en su propia formación.

Por ello, se vuelve indispensable pensar la identidad y la formación de un docente que intente superar una tradición ideológica que ha resultado vacía de cara al siglo XXI. Pensar la identidad y la formación docente desde principios educativos y pedagógicos, permite tener una postura de formación para la problematización desde un enfoque de investigador. Eso origina un posicionamiento que reconoce al docente como un agente que puede mediar el conocimiento y su práctica docente.

Esto obligaría concebir al docente desde aspectos filosóficos, epistemológicos, pedagógicos y didácticos acerca de su propia formación. Y el debate vuelve a girar en torno a la identidad y la formación docente. ¿Se continúa pensando en un docente receptor de ideas preestablecidas o se piensa en un docente con capacidad de autoformarse?

REFERENCIAS

- APPLE, Michael y Antonio Nóvoa (comps.). (1998). *Paulo Freire: política y pedagogía*, San Paulo, Editorial Porto.
- CASTELLS, Manuel. (1997). *La era de la información: economía, sociedad y cultura* (3 vol.), vol. 1: La sociedad red, Madrid, Alianza Editorial.
- DE MESQUITA, Delma Lucía. (2002). “El esclarecimiento del concepto de autonomía de Paulo Freire en la práctica de educadores sociales para niños de la calle” en Ana María Saul (coord.). *Paulo Freire y la formación de educadores*, Buenos Aires, Siglo XXI, pp. 85-97.
- DUBAR, Claude. (1991). *Socialización. Construcción de identidades sociales y profesionales*, Paris, Editorial Armand Colin.
- FREIRE, Paulo. (1994). *La educación como práctica de la libertad*, Ciudad de México, Siglo XXI.
- OREALC/UNESCO. (2007). *Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos*, Santiago de Chile, OREALC, <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000150272>>; consultado en marzo, 2018.
- PÉREZ, Ángel. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, Madrid, Morata.

- RANGEL, Alfonso. (2006). “La educación rural mexicana y la educación fundamental en el inicio del CREFAL”, *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, pp. 169-176.
- RIVAS, José Ignacio. (1992). *Organización y cultura en el aula. Los rituales de la enseñanza*, Málaga, Ediciones Edinford.
- SACRISTÁN, José Gimeno. (1998). *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata.
- SÁNCHEZ, José Guadalupe. (2006). *El proceso de investigación en Ciencias Sociales*, Puebla, Universidad Iberoamericana.
- SOLANA, Fernando. (1981). *Historia de la educación pública en México*, Ciudad de México, Fondo de Cultura Económica.
- STUART, Hall. (2005). “La importancia de Gramsci para el estudio de la raza y la etnicidad”, *Revista Colombiana de Antropología*, vol. 41, ene-dic., pp. 219-257, <<https://doi.org/10.22380/2539472X.1208>>; consultado en marzo, 2018.
- TOMASEVSKI, Katarina. (2004). *Indicadores del derecho a la educación*, <<http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/indicadores-del-derecho-a-la-educacion.pdf>>; consultado en marzo, 2018 (documento de la UNESCO).

LA FORMACIÓN DE SUJETOS COLECTIVOS EPISTÉMICOS

ALEJANDRA ÁVALOS-ROGEL

Escuela Normal Superior de México

ADRIÁN AGUILERA AGUILAR

Escuela Normal Superior de México

Introducción

Este ensayo contribuye a la discusión sobre la emergencia de nuevos sujetos: los sujetos colectivos. Algunos sujetos colectivos son los Cuerpos Académicos (CA), los Consejos Técnicos Escolares de proyecto auténtico, las comunidades de aprendizaje y las escuelas inteligentes. Al igual que los actores educativos en tanto individuos, estos sujetos colectivos se inscriben en las instituciones escolares con un marco normativo propio, asumen funciones específicas, por ejemplo son sujetos de gestión, tienen personalidad jurídica, un proyecto de generación de conocimientos y pueden recibir recursos.

En educación, estos sujetos colectivos son sujetos epistémicos en tanto participan de la construcción de conocimientos en la consecución de la misión educativa de la institución escolar. ¿Cuáles son las condiciones a nivel macro que posibilitan la organicidad de los sujetos colectivos con el ecosistema social de las instituciones escolares? ¿Cómo se establecen a nivel micro las relaciones intersubjetivas entre los miembros que lo conforman?

Este trabajo tiene como propósito analizar las estructuras recursivas manifestadas como construcción cultural y como relaciones intersubjetivas significantes de nuevos objetos de saber. Se recurrió a una metodología compleja (Morin, 2002),

por una necesidad transdisciplinaria de abordar el problema desde la sociología del poder a nivel macro, y del psicoanálisis de grupos a nivel micro.

En los resultados se identificó que los sujetos colectivos tienen ciclos de vida que dependen de su auto organización y de las relaciones de poder en el ecosistema social donde se desarrollan y, por otro, que el complejo es un conjunto organizado de representaciones y de investiduras inconscientes constituido a partir de las fantasías y relaciones intersubjetivas, en las que se apuesta el nuevo saber. Se concluye que las exigencias generan tensiones que posibilitan la formación del sujeto colectivo y le otorgan su dinamicidad.

Referentes conceptuales

La discusión sobre los sujetos en las ciencias sociales es retomada mediante la categoría de “sujeto colectivo”, como una forma de entender una paradoja de la época posmoderna: la fuerte individualización frente a la aglutinación por la visibilidad de las diferencias en las sociedades y por la acción colectiva (Touraine, 1997; Torres, 2002).

¿Qué es un sujeto colectivo? El sujeto colectivo es una entidad “viva”. Desde el punto de vista de la Teoría de la complejidad, “La idea de organización viviente ha sustituido a la de materia viva” (Morin, 1999: 50). Los sujetos colectivos, al igual que la materia viva, nacen, crecen, se relacionan, se reproducen y mueren. Son sistemas conscientes de sí mismos, de sus necesidades, y de sus posibilidades de reorganización y de producción: “Las computaciones vivientes tienen un carácter incontestablemente cognitivo e incluso auto-cognitivo”, afirma Morin (1999: 52). Los sujetos colectivos tienen memoria, pueden anticipar el futuro y construir proyectos, aprender y generar conocimiento.

El carácter vivo de un sistema depende, en primer lugar, de su auto-eco-organización en un sistema autopoiético.

...un sistema que se auto-reproduce operacionalmente mediante decisiones, que son disparadas a partir de la percepción del entorno y la reflexión sobre sí mismo. Estas decisiones son limitadas por la memoria, las anticipaciones del sistema del CA, las alternativas posibles de decisión y el poder (Lobato y De la Garza, 2009: 199).

Los sujetos colectivos requieren de autonomía para su auto regulación, pues establecen las formas de una organización interna funcional. Las formas de instalación y las funciones que realizan al interior, llevan a disolver las individualidades, a distribuir la cognición, a asumir consensos y nuevas formas de liderazgo. Reco-

nocen que se espera una representatividad, una voz que les permita la negociación con el exterior, pero rotan los liderazgos al interior.

En segundo lugar, el carácter vivo de un sujeto colectivo está en estrecha relación con el eco-sistema social. Un eco-sistema es un sistema abierto cuyos elementos son materia, energía, información, y organización compleja, y es "... co-organizador y como programador del sistema vivo que engloba" (Morin, 1972, cit. en Morin, 2008: 30). En un eco-sistema social además se encuentran aspectos propios de las sociedades humanas, como la posibilidad de compartir techos de significación comunes, formas de comunicación, interacción y organización, entre otros.

Los sujetos colectivos responden a vínculos sociales emergentes porque logran adaptarse a los cambios, y a responder desde su propio estilo (Villa y Yániz, 1999 en Aguirre y Triana, 2017: 299). Dichos vínculos no son del ámbito de lo comunitario porque no es un conjunto de individuos, ni la suma de sus discursos, los que entran en relación con otros.

Se conforman y se reconforman de manera orgánica, incluso como respuesta a favor o en contra del eco-sistema social. Los sujetos colectivos responden a un eco-sistema social mediante un papel específico denominado nicho ecológico, que le permite un intercambio de información y de energía con el exterior, sin la cual no es posible su supervivencia.

En Biología, la comunidad es el conjunto de seres vivos de diferentes especies, y cada organismo desempeña un papel biológico específico al que se le denomina nicho ecológico. En el caso de los sistemas eco-sociales, la identidad de un Cuerpo académico está conformada por el nicho ecológico en el que se encuentran, en virtud del despliegue de estrategias que le otorgan su especificidad. Por ejemplo, una de estas posiciones relacionales es la gestión institucional (Pozner, 2000), o el tipo de conocimiento que generan (Avalos-Rogel, Castillo y Sánchez, 2018: 5).

Los nichos ecológicos van a determinar la identidad de los sujetos colectivos. La identidad de los sujetos colectivos de la educación se ve trastocada por las demandas institucionales, por los contextos posmodernos y por el impacto de las nuevas tecnologías en términos del flujo de información y las formas colectivas de generar conocimiento.

Metodología

Se recurrió a una metodología compleja por una necesidad transdisciplinaria de abordar el problema desde la sociología del poder a nivel macro, y del psicoanálisis de grupos a nivel micro. Desde la perspectiva compleja, los sujetos son insti-

tuyentes en una dialéctica que considera que los sujetos están en un devenir socio histórico, en una realidad que está dándose, en contextos de economía global y circulación instantánea de información, y que tienen rangos de autonomía que les permiten elaborar proyectos propios (Loureau, 1970; Remedi, 2004); además los intersticios en la normatividad y en la institución misma posibilitan la reconfiguración y la reconstrucción de la institución.

Esta metodología está inscrita en epistemologías de segundo orden (Sotolongo y Delgado, 2006; Ávalos-Rogel, 2014), en las que el investigador está inserto en la situación social, y por lo tanto se reconoce que su presencia impacta en la generación de conocimiento, no sólo como hermenéuta, sino en tanto actor social.

Se optó por recuperar el referente empírico con técnicas holísticas como la construcción de narrativas de las experiencias de diversos integrantes de sujetos colectivos en la realización de tareas; por ejemplo, en el caso de cuerpos académicos, en el desarrollo de líneas de generación y aplicación innovadora del conocimiento de forma grupal y su impacto en la vida académica e institucional del sujeto colectivo; también se recurrió a la entrevista de docentes de 3 CA de la Escuela Normal Superior de México (ENSM); y de grupos de maestros y estudiantes normalistas de escuelas normales de Baja California y de Puebla que habían decidido conformar comunidades de aprendizaje, en el marco de una cultura institucional proclive a ello.

Se realizó un análisis documental de las producciones de los integrantes de los sujetos colectivos que eran presentadas como elaboración colectiva, por ejemplo, los esfuerzos de planificación colectiva de los integrantes de una escuela, y de la recuperación de los saberes obtenidos de años anteriores, en un esfuerzo de memoria colectiva. Esto permitió identificar si las producciones permitían definir al equipo como comunidades de aprendizaje, y por lo tanto como sujetos epistémicos.

En un segundo momento, para la información que no podía ser analizada con dichas categorías, se recuperó cómo los sujetos colectivos hacían explícitos, argumentaban y explicaban los procesos de sus tareas profesionales, en el marco de las relaciones intersubjetivas.

Para el análisis de dichas relaciones, se retomaron las siguientes categorías del psicoanálisis. Los organizadores psíquicos son "...formaciones inconscientes relativamente complejas que hacen posible, sostienen y organizan el desarrollo integrado de los vínculos de agrupamiento (...) como lo son la imagen del cuerpo, las fantasías, sistema de las relaciones de objeto, la red de identificaciones, los complejos y las imagos (Kaës, 2010: 150). Los organizadores socio-culturales son esquemas de figuralidad y significación construidos socialmente por la cultura "... tienen una doble función: aportan modelos normativos y secundarizados a

los Organizadores psíquicos inconscientes y son un sostén de la función narrativa legitimante que todo grupo utiliza para autorrepresentarse, autoidentificarse, construirse un origen y diferenciarse de los otros grupos (Kaës, 2010: 151).

Las funciones fóricas son funciones intermediarias entre el espacio intrapsíquico, el espacio intersubjetivo y el espacio del grupo; contribuyen al proceso de acoplamiento.

Los integrantes del grupo (...) encierran figuras significativas: los del ancestro, el niño rey, el muerto, el héroe, el jefe, la víctima emisaria. Son también personas que garantizan en los grupos las funciones del porta-palabra, del porta-síntoma, del porta-sueño; son portadores de ideales y de ilusiones, de muerte o de vida; son agentes de ligazón. Estas figuras, funciones y emplazamientos (...) deben entenderse, simultánea y correlativamente, desde el punto de vista de la subjetividad de los sujetos que las encarnan, el de los vínculos intersubjetivos en los que sirven y el de sus funciones en la estructura del grupo (Kaës, 2010: 161).

En relación a la categoría Alianzas inconscientes, se trata de un vínculo para reforzar una formación psíquica intersubjetiva construida por los sujetos, y establecer en la base de ese vínculo las investiduras narcisistas y objetales necesarias, los procesos, funciones y estructuras psíquicas que necesitan y que proceden de la represión o de la renegación del rechazo y de la desmentida. La alianza se construye de tal manera que el vínculo adquiere para cada uno de sus sujetos un valor psíquico decisivo. “El conjunto así ligado (el grupo, la familia, la pareja) obtiene su realidad psíquica de alianzas, contratos y pactos que sus sujetos establecen y que su lugar en el conjunto los obliga a mantener (Kaës, 2010: 248).

Finalmente, con el fin de develar las tensiones del inconsciente del sujeto colectivo, recurrimos a la categoría de Procesos asociativos. En la situación psicoanalítica de grupo nos enfrentamos a una pluralidad de discursos imbricados unos en otros, a una pluralidad de transferencias, a la intrincación de espacios psíquicos de estructuras diferentes. Los enunciados de palabra coexisten con significantes corporales: mímicas, posturas, gestos. “El proceso asociativo está bajo el efecto de varias órdenes de determinantes: intrapsíquicos, intersubjetivos y grupales; se forman según un doble eje temporal: sincrónico y diacrónico y se caracterizan por su interdiscursividad” (Kaës, 2010: 170).

Sujetos colectivos epistémicos

Las relaciones de estos sujetos colectivos en su nicho ecológico con el eco-sistema les demanda formas de aprendizaje que los lleva a construir conocimiento y los

posiciona como sujetos colectivos epistémicos o sujetos colectivos constructores de saberes. A continuación describiremos algunos de ellos en el contexto educativo.

A) Las comunidades de aprendizaje

Uno de estos sujetos colectivos son las comunidades de aprendizaje. Se trata de sujetos epistémicos que se apropian de la cultura correspondiente a su entorno (conocimientos, creencias, valores, normas, costumbres, hábitos) para después negarla, renunciar a ella y superarla, convirtiéndose en un sujeto colectivo creador de cultura, en sujeto colectivo práctico, actuante.

A través de la interacción con otros sujetos colectivos, y de la transformación cultural y social, se logra la subjetivación, contradictoria y simultáneamente, como autoconciencia universal (el yo reconocido en el nosotros). En ese sentido, el sujeto epistémico se convierte en sujeto ético; la autonomía y la libertad que permiten su autoconciencia singular y universal, también es una lucha por la libertad de todos.

De acuerdo a Coll (2004) las comunidades de aprendizaje son formas de organización alternativas a la educación formal y escolar, referidas al aula, a la escuela, a una ciudad o comarca y en entornos virtuales (Coll, 2004: 2). Para Brown (1997), es una forma de integración grupal en donde se desarrollan los siguientes rasgos esenciales:

- a) Acción autónoma
- b) Reflexión
- c) Colaboración
- d) Cultura (Brown, 1997: 1)

En el caso de las comunidades de aprendizaje, las lógicas de la propiedad intelectual cambian, por ejemplo en las *wikis*, que son entornos virtuales donde un sujeto colectivo participa para construir conocimiento. Ya no se trata de generar un conocimiento que pertenece a un sujeto; ahora, el conocimiento pertenece a una comunidad que aporta con lo mejor de cada integrante, para que el producto de la colaboración sea más relevante.

B) Los cuerpos académicos (CA) como sujetos colectivos epistémicos

En las instituciones de educación superior, los CA son comunidades de aprendizaje que se conforman en el ámbito educativo, y son sujetos colectivos epistémicos en tanto su *ethos* gira en torno a una acción colectiva para coadyuvar a la con-

formación de una cultura investigativa, mediante la generación de conocimiento sobre el campo. Estos sujetos colectivos están integrados por un grupo de individuos, pero su personalidad no está dada por la suma de las individualidades, sino por los marcos normativos que soportan su creación y desarrollo. Tienen su currículum propio, y pueden tener financiamiento. Se trata de sujetos de derecho, con existencia y reconocimiento institucional. Sin embargo, esto no es garantía de permanencia, ni del logro de los fines para los que fueron creados.

Los Cuerpos Académicos tienen una misión y una visión asociada al desarrollo de líneas de generación y aplicación innovadora del conocimiento. Tienen un proyecto a corto y mediano plazo, que les da posibilidad de avanzar en el posicionamiento institucional. Las formas de escritura al interior del cuerpo académico llevan a la disolución de las individualidades, que tienen que negociar sus puntos de vista, sus experiencias y conocimientos previos, y vencer su propia subjetividad en pro de la subjetividad del colectivo.

Si bien los contextos son proclives para que se conformen sujetos colectivos, se requieren ciertas disposiciones culturales al interior de los eco-sistemas sociales. La evidencia empírica muestra que si un sujeto colectivo es creado como resultado de un “decreto” o una decisión unilateral, no logra continuidad. Lo mismo sucede con los equipos de investigadores que esperan recibir instrucciones para integrarse, tomar una decisión, o llevar a cabo una actividad.

Los integrantes de un sujeto colectivo se consideran pares, lo que les permite establecer relaciones horizontales entre ellos y entre cuerpos académicos de la misma institución o de otras instituciones, conformando redes.

Los CA se conforman y se reconfirman de manera orgánica como respuesta al eco-sistema social. En algunos casos, el CA se convierte en formas de empoderamiento, pues da visibilidad a los integrantes y sus producciones ante las comunidades académicas. Por ejemplo, la actividad investigativa se convierte en una forma de empoderamiento de las mujeres, pues favorece un reposicionamiento en las estructuras de poder masculinas. El cuerpo académico se convierte en una forma de arropamiento que las inviste y les da un poder, frente a la institución, que las reposiciona.

C) Las escuelas como sujetos colectivos

La educación mexicana no escapa al movimiento posmoderno. En el ámbito de la gestión escolar, y gracias al movimiento de la escuela al centro, presenciamos la emergencia de nuevos actores educativos, que son grupos que toman decisiones al interior de la escuela, como por ejemplo, el Consejo Técnico Escolar y el Consejo Escolar de Participación Social. En la medida en que construyen de manera au-

técnica un proyecto, se organizan para la consecución de objetivos compartidos, reflexionan sobre su actuar y su impacto en la escuela y generan, con ello, saberes, estos grupos también son sujetos colectivos.

Algunos de estos sujetos colectivos son comunidades de aprendizaje, pues se parte del principio de que la institución escolar tiene la misión de ofrecer educación a los niños, pero también a los miembros de la comunidad educativa, sin importar si están dentro o fuera de la escuela, siempre y cuando decidan pertenecer a la comunidad de aprendizaje.

La escuela es un sujeto colectivo cuanto se concibe a la gestión escolar como un campo de conocimiento en construcción sobre las relaciones y los procesos que permiten alcanzar los propósitos educativos en las instituciones. Un ejemplo lo proporcionan las escuelas normales. Las decisiones sobre las actividades educativas al interior de las escuelas que eran tomadas por los directivos o las instancias de planeación, pasan a ser dominio de la comunidad académica, que tiene que responder como escuela ante las evaluaciones y la rendición de cuentas.

Los autodiagnósticos e instrumentos de planeación son elaborados colegialmente en las escuelas que se asumen como sujetos colectivos, pues reflejan las necesidades auténticas, las tareas que factiblemente pueden asumir, y las acciones que conducen a los propósitos trazados colectivamente y que, en alguna medida, responden a la demanda institucional y a las estrategias de sobrevivencia como subsistema.

Las escuelas que son sujetos colectivos tienen una memoria de la vida misma de la institución; recuperan las mejores experiencias pasadas, analizan las determinaciones que posibilitaron los logros, reflexionan sobre su propia actuación, y toman las nuevas decisiones en consecuencia, actualizando sus saberes en función de la nueva realidad.

El núcleo de la formación de los sujetos colectivos está en esa capacidad de actualizar la memoria, reflexionar sobre sí mismos y sistematizar los saberes.

Las tensiones de la vida del inconsciente del sujeto colectivo

Como todo sujeto, se reconoce que el sujeto colectivo tiene inconsciente, que también está sujeto a múltiples tensiones, producto de las relaciones intersubjetivas de sus miembros, y de su propia existencia. La intersubjetividad se define como aquello que comparten quienes están formados y ligados entre sí por sujeciones recíprocas, ya sean estas estructurantes o bien alienantes, a los mecanismos de defensa constitutivos del inconsciente, las represiones y renegaciones en común, las fantasías y significados compartidos, así como los deseos inconscientes y prohibiciones fundamentales que los organizan (Kaës, 1995). Todos estos fenó-

menos se construyen en un espacio psíquico específico, en este caso en el espacio grupal del sujeto colectivo.

Para identificar relaciones intersubjetivas significantes de nuevos objetos de saber, se recurrió a algunas categorías de los fenómenos grupales como son: organizadores psíquicos y socioculturales, funciones fóricas, alianzas inconscientes y procesos asociativos. Con este aparato crítico, se analizó un CA que nació en un contexto de necesidad de impulsar la investigación en la ENSM. Se propuso al Dr. I que formara un grupo de maestros para desarrollar proyectos de investigación y conformase uno de los tres cuerpos académicos pioneros en la ENSM, en el ciclo escolar 2008-2009. Con dos doctores y tres maestras en educación se conformó el CA con el propósito de desarrollar líneas de investigación en torno a las construcciones simbólicas y prácticas educativas en la escuela secundaria. El Dr. I tiene el estatus de integrante y es el coordinador del CA, las Maestras Z, A, E y MC tienen el estatus de integrantes y el Dr. M el estatus de colaborador. Las principales actividades que han venido desarrollando son las de investigación, publicación (libros y artículos), participación en congresos nacionales e internacionales así como la realización de un seminario permanente.

Kaës (2010) señala que en todos los grupos internos, el sujeto se representa en sus relaciones con otras partes de sí mismo, así como con sus objetos internos. El Dr. I es elegido por el director para conformar un CA, a su vez el Dr. I bajo la lógica de la identificación elige a los posibles integrantes del CA; y a su vez éstos deciden integrarse al equipo bajo la misma lógica.

Los referentes identificatorios vienen a ser los grados académicos, la formación, el interés por la investigación y el prestigio que se tiene en la institución, y por otro lado el sistema de relaciones de objeto donde se incluye no sólo la forma en que el sujeto constituye sus objetos, sino también a decir de Kaës (2010), aquella en la que éstos modelan su actividad, ya que resulta de la introyección o la incorporación de los objetos y de las relaciones entre éstos. El Dr. I identifica en la maestra E un potencial para contribuir a la producción en la publicación de libros y artículos ya que se encuentra cursando el programa de doctorado en la UNAM, así como también la posibilidad de que las maestras Z, A y MC cursen algún programa de doctorado y de esta manera la producción del CA sea aún mayor, así como los aportes del Dr. M.

De esta manera, la producción académica y los estudios de posgrado de excelencia se convierten en los objetos relacionales que aglutinarán a los llamados a integrar este cuerpo.

Por otro lado, señala Kaës (2000), el complejo es un conjunto organizado de representaciones y de investiduras inconscientes que es constituido a partir de las fantasías y relaciones intersubjetivas en las cuales cada ser toma su lugar

de sujeto deseante por relación con otros sujetos deseantes. Los integrantes del CA muestran respeto por el coordinador del CA, lo colocan en el lugar de líder que él desde el inicio acepta. El CA viene a ser un lugar de identificación y de diferenciación del resto de los profesores de la institución, se identifican en el prestigio que les proporciona el trabajo de investigación, la publicación de artículos y libros, la participación en congresos y la posibilidad de ingresar al Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y así se pueden diferenciar del resto de docentes de la institución.

Continuando con Kaës, el grupo es para cada uno de sus miembros el lugar y el escenario de una externalización de ciertos objetos y procesos de su mundo interno. El grupo es el conjunto de las tópicas acopladas donde los vínculos entre los miembros del grupo reposan en una combinación específica de sus tópicas, economías y dinámicas psíquicas. El CA se ha venido colocando dentro de la institución como uno de los mejores, erigiéndose como un grupo de elite en investigación. Se podría pensar en un organizador sociocultural como el de los líderes intelectuales, los académicos que se destacan no por su antigüedad, ni por sus relaciones sociales, sino por su alto nivel académico que los distingue del resto y establece su identidad y las identificaciones entre ellos. A pesar de los nullos financiamientos institucionales, se han podido abrir camino y publicar cinco libros, participar en congresos en diferentes estados de la República así como en el extranjero.

El grupo impone a los sujetos cierto trabajo psíquico para que así, las psiques se asocien, experimenten sus diferencias, se pongan en tensión y se regulen. Cada sujeto se ve obligado a invertir al grupo con libido para así poder recibir las investiduras necesarias para ser reconocido por el conjunto como sujeto miembro. Una segunda exigencia viene a ser la renuncia de ciertas formaciones psíquicas propias del sujeto y anteponerlas a las del grupo (contrato narcisista). Una tercera exigencia se centra en la necesidad de llevar a cabo operaciones de represión, renegación o rechazo para que se forme el grupo y los vínculos permanezcan (alianzas inconscientes defensivas). Finalmente, una cuarta exigencia consiste en las prohibiciones fundamentales para que se establezca una comunidad de derecho que garantice los vínculos estables y fiables (alianzas inconscientes estructurantes).

A decir de Kaës, el grupo nos invita a explorar otras configuraciones psíquicas del espacio interno, nos vemos frente a lo múltiple, lo complejo, lo heterogéneo en el combate del caos y del orden, de lo uno y de las partes o bien de las particiones o de los alumbramientos de lo singular y lo plural. Desde un paradigma complejo, los sujetos colectivos son ecosistemas organizados, en los que la inter, intra y transubjetividad en el ecosistema del grupo, intercambian, se acoplan, se vinculan, se complementan, para construir y reconstruir configuraciones psí-

quicas del espacio interno tanto de los sujetos individuales y como del espacio interno del sujeto colectivo.

En el CA podemos dar cuenta de los procesos psíquicos grupales donde los sujetos se identifican y se vinculan organizándose en torno a un ideal de ser líderes intelectuales que los hace ser diferentes del resto de los profesores de la ENSM, de ser miembros del SNI y entrar a las grandes ligas de la investigación en materia educativa.

Mientras los integrantes cumplieron con las exigencias psíquicas que el grupo demanda, el CA logró un andar bastante ágil. Sin embargo, hay un proceso de angustia vivido por dos entes: el sujeto colectivo, que se angustia y regresiona por no pasar a un nivel de “Cuerpo académico consolidado” que le brindaría un reconocimiento frente a los otros Cuerpos académicos de las normales del país, al adquirir un liderazgo; y el sujeto individual que la agrupación angustia y regresiona. El deseo de individualidad permanece, persiste al movimiento del polo isomórfico del grupo. Dando cuenta de ello, la interrupción del trabajo del seminario permanente por parte de los miembros, la no asistencia a los congresos donde se presentarían las producciones colectivas, el aumento de las producciones personales, y privilegiar la respuesta a la demanda institucional.

Ante la angustia de pérdida de identidad y lo propio del polo isomórfico del grupo, los sujetos buscan diferenciarse y ocupar un lugar que los distinga de los demás miembros del grupo y apelan a realizar una serie de trabajos desde lo individual, lo cual los lleva a disminuir su compromiso en el CA y llega un momento donde salen de la vista de los demás cuerpos académicos, adviene la angustia de no ser nombrados y reconocidos, y se instauran las series asociativas sobre el “necesitamos hacer algo grande para que nos vuelvan a ver”.

En la doble determinación de las funciones fóricas, el sujeto es convocado a esa función por otros a los cuales está ligado y con quienes tiene un interés común. No obstante también se encuentra en tal función por el movimiento de su propio deseo, deseo de no sólo ser parte del CA y ser visto desde allí, sino de ser visto como sujetos individuales. También se puede pensar como el principio del fin del CA, donde cada uno de los integrantes está cada vez más cerca de poder conformar su propio cuerpo académico y así alcanzar una de sus consignas iniciales, el organizador sociocultural, del grupo, el ser líderes intelectuales.

Conclusiones

Los integrantes de los sujetos colectivos viven la necesidad de una autoformación que les permita conformar intereses, preguntas, objetos de investigación y perspectivas metodológicas compartidas. En la auto-organización tienen que

construir una vinculación con las historias y los proyectos de vida académicos, reconstruirla en los diversos escenarios, distribuir el liderazgo y flexibilizar las formas de comunicación con el entorno, lo que les permite recursividad organizacional.

Se concluye que los sujetos colectivos tienen ciclos de vida que dependen de su auto-eco organización y de la organicidad en el nicho ecológico, pero éste les lleva a enfrentar dilemas que atañen a su historicidad, a su personalidad jurídica y a la construcción de nuevas culturas, como la de la evaluación y la rendición de cuentas.

El sujeto colectivo que constituye un Cuerpo académico, en tanto organizador socio-cultural, configura un techo simbólico que da sentido al presente, referencia al pasado y construye el futuro. Como sujetos epistémicos, los sujetos colectivos generan conocimiento y nuevas realidades. Como entidades vivas nacen, crecen y mueren.

Los sujetos colectivos se encuentran con otros sujetos colectivos en un ecosistema social, con el que establecen dialogicidad, al que alimentan y por el que son alimentados. Estos encuentros conformarán Redes de cuerpos académicos que a su vez, son también sujetos colectivos.

Las exigencias y tensiones que se generan en el intercambio del sujeto colectivo con el eco-sistema social, y las tensiones de los procesos psíquicos grupales, otorgan a los sujetos colectivos la posibilidad de su auto organización y dinamicidad.

REFERENCIAS

- AGUIRRE GÓMEZ, Francelia Jazmín y José Ángel Triana Gutiérrez. (2017). “Estrategia Institucional Integradora de los procesos de formación inicial, docente para la Licenciatura en Educación Primaria (2012) en la Escuela Normal Rural ‘J. Guadalupe Aguilera’”, en Castillo Careaga, David, Claudia Dévora Rodríguez, Jaime Zárate González, Enrique Valenzuela Dorado (coords.). *Tendencias de investigación en educación*, Monterrey, Universidad Autónoma de Nuevo León, pp. 297-316.
- ÁVALOS-ROGEL, Alejandra. (2014). “La racionalidad en las ciencias de la educación a partir de las epistemologías de segundo orden”, en Ducoing Watty, Lilly Patricia (coord.), *Epistemologías y Metodologías de la Investigación en Educación*, México, AFIRSE, pp. 1-9.
- ÁVALOS-ROGEL, Alejandra, Gilberto Castillo Peña y María Teresa Sánchez Martínez. (2018). “La identidad de los nuevos sujetos colectivos desde la transdisciplinariedad: el caso de los cuerpos académicos”, en Gómez Martínez, Rubén (comp.). *Seminario Horizontica 2018. La utopía posible*, Morelia, Escuela Normal Superior de Michoacán, pp. 683-688.
- BROWN, Ann L. (1997). “Transforming schools into communities of thinking and learning about serious matters”, *American Psychologist*, vol. 52, núm. 4, abril, pp. 399-413.
- COLL, César. (2004). *Las comunidades de aprendizaje*, Barcelona, Universidad de Barcelona. <www.tafor.net/psicoaula/campus/master/master/experto1/unidad16/images/CA.pdf>, consultado el 23 de septiembre, 2019.

- KAËS, René. (1995). *El grupo y el sujeto del grupo*, Buenos Aires, Amorrortu.
- KAËS, René. (2000). *Las teorías psicoanalíticas del grupo*, Buenos Aires, Amorrortu.
- KAËS, René. (2010). *Un singular plural*, Buenos Aires, Amorrortu.
- LOURAU, René. (1970). *El análisis institucional*, Buenos Aires, Amorrortu.
- LOBATO CALLEROS, Odette y Eduardo de la Garza. (2009). “La organización del cuerpo académico: las premisas de decisión, colegialidad y respuesta grupal: Un acercamiento desde su autorreferencialidad”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 14, núm. 40, enero-marzo, pp. 191-216.
- MORIN, Edgar. (1999). *El Método. El conocimiento del conocimiento*, Madrid, Cátedra.
- MORIN, Edgar. (2002). *El Método. La vida de la vida*, Madrid, Cátedra.
- MORIN, Edgar. (2008). *El paradigma perdido. Ensayo de bioantropología*, Barcelona, Kairós.
- REMEDY ALLIONE, Eduardo (coord.). (2004). *Instituciones educativas. Sujetos, historia e identidades*, México, Plaza y Valdés.
- SOTOLONGO CODINA, Pedro Luis y Carlos Jesús Delgado Díaz. (2006). *La revolución contemporánea del saber y la complejidad social. Hacia unas ciencias sociales de nuevo tipo*, Buenos Aires, CLACSO.
- TORRES CARRILLO, Alfonso. (2002). *Reconstruyendo el vínculo social: Movimientos sociales, organizaciones populares y constitución de sujetos colectivos*, Bogotá, Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD.
- TOURAINÉ, Alain. (1997). *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*, México, FCE.

SEGUNDA PARTE
FORMACIÓN Y PROCESO DE CONFIGURACIÓN IDENTITARIA
EN PROFESORES Y PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN

LA FORMACIÓN DOCENTE COMO MEDIACIÓN INTERCULTURAL:
EL TESTIMONIO DE UN MAESTRO WIXÁRIKA
DEL NORTE DE JALISCO

GLORIA ESTHER BRICEÑO ALCARAZ

Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio

Introducción

¿En qué medida la formación docente puede ser una *mediación intercultural* que favorece la integración de significados culturales antagónicos? ¿Cómo se enfrenta un docente wixárika a las exigencias académicas y lingüísticas de un currículo estandarizado a la idiosincrasia nacional del idioma oficial? ¿Cuáles son las reflexiones que se hace un maestro wixárika sobre los significados de su cultura de origen y aquellos que van conformando el nuevo *ethos* profesional?

En este trabajo intentaré analizar la problemática de la identidad étnica a partir de la recuperación reflexiva que hace un maestro wixárika del norte de Jalisco, durante su formación de posgrado. El hilo conductor de este análisis será la propia mirada del sujeto que se interroga sobre sí mismo y su circunstancia a lo largo de su proceso formativo. Para ello tomaré como base dos fuentes: el material autobiográfico que aporta en su documento de tesis de maestría,¹ donde el sujeto reflexiona sobre dos condiciones sustanciales de su identidad wixárika: su cultura y su proceso de formación como profesor indígena; y como segunda fuente, algunos fragmentos de las cinco entrevistas a profundidad realizadas al informante a lo largo de seis meses.

¹ La tesis: "Políticas de Educación intercultural en la cultura wixárika de Jalisco (1960-1910)" fue presentada en el ISIDM-SEJ por el Mtro. Francisco Benítez de la Cruz.

El presente trabajo es un reporte parcial de investigación sobre interculturalidad en contextos de formación docente, que trata de contribuir a la deconstrucción de la representación de un docente indígena mono-dimensional, pasivo como actor y desligado de los referentes propios del contexto étnico, territorial y cultural al que pertenece.

El enfoque metodológico utilizado son los relatos de vida (Aceves, 1999); narrar según Ricœur (en Begué, 2003: 251) “es decir quién ha hecho qué y por qué y cómo, desplegando en el tiempo la conexión entre estos puntos de vista”. Por ello, ahondar en los relatos de los sujetos significa encontrar la “intriga” (hilo conductor de la trama) que une los hechos con las acciones y motivos de los personajes, en resumidas cuentas, lo que da coherencia a una vida o trayectoria profesional. De igual forma, considero la propuesta hermenéutica del mismo Ricœur (1995) para analizar las narrativas convertidas en textos, basada en una dialéctica correlativa que va del acto de *comprender* al de *explicar*; tratando de extraer conclusiones en horizontes de comprensión más amplios.

Este análisis lo complementaré como antes mencioné, con datos de las entrevistas efectuadas al informante, mismos que nos permitirá aproximarnos de manera comprensiva a la experiencia singular y afectiva de la formación docente, revelando la significación de los acontecimientos vividos por él durante ese tramo formativo.

Revalorando la experiencia docente

El concepto tradicional de formación profesional engloba de manera amplia todas las acciones que realiza un profesional para perfeccionarse. Es decir, se le considera un proceso individual que busca adquirir las capacidades y competencias que demanda un determinado perfil profesional, integrando además las dimensiones de lo humano: el saber pensar, saber hacer, saber ser y saber convivir.

Sin embargo, Schön (1997) propone un acercamiento cualitativo del término conectándolo a la experiencia fenomenológica del sujeto en el que recae la acción formativa; él considera la formación docente como un proceso que deriva de la *práctica reflexiva*, es decir, los procesos formativos propiciarían una manera de comprender el aquí y ahora de la situación en donde transcurre la práctica del maestro. Con esta apreciación se revalora la *experiencia* del sujeto como sustento de la práctica docente, dotando al concepto de una dimensión cualitativa propia de la hermenéutica y de las ciencias interpretativas. De tal forma que, durante el proceso de formación, el docente sería capaz de llegar a una comprensión de sus prácticas y reflexionarlas críticamente para poder luego transformarlas.

Según Ferry (1990: 145), la persona es capaz de formarse cuando puede disponer del tiempo y del espacio de trabajo para reflexionar sobre sí mismo y sus prácticas, porque: “formarse es reflexionar para sí, para un trabajo sobre sí mismo, sobre representaciones, sobre sus conductas e ideas”.

Siguiendo este orden de ideas, considero que en ese proceso se ponen en juego otros componentes subjetivos que rara vez se vislumbran como movilizadores del acto de la reflexión, a saber, la imaginación y la pasión del sujeto que experimenta la formación como un proceso continuo y dialógico. Estos dos componentes de la subjetividad humana se encuentran presentes en toda creación cultural:

Para que exista la reflexión, hace falta ante todo algo que sólo la imaginación radical puede proporcionar: hay que poder representarse no como un objeto sino como actividad representativa. [...] Esto implica la capacidad de poner en suspenso los axiomas últimos, los criterios y las reglas que fundan el pensamiento como actividad simplemente consciente, con el supuesto de que otros (axiomas, criterios y reglas), todavía no seguros, acaso aún desconocidos, podrían reemplazarlos (Castoriadis, citado en Franco, 2003: 18).

La acción reflexiva rompería así la “clausura” epistemológica en la que estamos cautivos como sujetos marcados por nuestra propia historia y las instituciones sociales, posibilitando con ello activar la imaginación y la pasión, fundamentos del acto creativo que representa el propio aprendizaje.

En este sentido, me parece que el/la docente –a través de la formación– puede ser capaz de transformarse en un agente de cambios cuando ejerce sobre sí mismo esa *actividad representativa* del pensamiento a la que alude Castoriadis; ya que en esa tensión imaginativa que surge de la reflexión, se ponen en juego su experiencia y su práctica de manera consciente. Por tanto, podríamos describir la formación docente como un proceso de construcción que ayuda a “elucidar” tanto la circunstancia de la propia práctica profesional como también de la identidad profesional.²

Vemos, entonces, que la formación docente iría más allá de un modelo centrado en adquisiciones de competencias técnicas que reduce la noción de aprendizaje a su connotación más estricta y básica, ahondando por el contrario, en un proceso fenomenológico complejo donde la reflexión proveería la creación de andamiajes sociocognitivos específicos para una nueva “mediación”, la cual reorganizaría los

² Castoriadis definía este término como “intento de pensar lo que se hace y de saber lo que se piensa”. Ver C. Castoriadis (1983). *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires: Tusquets, 2da. Ed., vol. 1, p. 1.

esquemas afectivos y cognoscitivos del docente y, por consiguiente, transformaría su práctica (Daniels, 2009; Vygotsky, 2010; Ledesma, 2014).

La interculturalidad desde el campo socioeducativo representa una útil herramienta conceptual para comprender las estrategias de poder que operan subrepticamente en la institución educativa o bien, en los diversos actores de la escuela (currículum oculto). No en vano hay que subrayar que las luchas que aquí se dirimen son por la legitimación de un tipo de saber o cosmovisión frente a otra que es históricamente excluida, como ha sido el caso de los pueblos originarios (Dietz y Mateos, 2013).

En su aspecto pedagógico, el concepto adquiere otra vertiente discursiva, digamos “blanda” (en el sentido crítico), en donde desaparecen las luchas de legitimación y poder en aras del reconocimiento al *otro* como diferente; no lo borra ni lo aparta, sino que busca comprenderlo, dialogar con él, respetarlo (CGEIB, 2004). Sin embargo, ¿qué tanto se puede lograr esa relación cuando quedan excluidos de la currícula formativa de docentes indígenas los conocimientos y cosmovisiones propias de estos pueblos?

En nuestra acepción o propuesta de *mediación intercultural*, se pretende asumir que en medio de esta relación asimétrica con el otro o *lo otro* —lo simbólico de la cultura dominante— la reflexión sobre la misma práctica da la posibilidad de negociar las identidades y representaciones antagónicas que obstaculizan el diálogo entre culturas diferentes, como es el caso de la cultura wixárika y la nacional o mestiza que nos ocupa aquí.

Comprendemos la cultura en sentido amplio como la matriz de significados que nos proveen roles, valores y sentidos que son internalizados y sedimentados a través de las prácticas sociales de un sujeto histórico, dentro de un espacio y lugar determinados conformando así un entramado de identidades individuales y colectivas:

...un universo de significados compartidos y relativamente estabilizados: el universo de informaciones, valores y creencias que dan sentido a nuestras acciones y al que recurrimos para entender el mundo. Frecuentemente este universo de sentido se expresa a través de símbolos, esto es, a través de un sistema de signos que lo representan y evocan (símbolos de pertenencia, de solidaridad, de jerarquía, de evocación del pasado; símbolos nacionales, políticos, étnicos, míticos, religiosos, etc.) (Giménez, 2007: 197).

Podríamos agregar incluso, que la *mediación intercultural* propicia durante la formación docente un espacio intermedio (*space in between*) o “híbrido” según Homi Bhabha (1994), en donde se reconsideran supuestos y axiomas de origen

social, clase y etnia, posibilitando así el surgimiento de negociaciones y concesiones al interior del propio sujeto para integrar los nuevos significados y afectos. Consideramos que la reflexión constituye, por consiguiente, una herramienta crítica capaz de deconstruir y reconstruir los procesos de aprendizaje generados durante la formación docente que, en el caso de los maestros indígenas, supondría la toma de conciencia de una identidad individual revalorada a la luz de la interrelación subjetiva con el/lo otro de la cultura dominante en la que se está inmerso.

A continuación se exponen algunos extractos del testimonio de un docente wixárika que hace un recorrido por su vida recordando ciertas circunstancias de su infancia y la escuela, hasta llegar a formarse como docente. Un periplo que, bajo una mirada reflexiva, va conformando la trayectoria profesional del sujeto a través de la cual podríamos comprender su vocación por la docencia. En ese arco de tiempo de su narrativa, advertimos cómo se despliegan las condiciones socio-culturales de marginación étnica, que en conjunto con las subjetivas del propio sujeto (ideales, expectativas, deseos), van conformando su identidad social y docente. En ese testimonio focalizado del sujeto, encontramos distintas formas de reflexión y emotividad que emergen al recuperar de la memoria algunos aspectos de su infancia y luego de su juventud. Vemos también cómo esa serie de sucesos concatenados en el presente, le imprimen orden y sentido a su narrativa para explicar su práctica docente actual y más allá, su misión en la vida.

Tawewiekame (señor creador del universo) gracias por poner en mí tu sabiduría, para otorgarme la existencia y el entendimiento, permitiendo que esto me llevará a cumplir el sueño de estudiar que, si tú lo decides, dará frutos que beneficien a nuestra niñez y me permita ser mejor ser humano (Benítez, 2012: 1).

A lo largo del siguiente testimonio, se puede observar el esfuerzo reflexivo que supone esa “autoetnografía” para el sujeto que es objeto de su propio análisis: Francisco el docente. En sus cavilaciones sobre la propia identidad podemos observar el movimiento oscilatorio que marca el tránsito constante entre “dos mundos” antagónicos (visiones internalizadas de mundos de vida) de difícil integración.

Ne Yeiyari (mi testimonio)

Mi nombre es 'iritemaí, el cual me fue asignado, apegado a nuestras tradiciones, a través de los sueños de los ancianos, abuelas, y los abuelitos. Mi nombre significa “rayito de sol”. Soy originario de la comunidad originaria wixárika comunal, conocido “Waxieti”, llamado así por los dioses provenientes de “Wirikuta”, actualmente Real de Catorce. El nombre actual de la comunidad fue propuesto por los mismos habitantes, autoridades

tradicionales y consejos de ancianos en 1980, por las exigencias de los fundadores de escuelas en la región de entonces. Como los pobladores del lugar no tenían ningún estudio realizado, no sabían de que se referían o para qué era necesaria, hasta que se les explicó, que el lugar debiera tener un nombre propio y de inmediato comentaron sobre el árbol zalate, para ellos significaba de un valor importante porque tenía más de 200 años de existencia, pero en ese entonces había tres comunidades con el mismo nombre por eso ellos la cambiaron por Chalate.

La lengua wixárika para mí es un don cultural que determina mi identidad étnica y que me hace ser distinto de otras culturas existentes en el mundo. No hay otra cosa que más valga como mi lengua wixárika. Cultura wixárika significa celebrar fiestas tradicionales y ofrecer ofrendas, ritos simbólicos a los dioses de la naturaleza, y consagrar los productos del campo, especialmente la milpa, el maíz, calabaza, frijol y el amaranto, y ofrecer ofrendas y ritos a los dioses y diosas como: el sol, el agua, la lluvia, el aire, la tierra y el fuego (Benítez, 2012: 57).

Con esta breve presentación, *'iritemaí* inicia su relato en primera persona, haciendo alusión directa a su cultura de origen y a sus tradiciones ancestrales. Observamos que, en este primer enunciado, su identidad como individuo queda subsumida en la colectividad de la familia, los ancianos y las creencias de su comunidad. Para el pueblo wixárika, la cosmovisión religiosa impregna toda la vida cotidiana: desde el nacimiento hasta la muerte, y durante ese gran recorrido se recrean los ritos y ceremonias para satisfacer a los dioses de la naturaleza.

Entre los huicholes, la religión y lo místico dominan a la cultura y los dioses lo dominan todo. Estos dioses son personificaciones de fenómenos naturales, elevados a la potencialidad de la divinidad [...] Casi toda actividad artística, está dominada por la acción del mismo principio que rige las ofrendas a los dioses: esta actividad es dramática, literaria, plástica y rítmica. Más que la libre indagación, es la religión la que proporciona a los huicholes su filosofía acerca de la naturaleza, el universo y el hombre. La filosofía huichol se relaciona con los dioses y no con la realidad objetiva. Más incluso que la tecnología racional, la religión le da al huichol aquel dominio de la naturaleza que él cree tener. Es ésta una de las ideas más fantásticas, aunque encantadora, que jamás haya podido crear el espíritu humano (Zingg, 1982: 2).

Con este pasaje del etnólogo norteamericano Robert M. Zingg (1900-1957), se puede comprender el papel supremo que juega lo sagrado en la conformación identitaria de sus miembros. No hay individuo con identidad “propia” sino un pueblo con identidad colectiva o comunal:

Gracias a ellos [padres, abuelos paternos y maternos] que aún viven, en mi etapa de crecimiento, como señala “el costumbre” me presentaron espiritualmente con los dioses. Si algo me ha mantenido firme, es porque ellos fueron los que inculcaron valores en la familia. A ellos les debo la raíz de la tradición que me han inculcado, los ritos, ofrendas, fiestas, sacrificios y peregrinajes, todo esto forma parte de la cultura wixárika. Gracias a ellos, mi creencia es espiritual, adorar a los dioses de la naturaleza de los cinco principales lugares sagrados: Xapawiyemeta, (Lago de Chapala, Jal.), Pariyatsie (Real de Catorce, San L. P.), Tateí Haramara (San Blas, Nayarit), Hauxa Manaka (Cerro Gordo, Durango) y en el centro teekata el lugar sagrado más importante, en donde nació la nación wixárika: Santa Catarina Coexcomatitlán, de Mezquitic, Jalisco (Benítez, 2012: 58).

El aprendizaje situado en la comunidad

Las primeras enseñanzas en la comunidad indígena siempre corren a cargo de la madre, el padre o un hermano mayor, quienes desempeñan un papel relevante para hacer participar y guiar al nuevo miembro en la vida comunitaria. Alguno de ellos principalmente, fungirá como modelo a seguir para involucrarlo gradualmente en las labores de la comunidad. Este tipo de aprendizaje –situado en el contexto social– recibe el nombre de “participación guiada” y es fundamental para que se dé la “apropiación participativa” (internalización) de los aprendizajes que son importantes para un grupo cultural determinado (Rogoff, 1993).

Poco me acuerdo, en ese entonces, que no había escuela para ir a aprender, pero mi mamá me enseñaba a contar con la lengua materna, identificando los tamaños, de chico a grande, de los objetos, de animales, de medianos a los extra grandes. Mi mamá me mandaba a la leña al campo y me ponía un ejemplo de cómo cortar la leña, y la obedecía, cortando del mismo tamaño y lo traía a casa, a uno o dos kilómetros de distancia, y así los cargaba de mi hombro a la cintura, del peso a mi poder. Mi mamá me enseñó a medir cuartas, de uno, dos, tres, cuatro dedos y la palma de la mano. Dependiendo de la medición, un metro, una brazada, de un paso equivalía de un metro y mucho más de cálculo de tanteo (Benítez, 2012: 59).

Una vez que se establece la escuela multigrado la comunidad del Chalate, en 1980, deja su trabajo de pastoreo y se suma al grupo de niños llevado más por su deseo de aprender que por consejo de su abuelo y madre:

Me iba caminando a dos horas y media de mi casa a la escuela, mi mamá me echaba gorditas, en el recreo me las comía y un bulecito de agua para tomar. Estuve asistiendo

con gusto, porque me gustaba aprender muchas cosas en los libros. Una de las etapas más importantes de mi vida fue cuando tuve mi primer contacto con las letras, sentí como abrir una puerta al mundo del conocimiento a lo largo de la educación primaria, ya que aprendí a leer, sí, pero no a comprender lo que leía, lo que decía, y lo que significaba, conocía los signos, y ligaba las palabras u oraciones y quizás daba una fluidez a lo leído, peor finalmente no entendía el contenido del texto [...] De lo que más me acuerdo es cómo inicié a deletrear las sílabas con el método del silabario de San Miguel, formando palabras. Desde entonces me llamó mucho la atención la lectoescritura, descubrí que formando una palabra me hablaba, me significaba y me decía algo (Benítez, 2012: 60).

Los docentes: modelos de vocación y la escuela reproductora de discriminación

Los maestros que tuve siempre me orientaron por el buen camino, al menos así lo comprendí, que aprendiera muy bien la lectoescritura, porque era importante saberlo, que algún día tenía que ayudar a la comunidad sabiendo la escritura y la lectura o simplemente que supiera a contar y comunicarme en segunda lengua. Con esas orientaciones me abrieron la idea de pensar en la vida, me hicieron interesar, buscar, enfrentar sacrificios. Lo que iba aprendiendo enriquecía mis saberes, eso fue lo que me motivó seguir estudiando (Benítez, 2012: 63).

De este relato cabe rescatar lo trascendental que es –para la consecución de la vocación docente– el descubrimiento de un *modelo*, una especie de figura emblemática que se presenta para encarnar un ideal. Ese modelo es inmediatamente unguado con nuestras propias emociones y proyecciones, nos identificamos con él plenamente y será nuestra referencia constante en nuestra configuración de trayectoria profesional a pesar de los obstáculos y la discriminación por no dominar la lengua oficial y por no pertenecer a la misma cultura, ser el “otro” desconocido, el indígena:

Evocando y analizando mi infancia y las experiencias escolares, puedo decir que no recuerdo el lugar donde tuve el primer momento de acercamiento al dominio de la segunda lengua. Al salir de mi comunidad nunca pensé que se hablaba en otra lengua [...] Esta falta de dominio me ocasionó muchos problemas tanto en las escuelas, en la ciudad o simplemente en las asignaturas como lo es la resolución de problemas matemáticos en donde simplemente no llegaba a la solución por no comprender lo planteado. No puedo olvidar hasta ahora aquellas ocasiones en que me obligaban a memorizar fechas y datos

que para mí carecían de importancia, a través de la repetición constante de dichas tareas (Benítez, 2012: 65).

Estando en la secundaria nocturna [...] sufrí la discriminación en los primeros semestres, por no dominar la segunda lengua muy bien, por falta de participación, por no pronunciar muy bien las palabras, por no comprender el texto leído, por falta del dominio de las exposiciones, por no cumplir con las tareas, por portar mis trajes de wixárika, por traer huaraches, por falta de corte de cabello, me cortaron el pelo que por piojoso, no aprendía muy bien, pero para mí todo era natural como un ser humano que viven en el campo. Me insultaban, me pateaban, me tiraban mis útiles escolares, me decían “indio huarachudo”, el “hijo del Chente” y el director me decía “general sin armas”. [Por eso] me fui a repetir curso escolar y deserté de la institución (Benítez, 2012: 66).

Al cabo de dos años reingresa a otra secundaria administrada por religiosas en donde consigue su certificado. La ruta de obstáculos y discriminación siguió hasta la educación superior, con espacios alternados de descanso debido a falta de recursos económicos o bien, por no salir en listas debido a sus bajas notas:

...gracias a mi madre que, al darme la vida, al traermé a conocer al mundo que actualmente vivo, me nació el sueño de ser médico cirujano y partero, con el propósito de curar gente de la localidad. Hice trámites tres veces, ninguna de las tres salí en listas. Yo estaba aferrado porque mi idea era salvar vidas. Ya que no salí en esa carrera, hice trámites en la carrera de psicología ahora con la mentalidad de dar terapia a los wixaritari, pero tampoco salí en listas (Benítez, 2012: 68).

La profesión de maestro vino a cristalizarse después de varios años y de manera azarosa, cuando ingresa por un periodo al subsistema de educación indígena de Jalisco para cubrir un interinato en una comunidad wixárika. La experiencia lo motivó a cursar al poco tiempo la licenciatura de docencia en la UPN durante cuatro años, titulándose con un proyecto sobre la enseñanza de la lecto-escritura en las lenguas wixárika y el español para alumnos de primer ciclo de primaria. Su formación de posgrado la realizó posteriormente inducido por un maestro de licenciatura; en 2012 se gradúa de la Maestría en Ciencias de la Educación, continuando con el doctorado en 2017, siendo el primer doctor wixárika egresado en la historia del Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio (ISIDM-SEJ).

No fue nada fácil incorporarme a obtener los estudios de estos niveles, me tuve que enfrentar con toda la fuerza de sacrificio personal y familiar y poseer una tranquilidad y paciencia para incorporarme [...] Me considero que soy instructor wixárika, me nace

construir hombres críticos de las futuras generaciones, por eso aprovecho las oportunidades que se me presentan y que me han servido para mi formación docente, con la visión de mejorar e innovar cada día mis actividades académicas del aula para el desarrollo intelectual, cognitivo, de los alumnos wixaritari de mi comunidad escolar (Benítez, 2012: 73).

Habiendo recorrido un camino plagado de obstáculos como estudiante wixárika, sabe bien lo que debería ser la enseñanza con el enfoque intercultural bilingüe y cuál debe ser el rol del maestro en las comunidades indígenas:

El papel del maestro bilingüe es lo más fundamental en la educación intercultural bilingüe, su tarea es aún más complicada porque forma y construye dos cerebros o dos mundos diferentes a la cultura del niño, entonces las actividades diarias del docente son complejas porque contextualiza su enseñanza de acuerdo con las necesidades de los alumnos indígenas, con el objetivo que el niño interiorice su conocimiento, el docente permite realizar lo práctico bajo un objetivo de estudio, no se puede enseñar sin objetivo. Para que el niño pueda comprender algo, se necesita manipular y observar lo que se le está enseñando (Benítez, 2012: 74).

Desde su posición actual como docente e investigador, reconoce sus logros académicos apreciados bajo la concepción de los valores occidentales, pero quizás su mayor satisfacción radica en mantenerse de pie luchando por lo que aspiró siempre: el conocimiento. Resulta interesante observar en el siguiente extracto, cómo hace consciente de su propio afán una especie de voluntarismo que lo impulsa a desafiar los obstáculos sociales —y riesgos de la disolución de una identidad comunitaria original— con el fin de alcanzar sus propias expectativas. Podemos también advertir, una voz empoderada —con una agencia propia— que da la idea de haber logrado integrar los significados ambivalentes entre sus mundos de vida, un lugar preferente desde donde puede ver tanto hacia atrás como hacia “el porvenir”:

Cuando hago un alto en el camino, volteo la mirada a lo recorrido y veo el horizonte del porvenir, reconozco que éste, se proyecta en lo que soy, con lo que tengo, con lo que aspiro e incluso con lo que temo. He luchado por lo que hoy soy, lo que tengo y represento socialmente, empero, tengo que seguir de pie, en vigilia y con aspiraciones y proyecciones para enfrentar y ayudar a que mis hijos se eduquen y transformen un mundo que empieza a configurarse (Benítez, 2012: 74).

Reflexiones finales

La formación docente puede ser vista, a partir del relato de vida analizado, como una posibilidad para abrir un espacio de reflexión sobre las prácticas y experiencias alrededor de nuestra profesión, el cual puede ser comprendido como una forma de *mediación intercultural*, categoría de análisis propuesta en este trabajo. En el caso de los docentes indígenas, ésta puede inclusive facilitar procesos de integración y síntesis de los significados culturales entre dos mundos antagónicos en un primer momento, ya que brinda las herramientas cognitivas y afectivas con las que el sujeto revalora a la luz de sus aprendizajes, sus vivencias, costumbres y cosmovisiones.

Se diría, por lo tanto, que mientras la integración cultural involucra la reflexión sobre la práctica docente, la asimilación la deja de lado, excluyendo los elementos valorativos (ejemplo, la lengua y la cultura) que refuerzan la identidad étnica de los docentes. El caso del maestro wixárika nos mostró con su testimonio que, ese proceso integrador de significados culturales contrastantes, puede ser posible si se atiende dentro de un proceso formativo con un enfoque intercultural, que brinde la posibilidad de construir nuevos andamiajes sociocognitivos donde confluya la intersubjetividad con los otros, en un ambiente de libertad y creatividad.

REFERENCIAS

- ACEVES, Jorge. (1999). “Un enfoque metodológico de las historias de vida”, en *Proposiciones 29, Historias y Relatos de vida: investigación y práctica en las ciencias sociales*, Santiago de Chile, Ediciones Sur, pp. 45-51.
- BEGUÉ, Marie-France. (2003). *Paul Ricœur: la poética de sí mismo*, Buenos Aires, Editorial Biblos.
- BENÍTEZ, Francisco. (2012). “Políticas de educación intercultural en la cultura wixárika de Jalisco (1960-2010)”, tesis de Maestría en Ciencias de la Educación, México, Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio-SEJ.
- BHABHA, Homi. (1994). *The Location of Culture*, New York, Reutledge Classics Series.
- Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe. (CGEIB). (2004). *Políticas y fundamentos de la educación intercultural bilingüe en México*, México, SEP-CGEIB.
- DANIELS, Harry. (2009). *Vygotsky y la pedagogía*, México, Paidós.
- DIETZ, Gunther y Laura Mateos. (2013). *Interculturalidad y educación intercultural en México: un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*, México, SEP-CGEIB.

- FERRY, Gilles. (1990). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*, México, Paidós.
- FRANCO, Yago. (2003). *Magma, Cornelius Castoriadis: psicoanálisis, filosofía, política*, Buenos Aires, Biblos.
- GIMÉNEZ, Gilberto. (2007). *Estudios sobre la cultura y las identidades sociales*, México, CONACULTA-ITESO.
- LEDESMA-AYORA, Marco. (2014). *Análisis de la teoría de Vygotsky para la reconstrucción de la inteligencia social*, Ecuador, Universidad Católica de Cuenca.
- RICŒUR, Paul. (1995). *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*, México, Siglo XXI.
- ROGOFF, Barbara. (1993). *Aprendices del pensamiento*, México, Paidós.
- SCHÖN, Donald. (1997). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en los profesionales*, Barcelona, Paidós.
- VYGOTSKY, Lev S. (2010). *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*, Madrid, Paidós Ibérica.
- ZINGG, Robert M. (1982). *Los Huicholes. Una tribu de artistas*, México, Instituto Nacional Indigenista, Serie Clásicos de la Antropología, vol. 2, núm. 12, pp. 516-544.

IDENTIDAD DOCENTE, FORMACIÓN RECIBIDA
Y NECESIDADES DE FORMACIÓN DE PROFESORES
DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO:
RESULTADOS DE OCHO GRUPOS DE ENFOQUE

ADRIANA OLVERA LÓPEZ
Universidad Nacional Autónoma de México

YAZMÍN A. LARA GUTIÉRREZ
Universidad Nacional Autónoma de México

MAURA POMPA MANSILLA
Universidad Nacional Autónoma de México

Presentación

El presente estudio tuvo como propósito caracterizar a un grupo de profesores de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), tanto del nivel Bachillerato como de Licenciatura, respecto a su identidad docente, las características de la formación que ha recibido, así como las necesidades de formación vinculadas a su labor como parte del profesorado Universitario. Todo ello con la finalidad de realizar sugerencias en cuanto a una propuesta formativa pertinente desde y para la Universidad.

En ese sentido, este trabajo pretende aportar información acerca de la formación docente en el contexto del profesorado universitario. El estudio parte de la necesidad de conocer aspectos de la formación docente que han recibido los profesores de la Universidad, así como aquellas condiciones que identifican como necesarias para fortalecer su función como profesores de la UNAM, con el objeto de orientar la toma de decisiones en torno a un proyecto de formación del profesorado universitario tomando como base la propia experiencia de los docentes y sus necesidades en relación con el ejercicio de la docencia en las aulas de la máxima casa de estudios. Un aspecto importante para comprender y caracterizar la historia del profesorado en cuanto a su formación docente, así como las necesidades

que identifican para ejercer la docencia de una mejor manera, es la construcción de la identidad del profesor de la Universidad.

Las preguntas a las que trata de dar respuesta el presente estudio son: ¿cómo llegaron al ejercicio de la docencia los profesores de la UNAM? De la formación que han recibido los docentes de la universidad ¿cuál les ha sido útil y qué la caracterizó? ¿Qué tipo de actividades de formación docente requieren los profesores de la UNAM para fortalecer su práctica y a qué se debe? ¿Cuáles son las expectativas de los profesores universitarios en relación a los servicios que ofrece la UNAM respecto a la formación docente? Para la construcción de la respuesta a estas interrogantes se desarrollaron grupos de enfoque con profesores de la UNAM, con el fin de tomar como fundamento principal la experiencia y voz de los propios docentes.

Como resultado del análisis de lo comentado por los 86 profesores que participaron en ocho grupos de enfoque, se previeron dos categorías para el análisis: Formación recibida y Necesidades de formación. Al llevar a cabo el análisis del discurso, surgió una tercera categoría: Identidad docente. Es con base en estas tres categorías que se presentan los resultados generales de este estudio.

Fundamentación

El desarrollo profesional docente se ha definido a lo largo del tiempo desde varias perspectivas. Algunos investigadores lo han entendido como una serie de procesos producidos mientras los profesores se encuentran en ejercicio profesional (por ejemplo Boyle, Lamprianou y Boyle, 2005; Bruce *et al.*, 2010; Hofman y Dijkstra, 2010, entre otros). Por otro lado, también se considera que el desarrollo profesional comienza mucho antes, cuando los profesores aún se encuentran estudiando la carrera (por ejemplo Conway *et al.*, 2009; Feiman-Nemser, 2001; Livingston y Shiach, 2010). Lo cierto es que poco antes o después, el desarrollo profesional de los docentes es resultado del efecto de diversos factores: como el salario, la demanda del mercado laboral, el clima organizacional en las instituciones donde se desempeñan, las promociones que pueden tener, las estructuras jerárquicas, la formación que se les ofrezca, entre otros; mismos que hacen posible u obstaculizan su avance dentro de la vida profesional que tienen (Imbernon y Canto, 2013).

Entendido así, el desarrollo profesional del profesorado no tiene como única vía la formación; es decir, éste no se debe únicamente al desarrollo cognitivo, teórico y pedagógico ni al conocimiento y comprensión de sí mismo que tiene o puede aprender el docente, sino a todo eso enmarcado en una situación laboral que considera los elementos mencionados anteriormente (Vaillant, 2014).

Es indiscutible que si bien la formación del profesorado no es el único elemento que impacta su desarrollo profesional, sí es un aspecto fundamental para

impulsarlo, por lo que resulta relevante la generación de una propuesta de formación que atienda adecuadamente el qué, cómo y para qué de la formación que se ofrece. Para ello, es necesaria la participación protagónica de los profesores, dado que permite responder a dichas preguntas de manera adecuada y próxima a lo que necesitan (Sánchez-Olavarría y Huchim-Aguilar, 2015).

Desde esta perspectiva, el presente trabajo se centró en caracterizar a los docentes de la UNAM a través de su propia voz, respecto a tres grandes elementos: 1) la identidad que han construido como docentes; 2) la formación que han recibido a lo largo de su carrera para el ejercicio de la docencia; 3) y las necesidades de formación que tienen. Lo anterior con la intención de construir una propuesta de formación que parta de la idea de que son seres humanos adultos que tienen criterios sobre su propio desempeño profesional y, por lo tanto, son capaces de reconocer quiénes son, cómo se han formado, y cuáles son sus carencias para un ejercicio profesional adecuado (Concepción, Fernández y González, 2015).

Metodología

Los grupos de enfoque fueron conducidos por un equipo multidisciplinario con amplia trayectoria en formación docente e investigación en educación, miembros de la Subdirección de Investigación en Educación, de la antigua Coordinación de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular (CODEIC) de la UNAM.

La muestra fue diseñada por conveniencia o de manera intencional: un tipo de muestreo, distinto al aleatorio, donde el investigador establece una serie de elementos para seleccionar y caracterizar a la población. Es útil y ampliamente utilizado en estudios de orden cualitativo que no persiguen una representatividad estadística. En este caso, y por tratarse de un número reducido de grupos de enfoque, se caracterizó la muestra en función de elementos que dan cuenta de la diversidad académica, profesional y laboral de los docentes de la UNAM. Se consideraron elementos tales como: nivel donde labora el profesor (bachillerato o licenciatura), turno, sexo, antigüedad, nombramiento (tiempo completo o asignatura), categoría (definitivos o interinos), y área disciplinar laboral (Físico, matemáticas e ingenierías; Biológicas, químicas y de la salud; Sociales y Humanidades y artes). Fueron organizados 9 grupos de enfoque con 12 profesores cada uno (6 mujeres y 6 hombres), un total de 108 participantes, provenientes de 18 entidades. Uno de los grupos no fue realizado, debido a que hubo suspensión de labores a causa de un sismo. Asimismo, un grupo de profesores provenientes de una Facultad de Estudios Superiores (FES), no acudió a la cita. En total participaron 86 profesores en ocho grupos realizados del 4 al 8 de septiembre de 2017. Se distribuyeron:

- Grupo 1 (04/09/17). FES Acatlán y Aragón, 11 participantes, 1 ausencia.
- Grupo 2 (04/09/17). Facultad de Arquitectura y Química, 12 participantes.
- Grupo 3 (05/09/17). Facultad de Medicina y Psicología, 12 participantes.
- Grupo 4 (06/09/17). FES Zaragoza e Iztacala, 8 participantes, 4 ausencias.
- Grupo 5 (06/09/17). Facultad de Ciencias, Veterinaria, Ingeniería, Odontología, Contaduría y Administración, 12 participantes.
- Grupo 6 (07/09/17). Facultad de Artes y Diseño, Filosofía y Letras y Música, 12 participantes.
- Grupo 7 (07/09/17). Escuela Nacional Preparatoria, 12 participantes.
- Grupo 8 (08/09/17). Colegio de Ciencias y Humanidades, 10 participantes, 2 ausencias.

Cada grupo duró alrededor de 120 minutos, como se tenía previsto. Todos los grupos fueron video y audiograbados, y se realizaron transcripciones de dichos registros.

Se diseñó y empleó un guión de grupo de enfoque y una guía de apoyo para disponer el ambiente y organizar las intervenciones de los participantes. El guión de grupo abordó: ¿qué los llevó a ser docentes?, ¿qué formación docente han recibido?, ¿qué características debiera tener un espacio para la Formación de Profesores?

En la metodología de grupos focales (y otras de análisis cualitativo) se registra como un paso necesario la denominada “saturación de datos”, que tiene que ver con el hallazgo de recurrencias en los contenidos de las respuestas; es decir, es el momento en que, una vez que se han consultado a diversos grupos, ya no están emergiendo temáticas nuevas de relevancia para el análisis. En otras palabras, cuando consultar un grupo más no hace diferencia en los hallazgos.

Explicado lo anterior, es que se hace posible afirmar que el número de grupos realizado fue suficiente para las temáticas consultadas. Con ello se llegó a la saturación de datos, puesto que se encontró recurrencia y coincidencia en las respuestas e intervenciones, así como temáticas en común tanto en los asistentes de un grupo, como entre los grupos.

Resultados

Identidad Docente

La conformación de la identidad profesional del profesor es un proceso que involucra diversas fuentes de conocimiento, tales como la propia práctica docente, las relaciones humanas y la disciplina que imparten. Asimismo, está influenciada por

la familia inmediata, las personas cercanas dentro y fuera de su disciplina profesional, las experiencias de aprendizaje que han tenido desde la infancia, la observación de otros y de docentes que sirvieron como modelos a seguir, la interacción con otros profesores, por fenómenos de enseñanza atípicos, el contexto político e institucional, tradiciones en la enseñanza, arquetipos culturales, y las experiencias previas en el ejercicio docente (Beijaard, Meijer y Verloop, 2004).

La Identidad Docente es una especie de espejo de los aspectos individuales y contextuales que han influido, o incluso determinado, a lo largo de la vida de una persona el ejercicio de la profesión docente. En este caso, la voz retomada para construir esta identidad es la de aquellos que, gracias a su participación en los grupos de enfoque, posibilitaron tener una idea sobre la identidad docente de la UNAM.

Las subcategorías que conformaron la categoría de Identidad Docente dentro de este análisis son las siguientes: a) Asignatura que imparte, b) Entorno laboral e institucional, c) Entorno profesional, d) Entorno social, e) Experiencia personal, f) Formación y carrera docente, y g) Satisfacción. Dichas subcategorías cuentan a su vez con indicadores o elementos que las componen.

Una parte importante (35.7%) de las unidades de sentido se concentra en la subcategoría de Formación y Carrera Docente, y dentro de ella la que cuenta con mayor número de comentarios es Historia Profesional. La Historia Profesional refiere al ámbito individual y alude a la formación relacionada con su actividad docente, así como lo que le ha sucedido a lo largo de su carrera profesional y que ha impactado en su quehacer como profesor.

La subcategoría de Entorno Profesional es la que reúne en segundo lugar la mayor parte de unidades analizadas (25.6%). Dentro de ella, la Auto-percepción es la que más comentarios registra. Esta se relaciona con la percepción que los participantes tienen de sí mismos en su desempeño como docentes.

En menor medida (12%), la Disciplina que Imparte es aquella que agrupó un número significativo de unidades, y son el Profesor de Determinada Disciplina y Contexto de la Disciplina que Imparte en donde se catalogaron la mayor parte de afirmaciones.

Otra de las subcategorías de este análisis con respecto a la identidad es la satisfacción. Al hablar de satisfacción se apela a una de las partes más representativas de la identidad docente, pues es en ella donde se manifiestan las motivaciones, afinidades, vivencias y emociones favorables, logros y rasgos consonantes con alcanzar algo que representa la sensación de cumplir de forma completa alguna acción, meta u objetivo. En este caso, la satisfacción personal y profesional que les brinda a los profesores su quehacer como docentes, también se relaciona con la superación personal y profesional que alcanzan en su labor cotidiana como profesores del bachillerato universitario.

Dentro de las semejanzas que se identificaron vale la pena señalar que cuatro de las siete subcategorías que conforman la Identidad docente ocuparon el mismo lugar en cuanto al porcentaje de unidades de sentido temático de acuerdo con el nivel educativo. Estas fueron: Formación y carrera docente, Entorno profesional, Entorno laboral/institucional, y Entorno social. Esto indica que lo que conforma cada subcategoría permite que las intervenciones de los profesores participantes aborden asuntos y experiencias que se presentan como parte de la profesión docente, sin importar de manera significativa el nivel en el que ejercen la profesión. Es decir, se evidencia que los profesores enfrentan situaciones o escenarios similares, independientemente del nivel educativo en donde ejerzan la docencia.

Las diferencias entre niveles educativos se identificaron en las subcategorías de: Disciplina que imparte, Experiencia personal y Satisfacción. Esto deja ver que las particularidades de pertenecer al profesorado del nivel Bachillerato o Licenciatura se reflejan en aspectos que son evidentes. Las asignaturas y disciplinas que se imparten en ambos niveles son distintas en varios aspectos; además, en Bachillerato los dos subsistemas que lo conforman tienen modelos educativos distintos y eso se traduce en particularidades aún más características de ese nivel educativo que hacen que estas diferencias en cuanto a la disciplina que imparten, su experiencia personal como miembros del profesorado en cada uno de los niveles y la satisfacción que les representa su labor docente sean más acentuadas.

Formación Recibida

Las temáticas relacionadas con la formación recibida fueron localizadas en 565 de las 1704 unidades de sentido derivadas de las respuestas de los participantes. El 40% de los datos sobre la formación recibida se concentra en los tipos de formación profesional y docente, así como en las características del desarrollo de la misma. También se analizó información acerca de los lugares de formación, el formato y énfasis de las actividades, los motivos para prepararse en la carrera docente, así como resultados y dificultades enfrentados durante el proceso.

Tipos de formación. Los tipos de formación se clasificaron en dos: profesional y docente. Respecto al primero se encontró, particularmente en bachillerato, que el área de formación en licenciatura no es coincidente con el área donde laboran actualmente los profesores. En cuanto a los estudios de posgrado, en ambos niveles los profesores cuentan con estudios de licenciatura y maestría; sin embargo, el doctorado y postdoctorado sólo fue reportado en licenciatura. Respecto a la formación docente, se reconoció la formación inicial (formal e informal) como ayudante de profesor, servicio social o formar parte de programas de inducción;

en el caso del bachillerato tuvo un lugar importante, además, la formación en el modelo del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), y en licenciatura el Programa 121.

La formación por la experiencia docente es muy variada en ambos niveles, en bachillerato mencionaron la participación en programas como el de Fortalecimiento y Renovación Institucional de la Docencia (PROFORED) y el de Actualización y Superación Docente (PASD); en licenciatura ampliaron a experiencias de múltiples fuentes: Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), formación familiar, sedes hospitalarias y experiencias autodidactas. Los docentes consideran fuentes de formación a múltiples experiencias, no sólo las intencionadas institucionalmente. Los docentes no sólo reciben su formación, también la buscan y en algunos casos, la propician.

Lugares de formación. Los más frecuentemente mencionados son la UNAM y las Instituciones de Educación Superior (IES) privadas. En la UNAM: la antigua Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia (CUAED), Dirección General de Cómputo y de Tecnologías de Información y Comunicación (DGTIC), Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA), CCH, FES, Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS), Facultades, CODEIC, Dirección General de Orientación y Servicios Educativos (DGOSE), Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE), Dirección General de Bibliotecas (DGB), Escuela Nacional Preparatoria (ENP), Unidad de Planeación, Seminario Sobre Estudios de Juventud, otras de México (principalmente IES privadas, Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey, Universidad del Valle de México, Escuela Bancaria y Comercial, Universidad Anáhuac, Iberoamericana, Intercontinental, Anglo, Bachillerato pedagógico en Chihuahua, Colegio de Bachilleres); y del extranjero, mencionados en muy baja proporción: Checoslovaquia, Arizona (a distancia), Estados Unidos y Holanda.

Tipos de actividades. Mencionaron seis: conferencias, congresos, cursos, diplomados, seminarios y talleres. Los más importantes son los cursos y diplomados (juntos representan el 87% del total de actividades).

Énfasis. Refirieron sobre todo el didáctico-pedagógico, y en menor medida el de la disciplina específica, teórico, práctico y de investigación. La categoría “otros” presentó gran diversidad temática: técnico, interpersonal, de desarrollo humano, multidisciplinario, profesionalizante, y catártico.

Motivos para acudir a formación. Más de la mitad de los motivos, en ambos niveles, son para atender las necesidades de su práctica. Le siguen en importancia los motivos de índole personal. En bachillerato, resultó muy motivante la mejora de la interacción en el aula con alumnos, y en la escuela con sus pares. En licenciatura, otras razones de importancia fueron las laborales.

Caracterización de la actividad. Los datos que más aportaron en ambos niveles fueron el nombre o tema de la actividad, los propósitos u objetivos de la misma, así como lo relacionado con el tiempo: duración, periodicidad. En menor medida, mencionaron a los profesores que impartieron, el espacio, y los recursos tecnológicos.

Resultados. En los dos niveles fueron muy importantes los resultados que indican el desarrollo de procedimientos alternativos. En bachillerato, además se presentaron repercusiones institucionales y atención a necesidades sociales. En licenciatura, la reflexión sobre la práctica y la motivación para la mejora.

Dificultades. En bachillerato, temas de cuidado fueron la pertinencia de contenidos, las compensaciones y apoyos para quienes se forman. En licenciatura, se refirió gran número de dificultades, relacionadas con el tiempo, con los docentes que imparten la actividad y hasta con asuntos disciplinarios; no todos están de acuerdo en formarse en ambientes donde se privilegie la multidisciplina.

Necesidades de formación docente

De las 1782 unidades de sentido temático, 459 se relacionaron con las necesidades de formación de los profesores participantes. De esta categoría se desprendieron tres subcategorías: características de la formación, contenidos para la formación y condiciones institucionales básicas para ejercer la docencia

Los participantes dentro de los grupos de enfoque se centraron en expresar las características que los procesos de formación, a su juicio, deben tener, para que les resulten útiles en el ejercicio y mejora de su práctica docente (48.82%), a partir de ello emergieron 8 contenidos específicos: Actividades, propósitos, oferta, participantes, seguimiento/acompañamiento, reconocimientos, evaluación y formadores. A continuación, un ejemplo de lo que comentaron los participantes al respecto.

Yo creo que más bien es buscar un proceso equitativo en el sentido de que, si se abre un curso en el sur, también que se abre en el oriente ¿sí me explico? Porque a veces están

los programas, cursos, talleres, seminarios, diplomados, lo que sea, pero sólo en un lugar específico, y a veces es imposible, como ya le comentaba mi situación ¿no? Otra cosa... vamos a ver qué estamos haciendo con esto, qué resultados tuviste, esa experiencia de retroalimentación, darle un seguimiento, y, por último, la posibilidad de ese acceso a las constancias de manera virtual, porque a veces dice uno, es que hay que recogerlo, pero hasta no sé dónde, uy, no, ir hasta allá está medio en chino, o sea, que yo pudiera, maestro, estar en la plataforma e imprimo mi constancia directamente desde cualquier lugar donde yo me encuentre (8.3.5.2).

Se puede identificar que la mayor aportación de los participantes dentro de los grupos de enfoque es en lo que respecta a las actividades; es decir los tipos de procesos formativos que consideran necesarios y útiles para su práctica educativa, entre ellos mencionaron: posgrados, diplomados, cursos, talleres, seminarios, experiencias previas como PROFORED y PASD.

Luego, sus comentarios pasaron a reconocer los que consideran deben ser los principales propósitos de la formación que se les ofrezca, donde coinciden en mencionar como principal objetivo la mejora de su práctica profesional como docentes.

Posteriormente, apareció lo relacionado con la caracterización de la oferta de formación que requieren se ponga a su disposición. En ello coinciden en que debe ser una formación que considere a la diversidad de profesores, que sea lo suficientemente flexible respecto a horarios y modalidades, con el mínimo de burocracia, que cuente con seguimiento, evaluación y formadores bien capacitados.

Enseguida hablaron de quiénes se necesita que participen en los procesos formativos que se propongan, dado que consideran no deben ser los únicos sobre los que se ponga el foco de la formación. Piensan que es muy importante que se integren a la formación autoridades y funcionarios, así como tomadores de decisiones en el ámbito educativo.

También se reconoció, dentro del discurso de algunos, la relevancia que tiene el brindarles acompañamiento y seguimiento en la formación que se les ofrezca, para luego salir a la luz, dentro de sus participaciones, las características que requieren de aquellos que los van a formar, la necesidad de reconocerles de alguna manera la formación que toman y, por último, hablar sobre la relevancia de evaluar todos los procesos formativos que se ofrezcan para que se mantengan sólo los que resulten útiles y cubran sus las necesidades.

En general, los profesores hacen mucho énfasis en que las actividades de formación, que se piensen para ellos, consideren las condiciones en las que imparten clase: es decir, que estén apegadas a la realidad de su docencia para que realmente les sean de utilidad; por otro lado, son reiterativos en que les resulta

necesario participar en procesos formativos prácticos, donde ellos hagan, generen estrategias y soluciones a problemas vinculados a lo que pueden enfrentar con sus estudiantes en su día a día. Además, consideran necesario que los procesos formativos se flexibilicen en sus formas y se considere una gama más amplia de actividades a través de las cuales ellos consideran que aprenden, y no sólo de lo ya conocido (cursos, talleres, diplomados, etc.), y enfatizan la relevancia de retomar experiencias de formación ya conocidas por ellos, que les fueron de utilidad para desempeñar la docencia.

Como segunda subcategoría ubicada dentro del discurso de los profesores se encontró la que se refiere a los contenidos que consideran necesarios para tomarse en cuenta dentro de la oferta de formación que se ponga a su disposición (30.09%). Dentro de esta subcategoría se identificaron 11 contenidos específicos como parte de ella: docencia, tecnologías, actualización de conocimientos disciplinares (de la profesión de origen), desarrollo personal, bienestar físico y mental, comunicación oral y escrita, investigación, valores/ética, desarrollo de funciones psicológicas superiores, conocimiento institucional e idiomas.

...entonces el planteamiento me parece que tiene que ser así, sistémico, considerar la actualización disciplinaria, la formación didáctica, reconocer las diferencias de los profesores... no todos tenemos las mismas labores asignadas, no todos tenemos las mismas necesidades de formación y no todos tenemos los mismos intereses (8.1.4.11).

Casi la mitad de las unidades de sentido temático de la subcategoría contenidos de formación, se vincularon con temas relacionados con la docencia. Entre los que aparecieron están: didáctica, currículum, evaluación del aprendizaje, diseño de recursos de apoyo al proceso de enseñanza y aprendizaje, conocimiento de las características de los estudiantes con los que trabajan, el papel del docente y el desarrollo de competencias.

Luego, sus comentarios reconocieron a las tecnologías como un contenido relevante dentro de la formación que se les podría ofrecer, y se identificaron tres formas en que consideran a la tecnología: a) como apoyo técnico, para desarrollo de habilidades digitales; b) como apoyo para la comunicación con la comunidad universitaria (estudiantes, pares, autoridades); y c) como herramienta didáctica para integrarla a las actividades de aprendizaje.

Con menos menciones surge el tema de la importancia de actualizarse en el área de conocimiento en que se formaron de origen. Después abordan temas que no están vinculados directamente con la docencia: por ejemplo, su desarrollo personal, comunicación oral y escrita, comentarios sobre la necesidad de abordar contenidos vinculados a los valores y la ética. Además también emergieron temas como bien-

estar físico y mental, desarrollo de funciones psicológicas superiores, como la creatividad o la innovación e investigación, así como el conocimiento institucional.

La última subcategoría, condiciones institucionales básicas para ejercer la docencia, se compone de un número significativamente menor de menciones (2.25%). Sin embargo, resulta relevante, dado que los docentes a través de ella reconocen la importancia de todo lo vinculado a fortalecer su formación, así como que la Universidad les brinde condiciones de trabajo dignas para ejercer la docencia e impactar positivamente su ejercicio profesional.

Retomo lo que dijo el maestro... imparten cursos muy repetitivos y algunos que no son ad hoc a la realidad del plantel ¿no?, me refiero más al área del uso de las TIC o de las TAC ahora, en donde tenemos problemas con la red, te dan cursos para que uses tu computadora, y a la mera hora te saca del sistema, tienes que traer un plan B, y si el plan B no funciona, un plan C, y si no, dices, no hay condiciones de trabajo ¿no? Vámonos ((risas)) (8.9.3.2).

Los profesores comentaron que es importante tomar en cuenta, a la par de todo lo concerniente a la formación de los docentes, las condiciones en que ellos tienen que ejercer la docencia en la Universidad, que van desde condiciones laborales (de contratación, prestaciones y obligaciones), hasta condiciones físicas de las aulas, equipamiento y número de estudiantes que deben atender por clase.

Conclusiones

De acuerdo al análisis de lo compartido por los 89 profesores participantes en los grupos de enfoque, se presentan las siguientes conclusiones:

Identidad Docente

La identidad del profesorado Universitario se caracterizó, en su mayoría, por una alta estima y apreciación por pertenecer a la UNAM. Los docentes de Bachillerato como de Licenciatura se consideran afortunados de ejercer su profesión en la Universidad. Si bien mencionan condiciones que son susceptibles de mejora, éstas no rebasan los beneficios y satisfacción que les representa considerarse docentes Universitarios. Esto se ve reforzado con los comparativos que realizan entre instituciones educativas en las que han laborado y que pertenecen al sector privado, pues comentan que la UNAM es en donde existe el mejor ambiente y condiciones para ejercer la profesión de una manera digna. Esto les representa satisfacción y

superación profesional, así como motivación y enriquecimiento tanto en el ámbito personal como profesional.

Asimismo, la mayor parte de los participantes, mencionaron tener vocación y gusto por la docencia, en algunos casos inclusive emplearon la frase “me encanta” para referirse a su afinidad por su labor como profesores. Otorgaron gran valor y dedicación al aprendizaje de sus alumnos, así como a su desarrollo intelectual y crecimiento académico.

Aunque los profesores también refirieron asuntos que consideran que pueden mejorar con respecto al entorno y condiciones institucionales dispuestas para la docencia en la Universidad, éstos no representan una proporción similar a los aspectos que valoraron como favorables. Al respecto mencionaron los horarios y días en los que se imparten los cursos de formación, las condiciones de permanencia y contratación, instalaciones adecuadas para llevar a cabo su quehacer docente y que propicien el aprendizaje de los alumnos, recursos para las particularidades de su asignatura, las reformas a los planes de estudio y su capacitación para implementarlos, así como las condiciones en las que deben impartir sus asignaturas de acuerdo con los nuevos planes y programas.

Formación recibida

Lo más mencionado por los docentes respecto a su formación fue el tipo de actividades que han cursado y las características que tuvieron las mismas. Otros elementos que también aportaron son: la formación profesional de licenciatura y posgrado, los énfasis de su formación (práctico, teórico, disciplinar, de investigación), los resultados y las dificultades que se derivan de esta experiencia.

Los tipos de formación se clasificaron en dos: profesional y docente. Respecto al primero se encontró, en algunos casos, que su área de formación en licenciatura no es coincidente con el área donde laboran actualmente. Esto indica la posibilidad que tienen los profesores de la UNAM de vincularse laboralmente en áreas diversas.

En cuanto a los estudios de posgrado, los docentes que laboran en los dos niveles cuentan con estudios de licenciatura y maestría; sin embargo, el doctorado e incluso postdoctorado solo se reportó entre docentes que trabajan en licenciatura.

Los lugares de formación más frecuentemente mencionados tanto en bachillerato como en licenciatura son la UNAM y las IES privadas. Llama la atención que fueron referidas más facultades que aquellas de las que provienen los participantes de los grupos, esto indica que la oferta formativa de la UNAM convoca a profesores de diversas sedes, y que ellos son capaces de trasladarse cuando encuentran actividades de su interés.

Más de la mitad de los motivos por los cuales los profesores se interesan en formarse, en ambos niveles, son para atender las necesidades de su práctica. Esto es un punto clave, pues son estas necesidades su motor principal. Le siguen en importancia razones de índole personal.

Necesidades de formación docente

Dentro de lo que comentaron los docentes sobre las características de la formación, el elemento en el que más énfasis pusieron fue en los tipos de actividades formativas que consideran deben ser integradas a la oferta, por ajustarse de mejor forma a sus necesidades. Entre ellos existe acuerdo en considerar que necesitan actividades que les permitan “aprender haciendo”; es decir, aprender en servicio y desde la práctica. Además hablaron de otro tipo de actividades que también son formativas: por ejemplo, las reuniones con profesores, actividades de mediateca o gimnasio. Lo anterior deja evidencia de que los profesores son conscientes de la relevancia de la formación situada y contextualizada, que les brinde mayores posibilidades de atribuirle sentido, significado y sobre todo aplicación a lo que van aprendiendo.

Los profesores consideran muy relevante que los procesos de formación aborden contenidos pedagógicos vinculados a la docencia, como temas vinculados a la comprensión del currículum, didáctica, planeación de clases, evaluación del aprendizaje, papel del docente, características de los estudiantes, desarrollo de competencias. También consideran importante formarse respecto al uso de tecnologías, entendidas como tres cosas distintas: como apoyo técnico, como apoyo para la comunicación con los estudiantes y como recurso didáctico. Además no dejan de considerar como contenido esencial todo lo que tenga que ver con la actualización de sus conocimientos disciplinares.

Los profesores añadieron, a la par de todo lo concerniente a su formación, las condiciones en que ellos ejercen la docencia en la Universidad, que van desde las laborales (de contratación, prestaciones y obligaciones), hasta las condiciones físicas de las aulas, equipamiento y número de estudiantes que deben atender por clase. Refirieron que todo esto debe impactar en oferta formativa, a fin de que repercuta de manera directa en la mejora de sus prácticas educativas.

Es posible afirmar que en las tres categorías que componen el presente análisis, el interés, compromiso y dedicación de los profesores Universitarios con respecto a su formación como docentes es evidente. De igual forma, su preocupación por el aprendizaje de sus estudiantes los ha encaminado a tomar acciones de manera autónoma que influyen en la mejora de su práctica y el ambiente en el que ejercen como profesores. La riqueza del aprendizaje colaborativo con colegas y compañe-

ros docentes es un aspecto que está presente tanto es sus experiencias favorables como en las necesidades que identifican en la oferta de formación actual. Sin embargo, la disposición, apertura y entusiasmo de los docentes con respecto a la formación para su labor docente es un aspecto que merece ser destacado, pues se manifiesta en diferentes elementos y contextos de sus intervenciones en los grupos de enfoque.

REFERENCIAS

- BEIJAARD, Douwe, Paulien Meijer y Nico Verloop. (2004). "Reconsidering research on teachers' professional identity", *Teaching and teacher education*, vol. 20, núm. 2, pp. 107-128.
- BOYLE, Bill, Iasonas Lamprianou y Trudy Boyle. (2005). "A Longitudinal study of teacher change: What makes professional development effective? Report of the second year of the study", *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 16, núm. 1, pp. 1-27.
- BRUCE, Cathy, Indigo Esmonde, John Ross, Lesley Dookie y Ruth Beatty. (2010). "The effects of sustained classroom-embedded teacher professional learning on teacher efficacy and related student achievement", *Teaching and Teacher Education*, vol. 26, núm. 8, pp. 1598-1608.
- CONCEPCIÓN, Pedro, Manuel Fernández y Daniel González. (2015). "Análisis comparativo de las necesidades de formación docente del profesorado universitario novel", *Pedagogía Universitaria*, vol. 20, núm. 4, pp. 1-24.
- CONWAY, Paul, Rosaleen Murphy, Anne Rath y Kathy Hall. (2009). *Learning to teach and its implications for the continuum of teacher education: a nine-country Cross-National Study*, School of Education, University College, Cork (UCC) Ireland.
- FEIMAN-NEMESSEN, Sharon. (2001). "From Preparation to Practice: Designing a Continuum to Strengthen and Sustain Teaching", *Teachers College Record*, vol. 103, núm. 6, pp. 1013-1055.

- HOFMAN, Roelande y Bernadette Dijkstra. (2010). “Effective teacher professionalization in networks?”, *Teaching and Teacher Education*, vol. 26, núm. 4, pp. 1031-1040.
- IMBERNON, Fransesc y Pedro Canto. (2013). “La formación y el desarrollo profesional del profesorado en España y Latinoamérica”, *Sinéctica*, núm. 41, pp. 1-12.
- LIVINGSTON, Kay y Lynne Shiach. (2010). “Co-constructing a new model of teacher education”, en Campbell, Anne and Susan Groundwater-Smith (ed.). *Connecting Inquiry and Professional Learning*, Routledge, London.
- SÁNCHEZ-OLAVARRÍA, César y Donaldo Huchim-Aguilar. (2015). “Trayectorias docentes y desarrollo profesional en el nivel medio superior”, *Revista de Investigación Educativa*, vol. 21, núm. 23, pp. 148-167.
- VAILLANT, Denise. (2014). “Análisis y reflexiones para pensar el desarrollo profesional, la carrera y la evaluación docente”, *Educación Especial* (30 aniversario), pp. 55-66.

LA METAMORFOSIS ES A LA MARIPOSA, COMO LA DOCENCIA REFLEXIVA ES A LA FORMACIÓN PROFESIONAL DE UN DOCENTE

NORMA ANDREA ACOSTA COLÍN

Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños, Ciudad de México

MARÍA DEL CARMEN ESPINO BAUER

Escuela Normal Berta Von Glümer

Presentación

En México, por tradición la formación inicial docente de educación preescolar y primaria ha estado a cargo de las Escuelas Normales (INEE, 2015; SEP, 2017); no obstante, en la década de los ochenta se impulsó lo que se denominó “universitarización” de la formación magisterial (Ducoing, 2013) y desde entonces los programas de las licenciaturas en educación se han reformado periódicamente. Asimismo, en años recientes algunos universitarios egresados de carreras afines a la educación incursionan en el ejercicio docente, existiendo así diversos perfiles profesionales.

Actualmente, en las Escuelas Normales la formación inicial docente contempla la construcción de conocimientos teóricos y prácticos; en el caso de la licenciatura en Educación Preescolar, se promueven conocimientos en torno al desarrollo infantil, estrategias docentes para la enseñanza y la creación de ambientes de aprendizaje. Un componente relevante es la vinculación con las instituciones educación preescolar y es por ello que la inserción progresiva de las estudiantes en los jardines de niños es indispensable. Cruz (2013: 71) afirma que: “la formación de docentes es una tarea de primer orden para las escuelas normales [y que] el significado de formación docente desde el plano de la práctica educativa, asociada

ésta a la enseñanza y al aprendizaje en los programas de formación del profesorado, es indiscutible”.

La formación puede verse como un dispositivo ideológico que satisface una función social, transmitiendo conocimientos que debe tener el egresado para su contratación en centro educativos. En este sentido, en el siglo xxi la formación docente tiene como reto preparar a los futuros profesores para responder a las demandas educativas de la actual sociedad, esto implica la adquisición de saberes teóricos, metodológicos, técnicos, prácticos y actitudinales, y que los ponga en juego de forma diversificada y estratégica en situaciones reales de trabajo docente.

Ante dicho reto nos formulamos la siguiente pregunta ¿cómo contribuir para la formación de futuros educadores?, Tenti (2010) refiere que los cambios en la estructura y dinámica social, en las teorías pedagógicas y en las representaciones sociales sobre el rol del docente coadyuvan a que en la actualidad predomine la aspiración del profesor como “facilitador”, pero poco se reflexiona sobre las implicaciones del término en la formación docente. El autor afirma que en aras de “la construcción de aprendizajes significativos” y de la autonomía al aprender, se demerita la transmisión de conocimientos fundamentales y la promoción del patrimonio cultural; situándonos en las escuelas formadoras, estas condiciones pueden debilitar la formación inicial, el logro del perfil de egreso y desdibujar la relevancia de la intervención educativa.

Por su parte, Tardif (2004) plantea que, en la formación docente, es importante vigilar que los contenidos teóricos analizados en la escuela formadora tengan estrecha relación con los saberes que los estudiantes construyen en los contextos escolares. De acuerdo con esta perspectiva, las prácticas profesionales son un espacio privilegiado para la movilización de competencias genéricas y profesionales, siempre y cuando se dispongan los andamios pertinentes para que los estudiantes transiten de la vivencia anecdótica a la experiencia formativa.

Para favorecer la construcción de conocimientos en los contextos escolares, los docentes formadores tenemos la responsabilidad de conocer el currículo vigente, familiarizarnos con los enfoques y evidenciar a los estudiantes las prioridades pedagógicas de los programas de educación preescolar. El Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar 2012 (SEP, 2012a) plantea para la formación inicial, la construcción de conocimientos sobre el desarrollo infantil y enfoques pedagógicos; el acercamiento progresivo a contextos escolares, la intervención docente y su reflexión, así como la adquisición de herramientas básicas para la investigación en educación; sin embargo, desde nuestra postura se ha obviado el discernimiento y la reflexión en torno a las representaciones sociales sobre la profesión, que inciden en la construcción de su identidad docente y en su actuar pedagógico en los jardines de niños.

Considerando lo anterior, como docentes que imparten el curso *Práctica profesional* en dos instituciones formadoras de licenciadas en educación preescolar: la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños y la Escuela Normal Berta Von Glümer, diseñamos en colaborativo una estrategia de enseñanza dirigida a 46 estudiantes de octavo semestre del ciclo escolar 2017-2018, con el propósito de favorecer en el último trayecto de su formación inicial la reflexión y la metacognición en torno a la construcción de la identidad docente y la acción educativa; las situaciones de aprendizaje implementadas se fundamentaron en los planteamientos del pensamiento reflexivo de Dewey (2007) y en las estrategias propuestas por Brockbank y McGill (2004) para el aprendizaje reflexivo.

Cada estudiante recuperó de su portafolio de evidencias un texto autobiográfico de su autoría, redactado durante el primer semestre en el curso *El sujeto y su formación profesional como docente*; era un relato autobiográfico en torno a su elección profesional, tomando como punto de partida las preguntas detonadoras: ¿por qué eligió estudiar esta licenciatura?, ¿qué aspectos, personas y situaciones influyeron para que tomara esta decisión? Ya en octavo semestre, redactaron una segunda narrativa autobiográfica en prospectiva, es decir, a partir de los ejercicios de reflexión, las normalistas escribieron los aspectos centrales de sus expectativas de egreso y el ejercicio profesional de la docencia. Las actividades de aprendizaje consistieron en explorar los componentes objetivos y subjetivos de su experiencia formativa, así como la identificación de algunos rasgos de las representaciones sociales en torno a la “construcción de una imagen de sí en el grupo y del grupo” (Mazzitelli *et al.*, 2009) que contribuyeran al conocimiento del dominio de las competencias profesionales, y a la reflexión en torno a su propia identidad docente en construcción.

Los resultados del trabajo colaborativo entre ambas instituciones formadoras aluden a la toma de consciencia de la mediación pedagógica por parte de las formadoras participantes; las estudiantes identificaron que la práctica profesional en los jardines de niños moviliza sus conocimientos, habilidades y actitudes desarrolladas durante su formación académica, se reconoce la importancia del acompañamiento del docente formador y la educadora en servicio en los últimos semestres de la licenciatura.

El desafío de la formación inicial del docente

Las estudiantes normalistas poseen vivencias y una historia escolar construida en su tránsito por los planteles educativos, acuden a la institución formadora con experiencias previas y emprenden su preparación docente con saberes introyectados sobre la profesión. En este sentido, entendemos que la formación docente

siempre será sobre sí mismo (Souto, 2015), pero de ningún modo a solas, ya que en la interacción con los otros sujetos sociales se expresan las representaciones que ha interiorizado.

Durante su trayectoria escolar y con su ingreso a una Escuela Normal, las docentes en formación se familiarizan con los roles de sus maestros, descubren, confrontan y afianzan su propia noción de educadora; podemos afirmar que aprenden a ser docente mucho antes de matricularse en la licenciatura, el proceso “tiene que ver con el andar, con el camino, con lo que se va haciendo al andar, siempre acompañado y nunca en soledad. Cada sujeto va construyendo su trayecto” (Souto, 2015: 21).

Por otra parte, la formación inicial docente hace referencia al proceso en el que un estudiante puede alcanzar su autonomía intelectual y desarrollar habilidades especializadas que promuevan su desempeño exitoso en los centros que realiza su intervención educativa, dichas cualidades docentes se expresan en el plan de estudios 2012 de la siguiente manera: “plantea, analiza y resuelve problemas, enfrenta desafíos intelectuales generando respuestas propias a partir de sus conocimientos y experiencias. En consecuencia, es capaz de orientar a sus alumnos para que éstos adquieran la capacidad de analizar situaciones y de resolver problemas” (SEP, 2012b: 10).

La formación inicial es la preparación que reciben los estudiantes normalistas como un paso previo a su incorporación al sistema educativo, representa el pilar que dará inicio y sostendrá su ejercicio profesional; el ideal es que el futuro profesor realice la reflexión de su propia intervención en el aula y en la institución, mediante la utilización de instrumentos, técnicas y herramientas que la investigación educativa emplea para analizar la práctica docente, por lo que desde el primer semestre se estudian los fundamentos teórico metodológicos de las técnicas de observación y entrevista (SEP, 2012c).

Un dispositivo para la formación profesional es la docencia reflexiva, la cual definimos como el talante que le brinda al profesor la capacidad de poder realizar cuestionamientos inquisitivos a los propios pensamientos. Para Dewey “el pensamiento puede desarrollar positivamente modos erróneos y conducir a creencias falsas y perjudiciales” (2007: 37), es decir, la reflexión posibilita la develación de posturas equivocadas. En el ámbito de la Licenciatura en Educación Preescolar, las vicisitudes que se suscitan en el aula y en la institución se dialogan y se cuestionan con los docentes y otros estudiantes, poniendo en el centro las propias creencias, mitos y tabúes sobre la finalidad de la intervención educativa y los resultados obtenidos; la reflexión sobre los pensamientos conduce a explicaciones argumentadas y teorizadas que dan pie a objetividades respecto a la práctica docente actual y futura.

El plan de estudios 2012 de la licenciatura en Educación Preescolar propone que en el primer semestre las estudiantes redacten un texto autobiográfico en el que expongan las razones por las que eligieron la profesión, el valor formativo de los textos radica en la expresión, entre líneas, de las preconcepciones y las representaciones sociales construidas en torno a la labor docente en preescolar; a través de estos componentes discursivos es posible observar las formas en las que las alumnas van definiendo su ser, hacer, pensar, sentir y sus aspiraciones en la formación inicial. Al respecto, Piña (2004: 32) refiere que:

Las representaciones sociales son construcciones sociales; condensan imágenes y anhelos de las personas de un grupo, comunidad o sociedad. Las rs son algo más complejo que una simple opinión. Es una elaboración social porque está compartida y tiene, por lo mismo, un significado para quienes la expresan; es una compleja elaboración social lógicamente estructurada; es lo que comparte el grupo de algo o alguien.

Por lo tanto, en su autobiografía es posible leer los significados que han construido en torno a la docencia en el nivel preescolar, mismos que están impregnados de mitos y tradiciones.

La identidad en el ámbito educativo

En antaño, la identidad docente se concebía como un apostolado, se creía fehacientemente que se nacía para enseñar, esta significación suponía que la función docente se realizaba por mera intuición, visión que minimiza la actividad profesional. Lo anterior, es posible verlo reflejado en las autobiografías de las estudiantes, en las que se lee: “desde que era pequeña soñé con ser educadora”, “me gustan los niños y soy paciente con ellos”, “cuando era pequeña jugaba a ser maestra...”.

Actualmente, la Academia Mexicana de la Lengua define el término identidad como un conjunto de rasgos que identifican a un individuo o a un grupo. Dicha definición genérica es coincidente con Tenti (2010: 71), quien, citando a Abbott, menciona que “Las identidades profesionales son construcciones sociales que se remodelan constantemente a lo largo de la historia para definir tanto la misión como la posición del grupo”.

Consideramos que la identidad profesional no es un atributo fijo, sino un fenómeno relacional, que acontece en un campo intersubjetivo y es un proceso continuo, que se construye a partir de la interacción con otros colegas que comparten los rasgos distintivos de la profesión, con las familias que solicitan atención personalizada y con los niños preescolares que son los sujetos del interés docente.

En torno a construcción de la identidad en los campos intersubjetivos, Mercado (2004: 106) afirma que:

Las condiciones de elección y los motivos construyen una red de elementos relacionados intersubjetivamente, es decir, lo que el elector decide transita por varias posibilidades, evitando lo no deseado y deseando lo posible, en relación con los otros que lo rodean y que a la vez lo condicionan.

Así, la identidad profesional se alimenta de las miradas que la revisten; las críticas y las alabanzas de alguna forma la van constituyendo. Con el tiempo, se acumulan numerosos atributos producto de una construcción social, cultural e histórica, y hasta económica; se resignifica continuamente al interactuar en diversos ámbitos como el personal, el social y el académico; los rasgos que conforman las identidades se juxtaponen, algunos permanecen por la mera tradición y costumbre, mientras que otros se encuentran en alternancia por los cambios en los contextos que interactúan.

Mediante el diálogo con otros sujetos se consolida la identidad del ser educadora, se distingue qué se “es”, qué “no se es”, qué “se hace”, qué “no se hace”, qué “se piensa”, qué “no se piensa”, qué “se siente” y qué “no se siente” en torno a la profesión, y lo que en el contexto específico funciona o no; en su actuar, la profesora manifiesta las representaciones sociales que ha introyectado respecto a su profesión.

Experiencia vivencial estructurada dirigida a las estudiantes de octavo semestre

En los primeros semestres de formación docente, los cursos del trayecto “Prácticas Profesionales” aportan herramientas teóricas y metodológicas útiles para el acopio y sistematización de la información obtenida en los textos y en la práctica docente, con la finalidad de conocer la realidad de las escuelas y tomar decisiones para la creación de nuevos ambientes de aprendizaje y experiencias educativas. En sexto semestre se familiarizan con los enfoques de los planes y programas de educación preescolar y reconocen los elementos de la innovación educativa; en este periodo, las estudiantes incorporan a su actuar docente los recursos de la investigación educativa para recabar datos, analizarlos, evaluarlos, tomar decisiones y diseñar proyectos socioeducativos, así como para elegir el problema de investigación que abordaran en séptimo y octavo semestre.

Finalmente, en octavo semestre las estudiantes normalistas se encuentran en el trayecto final de su formación inicial; han avanzado en el desarrollo de las com-

petencias del perfil de egreso y los saberes adquiridos sirvieron como andamiaje para construir nociones específicas y profundas respecto a la intervención docente y el ejercicio de la profesión. Tomando en cuenta este breve recuento sobre la trayectoria formativa de las profesoras de educación preescolar, recuperamos a Winnicott (citado por Phillips, 2001: 77) quien sugirió que:

los estudiantes siempre atraviesan dos estadios cuando aprenden psicología... En el primer estadio, aprenden lo que se enseña en psicología igual que aprenden otras cosas... El estudiante se convierte el alguien que sabe esas cosas... El estudiante se adapta a lo que supuestamente es la materia enseñada... En dicha etapa, la competencia es una especie de imitación... En el segundo estadio, la enseñanza se separa del resto como algo que simplemente no puede aprenderse... Tiene que sentirse real: de lo contrario, es irritante, enloquecedor incluso... Cada estudiante, consciente o inconscientemente, hace con todo eso algo propio; encuentra los trozos que puede usar, los que tienen sentido para él.

Consideramos que estos estadios también están presentes en la formación docente, ya que en los primeros semestres las estudiantes acumulan saberes sin que cobren sentido para ellas; durante el séptimo y el octavo semestre transitan al segundo estadio, momento en el que lo aprendido debe ser aplicado en el jardín de niños; ellas aun con su inexperiencia dan “pasos de ciego” y se “dan cuenta” que no es tan fácil:

Mariana: ¿Cómo esperan que me acuerde de lo que aprendí en primer año?

Karime: En el jardín de niños me piden cantar y eso no me lo enseñaron en la escuela.

Aurora: Bueno yo leí sobre pensamiento matemático, pero no me dijeron como trabajarlos con estos niños.

Las afirmaciones anteriores dan muestra de la necesidad de hacer ajustes o trasposiciones didácticas que demandan de las estudiantes un pensamiento estratégico, autónomo, crítico y reflexivo, así como la responsabilidad de tomar decisiones; ante tal escenario, éstas suelen expresar que se sienten en crisis:

Consuelo: he estado poniendo empeño, he entregado mi planeación semanal impresa y he hecho lo que se me ha solicitado, pero no entiendo cómo hacer las adecuaciones pertinentes para los niños que enfrentan BAP'S [barreras para el aprendizaje y la participación social].

En circunstancias como éstas cobra relevancia el acompañamiento, para evitar el rezago educativo y la deserción de las estudiantes, con el consecuente riesgo de un débil desempeño docente o la no culminación de su formación.

En los últimos semestres las estudiantes permanecen por tiempos prolongados en los planteles de educación preescolar realizando tres actividades sustantivas: la intervención docente en el aula, el cumplimiento del servicio social y la realización de acciones para la titulación. Se espera que en este periodo las normalistas consoliden sus saberes, construyan conocimientos de carácter práctico y tengan un gran dominio de las competencias del perfil de egreso.

La complejidad de las tareas educativas y el tiempo acotado para implementar proyectos de intervención pedagógica obliga a las estudiantes a tomar decisiones apresuradas en torno al diseño de actividades didácticas, su gestión y aplicación en el plantel de prácticas y evaluar los resultados. Durante el proceso, las estudiantes experimentan un alto grado de exigencia tanto en la Escuela Normal como en los planteles de prácticas, provocándoles incertidumbre y preocupación por ser competentes, apresuramiento para la entrega puntual de lo solicitado y agotamiento que puede mermar su estabilidad emocional, seguridad y confianza en sí mismas, de tal manera que comienzan a dudar de su elección profesional, sus conocimientos y sus habilidades docentes para la intervención; estas condiciones pueden propiciar la vulnerabilidad de las jóvenes.

En la interacción entre docentes y estudiantes, las emociones ejercen gran influencia y contribuyen en crear un clima propicio para lograr el aprendizaje colaborativo, competitivo o desmotivante. Durante mucho tiempo se ha omitido en los espacios formativos la expresión, el reconocimiento de las emociones y la historia personal, y en contraposición se ha otorgado un lugar preponderante a los contenidos teórico-metodológicos. Ignorar la cuestión humana durante el último año de formación puede ser semillero de conflictos intra e interpersonales, por lo tanto, se torna necesario facultar a las estudiantes para enfrentar los desafíos de la estancia prolongada en los jardines de niños, resignificar su sentido de pertenencia y fortalecer la construcción de su identidad profesional.

Es importante concebir a las estudiantes normalistas como seres totales con intereses, emociones y sentimientos, para que a su vez aprendan a vincularse de persona a persona, que no se juzguen arbitrariamente y que se empeñen en alcanzar mayor dominio de las competencias socioemocionales como lo hacen con las cognitivas.

Por lo anterior, en la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños y en la Escuela Normal Berta Von Glümer, –instituciones comprometidas con la eficiencia terminal, el logro del perfil de egreso, y que conciben a la estudiante como sujeto emocional y social–, surge el interés de crear un ambiente de aprendizaje

distinto que favorezca el encuentro, la interacción, el diálogo y el intercambio entre las normalistas en un espacio seguro, propicio para la exploración, reflexión y análisis, mediante experiencias vivenciadas y estructuradas, que permitieran a las participantes “darse cuenta” de las fantasías, deseos y creencias que tienen respecto a tópicos específicos del ámbito escolar.

El diseño y ejecución de la propuesta de trabajo interinstitucional, tuvo como soporte normativo el acuerdo 650, que en su artículo 1º, apartados IV, y V, hace alusión al plan de estudios, los trayectos formativos, las estrategias, el diseño de ambientes de aprendizaje en el marco de la flexibilidad curricular y el intercambio académico, todo ello en pro de la mejora del perfil de egreso de las estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar.

La experiencia vivencial, inspirada en los planteamientos de Dewey (2007), estuvo basada en la Docencia Reflexiva, que es definida como “la revisión permanente y consciente del propio quehacer docente cotidiano para transformarlo en una fuente de autoconocimiento y de aprendizaje sobre la práctica pedagógica.” (Maya, 2013: 7). Se consideraron las sugerencias de Brockbank y McGill (2004) para facilitar el aprendizaje reflexivo, en especial las técnicas de “narración como historia subjetiva”; ésta se recuperó a través del relato oral de las estudiantes en el que se resaltó la experiencia del yo, el sentimiento, y lo interesante de lo propio, que coloca al estudiante como sujeto individual, permeado por lo social, cultural, e histórico que lo influyo para dedicarse a la docencia. La segunda técnica fue la “expresión de la emoción”; que consistió en la socialización de lo sentido en eventos pasados evocados a través de las consignas que se les dieron durante los procesos de mediación pedagógica, desarrollados a partir de la secuencia de aprendizaje; las emociones fueron evidentes mediante sus expresiones corporales, verbales y/o faciales, en torno a sus desacuerdos, disgustos, y aceptaciones, “la emoción es una fuente importante de energía para apoyar a sostener a los alumnos en la “bajada” de la curva de aprendizaje” (Brockbank y McGill , 2004: 214). Por último, en la tercer técnica fue el “diálogo reflexivo”; esta permitió la interacción con compañeras elegidas libremente, quienes contribuyeron con la formulación de preguntas que no se habían planteado con anterioridad, lo que contribuyó al autoconocimiento y descubrimientos de lo no mirado (Brockbank y McGill, 2004: 131).

La secuencia de aprendizaje se denominó “Valoración de las competencias profesionales utilizando como estrategia la docencia reflexiva”, estuvo dirigida a cuarenta y seis estudiantes, que cursaban el octavo semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar en el ciclo escolar 2017-2018, un grupo de treinta y dos estudiantes procedían de la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños, y otro grupo de catorce estudiantes provenían de la Normal Berta Von Glümer; ambas instituciones ubicadas en la Ciudad de México.

Los propósitos fueron que las estudiantes normalistas:

- Reconozcan, a través de la contrastación de sus autobiografías con el perfil de egreso, las competencias profesionales desarrolladas durante su formación inicial.
- Identifiquen las emociones, los sentimientos y los pensamientos que generan interpretaciones de los hechos educativos, y permean su actuar docente.

La secuencia de aprendizaje se organizó en tres momentos: el primero se realizó en las Escuelas Normales, este consistió en analizar la práctica docente tras la reciente estancia en los jardines de niños; producto de esta acción fue la elaboración de un texto narrativo que recuperó las experiencias de la práctica docente y la elaboración de una autobiografía en prospectiva, en la que expresaron el tipo de educadora que ellas anticipaban ser en el futuro, tomando como referente el perfil de egreso; de este ejercicio se recuperaron las preocupaciones de las estudiantes y se establecieron los criterios que guiaron la reflexión en los siguientes momentos.

En el segundo momento se eligió un escenario que facilitara la movilidad corporal, el desplazamiento, el contacto con el piso y con los espejos de pared, la intención fue dar cabida a las emociones, los sentimientos y la expresión corporal, por lo que se trabajó en la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños, se organizó en la modalidad de taller y se privilegió la utilización del espacio para las actividades de danza; se conformaron tres subgrupos, dos de dieciséis y uno de catorce integrantes, asegurándose que hubiera estudiantes de ambas instituciones en los tres y se trabajó una sesión para cada subgrupo. Se trazaron en el aula tres líneas del tiempo imaginarias que simbolizaron el ayer (al ingresar a la licenciatura), el ahora (a tres meses de su egreso), y el futuro (como prospectiva al ejercer su profesión). En este momento se realizaron tres acciones:

- a) El análisis en retrospectiva de sus expectativas al ingresar a la licenciatura lo que implicó recuperar sus representaciones sociales de la profesión de educar, reflejadas en la autobiografía elaborada durante el primer semestre de la licenciatura.
- b) La identificación de los acontecimientos y las interacciones nodales que propiciaron la construcción de significados respecto a la profesión docente y la vida en la escuela de prácticas, a partir de dar cuenta de que la realidad social y educativa en los jardines de niños es compleja y no coincide con las respectivas creencias que ellas pensaban que era ser docente de preescolar, ya que se enfrentaron a desafíos como: sostener la motivación e interés de los preescolares, mediar los conflictos entre los compañeros, responder a las demandas administrativas de las instituciones, entre otras.

c) A partir de lo anterior se focalizaron las áreas de oportunidad expresadas en la autobiografía en prospectiva.

Por último, en el tercer momento cada estudiante registró las experiencias de aprendizaje obtenidas y las sistematizaron para la redacción de un ensayo con formato libre que recuperara las representaciones sociales identificadas por ellas. En dicho ejercicio metacognitivo, las participantes tomaron conciencia de las conjeturas y los significados construidos en torno a lo que implica ser docente en el nivel preescolar.

Hallazgos a partir de la Experiencia vivencial estructurada

Como parte del cierre de la situación de aprendizaje nos reunimos con las estudiantes para solicitarles que expresaran su sentir sobre la experiencia formativa con ambas instituciones, al respecto se les observó inseguras y poco espontáneas para la participación; admitieron no contar con suficientes herramientas para la intervención en el aula, específicamente sobre el taller realizado, ellas esperaban obtener respuestas sobre las dudas e incertidumbres. Aceptaron su novatez, expresaron el deseo de construir saberes propios para no ser corregidas y mirar a las docentes titulares como expertas, mencionaron frases como: “*veo que la educadora organiza al grupo fácilmente, me cuestiono ¿cuándo podré hacer lo mismo?*” o “*la maestra se adelanta a lo que puede pasar y lo evita*”; manifestaron la necesidad de obtener experiencias para poder distinguir señales que no ven actualmente y que a los expertos de la educación les permiten vislumbrar las consecuencias de lo que planifican. Quieren resolver problemas de la práctica docente de forma exitosa, y reconocen que pocas veces lo consiguen.

Las estudiantes en el momento que caminaron hacia el pasado (de forma simbólica) y analizaron en retrospectiva su autobiografía, se mostraron autorreguladas, corporalmente rígidas y replegadas, con inexpresión facial, sin iniciativa para explorar el espacio físico. También fueron complacientes: *hago lo que me pides sin que tenga sentido para mí.*

Con respecto a la lectura de su autobiografía en parejas, se pudo observar que identificaron preconceptos, mitos y creencias que ellas, sus familias y la sociedad tienen en torno de la profesión; que su noción de educadora está permeada de una docencia tradicionalmente conformada.

Descubrieron que aún prevalecen las motivaciones que tenían desde que ingresaron a esta licenciatura, y que guiaron su elección por la docencia. Algunas mencionan que expresiones como “me gusta los niños” siguen vigentes en la actualidad; aunque no describen lo que significa la profesión, asumen que si-

guen pensando lo mismo. Parece que la elección involucró la inclinación por los infantes.

Reconocen las características de su redacción, que en primer semestre tenían pocas habilidades para elaborar textos narrativos; a su vez distinguen avances favorables en la expresión escrita de sus pensamientos.

Para identificar los acontecimientos e interacciones nodales que han aportado el fortalecimiento de su formación profesional se solicitó a las estudiantes ubicarse en el tiempo presente (octavo semestre) para discernir en sus actuaciones, aciertos y éxitos durante el trayecto formativo; hicieron conciencia del rol protagónico en su preparación académica como futuras educadoras, se observó mayor entusiasmo y animadas para enfrentar el futuro. ¿Será que subliminalmente desean culminar la licenciatura aún con las emociones que sienten? Con respecto a la segunda autobiografía en prospectiva, las estudiantes se observaron en el espejo, la imagen reflejada fue un distractor, pues buscaban su mejor perfil, esto nos remitió a las “selfie” que se toman con sus celulares. El ejercicio simbólico pretendía que las estudiantes establecieran un compromiso con ellas mismas, evadieron la responsabilidad con la contemplación de su apariencia física. Por último, se impulsó que las estudiantes bosquejaran un plan de profesional y de vida.

Reflexiones finales

Las reflexiones en torno a su docencia permiten a las estudiantes visualizar errores y comprometerse a modificar su actuar. Entienden que existen áreas de mejora tanto en su práctica profesional en los jardines de niños, como en el desempeño académico en las escuelas normales, y lo expresan como “echarle ganas”, lo que no parece suficiente pues omiten la mediación de la sociedad del consumo que las aleja de la lectura, el análisis y el desarrollo de un pensamiento estratégico y autónomo.

La mayoría de las estudiantes reconocen el desarrollo personal y académico que aporta estudiar una licenciatura. Se saben responsables de sus vidas, mencionan que ser exitosas en su profesión involucra la autoformación, sin embargo, en algunos casos hay superficialidad y automatización al estudiar e intervenir en el aula, lo que devela disociación entre el decir y hacer. La excesiva utilización de las redes sociales, nos cuestiona sobre “¿cómo se mide el costo de la erosión del esfuerzo y el compromiso [que implica la tarea educativa al interior de las aulas], o la mengua de la interdependencia y la autonomía, o el deterioro sutil de la habilidad?” (Carr, 2014: 31).

Asumimos que las prácticas de un docente están mediadas por las representaciones sociales, que se incorporan en su trayecto formativo e historia de vida.

Se destaca la relevancia del acompañamiento de las formadoras de docentes y de la educadora, para potencializar las competencias profesionales, disminuir el rezago escolar y la toma de decisiones en este sensible momento formativo.

En la recta final de la formación, las estudiantes expresan sus inseguridades, miedos, y otras emociones que coexisten en el proceso académico y en la práctica profesional, por lo que es indispensable incorporar estrategias para el desarrollo de habilidades socioemocionales.

REFERENCIAS

- BROCKBANK, Anne e Ian McGill. (2004). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*, Madrid, Morata.
- CARR, Nicholas. (2014). *Atrapados, Cómo las máquinas se apoderan de nuestras vidas*, México, Taurus.
- CHACÓN, José Antonio, Landi Isabel Padrón y Landy Guadalupe del Valle. (2017). “Seguimiento de Egresados en una Escuela Normal de Yucatán, ponencia presentada en el Congreso Nacional de Investigación Educativa, <<https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1117.pdf>>, consultado el 3 de marzo, 2018.
- CRUZ PINEDA, Ofelia Piedad. (2013). “Políticas para las escuelas normales: Elementos para una discusión”, en Patricia Ducoing (coord.), *La Escuela Normal. Una mirada desde el otro*, México, UNAM-Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación, pp. 41-78.
- DEWEY, John. (2007). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*, Barcelona, Paidós/Ibérica.
- DUCOING, Patricia. (2013). “Los Otros y la formación de profesores”, en Patricia Ducoing (coord.), *La Escuela Normal. Una mirada desde el otro*, México, UNAM-Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación, pp. 7-23.

- Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE). (2015). “Los docentes en México. Informe”, *PERSEO*, Programa Universitario de Derechos Humanos. Universidad Autónoma de México, núm. 27, <<http://www.pudh.unam.mx/perseo/category/instituto-nacional-para-la-evaluacion-de-la-educacion-inee-mayo-2015/>>, consultado el 16 de febrero, 2018.
- MAYA, Catalina. (2013). “La docencia reflexiva y la intervención educativa en la Profesionalización del magisterio”, ponencia presentada en el Encuentro Interinstitucional de las Escuelas Normales del Distrito Federal. Avances, Retos y Perspectivas de un Posgrado Profesionalizante, DGENAM, México.
- MAZZITELLI, Claudia, Susana Aguilar, Ana María Guirao y Adela Olivera. (2009). “Representaciones sociales de los profesores sobre la docencia: Contenidos y estructura”, *Revista Educación, Lenguaje y Sociedad*, vol. 6, núm. 6, pp. 265-290, <<http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/ieles/n06a14mazzitelli.pdf>>, consultado el 12 enero, 2018.
- MERCADO, Laura. (2004). “Imbricación entre identidad y representaciones profesionales. Voces y miradas del profesor de primaria pública”, en Juan Manuel Piña Osorio (coord.), *La subjetividad de los actores de la educación*, México, UNAM-Centro de Estudios sobre la Universidad, pp. 97-137.
- PHILLIPS, Adam. (2001). *La bestia en la Guardería, Sobre la curiosidad y otros apetitos*, Barcelona, Anagrama.
- PIÑA, Juan Manuel (coord.). (2004). *La subjetividad de los actores de la educación*, México, UNAM-Centro de Estudios sobre la Universidad.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2012a). *Acuerdo número 650 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de México Educación Preescolar*, <<https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/42b00ee7-33da-4bff-85e3-ef45b0f75255/a650.pdf>>, consultado el 25 de marzo, 2018.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2012b). *Perfil de Egreso de la Licenciatura en Educación Preescolar. Plan de Estudios*, Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación, <https://www.dgespe.sep.gob.mx/planes/lepre/perfil_egreso>, consultado el 13 de marzo, 2018.

- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2012c). *Programa del Curso Observación y análisis de la práctica educativa. Licenciatura en educación Preescolar, Plan de estudio 2012*, <https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/rc/programas/lepreel/observacion_y_analisis_lepre.pdf>, consultado el 9 de febrero, 2018.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2017). *Modelo educativo. Escuelas Normales. Estrategia de fortalecimiento y transformación*, <https://educacionsuperior.sep.gob.mx/pdfs/libro_normales.pdf>, consultado el 17 de enero, 2018.
- SOUTO, Marta. (2015). “Complejidad y formación docente”, en José Alberto Yuni (comps.), *La formación docente complejidad y ausencias*, Córdoba, Colección Contextos Humanos/Brujas, pp. 10-31.
- TARDIF, Maurice. (2004). “Saberes, tiempo y aprendizaje del trabajo en el magisterio”, en *Los saberes de los docentes y su desarrollo profesional*, Madrid, Narcea, pp. 43-82.
- TENTI, Emilio. (2010). *El oficio de docente: Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*, México, Siglo XXI.
- VILLARREAL, Héctor. (2015). “¿Hacen falta normalistas?”, *Letras Libres*, 5 de marzo, <<http://www.letraslibres.com/blogs/polifonia/hacen-falta-mas-normalistas>>, consultado el 27 de enero, 2018.

TERCERA PARTE
CONFIGURACIÓN IDENTITARIA DE ESTUDIANTES
EN FORMACIÓN PROFESIONAL

EL CONSUMO MUSICAL Y LA FORMACIÓN DE ESTUDIANTES DE LICENCIATURA EN INTERVENCIÓN EDUCATIVA

HERMILA LOYA CHÁVEZ

Universidad Pedagógica Nacional, Chihuahua

JUAN TENORIO URBINA

Universidad Pedagógica Nacional, Chihuahua

JOSÉ ANTONIO ÁVILA QUEVEDO

Universidad Pedagógica Nacional, Chihuahua

Presentación

Se presenta un informe de resultados de una investigación que tiene como propósito general conocer las relaciones entre el consumo musical y la formación profesional de los estudiantes de la Licenciatura en Intervención Educativa (LIE), carrera que es ofertada por una universidad en el estado de Chihuahua.

Los resultados que se presentan son descriptivos, corresponden a la identificación de géneros musicales, intérpretes y el análisis de los contenidos de las letras de las canciones que consumen los estudiantes de la licenciatura durante la segunda mitad del año 2017 y que se encuentran presentes en su formación a manera de educación informal considerando que los gustos por la música, según Bourdieu (2002), dependen del conjunto de relaciones sociales y económicas en las que los estudiantes desarrollan sus vidas. Por su parte, Giroux (2005) plantea que los productos culturales, como la música, van señalando la forma de estar de los sujetos en el mundo y son elementos de conformación de la subjetividad. Por ello, se busca rescatar las características socioculturales reflejadas en los mensajes contenidos en el consumo musical de los estudiantes que se están formando en esta licenciatura y relacionarlos con su formación.

El problema

El consumo musical forma parte de los elementos de la educación informal como parte de la cultura de los jóvenes que ingresan a las aulas universitarias. Esta cultura musical es sólo una parte de su cultura total. Para ellos no representa problema, pues constituye una forma de disfrutar la expresión artística y para la universidad tampoco lo es desde esa perspectiva. Sin embargo, la expresión de las culturas revela formas de pensamiento de los jóvenes que pueden representar una reproducción cultural del sistema socioeconómico, lo cual implica el refuerzo o la resistencia al planteamiento curricular para su formación profesional.

El consumo musical es un medio para explorar la realidad sociocultural y cambiante de los alumnos, que se encuentra influenciada por las modas fluctuantes de carácter multicultural que parten de una diversidad de rasgos culturales que se desarrollan en la sociedad hoy día. Por ello, es importante que en la formación de un profesional educativo se analice este fenómeno, por las implicaciones que tiene en la enseñanza, la interpretación y en la reproducción de la práctica del consumo. Lo anterior también permite hacer una aproximación al capital cultural que poseen los estudiantes, según lo plantea Bourdieu (2002).

El origen pluricultural de los jóvenes que ingresan a las universidades no siempre es considerado en los procesos de su formación, ya que el centro de la actividad universitaria son los programas curriculares y culturales, y la universidad deja de lado, o no considera, el perfil cultural de los estudiantes. El consumo musical es un elemento significativo del carácter socio-cultural de las personas, que también tiene relación con el desempeño de los estudiantes y la construcción de su imagen profesional, ya que implica una serie de significaciones cuando se están formando, que al mezclarse con su propio ser, es decir, con su subjetividad, adquieren sentido. La apropiación no se da en el vacío, se engarza con los referentes del sujeto quien adquiere significación mediante su marco cultural. El marco cultural sirve para que el sujeto le otorgue significado al consumo musical. Por lo tanto, los contenidos no son transparentes; es decir, se interpretan a partir del marco cultural que rodea y hace suyo el sujeto.

Los estudiantes son sensibles a la expresión musical y desarrollan una identidad con los nuevos géneros cuyos contenidos reflejan una visión de la vida que no necesariamente tiene que ser coherente con los propósitos educativos, misma que puede impactar en su formación, generando una imagen profesional que no corresponde, total o parcialmente, con el modelo que se busca del profesional.

Pregunta de investigación y objetivos

Ante esta relación entre el consumo musical y el proceso de formación profesional se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿cómo es el consumo musical de los jóvenes estudiantes de la Licenciatura en Intervención Educativa en relación al análisis de los géneros y el contenido de las letras de las piezas musicales? El objetivo general consiste en identificar el género y el contenido de la letra de las canciones que escuchan los estudiantes durante su proceso de formación como profesionales de la educación. El objetivo específico es identificar en los estudiantes las características de su consumo y qué relaciones guardan con el proceso educativo de su carrera.

Referentes teóricos

Los bienes culturales, como la música, son formas simbólicas. Estas constituyen, según Thompson (1998), unidades de acciones, objetos y expresiones significativas que conforman la cultura de las sociedades y se vinculan a procesos históricamente específicos estructurados socialmente, en los cuales se producen, se transmiten y se reciben. Las letras de las canciones, como forma simbólica, comparten cuatro características: 1) la intencionalidad definida como la creación de los emisores al transmitir las; 2) la convencionalidad como las reglas y códigos que se manejan contextualmente para codificar, decodificar y descodificar la estructura de relaciones de poder que se plasma en la canción; 3) la referencial como el espacio temporal específico; y 4) la contextual como elemento articulador de los significados a partir de condiciones sociales. Las condiciones de producción, circulación y recepción de las formas simbólicas suceden en un contexto histórico en el que fluyen las relaciones de los sujetos sociales y que les dan sentido. Las relaciones de poder influyen en los significados de las formas simbólicas. La contextualización de una forma simbólica se realiza desde el escenario espacio-temporal de los sujetos que la producen, la reciben y la resignifican. La relevancia de la forma estriba en que constituye el pensar y hablar de una sociedad, que a través de su habla, comunica el contenido de su pensamiento.

Bourdieu (1997) establece una homología entre las posiciones de los productores en el campo de la producción cultural y el rol de los consumidores en su espacio social, lo cual implica que para cierto tipo de productos hay un público específico ubicado en un lugar determinado. No obstante, el significado no es de correspondencia directa ya que en el campo social las relaciones de clase establecen luchas y alianzas entre grupos o fracciones de ellos.

El producto considerado como cultural, según García-Canclini (1993), se caracteriza por el valor simbólico, pero además implica el manejo de estructuras simbólicas que le permiten al individuo reconocer dicho valor simbólico. Por ende, el consumo cultural, en este caso la música, ocurre cuando se logra el manejo de las estructuras simbólicas que tienen sentido para el estudiante dentro de su espacio social y cultural.

Las estructuras simbólicas adquieren sentido para el sujeto estudiante, en la medida que se pueden relacionar con los constructos simbólicos presentes en éste, de forma que se da una relación dialéctica en la producción de significados a partir de la recepción, la cual, como plantean Deleuze y Guattari (1977) se da de manera rizómica.

Estos significados se estructuran en forma de narraciones como lo plantea Bajtín (1999), historias que el sujeto va interrelacionando en forma de constelaciones diegéticas (Lizarazo, 1998) que constituyen la asunción específica del entorno cultural por parte del individuo y a partir del cual se construye la subjetividad del mismo.

Los productos culturales, por tanto, son apreciados a partir de la posibilidad de ligar canciones, cuadros y textos con la subjetividad del consumidor, de forma tal que el marco significativo del sujeto marca la posibilidad de acceso a los productos de consumo cultural, desde la perspectiva de su decodificación.

Los consumos culturales reflejan la estructura diegética del sujeto; es decir, la construcción de su estructura significativa, lo cual funciona como filtro que delimita los mensajes posibles de recibir y marcan las significaciones aceptables para el sujeto, que le permitan asimilar significados relevantes, y por tanto discriminar qué productos culturales forman parte de su gusto.

La forma de recepción de los productos culturales tiene un doble efecto, por un lado se presenta un proceso de identificación con éstos, los cuales genera el gusto musical, y por tanto delimita las posibilidades de consumo; por otra parte, los mensajes que tienen estos productos, entendidos como los elementos simbólicos que proyectan los autores o intérpretes de estas expresiones, entran en relación dialéctica con el universo simbólico del sujeto, lo que brinda la posibilidad de interpretación del producto cultural, marcando al sujeto a partir de la asunción de los contenidos simbólicos del mismo.

Por tanto, el consumo cultural puede ser considerado como una introyección de elementos simbólicos que van constituyendo la subjetividad del individuo y forma parte del dispositivo de formación tal como lo afirma Agamben (2011), dado el proceso planteado anteriormente, que permite la identificación con los mensajes transmitidos por un lado, y por otro la modificación de la subjetividad del individuo.

La música como consumo cultural de los jóvenes

Según Green (2008), las personas jóvenes experimentan los acercamientos musicales de muchas maneras: dentro de la escuela y fuera de ella, a través de sus iguales y de sus familias, en las organizaciones como las iglesias y a través de la variedad de emisores musicales en el medio en que viven. La música es también un referente de identidad según López-Cabello (2013), en tanto que a través de ella se puede interpretar sentimientos y valores que confieren un sentido de pertenencia a los sujetos. Estos sentimientos y valores han sido expresados como actitudes políticas y críticas, o como en el caso particular de los sujetos adolescentes, la música representa una actitud vital, un poder posicionarse frente al otro y frente a los otros, un espacio de interpelación, un espacio identitario para los jóvenes que pueden ir desde una posición política, hasta la posibilidad de constituirse en una herramienta de aprendizaje. La música se convierte en un acto educativo cuando el sujeto interpelado, a su vez, logra interpelar a otros sujetos, diseminando el sentir de la música y detonando su significación en las actitudes, valores y relaciones con los familiares, en lugares como la escuela, el trabajo y otros espacios.

Las letras de las canciones

Las letras de las canciones son prácticas discursivas que contienen mensajes para promover, crear e imponer imágenes sociales, políticas, económicas, culturales, religiosas, morales e ideológicas que implican la acción social, mismas que posicionan a quienes escuchan y repiten las canciones para desarrollar procesos de identidad o de negación, así como de reproducción de estas imágenes.

Metodología

El presente trabajo es una investigación descriptiva de las preferencias musicales de los estudiantes de la LIE, misma que se realizó mediante una encuesta exploratoria de 64 preguntas para recaudar datos sociodemográficos, géneros que escuchan y canciones que ejemplifiquen esos géneros, a la par de explorar si han cambiado sus gustos musicales conforme avanzan en la carrera. La encuesta se aplicó de manera virtual a la población de estudiantes de segundo semestre de la carrera. La población se encuentra integrada por los sujetos inscritos en nueve campus, las características de la residencia de los sujetos son: localidades grandes, medias y chicas, urbanas y rurales, enclavadas en la sierra, en el valle y en el desierto. Asimismo se realizaron dos grupos focales con los estudiantes de la carrera.

El análisis de canciones se realizó a través del método de Análisis Crítico de Discurso (ACD) propuesto por Van Dijk (1999) para ubicar los patrones culturales

que reflejan los contenidos de éstas y determinar qué mensajes son consumidos por los estudiantes de la LIE que puedan reflejar el capital cultural de estos sujetos. Una vez que se analizaron los datos de la encuesta se ordenaron las canciones más escuchadas por los estudiantes y se investigó a qué género pertenecen, quiénes las compusieron y quiénes las interpretan.

Van Dijk (1999) considera al discurso como una práctica social. El análisis crítico de éste se realiza más allá de la frase, de la acción y de la interacción y por tanto del discurso mismo, en términos de las estructuras, procesos e imposiciones sociales, políticas, culturales e históricas. Se busca un detallado y sistemático análisis de las estructuras, estrategias de texto y habla y de sus relaciones con los contextos sociales y políticos.

El análisis del discurso implicó una relación dialéctica entre las letras de las canciones y el contexto de las instituciones y la estructura social implícita. Las nociones de ACD de Van Dijk (1999) que se consideran en esta investigación son: poder, dominio, clase, género, discriminación, reproducción, estructura social y orden social, mismas que se consideran en este estudio.

Resultados

A. Tipo de música que le gusta a los estudiantes

En general a los estudiantes les gusta la música que denominan urbana, para mover el cuerpo, porque indican que es una necesidad mantenerse en movimiento y seguir ritmos. Los géneros de música más escuchados son el reguetón, además del trap, hip hop, bachata, electrónica, sierraña, cumbia, banda y norteña.

Reguetón. Es un género musicalailable, Martínez (2014) plantea que tiene sus raíces en América Latina y el Caribe. Se compone de distintos géneros y ritmos populares como el reggae, el hip-hop, el rap, la salsa, el merengue y el pop. Su público principal es la juventud latinoamericana. Se encuentra estrechamente vinculado con el movimiento contracultural juvenil urbano y algunas derivaciones del baile son conocidas como perreo, mismas que evocan posiciones sexuales de algunos animales.

Trap. Este género es también llamado Trapahthon o Trapstep, según Borbolla (2017) se origina en la década de los noventa en el sur de los Estados Unidos y comparte con el reguetón su apología al sexo, la delincuencia y el consumo de drogas. A diferencia del reguetón, el trap habla de calles, drogas, sexo y violencia, La palabra trap se usaba para referirse a los lugares donde se venden drogas de manera ilegal (Arroyo, 2017).

Hip-hop. Este es un género que surgió en los barrios de Bronx y Harlem, en Nueva York. En sus letras menciona la realidad de las minorías y de las calles. Felipe (2018) ha planteado que llegó a conformar una expresión cultural que se transformó en nuevos tipos de rap. Sus autoexpresiones proponen la reflexión, proclama alternativa y también desafía las condiciones del entorno.

Bachata. Es un género musicalailable originario de la República Dominicana dentro de lo que se denomina folclore urbano, según Pérez y Gardey (2016). Etimológicamente, la palabra bachata es de origen africano y designa un tipo de reunión asociado a la recreación popular en los patios de las casas o en las calles, como una evolución del antecedente africano de modo rural. En su origen, el término está más referido a la festividad abierta que a un género musical.

Cumbia mexicana. Es un subgénero musical de la original cumbia colombiana, siendo la adaptación y fusión de la misma con otros géneros como el son cubano y de orquestas de mambo así como folclore mexicano: música norteña, banda, balada mexicana y huapango (Origen e historia de la Cumbia, 2014).

Música sierrreña. Es una variante de la música norteña pero con la característica de que no usa batería o tarola, sólo usan el acordeón, bajo o tololoche y bajo sexto. El género proviene del contexto sierrreño de algunos estados de la República Mexicana, por la dificultad de montar una batería con sus tambores en esas condiciones de terreno, pues son más accesibles el acordeón, tololoche y bajo sexto, mismos que se pueden tocar al aire, es decir, sin conectar a la electricidad. El género es más escuchado en los estados de Chihuahua, Sinaloa, Durango, Sonora, Nuevo León y Baja California, según lo plantea Ramírez (2011).

Música electrónica. Es un tipo de música que emplea instrumentos y tecnología musical electrónica para su producción e interpretación. Según Cortés (2015), este tipo de música tiene una gran popularidad a nivel mundial, creando estilos diferentes dentro del mismo género de música electrónica.

Banda. Mesa (2016) ha investigado que este género tiene tradición y popularidad mayormente en el estado de Sinaloa, México. Se caracteriza por sus remanentes europeos al estilo organológico. Según plantean Chávez *et al.* (2004), en la música de banda predominan sonos tradicionales, rancheras, corridos, polkas, valsos, mazurcas, shotis, balada romántica y cumbias adaptados a la sensibilidad de los habitantes de la región. Se usan instrumentos de viento o de cuerda y percusión.

El reguetón es el género más escuchado por los estudiantes. Lo escuchan en la escuela, en el carro, en el autobús, en las reuniones de amigos, en la calle, en los bares, en los restaurantes, en los establecimientos comerciales y en las oficinas. Asimismo, plantean que el género se ha posicionado en las preferencias hasta llegar a que ciertos cantantes de otros géneros emigren de sus géneros

para cantarlo. Los jóvenes lo escuchan en sus reuniones, para coquetear entre ellos, para buscar una pareja, para atraer a alguien mediante el movimiento de sus cuerpos. Cuando se está en reuniones y se opta por escuchar otro género como la cumbia, la banda, la sierrreña, también es común bailar orientando su movimiento hacia expresiones sexuales apoyados por el tubo o barra (común en los antros y bares).

Desde su perspectiva, el reguetón los alegra por el ritmo rápido y pegajoso, ayuda a entrar en confianza con otros jóvenes; por ejemplo, el participante I3 dice “Si no conoces a alguien, pues bailando, te haces muy compa”, es decir, cada uno se relaja y se facilita incluirse a los grupos. En este sentido, el participante I5 plantea: “me fijo en el ritmo de la música, no en el contenido de la letra, esa sale sobrando, realmente es el ritmo el que te atrae”. El participante I6 dice que “ el reguetón hace sentir el centro de la atención, que es deseada, entonces es cuando entramos en controversia pues pedimos respeto pero hacemos lo contrario, por ejemplo, pedimos que el hombre nos trate como dama, que te respete, que te valore, pero es incongruente con lo que pasa en el antro”.

B. Dispositivos en los que escuchan música

Los jóvenes dicen que su vida y su espacio están pletóricos de música, en todo lugar y momento. Los dispositivos electrónicos les permiten hacerlo. Se comparten siempre los sitios electrónicos, las novedades en YouTube y en Spotify, así como en sus computadoras. Han dejado atrás dispositivos como el Ipad, el cassette, el CD. Usan generalmente teléfonos de 3G y de 4G y prefieren escuchar música con audífonos.

Cabe aclarar que se escucha menos la radio porque no permite la selección de música. Esta generación de jóvenes se caracteriza por la selección de música que ordenan en listas de difusión que denominan *playlist*.

Los estudiantes plantean que eligen canciones de algún cantante y pasan a otros de manera enlistada, es decir, no escuchan el conjunto de piezas musicales del mismo cantante. En palabras del participante I11: “brincamos de un cantante a otro sin necesidad de escuchar todo su disco”. Hoy día no se plantea la producción completa de un cantante, sino los éxitos del momento, mismos que se pueden consultar en las listas de popularidad.

C. Los grupos o cantantes que escuchan

Maluma, Ozuna, Bad Bunny, Ezequiel, Daddy Yankee, Becky G, Carolina Rosse, Christian Nodal, Julián Álvarez, Remy Valenzuela, Los perdidos de Sinaloa, El

fantasma, Shakira, Jessy & Joe, Sin bandera, Río Roma, Luis Fonsi, Farruco, Enrique Iglesias, Cuatro Bally, Miranda, Calle 13, J. Balvin, Willy William, Imagine Dragons, Katy Perry, Cartel de Santa, Yandell, Demi Lovato, Banda MS, Oldies como Queen, Chicago, Michael Jackson, entre otros.

D. Con quienes gustan de escuchar música

El acto de escuchar música preferentemente lo realizan solos o con amigos. Los estudiantes prefieren su “propio play” y que lo pueden alternar, modificar, apagar, volver a aprender, esto significa reproducir la música que guardan en el dispositivo como reproductores de archivos mp3 o teléfonos celulares. Para ellos es muy importante crear sus propias listas, poder bajarlas, modificarlas y enriquecerlas.

E. Algunas de las canciones que escucha

Se enlistan las canciones más recurrentes como preferencias en el momento del recaudo de datos. Ver la tabla 1 en Apéndice A.

F. Razón por la cual escuchan a los cantantes que prefieren

Al establecer la relación entre la razón por la cual escuchan estos géneros y cantantes, los estudiantes dicen que se relacionan con la realidad de cada uno de ellos. Se encontraron diez razones principales:

1. Que el reguetón lo escuchan por lo ligero de los temas, que no se comprometen con situaciones morales, por una parte, y por otra, por situaciones dolorosas.
2. No se habla de compromisos entre las parejas, que las interacciones, inclusive, las sexuales, son furtivas, sin dejar huella, no se busca en estas relaciones un noviazgo formal, la cuestión es pasarla bien.
3. Por ello también les gustan temas para cuestionar al gobierno, a la gente en situación de poder, a la policía, a toda aquella entidad que los limite a vivir la libertad en todos los sentidos.
4. No se pretende escuchar música corta-venas, expresión usada por los estudiantes para referirse a las heridas físicas que se hacen a sí mismos cuando se encuentran deprimidos.
5. Los estudiantes indican que las formas corteses del cortejo clásico del varón y la mujer han desaparecido en estas generaciones, que ellos se relacionan de manera más directa en su conducta sexual.

6. Otro grupo menor de estudiantes dicen sentir atracción por la música romántica de Fernando Delgadillo o de Emanuel, entre otros cantantes, porque hay influencia familiar en sus gustos.
7. Las letras indican violencia y sometimiento a otros, no aparece el respeto al pensamiento.
8. Se declaran en contra del lenguaje sucio, entendiéndose como sucio, las palabras de orden directo que describen de forma grosera y desnuda la relación sexual o de un cortejo simple y vulgar.
9. Por otra parte también prefieren temas de canciones que plantean los eventos sencillos de la vida en los que los sentimientos se desarrollan y a veces se transforman. También de aquellos en los que se consideran elementos de la naturaleza con los cuales embellecen la letra de la composición.
10. Así también a los estudiantes les gustan los contenidos temáticos de los procesos sociales, sus problemas como la política, la corrupción, las traiciones, el narcotráfico, en los que se encuentre la protesta y la exposición de estas.

La formación del estudiante parte de la socialización del mismo. Según Durkheim (1999) la socialización es el proceso por medio del cual el sujeto asimila el conjunto de pautas, comportamientos, valores y concepciones legitimadas socialmente que le permite integrarse a la colectividad y construir su subjetividad. En este sentido, el consumo musical como parte del proceso de formación es mediado por los referentes que el sujeto ha tomado a partir de la socialización en la cual está presente, es decir, el consumo musical interviene en el proceso de formación sirviendo como sustrato para la asunción de las significaciones que hace el individuo de las piezas musicales que escucha.

Estos procesos, formación profesional y consumo musical, no son neutrales; se desarrollan a partir de estructuras significativas en los que los elementos obtenidos a partir de la cultura proveen una base rizómica para la construcción de los nuevos significados, lo cual permite la construcción de nuevos referentes que median y promueven la interpretación personal de la realidad. Los significados nuevos se van ligando de manera estocástica con los referentes previos del sujeto y de ahí se da una construcción de sentido que no es lineal sino que depende de la forma en que se dan esas relaciones entre significados a manera como lo explican Deleuze y Guattari (1977).

El marco cultural del sujeto está nutrido de formas simbólicas que permiten el consumo previo de elementos culturales, como el proceso de la construcción académica del sujeto. Como plantea Thompson (1998), se vinculan a la estructura del proceso histórico que vive el sujeto. Las formas no son estáticas pues sus condiciones de producción, circulación y recepción fluyen en las relaciones

de los sujetos que les dan sentido. En este sentido los géneros y el contenido de las letras de las canciones guardan una relación estrecha con el pensamiento y proceso de vida de los estudiantes al enfrentar las contradicciones, transmisión, imposición, aceptación, elección y negación entre los seres que se relacionan y sus diferentes concepciones en un escenario de disputas, rupturas y negociaciones (García-Canclini, 1993: 11).

Conclusiones

El consumo musical es un elemento que tiene un doble carácter: por un lado como forma simbólica, refleja las *weltschauung*, tal como en la tradición filosófica y antropológica alemana, se refiere a la visión del mundo presente en un individuo o grupo social, lo cual forma parte del substrato sobre el cual se va a conformar la formación profesional del sujeto.

A su vez, la asunción del consumo de ciertos contenidos musicales, en este caso, canciones específicas, permite la recuperación por parte del sujeto de las formas simbólicas implícitas en éstas; es decir, el consumo musical permite la transformación del marco simbólico del sujeto.

A partir de esto, se visualiza que los mensajes que transmiten las canciones que tienen mayor consumo entre los estudiantes de intervención educativa plantean mensajes que desde la perspectiva de la formación de formadores, no son los más adecuados, al presentar mensajes de género ligados a una visión machista, y a la par, reforzar una ideología ligada al consumo y a la sexualización hedonista de la realidad, lo cual choca con los ideales educativos que se marcan a partir de una visión humanista de la realidad social.

Los estudiantes consideran que las canciones, con sus letras, influyen en sus comportamientos y en el de los demás, porque las letras son provocadoras de situaciones a veces inimaginables que uno podría hacer, por ejemplo, la letra expresa que es fácil tomar, intoxicarse, tener relación sexual furtiva y evadir los compromisos que emanen de ello. Dicen que la música influencia para cometer actos que parecen naturales entre los grupos, pero realmente no lo son en su realidad, que los hacen para experimentar o para sentirse aceptados en esos grupos.

A partir del conocimiento de la realidad o de su construcción van obteniendo herramientas para ser selectivos de la música que escuchan, mediante la cual expresan su propia realidad.

A través de sus experiencias estudiantiles, como aprendizaje académico o vivencias entre compañeros universitarios, han cambiado algunas de sus preferencias musicales, pero en las reuniones o fiestas no rechazan lo que los anfitriones disponen y que se suman a escuchar, a cantar o a bailar sin que les represente

tanto problema. Ellos sienten contar con su propio repertorio de contenido en sus *playlist* y también van seleccionando con quien lo escuchan. También prefieren algunas piezas con letra más tranquila y poética, que haga referencia a contenidos de mayor desarrollo humano.

Como profesionales en educación, dicen que la música los identifica como sujetos y que ésta representa su propio mundo, por lo que ellos pueden contribuir a reproducir ese mundo pero de forma consciente.

Sin embargo, los jóvenes participantes en este estudio, no revelaron considerar que tienen responsabilidades profesionales desde el momento en que son estudiantes; es decir, que postergan su proyección como profesionales hasta que se encuentren graduados y con algún empleo.

Ellos denuncian que cuando visitan entidades u organizaciones sociales han observado hechos denigrantes que hacen algunos profesionales de educación con niños y adolescentes, sobre todo, cuando utilizan la música rap para ejercicios de psicomotricidad o afianzar los ritmos, entre otras finalidades de los procesos educativos.

Apéndice A

TABLA I

Canciones y autores que escuchan los jóvenes

1	Despacito	Luis Fonsi / Ozuna/ Daddy Yankee
2	Shaky Shaky:	Daddy Yankee
3	Que se canse de llamar	Carolina Ross/ Los plebes del rancho
4	3 AM	Jessy & Joy / Gente de Zona
5	Se preparó	Ozuna
6	La rompecorazones	Ozuna/ Daddy Yankee
7	Me reclama	Ozuna/ Luigi 21
8	Mayores	Becky G. y Bad Bunny
9	Me enamoré de ti	Remmy Valenzuela
10	No me hubiera enamorado	Cornelio Vega
11	Crippy Kush	Bad Bunny, Farruko
12	Adiós amor	Christian Nodal
13	Criminal	Ozuna/ Natti Natasha
14	Mi buen amor	Enrique Bunbury/ Mom Laferte
15	Me rehúso	Danny Ocean
16	Felices los cuatro	Maluma
17	Escápate conmigo	Ozuna, Wisin
18	Te fallé	Christian Nodal
19	Loco enamorado	Remmy Valenzuela
20	Perfecta	Miranda
21	Atrévete te te	Calle 13
22	Una Lady como tú	Manuel Turizo/ Nicky Jam
23	Mi gente	J. Balvin y Willy William
24	Tu foto	Ozuna
25	Thunder	Imagine Dragons
26	Swift	Katy Perry
27	Báilame	Yandell
28	Sorry, dont sorry	Demi Lobato

REFERENCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. (2011). “¿Qué es un dispositivo?”, *Sociológica*, vol. 26, núm. 73, pp. 249-264.
- ARROYO, Alejandro. (2017). “Los secretos detrás del trap: el género que está volviendo loco al reggaetón”, *Cultura Colectiva*, <<https://culturacolectiva.com/musica/los-secretos-del-trap/>>, consultado el 16 de enero, 2018.
- BAJTIN, Mijail. (1999). *Estética de la creación verbal*, México, Siglo XXI editores.
- BORBOLLA, Kathia. (2017). “¿Qué es el trap y por qué se considera música “sucia”?”, *Debate*, <<https://www.debate.com.mx/Que-es-el-trap-y-por-que-se-considera-musica-sucia-t201710220001.html>>, consultado el 16 de enero, 2018.
- BOURDIEU, Pierre. (1997). “Los tres estados del capital cultural”, *Sociología*, vol. 2, núm. 5, pp. 11-17.
- BOURDIEU, Pierre. (2002). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*, México, Taurus.
- CHÁVEZ, Cordelia, Arturo Aldama, Peter García y Alma Álvarez. (2004). *Encyclopedia of latino popular culture*. Londres, Greenwood Press.
- CORTÉS, Matías. (2015). “Música electrónica. Historia del origen y desarrollo de un apetecido estilo”, *Guioteca*, <<https://www.guioteca.com/musica-pop/>>

musica-electronica-historia-del-origen-y-desarrollo-de-un-apetecido-estilo/>, consultado el 27 de enero, 2018.

DELEUZE, Gilles y Félix Guattari. (1977). *Rizoma: Introducción*. París, Pre-Textos.

DURKHEIM, Emilio. (1999). *Educación y sociedad*, México, Diálogo.

FELIPE, León. (2018). “La paradoja del hip-hop y otros elementos que podrían poner en juego el futuro del género.” *Cultura Colectiva*, <<https://culturacolectiva.com/musica/elementos-de-la-supervivencia-del-rap-y-hip-hop-del-siglo-xxi/>>, consultado el 29 de enero, 2018.

GARCÍA-CANCLINI, Néstor. (1993). *El consumo cultural en México*, México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

GIROUX, Henry. (2005). *Estudios culturales, pedagogía crítica y democracia radical*, Madrid, Popular.

GREEN, Lucy. (2008). *Music, informal learning and the school: a new classroom pedagogy*, Burlington, VT, Ashgate Popular And Folk Music Series.

LIZARAZO, Diego. (1998). *La reconstrucción del significado*, México, Adison, Wesley y Longman.

LÓPEZ-CABELLO, Arcelia. (2013). “La música punk como un espacio identitario y de formación en jóvenes de México”, *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, vol. 11, núm. 1, pp. 185-197.

MARTÍNEZ, Dulce. (2014). “Música, imagen y sexualidad: el reggaetón y las asimetrías de género”, *El cotidiano*, núm. 186, pp. 63-67, <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32531428010>>, consultado el 3 de febrero, 2018.

MESA, Juan. (2016). “¿Qué es la música de banda?”, *About Español*, <<https://www.aboutespanol.com/que-es-la-musica-banda-2448619>>, consultado el 30 de marzo, 2019.

“Origen e historia de la Cumbia”. (2014). *Super Mix Radio*, <<http://www.supermixradio.net/origen-e-historia-de-la-cumbia/>>, consultado el 28 de febrero, 2018.

PÉREZ, Julián y Ana Gardey (2016). Definición de bachata. <<http://definicion.de/bachata/>>, consultado el 22 de febrero, 2018.

RAMÍREZ, Samuel. (2011). “Género sierreño”, *Puro Sierreño* <<https://purosierreno.activo.mx/t5-genero-sierreno>>, consultado el 21 de febrero, 2018.

THOMPSON, John. (1998). *Ideología y Cultura Moderna*, México, Universidad Autónoma Metropolitana.

VAN DIJK, Teun. (1999). *El análisis crítico del discurso*, Barcelona, Anthropos.

RASGOS DOCENTES IDENTITARIOS:
UNA MIRADA DESDE LAS TRAYECTORIAS ESCOLARES
Y FAMILIARES DE ESTUDIANTES NORMALISTAS

ROSALÍA ALTAMIRANO FUENTES
Escuela Normal Urbana Federal del Istmo

CAROLINA HERNÁNDEZ TOLEDO
Escuela Normal Urbana Federal del Istmo

Introducción

Este trabajo presenta los avances de una investigación sobre la construcción de la identidad profesional docente. Las interrogantes refieren a la búsqueda de significados y sentidos que han construido los estudiantes sobre la docencia en el trayecto de formación previo a su ingreso a la Escuela Normal Urbana Federal del Istmo, y su impacto en la apropiación de rasgos docentes identitarios. Partimos de la idea que los estudiantes viven experiencias familiares y escolares que determinan su elección y se apropian de rasgos identitarios de acuerdo a la naturaleza de las interacciones que establecen.

Las preguntas que pretendemos responder son las siguientes: ¿cuáles son los motivos y condiciones que determinan la elección de la carrera? ¿Cuáles son los rasgos identitarios de los que se han apropiado a lo largo de su trayectoria escolar previo a su ingreso a la Escuela Normal? ¿Cómo se expresan esas identidades en las trayectorias escolares de los estudiantes? Para ello consideramos el análisis de los relatos autobiográficos construidos en el curso: “El sujeto y su formación profesional como docente”, del plan 2012 de la Licenciatura en Educación Preescolar (SEP, 2013).

El estudio inició en agosto de 2017, analizando 15 biografías escritas de estudiantes del primer semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar en el ciclo

escolar 2017-2018. Dichas biografías se recrearon oralmente en una exposición ante el grupo. Las expresiones orales dieron cuenta de los sentimientos impregnados en esas vivencias. Al analizar las biografías escritas y orales, se identificaron categorías correspondientes a las preguntas de investigación de este estudio.

La interpretación de las fuentes biográfico-narrativas (Bolívar, 2002), se dio en dos momentos: el primero consistió en la elaboración autobiográfica que permitió reflexionar las experiencias escolares, condiciones familiares y económicas que marcaron la elección de la carrera. El segundo, contempló la reconstrucción de las narrativas a la luz de la revisión de algunas categorías teóricas como Formación (Pasillas, 1992) e Identidad (Abott, 1988 citado en Ducoing y Fortoul, 2013). Avanzar con la investigación permitirá comprender de qué manera el trayecto formativo y las interacciones que establece con la docencia determinan la construcción de la identidad profesional y abren posibilidades de mejorar la formación inicial a través de un proyecto educativo en la Escuela Normal.

El presente trabajo inicia con nuestro sustento teórico. En el primer apartado contemplamos la identidad profesional vista desde una dimensión dinámica y en constante reconstrucción. Se trata de un proyecto personal que el sujeto consolida en sus relaciones con los otros, en el intercambio y procesos de negociación que va tejiendo en una especie de construcción colectiva (Abott, 1988 citado en Ducoing y Fortoul, 2013). Ligado a ello, la formación profesional se considera como la columna vertebral de la Licenciatura en Educación Preescolar, basada en procesos de reflexión de las propias acciones docentes (SEP, 2013).

Relatos biográficos: narrativas, es el segundo apartado, en él clarificamos las principales ideas metodológicas como elementos teóricos que ayudaron en la interpretación de los relatos de los estudiantes. Esta metodología descubre las subjetividades que emergen de la palabra escrita y hablada de los autores, advirtiendo los sentidos y significados que dieron motivo a la elección de la carrera y los rasgos identitarios de los que se apropiaron antes de su ingreso a la Escuela Normal (Bolívar, 2002).

En un tercer apartado, abordamos la noción de “significado” que plantea Vygotsky, Bruner y Gergen (Arcila *et al.*, 2010) considerándolo como un proceso de elaboración de sentido que el sujeto como ser activo e inmerso en la cultura, construye, deconstruye y co-construye a través del lenguaje en un contexto marcado por las relaciones con los otros.

Éstas no sólo se refieren a las que se establecen con otros sujetos, también se reconoce la importancia de lugares, momentos u objetos que están presentes. En estas relaciones un elemento central es la negociación, pues es justamente allí cuando surgen los significados (Gergen, 2006 citado en Arcila *et al.*, 2010: 9).

Concluimos que la elección de la carrera docente de los estudiantes del primer semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar se sostiene por razones derivadas de las interacciones en contextos familiares, escolares y condiciones económicas y que al mismo tiempo estas circunstancias tejen los rasgos que identifican al ser docente. Hace falta seguir explorando rasgos identitarios de las experiencias escolares en el trayecto de su formación inicial a fin de tomar decisiones en la formación profesional del docente preescolar.

Identidad profesional

La identidad profesional del docente es un tema que constantemente se discute en distintos ámbitos, en algunos casos se impulsan medidas tendientes a reafirmar el profesionalismo que la caracteriza como una actividad eminentemente humana, ética y con sentido social; en otro ámbito, hay quienes apuntan a demeritar la labor que se desarrolla en espacios educativos y más aún cuando hablamos del nivel preescolar, cuyo origen hace más de un siglo, con sentido asistencial, impacta en el imaginario de los docentes en servicio y con mayor fuerza en quienes toman la decisión de abrazar esta profesión.

El reconocimiento anterior exige a los docentes de las Escuelas Normales seguir impulsando la formación de un profesional capaz de enfrentar los cambios tan profundos que se genera vertiginosamente en la sociedad. Abott (1988, citado en Ducoing y Fortoul, 2013), señala que la identidad profesional es una construcción social que se remodela constantemente a lo largo de la historia, esto permite definir los objetivos, tareas y roles que impactan en el “status” que cada sujeto asume dentro de una organización.

En el Plan de estudios 2012 para la Licenciatura en Educación Preescolar se impulsa la formación profesional como contenido conceptual y categoría analítica, constituye un eje fundamental que permite reflexionar de manera profunda las razones, motivos, expectativas, percepciones e ideas que el sujeto en proceso de formación tiene respecto a la docencia, estableciendo así la relación entre la elección personal y las exigencias sociales, educativas, culturales, ideológicas, políticas y administrativas de la profesión, lo cual da pauta para generar procesos de comprensión y explicación acerca de las complejas responsabilidades que conlleva esta actividad (SEP, 2013).

Relatos autobiográficos: La narrativa

En la actualidad se han generado importantes avances respecto a la investigación educativa desde distintos modelos y enfoques, uno de ellos centra la

mirada en la relación entre los procesos formativos y las narrativas. “La narrativa supone tanto la estructura como el método de recapitulación y análisis de experiencias vividas o de historias” (Fortoul 2013, citado en Ducoing y Fortoul 2013: 355).

Emprendimos una investigación biográfica-narrativa porque a través de ella podemos recopilar de distintas formas y analizar la manera en que los sujetos expresan, producen, representan y contextualizan sus experiencias y creencias individuales. En este trabajo los sujetos escriben y expresan oralmente sus ideas desde su propio relato autobiográfico. En ellos, se aprecia la presencia significativa de la vida de los sujetos, pero también la posibilidad de comprender las condiciones concretas en que se desarrolló la propia experiencia y sus razones de existencia.

Consideramos los relatos autobiográficos porque a través de ellos accedemos a las historias de vida de los sujetos en determinado tiempo, lo cual posibilita la comprensión de los fenómenos educativos. (Fortoul, citado en Ducoing y Fortoul, 2013). Respecto a la subjetividad:

La persona es vista como un ser que trasciende su devenir, no en cuanto que esté determinada por la trama histórica, o por la libertad de sus acciones, sino en que lo atraviesa y lo vive profundamente en sus actos cotidianos [...] (Rouillois, 2009, citado en Ducoing y Fortoul, 2013: 358).

Lo anterior implica reconocer al sujeto como actor social que construye los significados de su actividad social y su interioridad como ser perfectible e inacabado.

Sentidos y significados

Los objetos y datos se encuentran en el exterior carentes de significados en sí mismos, son los sujetos quienes les adjudican sentido; esa dotación se construye en las relaciones interactivas, en los intercambios y negociaciones de los sujetos activos. Los significados son construcciones culturales.

La cultura es entendida como la segunda línea de evolución de los significados, ya que si los signos se encuentran en la cultura, los significados, a su vez, se encuentran en ella. Cuando el hombre utiliza los signos como mediadores, es decir, cuando ya los ha interiorizado, está en la capacidad de transformar el medio, los signos y a sí mismo y, de esta manera, se cambian los significados culturalmente establecidos (Vygotsky, 1987 citado en Arcila *et al.*, 2010: 6).

Es a partir de la cultura que los seres humanos interiorizan los significados de la vida misma, de su cuerpo, de los objetos siempre condicionados por el contexto y las interacciones.

En cuanto a la génesis de los significados, es preciso afirmar que su emergencia, su nacimiento, tiene sentido en el seno de las relaciones. A partir de este panorama, el ser humano desde su nacimiento se encuentra bajo la influencia de las relaciones de su comunidad, y en las acciones coordinadas es que empieza a construir, deconstruir y co-construir de manera constante los significados (Gergen, 2006 citado en Arcila *et al.*, 2010: 9).

Escenarios, personajes e interacciones: fuentes decisivas en la elección de la carrera

La elección de la carrera hoy se convierte en una decisión bastante compleja debido a la subespecialización del conocimiento y a las necesidades económicas de las familias, entre otras. Tales condiciones empañan con justa razón los momentos de decisión. Es así como aparece la dicotomía entre el gusto y la necesidad. Entre los gustos y la demanda laboral a veces no se encuentra una elección armónica.

La elección de una carrera supone la decisión de un plan de vida, proyectarse hacia el futuro y, muy frecuentemente, hacia el mundo del trabajo, lo que implica la elección de un saber y un hacer, aspectos inseparables de un ser y un estar. Asimismo, implica el reconocimiento y la activación de necesidades y recursos generadores de expectativas de realización y de autorrealización por medio del trabajo (Pidello, Rossi y Sagastizabal, 2013: 5).

Hoy se hace más difícil armar un plan de vida; la esperanza frustrada transitando de carrera en carrera, tratando de encontrar algo que se acomode a sus limitadas posibilidades, nos hace observar escenas de profesionistas sin trabajo o trabajos mal remunerados.

Cuando hablamos de precariedad sociolaboral estamos atendiendo a dimensiones que no se encuentran exclusivamente en lo laboral, sino que su campo de acción es mucho más amplio traspasando ámbitos diversos de la vida social e incursionando en esferas que trascienden lo económico y lo material. Eso no quita que partamos con la argumentación de que el empleo asalariado, estable, seguro y protegido, que durante el proyecto de la modernidad fue la norma social, sea hoy en día casi

minoritario y que ello tenga repercusiones importantes en la vida cotidiana de los trabajadores y las trabajadoras (Santamaría, 2007: 630).

No cabe la menor duda que, ante estos escenarios de inseguridad y desprotección laboral y económica, la decisión del plan de vida se ponga en crisis. En este trabajo escudriñamos las subjetividades de las razones que dieron origen a la estancia en la Escuela Normal y que de alguna manera constituyen motivos de elección. Por un lado encontramos la elección ligada al contexto familiar, a condiciones económicas y escolares que al mismo tiempo tejen los rasgos que identifican al ser docente. De esta manera podemos apreciar experiencias familiares que marcaron la elección, tal fue el caso de Blanca, quien relata la manera en que empezó a gustarle la docencia:

Algunas veces papá me llevó al trabajo (es maestro) me llamaba mucho la atención lo que hacía, cuando llegaba a casa imitaba lo que observaba, llamaba a mis vecinitos a jugar a la “escuelita” y yo era la maestra, unos días después mi abuelita me regaló un pizarrón pequeño... Quería ser como mi papá... Visitaba mucho a una amiga y su mamá educadora... y estaban haciendo material didáctico o manualidades para los niños y me decían que las ayudara y mientras lo hacíamos ella nos contaba como era su trabajo y lo gratificante que era para ella que los niños y sus padres reconocieran su trabajo y esfuerzo, entonces ahí fue cuando la docencia comenzó a gustarme un poco más (Fragmento autobiográfico, Blanca, 2017).

No era sólo la docencia del padre o la forma en que la madre de la amiga narraba sus experiencias docentes; se trataba de la calidad del vínculo, situación que atrapó el pensamiento y las emociones de la pequeña Blanca, quien a su corta edad representó vivencias docentes en sus juegos.

Algo similar sucedió en la infancia de Cristal, el intercambio con una familia de maestros, hizo de su vida un ambiente de identidad desde la madre educadora, la abuela, el padre, el abuelo, los tíos; todos juntos hicieron que la docencia se presentara como una carrera de vida. Cuando refiere a su etapa en preescolar, alude a un momento de desequilibrio emocional porque la enviaron a un Jardín de Niños alejada de su madre, finalmente la familia decidió inscribirla en la misma escuela donde se encontraba su mamá:

Me gustó mucho ya que me gustaba la forma en que me trataron y porque estaba cerca de mi madre [...]. Mis abuelos me llevaban a su trabajo y yo jugaba con sus alumnos que yo, era la maestra [...]. Cuando decidí ser maestra mi papá no quería, mi mamá lo convenció de que respetara mi posición (Fragmento autobiográfico, Cristal, 2017).

Sofía por su parte, siempre recorrió los pueblos y las escuelas al lado de su madre educadora, día y noche convivía con todas las actividades hasta las reuniones académicas, se sentía dueña de los espacios áulicos, podía entrar a cualquier salón de la escuela y sentirse integrada:

Mi vida en la primaria no fue la mejor, pero tampoco la peor... , mi mamá siempre utilizaba, porque eres hija de maestra debes hacerlo bien, entonces cuando iba a la Escuela mi uniforme tenía que estar impecable, debía portarme muy bien (aunque no lo hacía) y debía ser muy educada. La secundaria [...], era muy tímida y me la pasaba la mayor parte del tiempo en la biblioteca de la Escuela leyendo libros y novelas (aquí empezó mi gusto por la lectura) o dibujando detrás de los salones (descubrí que tenía el don de mi madre para poder dibujar) (fragmento autobiográfico, Sofía, 2017).

En los tres casos la naturaleza del vínculo está presente, los estudiantes refieren a la cercanía de la docencia en la medida en que ésta toca sus emociones; ello significa que la elección está ligada a la manera en que sienten que pertenecen al grupo y van hilando su historia siempre invadida de sensaciones positivas que les produce la docencia. Para Tajfel (1981), el vínculo reúne tres condiciones: “percibir que pertenece al grupo, ser consciente de que por pertenecer a ese grupo se le asigna un calificativo positivo o negativo y sentir cierto afecto derivado de la conciencia de pertenecer a un grupo” (citado en Mercado y Hernández, 2010: 232).

¿Qué pasaría por los pensamientos del padre de Cristal para no repetir la historia de la docencia en su hija?, ella decide aliarse con su madre y ambas lo convencen. Los aciertos que fueron encontrando estas jovencitas provienen de la tradición familiar, se originan de los aportes de esas relaciones entre los grupos familiares y de amigos relacionados con la tarea docente. Esto provocó que fueran creando una imagen de sí mismas relacionadas con los símbolos de la docencia. Tajfel (1981) propuso:

...que parte del autoconcepto de un individuo estaría conformado por su identidad social, esto es, el conocimiento que posee un individuo de que pertenece a determinados grupos sociales junto a la significación emocional y de valor que tiene para él/ella dicha pertenencia (citado en Mercado y Hernández, 2010: 232).

El papel de los escenarios, personajes y la naturaleza de las situaciones fueron elementos determinantes en la elección de la carrera. Desde esta perspectiva la escuela, los niños y maestros aparecen enlazándose en una doble percepción amigable, como espacios de trabajo y de aprendizaje, como compañeros de clase y alumnos de los padres. La madre, como madre y maestra.

En otro sentido, el siguiente caso muestra la manera en que la pobreza se interpone entre las aspiraciones y la realidad:

[...] no podía seguir estudiando por cuestiones económicas, decidí dejar un año la escuela para trabajar y juntar dinero [...] me desanimaba, no podía juntar para inscribirme [...] una maestra me hizo reaccionar [...] si dejo la escuela de qué viviré y así que decidí buscar universidades de gobierno pero también una carrera que me gusta, decidí estudiar gastronomía pero no encontré ninguna escuela de gobierno todas estaban caras, me desanimaba, [...] encontré una que está en Ixtepéc [...] era estudiar nutrición, parecido a la gastronomía, pero la escuela estaba muy pesada y no podría trabajar, así que le comenté a mi hermano lo que yo quería estudiar y me ayudó a buscar una universidad y encontró una, pero era de paga y él me dijo que sí me apoyaría [...] estaba muy caro, una amiga me comentó de la Escuela Normal, al principio no me gustaba la idea de ser maestra, pero tampoco me desanimaba [...] (fragmento autobiográfico, Brenda, 2017).

La lucha entre sus expectativas y las condiciones familiares y económicas trazan en primer término el camino de Brenda hacia la deserción escolar, incorporándose al campo laboral con la ilusión de consolidar un capital para continuar sus estudios. No obstante, en su trayectoria aparece el papel de su maestra, la amiga y el apoyo del hermano, personajes importantes que la animan a encontrar una escuela pública para estudiar lo que desea. Decide cambiar de idea y elige una Escuela Normal ya que ésta se ajustaba a sus condiciones económicas.

Ante el debate contra la pobreza y los deseos de abrirse a una mejor opción, Brenda se pregunta: ¿qué haré después, de qué viviré?, aferrarse al estudio y conseguir una carrera fue más fuerte que seguir soñando ser una Licenciada en Gastronomía. La expresión: *al principio no me gustaba la idea de ser maestra, pero tampoco me desanimaba*, denota una buena apertura para emprender un proyecto que nunca había imaginado. Hoy la Escuela Normal tiene una tarea importante, deberá proveer de condiciones óptimas para que Brenda encuentre satisfacción y sienta que pertenece al mundo de la docencia. La pertenencia se consolidará en la medida en que existan las condiciones que establezcan el vínculo emocional. Tajfel (1981), cuando hace referencia al núcleo de la Teoría de la Identidad Social, afirma que:

Por muy rica y compleja que sea la imagen que los individuos tienen de sí mismos en relación con el mundo físico y social que les rodea, algunos de los aspectos de esa idea son aportados por la pertenencia a ciertos grupos o categorías sociales (citado en Mercado y Hernández, 2010: 232).

Esto significa que la escuela debe ser hospitalaria e incluyente para todos esos estudiantes. El desafío está en consolidar las mejores condiciones educativas y sociales tendientes a la formación de maestros comprometidos para saldar la deuda histórica poco atendida con los niños, niñas y jóvenes. La escuela debe ser el espacio de microjusticia social (Kaplan, 2017). Es de esta manera como las motivaciones personales de los estudiantes y el proyecto educativo de la escuela como escenario importante, deben fortalecerse mutuamente para consolidar la identidad por la docencia ligada a un proyecto de justicia social.

Los rasgos identitarios de ser educadores: trayectorias escolares

El valor de la información que expresa el texto, está dado por la autointerpretación que hacen de su propia historia (Ducoing y Fortoul, 2013). Aparecen datos biográficos que no pueden pasar por alto a los ojos de quienes desean encontrar sentido a las palabras. Cobran importancia en las historias la fuerza de las interacciones sociales en la relación maestro-alumno; de aquí encontramos símbolos que se presentan como alas positivas y negativas de rasgos identitarios.

La confianza, el respeto, la entrega al trabajo, la buena atención, las amenazas del cuarto oscuro, la dirección como espacio de corrección, la regla como instrumento de disciplina y orden, amarrar a los niños a una silla, la corrupción de calificaciones, abuso de poder por riñas político-sindicales, están presentes en los relatos como experiencias que marcan la imagen del maestro. Son acciones llenas de significados, que en el contexto de la docencia llaman la atención por la carga de violencia o por la naturaleza de la sensibilidad pedagógica.

Los símbolos subjetivos son significados que les atribuimos a los objetos, emanan de la fuerza del vínculo con que se muestran las acciones:

Me daba miedo la escuela, recuerdo que la persona que me hacía calmar era la niñera, era una persona muy linda, me gustaba mucho estar con ella [...]. Recuerdo que mi maestra de primer grado me daba mucho miedo [...] nos decía que si nos portábamos mal nos iba a llevar al cuarto oscuro creo que eso fue lo que más me traumó (fragmento autobiográfico, Verónica, 2017).

Juanita agrega en un relato oral la agresividad con la que el maestro de la primaria la evidenció en un señalamiento falso. “*Esta niña tiene piojos*”, la palabra del maestro bastó para que los chicos del grupo la molestaran preguntándole irónicamente “¿cómo amanecieron tus piojitos?”. Amira, por su parte, narra la imagen de su compañerita de tres años amarrada a una silla porque la maestra no sabía qué hacer, ello fue suficiente para que todos los días añorara irse de esa escuela.

Esta violencia expresada como estrategia del docente nos hace recordar prácticas de la Santa Inquisición, “*la letra con sangre entra*”. Atentar contra el cuerpo físico sin duda alguna tiene repercusiones psicológicas y laceran la vida. Se convierten en prácticas culturales que lamentablemente siguen presentes y que en palabras de los estudiantes no caracterizan a un maestro.

Los sujetos hacen una discriminación de estas prácticas y se apropian de las que tocan sus emociones, las que los hacen sentir bien y fortalecen su autoestima. Las expresiones que alientan y motivan son éstas con las que se identifican y forman parte de la imagen de ser maestro aquellas que muestran la sensibilidad pedagógica. De acuerdo con Manen (1998):

El proceso de construcción de la identidad es más complicado de lo que parece; no basta que los sujetos se adscriban a un grupo para que se identifiquen con él, ni es suficiente que conozcan el complejo simbólico cultural que une al grupo. Es necesario que lo aprehendan, que lo asuman, es decir, que lo internalicen, y esa acción guarda una relación directa con el contexto social que constituye el entorno de la diversidad grupal, pues el sustento de la identidad, en las sociedades modernas, pasa de ser una imposición a convertirse en una opción para los sujetos sociales, y en ese sentido, comporta un proceso de categorización, a través del cual los sujetos asignan un valor a los grupos y los clasifican de acuerdo con los rasgos que consideran relevantes, para justificar su elección por ciertos grupos y, a su vez, para diferenciarse de los demás (citado en Mercado y Hernández, 2010: 248).

Algunas expresiones de las estudiantes son:

...la única maestra que recuerdo fue mi maestra Rosalía, hablaba maravillas de mí”, “...mi maestra me ayudó a superar mi miedo”, “La maestra Seferina para mí fue la segunda madre, la quiero mucho, fue una maestra ejemplar siempre llegaba temprano, ella nos enseñó cosas, nos cantaba muchas canciones y hacíamos dinámicas para que cada uno de nosotros se integrara y nos conociéramos” (fragmentos autobiográficos, 2017).

Prevalece en los relatos esa base afectiva como distintivo de los rasgos que por tradición pedagógica le han asignado a la educadora. La mirada emocional cobra sentido y da forma a la imagen de ser maestro. No se recuerda a un maestro por su dominio en los contenidos sino por la forma en que se establecen las relaciones interactivas; aquí se traman los significados cuya edificación es resultado de la negociación que se da en la cultura en la cual el sujeto se encuentra inmerso.

Conclusiones

Concluimos que los motivos de elección de la carrera docente se relacionan con la naturaleza de las interacciones entre personajes, escenarios y condiciones provenientes de contextos principalmente escolares y familiares. El papel de la tradición familiar o las condiciones económicas son motores circunstanciales que orientan la elección de la carrera; dichas decisiones se asumen cuando cobran fuerza significativa e invaden el campo de las emociones de los sujetos, de aquí que la confianza, el respeto, la mirada, la ayuda, la motivación, entre otros, sean distintivos del rol que debe asumir todo maestro, contrario a miedos, traumas, abuso y privación, experiencias reprobables que no pueden constituir rasgos identitarios.

La docencia carece de sentido humano cuando se cosifica al sujeto y sepulta las potencialidades innatas, cuando se limita su libertad y ciñen su vida al miedo y la desesperanza.

En otro sentido, las prácticas culturales experimentadas en las trayectorias escolares de los sujetos reflejaron rasgos de una docencia preescolar que pesa por la tradición cariñosa y afectiva con la que por años se le ha concebido. Pero también, y más importante aún, asociada a una docencia ética que abra posibilidades a la conformación de una relación interactiva libre de opresión y miedo.

La escena de la niña atada a una silla no hace más que reflejar la incompetencia pedagógica de la maestra. ¿Qué puso en locura a la maestra? Vale aclarar que aquí tenemos un doble desafío: aprender a leer los mensajes de los pequeños y desarrollar una práctica más democrática y ética.

Finalmente, dado que se trata de una investigación en curso, seguiremos explorando la manera en que los estudiantes consolidan las identidades docentes durante el trayecto de su formación inicial a través de la narración de experiencias escolares como medios que expresan los sentidos y significados. Con ello queremos aportar conocimientos para trazar nuevos caminos para la formación profesional de los docentes de Educación Preescolar.

REFERENCIAS

- ARCILA MENDOZA, Paola Andrea, Yency Liliana Mendoza Ramos, Jorge Mario Jaramillo y Óscar Enrique Cañón Ortiz. (2010). “Comprensión del significado desde Vygotsky, Bruner y Gergen”, *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, vol. 6, núm. 1, pp. 36-49, <<http://www.scielo.org.co/pdf/dpp/v6n1/v6n1a04.pdf>>, consultado el 15 de febrero, 2018.
- BOLÍVAR BOTÍA, Antonio. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la Investigación biográfico-narrativa en educación”, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 4, núm. 1, <<http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>>, consultado el 24 de marzo, 2017.
- DUCOING WATTY, Patricia y Bertha Fortoul Ollivier (coords.). (2013). *Procesos de formación, Vol. II (2002-2011)*, Colección Estado del Conocimiento, México, COMIE-ANUIES.
- KAPLAN, Carina Viviana. (2017). “¿Es posible la justicia educativa entre tanta desigualdad social?”, Actas del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, año 1, núm. 1, (2017-2018), xiv Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, México, pp. 69-84, <<http://www.comie.org.mx/congreso/actas/v14/doc/01.pdf>>, consultado el 5 de enero, 2018.
- MERCADO MALDONADO, Asael y Alejandrina Victoria Hernández Oliva. (2010). “El proceso de construcción de la identidad colectiva”, *Convergencia, Revista de Ciencias Sociales*, vol. 17, núm. 53, pp. 229-251, <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10513135010>>, consultado el 15 de marzo, 2017.

PASILLAS VALDEZ, Miguel Ángel. (1992). “Pedagogía, Educación, Formación”, *Revista de Acatlán Multidisciplina*, núm. 1, febrero-abril, pp. 143-155.

PIDELLO, María Amelia, Beatriz Rossi y María de los Ángeles Sagastizabal. (2013). “Las voces de los docentes: Motivos de elección de la carrera docente, valores subyacentes”, *Educación*, vol. 22, núm. 43, pp. 113-128, <<http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/7499/7738>>, consultado el 17 de febrero, 2018.

SANTAMARÍA LÓPEZ, Elsa. (2007). “De la crisis de las identidades a las configuraciones precarias de la identidad”, *Thémata Revista de Filosofía*, núm. 39, pp. 629-635, <<http://institucional.us.es/revistas/themata/39/art84.pdf>>, consultado el 17 de febrero, 2018.

Secretaría de Educación Pública. (2013). *El Sujeto y su formación Profesional como Docente, Programa de curso, Primer semestre, Licenciatura en Educación Preescolar, Plan de Estudios 2012*, México, SEP-DGESPE.

REPRESENTACIONES SOCIALES DEL TUTOR EN ALUMNOS Y DOCENTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

SALVADOR RUIZ CERRILLO

Universidad del Valle de Atemajac

MA. ELENA FUENTES MARTÍNEZ

Universidad del Valle de Atemajac

NORMA ALICIA CERVANTES REA

Universidad del Valle de Atemajac

Introducción

En México, la tutoría ha cobrado importancia en los últimos años, pues parte de las problemáticas de la educación superior como son la reprobación, el rezago y la deserción; son factores que pueden ser disminuidos mediante el seguimiento y acompañamiento de los estudiantes a lo largo de su trayectoria escolar (Malo, 2000).

La tutoría posee una serie de cualidades o atributos de tipo: formativos, didácticos, interpersonales, cognitivos y éticos; además de estas características del *buen tutor*, es importante mencionar que existen otros factores de origen individual, que determinan el posicionamiento y actitud del tutor frente a los alumnos, debido a que implica un proceso de carácter más racional (Hagevick, 1998 citado en De la Cruz, Chehaybar y Abreu, 2011).

Por otra parte, los tutorados son aquellos discentes que reciben directamente la acción del tutor. Algunas características deseables y que se pretende desarrollar en los tutorados son: responsabilidad, iniciativa, ingeniosidad, habilidad para desarrollar un plan a fin de alcanzar sus metas y escuchar los consejos del tutor, además de no asumir el rol de niño necesitado a expensas de lo que disponga el tutor. De esta manera, el conocer e identificar los constructos y significados del tutorado sobre su tutor resultan relevantes al tener una mayor comprensión del fenómeno educativo, pues sólo así será posible establecer

aquellas relaciones que se construyen en el aula (Adams, 1993 citado en De la Cruz, Chehaybar y Abreu, 2011).

Es así como surgió el objetivo del presente trabajo, el cual fue conocer las representaciones sociales del tutor en alumnos y docentes universitarios a través de un Modelo de Análisis Proposicional (MAP) (Campos y Gaspar, 1996), para lo cual se estableció como pregunta de investigación la siguiente: ¿cuáles y cómo son las representaciones sociales que sobre el tutor han construido los estudiantes de una universidad particular Mexicana? A manera de supuesto hipotético, los estudiantes universitarios construyen una forma específica de representación social sobre el tutor, que depende de sus características y funciones y su experiencia al interior de la práctica cotidiana del docente-tutor.

En este trabajo se pretende mejorar las construcciones y constructos que se tienen sobre el tutor en la educación superior y de ésta manera abonar a la comprensión del fenómeno educativo dentro de la llamada *sociedad del conocimiento*, ya que finalmente la creación de comunidades críticas fomentará el desarrollo de competencias educativas tales como el pensamiento crítico y creativo.

Representaciones sociales del tutor en México

Las representaciones sociales son definidas como una modalidad del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos desde una práctica cotidiana y apoyada en el sentido común (Moscovici, 1979 citado en Ruiz, 2016).

La teoría de las representaciones sociales a partir de las distintas modificaciones que ha venido presentando, integra de base el pensamiento de Moscovici (Moscovici y Hewstone, 1986), quien desde los efectos de la cultura y el entorno social, considera las incorporaciones y sentidos que los sujetos hacen desde sus experiencias y la aprehensión de un hecho o situación concreta. Por su parte, Denise Jodelet (1986) describe el concepto de representación social como una forma de conocimiento específico, es decir, el saber de sentido común, cuyos contenidos comprenden la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados, esto es, una forma de pensamiento social. El sentido común como parte de las representaciones sociales aporta un saber experiencial y una mirada de la realidad desde el conocimiento continuo, mismo que es un baluarte para las interacciones personales y sociales que se desarrollan al interior de un proceso de tutoría entre dos actores: el tutor y el tutorado.

Según Lobato, Del Castillo y Arbizu (2005), la concepción y la realización de la tutoría entre profesores y estudiantes en la universidad, está sujeta a las repre-

sentaciones sociales que se construyen uno y otro colectivo sobre esta dimensión educativa. En un estudio de Narro y Arredondo (2013) se concluyó que la tutoría implica procesos de comunicación y de interacción de parte de los profesores; involucra una atención personalizada a los estudiantes, en función del conocimiento de sus problemas, de sus necesidades y de sus intereses específicos, lo cual determina en gran medida la manera en la cual el lenguaje toma una función de mediador entre una situación de *maestro-aprendiz*.

En una investigación de Canales y Pérez (2015), realizada con docentes universitarios, se llegó a la conclusión de que las representaciones sociales sobre la tutoría están mediadas por las condiciones personales y sociales de los docentes, de los estudiantes y de la institución educativa. Por su parte, en un estudio llevado a cabo en estudiantes de primer ingreso de Psicología, Tejada y Arias (2003) concluyeron que sus representaciones sociales estuvieron determinadas por las siguientes categorías: ayuda, orientación, apoyo, responsable, maestro, asesoría, responsabilidad y confianza, mismas que resultaron definidoras centrales y que a su vez tienen similitud con el modelo de tutoría propuesta por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (2000).

La tutoría en la educación superior, la propuesta de la ANUIES

De acuerdo a la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior ANUIES (2000), la tutoría se utiliza principalmente para proporcionar enseñanza compensatoria o complementaria a los estudiantes que tengan dificultades para aprender mediante los métodos convencionales, o que tienen necesidades especiales que les impiden participar en un programa de enseñanza regular. Por lo tanto, el tutor juega un papel importante en el proyecto educativo, ya que apoya a los alumnos en actitudes como las de crear en ellos la necesidad de capacitarse, de explorar aptitudes, de mejorar su aprendizaje y de tomar conciencia de manera responsable en relación a su futuro. La tarea del tutor consiste en estimular las capacidades y procesos de pensamiento, de toma de decisiones y de resolución de problemas.

Metodología

Se trata de un estudio con un enfoque mixto, se empleó como técnica de investigación la entrevista en profundidad y como instrumento seis preguntas guía o detonadoras; el análisis de datos se realizó por medio del Modelo de Análisis

Proposicional (MAP) (Campos, Cortés y Gaspar, 1999; Campos y Gaspar, 1996). Este modelo se ha diseñado para identificar las ideas principales de una organización conceptual, de acuerdo a su contenido lógico y conceptual, mediante el análisis de proposiciones (Torres, Chávez y Romero, 2003).

Muestreo

Se utilizó una muestra no probabilística de tipo intencionada, en la que se incluyeron 10 personas (5 estudiantes y 5 profesores de educación superior); las características generales de los participantes se muestran en la tabla 1, lo cual resultó importante para la interpretación socio-cultural de las representaciones sociales.

TABLA 1
Características generales de los participantes

Participante	Edad	Sexo	Formación (Licenciatura)
Profesor 1	35	M	Diseño gráfico
Profesor 2	45	F	Educación
Profesor 3	43	M	Turismo
Profesor 4	40	F	Nutrición
Profesor 5	46	M	Mercadotecnia
Estudiante 1	26	M	Educación y desarrollo humano
Estudiante 2	23	F	Turismo
Estudiante 3	23	F	Nutrición
Estudiante 4	21	F	Psicología
Estudiante 5	20	M	Diseño gráfico

M = masculino; F = femenino
Fuente: elaboración propia.

Instrumento

Para la entrevista se diseñó una guía conformada por seis preguntas abiertas, redactadas conforme al documento crítico de la ANUIES (2000); del análisis del discurso emergieron categorías centrales como: tutor como sujeto de la educación, perfil del tutor, objetivo de la tutoría, funciones del tutor, importancia de la tutoría académica y experiencia en la tutoría. Las preguntas incluidas en el cuestionario se exponen en la tabla 2, asimismo se correlacionaron cada una con la categoría que se evaluó.

TABLA 2

Preguntas incluidas en el cuestionario

Pregunta	Categoría a evaluar dentro del documento crítico
1.- ¿Para usted quién es un tutor académico?	<i>I. Tutor como sujeto de la educación</i>
2.- ¿Qué características debe tener un tutor?	<i>II. Perfil del tutor en la educación superior</i>
3.- ¿Cuál es el objetivo de la tutoría?	<i>III. Objetivo de la tutoría</i>
4.- ¿Cuáles deben ser las funciones del Tutor?	<i>IV. Funciones del tutor</i>
5.- ¿Cuál es la importancia de contar con un tutor en un nivel de educación superior?	<i>V. Importancia de la figura del tutor</i>
6.- ¿Has tenido experiencia de tutoría?, ¿cómo ha sido?	<i>VI. Experiencia en la tutoría</i>

Fuente: elaboración propia.

El cuestionario se aplicó a través de la técnica de la entrevista en profundidad cuyo objetivo es descubrir y comprender las perspectivas que los informantes traen con respecto a diversas situaciones personales y sociales, proporcionando una amplia gama de escenarios y favoreciendo la producción de un discurso conversacional continuo. Es una técnica de conversación, donde se tiene una guía de preguntas que permiten profundizar en la temática que se aborda, desde el discurso de los sujetos de investigación y en su escenario natural.

Se emplearon dos fases para el manejo y ejecución de las entrevistas: en una primera fase se recolectaron los datos a través de una audiograbación, obteniendo primeramente un consentimiento informado por parte de cada uno de los participantes; en la segunda etapa, se realizó el análisis de cada uno de los discursos mediante la transcripción de cada diálogo.

Resultados

Análisis cuantitativo de la correspondencia

Para este análisis se estimaron la densidad de los textos y los índices marcados por el modelo MAP. La densidad del discurso se define como la proporción del número de conceptos o representaciones sociales (**C**), respecto al número de las relaciones lógicas (**R**) (Campos y Gaspar, 1996); por lo tanto $d = C/R$. En la tabla 3, se describen a detalle los indicadores cuantitativos obtenidos para el MAP.

Respecto a los índices de correspondencia del modelo se calcularon los siguientes:

- a) **Correspondencia conceptual:** se refiere a la proporción de conceptos en correspondencia (CTS), respecto al total de conceptos en la organización conceptual criterio (CT), y se denota como: $cc = CTS/CT$.
- b) **Correspondencia relacional:** proporción del número de relaciones lógicas que el estudiante usa en el conjunto de conceptos en correspondencia (RSTC), respecto del total de relaciones lógicas con respecto al criterio (RTC), y se denota como: $cr = RSTC/RTC$.
- c) **Correspondencia en el núcleo conceptual:** proporción del número de conceptos de la organización del estudiante (CSTc), respecto a los que se encuentran en el núcleo conceptual del criterio (CTc), y se denota como: $c = CSTc/CTc$.
- d) **Calidad en conceptos y relaciones lógicas:** los conceptos y las relaciones lógicas en una organización conceptual tiene significado solamente cuando se presentan en conjunto por las razones de estructuración discursiva. Significa, por tanto, identificar la zona de intersección de dos diferentes organizaciones conceptuales, la del estudiante y la del criterio, dicha intersección se denota como: $q = (cc \cdot cr)$.
- e) **Calidad general del discurso:** además de la calidad en correspondencia en masa informativa y relacional, el núcleo conceptual es tan importante que su asimilación es factor de calidad en la organización conceptual del estudiante. Al agregarlo al factor (q) se tiene un índice general de calidad con base en la correspondencia en precisión y lo central o básico (q + c) de una zona de conocimiento determinada. Asimismo es necesario involucrar el valor de la densidad, la cual se encuentra en el plano sintáctico organizador del discurso, como ponderación de la calidad en precisión, que está en el plano semántico. Este índice general se denota como: $Q = (q + c)/d$ que significa que se ha asimilado masa informativa y relacional en conjunto con aspectos básicos o centrales de acuerdo con una estructura sintáctica.

La presentación de los índices del modelo MAP son mostrados en la tabla 3. Para su interpretación se establecieron los siguientes rangos a cada marco o tipo de correspondencia para el caso de los profesores:

TABLA 3
Índices obtenidos del modelo MAP de profesores y estudiantes

Entrevista o sujeto	Valor de C	Valor de R	Valor de d	Valor de cc	Valor de cr	Valor de c	Valor de q	Valor de Q	Nivel de correspondencia
Estudiante 1	22	18	1.22	0.4	0.5	1.04	0.9	9.44	Referencial
Profesor 1	24	18	1.33	0.43	0.5	1.14	0.93	7.92	Referencial
Estudiante 2	41	36	1.13	0.74	1	1.95	1.74	10.13	Referencial

Tabla 3 *Continuación*

Entrevista o sujeto	Valor de C	Valor de R	Valor de d	Valor de cc	Valor de cr	Valor de c	Valor de q	Valor de Q	Nivel de correspondencia
Profesor 2	16	11	1.45	0.29	0.30	0.76	0.59	7.26	Conceptual
Estudiante 3	16	18	0.88	0.29	0.5	0.76	0.79	12.98	Nocional
Profesor 3	16	10	1.6	0.29	0.27	0.76	0.56	6.60	Conceptual
Estudiante 4	19	12	1.58	0.34	0.33	0.90	0.67	7.28	Conceptual
Profesor 4	28	18	1.55	0.50	0.5	1.33	1.00	6.79	Conceptual
Estudiante 5	15	24	0.62	0.27	0.66	0.71	0.93	18.46	Nocional
Profesor 5	39	19	2.02	0.70	0.52	1.85	1.23	5.14	Conceptual

Fuente: elaboración propia.

A partir de los resultados fue posible determinar que 2 de los participantes presentaron un marco de análisis de tipo nocional, los cuales fueron estudiantes (estudiante 3 y 5), 3 de las personas incluidas en el estudio mostraron un nivel referencial (profesor 1; estudiantes 1 y 2), y con el nivel más alto fueron 5 personas, quienes alcanzaron un discurso con un nivel de tipo conceptual (profesores 2, 3, 4 y 5; estudiante 4), por lo tanto se determinó que el 50% de los participantes poseen un marco conceptual y estructurado sobre el tutor y la tutoría en la educación superior, cabe mencionar que la mayor parte de las personas en alcanzar el nivel máximo fueron los profesores.

Respecto a los estudiantes, es importante mencionar que el valor promedio en la densidad (d) fue moderada (1.09 +/- 0.36) ya que los alumnos alcanzaron en su mayoría un marco de tipo referencial. En cuanto al nivel de correlaciones nocionales respecto al documento crítico se determinó que los estudiantes tuvieron un nivel bajo (cr estudiantes = 0.6), sin embargo fue más alto respecto al de los profesores (cr profesores = 0.42), pero en general la densidad y el número de conceptos (C) respecto a las relaciones propuestas (R) fue más alta en los profesores, lo cual genera una diferencia semántica importante sobre el trabajo tutorial en las instituciones de educación superior desde la visión del alumnado.

De acuerdo al análisis de las proposiciones elaboradas por los profesores, se encontró que 4 de ellos tuvieron marcos muy elevados, es decir, de tipo conceptual, ya que el valor promedio de densidad (d) en su técnica narrativa fue alta (1.59 +/- 0.27), lo cual asegura que los profesores mostraron un mapa proposicional con núcleos muy similares a los de la organización crítica, además el número de conceptos propuestos por cada uno de ellos fue muy elevado en comparación al número de relaciones encontradas en cada uno de sus mapas proposicionales.

En los resultados mostrados de la tabla 3 sólo hubo un profesor con un nivel bajo de densidad (d) (Profesor 1) el cual obtuvo una densidad en su discurso de

1.33, categorizándolo en un marco de tipo referencial, sin embargo, al realizar una visión global de los resultados obtenidos en la calidad general de los discursos de los docentes, se encontró una muy fuerte correlación de proposiciones (Q promedio= 6.74) al haber sido mayor a 2, es decir, la estructura interna de las representaciones sociales y conceptos construidos por los docentes son muy similares a los del modelo de tutoría de la ANUIES.

Análisis cualitativo de la correspondencia

Respecto al análisis de los núcleos encontrados en las narrativas de los profesores y los estudiantes se encontraron similitudes respecto a los núcleos de la organización crítica, éstos fueron: evaluación, experiencia, compromiso, asesor, conocimientos y valores, siendo el más repetido el de experiencia, lo que sugiere que los facilitadores y estudiantes consideran a la experiencia como un elemento conceptual y organizacional elemental de un tutor en la educación superior; un ejemplo claro fue el del profesor número 5, el cual menciona lo siguiente:

Bueno un tutor académico en primer lugar...tendrá que ser...alguien que... efectivamente esté preparado...

El profesor 5, reafirmó que la preparación del tutor debe ocupar un lugar prioritario en su perfil, lo cual se relaciona a su vez con el núcleo de conocimientos, los cuales pueden ser categorizados e interpretados como competencias de tipo conceptuales, aunque también es importante reconocer que la formación del tutor deberá ser de tipo integral y paralela a su crecimiento y desarrollo humano.

Respecto a la experiencia, el estudiante número 1 expresó:

Debe ser paciente... este... tener tiempo... que no sea aburrido... conocimientos sobre todo...

En referencia a esta cita, es posible identificar categorías como la paciencia y los conocimientos que van relacionados de manera directa a la experiencia del docente, estableciéndose de esta manera una relación entre un perfil con competencias de tipo actitudinales sobre todo en lo referente al fragmento *que no sea aburrido*. En el caso del estudiante número 4, respondió lo subsecuente al preguntarle ¿qué características debe tener un tutor?:

Experiencia, interés en compartir su conocimiento adquirido, interés en lograr que el tutorado logre sus metas.

Nuevamente las proposiciones de conocimiento y experiencia aparecen como un recurso esencial de la labor del tutor en la educación superior, aunque también se puede inferir un componente de tipo motivacional en el segmento *interés en lograr que el tutorado logre sus metas*. Asimismo, el profesor número 1, afirmó lo siguiente:

Debe tener una preparación... en cuánto a lo emocional, a lo social, eh... es un maestro equilibrado cercano a los chicos...

Es muy bonito estar cerca de los chicos, ayudarles, aconsejarles,... me nutre mucho trabajar con ellos.

De ésta manera es posible darse cuenta que los profesores 1 y 5, consideran el sentido de las oraciones anteriores como parte esencial de la acción tutorial en la educación superior; asimismo se identifican proposiciones como *estar cerca de los chicos* lo que nos habla de un aspecto relevante para el constructivismo social, en donde el andamiaje del profesor es importante para que el discente pueda construir su conocimiento de una manera más contextual y asertiva.

Por otra parte, el profesor 1 considera que es importante *tener una preparación*, lo cual infiere que la formación continua es un aspecto sustantivo del tutor, pues la experiencia no sólo se integra mediante la *praxis* sino también y de manera complementaria a través de la profesionalización de la propia práctica docente.

Siguiendo la propuesta de fases del MAP, se trató de realizar un análisis integral, considerando el contenido de cada discurso, sus métricas narrativas, la identificación categorial o cualitativa y la formación de las proposiciones finales, sin embargo la manera y presentación de los datos puede ser variable respecto al de otras investigaciones que hayan empleado el mismo modelo de investigación.

Conclusiones

Actualmente son pocas las investigaciones que intentan profundizar acerca de la función identitaria de las representaciones sociales en cuanto a las tutorías, pues en su mayoría abundan estudios sobre la representación del docente; de aquí la importancia de abordar las representaciones de la tutoría y de la función del tutor. De acuerdo a Vaillant (2007), la identidad docente puede ser definida como una construcción dinámica y continua, de carácter social e individual, resultado de diversos procesos de socialización entendidos como procesos biográficos y relacionales, vinculados a un contexto (socio-histórico y profesional) particular en el cual esos procesos se fundamentan.

En este sentido, la identidad de los docentes presenta características comunes a todos ellos, pero también es un producto de la historia personal y social que se encuentra influenciada, a la vez, por los ámbitos donde se desempeñan (Mazzitelli *et al.*, 2009), tal y como se mostró a través de algunos discursos elaborados por los profesores participantes.

El estudio de las representaciones sociales de los profesores sobre la docencia posibilitaría encontrar algunas características que aporten a la especificidad del campo profesional y también con sus diversos matices y dimensiones, es decir, los elementos que permiten a los docentes reconocerse y ser reconocidos como tales; de ésta manera, la configuración de los modelos conocidos sobre las funciones docentes de educación superior, entre ellos la tutoría, resulta necesaria y relevante para la comprensión de las prácticas sociales pertenecientes al fenómeno educativo (Mazzitelli *et al.*, 2009). En la investigación previamente mencionada fue posible identificar variables que fueron muy similares a las obtenidas en los resultados de nuestro trabajo de investigación tales como: valores, conocimiento y formación.

Uno de los retos de éste trabajo fue la adecuación del MAP hacia la teoría de las representaciones sociales, pues el análisis del discurso partió de un maquetado de mapas proposicionales de los sujetos que intervinieron en la investigación, de ésta manera, al evaluar la calidad de la narrativa, fue posible determinar el marco organizacional y cognitivo de cada uno de los profesores y estudiantes.

Tomando como base los hallazgos de la presente investigación fue viable presentar las siguientes propuestas:

- Es necesario continuar con investigaciones que involucren representaciones sociales en la educación superior, pues de esta manera se puede fortalecer la interpretación de las prácticas sociales que circunscriben el fenómeno educativo.
- Sería importante incrementar el tamaño de la muestra o bien emplear alguna con un mayor nivel de confiabilidad estadística.
- El desarrollo y diseño de métodos, instrumentos y técnicas para investigaciones sobre representaciones sociales sigue siendo una prioridad en el campo de la investigación educativa.
- Diseñar y aplicar un modelo institucional de tutoría en las Instituciones de Educación Superior (IES) son una necesidad para la mejora de la calidad educativa y desarrollo humano integral tanto de estudiantes como de profesores.

Finalmente, fue posible responder a la pregunta central de la presente investigación, a través de lo siguiente: los profesores y estudiantes representaron a la tutoría mediante las proposiciones de evaluación, experiencia, compromiso, ase-

sor, conocimientos y valores, siendo la experiencia el más representativo de sus modelos de análisis proposicional, sin olvidar que la realizaciones de estudios y análisis sobre las representaciones sociales de la tutoría en la educación superior no son acabadas ni terminadas, por lo que se requiere que éste tipo de trabajos se realicen en las IES.

REFERENCIAS

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (ANUIES) (2000). *Programas Institucionales de Tutoría. Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior*, Colección Biblioteca de la Educación Superior, Serie Investigaciones, México, ANUIES.
- CAMPOS, Miguel Ángel y Sara Gaspar. (1996). “El modelo de análisis proposicional: un método para el estudio de la organización lógico-conceptual del conocimiento”, en Miguel Ángel Campos y Rosaura Ruiz (ed.), *Problemas de acceso al conocimiento y enseñanza de las ciencias*, México, UNAM, pp. 27-50.
- CAMPOS, Miguel Ángel, Leticia Cortés y Sara Gaspar. (1999). “Análisis de discurso de la organización lógico-conceptual de estudiantes de biología de nivel secundaria”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 4, núm. 7, pp. 27-77, <<http://www.redalyc.org/pdf/140/14000703.pdf>>.
- CANALES, Sandra y Coralia Pérez. (2015). “Representaciones Sociales de la Tutoría en Docentes de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo”, en Alejandra Méndez Zúñiga (coord.). *Representaciones Sociales en Ámbitos Educativos*. México: Red Durango de Investigadores Educativos. pp. 244-267.
- DE LA CRUZ, Gabriela, Edith Chehaybar y Kury y Luis Felipe Abreu. (2011). “Tutoría en educación superior: una revisión analítica de la literatura”, *Revista de la Educación Superior*, vol. XL, núm. 157, pp. 189-209, <<http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v40n157/v40n157a9.pdf>>.

- JODELET, Denise. (1986). “La representación social: fenómenos, concepto y teoría”, en Serge Moscovici (comp.), *Psicología Social II*. Barcelona: Paidós, pp. 469-494.
- LOBATO, Clemente, Laura del Castillo y Felisa Arbizu. (2005). “Las representaciones de la tutoría universitaria en profesores y estudiantes: estudio de un caso”. *International Journal of Psychology and Psychological Therap*, vol. 5, núm. 2, pp. 148-168, <<https://www.ijpsy.com/volumen5/num2/117/las-representaciones-de-la-tutora-universitaria-ES.pdf>>.
- MALO, Salvador. (2000). “La Educación Superior en el Siglo XXI. Líneas Estratégicas de Desarrollo”. Una propuesta de la ANUIES”, *Revista de la Educación Superior*, vol. 29, núm. 113, pp. 1-8, <http://publicaciones.anuiem.mx/pdfs/revista/Revista113_S5A2ES.pdf>.
- MAZZITELLI, Claudia, Susana Aguilar, Ana María Guirao y Adela Olivera. (2009). “Representaciones sociales de los profesores sobre la docencia: contenido y estructura”. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, vol. 6, núm. 6, pp.265-290, <<http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/ieles/n06a14mazzitelli.pdf>>.
- MOSCOVICI, Serge y Miles Hewstone. (1986). “De la ciencia al sentido común”, en Serge Moscovici (comp.), *Psicología Social II*, Barcelona, Paidós. pp. 679-710.
- NARRO, José y Martiniano Arredondo (2013), “La tutoría. Un proceso fundamental en la formación de los estudiantes universitarios” *Perfiles Educativos*, vol. XXXV, núm. 141, pp. 132-151, <<http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v35n141/v35n141a9.pdf>>.
- RUIZ, Salvador. (2016). “Significación del ser nutriólogo en estudiantes universitarios: Un estudio a partir de redes semánticas naturales”. *Cathedra et Scientia. International Journal*, vol. 2, núm. 2, pp. 59-72, <http://www.profesoresuniversitarios.org.mx/catedra_ciencia_international_journal/0040_nutricion_universitarios_redes_semanticas.pdf>.
- TEJADA, Juan Manuel y Fernando Arias. (2003). “El significado de tutoría académica en estudiantes de primer ingreso a licenciatura”, *Revista de la Educación Superior*, vol. 32, núm. 127, pp. 25-38, <http://publicaciones.anuiem.mx/pdfs/revista/Revista127_S2A2ES.pdf>.

TORRES, Sergio, Francisco Chávez y Alicia Romero. (2003). “Modelo de análisis proposicional (MAP) para el concepto evolución en estudiantes del bachillerato tecnológico”, *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 33, núm. 3, pp. 1-14, <<https://rieoei.org/RIE/article/view/3139/3939>>.

VAILLANT, Denise. (2007). “La identidad docente”, ponencia presentada en el I Congreso Internacional Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado (GTD-PREAL-ORT), Barcelona, España, <http://www.ub.edu/obi-pd/docs/la_identidad_docente_vaillant_d.pdf>.

LA IMPORTANCIA DEL MANEJO DE LA RELACIÓN PROFESOR-ALUMNO EN LA FORMACIÓN DE LOS PROFESORES

ILEANA MARÍA PETRA MICU

Depto. Psiquiatría y Salud Mental, Facultad de Medicina, UNAM

BEATRIZ ZAMORA LÓPEZ

Depto. Psiquiatría y Salud Mental, Facultad de Medicina, UNAM

JOSÉ ANTONIO TALAYERO URIARTE

Depto. Psiquiatría y Salud Mental, Facultad de Medicina, UNAM

Introducción

Los profesores de educación superior estamos inmersos en un sistema educativo que nos exige una formación profesional de 6 hasta 12 años, y adquirimos el compromiso moral y social de continuar con nuestra preparación durante el resto de nuestra vida profesional. Se nos confía la impartición de clases debido a los conocimientos adquiridos durante nuestros estudios profesionales, ya que los sistemas educativos se han concentrado en enseñar a conocer (Latapí, 2009).

Si estimamos que la educación debe ser una experiencia integral y que debe contribuir a que los alumnos lleguen a ser personas más “autónomas, libres y responsables” (Latapí, 2009), podemos aspirar a que las instituciones académicas se esfuercen en formar profesores que tengan la capacidad incluso de ofrecer un acercamiento personal con el alumno, para que sus educandos puedan desarrollar de manera independiente su pensamiento, su capacidad de análisis y el uso adecuado de sus emociones e imaginación (Latapí, 2009).

Es fundamental recordar que, además de los conocimientos disciplinares requeridos, como profesores debemos ejercer una enseñanza eficaz que se refleje en un saber hacer en nuestro contexto laboral (Echeverría, 2002; Delors, 1996). Este saber hacer debe favorecer un clima positivo en la interacción con los alumnos

y entre los alumnos mismos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje y la comunicación (Mas, 2011).

Las instituciones de enseñanza superior en las que se exige que el profesor adquiera una formación pedagógica amplia son escasas, y son aún menos las que incluyen en los cursos de formación o los talleres de didáctica temas que favorezcan una adecuada relación entre el profesor y los alumnos (Mas, 2011).

Debemos recordar que la actividad docente es, en sí misma, una profesión que llevará a “troquelar al individuo como maestro” en el arte de la enseñanza, entendida ésta como el arte de participar en el aprendizaje de los alumnos a través de ofrecer conocimientos, experiencias y una relación profesor-alumno adecuada (Talayero, Petra y Aguilar, 1988). Es por esto que las exigencias para el profesor universitario son, entre otras, que cuente con la capacidad de dominar las competencias psicopedagógicas, además de las tecnológicas, lingüísticas, etc. (Gros y Romaña, 2004).

Contexto en que se desenvuelven los profesores universitarios

En primer término, debemos mencionar problemas institucionales, a diferentes niveles, que entorpecen una adecuada formación de los profesores. Existen dificultades económicas que limitan la contratación de profesores con adecuados conocimientos disciplinares y docentes; además, las políticas universitarias generalmente responden a necesidades inmediatas, por lo que existe una falta de planeación en la formación integral de los docentes que se contratan.

En muchas escuelas de educación superior no existe interés en la investigación docente encaminada hacia propuestas pedagógicas innovadoras, por lo que se percibe una falta de estímulos económicos o académicos para los profesores que se dedican a ésta labor.

No podemos negar que hay esfuerzos encaminados a tratar de lograr un cambio en este sentido, ya que existen departamentos, secretarías o áreas académicas creadas para formar o mejorar el plantel de profesores, aunque la percepción es que los resultados no han logrado alcanzar la magnitud que se requiere (Murcia-Peña, Pintos y Ospina-Serna, 2009 y Mas, 2011).

Otro elemento institucional es que en muchos organismos universitarios existe un currículo de pre y postgrado que contempla escasamente la inclusión de cursos para atraer a alumnos hacia la docencia, con una preparación que fuera concomitante a sus estudios profesionales. Además, en muy pocas ocasiones se prepara al docente ya contratado para su labor, en lugar de eso se confía en que, por su formación profesional, será capaz de transmitir información, previamente estructurada dentro de un programa aceptado por autoridades institucionales.

Otro escenario se presenta cuando los organismos universitarios se preocupan por formar al profesor, pero consideran que si el maestro conoce las técnicas pedagógicas ese conocimiento será suficiente para un ejercicio competente como profesor (Caballero, 2013).

La falta de formación docente adecuada puede hacer que el profesor universitario caiga en falacias sobre sí mismo y su trabajo. Algunos profesores consideran que al contar con una preparación académica suficiente y transmitir los conocimientos adecuados para que los alumnos los acumulen están cumpliendo con su labor, por esta razón, este grupo se considera mejor preparado cuando aprende aspectos técnicos, aun cuando no se llegue a experiencias significativas (Chehaybar y Kuri, 2006). También se observa que, aunque exista una carencia de formación docente integral, algunos otros profesores logran darse cuenta que en la actividad docente se debe considerar el medio en el que el sujeto se desenvuelve y la interacción que se da entre los individuos como una fuente de aprendizaje constante que enriquece la formación de los alumnos (Chehaybar y Kuri, 2006). Para ambos tipos de profesores es relevante ofrecerles una formación que les permita darse cuenta que su personalidad, forma de vestir, gestos, lenguaje, entre otros rasgos son aprendizajes para los alumnos que imitarán cuando se encuentre como los jefes, profesores y dirigentes de nuestro país.

Hay que insistir que este fenómeno es, en la mayor parte de las ocasiones, inconsciente y no necesariamente coincide con lo que dicen o creen los profesores. Cuando escuchamos a un mal profesor hablar de las bondades de su enseñanza, podemos imaginar que nunca ha reflexionado verdaderamente en lo que dice y hace, por lo que no podemos esperar que los jóvenes que forma adquieran capacidades de análisis y reflexión profunda sobre sus propias conductas.

¿Cuántos profesores con sus actitudes producen una “iatrogenia pedagógica”? Es decir, enferman en vez de ayudar a sus alumnos a discernir, empeoran su calidad humana en vez de fomentar el juicio y la imaginación y destruyen su creatividad en vez de promover y vigorizar la curiosidad y la crítica constructiva.

Dentro de la ideación del humano, está la necesidad de compartir nuestras experiencias por el motivo que sea (presunción, altruismo, economía, etc.); deseamos inducir a nuestros prójimos a aprender quienes somos, qué sabemos y qué podemos hacer. El buen profesor debería desear dar, para inculcar en el estudiante el placer de aprender o para conseguir metas e instrumentos que le servirán para el resto de su vida. Desgraciadamente como maestros nos obsesionamos por convencer a nuestros pupilos de que es en los libros, los conocimientos de sus profesores y en la infraestructura de sus escuelas donde encontrarán todo lo necesario para “lidiar” con el mundo de su vida adulta. El error continúa y no sabemos cómo evitarlo (Dewey, 1995).

Falta conciencia y comprensión de que existe, además de la enseñanza “acostumbrada”, otras actitudes y habilidades de las que el alumno aprende y que también caen bajo el dominio voluntario o involuntario del profesor, como son:

La urgente necesidad de que el profesor esté capacitado en su disciplina y en habilidades docentes que le permitan conocer a sus alumnos, así como las interacciones que se establecen en el grupo y pueda establecer una adecuada relación profesor-alumno. La disposición para atender de manera personal al alumno que lo solicita. El talento para enseñar al joven a encarar con destreza el medio socio-cultural de donde proviene y en donde va a desenvolverse, las situaciones históricas en que vive, así como las exigencias intelectuales propias de su carrera. La agudeza para entrar dentro de su propia personalidad para vislumbrar sus cualidades positivas y las conductas negativas que posee, y que influyen en su marco de referencia en el trato con el alumno (Delors, 1996).

El profesor debe saber que su papel va más allá de ser sólo un transmisor de información o de métodos pedagógicos sin sentido, en realidad él es un “reformador vital”, es decir, un individuo que, más allá de complementar u ofrecer nuevos conocimientos al alumno, incide en sus capacidades cognitivas, en su forma de enfrentar nuevos problemas y desafíos, promueve la facultad de interacción del alumno con los demás y las habilidades de confrontación del alumno con la adversidad para que día con día pueda mejorar su ingenio, sagacidad y diplomacia en la aplicación de su profesión (Petra, 2007).

Para cumplir con lo anterior, se debe buscar incluir en la formación de los profesores conocimientos básicos de psicología relacionados con áreas como la personalidad y el autoconocimiento, el manejo de situaciones que favorezcan una mayor autoestima y capacidad de confrontación en los estudiantes, aprender a proyectar los conocimientos que imparte hacia situaciones más reales de la vida profesional, favorecer la interacción entre los alumnos y facilitarles las soluciones de problemas que se susciten en el grupo, despertar el gusto y la alegría por su vida profesional y de ahí la necesidad de estar siempre al día en los avances de la ciencia sean de su área o no, identificar alumnos con problemas que van más allá de su posibilidad de apoyo y estimularlos a buscar ayuda, aprender a escuchar y a compartir los conocimientos y experiencias dentro de la mancuerna profesor-alumno, aprender a como inquietar y estimular al estudiante a buscar soluciones a dudas escolares y problemas de relaciones humanas que sean imaginativas y resulten aplicables dentro del contexto socio-histórico en que se desarrolla. Por otro lado, es importante que el profesor reconozca que su sistema de creencias proviene de su casa y de las instituciones en las que se ha formado y que determina su concepción hacia el estudio, el conocimiento, las metas y las esperanzas que asocian con su trabajo universitario (Petra y Talayero, 1992).

Por otra parte, se ha estudiado la importancia de la “sensación de eficacia” de un profesor, que se refiere al grado en que el profesor cree tener la capacidad para afectar el desempeño del alumno. Estos estudios se inician con Armor *et al.* (1976) y Cox, Ewan y Foz (1990), quienes mencionan que los profesores que abandonan la profesión muestran un sentido de eficacia mucho menor que aquellos que continuaban en la docencia. Según Petra, Talayero y Aguilar (1990), la eficacia del profesor es fundamental en su trabajo docente e incluye las siguientes características:

- *La sensación de logro personal: implica que profesores con una elevada sensación de eficacia sienten que su trabajo con los estudiantes es importante y útil, conscientes de que tienen un impacto positivo sobre el aprendizaje del estudiante. Los profesores con una baja sensación de eficacia, se sienten frustrados y desalentados de enseñar.*
- *La responsabilidad del profesor en el aprendizaje del alumno: aquellos con una elevada sensación de eficacia consideran que es su responsabilidad asegurarse que sus alumnos aprendan. Los profesores con una baja sensación de eficacia colocan las responsabilidades del aprendizaje en los estudiantes y cuando fracasa, buscan las causas en la habilidad del estudiante, su familia, su motivación o actitud.*
- *La elaboración de estrategias para alcanzar los objetivos programados para la enseñanza: los profesores con una elevada sensación de eficacia, planean el aprendizaje de los alumnos, establecen metas para sí mismos y con sus estudiantes e identifican estrategias para alcanzarlas. Los profesores con una baja sensación de eficacia tienden a carecer de metas específicas para sus estudiantes, no están seguros de qué es lo que les gustaría que sus estudiantes lograran y por tanto no elaboran estrategias de enseñanza acordes con metas identificables.*
- *El autoanálisis continuo de su rendimiento: los profesores con una elevada sensación de eficacia, cuestionan continuamente su actuación frente al alumno y la comparan con la de otros maestros. Los profesores con una baja sensación de eficacia, dudan o no cuestionan su capacidad para influir sobre sus alumnos y tienden a culparlos cuando el rendimiento del grupo es bajo.*
- *La consciencia de la importancia de la interacción con los alumnos: los profesores con una elevada sensación de eficacia, consideran que su conducta y estados emocionales afectan el comportamiento de sus alumnos, por lo que aceptan al interactuar con los estudiantes la necesidad de favorecer una relación de confianza indispensable en el proceso de aprendizaje. Los profesores con una baja sensación de eficacia favorecen un ambiente de desconfianza que obstaculiza que el grupo participe en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Petra, Talayero y Aguilar, 1990: 243).*

De lo anterior se desprenden los elementos que conforman a un profesor efectivo, quien debe poseer un conocimiento de sí mismo (motivación, flexibilidad, efectividad, conducta, etc.); comprender el desarrollo humano (en particular de la psicología del adolescente y el adulto); ser consciente de la importancia de los contextos históricos, sociales, políticos, económicos y culturales en los cuales ejerce su labor docente y de los procesos grupales e individuales que entran en juego en la enseñanza; analizar continuamente la interacción entre los dominios afectivos y cognitivos, así como los sistemas de creencias de los jóvenes, junto con la compleja interacción de las fuerzas que motivan el aprendizaje, y observar los valores básicos de la enseñanza (lo subjetivo o lo objetivo, lo absoluto o lo relativo, etc.) en comparación con los valores propios de cada profesor (religioso, político, ideológico, etc.).

Un profesor efectivo puede reconocer los factores de riesgo para problemas de aprendizaje de los alumnos (problemas de lectura o escritura, aspectos nutricionales, factores sociales, etc.) y procura llevar a cabo dentro de la clase un manejo adecuado del lenguaje hablado y escrito, incluyendo el lenguaje no verbal. Además, debe estar dispuesto a crear oportunidades para que el joven desee aprender, guiar al estudiante para lograr que las cosas que aprende lo vuelvan competente y fuerte, y favorecer una mancuerna en la que ambos aprendan a ser, hacer, conocer y convivir, convirtiéndose en un modelo de profesionalismo docente y laboral desde los escenarios de la enseñanza (Delors, 1996).

Contexto en que se desenvuelven los alumnos universitarios

En un estudio realizado con profesores de medicina de diferentes niveles escolares, se les solicitó que mencionaran palabras que asociaran con el término “alumno” y los resultados mostraron que las diez palabras más empleadas fueron: receptor, aprende, interés, estudioso, participa, puntual, creatividad, crítica, enseñar y piensa (Ponce de León *et al.*, 2000). Ninguno señala la palabra ser humano, hombre, mujer, persona, individuo, personalidad, etc. Es decir, los alumnos son vistos por los profesores como receptores cuya única función es la de aprender, estudiar y participar, y sólo en séptimo, octavo y décimo lugar aparecen palabras que exaltan algunas cualidades indispensables, como “creatividad”, “crítica” y “piensa”. No se habla de la personalidad, carácter, sentimientos, ideales, etc., de los alumnos y no se consideran, entre otras cosas, sus emociones y su capacidad para tomar decisiones (Ponce de León *et al.*, 2000).

El alumno es un ser humano que entra en contacto con nosotros, con una mente llena de fantasías, deseos, creencias, inquietudes, estupideces y genialidades; todo listo para ser moldeado, deformado y reformado para llegar a SER un

profesionista, como se imagina que desea ser, aunque todavía no sabe cómo es eso, y nosotros los profesores rompemos sus fantasías al exigirle que sea lo que nosotros consideramos que DEBE SER (Delors, 1996).

Al identificarse con el alumno, el profesor puede aceptar que posee una personalidad y por ende características que lo distinguen de otros y lo acercan a nosotros de manera más realista y humana.

Hay que recordar que las actitudes de los alumnos están directamente relacionadas con sus estados emocionales y que durante el proceso de enseñanza-aprendizaje se sienten estimulados y curiosos, experimentan alegría y placer, ponen en tela de juicio principios y creencias a las que se ven expuestos, además de que les agrada el intercambio de ideas. Por ello, el alumno también necesita satisfacer su necesidad de aceptación y de pertenencia y practicar el liderazgo durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, se ha observado que es capaz de renunciar a su individualidad y permitir el dominio de otros y que llega a deificar, glorificar y adorar a las figuras con las que se relaciona.

El desarrollo de un curso para el manejo de la relación profesor-alumno, dirigido a profesores de la carrera de medicina, de diversos estados de la República mexicana

Como hemos observado, existen dificultades en la labor docente que atañen específicamente a la figura del profesor y que deben ser revisados y atendidos para mejorar la enseñanza (Petra y Talayero, 1989). En particular, nuestro interés estuvo centrado en la falta de conocimiento por parte del profesor de aspectos que resultan fundamentales para desempeñarse adecuadamente, como son la relevancia de la relación profesor-alumno, la importancia que tiene su personalidad en su tarea, etc.

Para resolver esta falta de preparación, durante 8 años se implementó un curso para formación de profesores que incluyó específicamente el estudio de la relación profesor-alumno y que tuvo como metodología considerar tanto aspectos teóricos como prácticos durante las sesiones del curso y la aplicación de una evaluación del docente que impartió el curso.

El propósito del curso fue ofrecer las competencias básicas para comprender el papel del profesor y del alumno dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, junto con su interacción en los escenarios educativos, la importancia socio-cultural del proceso docente, así como algunos elementos psicológicos de la adolescencia y de la vida adulta que enmarcan y repercuten en dicho proceso. En este contexto, nos referimos al término de *Competencia* como la capacidad para reconocer los elementos psicológicos individuales, grupales y sociales que influyen

dentro de la relación profesor-alumno durante una clase, para planear, ejecutar y analizar una clase, tomando en consideración a los copartícipes, el medio en que se realiza, las modificaciones a realizar y los medios pedagógicos con que se cuenta para alcanzar las metas propuestas para la sesión.

Los objetivos del curso fueron:

- Manejar el marco teórico de los elementos que componen los puntos básicos de una buena relación profesor-alumno, en situaciones prácticas.
- Reconocer los elementos psicológicos presentes durante la relación profesor-alumno.
- Señalar los elementos psicológicos y sociales que poseen los alumnos y cuáles el profesor.
- Analizar las situaciones que se presentan durante la interacción de los copartícipes.
- Planear, ejecutar y evaluar una clase tomando en cuenta los aspectos personales tanto del profesor como de los alumnos y el escenario en que se establece la relación (salón de clases, hospital, población).

Metodología

A partir de los contenidos propuestos, se revisaron y analizaron los conceptos básicos de la relación profesor-alumno. Se promovió la discusión grupal y el intercambio de experiencias entre los asistentes al curso y, finalmente, se procedió la aplicación de cuestionarios y el análisis grupal de las respuestas a los mismos.

Evaluación

Los parámetros tomados en consideración fueron la participación de los alumnos durante las sesiones (50%) y la entrega de los trabajos solicitados (50%). Además, los asistentes debieron cumplir con el 80% de asistencias a las sesiones.

Contenidos

1. El aprender a ser, a hacer, a conocer y a convivir (Teoría): los subtemas fueron: de la cohesión social a la participación democrática, del crecimiento económico al desarrollo humano y el aprendizaje a lo largo de la vida.
2. Los siete saberes necesarios para la educación del futuro (Teoría): aquí se incluyeron: las cegueras del conocimiento: el error y la ilusión; el pensamiento

mágico y primitivo en el desarrollo del conocimiento humano; los principios de un conocimiento pertinente; enseñar la condición humana; enseñar la identidad terrenal; enfrentar las incertidumbres; enseñar la comprensión y la ética del género humano.

3. El papel de las emociones y otros aspectos psicológicos en el proceso de enseñanza-aprendizaje: la motivación, la flexibilidad, la confianza y otras actitudes; la autoestima y la confrontación (ejercicio); tiempo para la reflexión (ejercicio); la inteligencia emocional; el autoconocimiento docente y los sentimientos de eficacia (ejercicio).
4. El profesor y el alumno como personas (teoría): el profesor como reformador vital del alumno; el potencial del alumno; los sistemas de creencias; los mecanismos de defensa; la relación profesor-alumno (ejercicio, socio drama) y la personalidad madura.
5. Problemas frecuentes entre profesores y alumnos: el reconocimiento de la angustia y la depresión; el reconocimiento del miedo y la agresión; los problemas del aprendizaje y de la atención; el autoritarismo, el narcisismo, los sentimientos de omnipotencia y la indecisión en los escenarios docentes (ejercicio); problemas en el salón de clases; sugerencias para los profesores frente a grupo (ejercicio) y el buen profesor de medicina (ejercicio).
6. Fenómenos complementarios al proceso enseñanza-aprendizaje: la creatividad (ejercicio); la matriz de enseñanza y, finalmente, la preparación, impartición y análisis de los resultados desde el punto de vista de la interacción profesor-alumno (ejercicio).
7. El proceso de grupo ante las transformaciones actuales: en este tema se abordaron la integración del docente en los escenarios de la enseñanza, las diferencias de género y las diferencias humanas.
8. La comunicación humana: las bases de la comunicación y su importancia; la integración de las habilidades de comunicación en la enseñanza de la medicina; los tipos de comunicación (verbal, no verbal, paraverbal); los estilos de comunicación y la observación. A través de ejercicios se tocaron temas como la lectura del mundo y las nuevas tendencias en la enseñanza de la medicina.

Consideraciones en relación con la incorporación de temas de salud mental

Se persiguió que, al concluir el curso, el docente reconociera las alteraciones psicológicas que son relativamente frecuentes en los alumnos y cuál es el manejo apropiado (si no es severo) o su canalización hacia un programa de salud mental.

Por lo tanto, se incluyeron conceptos básicos y la sintomatología general de cuadros como angustia y depresión.

La angustia es una reacción global del organismo ante situaciones que percibe como amenazantes y que incluye aspectos emocionales, cognitivos, somáticos y conductuales. Es una emoción normal, de importancia adaptativa, sin la cual no podemos sobrevivir y se caracteriza físicamente por: aumento en la frecuencia cardíaca, alteraciones en la respiración, temblores, sudoración profusa y cambios vasomotores (De La Fuente, 1992).

Por otro lado, *la depresión* puede surgir por las dificultades de la materia, problemas con el profesor o con sus compañeros y se caracteriza por un trastorno del estado de ánimo, transitorio o permanente, caracterizado por sentimientos de abatimiento, infelicidad y culpabilidad, además de provocar una incapacidad total o parcial (De La Fuente, 1992).

Otro aspecto importante es la presencia de los *Trastornos de la Personalidad* tanto en los profesores como en los alumnos. Se refiere a la presencia de rasgos que interfieren seriamente con la armonía interna y la eficacia para contender con los obstáculos y adversidades, y que dificultan sus relaciones con los demás. Esto hace a la persona rígida y con poca flexibilidad, lo que resulta ser inefectivo o inapropiado e influye en la actuación del individuo en el salón de clases (De La Fuente, 1992).

Estos cuadros psicológicos pueden provocar que el alumno pierda interés en la asignatura, no se concentre con sus labores, huya emocionalmente de la materia, e inclusive deje de estudiar.

Conclusiones

Este curso se impartió dentro del Diplomado para la Enseñanza de la Medicina, de la Facultad de Medicina de la UNAM. Fue dirigido a profesores universitarios y se tuvieron 12 ediciones en la Ciudad de México con duración de 64 horas y otras 14 ediciones en instituciones de educación superior del interior de la República mexicana en donde la duración del curso fue variable, ya que dependió de las necesidades y disponibilidad de las instituciones anfitrionas. Los asistentes al curso fueron profesores de la licenciatura en medicina, de los ciclos básicos y los ciclos clínicos, aunque también se contó con la presencia de profesores que impartían su cátedra en otras licenciaturas del área de la salud y personal administrativo que, por las características de su labor, estaban interesados en conocer los elementos de la relación profesor-alumno.

Los grupos se componían de entre 15 hasta 35 asistentes que participaron con interés, cumpliendo en su mayoría con las tareas y los tiempos señalados y quie-

nes, al ser profesionales de diversas especialidades médicas, enriquecían los temas con sus experiencias como docentes.

Fue interesante ver que, en el interior de la República mexicana, los profesores estuvieron dispuestos a que el horario del curso fuera de 8 de la mañana a 8 de la noche, para poder cumplir con los objetivos propuestos.

Después de tres años de estar impartiendo el curso dentro del Diplomado para la Enseñanza de la Medicina, se convocó a los asistentes a una reunión en la Facultad de Medicina de la UNAM con el propósito de realizar un foro de intercambio de experiencias sobre la aplicación del conocimiento obtenido en las sesiones. Se contó con la asistencia de aproximadamente 90 personas quienes se mostraron complacidos con los conocimientos obtenidos y su aplicabilidad dentro de la labor docente y sugirieron que se tuvieran nuevas ediciones del diplomado. Es de resaltar que los profesores del Interior de la República pagaron sus propios viáticos para asistir a la reunión en la Ciudad de México.

Crear que todos los profesores son innatamente buenos docentes es una falacia, debemos recordar que un buen número de profesores que se encuentran frente a grupo lo hacen únicamente con el conocimiento de su disciplina, lo que no garantiza el mejor aprovechamiento de los alumnos (Chehaybar y Kuri, 2006).

Consideramos fundamental que un profesor se encuentre formado para tener una adecuada interacción con los alumnos puesto que las diferencias personales influirán en los resultados que tendrán los estudiantes (Zapata, Rojas y Gómez, 2010).

Existen excelentes profesores que dentro de su repertorio personal cuentan con la habilidad para conducir en forma integral a sus pupilos, pero deberíamos entender que la mayoría requieren ser formados en estos aspectos, pues la falta de preparación en esta área provoca problemas para el manejo de la relación profesor-alumno (Irby, 1986).

REFERENCIAS

- ARMOR, David, Patricia Conry-Osequera, Millicent Cox, Nicelma King, Lorraine McDonnell, Anthony Pascal, Edgar Pauly y Gail Zellman. (1976). “*Analysis of the school preferred reading programs in selected Los Angeles minority schools*”, (Rep. No. R-2007-LAUDS), Santa Mónica, C. A., Rand.
- CABALLERO, Katia. (2013). “La formación del profesorado universitario y su influencia en el desarrollo de la actividad profesional”, *Revista de Docencia Universitaria*, vol. 11, núm. 2, pp. 391-412.
- CHEHAYBAR Y KURI, Edith. (2006). “La percepción que tienen los profesores de educación media superior y superior sobre su formación y su práctica docente”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. xxxvi, núm. 3-4, pp. 219-259.
- COX, Ken, Christine Ewan y Màrius Foz. (1990). *La docencia en medicina*. Barcelona, Doyma.
- DE LA FUENTE, Ramón. (1992). *Psicología Médica*, México, Fondo de Cultura Económica.
- DELORS, Jaques. (1996). “Los cuatro pilares de la educación”, en *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*, Madrid, Santillana/UNESCO.

- DEWEY, John. (1995). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*, Madrid, Ediciones Morata.
- EACHEVERRÍA, Benito. (2002). “Gestión de la competencia de acción profesional”, *Revista de Investigación Educativa*, vol. 20, núm.1, pp. 7-43.
- GROS, Begoña y TERSA ROMAÑA. (2004). *Ser profesor. Palabras sobre la docencia universitaria*, Barcelona, Octaedro/ICE/Universitat de Barcelona.
- IRBY, David. (1986). “Clinical Teaching and the Clinical Teacher”, *Journal of Medical Education*, vol. 61, pp. 35-46.
- LATAPI, Pablo. (2009). *Un esfuerzo por construir la educación con personas jóvenes y adultas*, Michoacán, Paideia Latinoamericana.
- MAS, Oscar. (2011). “El profesor universitario: sus competencias y formación”, *Revista de currículum y formación del profesorado*, vol. 15, núm. 3, pp. 195-211.
- MURCIA-PEÑA, Napoleón, Juan Luis Pintos, y Héctor Ospina-Serna. (2009). “Función versus institución: imaginarios de profesores y estudiantes universitarios”, *Educación y Educadores*, vol. 12, núm. 1, pp. 63-91.
- PETRA, Ileana. (2007). “El profesor de las áreas de la salud como Reformador Vital”, *Lab. Acta*, vol. 19, núm. 4, pp. 177-122.
- PETRA, Ileana, José Antonio Talayero y María Luisa Aguilar. (1990). “Eficacia del profesor. Actitudes y opiniones de los alumnos del curso de formación de profesores de Psicología Médica y Psicología Médica Clínica”, *Revista de la Facultad de Medicina*, vol. 33, núm. 4, pp. 241-248.
- PETRA, Ileana y José Antonio Talayero. (1989). “Formación y desarrollo del personal académico de la Facultad de Medicina”, *Revista de la Facultad de Medicina*, vol. 32, núm. 4, pp. 148-154.
- PETRA, Ileana y José Antonio Talayero. (1992). “Las creencias del docente y sus mecanismos de defensa”, *Revista Mexicana de Educación Médica*, vol. 3, núm. 2, pp. 3-8.

PONCE DE LEÓN, María Eugenia, Margarita Varela, Ileana Petra y Eleuterio González-Carbajal. (2000). “Red semántica del término alumno, elaborado por docentes de medicina”, *Revista Médica del IMSS*, vol. 38, núm. 4, pp. 275-266.

TALAYERO, José Antonio, Ileana Petra y Ma. Luisa Aguilar. (1988). “Importancia de las actitudes del profesor”, *Revista DIDAC*, vol. 13, núm. 3, pp. 38-40.

ZAPATA, Carlos Mario, David Rojas Miguel y María Clara Gómez. (2010). “Modelado de la relación de confianza profesor-estudiante en la docencia universitaria”, *Educación y Educadores*, vol. 13, núm.1, pp. 77-90.

CUARTA PARTE
FORMACIÓN Y CONFIGURACIÓN IDENTITARIA
EN LAS TRAYECTORIAS DE PROFESORES Y PROFESIONALES
DE LA EDUCACIÓN

EL SENTIDO DE LA ESCUELA NORMAL. LA DOCENCIA COMO FUTURO

JULIO UBIIDXA RÍOS PEÑA
Universidad Nacional Autónoma de México

ALFREDO JOSÉ FURLÁN MALAMUD
Universidad Nacional Autónoma de México

Introducción

El nombre de las Escuelas Normales hace referencia al papel que desde sus inicios se les adjudicó a éstas en el establecimiento de la norma, la matriz o el prototipo que debía ser seguido en la formación de los maestros (Rojas, 2013). Al respecto, es de notar que el proyecto de las Normales se desarrolló principalmente en el marco de los cambios políticos, sociales y económicos vinculados a la conformación de los Estados nacionales modernos (Escolano, 1982).

Específicamente, dentro de las naciones modernas, la consolidación de la escuela como institución transmisora de la cultura legítima llevó a que los nacientes Estados se enfocaran en supervisar la formación del cuerpo de especialistas para la enseñanza: los maestros. Grupo que ostentaba un lugar fundamental en el proceso educativo al ser los encargados directos de la enseñanza (Tedesco, 2012). Por ello, Escolano (1982: 55) afirma que “la historia de las instituciones dedicadas a la formación de los maestros corre pareja con la del desarrollo y organización de los sistemas nacionales de educación”.

Tal es el contexto en el que la Escuela Normal se constituyó como la principal institución a cargo de la formación del profesorado. Una institución que a lo largo de siglos construyó una tradición propia, una identidad, una cultura: el normalismo, modelo sobre la docencia, caracterizado, en el caso de México, por la

posesión privilegiada de un saber pedagógico que legitimó el lugar de los normalistas en la educación básica. De ahí la posibilidad de afirmar que el desarrollo de la educación obligatoria en nuestro país y el desarrollo de las Escuelas Normales mexicanas fueron dos procesos estrechamente vinculados.

Respecto a lo mencionado, en el párrafo anterior, debe precisarse que, a semejanza de lo acontecido en general con el Sistema Educativo Nacional (SEN), el desarrollo de las Normales se caracterizó por una heterogeneidad derivada de la interacción entre diferentes actores (el gobierno federal, los gobiernos estatales, los particulares, el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, etcétera) y múltiples proyectos educativos con igual número de finalidades como son la formación de maestros para la educación primaria o la capacitación de maestros para la educación tecnológica (Arnaut, 2004).

Aunque hoy día hablar de las escuelas Normales es hacer referencia a un conjunto de instituciones muy diversas, también implica mencionar la articulación que desde hace dos siglos éstas han tenido en torno a la finalidad común de formar a los maestros del SEN (Ducoing, 2013). Esto es, la heterogeneidad de las instituciones normalistas se ve atravesada por la docencia. Referente constitutivo del ser normalista: una característica que cobró especial relevancia en el estado de Oaxaca, entidad en donde las Normales han ostentado durante décadas un relevante lugar debido a la relación directa que existía entre éstas y el campo laboral de la docencia.

Debe mencionarse que hasta el ciclo escolar 2014-2015, todos los alumnos egresados de una Escuela Normal tuvieron asegurada su contratación automática para laborar en alguna institución de educación preescolar o primaria dependiente del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO). Situación que se vio modificada, a partir del 2013, con el establecimiento de nuevas formas de ingreso al Servicio Profesional Docente (SPD) para la Educación Básica.

En el marco de los cambios referidos previamente, el presente trabajo de investigación se centra en profundizar en torno al sentido que actualmente los estudiantes normalistas le asignan a la Escuela Normal. Un análisis realizado a partir de entrevistas a profundidad hechas, entre febrero de 2016 y noviembre de 2017, con 20 estudiantes de la licenciatura en Educación Primaria y 20 estudiantes de la licenciatura en Educación Preescolar adscritos a una Escuela Normal ubicada en el estado de Oaxaca.

Así, este trabajo busca comprender las implicaciones que hoy día conlleva el ser normalista. Una condición asumida a través de las experiencias que los estudiantes tienen durante sus años de estudio. Una etapa en la que tienen la oportunidad, durante las jornadas de práctica, de realizar un acercamiento específico al trabajo cotidiano de los docentes de educación básica en servicio.

El sentido de la Escuela Normal

Definir el sentido que se le otorga a la Escuela Normal resulta una tarea bastante oscura debido a la propia indeterminación que actualmente existe sobre el proyecto colectivo del que es parte dicha institución. Una situación que, si bien no tiene su origen en las políticas educativas del sexenio anterior (2013-2018), se ha visto profundizada por las recientes reformas educativas que modificaron la relación que existía entre las Normales y el SEN.

Aunque en la actualidad la docencia se mantiene como el eje articulador y común a estas instituciones, representa una categoría cuya capacidad de servir como referente, vínculo y finalidad del sentido de la Escuela Normal se encuentra en proceso de transformación. Aspecto que puede ser observado en la erosión de antañas certezas referidas, por ejemplo, al papel del profesor como apóstol o al lugar de los docentes en el mercado de trabajo (Ángeles, 2013). Particularmente, sobresale el desplazamiento que la figura del docente normalista ha tenido dentro de la educación básica. Una profesión (la docencia) que ahora puede ser desempeñada por quienes, cumpliendo con ciertos criterios de afinidad, acrediten las pruebas de ingreso al SPD.

Los cambios en materia legislativa han tenido una especial relevancia al fracturar la directa asociación entre el ser normalista y el ser docente. Lo que acontece desde hace unos años es que el ser docente se ha convertido en una actividad que puede ser realizada lo mismo por pedagogos, egresados de las licenciaturas en Ciencias de la Educación, de las licenciaturas en Educación, etcétera. En términos generales, esto implica que la formación específica para la docencia, que durante siglos se les adjudicó a los egresados de las Escuelas Normales, deja de ostentar su valor y particularidad al situarse como equiparable a la recibida por los egresados de otras carreras.

Como parte del escenario descrito previamente, no debe resultar extraño que, desde la mirada de los estudiantes, la Escuela Normal ya no constituya la antaño institución que automáticamente les aseguraba el ejercicio de la docencia. Si estudiar en una Normal ya no se traduce en una vinculación directa al campo laboral, pero además la formación recibida pierde su preponderancia frente a otras propuestas curriculares, lo que inicialmente se obtiene es una competencia para obtener las herramientas que permitan disputar un incierto lugar dentro del mundo laboral.

Cuando entré a la escuela, la Normal [yo siempre me dije]: va a ser un periodo donde me voy a tener que sacrificar. Porque ya no veía como algo positivo [el estar estudiando en ella]. Desde mi perspectiva, se puede decir que aprendes con, a pesar y sin la Normal. Cuando hay paro [suspensión de clases] aprendes sin la Normal, cuando hay clases

aprendes con la Normal y, a veces, debido a los maestros, sus tareas, sus formas de trabajo pues tienes que aprender a pesar de la Normal (FES, 21/01/2016).

Sin embargo, esta expectativa de encontrar en la institución normalista las competencias necesarias para asegurarse un futuro profesional en la educación básica, entra en conflicto con una propuesta curricular que los estudiantes consideran como insuficiente a partir del ideario que conservan del normalismo. Contradicción derivada principalmente de los propios referentes desde los que el alumnado concibe a la Escuela Normal como un espacio donde se recibe una formación acorde con lo que aún asumen como su –incierto– futuro laboral: la docencia. Posibilidad que, desde su perspectiva, no se ve fortalecida por los cambios curriculares, hechos en el año 2012, a los planes y programas de estudio de las Escuelas Normales.

Hay cosas en la Normal que yo al menos las siento como una pérdida de tiempo. Por ejemplo, ahorita con nuestro plan de estudios se nos dice que nosotros debemos crear sujetos autónomos, críticos y reflexivos. Y como que hay muchos compañeros inconformes. Platicando así entre los descansos comentan: “es que la Normal no me prepara mucho para yo querer, para yo tener las herramientas [para dar clases] ¿A ver en qué me va a ayudar eso [tal tema], tal lectura? Ellos son investigadores [los autores de las lecturas propuestas en el plan de estudio], no son maestros”. Es mejor que los maestros nos enseñen estrategias de enseñanza o cómo podemos dar cierta clase. Y eso es lo que al menos en la Normal no te enseñan (KESM, 23/06/2016).

Se puede afirmar que al mismo tiempo que los alumnos despliegan estrategias para adaptarse al desplazamiento que las Normales han sufrido dentro del SEN, también delimitan una defensa de la institución frente a quienes no son “maestros” y, por lo tanto, se considera que carecen de los conocimientos necesarios para la actividad docente. Se trata de un cuestionamiento que, como permite identificar una estudiante, se extiende incluso a los propios profesores que laboran en la Normal:

Hay profesores que dicen, “tú tienes que llegar a hacer esto [al preescolar]” y yo así de, bueno, voy a llegar a hacerlo, pero llegas allá y es otro rollo y dices, ¿por qué los maestros de la Normal me dicen esto? Una profesora, todo el tiempo nos decía “es que ustedes tienen que hacer esto, es que se hace así”. Y ante eso yo preguntaba ¿y cuantos años estuvo usted en la primaria?, a lo que ella me respondió, en una ocasión, “yo estuve nada más cinco años”. Me pregunto entonces, ¿[ella] viene a decirme lo que tengo que hacer con una experiencia de cinco años? Y es ahí donde me quedo así de, no manches, ¿cómo crees [que tenga tan poca experiencia]? (PME, 21/01/2016).

La postura asumida por los estudiantes refiere que estos continúan asociando la Escuela Normal con el ser docente. Una concepción que, como se precisó anteriormente, adquiere rasgos específicos como parte de las transformaciones ocurridas en la educación básica. Ante esto, cabe entonces preguntarse respecto al proceso mediante el cual se produce dicha adaptación. Cuestionamiento que encuentra respuesta en el seno de la propia institución. La cual deja una marcada impronta en las experiencias que el alumnado tiene a lo largo de su formación inicial.

Se supone que al salir [de la Normal] tenemos un perfil. Vemos materias que nos van a ir ayudando a que nosotros tengamos una mayor sensibilidad o que tengamos el perfil para trabajar con los niños. Hay personas que piensan que ser maestro es fácil. Incluso yo pensaba lo mismo: “ah, es fácil”, pero ya estando aquí [en la institución] te das cuenta de que es un poco más difícil y quieras o no la Normal te prepara [para dar clases] (KESM, 23/06/2016).

Es la cultura de la institución la que se constituye como el margen de referencia que moldea el sentido que los estudiantes se encuentran asignándole a la Escuela Normal. Una cultura escolar que puede ser denominada cultura normalista en la medida que se fundamenta en una antañá tradición sobre el ser docente y que durante siglos estuvo vinculada a las Escuelas Normales. Un molde que trae aparejado un ideario propio sobre el ser normalista, el cual es adoptado por los actores escolares. Una cultura escolar que puede ser definida a partir del considerarla como:

Un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas del juego no puestas en entredicho, y compartidas por sus actores, en el seno de las instituciones educativas (Viñao, 2002: 59).

Viñao (2002) precisa que la cultura escolar se compone de cuatro elementos constitutivos: los actores escolares, refiere a los profesores, alumnos y demás personal administrativo y de servicio; los discursos, lenguajes, conceptos y modos de comunicación del mundo académico-escolar, donde se engloba “el léxico o vocabulario, las fórmulas y pautas lingüísticas, las expresiones y frases más utilizadas, las jergas, y el peso respectivo de lo oral, lo escrito, lo gestual y lo icónico en el aula, fuera de ella [...]” (Viñao, 2002: 59); los aspectos organizativos e institucionales, es decir, el conjunto de prácticas educativas y los escenarios donde tienen lugar, y; la cultura material de la escuela (su entorno físico-material y los objetos que lo conforman).

Se debe tener presente que los componentes de la cultura se entremezclan formando más una amalgama de elementos entrelazados que superpuestos: esto es, una mezcla en la que sus componentes se encuentran fuertemente unidos. Al mismo tiempo, debe tenerse presente que la cultura escolar se caracteriza por su continuidad, persistencia, institucionalización y relativa autonomía. Es tanto un dispositivo como un marco de referencia que con sus tradiciones, regularidades y reglas transmite a cada nueva generación de actores escolares las estrategias necesarias para integrarse a la escuela y desenvolverse dentro de ella (Viñao, 2002). Destaca además que la cultura escolar tiene la capacidad tanto para generar productos propios como para asimilar, reinterpretar y adaptar productos externos provenientes de otros espacios sociales (Viñao, 2002).

Es esta capacidad que la cultura tiene para establecer regularidades que son adoptadas por los actores escolares, donde se gesta el proceso mediante el que los estudiantes normalistas reconstruyen el sentido de la Escuela Normal en el marco de las nuevas condiciones educativas a las que se enfrentan. Una situación en la que el ser docente (maestro) permanece como un futuro que debe ser defendido y alcanzado adquiriendo las estrategias que sean necesarias para tal fin.

Así, el ser normalista se mantiene vinculado al ser docente mediante las propias dinámicas escolares de la institución. Panorama en el que una experiencia en particular parece tener una mayor incidencia en la transmisión de un ideario tradicional sobre el ser normalista: las jornadas de prácticas, actividad que muestra dejar una especial impronta en la forma que los estudiantes se identifican con una futura labor como docentes de educación básica.

Las prácticas y la reconstrucción del ser normalista

La importancia que la cultura institucional tiene en el sentido que los alumnos le asignan a la Escuela Normal, se fundamenta en la capacidad que ésta tiene para establecer regularidades que atraviesan las experiencias que el alumnado construye durante su trayectoria escolar. Al respecto, la realización de las prácticas (período durante el que el alumnado es asignado a una escuela de educación básica para realizar observaciones y actividades docentes) representa un momento significativo para los alumnos al acercarlos al trabajo cotidiano de los profesores en servicio:

Cuando pisas una Escuela Normal, ésta te permite darte cuenta de muchas de las necesidades tanto de las aulas como de los niños [de preescolar]. Esto te permite darte cuenta de que la vida [en dichos lugares] no debería ser así. Sino que hay algo más [que se podría hacer] y que tú puedes ayudar a contribuir a un cambio. Entonces te vas dando cuenta de lo que acontece en la sociedad. Vas tomando con cariño los retos que se presentan y

vas amando esa profesión. Esto yo lo sentí cuando empecé a tener contacto con los padres, con los niños, con la comunidad y más cuando vamos de prácticas a comunidades marginadas (EPC, 10/01/2016).

La inmersión que se tiene en las comunidades de práctica (especialmente en los contextos rurales) no sólo dota a los estudiantes de la oportunidad de realizar una aproximación al ejercicio técnico de la docencia (planear las clases, aplicar las estrategias didácticas, desarrollar procesos de intervención, etcétera). Representa también un momento de identificación y adopción de los significados asignados al ser un docente egresado de una Escuela Normal.

El ir de prácticas es algo que te enseña lo que es ser maestro. Imagínate, vernos despertando, sin bañarnos, sin comer, estando en el sol, desvelados, desgastados, bajo la lluvia, caminar para llegar a las comunidades, sentir frustración por algún problema personal. No sé, para mí ser normalista es una bonita experiencia porque como te digo, aprendí muchas cosas, no sólo cuestiones conceptuales o teóricas o ese tipo de cosas (GNLO, 23/07/2017).

En el caso del estado de Oaxaca, el ideario normalista ha estado fuertemente vinculado con una concepción tradicional del “maestro” como alguien comprometido con que “todos los ciudadanos tengan los mismos derechos y gocen de los mismos privilegios” (CESM, 28/06/2016). De esta forma, el ser normalista se ve vinculado con una finalidad que va más allá del cumplir el papel de trabajador del Estado o del profesional de la educación. Desde esta postura, el ser egresado de una Escuela Normal implica el identificarse con el papel de un actor cuya tarea trasciende lo estipulado en los planes y programas de estudio de primaria y preescolar.

Porque todos sabemos que el maestro tiene un papel importante en la sociedad. Y es formar alumnos que puedan llegar más lejos pero también despertar a la sociedad. Porque tienes que, pues si ves que algo está mal, tú eres el primero en alzar voz y si ves que algo está bien pues eres el primero en aplaudirlo también. Y pues [ese] es el compromiso de ser docente, el compromiso de ser maestro y enseñarles a tus alumnos (CESM, 28/06/2016).

Estos contactos que se tienen con la docencia durante la formación inicial normalista, son parte de una cultura escolar articulada en torno al ser docente. Un marco de referencia desde el que se construye y reconstruye el cómo los estudiantes asumen su futuro ejercicio profesional. Particularmente, las prácticas representan una actividad que, como se ha podido observar en líneas previas, ostentan una

impronta muy significativa en dicho proceso. Etapa que incluso representa un momento definitorio respecto a la elección profesional hecha por los estudiantes.

Si llega un chavo que no tiene ese compromiso [con la docencia]. Si no lo tiene, aquí en la Normal no lo va adquirir. Porque cuando vaya a prácticas se va a dar cuenta, si lo que de verdad quiere hacer es dar clases y eso ocurre cuando uno va no sólo a observar [a las escuelas]. Observar cualquiera va y se siente bien. Porque los niños lo aman. Uno sólo está observando, no siendo el maestro y los niños lo saben. No eres tú quien los regaña, por ejemplo. Pero ya practicando, dando clases, es donde realmente te das cuenta si quieres esto [del ser docente]. Yo creo que en la práctica te das cuenta de eso porque es donde crece el amor o si de plano no, ya desertas (FES, 21/01/2016).

En resumen, ser normalista no sólo implica la adquisición de las herramientas para la docencia. Conlleva también la apropiación de un ideario sobre lo que significa el ser docente. En este sentido, el normalismo como proyecto (cultura institucional) se ve particularmente reproducido a partir de aquellas actividades en las que los actores escolares tienen un contacto directo con el quehacer docente. Lo que puede ser identificado en la importancia que las prácticas tienen para los estudiantes normalistas.

Reflexiones finales

Los actuales cambios dentro del SEN han conllevado una modificación del lugar que las Escuelas Normales ostentaron históricamente. Se trata de una transformación que no ha pasado desapercibida por los estudiantes que ingresan a dichas instituciones buscando encontrar una preparación que les permita salir victoriosos en un futuro concurso de oposición para el ingreso al SPD. Un panorama ante el que la Escuela Normal no permanece ajena: adaptándose, reconfigurándose, pero al mismo tiempo sosteniendo regularidades propias articuladas en torno a un sentido específico del ser normalista, el cual implica:

Un compromiso ético, social por haber sido parte de una Normal, que es una formadora de docentes y que te forma como maestro. No porque alguien haya estudiado, por ejemplo, en una UPN [Universidad Pedagógica Nacional], es menos maestro que uno. Sino que se supone que si tú fuiste a una Normal tienes el respaldo de que tienes una buena formación (FES, 21/01/2016).

El ser normalista no sólo implica la adquisición de los conocimientos necesarios para la enseñanza. Para los estudiantes, el ser normalista conlleva algo más

que el simple ejercicio de cumplir con las responsabilidades establecidas por el SPD. Implica una forma de ser docente. Un ejercicio profesional caracterizado por el compromiso con el aprendizaje de los alumnos, pero también con la búsqueda de mejores condiciones de vida para los alumnos, porque:

Ser docente es más que sólo dar clases, implica el compromiso ético, moral social. Eso es todo lo que implica ser maestro, bueno, docente. Porque para llegar a ser maestro es más que un grado. Debes de aceptar ese compromiso de la relevancia que tienes como docente, que eres un formador, eres un todo. Tu papel es camaleónico, puedes ser psicólogo, puedes ser doctor, maestro de educación física, confidente, lo que sea y claro, en este proceso también te vas apropiando de contenidos (como puede ser la suma, la resta, las multiplicaciones o divisiones) y la parte didáctica, ¿cómo se enseña esto?, ¿cómo se narra eso?, ¿cómo enseñar a leer?, ¿cómo enseñar a escribir? (FES, 21/01/2016).

Frente a las transformaciones que se están gestando como parte de las nuevas exigencias del SPD, la Escuela Normal se encuentra en un proceso de modificación en el que su sentido aún permanece fuertemente vinculado al ser docente. De esta forma, aunque ha dejado de ser una institución con el dominio exclusivo sobre la formación para la docencia, esto no necesariamente se ha traducido en una pérdida de compromiso en torno a lo que significa el asumirse como un docente en formación, ya que:

Las Escuelas Normales te dan una oportunidad de ser y de conocer otras cosas. Entonces, eso yo creo es lo más importante y por esa situación deberían de tener es vigencia. Deberían de seguir dando ese proceso, esa oportunidad de seguir formándose maestros. A lo mejor no todos son buenos, pero al menos todos llevan esa semillita por querer hacer [algo más que sólo dar clases], porque al final de cuentas, aunque a alguno no le guste [el ser docente], les va gustando (EPC, 10/01/2016).

No obstante que la Escuela Normal permanece aún vinculada a la docencia, la interrogante que emerge ante el actual escenario de transformaciones en materia educativa es ¿cuál será el ideario que terminará por definir lo que se entiende por el ser docente? Este ideal del docente comprometido con el aprendizaje de los estudiantes, pero también con las “causas del pueblo”. ¿Preservará su vigencia a través de las nuevas exigencias hechas a las instituciones formadoras de docentes?

La complejidad del escenario que se configura en las Escuelas Normales requerirá de análisis que dé seguimiento a los cambios que comienzan a gestarse en su interior. Ante los cuales es necesario comenzar a establecer los referentes que permitan abordar conjuntamente el lugar que se le asigna a las Escuelas Normales

y el ideario de ser docente que acompaña a este papel. Más que un tema exclusivo para los interesados en el normalismo mexicano, lo que acontece en las Escuelas Normales es un proceso de interés general si se quiere comprender con mayor profundidad las implicaciones que las reformas educativas tienen en el ejercicio de la docencia en México.

REFERENCIAS

- ÁNGELES, María. (2013). “La noción de identidad: un análisis crítico con base en el Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria, 1997”, en Patricia Ducoing (coord.), *La escuela normal: una mirada desde el otro*, D.F., UNAM-IISUE, pp. 295-230.
- ARNAUT, Alberto. (2004). *Cuadernos de Discusión 17. El sistema de formación de maestros en México. Continuidad, reforma y cambio*, D.F., SEP.
- DUCOING, Patricia. (2013). “De la formación técnica a la formación profesional: la reforma de la educación normal de 1984”, en Patricia Ducoing (coord.), *La escuela normal: una mirada desde el otro*, D.F., UNAM-IISUE, pp. 117-156.
- ESCOLANO, Agustín. (1982). “Las escuelas normales, siglo y medio de perspectiva histórica”, *Revista de Educación*, núm. 269, pp. 55-76, <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=18395>>, consultado el 20 de marzo, 2018.
- ROJAS, Ileana. (2013). “La formación del profesorado en el contexto de la posmodernidad. Algunas reflexiones sobre los saberes de los docentes de nivel básico”, en Patricia Ducoing (coord.), *La escuela normal: una mirada desde el otro*, D.F., UNAM-IISUE, pp. 79-116.
- TEDESCO, Juan Carlos. (2012). *Educación y Justicia Social en América Latina*, Buenos Aires, FCE.
- VIÑAO, Antonio. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*, Madrid, Morata.

LAS DECLARACIONES EN PRIMERA PERSONA EN EL DISCURSO ÁULICO Y REFLEXIVO DE UNA DOCENTE FORMADORA DE UNA ESCUELA NORMAL

ARIANA FRAGOZA GONZÁLEZ

Universidad Autónoma de Baja California

GRACIELA CORDERO ARROYO

Universidad Autónoma de Baja California

BERTHA FORTOUL OLIVER

Universidad La Salle

Presentación

La línea de investigación sobre la construcción de la identidad de los formadores de docentes y su representación en el discurso institucional cotidiano es un tema poco explorado en el campo de la investigación educativa (Vaillant, 2002; Valdez, 2017). Este vacío se observa en el estado del conocimiento publicado por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa. En dicha memoria, dirigida por Patricia Ducoing y Bertha Fortoul (2013), se establece que el estudio de la identidad profesional docente se ha dirigido particularmente a docentes de educación básica en servicio, docentes de educación superior y estudiantes de las escuelas normales.

Los estudios relacionados con la identidad profesional en la formación inicial de docentes han centrado su atención en el discurso reflejado en las producciones de los estudiantes que aspiran a ser profesores (Yáñez, 2013), así como en el discurso de aquellos estudiantes que transitan por la experiencia de ser estudiantes a ser docentes noveles (Rivas *et al.*, 2010; Cervantes y Gutiérrez, 2013; Hernández y Matus, 2017; Jarauta y Pérez, 2017).

El tema relacionado con la identidad de los docentes de educación superior no incluye a los formadores de docentes de las escuelas normales. Más aún, existe un vacío teórico y empírico acerca de las transiciones, creencias y construcciones internas que giran en torno a la identidad de aquellos formadores que tienen la responsabilidad de orientar el acercamiento de los futuros maestros a la práctica

docente. Debido a este vacío, no se cuenta con información suficiente para contrastar lo resultado de este trabajo con planteamientos de otros autores.

Con base en lo anterior, se estableció el punto de partida para la formulación de la siguiente pregunta de investigación:

- ¿Qué tipo de enunciados caracterizan el discurso situado de una docente formadora de una Escuela Normal?

A partir de la pregunta anterior se planteó el siguiente objetivo:

- Analizar los enunciados del discurso situado de una docente formadora de una Escuela Normal, para la caracterización de los diferentes posicionamientos identitarios que asume al desarrollar su práctica en el aula.

En el primer apartado de este trabajo se esboza el marco teórico que guía la investigación y en el cual se reconoce el tema de la identidad profesional docente como tópico clave para describir el discurso situado del docente. En un segundo momento, se expone el método y procedimiento metodológico establecido para acercarse al tema de estudio. Una vez expuesto lo anterior, se describen los resultados encontrados en el discurso de una docente formadora de una Escuela Normal, específicamente aquellos enunciados en primera persona o que refieren a su “yo”, los cuales se reflejan en su práctica áulica y sus reflexiones posteriores acerca de la misma. Para finalizar, se plantean algunas introspecciones y comentarios finales a manera de conclusiones.

Es necesario puntualizar que este trabajo presenta los resultados parciales de una investigación más amplia, denominada *Análisis de la interacción áulica: un estudio de caso en formación inicial de docentes* (Fragoza, 2018), misma que tenía por objetivo analizar la interacción áulica entre una docente formadora y sus estudiantes en el curso de Práctica Profesional de una Escuela Normal.

La identidad profesional del docente

El concepto de identidad ha sido definido por Hernández y Matus (2017) como un constructo tanto personal como social, cuya base se encuentra en las interacciones que establecen los sujetos en diversos contextos. Por otra parte, Dubar (2002) y Ducoing y Fortoul (2013) convergen al definir la identidad como un “fenómeno multifactorial y cambiante en el devenir histórico de cada individuo” (Ducoing y Fortoul, 2013: 3). Asimismo, Day (2006: 71) señala que “las identidades son una amalgama de la biografía personal, cultural, influencia social y valores institucionales, que pueden cambiar de acuerdo con la función y la circunstancia”.

Específicamente, la identidad profesional del docente, es decir, la definición de qué y quién es, su autopercepción, aquellos significados que se relacionan con sí mismo y con su práctica, y los significados que le son atribuidos por otros, están estrechamente asociados con la naturaleza de aquello que enseña, ya que de alguna manera, la asignatura que imparte determina el tipo de relación que establece con los estudiantes, su papel en el aula y las conexiones que hace de lo que sucede en el aula con su vida fuera de ella (Day, 2006).

Asimismo, diversas miradas confluyen en que la identidad profesional docente no se construye solamente a partir de los elementos técnicos de la enseñanza (como el manejo de la clase, el conocimiento de la asignatura y las evaluaciones de los estudiantes), sino que además es el resultado de la interacción entre la experiencia personal del docente y el contexto social, cultural y de la propia institución donde el docente ejerce la profesión y se desenvuelve diariamente (Day, 2006).

Además, la construcción y definición de la identidad profesional docente se consolida por medio de la reflexión retrospectiva sobre la propia práctica en el aula, ya que cuando el docente se observa a sí mismo, llega a cuestionamientos sobre quién es y por qué hace lo que hace en determinadas circunstancias. Estos momentos de cuestionamientos hacia y sobre sí mismos causan crisis identitarias, que no hacen más que dar paso a una reconstrucción constante de la identidad profesional.

Por otra parte, es necesario señalar que en la línea de investigación de formación de docentes suelen utilizarse los términos de identidad y del “yo” indistintamente. Ambos constructos se encuentran ampliamente relacionados, aunque poseen una complejidad particular, la cual es estudiada desde diversas disciplinas, como la filosofía, la psicología y la sociología (Day, 2006).

Particularmente, el “yo”, como constructo, es un elemento crucial para interpretar y profundizar acerca de la naturaleza de la práctica de un docente (Kelchtermans y Vandenberghe, 1994, como se citó en Day, 2006) y puede ser estudiado desde el discurso situado del docente. Gee (2010) plantea que las identidades forman parte del discurso y del lenguaje, lo que se relaciona con los significados situados, idiomas sociales, mundos figurados y otros discursos. Day (2006: 69) también plantea que “el sentido de la identidad personal y profesional, intelectual, social y emocional es fundamental para ser un profesor eficaz”.

En resumen, la identidad profesional docente puede reflejarse a través de un discurso situado, donde se tome como punto de partida los elementos discursivos conjugados en primera persona, o las declaraciones del “yo” (Gee, 2010). Para estudiar este tipo de discurso que evidencia una identidad profesional situada, se plantea el siguiente método.

Método

La investigación interpretativa se interesa por los significados de las interacciones sociales cotidianas (Erickson, 1997). Asimismo, parte de la premisa de que la realidad es construida por los sujetos y que ésta no se puede desligar de los significados y el sentido que estos le otorgan (García *et al.*, 2004).

A partir de este esbozo, se puede decir que el presente estudio se realizó con base en los planteamientos de la investigación interpretativa, bajo un método de estudio de casos (Erickson, 1997; Stake, 2007).

El estudio de caso

Dada la escasez de investigaciones que abordan la construcción identitaria de los docentes formadores a partir del estudio de su discurso situado en el aula, este trabajo se centró en el estudio de caso de una docente formadora.

El estudio de caso se llevó a cabo durante dos meses y medio, en el periodo de septiembre-noviembre de 2017, centrando la atención en un tema particular: las declaraciones en primera persona del discurso de una docente formadora que lleva a cabo su práctica en una Escuela Normal.

Para el desarrollo del estudio, se realizaron tres negociaciones que tuvieron distintas finalidades: (1) el acceso a la Escuela Normal, (2) la elección institucional de la docente formadora, y (3) el ingreso al aula de la docente formadora y sus estudiantes. Como resultado de dicho proceso, la docente formadora participante de este estudio aceptó voluntariamente ser observada y entrevistada durante un periodo de dos meses y medio con fines de investigación.

Técnicas de investigación

El lenguaje de la docente formadora (DF) se analizó a través de dos eventos de lenguaje particulares: entrevistas semi-estructuradas y la observación de su práctica docente en el aula. Ambas técnicas utilizadas son explicadas a continuación.

Observación en el aula. Se realizó observación participante en 18 sesiones de clase, con una duración de dos horas cada una. De las 18 observaciones de aula que se realizaron, las primeras 15 brindaron datos para la contextualización de la práctica de la docente formadora en el aula. Para obtener un registro más detallado de su lenguaje verbal y no verbal, se ingresaron cámaras de videograbación al aula, con las cuales se obtuvieron los datos de este trabajo. Para determinar el número de sesiones a video grabar y las fechas específicas, la directora de la escuela, la docente formadora y el equipo de investigación, llegaron al acuerdo de que las vi-

degrabaciones se llevarían a cabo durante las tres semanas en que los estudiantes normalistas se encuentran realizando sus prácticas profesionales, y como ejercicio posterior, regresan a la Escuela Normal a compartir las experiencias vividas con la docente formadora.

Una vez que se desarrolló la observación de aula, se hizo una transcripción detallada de las tres sesiones videograbadas, a partir de las cuales se analizaron los discursos en primera persona de la DF y que, de alguna manera, evidencian parte de su identidad profesional.

Entrevistas semi-estructuradas. Una vez observada la práctica de la DF en el aula, se realizaron tres entrevistas semi-estructuradas. Las preguntas planteadas en ellas tenían la finalidad de analizar los enunciados del discurso situado de la docente formadora de la Escuela Normal.

Para llegar al momento de la entrevista, se realizaron los siguientes pasos:

- a) Transcribir de manera amplia y detallada la observación grabada en la semana en que se realizaría la entrevista, esto con la finalidad de que la entrevista fuera acerca de la práctica desarrollada en esa misma semana.
- b) Analizar deductivamente el registro recuperado de las observaciones.
- c) Elaborar un documento donde se observe el material transcrito ya analizado, ya que éste sería el insumo para la entrevista con la DF.

A partir del desarrollo de las observaciones de aula y de las entrevistas semiestructuradas, se obtuvieron los siguientes insumos: (1) seis horas y seis minutos de observación con equipo de videograbación, (2) cuatro horas y nueve minutos de entrevistas semiestructuradas.

A partir de la transcripción de los datos obtenidos, se integró un *corpus* de 150 cuartillas, mismas que fueron revisadas con el objetivo de analizar los enunciados del discurso situado de la docente formadora participante en este trabajo. Para tales fines, se realizó un tipo de análisis específico de los datos, el cual se describe a continuación.

Análisis del discurso. Este tipo de análisis se realizó siguiendo los planteamientos de Gee (2010: 128). Según este autor, el análisis del discurso es:

Un proceso recíproco y cíclico en el cual se va y viene entre la estructura del texto (forma, diseño) de una pieza de lenguaje y los significados situados que el sujeto intenta construir sobre el mundo, las identidades y relaciones con un contexto específico.

La construcción y organización del discurso se refleja a través de patrones observados en el mismo, los cuales fueron identificados a partir de una clasificación léxica de los verbos utilizados en los predicados de los enunciados. En este sentido, únicamente se observaron patrones en las declaraciones donde se utiliza la conjugación en primera persona del singular en el discurso de la DF.

De acuerdo con lo anterior y para fines de este trabajo, no se presenta un análisis del discurso en primera persona de la DF en su totalidad, ya que no se integraron aquellos momentos donde la DF se incluía en la primera persona del plural (nosotros) y en la segunda persona del singular (tú) durante su discurso.

Los códigos para el análisis de los datos recuperados fueron tomados de los esbozos empíricos de Gee (2010), quien desarrolló una serie de categorías, o en este caso, códigos, a partir del lenguaje utilizado en diversas entrevistas para analizar las identidades socialmente situadas.

El mismo autor plantea que “una forma de entender cómo se construyen diferentes identidades socialmente situadas en el lenguaje es mirar cuando los sujetos se refieren a sí mismos hablando en primera persona como ‘yo’” (153). Así pues, se recupera la visión del autor para aquellos elementos discursivos que se reflejan en los verbos empleados en el predicado de los enunciados, en los que la DF se refiere a ella misma con diversas finalidades.

La tipología de declaraciones “yo” propuesta por Gee (2010), y recuperada en este trabajo, se presenta a continuación en el cuadro 1.

CUADRO 1

Categoría y códigos a utilizar para analizar el discurso de la docente formadora

Categoría	Códigos	Regla de codificación
Declaraciones “yo”	Declaraciones cognitivas	Cuando la docente habla acerca de <i>pensar y conocer</i> . Por ejemplo: “Yo sé...” “Yo pienso...”
	Declaraciones afectivas	Cuando la docente habla acerca de <i>deseos o gustos</i> . Por ejemplo: “Yo quiero...”, “Me gusta...”
	Declaraciones de estado y acción	Cuando la docente habla acerca de sus <i>estados o acciones</i> . Por ejemplo: “Yo soy madura...”, “Yo le devuelvo la pregunta”, “Yo evalué...”
	Declaraciones de restricción y capacidad	Cuando la docente habla acerca de <i>poder o tener que hacer cosas</i> . Por ejemplo: “Yo no puedo decirles nada a ellos...”, “Yo tengo que hacer mi planeación...”
	Declaraciones de logro	Cuando la docente habla sobre actividades, deseos o esfuerzos que se relacionan con el logro o distinción “principal”. Por ejemplo: “Yo me reto a mí misma...”, “Yo quiero realizar un doctorado en...”

Fuente: Gee (2010).

Con los códigos anteriores como referencia, se analizaron los discursos en primera persona de la docente formadora reflejados en las observaciones de aula y en las entrevistas semi-estructuradas realizadas en el trabajo empírico. Los resultados son presentados a continuación.

Resultados

Antes de describir los enunciados en primera persona de la DF reflejados en su discurso, es necesario contar con una descripción breve de alguna de sus características.

¿Quién es la docente formadora? Conocer la trayectoria profesional de la DF ayuda a contextualizar el análisis de sus declaraciones. La DF es egresada de la misma Escuela Normal donde trabaja. Tras algunos años de experiencia en educación básica, se incorporó a la Escuela Normal en el 2001. Cuenta con 16 años de servicio en la Escuela Normal donde ha impartido diversos cursos en la Licenciatura en Educación Primaria (LEPRIM). Durante el periodo del estudio, la DF fue la encargada de impartir el curso de Práctica Profesional, del plan de estudios 2012, a los alumnos del último ciclo escolar de la LEPRIM. Además de su práctica profesional como docente, la DF es madre de familia.

Descripción de las declaraciones “yo” en el discurso de la docente formadora

A partir del análisis de los enunciados o declaraciones en primera persona de la DF, se encontró que ella utiliza un discurso donde las declaraciones “yo” tienen un protagonismo importante a la hora de realizar su práctica en el aula y posteriormente, al reflexionar sobre la misma.

Se encontró que la DF trata a los actores y las actividades utilizando la “voz personal”, haciendo uso de la “voz del docente” como una distinción característica de su discurso, producto de la relación entre la profesión y el uso del lenguaje. La DF no emplea una sintaxis compleja, ya que utiliza un lenguaje contextualizado, informal y situado en una realidad local. No se utilizan elementos léxicos “macros” comunes del lenguaje académico, sino que se hace uso de palabras entendibles para una realidad particularmente situada.

Las declaraciones en el discurso de la DF fueron codificadas y contabilizadas de acuerdo con la tipología desarrollada por Gee (2010) y mostradas en el cuadro 1. Las frecuencias obtenidas en los registros de las tres clases observadas y las tres entrevistas realizadas fueron las que se muestran a continuación en el cuadro 2:

CUADRO 2

Frecuencias de las diferentes declaraciones “yo” de la docente formadora

Tipo de declaración en primera persona	Observaciones			Entrevistas			Total
	2:00*	1:00	1:50	1:35	1:34	1:13	
Declaraciones cognitivas	9	1	7	45	48	21	131
Declaraciones afectivas	28	13	16	36	73	33	199
Declaraciones de estado y acción	120	29	39	128	99	69	484
Declaraciones de restricción y capacidad	15	4	9	57	42	26	153
Declaraciones de logro	0	1	0	9	3	6	19

Fuente: elaboración propia a partir de Gee (2010).

Los enunciados en primera persona son utilizadas por la DF de mayor a menor medida en el siguiente orden: (1) declaraciones de estado y acción, (2) declaraciones afectivas, (3) declaraciones de restricción y capacidad, (4) declaraciones cognitivas, y por último (5) declaraciones de logro (véase Cuadro 2).

Como podemos observar, tanto en las tres entrevistas como en las tres sesiones de observación, la DF recurre en mayor medida a aquellos elementos discursivos que refieren a un estado o acción, es decir, que externa aquello que hace en el aula o ha realizado con otros grupos de estudiantes. Los verbos más utilizados en este tipo de enunciados son: “yo observo”, “yo dije”, “yo le hablé”, “yo consideraré”, y “yo fui”. El uso de este tipo de discurso habla de una docente que recurre a un lenguaje orientado a elementos prácticos tanto del pasado, como del presente de su carrera docente, tanto para dirigir la clase como para reflexionar sobre la misma.

Uno de los resultados obtenidos a partir de las observaciones de aula, es que la DF utiliza en mayor medida elementos discursivos que aluden a lo afectivo que aquellas que refieren al pensamiento o la cognición. Esto representa que los enunciados acerca de sentimientos o deseos propios son más importantes en esta aula que aquellas que dan cuenta de lo que la DF conoce o domina en términos de conocimientos. El afecto como elemento predominante sobre lo cognitivo habla de un lenguaje sensible y cercano con los estudiantes, que da cuenta de sus vivencias donde se utilizan verbos como: “yo siento”, “yo quiero”, “a mí me pasó” y “yo lo viví” para dirigir la clase.

Cuando la DF hizo uso del lenguaje cognitivo o afectivo en el aula, se pudo apreciar que se mezclaron dos discursos en una misma identidad: el discurso del docente y el de madre de familia. Este último surgió como una forma de transmitir una visión diferente de un mundo particular y local.

* Refiere a la duración de las entrevistas y observaciones en horas.

Por otro lado, en el aula de clases, la DF hizo un mayor uso de enunciados orientados a la restricción y capacidad que aquellas referentes a la cognición. Algunos ejemplos de este tipo de verbos son: “tengo que entregar calificaciones”, “no voy a poder”, “yo no he pasado por eso” y “no puedo hacerles caso a todos a la vez”. De acuerdo a esto, la docente refiere en mayor medida aquello a lo que no puede dar una respuesta, que a las declaraciones que se vinculan con lo que sí conoce.

También se encontró que en la mayor parte de observaciones de aula y entrevistas de reflexión hubo escasos enunciados que refieren a logros y esfuerzos. Algunos ejemplos de lo encontrado es lo siguiente: “es lo que me ha permitido estar en contacto con los niños”, “siempre he salido con ellos muy bien evaluada” y “trato de ser más empática”. Como puede verse, tanto en el discurso dirigido a los estudiantes como en aquel donde se reflexiona sobre la propia práctica, la DF no refiere a aquello que ha logrado o los esfuerzos realizados en experiencias previas o con grupos de estudiantes anteriores.

En las entrevistas en las que se reflexionó de forma retrospectiva sobre la práctica docente, el discurso de la DF se dirigió hacia las declaraciones de estado y acción, pero contradictoriamente, es decir, se tuvo una presencia importante de elementos discursivos referentes a restricción y capacidad. Este elemento contradictorio resulta interesante, ya que la mayor parte de los enunciados referentes a estado y acción se reflejaban en verbos conjugados en pasado, mientras que las restricciones y capacidad estuvieron presentes en verbos conjugados en presente y futuro.

En estas entrevistas también se reflejó un uso importante de las declaraciones orientadas al pensamiento o aquellos elementos cognitivos. La DF recurrió constantemente a frases como: “yo creo”, “yo considero”, “yo sé”, “yo me acuerdo”. A pesar de esto, en el aula de clases, estos enunciados que denotan el dominio de algún tema fueron de las menos utilizadas en el discurso de la DF.

Al hacer una comparación entre lo encontrado en las observaciones de aula y en las entrevistas, se puede decir que se mantiene el uso predominante de aquellos elementos discursivos que denotan acciones presentes, pasadas o con intenciones de realizar en el futuro. Por otra parte, los elementos discursivos afectivos estuvieron por encima de los cognitivos. Asimismo, en ambas fuentes se encontró que incluso se usan más aquellas declaraciones que refieren a restricción y capacidad que a las cognitivas y de logro.

Reflexiones finales

Hall y Du Gay (2003) plantean que las identidades nunca se unifican, sino que se fragmentan y se construyen a partir de distintos discursos, prácticas y roles; es decir, que la identidad de una persona puede estar compuesta por más de un dis-

curso. Lo que exponen los autores pudo verse claramente en el discurso de la DF, ya que ésta forma su identidad a partir de dos posicionamientos: el de docente y el de madre de familia. Ambos discursos se mezclan para dar respuesta al acontecer diario del aula.

Asimismo, Day (2006) expone que parte de la identidad profesional del docente es producto de la propia institución donde este ejerce la profesión. Lo expuesto por Day (2006) invita a cuestionarse acerca de la cultura discursiva predominante en las Escuelas Normales: ¿qué tanto del discurso de la DF es una apropiación del discurso institucional en el que la misma DF se desenvuelve diariamente?, y ¿cómo éste impacta en la formación que se brinda en las aulas? Estas preguntas pueden dar pie para profundizar acerca del efecto que tiene la identidad institucional de las Escuelas Normales y la identidad profesional de los docentes formadores encargados de acercar a los estudiantes a la práctica docente, en aquellas identidades que construyen los estudiantes normalistas y que forman parte de sus prácticas docentes posteriores.

Day (2006) también explica que la identidad profesional del docente está vinculada con la naturaleza de los cursos que imparte. Particularmente, la función del curso de Práctica Profesional es que los estudiantes vivencien sus propias experiencias como docentes en las aulas, y utilizar estas experiencias para formar relaciones con los elementos teóricos de la misma práctica. En este sentido, la DF utilizó un discurso personal, afectivo y orientado a la acción en el aula, con una prioridad por transmitir aquello que había sentido o vivido en su propia experiencia como un elemento importante para construir significados compartidos en el aula.

Lo anterior puede suponer un discurso particular para aquellos docentes encargados de impartir cursos orientados al acercamiento de la práctica docente, ya que estos pueden invitarles a contar su propia historia.

Debido a la escasez de trabajos relacionados con el tema presentado, se considera importante seguir profundizando en esta línea de investigación para el caso específico de los docentes formadores, a fin de tener datos más precisos acerca de la manera en que ellos mismos y los estudiantes de las normales construyen sus identidades en el contexto de la formación inicial.

REFERENCIAS

- CERVANTES, Evangelina y Pavel Gutiérrez. (2013). “Identidad y trabajo docente: necesidades de formación de las y los maestros en Ciudad Juárez”, *Atenas Revista Científico Pedagógica*, vol. 4, núm. 24, pp. 48-58, <<http://www.redalyc.org/pdf/4780/478048960004.pdf>>, consultado el 01 de marzo, 2018.
- DAY, Christopher. (2006). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*, España, Nercea.
- DUBAR, Claude. (2002). *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*. Barcelona, Bellaterra.
- DUCOING, Patricia y Bertha Fortoul. (2013). *Procesos de formación, Volumen II, 2002-2011*, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- ERICKSON, Frederick. (1997). “Ethnographic Microanalysis of interaction”, en LeCompte Margaret, Millroy, Wendy, Preissle, Judith (eds.), *The handbook of qualitative research in education*, California, Academic Press, pp. 201-223.
- FRAGOZA, Adriana. (2018). “Análisis de la interacción áulica: un estudio de caso en formación inicial de docentes”, tesis de maestría en Ciencias Educativas, Universidad Autónoma de Baja California, Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo.
- GARCÍA, Benilde, Javier Loredó, Edna Luna, Carmen Pérez, Rafael Reyes, Marco Rigo y Mario Rueda. (2004). “Paradigmas de la investigación científica en la

evaluación de la docencia”, en Mario Rueda, y Frida Díaz-Barriga (coords.), *La evaluación de la docencia en la universidad, Perspectivas desde la investigación y la intervención profesional*, UNAM, México, pp. 13-86.

GEE, Paul. (2010). *An introduction to discourse analysis. Theory and method*, Nueva York y Londres. Routledge.

HALL, Stuart y Paul Du Gay. (2003). *Cuestiones de identidad cultural*, Amorrortu. Buenos Aires.

HERNÁNDEZ, Carolina y Gloria Matus. (2017). “Significados y sentidos en la construcción de la identidad profesional docente”, ponencia presentada en el XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, <<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0200.pdf>>, consultado el 01 de marzo, 2018.

JARAUTA, Beatriz y María Pérez. (2017). “La construcción de la identidad profesional del maestro de primaria durante su formación inicial. El caso de la universidad de Barcelona”, *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 21, núm. 1, pp. 103-122, <<https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/58053/35567>>, consultado el 01 de marzo, 2018.

RIVAS, José, Analía Leite, Pablo Cortés, María Márquez y Daniela Padua. (2010). “La configuración de identidades en la experiencia escolar. Escenarios, sujetos y regulaciones”, *Revista de Educación*, vol. 353, pp. 187-209, <http://www.revistaeducacion.mec.es/re353/re353_07.pdf>, consultado el 01 de marzo, 2018.

STAKE, Robert. (2007). “El caso único”, en Robert Stake (ed.), *Investigación con estudio de casos*, Morata, Madrid.

VAILLANT, Denise. (2002). “Formación de formadores. Estado de la práctica”, *Programa para la Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe*, vol. 25, pp. 5-42, <<https://caedofu.tripod.com/doc/vaillant.pdf>>, consultado el 25 de marzo, 2018.

VALDEZ, José. (2017). “Construcción de la identidad profesional de los formadores de docentes de la Universidad Pedagógica Nacional”, *Revista Educación*

y *Humanismo*, vol. 19, núm. 32, <<https://doi.org/10.17081/eduhum.19.32>>, consultado el 01 de marzo, 2018.

YÁÑEZ, María del Carmen. (2013). *El uso del diario en la formación reflexiva de los profesores de lenguas*, tesis de maestría en Ciencias Educativas, Universidad Autónoma de Baja California, Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo, Ensenada.

TRANSFORMACIÓN DE TRAYECTORIAS ACADÉMICAS Y SUS IMPLICACIONES EN LA SUBJETIVIDAD

RUBÉN MADRIGAL SEGURA

Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México

MARÍA DEL ROSARIO CASTAÑEDA REYES

Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México

Introducción

El presente trabajo constituye un informe parcial de una investigación de largo aliento. Se piensa en la relevancia de analizar y comprender la relación entre la configuración de subjetividades, a partir de la formación, y la práctica de los profesionales de la educación, básicamente en los posgrados, por lo que damos cuenta de una aproximación al estado de la cuestión sobre trayectorias académicas.

El acercamiento a las investigaciones sobre este campo generó las siguientes preguntas guía: ¿cómo las trayectorias académicas se transforman hacia el trabajo colegiado? ¿Cómo las prácticas colegiadas inciden en la formación y potenciación de subjetividades más comprensibles? Los objetivos son: exponer las transformaciones de las trayectorias académicas que devienen trabajo colegiado e implican otras subjetividades. Así como reflexionar sobre la relevancia de prácticas colegiadas que permitan la comprensión entre los sujetos, como una parte de la subjetividad. De tal manera que en los primeros cuatro apartados se exponen elementos fundamentales del estado de la cuestión y en los dos apartados finales algunos análisis. Considerando que estas reflexiones contribuyen al campo problemático de las trayectorias de los académicos.

La formación de académicos

Las funciones sustantivas de los académicos son docencia, investigación, difusión y vinculación. Esas actividades van conformando una identidad, un *corpus* teórico, un alto nivel de especialidad, una fuerte orientación a la colectividad y un vínculo entre la institución y la sociedad. Es decir, se comienzan a dibujar los contornos de una carrera y trayectoria. De acuerdo con la postura de Ducoing (2005: 158) “[...] la carrera académica se ha trabajado también como **normativa reguladora de las trayectorias académicas**”. Los académicos no escapan a la normatividad aplicada en la institución en la que laboran: no es lo mismo una universidad federal o estatal, que un instituto o escuela normal.

En una misma institución de educación superior existen trabajadores que hacen muchas actividades. Dentro de esos trabajadores se plantea que “[...] los académicos constituyen un “rol” específico dentro de la estructura ocupacional” (Ducoing, 2005: 162). Los académicos, para la realización de sus funciones, requieren de ciertos saberes vinculados con su disciplina; además de libertad en el uso y distribución del tiempo laboral. No menos importante es la rendición de cuentas y la sujeción a evaluación entre pares, sobre sus funciones sustantivas.

Lo anterior implica una valoración axiológica de los académicos desde su centro de trabajo; porque es necesario hacer “[...] una reflexión acerca de la definición del trabajo académico como profesión” (Ducoing, 2005: 163). En ese sentido, cobra relevancia hacer de las trayectorias académicas un objeto de investigación para valorar las rutas seguidas por los sujetos que pisan los terrenos de la profesión académica.

No basta con afirmar que la formación es un término polisémico. Siguiendo a Anzaldúa (2009), en el campo educativo se hace referencia a múltiples acciones y procesos. La formación en los posgrados se aleja de las actividades realizadas en educación básica; alude más bien a las actividades y procesos enmarcados en la educación superior; allí se adquiere información útil para producir cierto conocimiento. Porque “[...] toda práctica requiere además de conocimientos teórico-técnicos, sensibilidad para conocer e intervenir en los procesos subjetivos presentes en el “qué hacer” y “qué ser” de la persona en formación” (Anzaldúa, 2009: 7). Lo que lleva a inferir que la formación se ve cristalizada a través de la subjetivación.

La formación para la investigación, en algunos programas, se inicia en la maestría y en la mayoría de los casos hasta el doctorado, si se trata de procesos escolares. Otros sujetos aprenden el oficio en la práctica, junto a los académicos destacados, al participar con ellos en este tipo de actividades.

La reconfiguración del trabajo académico

Los resultados de la aplicación de dos encuestas, a partir de la Encuesta Internacional de la Profesión Académica (EIPA), a nivel nacional (1992 y 2007) denotan los rasgos de la diversidad. Después de quince años de esos trabajos, esta encuesta le permite a Galaz y Gil (2012) pensar la existencia de una reconfiguración en el trabajo de los académicos universitarios. Un primer elemento se centra en los incentivos para los académicos más allá de lo salarial; también de lo institucional. Los rasgos de los académicos universitarios de 1992 son muy diferentes de los de 2007.

Los elementos encontrados están relacionados con el grado académico; es decir, una cantidad relevante de los académicos de tiempo completo, pasa de licenciatura a doctorado. Las cifras que presentan Galaz y Gil (2012: 172) son que “[...] en 1992 la mitad de los profesores contaban como máximo con la licenciatura. En 2007 sólo una cuarta parte: el nivel de maestría creció, pero no tanto como el doctorado, que casi multiplicó su proporción por tres”. Otro de los rasgos tiene que ver con las mujeres, quienes eran menos en 1992, que en la segunda encuesta. Las mujeres comienzan a llevar una vida académica dentro de las universidades.

Se deja ver que existió una inversión en los recursos humanos por parte de las universidades, pero también del Estado y de los propios académicos, de tal suerte que se modifica el perfil académico del profesorado de las universidades. Sin embargo, en otras instituciones de educación superior como son las Escuelas Normales, se han dado pasos lentos en la conformación de académicos. Se reconoce que “[...] la difusión y extensión resulta ser una franca debilidad de la educación normal en el Distrito Federal, muy pocos académicos están involucrados en ella.” (Negrete y Rodríguez, 2013: 105). Es una muestra de lo que puede acontecer en otras Escuelas Normales porque las condiciones para la investigación, la difusión y vinculación se ven como actividades en tensión con lo administrativo.

Otra de las características de los académicos universitarios es la edad. Por alguna razón hay una incorporación tardía al trabajo académico. El tiempo en que los egresados de las universidades se convirtieron en profesores de la misma facultad que egresaron, culminó en los noventas del siglo pasado. Dicen Galaz y Gil (2012: 176) “[...] no será lo mismo hallarse súbitamente, y sin pensarlo, en condiciones de iniciar una carrera académica como en los tiempos de la expansión no regulada (1970 a 1990)”. Hoy los sujetos son los que buscan colocarse como académicos y los lugares son escasos.

Trayectorias académicas

Las trayectorias académicas las pensamos a partir de la existencia de un campo de estudio en expansión, los académicos. Entendemos las trayectorias académicas como al recorrido realizado por el personal de tiempo completo de las universidades cualquiera que pueda ser su estatus, institutos de cualquier tipo o modalidad, escuelas formadoras de profesores, entre otras, donde se realizan las funciones de investigación, docencia, difusión y vinculación.

Se revisaron 17 trabajos directos sobre trayectorias académicas. Algunos de ellos tratan el asunto de la subjetividad. Al decir de Hickman (2013: 439) “[...] hoy pensamos que no es exagerado sostener que el tema de los académicos se ha configurado en los últimos años en uno de los más estudiados [...]”. Su campo de estudio se ha diversificado, de tal forma que se retoma la línea de trayectorias académicas que para Vioria y Santillana (2013: 434) “[...] son los procesos que garantizan el desarrollo de dichas etapas y en los que se consolidan las actividades, proyectos de investigación e interrelaciones de los académicos desde las que se construyen y reconstruyen su identidad”. La identidad con la profesión académica es un punto relevante. Existen trabajos que dan cuenta que el personal de tiempo completo busca hacer un doctorado (Estévez, 2006) para dedicarse a otras actividades, menos a ejercer y consolidar una trayectoria académica.

La revisión de los materiales recabados permite dar cuenta de trabajos relacionados con el uso de cuestionarios aplicados a gran escala como los de Claverie (2012), Grediaga (2000), González (2007), Zandomeni y Canale (2010), Jiménez (2013) y Vioria y Galaz (2013). La importancia de estos trabajos radica en mirar la reconstrucción de trayectorias académicas para encontrar regularidades en la vida, desarrollo y resultados académicos, entre otras cosas.

La subjetividad en las trayectorias académicas

La subjetividad la podemos entender como el punto de vista de un sujeto a partir de su preparación disciplinar, su cultura, su ideología, sus percepciones, lenguaje y argumentos. Es decir, desde donde enuncia y se comunica con los demás para explicar, en este caso, su trayectoria académica a partir de su inclusión como personal de tiempo completo.

En la búsqueda se encontraron, para su análisis, once trabajos relacionados con la subjetividad de los académicos. El trabajo de Piña (2006) menciona la intersubjetividad a través de las ideas de Schütz; es decir, pasar de la conciencia de sí mismo a trascender el yo mismo en el otro. Las investigaciones de Hickman (2013) y García (2016) hacen mención de los sujetos con los que trabajaron y se deja ver que tienen una subjetividad. Sin embargo, no se discute de manera

explícita el concepto del cual se valen en la investigación. En el caso de Atilano (2015: 132) “[...] las narrativas dan cuenta que consideran al otro como sujeto entero, que no sólo le preocupan las tareas académicas, sino que expresan su sentir, sus sufrimientos y dolores que se manifiestan en todo momento como ser humano con debilidades y fortalezas [...]”; allí se manifiesta la intersubjetividad sin mencionarla. Además, se revisaron seis trabajos (Salord, 2001; Cruz-Castro, Sanz-Menéndez, y Aja, 2006; Izquierdo, 2006; D’Onofrio, 2010; Lozano, 2016 y Rodríguez y Soto, 2017) que retoman de manera tangencial el asunto de la subjetividad.

Con respecto a las metodologías que tienen las investigaciones revisadas están, dentro de ellas, las historias de vida (Piña, 2006), las narrativas (García, 2016 y Atilano, 2013, 2015 y 2017) y relatos de vida académica (Hickman, 2013). Los trabajos dan cuenta que los procedimientos utilizados por los sujetos de las investigaciones son construcciones subjetivas y que marcan, cada una de ellas, una dimensión subjetiva compleja, la cual abre un campo problemático para su reflexión en los procesos mismos de la investigación en educación.

De igual manera, quedan claras el uso de otras técnicas para la obtención de información; es decir, para la realización del trabajo de campo. Entre las técnicas están las entrevistas y relatos informales, entrevistas semi estructuradas (Viloria y Santillana, 2013) los estudios comparativos y procesos de institucionalización (Hickman, 2013).

Aproximaciones analítico-interpretativas

Existen en las trayectorias académicas una serie de trazos a su interior que indiscutiblemente tienen implicaciones en la subjetividad. Y ésta como parte de la formación y práctica al interior, en los bordes y el exterior de las instituciones, y en sí en la sociedad en sí misma. Por ahí interesa desplegar el análisis interpretativo.

Se pone la mirada en el personal de tiempo completo de las instituciones de educación superior. Éstas regidas por normatividades de distinto orden. Se piensa que surgen tensiones cuando se homogenizan los mecanismos de evaluación y reconocimiento para incluir a las instituciones y a sus académicos, en programas de orden nacional e internacional. Esta homogenización de exigencias es para participar en los programas y ser parte del presupuesto. Tal parece que la normatividad reguladora ocasiona que, sólo un mínimo porcentaje de instituciones nacionales de educación superior, y sus académicos, tengan un reconocimiento por los órganos nacionales e internacionales. Dicho reconocimiento permite que les proporcionen recursos para las actividades sustantivas de los académicos (investigación, docencia, difusión, vinculación y extensión).

En las dos décadas que llevamos del siglo XXI ha habido una inclusión relevante en las normatividades del trabajo de los académicos, y es la colegiabilidad. No es que los académicos antes de este periodo trabajaran en solitario. Es que el trabajo colegiado se instaura como una forma altamente valorada para la obtención de recursos. Díaz-Barriga (2015) realizó una crítica al traslado de los cuerpos académicos, surgidos bajo las dinámicas de trabajo de académicos en el campo de las ciencias duras, hacia las sociales y humanidades, y también al campo de la educación. Sin embargo, hay trabajo colegiado no sólo a partir de la normatividad institucional, para el reconocimiento y obtención de recursos. Hay trabajo colegiado que se ha regido por otras dinámicas, aunque esté fuera del presupuesto de las políticas institucionales. Por ejemplo, el Colectivo Cultural de Nadie (2004) ha realizado trabajo de investigación interdisciplinaria sobre educación sin obtener recursos y reconocimiento de programas gubernamentales. Claro que analizar las lógicas de este tipo de trabajo colegiado, es asunto de otra investigación.

Las investigaciones sobre los académicos muestran el incremento porcentual de quienes han ingresado al claustro de maestros y doctores, incluso con posdoctorados, en las distintas instituciones del país. Estas instituciones, y sus programas, no están al margen de las políticas educativas internacionales, que han incluido la intervención de la iniciativa privada. Tal intervención es parte de los impactos en el decremento de la inversión pública, para los programas de formación de los académicos. Incluso las mismas instituciones públicas han tenido que gestionar recursos, con los mismos usuarios, o a través de convenios de colaboración indistintos (con empresas, por ejemplo) para operar.

Vale la pena observar una de tantas contradicciones: crecimiento de programas de posgrado en la iniciativa privada; poca matrícula en programas en las universidades y demás instituciones públicas; apoyos suspicaces gubernamentales a la iniciativa privada en detrimento del fortalecimiento de los programas públicos. Además, ambos programas (público y privado) comparten a los académicos, aunque sean de tiempo completo en la institución pública. Otra contradicción y tensión es la rigidez para que académicos e instituciones públicas tengan el reconocimiento honorífico por parte de órganos gubernamentales (o de otra naturaleza), a través de recursos para la investigación, y cuyas reglas de operación son planteadas por y para el perfil de académicos.

Si bien como señalan Galaz y Gil (2012) hay dificultades para que los egresados de los programas de posgrado se incorporen como académicos en las mismas instituciones públicas. Esta incorporación tiene relación con la incorporación a programas de reconocimiento de los organismos gubernamentales. Sin embargo, en una tensión con la normatividad, las administraciones en turno de las insti-

tuciones de educación superior, públicas o privadas, se las ingenian para que, a cuenta gotas, cierto perfil de egresados se incorpore con horas de docencia, tiempo parcial, e incluso como académicos de tiempo completo. Las posibilidades no están cerradas. Y con esta forma de operar, se sostienen los cuadros que alimentan a la formación en los posgrados. Y a decir, entre otros, como Pérez (2013), se fomenta la comercialización de la educación.

Entonces, ¿cómo pensar las trayectorias académicas?, ¿cómo pensar a los académicos? Vilorio y Santillana (2013) han planteado que un criterio básico para pensar a los académicos es que sea el personal de tiempo completo, que realiza diversidad de actividades, que tiene una identificación con la profesión académica, para garantizar el desarrollo de tales las actividades. Sin embargo, ya lo expone Estévez (2006), hay personal de tiempo completo en las instituciones de educación superior, con estudios de doctorado, y hasta de posdoctorados, agregamos, que realiza otras actividades que no necesariamente son académicas. Nosotros seguimos agregando, este personal participa del paquete de actividades solicitadas al personal de tiempo completo, con ciertas peculiaridades, aunque a los ojos de los colegas: “no hacen nada, o poco”. Es relevante esta distinción. No está de más la sospecha de las especificidades de la formación que re-crea para mantener o renovar los cuadros del personal de la institución.

Parece no haber, en los casos señalados, una identificación con la profesión académica, pero se ocupa un lugar de académicos. No hay necesidad de buscar un reconocimiento a la trayectoria académica. Quizá, ese poco reconocimiento constituye un elemento, de varios, que se suma para que la institución, como colectivo, esté lejos de alcanzar el reconocimiento, y participar de los presupuestos gubernamentales (o no), ya sea nacionales o internacionales.

También hay en la institución otras formas de trabajo colegiado, que no necesariamente operan bajo la dinámica de las normatividades, que encaminan a los académicos, y a la institución, hacia los programas de reconocimiento y alta valoración. Sin embargo, hay identificación con la profesión académica por la trayectoria, por las cuentas que rinden sobre sus funciones sustantivas. Esta rendición de cuentas, paradójicamente, no necesariamente es reconocida abiertamente al interior de la institución, y sí en cierta medida al exterior, incluso en condiciones asimétricas que quizá desfavorecen la valoración entre pares. He aquí formas de subjetivación en las que vale la pena colocar la mirada.

¿Qué implicaciones tienen estas trayectorias en la subjetividad? Si como se ha expuesto, devenir académico, participar del trabajo colegiado con referencia a la norma o no, al interior de la institución de adscripción, pone en juego la identificación con la profesión. Esta identificación, sospechamos, no es fija. Conviene pensar que tiene sus variaciones porque involucra las distintas dimensiones que

implica ser sujeto, colocarse para tener una posición y desde ahí mirar, ser y hacer: nuestra subjetivación.

En una cita ya referida de Atilano (2015) se plantea que las trayectorias académicas no sólo están centradas en lo que consideramos académico. A partir de ello se puede pensar, por ejemplo, que hay académicos que, debido a las normas de obtención del grado (en la reciente década han prevalecido límites de tiempo sin derecho a prórroga en un buen número de instituciones) no están como doctores, y, sin embargo, hay un reconocimiento de ciertos grupos de pares, de su valía en la producción de conocimiento. En otros términos, de su identificación con la profesión. Y es que otras dimensiones del ser y del hacer, en términos de subjetivación, reconfiguraron sus prioridades, en periodos vitales de su vida, en las que tuvieron que decidir, qué dejaban fuera. De igual manera es conocido, en el ámbito de nuestras instituciones, que hay doctores con difícil reconocimiento académico, por parte de sus pares, e incluso por los estudiantes de los posgrados, con quienes tienen la relación docencia-alumno. Esta forma de ser académico, de todas formas, constituye una parte relevante de lo que Bourdieu (1987) ya nos ha planteado, como una forma en que se materializa el capital cultural, en los certificados, títulos y en la credencialización. Pensamos que este capital cultural tiene su valía para las posiciones estratégicas en las instituciones.

Un elemento fundamental, en la trayectoria de los académicos, es su formación en los posgrados, que, paradójicamente, en las dos décadas recientes, han tenido giros relevantes hacia el trabajo colegiado, que se incluye en sus normatividades. Quizá tales giros, se pensaron, entre otras razones, para fortalecer la producción de conocimiento en el campo en el que se trate, a costos más bajos en todos los sentidos. Y es que desde que se inicia el programa de la formación, en posgrados en investigación, la presencia de un comité que acompañe al estudiante, va generando la necesidad de un trabajo colegiado. En el académico, por otra parte, también, debido a las organizaciones internas de las instituciones, en las que se inscribe su trabajo, ya sea por líneas o campos de investigación, se va constituyendo la exigencia de un trabajo colegiado.

El trabajo colegiado, como parte de las trayectorias de los académicos, no está exento de tensiones, de negociaciones entre pares, y con quienes toman las decisiones por constituir los cuerpos directivos, de consejería y de administración en turno, entre otros. Y quizá, en términos de subjetividad, historia y memoria, sería importante reflexionar sobre las implicaciones que estas subjetividades, de los académicos, tienen en su relación con la sociedad.

Cierre provisional

Ante este recorrido surgen más interrogantes nada obvias ¿quién apuesta a los académicos?, ¿cuál es su función social?, ¿cuáles son las implicaciones de su propia mirada, de su subjetivación?

Las trayectorias académicas como objeto de estudio, y a partir de la aproximación al estado de la cuestión realizada en la investigación, posibilitan algunas consideraciones.

En las instituciones de nivel superior, los posgrados sobre todo, hay personal de tiempo completo, que ha construido su trayectoria académica con y en atención a las demandas de las oleadas de los tiempos, de las políticas educativas, con posibilidades de insertarse en los mismos cuadros que las alimentan. Estos académicos gozan de un reconocimiento de sus pares, de las instancias gubernamentales, de otros organismos. Han lidiado con una serie de dimensiones de su ser y hacer, hasta colocarse en la posición en donde están y como tal, no son privilegiados para ocupar posiciones para la toma de decisiones estratégicas, que nutran a las mismas instituciones públicas de posgrado. Pensamos que, a pesar de que ha habido un trabajo en su propia constitución, la lentitud de tal constitución, no parece ser suficiente para impactar a la institución. Estas dinámicas no parecen tener correspondencia: hay una velocidad en la exigencia institucional y una lentitud en la constitución subjetiva de estos académicos, ésta podría pensarse, como tensión entre intereses.

De igual manera, hay académicos en los posgrados que no han podido lidiar con algunas de las dimensiones de su ser y hacer y que, sin embargo, realizan un trabajo académico de gran valía y con reconocimiento. Aquí nos referimos a académicos que, en términos de capital cultural (Bourdieu, 1987), no completaron el correspondiente a los certificados, grados, etc. Es decir, no cuentan con maestría, doctorado, posdoctorado. No completaron los procesos de obtención de grado, porque sus situaciones de vida personal, los envolvieron en otras circunstancias, que no necesariamente podríamos decir, fueron su decisión. Estas dimensiones difícilmente son objeto de investigación, y más adelante invita a que lidiar o no con esto del ser y hacer, sea un campo problemático de gran valía. Quizá con ayuda de los aportes teóricos del psicoanálisis, podría irse construyendo.

Se piensa, también, en otro grupo de académicos, que han mostrado cierta resistencia a la normatividad institucional y, pese a que no son totalmente incluidos en la serie de actividades, que demandan los programas, se les reconoce porque hay muestras de identificación con el trabajo académico, no sólo mirado por la institución de su adscripción, sino por los afuera de la misma.

Hay académicos en las instituciones de nivel superior, que han podido lidiar con las dimensiones de su ser y hacer, que ocupan un lugar de académicos, pero que difícilmente muestran reconocimiento por sus pares, que difícilmente realizan las tareas valoradas en las trayectorias académicas. Y que, sin embargo, se colocan estratégicamente en la toma de decisiones, que pueden incidir en las políticas educativas, más aún, en la inmediatez de la vida cotidiana de las instituciones, que van gestando los cambios, los impactos en la dinámica social.

Estos grupos de académicos, estas formas de trayectorias, como tal son móviles, y como tal pueden, en las tensiones en las que se viven, intensificar los cambios, los impactos en la dinámica social. Entonces, ante la interrogante: ¿quién apuesta a los académicos? Seguramente que depende de a qué grupo de académicos nos estemos refiriendo, y la apuesta también estará en función de a qué sectores favorecerá su trabajo o su, no tan simple, colocación en el lugar de académico.

En cuanto a su función social, ningún grupo escapa a alguna de ellas, porque la que se elija por convicción, o en la que los tiempos o grupos contribuyan a colocarla, no estará exenta de tensiones, luchas y negociaciones que posibilitan cambios de conveniencia y tendencia hacia sectores específicos de la sociedad.

La comprensión de estas trayectorias académicas, de las formas en que operan las posibilidades de cambio en las mismas, de su movilidad, al menos posibilita estar advertidos de las implicaciones de nuestra subjetividad, como parte del claustro de académicos en las instituciones de educación superior y en estos tiempos.

Y quizá, no está demás pensar, ante estos movimientos de grupos de académicos, en que la subjetividad está fuera del sujeto, como lo ha planteado Guattari (1996), está más en las coordenadas de la ganancia, que implica en las sociedades de control, del capitalismo imperante, la producción de subjetividades.

REFERENCIAS

- ANZALDÚA, Raúl Enrique. (2009). “La formación: una mirada desde el sujeto”, ponencia presentada en el x Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz.
- ATILANO, Pedro. (2013). “Trayectorias profesionales de docentes investigadores del posgrado en educación. Incidencias en la formación para la investigación”, ponencia presentada en el XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guanajuato.
- ATILANO, Pedro. (2015). “Las relaciones académicas en las trayectorias profesionales”, ponencia presentada en la 9ª. Bienal de Investigación, Toluca.
- ATILANO, Pedro. (2017). “Trayectorias académicas y profesionales de docentes investigadores en el posgrado en educación”, en David Pérez Arenas (coord.), *Formación para la investigación en los posgrados en educación. Perfiles, trayectorias, experiencias y saberes*, Toluca, ISCEEM, pp. 89-124.
- BOURDIEU, Pierre. (1987). “Los tres estados del capital cultural”, *Sociológica*, núm. 5, <<http://www.sociologicamexico.azc.uam.mx/index.php/Sociologica/article/view/1043/1015>>, consultado el 13 de enero, 2018.
- CLAVERIE, Julieta. (2012). “Trayectorias académicas: mecanismos de acceso, permanencia y promoción en la carrera docente. Un estudio de caso”, tesis de doctorado en educación, Buenos Aires, Universidad de San Andrés, <<https://>

repositorio.udesa.edu.ar/jspui/handle/10908/787>, consultado el 17 de noviembre, 2017.

Colectivo Cultural De Nadie. (2004). *Educación en ruinas ¿es posible la utopía?*, <<http://colectivoculturaldenadie.blogspot.com/p/publicaciones.html>>, consultado el 22 de enero, 2018.

CRUZ-CASTRO, Laura, Luis Sanz-Menéndez y Jaime Aja. (2006). *Las trayectorias profesionales y académicas de los profesores de universidad y los investigadores del CSIC*, <<file:///C:/Users/SISECA-PC06/Downloads/dt-0608.pdf>>, recuperado el 6 de agosto, 2017.

DÍAZ-BARRIGA, Ángel. (2015). “Educación superior y formación profesional del docente. Retos de su articulación”, conferencia presentada en Cuarta reunión, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 29, 30 y 31 de octubre de 2015, <http://www.pides.mx/pides_conferencias_2015/ES_formacion_ADB.pdf>, consultado el 22 de enero, 2018.

D’ONOFRIO, María Guillermina. (2010). “Indicadores de trayectorias científicas y tecnológicas e índices de producción de los investigadores iberoamericanos”, ponencia presentada en el 2° Encuentro Iberoamericano de Editores Científicos, Buenos Aires.

DUCOING, Patricia (coord.). (2005). *Sujetos, actores, procesos de formación (Tomo I), Volumen 8*, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

ESTÉVEZ, Ety Haydeé. (2006). “Entre lo que parecemos y lo que somos. Pensamiento de académicos y lógica institucional ante las políticas públicas para la formación disciplinar de profesores en México: Universidad de Sonora, 1980-2004”, tesis de doctorado en Investigación Educativa, México, CINVESTAV/DIE.

GALAZ, Francisco y Manuel Gil Antón. (2012). “La profesión académica en México: un oficio en proceso de reconfiguración”, en Jesús Francisco Galaz Fontes, Manuel Gil Antón, Laura Elena Padilla, Juan José Sevilla, José Luis Arcos y Jorge Gregorio Martínez (coords.). *La reconfiguración de la profesión académica en México*, México, Universidad Autónoma de Sinaloa/Universidad Autónoma de Baja California, pp. 157-190.

- GARCÍA, Vanesa. (2016). *Caminos hacia la academia*. Zinacantepec, Estado de México, El Colegio Mexiquense.
- GONZÁLEZ, Manuel. (2007). “El desarrollo de la profesión académica en el Instituto Tecnológico de Aguascalientes”, tesis de maestría en investigación educativa, Aguascalientes, Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- GUATTARI, Félix. (1996). *Caosmosis*, Argentina, Manantial.
- GREDIAGA, Rocío. (2000). *Profesión académica, disciplinas y organizaciones. Procesos de socialización académica y sus efectos en las actividades y resultados de los académicos mexicanos*, México, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- HICKMAN, Hortensia. (2013). “La dimensión subjetiva de los académicos”, en Claudia Lucy Saucedo Ramos, Carlota Guzmán Gómez, Etlvina Sandoval Flores, Jesús Francisco Galaz, *Estudiantes, Maestros y Académicos en la Investigación Educativa. Tendencias, aportes y debates, 2002-2011*, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, pp. 439-458.
- IZQUIERDO, Isabel. (2006). “La formación de investigadores y el ejercicio profesional de la investigación: el caso de los ingenieros y físicos de la UAEM”, *Revista de la Educación Superior*, núm. 140, pp. 7-28, <http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista140_S1A1ES.pdf>, consultado el 16 de diciembre, 2017.
- JIMÉNEZ, Mariela. (2013). “Trayectorias profesionales de egresados de doctorado en educación de la UATX. Funciones, productividad y movilidad en el mercado académico”, ponencia presentada en el XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guanajuato.
- LANDESMANN, Monique. (2001). “Trayectorias académicas generacionales: constitución y diversificación del oficio académico. El caso de los bioquímicos de la Facultad de Medicina”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 6, núm. 11, pp. 1-16.
- LOZANO, Inés. (2016). “Las trayectorias formativas de los formadores de docentes en México”, en *Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 16, núm. 1,

pp. 1-25, <<http://dx.doi.org/10.15517/aie.v16i1.22671>>, consultado el 26 de noviembre, 2017.

NEGRETE, Teresa de Jesús y Margarita Teresa Rodríguez. (2013). *Perfil de la profesión académica en la educación normal del Distrito Federal*, México, Universidad Pedagógica Nacional.

PÉREZ, David. (2013). *Valoración y acreditación de posgrados en educación*, México, Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.

PÉREZ, David, Pedro Atilano y Jesús Francisco Condes. (2017). *Formación para la investigación en los posgrados en educación. Perfiles, trayectorias, experiencias y saberes*, Toluca, Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.

PIÑA, Beatriz Eugenia. (2006). “La vida cotidiana y la intersubjetividad en la formación profesional y docente: estudio de caso del odontólogo con especialidad en estomatología en atención primaria del sistema de universidad abierta de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza”, tesis de Maestría en Enseñanza Superior, México, UNAM.

RODRÍGUEZ, Juan José y Olga Cristina Soto. (2017). “Trayectorias profesionales, académicas y competencias de los profesores de cuatro instituciones formadoras de docentes”, ponencia presentada en el XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí.

SALORD, Susana, Rocío Grediaga Kuri y Monique Landesmann. (2003). “Los académicos en México. Hacia la constitución de un campo de conocimiento 1993-2002”, en Patricia Ducoing Watty (coord.), *Sujetos, Actores y Procesos de Formación* (Tomo 1), México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, pp. 115-298.

SALORD, Susana. (2001). “Las trayectorias académicas: de la diversidad a la heterogeneidad”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 6, núm. 11, pp. 1-13.

VILORIA, Esperanza y Victoria Elena Santillana. (2013). “Trayectorias académicas y el techo de cristal en derecho y economía”, ponencia presentada en el XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guanajuato.

VILORIA, Esperanza y Jesús Francisco Galaz. (2013). “Trayectorias académicas en el sistema de educación superior mexicano: exploraciones con base a una encuesta nacional”, ponencia presentada en el XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guanajuato.

ZANDOMENI, Norma y Sandra Canale. (2010). “Las trayectorias académicas como objeto de investigación en las instituciones de educación superior”, *Ciencias económicas* 8.02, pp. 59-66, <<https://www.researchgate.net/publication/307697679>>, consultado el 10 de diciembre, 2017.

ÍNDICE INTERACTIVO

- AGRADECIMIENTOS
- REVISITANDO LA FORMACIÓN
Patricia Ducoing Watty
- PRESENTACIÓN
María Concepción Barrón Tirado
Gloria Angélica Valenzuela Ojeda
- PRIMERA PARTE. IDENTIDAD PROFESIONAL Y FORMACIÓN
 - CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL DE LOS DOCENTES PUESTA A PRUEBA POR LA FORMACIÓN Y LA PROFESIÓN
Thérèse Perez Roux
Traducción: Abigail Sánchez, Noëlle Groult y Patricia Ducoing
 - IDENTIDAD PROFESIONAL. CONSIDERACIONES AL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN
Zaira Navarrete Cazales
 - LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL DE LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS BAJO CONTRATACIONES TEMPORALES Y POR TIEMPO PARCIAL. EL CASO DE LOS PROFESORES DE ASIGNATURA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
Maricela Ortega Villalobos
 - LA IDENTIDAD Y LA FORMACIÓN DEL DOCENTE EN MÉXICO: EL DEBATE SOBRE LAS ENCRUCIJADAS IDEOLÓGICAS E HISTÓRICAS
Ariadna Bringas Tabón
 - LA FORMACIÓN DE SUJETOS COLECTIVOS EPISTÉMICOS
Alejandra Ávalos Rogel
Adrián Aguilera Aguilar
- SEGUNDA PARTE. FORMACIÓN Y PROCESO DE CONFIGURACIÓN IDENTITARIA EN PROFESORES Y PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN
 - LA FORMACIÓN DOCENTE COMO MEDIACIÓN INTERCULTURAL: EL TESTIMONIO DE UN MAESTRO WIXÁRIKA DEL NORTE DE JALISCO
Gloria Esther Briceño Alcaraz

- IDENTIDAD DOCENTE, FORMACIÓN RECIBIDA Y NECESIDADES DE FORMACIÓN DE PROFESORES DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO: RESULTADOS DE OCHO GRUPOS DE ENFOQUE
Adriana Olvera López
Yazmín Alejandra Lara Gutiérrez
Maura Pompa Mansilla
- LA METAMORFOSIS ES A LA MARIPOSA, COMO LA DOCENCIA REFLEXIVA ES A LA FORMACIÓN PROFESIONAL DE UN DOCENTE
Norma Andrea Acosta Colín
María del Carmen Espino Bauer
- TERCERA PARTE. CONFIGURACIÓN IDENTITARIA DE ESTUDIANTES EN FORMACIÓN PROFESIONAL
 - EL CONSUMO MUSICAL Y LA FORMACIÓN DE ESTUDIANTES DE LICENCIATURA EN INTERVENCIÓN EDUCATIVA
Hermila Loya Chávez
Juan Tenorio Urbina
José Antonio Ávila Quevedo
 - RASGOS DOCENTES IDENTITARIOS: UNA MIRADA DESDE LAS TRAYECTORIAS ESCOLARES Y FAMILIARES DE ESTUDIANTES NORMALISTAS
Rosalía Altamirano Fuentes
Carolina Hernández Toledo
 - REPRESENTACIONES SOCIALES DEL TUTOR EN ALUMNOS Y DOCENTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR
Salvador Ruiz Cerrillo
Ma. Elena Fuentes Martínez
Norma Alicia Cervantes Rea
 - LA IMPORTANCIA DEL MANEJO DE LA RELACIÓN PROFESOR-ALUMNO EN LA FORMACIÓN DE LOS PROFESORES
Ileana María Petra Micu
Beatriz Zamora López
José Antonio Talayero Uriarte
- CUARTA PARTE. FORMACIÓN Y CONFIGURACIÓN IDENTITARIA EN LAS TRAYECTORIAS DE PROFESORES Y PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN
 - EL SENTIDO DE LA ESCUELA NORMAL. LA DOCENCIA COMO FUTURO
Julio Ubiidxa Rios Peña
Alfredo José Furlan Malamud

- LAS DECLARACIONES EN PRIMERA PERSONA EN EL DISCURSO ÁULICO Y REFLEXIVO DE UNA DOCENTE FORMADORA DE UNA ESCUELA NORMAL

Ariana Fragoza González

Graciela Cordero Arroyo

María Bertha Fortoul Olliver

- TRANSFORMACIÓN DE TRAYECTORIAS ACADÉMICAS Y SUS IMPLICACIONES EN LA SUBJETIVIDAD

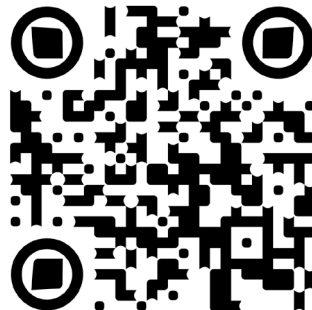
Rubén Madrigal Segura

María del Rosario Castañeda Reyes

Presentación audiovisual
haz click en el enlace

https://youtu.be/AeLbfVY_MzQ

o puedes acceder vía QR



Formación e identidad de profesores y profesionales de la educación fue realizado por la FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS de la UNAM, se terminó de producir en diciembre de 2022 en Editora Seiyu de México S.A. de C.V. Tiene un formato de publicación electrónica enriquecida. Se utilizó en la composición la familia tipográfica completa Garamond Pro en diferentes puntajes y adaptaciones. La totalidad del contenido de la presente publicación es responsabilidad del autor, y en su caso, corresponsabilidad de los coautores y del coordinador o coordinadores de la misma. El cuidado de la edición estuvo a cargo del equipo de editores de Seiyu de México.

En esta obra el lector encontrará profundas reflexiones sistematizadas desde diversas perspectivas teórico metodológicas, fundamentalmente de corte cualitativo-narrativo, en torno a la construcción de la identidad de los profesores, estudiantes y profesionales de la educación, en sus diferentes facetas o roles, ya sea como agentes en formación, como docentes y profesionales en ejercicio, o como docentes en procesos de educación continua, actualización y posgrado. A lo largo de los diferentes capítulos, los autores dan cuenta de las particularidades de las identidades que adquieren y/o construyen los profesores, estudiantes y profesionales de la educación a lo largo de su trayectoria académica y profesional.

