

5. Construcción de la identidad profesional docente en la Escuela Normal de Arandas



JOSÉ LUIS ARCE LEPE*

MÍRIAM GRISELDA JIMÉNEZ RAMÍREZ**

MARTHA IVETTE FIGUEROA DEL REAL***

JOSÉ ANTONIO RODRÍGUEZ GONZÁLEZ****

DOI: <https://doi.org/10.52501/cc.431.05>

Resumen

La Escuela Normal para Educadoras de Arandas (ENEA) se encuentra inmersa en un proceso dinámico y constante de construcción de la identidad profesional docente, destacando que no es un rasgo fijo, sino que evoluciona a lo largo de la vida académica, influenciada por experiencias cotidianas, relaciones entre pares y el trabajo que como institución se realiza. El propósito es analizar las acciones clave implementadas, mediante la revisión del discurso y de documentos institucionales, que para tal fin se ha dividido en cuatro ejes: gestión institucional y organización escolar, actividades de formación integral, movilidad, intercambios, congresos y foros y trabajo colegiado. La formación en la ENEA se caracteriza por un enfoque artesanal y personalizado, donde cada estudiante es considerado una pieza única, y se promueve la atención singularizada para fortalecer su desarrollo integral y sentido de pertenencia, fundamentado en la pedagogía de la diferencia, formación docente integral y el trabajo en comunidad. La EN desde sus orígenes ha mantenido una historia marcada por el compromiso humano

* Maestro en Educación Superior. Docente en la Escuela Normal para Educadoras de Arandas, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5222-2818>

** Doctora en Educación Holista. Docente-investigadora en la Escuela Normal para Educadoras de Arandas, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6483-7892>

*** Maestra en Ciencias de la Educación. Docente-investigadora en la Escuela Normal para Educadoras de Arandas, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7788-8122>

**** Doctor en Ciencias de la Educación. Director de la Escuela Normal para Educadoras de Arandas, México.

y su adaptación a reformas educativas, tanto de profesoras y licenciadas en educación preescolar, como en la licenciatura en educación primaria.

Palabras clave: *identidad profesional, formación de docentes, escuelas normales, desarrollo profesional.*

Introducción

En el ámbito educativo es frecuente escuchar el término identidad docente, utilizado indiscriminadamente para hacer referencia a la vocación, a la práctica, a la cercanía con los estudiantes y con los padres de familia; dependiendo de quien lo tome, es el uso que se le otorga. En este documento se pretende analizar las acciones clave implementadas en la formación de profesores de la Escuela Normal para Educadoras de Arandas (ENEA) que contribuyen al desarrollo de la identidad profesional docente de sus estudiantes, así como su impacto en la formación integral de los futuros educadores, tanto en lo pedagógico como en el compromiso ético y su sentido de pertenencia a la profesión docente.

A fin de guiar las reflexiones es que se plantea: ¿qué acciones clave se realizan en la formación de profesores de la ENEA con el objetivo de desarrollar la identidad profesional docente de sus estudiantes?

De acuerdo con García Carlos (2010): “hay que entender el concepto de identidad docente como una realidad que evoluciona y se desarrolla tanto personal como colectivamente. La identidad no es algo que se posea sino algo que se desarrolla a lo largo de la vida” (p. 19) es decir, esta se adapta a la evolución de la sociedad y reconoce el sello que cada mentor imprime, lo que favorece la mística en la formación docente.

Según Aguirre (2002), en el contexto de la profesión docente se ha caracterizado, a lo largo del tiempo, por su relevancia en la solución y atención de problemas educativos y sociales en las escuelas de educación básica. Esta situación le da sentido a lo que hace la EN, dado que no solo forma profesionales de la educación para operar un currículo en un tiempo histórico y sociopolítico determinado, también brinda herramientas para que estratégicamente se realicen intervenciones pedagógico-didácticas con recur-

sos y conocimientos disponibles en independencia del plan de estudios vigente.

Este capítulo surge de las discusiones que ha sostenido el Cuerpo Académico (CA) Educación, Democracia y Justicia Social, en las que se llega a que una de las acciones clave para la formación docente es el arraigo hacia la EN, donde el estudiantado nota que se cumple con los contenidos de los planes de estudio, así como la cercanía del personal de la escuela con los grupos y las redes de convivencia que se propician en la dinámica interna a lo largo del proceso formativo.

Asimismo, el éxito en la labor educativa de la EN también se relaciona con las historias de vida y el libre albedrío de la comunidad normalista, no hay identidad sin historia de vida. La identidad “se construye a partir de la memoria de la experiencia, y no hay una forma de comprender quiénes somos sin integrar nuestra historia personal” (Erikson, 1982, p. 56), lo que representa conocer al ser humano de manera profunda durante su trayectoria en la EN, donde cada estudiante es una persona que importa para la institución, llamándole por su nombre para dar sentido a su esencia como ser humano.

Para Bolívar (2006), la identidad profesional docente se construye en la medida que el maestro o maestra va haciendo lo suyo en el diario acontecer de la docencia, en la práctica, en lo cotidiano de la vida con humanos, donde los ojos del otro se posan sobre cada docente que lucha por hacer y por lo que a su juicio lo convierte en un docente con identidad profesional.

En círculos de trabajo académico de la EN se escucha: “formamos de manera artesanal, formamos a los muchachos a mano”, esto cobra un sentido profundo por el significado que se le da a la formación docente con un proceso cuidadoso, personalizado y construido con atención en cada detalle. Se refiere a una formación singular y adaptada a sus necesidades, similar a un proceso artesanal donde cada estudiante es una “pieza” única formada con trabajo, profesionalismo y esmero. En palabras de Zabalza (2007): “el profesorado debe formarse bajo el principio de personalización de la enseñanza, en donde se busca atender las necesidades particulares de los estudiantes y promover su desarrollo de manera integral” (p. 20). Esto implica una “atención singularizada a cada estudiante, respetando sus ritmos, intereses y capacidades, para propiciar su desarrollo integral” (García Hoz, 1997,

p. 52), dándole voz y vida a la persona, distinguiendo sus necesidades para atender problemáticas de todo tipo.

Estas reflexiones surgen en el seno de una institución, la ENEA, que se funda en 1979 junto con la Escuela Normal de Educadoras de Guadalajara y la Escuela Normal para Educadoras de Unión de Tula, en el estado de Jalisco y que desde el origen han impartido la licenciatura en Educación Preescolar, aunque la ENEA con el tiempo apertura el programa de licenciatura en educación primaria.

Entre la formalidad y la anécdota, se inicia con la formación de profesoras de educación preescolar con el plan de estudios 1975 reestructurado, que también era compartido con educación primaria, Con tan solo seis generaciones de profesoras egresadas, con educación secundaria como antecedente surge el decreto de 1984, que la eleva a rango de licenciatura con el bachillerato como requisito, equiparándolas con las universidades, pero sin el presupuesto de estas.

La ENEA inició sus funciones, donde se atendían espacios curriculares de asignaturas disciplinares, pero dando peso a lo didáctico-pedagógico. La institución surge con un escudo, himno y lema propios, creados por los primeros docentes que llegaron a atender los cursos de la carrera. A decir de las egresadas de esa época, el docente normalista se diferenciaba de los de otras instituciones por el compromiso con la formación de profesoras. Los primeros docentes contratados para atender el plan de estudios fueron docentes con primaria o secundaria terminada, pero que eran muy buenos en lo que hacían. La mejor pintora del pueblo daba clases de pintura, el mejor músico daba clases de esa disciplina, un maestro diestro para el deporte daba las clases de educación física, el avezado para bailar impartía danza, y así iban complementando la planta docente con gente de la localidad o invitados de otros lados para cubrir las necesidades. La puesta en vigor del decreto de 1984 se complicó, dado que se tenía un deficiente desarrollo académico de sus plantillas de profesores, necesario para hacerse cargo de las nuevas tareas de investigación, difusión, promoción de la cultura y administración escolar; el insuficiente presupuesto y deterioro de la infraestructura física educativa; una estructura organizativa y de gestión escolar inadecuada, y el desconocimiento de mecanismos para la planeación, incluyendo los procesos de evaluación institucional (Medrano Camacho et al., 2017, p. 17).

A pesar de las dificultades del momento, la mayoría de las egresadas de esa época comentan que la identidad como estudiantes de la institución les permite sentir orgullo de haber estudiado en una de las mejores normales y resaltan el sentido humano de los profesores. El lema del inicio “Formar educadoras es fortalecer la raíz cultural de un pueblo” denota un sentido humano que perseguía la escuela y en lo que centraba su quehacer educativo.

La feminización de la carrera se dio desde el primer momento, aunque había uno que otro aspirante, se consideraba una carrera de mujeres. Históricamente solo han egresado dos varones de la carrera de educación preescolar, sin embargo, a partir de la incorporación de la licenciatura en educación primaria, se tiene matrícula masculina.

En el documento se encuentran, en primer término, las reflexiones acerca de la gestión institucional y la organización escolar que da pie a un segundo apartado que las actividades, que aun sin ser parte del currículo, abonan a la construcción de la identidad docente. Posteriormente se reflexiona en el aporte de actividades como la movilidad, intercambios, congresos y foros que también aportan y, por último, el trabajo colegiado como actividad sustancial de gran importancia para la formación de los docentes en formación para cerrar con algunos retos aun latentes.

Consideraciones metodológicas

La elaboración de este documento se realizó bajo el paradigma interpretativo, con un enfoque cualitativo, mediante el análisis de fuentes bibliográficas, hemerográficas y del discurso, para ello se recuperó información de documentos institucionales, como planes anuales de trabajo, papeletas de foros semestrales y minutas de reuniones de academia, se analizaron discursos en video de eventos académicos, expresiones orales de la comunidad de la EN, palabras de las y los estudiantes a las que se les asignó un código, atendiendo las consideraciones éticas de la investigación, de participación en actividades escolares y de instituciones de educación básica donde los docentes en formación realizaban sus prácticas. Se hizo un ejercicio dialógico donde se recuperan situaciones para ser discutidas y así lograr argumentos a favor de las decisiones, este ejercicio de reflexión se llevó a cabo

durante varios meses en reuniones semanales por el CA. Estas herramientas metodológicas dieron cuenta del acontecer institucional en la EN y lo que fortalece la identidad profesional docente de su comunidad estudiantil y sus egresados. A partir de lo anterior, de manera inductiva, se llegó a la construcción de los ejes de análisis: gestión institucional y organización escolar, actividades de formación integral, movilidad, intercambios, congresos y foros y trabajo colegiado.

Consideraciones teóricas

Las aportaciones teóricas que dan soporte a las reflexiones de los ejes de análisis son las teorías pedagógicas y filosóficas de Phillipe Meirieu, que enfatiza en la pedagogía diferenciada; Jacques Delors, que sugirió los pilares de la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser; Carl Rogers, que propuso el aprendizaje significativo y el enfoque centrado en la persona; Carlos Cullen, que habló sobre la ética y filosofía de la educación; Carlos Skliar, cuya teoría relaciona a la educación y la alteridad; Miguel Basdresh, teórico de la pedagogía ignaciana y la formación integral; y Paulo Freire, padre de la pedagogía crítica y concientización. Así como otros autores relevantes desde un enfoque humanista como Vygotsky, por su enfoque sociocultural del aprendizaje e identidad, y a Jerome Bruner, por la importancia de la narrativa en la construcción del significado y la identidad.

Gestión institucional y organización escolar

Este primer eje hace referencia a las estructuras, planes, programas y políticas institucionales que se han construido como medio para movilizar acciones en pro del desarrollo de la identidad profesional docente. Un asunto importante es el programa de tutoría institucional que tiene como objetivo “facilitar y promover el desarrollo académico, social y personal de los estudiantes a lo largo de la licenciatura en educación preescolar y primaria a través de la tutoría educativa” (ENEA, 2024, s/p). Desde aquí un solo docente

da seguimiento a la trayectoria formativa con un acercamiento profesional a partir del primero hasta el sexto semestre, donde el estudiantado elige su modalidad de titulación tomando en cuenta el portafolio digital que construyó durante su trayecto formativo. Los tutores llevan esta experiencia a una reflexión cíclica, profunda y consciente que toma como referencia el perfil de egreso de la licenciatura, capacidades (plan 2022) y competencias (plan 2018), en el que identifican lo realizado y aquello que falta por consolidar, para dar paso a la movilización y la toma de decisiones informadas.

El programa de tutoría se ha adaptado a las necesidades estudiantiles y actualmente se realiza de manera grupal. Entre las funciones de los docentes tutores está el contribuir a la cohesión del grupo mediante actividades que promuevan el desarrollo de su madurez como personas, y que posibiliten su acercamiento a la cultura a través de la preparación de viajes, salidas y actividades extraescolares. Asimismo se plantean informar sobre los recursos existentes en la institución, así como la estructura y normatividad de la Escuela Normal potenciando su participación en la organización de la vida escolar y analizar a los grupos en colaboración con la academia, especialmente si surgen conflictos, a fin de proponer soluciones adecuadas e informar a los alumnos puntualmente de sus resultados académicos y su desempeño (Programa Institucional de Tutoría, 2024, s/p).

También se realizan entrevistas personales a profundidad con el estudiantado, de manera que contemplan varios aspectos como son: hábitos de estudio, datos socioeconómicos, desarrollo emocional, entre otros. Las entrevistas son un instrumento que permite conocer su contexto profundamente, pero también complementar el acompañamiento y seguimiento de la actividad de tutoría. Para la ENEA no se trata de solo un estudiante, sino de un ser humano que trae consigo saberes e historias únicas, lo que hace la diferencia para que el actuar del docente tutor se centre ante dichas particularidades y personalice sus intervenciones atendiendo el área académica, social, física y emocional al conocer los problemas y situaciones de cada alumno, atender especialmente los problemas relacionados con: falta de motivación ante el estudio, dificultad de relación e integración, crisis madurativas, problemática familiar, orientar al alumno en cuanto a la organización del estudio y técnicas de trabajo individual y mantener comunicación con los padres en torno al proceso de formación académica, personal y

social en los tiempos que desde la institución se marquen (Programa Institucional de Tutoría, 2024, s/p).

Así es como la comunidad de docentes tutores contribuye a la formación del estudiantado y al fortalecimiento de la identidad profesional. Se trata pues de lo que menciona Rogers (2008): un acompañamiento tutorial efectivo, centrado en la persona intentando reconstruir experiencias para el desarrollo de capacidades, lo que contribuye al bienestar emocional y al desarrollo integral de los futuros docentes. Al sentirse apoyados y comprendidos, los estudiantes pueden explorar sus inquietudes, fortalecer su autoconfianza y construir una identidad profesional más sólida y resiliente. Este apoyo considera la dimensión ética del cuidado del otro y de sí mismo.

Otro aspecto central son las acciones del programa de seguimiento a egresados, pues brinda mecanismos para mantener un vínculo a través de visitas anuales donde las generaciones develan una placa y participan en paneles con estudiantes en formación, compartiendo sus experiencias de su época en la EN y el desempeño profesional docente, lo que llega a crear un clima familiar en donde los hermanos mayores “aconsejan” a los pequeños para que no cometan los mismos errores y aprovechen cada instante en la etapa universitaria.

Estas actividades permiten a los estudiantes en formación visualizar trayectorias profesionales concretas y exitosas, reforzando su convicción y compromiso con la profesión, considerándolos modelos a seguir. Los testimonios de las egresadas y los egresados, que recuerdan parte del himno de la institución “inflamados de gozo” como a la letra, se plasma al recordar su formación, contribuyen a construir una imagen positiva y valiosa de la profesión y de la propia institución, lo que fortalece el sentido de pertenencia, y lo que Meirieu (2001) llama el *habitus profesional*, por la internalización de valores y prácticas en Zambrano (2007). Desde una perspectiva humanista, se reconoce la importancia de la comunidad y la continuidad del aprendizaje a lo largo de la vida, lo que permea en la identidad profesional docente.

Como EN se implementan mecanismos para incorporar al estudiantado a la dinámica de gestión institucional a través de la comunidad de concejales, en donde con la coordinación del cuerpo directivo se dialogan los asuntos concernientes a la formación, como la agenda de actividades escolares y de práctica profesional y la organización de actividades extraescolares don-

de se delegan actividades, con la finalidad de planear, dar seguimiento, ejecutar y evaluarlas con relación a su pertinencia. Desde este órgano se generan procesos democráticos a través de la toma de decisiones, con autonomía sobre su propio proceso de aprendizaje, lo cual fomenta la responsabilidad (Zambrano, 2009). Al sentirse partícipes activos, los estudiantes desarrollan un mayor compromiso con su formación y fortalecen la identidad como futuros profesionales, capaces de tomar decisiones informadas y reflexivas. Esto se alinea con el enfoque humanista que valora la agencia del individuo en su propio desarrollo y la importancia de la empatía en la labor docente (Cullen, 2004).

Para concretar las acciones anteriores, es necesario mencionar que la ENEA ha acogido las reformas en los planes de estudios a la gestión escolar con una capacidad de reconstrucción histórica y adaptación constante al cambio en su organización y funcionamiento, lo que responde a las necesidades académicas y a las reformas educativas nacionales, como la implementación del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales (PTFAEN) a partir de 1996. Dicho programa se proponía alcanzar cuatro objetivos: la transformación curricular, la actualización del personal docente de las normales, la elaboración de normas de gestión institucional y la regulación del trabajo académico, y el mejoramiento de la planta física y equipamiento de escuelas normales (Rodríguez Gómez, 2013) hasta lo que hoy conocemos como la Estrategia de Desarrollo Institucional para las Escuelas Normales (EDINEN), que evolucionó con el paso del tiempo de acuerdo con las administraciones federales en turno y haciendo ajustes en los énfasis con la intención de mejorar continuamente las condiciones generales de las EN.

Un elemento fundamental que se ha consolidado a lo largo de los años, y gracias a los resultados de las evaluaciones externas es un modelo de gestión que se fundamenta en tres pilares: plan de desarrollo institucional, programas de trabajo por comunidades o áreas (con funciones específicas agrupadas) y planes de mejora continua que toman en consideración tres principios: trabajo colegiado, aprendizaje dialógico y planeación estratégica situacional poniendo siempre al centro el plan de estudios vigente. Lo anterior ha permitido la adopción de cualquier plan curricular a lo largo de los casi 46 años de fundación, formando educadoras y, desde 2011, docentes

de educación primaria. Esta adaptabilidad institucional transmite a los futuros docentes la importancia de la flexibilidad y la actualización constante en la profesión.

La mística de la EN que se busca establecer refleja un esfuerzo por construir una identidad profesional arraigada en la historia y en los valores de la institución, tales como flexibilidad y adaptación al cambio. Delors (1996) refiere que la adaptación a las reformas asegura que los futuros docentes adquieran los conocimientos y competencias pedagógicas actualizadas, alineándose con las demandas del sistema educativo. Es decir: que aprendan a conocer, a hacer y a ser y a estar.

Actividades de formación integral

Las actividades de formación complementaria son relevantes para la ENEA porque permiten brindar al estudiantado diversidad de experiencias encaminadas a la vinculación con la comunidad y la responsabilidad social, así como los talleres la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros (USICAMM). La implementación de proyectos de innovación y la práctica en contextos rurales, ya sean unitarias, bidocentes y tridocentes, acerca a los docentes en formación a la realidad educativa diversa y que, a su incorporación al servicio profesional docente, muy probablemente sea el lugar donde inicien sus actividades profesionales. De tal manera que la EN busca, en conjunto con los docentes de práctica, la inmersión en contextos reales y desafiantes.

La actividad tiene dos elementos a resaltar: el primero, para el estudiantado cobra sentido y significado por el bagaje de oportunidades, experiencias y conocimientos que adquieren en escuelas con características que distan de las escuelas de organización completa. La aplicación e implementación de situaciones didácticas, actividades en general, es decir, todo aquello que les permitan realizar en las escuelas de práctica, lo aprecian y perciben como valioso para fortalecer su formación, pero sobre todo la identidad profesional docente.

El segundo, el acercamiento que tiene a su comunidad. El estudiantado percibe que contribuye a su comunidad, aprende de ella y con ella permite

identificar saberes que sólo se dan *in situ*. La inmersión a contextos rurales está fuertemente identificada en los Planes de Estudio 2022 como orientación para la formación, pero sobre todo como elemento que permite atender desde la diferencia, la implementación de pedagogías diferenciadas para la atención de necesidades heterogéneas (Meirieu, 1985, cit. en. Zambrano, 2014).

Las alianzas entre EN y escuelas de educación básica es una de las acciones que implementan en un acercamiento dialógico, invitando a jefas y jefes de sector, supervisoras y supervisores de zona escolar y a directivos a la EN, para compartir con ellos las actividades que cada uno de los estudiantes, de acuerdo al semestre en curso, estarán realizando durante las Jornadas de Observación y Práctica (JOP). Los acercamientos y el trabajo en conjunto coordinado e informado favorecen: el acompañamiento, se siente que todos están en la misma sintonía. Presentarse a la escuela previo a la JOP nos ayuda para conocer el contexto, acercarnos a los maestros para saber qué están trabajando y ser ellos quienes brindan los contenidos previamente, nos sirve para planear, conocer un poco a los estudiantes y prepararnos para aprovechar al máximo la oportunidad de estar en una escuela primaria (ELEPRI7).

La EN permite que los estudiantes conozcan el proceso de gestión que realiza el equipo directivo para brindar al estudiantado las condiciones necesarias para practicar y fortalecer su trayectoria escolar. Estas acciones abonan a la formación de la identidad profesional docente.

Las actividades de formación complementaria incluyen talleres de la USICAMM que han sido clave en la preparación para los procesos de selección docente y al desarrollo de capacidades específicas. Actualmente, la EN cuenta con 26 talleres con validez oficial (registrados en el catálogo nacional) cuyos diseños han sido realizados por los profesores y también por algunos estudiantes para diversificar la oferta incluyendo temas como la innovación pedagógica, el uso de tecnologías digitales y el desarrollo de habilidades para la enseñanza del voleibol.

Ampliar las áreas de formación complementaria permite a los futuros docentes adquirir una gama más amplia de conocimientos y habilidades relevantes para los desafíos contemporáneos de la educación, lo que Delors postula como aprender a conocer y aprender a hacer (Guillén, 2008), lo que contribuye a la seguridad y confianza de los estudiantes al enfrentar el mundo

laboral fortaleciendo la identidad profesional, ya que incluye la reflexión ética sobre la responsabilidad del docente y el desarrollo de la empatía, la autenticidad y otras habilidades socioemocionales que faciliten un aprendizaje significativo y un ambiente de aula positivo (Cullen, 2004).

Las actividades de vinculación con la comunidad y de responsabilidad social son otras acciones que fomentan el desarrollo de conciencia social en el estudiantado. Caminatas sobre concientización del cáncer de mama, el autismo, campañas de limpieza, reforestación de áreas verdes, cuidado animal, cuidado del medio ambiente y recursos naturales, visita al asilo de ancianos, acopio de despensas, acopio de prendas de vestir son sólo algunas actividades que se realizan durante el ciclo escolar, además de la participación a petición de ayuntamiento en el tren de valores, cuya función es una biblioteca lúdica que recorre cada barrio del pueblo para que niños y niñas de todas las edades acudan divertirse.

Ahí es donde los futuros docentes interactúan como familia de diversas características y contextos socioeconómicos, convirtiéndose en una tradición que permea en actividades tales como el certamen “embajadora ENEA”, donde uno de los criterios es desarrollar un proyecto social. Con apoyo de todos los integrantes del grupo se diagnostican, planean y lo llevan a cabo como requisito para ser evaluado por el jurado calificador en relación al impacto social y apoyo a la comunidad, el mejor evaluado va sumando puntos para que la candidata gane la distinción de “embajadora ENEA”, quien representa a la comunidad de estudiantes pero también los valores de altruismo, responsabilidad, ética, colaboración, respeto, trabajo en equipo, liderazgo, transformación social, generosidad y compromiso, elementos que se integran en la “mística del alumno ENEA” y es parte de lo que mencionamos, que “los hacemos a mano”, refiriéndonos a la formación de los futuros docentes de Jalisco.

Desde la EN este tipo de actividades se impulsan a manera de retribuir algo a la comunidad, ya que desde primer semestre los estudiantes acuden a las escuelas de práctica de diferentes contextos, aplican entrevistas (docentes, directivos, padres de familia), hacen observaciones, aplican proyectos que les permiten formarse como actores de cambio, lo que apoya a reforzar una identidad como sujetos que transforman la realidad a través de su presencia e intervención desde el aula, la escuela, la comunidad y el barrio.

Aguilar-González y Alfaro-Redondo (2018) mencionan que la acción de las maestras y los maestros comunitarios parte del principio de educabilidad, en tanto que el estudiantado sea formado con sensibilidad humana y social capaz de establecer un vínculo afectivo, creer en la otra persona y crear juntos soluciones en un sentido recíproco.

Movilidad, intercambios, congresos, foros

Este eje de análisis recupera la movilidad académica, los intercambios académicos, congresos y foros que han sido herramientas clave en la formación docente y principalmente en la ENEA. La institución incentiva su realización constante como actividad académica complementaria. La riqueza que otorgan en la formación incide también en el desarrollo y fortalecimiento de la identidad profesional docente. En ese sentido, las competencias profesionales, así como los dominios y saberes puestos en juego en espacios con otros contextos académicos y profesionales, se ven favorecidos donde se hacen visibles al crear, compartir, participar e interactuar en la diversidad de contextos educativos y culturales diversos.

Para lograrlo, la ENEA promueve intercambios académicos a nivel estatal, nacional e internacional, con salidas progresivas a diferentes regiones del país y experiencias internacionales. La constante entre el estudiantado ha mostrado la multiplicidad de significados, acompañada de diversos estímulos, además del hecho de compartir aprendizajes en y para la formación; resalta el conocimiento del entorno, principalmente en la EN de la región del sur del país, con su rica cultura ancestral. En el ámbito internacional destacan Canadá (Escuela de idiomas) y Estados Unidos (Universidad del Norte de Texas), la primera, busca fortalecer el aprendizaje del idioma inglés para fortalecer su formación, y la segunda fortalecer la atención a niños migrantes y el aprendizaje del segundo idioma en los contextos escolares.

Es importante señalar que los intercambios académicos internacionales se difunden a toda la comunidad con criterios académicos, administrativos y normativos definidos para que el estudiantado esté en condiciones de postularse. Entre los requisitos resaltan el desempeño académico, actitud, evidencia la identidad ENEA, de igual forma, los documentos migratorios

vigentes que son importantes para realizar el viaje. Sumado a esto, la academia de inglés realiza intercambios virtuales para fomentar el aprendizaje y la enseñanza del idioma inglés como una segunda lengua. A pesar de no ser presenciales, estas actividades resultan significativas por sus aportaciones.

En ambos casos, el estudiantado resalta los beneficios para su formación, valorando la experiencia como preponderante que brinda la institución por la importancia que encuentran en el contexto migrante en el que realizan sus prácticas y al egreso cuando se insertan a escuelas con necesidades en la atención a niños migrantes, pero también para iniciar a niñas y niños en edad escolar el interés por aprender un segundo idioma (ELEPRI10).

De manera similar, las visitas internacionales fortalecen el “encuentro con la alteridad” (Pérez, Sevilla, s/a) refiriendo a los postulados de Skliar y definido por González Silva (2009) como “un proceso humano de relación basado en la perspectiva que se logra adquirir del otro...” (pp. 595-596). Por consiguiente, se expone al estudiantado a diferentes enfoques pedagógicos, culturas educativas y realidades sociales diversas. El contacto con diferentes modelos pedagógicos puede inspirar a los futuros docentes a diversificar sus propias prácticas y a construir un habitus profesional más rico y adaptable a las necesidades de sus futuros alumnos Zambran, (2007) haciendo referencia a los postulados de Meirieu.

Estas experiencias, en consonancia con los “aprendizajes para conocer y aprender a vivir juntos” de Delors, fomentan la flexibilidad, la apertura mental, la capacidad de adaptación, sin dejar de mencionar el desarrollo de habilidades lingüísticas e interculturales, enriqueciendo su visión de la profesión y fortaleciendo su identidad profesional docente. Esta influencia se evidencia en las conversaciones informales, en la recuperación de experiencias en clase y en los actos académicos, donde los estudiantes enfatizan las vivencias asociadas al intercambio, describiéndolas como “experiencias trascendentes para la formación docente” (Murrieta Ortega et al., 2023).

Los intercambios académicos se vinculan estrechamente con la colaboración con otras instituciones de educación superior, especialmente escuelas normales. La ENEA mantiene convenios de colaboración académica para ampliar las redes profesionales, enriquecer la formación y fortalecer la identidad profesional, fomentando el diálogo y el aprendizaje mutuo entre comunidades educativas.

La introducción a la movilidad académica y los intercambios es gradual. Desde los primeros semestres se ofrecen salidas dentro de la entidad y participación en foros y congresos estatales o nacionales, donde los estudiantes desarrollan habilidades de comunicación académica, reflexión crítica y argumentación. Estos espacios promueven la interculturalidad normalista, lo que da paso a compartir experiencias y aprendizajes construidos en los cursos, donde se incentiva la documentación de lo hecho, la práctica y posicionarse como productores de conocimiento.

Un ejemplo de ello es el testimonio de una estudiante del quinto semestre de la licenciatura en Educación Preescolar, quien destacó el acompañamiento docente en la presentación de un taller en el Congreso Nacional sobre Investigación en Educación Normal (CONISEN):

El presentarme en un congreso como es el CONISEN y compartirlo acompañada de dos compañeras más, como estudiante, me permitió reconocer que la ENEA ha brindado elementos para producir conocimiento y crear un taller que fue aprobado para presentar. El acompañamiento brindado por parte de los docentes fue esencial para lograrlo, sentirnos seguras antes (en la construcción y diseño) y durante, en la implementación del taller durante el Congreso. (ELEPRE4)

En este proceso se ratifica la necesidad de “incorporar prácticas tempranas y progresivas... que ofrezcan a los profesores en formación el tiempo suficiente y los contextos necesarios para el desarrollo de experiencias que les permitan construir los procesos de identificación con la profesión” (Vanegas y Fuenlabrada, 2019). Esta perspectiva se alinea con las contribuciones de Jerome Bruner (como se citó en García Tunéz, 2020), donde resalta que el desarrollo de la mente se da a través de la interacción dialéctica entre el sujeto y la cultura, en este caso la cultura escolar de la ENEA. Finalmente, se puede afirmar que la oportunidad de narrar y presentar sus experiencias de investigación y reflexión pedagógica contribuye a la construcción de una identidad profesional como productores de conocimiento y agentes de cambio en el campo educativo.

Trabajo colegiado

Aunque el trabajo colegiado se ha realizado en planes de estudio desde la creación de la institución, es hasta en el plan de estudios de 1999 cuando cobra más relevancia y las discusiones de los docentes giran en torno a situaciones relativas al acontecer en el aula, con la intención de mejorar las prácticas docentes. Además de la contratación con estudios de posgrado, pero profesionalizado sus prácticas a partir del trabajo de academia que se realiza en la EN. Las asignaciones semestrales de clase se hacen tomando en consideración la formación inicial del docente y/o el tiempo que han atendido algún curso en un área en particular.

Para que la identidad profesional docente se pueda desarrollar en las y los estudiantes, se despliegan mecanismos y procesos tanto institucionales como áulicos que permitan que su práctica docente provoque un cambio transformador, democrático, justo y humano en el propio sujeto que enseña, quien aprende en y para la comunidad donde se desempeña, generando así una evolución en la consciencia para transitar al bien común. Una de las dimensiones, la reflexión de la práctica vista desde una postura reconstructora del hacer docente en contextos reales donde “el docente es capaz de potencializar su propia experiencia, hacer de las dificultades, tensiones y logros del trabajo con sus estudiantes, una oportunidad constante de enriquecimiento en torno a su quehacer” (Fortoul, 2021 p. 146).

En primer lugar, es necesario identificar aquellas escuelas de educación básica, tanto preescolar como primaria, que brindan espacios para que realicen los procesos de acercamiento a la práctica. Cada proceso para inducir a los futuros docentes a la realidad educativa se ha cuidado desde la organización misma de las funciones y roles de cada actor educativo que comienzan con un trabajo colegiado entre los docentes que llevan la consigna de impartir los cursos del trayecto de práctica profesional y saber pedagógico (DGESUM, 2022). A lo largo de todo el semestre, se realizan reuniones programadas en la agenda general escolar como un proceso constante de planeación, seguimiento y evaluación de las acciones tanto áulicas como de gestión, para fortalecer la consolidación de las capacidades del perfil de

egreso según la fase de la malla curricular (inmersión, profundización y despliegue) y la intencionalidad de cada semestre.

En segundo lugar, las acciones concretas que se realizan son la planeación de las Jornadas de Observación y Práctica a través del análisis de los propósitos de la práctica enmarcados en los cursos de la malla curricular donde se indican cuáles serán aquellas capacidades y niveles de dominio que deben alcanzar los estudiantes para la toma de decisiones en la intervención en el aula, la escuela y la comunidad de manera autónoma y autogestiva. Se programan los periodos y fechas en que los estudiantes acuden a las escuelas de educación básica, tanto del programa educativo de preescolar como de primaria, con la finalidad de uniformar el proceso de asignación de la práctica, el tipo de escuela y contexto al que deberán acercarse (DGESUM, 2023).

Posteriormente, en acuerdo entre los profesores, se seleccionan los espacios en los centros educativos. Esto se hace a través de la subdirección académica con apoyo de la coordinación de práctica, función honorífica que lleva a cabo un docente de la misma escuela normal, ya que es indispensable ser docente en el nivel de básica para tener un panorama integral de los requerimientos de las funciones actualmente. Algo importante a recuperar es que el mismo estudiante elige la escuela de práctica (de la lista seleccionada) a la que deberá acudir, toda vez que se tiene autorización por los directivos, tomando en cuenta su promedio de calificación. Todo esto bajo la tutela del profesorado del trayecto de práctica con la finalidad de hacer responsable y copartícipe al docente en formación en la toma de decisiones sobre su propio proceso de aprendizaje y la apropiación de sus responsabilidades y compromisos con la tarea educativa.

Después, para el seguimiento a las prácticas, se han retomado las visitas de acompañamiento para entablar un diálogo horizontal y respetuoso con directivos y las y los docentes titulares de las escuelas, comunicando las responsabilidades de la práctica y su cumplimiento con base en el Documento de Orientaciones para el Desarrollo de las Prácticas Profesionales en las Escuelas Normales 2023, que, aunque no está publicado, retoma que los futuros docentes en formación tienen un doble compromiso: adquirir aprendizajes que fortalezcan su formación profesional y asegurar un trabajo efectivo con el grupo de niñas y niños que se les asigne.

Con este acercamiento se retoman las experiencias de los profesores en las sesiones de academias de cada semestre y en las reuniones del trayecto de práctica para analizar el desempeño de los docentes en formación en las JOP, entablando así un diálogo profesional para brindar sugerencias de mejora en cada curso. Además, se socializa con qué y para qué se recuperará la experiencia de práctica para favorecer la comprensión del hacer educativo en contextos reales y situados. Finalmente, para la evaluación y como parte de un proceso institucional, se realiza la reunión exclusivamente para recuperar el balance de las acciones del trayecto de práctica tomando como base las capacidades que establece el perfil de egreso (DGESUM, 2023) y replantear las acciones a mejorar para el siguiente semestre.

Por otro lado, dentro del aula, los docentes en formación se sumergen en un proceso de análisis, sistematización y reflexión de la práctica dirigido por los profesores, pero principalmente por el docente del trayecto de práctica. Se diseñan matrices con categorías específicas que se van construyendo a través del registro y descripción de los hechos que suceden en la práctica. Aquí el aliado central es el diario del profesor, que representa una oportunidad donde el docente en formación registra experiencias, decisiones y emociones relacionadas con su enseñanza y aprendizaje. Ello permite identificar aquellos aspectos positivos de las estrategias y actividades que los estudiantes realizan durante las JOP, recuperando la participación de los niños en la educación básica. Además, se documentan los desafíos para conocer las dificultades encontradas durante la estancia en la escuela de práctica, como la participación de los padres de familia, las decisiones tomadas en las adecuaciones pedagógicas, curriculares y didácticas, los conflictos enfrentados y finalmente el impacto en los estudiantes para reflexionar sobre cómo respondieron los niños a las acciones y estrategias que se aplicaron, qué aprendieron y qué los motivó. Con los datos recabados se elaboran los informes de resultados, textos reflexivos y narrativas pedagógicas.

Las prácticas de los estudiantes se diseñan desde dos aspectos: el trayecto de práctica y el contexto en el cual se intervendrá. Suelen diseñarse como una fase integral del proceso de formación docente, donde los estudiantes tienen la oportunidad de observar y participar en el entorno escolar. Generalmente se dividen en varias etapas: observación de clases, interacción con estudiantes, así como el diseño y ejecución de actividades educativas. Los

docentes de educación básica les brindan propuestas de mejora mediante la retroalimentación de las planeaciones y su desempeño. Cada una de estas etapas ofrece un contexto único para el aprendizaje y el desarrollo de capacidades pedagógicas y, cuando retornan a la EN, la reflexión sobre las áreas de oportunidad y de las acciones que van dejando huella en su formación docente de tal manera que

[...] tuve la introducción al mundo real de la docencia, aprendía a crear herramientas para la recolección de información de una misma institución, pero en diversos contextos, comprendí que el contexto interno impacta la manera en que se desarrollan las actividades dentro de una escuela, encontré áreas de oportunidad en mí misma para ir las mejorando conforme avance en este curso. [...] sé que aún me falta un gran camino por recorrer y que tengo muchas cosas por mejorar, pero es un maravilloso comienzo, estoy emocionada por culminar mi primer semestre y esperando ansiosa el siguiente. (ELEPRI2)

La identidad docente se modela por las creencias, valores y prácticas que un educador desarrolla a lo largo de su trayecto formativo en la Escuela Normal. En este proceso reflexivo emerge la transformación con todos aquellos pensamientos e ideas que le genera conocer la realidad de quien enseña y quien aprende. Entre los elementos más representativos está, en primer lugar, la interacción y el diálogo entre pares, luego la reflexión sobre la experiencia emocional y también el fomento de un compromiso ético, haciendo énfasis en el cumplimiento de sus responsabilidades de práctica y de formación dentro de la institución.

Sin duda, estos son solo algunos puntos que se podrían recuperar como partida para que la identidad docente florezca, pero también existen algunas condiciones que desde el plan de estudios y los procesos académicos institucionales se provocan. El análisis del plan de estudios vigente ayuda a entender que no sólo se educa para atender el plan sino también para que la educación trascienda más allá del currículum, a través de procesos de análisis estratégico y sistemático del plan de estudios de su formación y de educación básica. En este sentido, el portafolio docente tiene la finalidad de analizar las evidencias de unidad y semestrales que realizan los docentes

en formación para identificar los avances en el logro de las capacidades (DGESUM, 2022), contrastando con los desempeños y dominios de dichas capacidades, a través de un proceso reflexivo de autoevaluación para la creación de rutas mejora para la puesta en marcha de acciones durante las JOP formando un ciclo recursivo de planificar-acción-recuperación-sistematización-análisis-evaluación.

Para que la práctica de los futuros docentes tenga un impacto transformador, se deberán apoyar e implementar estrategias como: acompañamiento docente, reflexión de manera crítica y colaboración, mismas que enriquecen a estudiantes y docentes. Las prácticas que realizan las y los estudiantes de la ENEA son esenciales para la formación y la construcción de la identidad docente del futuro profesorado. La identidad profesional se fortalece al enfrentar desafíos que les brindan oportunidades de crecimiento. Es fundamental que los programas de formación docente reconozcan y potencien estas experiencias prácticas para garantizar una educación de excelencia como parte importante para impulsar las intervenciones sobre la profesionalización. De esta forma: “los formadores en primer lugar, deben estar profundamente interesados en las situaciones escolares, pedagógicas y didácticas en los niveles para los que forman a los futuros docentes” (Fortoul, 2021, p. 41). Cada día es un reto para que el estudiantado consolide su identidad, a través de la cotidianeidad de su formación y de las prácticas.

El hecho educativo, al ser parte de una reconstrucción constante de la realidad del hacer docente, es lo que da vida y transforma todo aquello que desde el aula se genera para que los niños y las niñas pueda aprender. Desde la formación inicial:

[...] el trayecto de práctica profesional mantiene un lazo estrecho con la investigación educativa, desde los primeros semestres se acerca al estudiante a la tradición cualitativa, comparte de ésta sus principios básicos: es inductiva, se hace en contextos específicos -in situ-, reconoce que cada sujeto es portador de una historia, conocimientos, valores, creencias, representaciones en y a partir de los cuales da sentido y significado a su mundo, así como a los grupos de pertenencia. (DGESUM, 2023, p. 12)

Así, el docente en formación se aproxima paulatinamente desde los primeros semestres a las comunidades y a las escuelas de práctica para reconocer, su cultura, su historia, sus tradiciones, sus saberes, sus formas de organización a través del uso de técnicas de acopio de información —observación participante, entrevistas estructuradas y a profundidad— que recuperan lo que piensan, dicen, hacen e interpretan los sujetos que las habitan (DGESUM, 2023, p. 42).

Permite colocar la experiencia que adquiere el estudiante como un mecanismo de aprendizaje sistemático que parte del conocimiento y comprensión de lo que se observa, vive y experimenta cuando se interviene en las aulas. De este modo, los diferentes enfoques de investigación cualitativa propician al estudiantado recabar información, la analizarla e interpretarla para convertirla en insumo para la toma de decisiones. Eso da cobijo a la investigación-acción y a la narrativa para mejorar y transformar sus prácticas y para reconstruir sus experiencias de vida. Lo apasionante es saber que la identidad se construye y reconstruye en y para la vida misma, pero lo increíble es pensar que existen elementos perennes que a lo largo de la vida profesional se mantienen. Por ejemplo: el acercamiento progresivo y paulatino a la diversidad de contextos en educación básica mediante la observación, la ayudantía, la práctica profesional intensiva y el servicio social. Lo anterior ayuda a la convivencia y cercanía con el niño de educación básica con un vínculo amoroso, se genera una evaluación constante como un reto en la construcción de la práctica; la flexibilidad ante la incorporación de las nuevas tecnologías al aula como una aliada para generar ambientes y estrategias de aprendizajes, el análisis y adopción de las reformas curriculares sin perder de vista qué requiere el estudiante para aprender, estar abierto a los desafíos que implican los trastornos en los niños como el TDAH, asperger, autismo entre otros, darle valor al trabajo docente y a la persona misma del profesor asumiendo como un actor activo de transformación social. Asimismo, se requiere la entrega amorosa a través de la empatía con el niño como un igual con sabiduría interna, la relación respetuosa con los padres de familia al formar un equipo para el aprendizaje integral del niño, diseñar las estrategias didácticas pertinentes, considerando que las características generacionales de los niños no son las mismas y tener en el centro pilares como: pasión, compasión, amar el trabajo, disciplina, responsabilidad, vínculo con otro, empatía y dedicación.

La identidad docente a futuro: retos para la formación inicial

La formación inicial de docentes se encuentra en una constante evolución que implica un profundo sentido de pertenencia al apropiarse de cualidades y normas del colectivo docente, (Fuentes y González, 2017). Exige adaptación constante, anticipación a los cambios y, sobre todo, una preparación exhaustiva para enfrentar nuevos desafíos. La evolución de la docencia asume hechos, fenómenos y situaciones sociales, aunado a la adaptación a cambios en los planes de estudio, nuevas pedagogías y métodos de enseñanza. Entre los retos que se logran identificar está la transición generacional de los docentes formados en el sistema educativo mexicano, quienes asumen una diversidad de posturas relacionadas a la enseñanza permeada por su propia formación, estilo docente e ideologías que podrían ser una oportunidad de desarrollo siempre y cuando se integren estrategias innovadoras que respondan a las necesidades actuales sin dejar de lado el gran bagaje cultural y valorar lo que representa la figura del docente experimentado.

Además, otro reto es la adaptación a las reformas curriculares, tanto en la formación de docente como en educación básica, realizando ajustes pertinentes y razonables para la implementación y organización estratégica de los programas, que permitan el logro de los aprendizajes, saberes y dominios, además de las peticiones para la formación docente y para la formación del ciudadano. Una gran fortaleza es que los docentes en formación y docentes formadores asumen el rol para construir la imagen de su profesión, son ellos quienes diseñan bajo un objetivo claro y definido que va configurando las distintas formas del ser docente. No sólo la evolución o los cambios en los planes de estudio inciden en dar forma y sentido a su identidad, las transformaciones sociales, las propias sociedades —sea cual sea su contexto— en conjunto con las demandas para la edificación del ser humano que socialmente están requiriendo la actualidad, los avances tecnológicos y de comunicación en el que el acercamiento al conocimiento en general y de otros contextos son eje fundamental para crear y visualizar su identidad actual y de futuro, pero a su vez permeada por la visión de otros actores de la sociedad. Olave (2020) refiere que la identidad está ligada al contexto y que es él quien debe de identificar su rol dentro de la sociedad.

La incertidumbre es un reto latente en la formación docente, las escuelas normales centralizadas bajo normas gubernamentales, los cambios políticos y sociales, las propias demandas internacionales y nacionales para la formación del tipo de ciudadano se dan a partir de los cambios en las políticas públicas en materia educativa, las reformas a los planes de estudio, así como las propias demandas sociales que generan inseguridad en su quehacer y función en los estudiantes en formación y en los propios docentes en servicio. Como seres humanos, los cambios y desequilibrios generan miedo a lo desconocido, esa incertidumbre que hace que lleguen a dudar con cada reto que se imponga. Los cambios, los conceptos nuevos, metodologías distintas y formas de trabajo rompen esquemas preestablecidos y con el temor de ser juzgados por no dominar las exigencias impuestas y solicitadas convierten en ansiedad e incertidumbre su rol y función (Martín Gutiérrez et al., 2014).

Los espacios abiertos al diálogo y entre pares se convierten en un reto que deberá encaminarse a reflexionar sobre la tarea docente, sus dificultades, aciertos y retos que como estudiantes en formación van conformando a partir de la experiencia en los distintos contextos y exigencias impuestas o adquiridas. La construcción de la identidad magisterial, como cultura y suma de elementos constitutivos que la fortalecen al tomar conciencia del papel fundamental de la docencia. Los colectivos permiten construir en un diálogo abierto y horizontal la identidad profesional que convierte la labor del maestro en una tarea colectivamente construida y regulada en el espacio de la escuela en donde entra en contacto con los saberes del oficio, las tradiciones, las costumbres y las reglas tácitas propias de la cultura magisterial (Reyes García, 2007, p. 7).

Finalmente, el reto principal es fortalecer la identidad, considerando que al docente socialmente se le asigna una diversidad de roles, y la percepción, en muchas ocasiones, no es la de transformar vidas y formar el ciudadano responsable y crítico. El papel fundamental como escuela formadora de docentes es cuidar que no exista confusión del rol y de su importancia dentro de la sociedad, “el rol del docente consiste en ayudar y orientar a quien aprende y la docencia será entendida como la gestión de ambientes adecuados para los procesos de aprendizaje” (Reyes García, 2007, p. 6). Dentro la escuela, el maestro llega a ser mediador, evaluador, cuidador,

director, psicólogo, gestor, administrador, entre otros. Independientemente de la multifunción que se pueda asignar, el docente debe estar centrado y focalizado en su quehacer fundamental, que es la creación de ambientes de aprendizaje con sentido humano y creativo. La esencia normalista radica en fortalecer el aspecto humano y no solo apostar a los contenidos, ir al fondo y contribuir realmente a una transformación en y para la vida, para poder enfrentar cualquier reto que se presente, independientemente de los cambios curriculares a lo largo de su trayectoria académica y profesional obedeciendo a los saberes del conocer, hacer, pero principalmente el ser y estar. El debate sigue, lo que hoy es quizá mañana ya no, mientras tanto estos planteamientos pueden servir de punto de partida para otras reflexiones más profundas en la construcción de la identidad profesional docente.

Referencias

- Agenda 2030 en América Latina y el Caribe. (2024). *Plataforma Regional del Conocimiento sobre la Agenda 2030 en América Latina y el Caribe*. <https://agenda2030lac.org/es/ods/4-educacion-de-calidad>
- Aguilar-González, L. A., y Alfaro-Redondo, M. L. (2018). Formación docente inicial y acción socioeducativa: Construyendo una propuesta de implementación del Programa Maestros Comunitarios (PMC). *Revista Electrónica Educare*, 22(1), 381-401.
- Aguirre, L. M. (2002). Lo que se calla sobre educación. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (20), 43-45.
- Bisquerra, R. (2020). *Red Internacional de Educación emocional y bienestar*. Rafael Bisquerra, Educación emocional. <https://www.rafaelbisquerra.com/concepto-de-competencia-emocional/>
- Bruner, J. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Morata.
- . (1988, 2008). *Desarrollo cognitivo y educación*. Morata.
- Cabrera Hernández, D. (2016). Reforma educativa como cambio curricular: representaciones de docentes en una escuela primaria. *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, (22), 200-225.
- Cantón, I. (2018). *Identidad Profesional Docente*. Narcea, S.A. de Ediciones
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. *Diario Oficial de la Federación* (5 de febrero de 1917). Última reforma publicada el 14 de mayo de 2021.
- Cullen, C. A. (2004). *Perfiles ético-políticos de la educación*. Paidós
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Santillana.
- DGESUM. (28 de noviembre de 2022). *Anexo 03. Plan de Estudio de la licenciatura en*

- Educación preescolar*. DGESUM. https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/2023/08/0rR42 K4JAA-ANEXO_3_DEL_ACUERDO_16_08_22.pdf
- . (16 de agosto de 2022). *Planes de Estudio 2022*. DGESUM. <https://dgesum.sep.gob.mx/planes2022>
- . (julio de 2023). *Orientaciones para el desarrollo del trayecto: práctica profesional y saberes pedagógicos*. Secretaría de Educación Pública.
- Erikson, E. H. (1982). *Los ciclos de la vida humana*. Ediciones Taurus.
- Fortoul, B. (2021). *Analizar las prácticas docentes. Aproximaciones desde el interaccionismo*. NEWTON. Edición y Tecnología Educativa.
- Gajardo-Asbún, K. P. (2019). Estado del arte sobre identidad docente: Investigación de experiencias de profesores en formación y en ejercicio. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 10(18), 79-93. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v10i18.217.
- García Carlos, M. (2010). La identidad docente: constantes y desafíos. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 3(1) 15-42.
- García Hoz, V. (1997). *Tratado de educación personalizada*. Ediciones Rialp.
- García, P. (31 de marzo de 2020). Historia de la educación. El pensamiento de Jerome Bruner. *Las familias en la escuela*, (27). <https://www.rosasensat.org/revista/numero-27-las-familias-en-la-escuela/historia-de-la-educacion-el-pensamiento-de-jerome-bruner/>
- González Silva, F. (2009). Alteridad como factor de desarrollo para la comprensión del estudiante en la etapa infantil. *Interamerican Journal of Psychology*, 43(3), 594-609.
- Guilar, M. E. (2009). Las ideas de Bruner: De la revolución cognitiva a la revolución cultural. *Educere*, 13(44), 235-241.
- Guillén Celis, J. M., (2008). Estudio crítico de la obra: "La educación encierra un tesoro". Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, presidida por Jacques Delors. *Laurus*, 14(26), 136-167. <https://www.puees.unam.mx/rodriguez/index.php?seccion=articulo&idart=1764>
- IIPE UNESCO. (17 de septiembre de 2024). *Foro Regional de Política Educativa 2024: Planificar la educación del futuro en América Latina y el Caribe*. UNESCO. <https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/es/portal/foro-regional-de-politica-educativa-2024-planificar-la-educacion-del-futuro-en-america>
- Martín Gutiérrez, Á., Conde-Jimenez, J., y Mayor Ruiz, C. (septiembre-diciembre de 2014). La identidad profesional docente del profesorado novel universitario. *REDU Revista de Docencia Universitaria*, 12(4), 141-160.
- Martín Oterino, J. (2008). El acompañamiento personal como relación interpersonal según Carl Rogers y Martin Buber: Directividad o no directividad en el counselling. *Estudio Agustiniiano*, 43, 5-85.
- Medrano Camacho, V., Ángeles Méndez, E., y Morales Hernández, M. (2017). *La Educación Normal en México. Elementos para su análisis*. INEE.
- Monteiro, A. M., y Penna, F. (2011). Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. *Educacao e Realidade*, 36(1), 191-211.
- Murrieta Ortega, R., Rossano Ortega, A., y Ríos Carrasco, M. B. (2023). Movilidad académica

- mica internacional y su impacto en la formación de docentes en Educación Física: estudio de caso BINE. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 13(26).
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Paidós.
- Olave, S. (2020). Revisión del concepto de identidad profesional docente. *Revista Innovación Educativa*, 2(3), 378-393.
- Pérez, Sevilla, M. A. (s/a) *Alteridad desde el pensamiento de Carlos Skliar* (pp. 227-242). https://rilzea.cialc.unam.mx/jspui/bitstream/CIALC-UNAM/CL19/1/AL_EA_11.pdf
- Quilaqueo, D., Quintriqueo, S., y Riquelme, E. (2016). Identidad Profesional Docente: Práctica Pedagógica en Contexto Mapuche. *Estudios pedagógicos XLII*, 269-284.
- Reyes García, M. (2007). *La identidad profesional docente, un estudio de caso*. La identidad profesional docente, un estudio de caso [Tesis de maestría, Tecnológico de Monterrey]. https://repositorio.tec.mx/bitstream/handle/11285/568187/DocsTec_5815.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Rodríguez Gómez, R. (21 de marzo de 2013). *Programa Universitarios de Estudios sobre Educación Superior*. <https://www.puees.unam.mx/rodriguez/index.php?seccion=articulo&idart=1764>
- Rodríguez Gómez, R. (21 de marzo de 2013). *Programa Universitarios*.
- Serafín Ortiz Ortiz, Á. (2023). *Fundamentos Y Orientaciones Del Modelo Humanista Basado En Capacidades (MHIC)*. NEWTON Edición y Tecnología Educativa.
- Vanegas Ortega, C., y Fuentealba Jara, A. (2019). Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: Consideraciones claves para la formación de profesores. *Perspectiva Educativa*, 58(1), 115-138.
- Vences, C.. (2023). El proyecto educativo de José Vasconcelos. Los primeros intentos por articular lo afectivo con lo cognitivo. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 3(2), 81-88.
- Zabalza, M. A. (2007). La formación del profesorado en el contexto de la educación personalizada. *Revista de Educación*, (41), 13-34.
- Zambrano Leal, A. (2009). La pedagogía en Phillipe Meirieu: Tres momentos y educabilidad. *Educere*, 13(44), 215-226.
- . (2007). Philippe Meirieu y la formación profesional de los profesores: un aporte desde la formación del juicio pedagógico. *Educere*, 11(39), 585-593.
- . (2014). Philippe Meirieu: de la pedagogía por objetivos a la pedagogía diferenciada, *Revista Educación y Pedagogía*, 26(57-68), enero-diciembre. 150-161.
- . (2009). Aprendizajes y pedagogía en Phillipe Meirieu. *Praxis Educativa*, (13), 10-24.