Identidad y formación docente en instituciones formadoras de México

Por Oscar Fernando; María Bertha; Aurelio López Meraz; Fortoul Ollivier; Vázquez Ramos (coords)

CANTIDAD DE PALABRAS 56783

HORA DE ENTREGA 16-FEB-2026 12:43P. M.

NÚMERO DE IDENTIFICACIÓN DEL TRABAJO 120331636

WWW.COMUNICACION-CIENTIFICA.COM

COMUNICACIÓN CIENTÍFICA PUBLICACIONES ARBITRADAS

Plantilla para integrar el libro

TÍTULO:

Identidad y Formación Docente en Instituciones Formadoras de México

SUBTÍTULO

Haga clic o pulse aquí para escribir texto.

AUTOR/COORDINADOR:

Oscar Fernando López Meraz

María Bertha Fortoul Ollivier

Aurelio Vázquez Ramos

Instrucciones

El presente archivo es una plantilla diseñada para que el autor/coordinador integre todos los capítulos que conformarán el libro de una forma sencilla y con el formato adecuado.

1) En el apartado Portada, indique el título del libro, subtítulo y nombre completo de los coordinadores. Por favor no utilice abreviaciones.

2) En el apartado Índice anote el título de cada capítulo y el nombre de sus autores (sin abreviaturas).

3) En los apartados Presentación, Prólogo e Introducción escriba el texto correspondiente. No hay límite de extensión. NOTA: no es obligatorio que incluya los tres apartados, puede elegir solo uno o dos de ellos.

4) En cada capítulo, llene los campos correspondientes: Título de capítulo, Nombre de los autores, Resumen, Palabras clave, contenido del capítulo (texto + figuras/tablas) y Referencias. NOTA: para integrar el contenido de los capítulos deberá copiar el texto junto con las figuras y tablas desde el archivo original y pegarlo en el espacio que le corresponda. Cuide que el contenido siga los lineamientos establecidos.

5) Al finalizar, integre en un carpeta la Plantilla (este archivo), todos los Currículo por autor y la carpeta con imágenes, tablas y gráficas de todo el libro. Luego comprima la carpeta en formato .zip o .rar y envíela por correo electrónico al equipo de COMUNICACIÓN CIENTÍFICA.

Lineamientos

Citas y referencias

Las citas y referencias deben seguir las Normas APA 7.

Puede consultarlas haciendo clic aquí.

Estilos

Para texto “Normal” utilice Times New Roman de 12 puntos e interlineado de 1.5. Para títulos y subtítulos emplee los estilos predefinidos en este archivo Word:

* **Título de capítulo**
* **Título de apartado**
* ***Subtítulo (nivel 3)***
* *Subtítulo (nivel 4)*
* *Título de tabla o figura*
* Notas de pie de tabla o figura

Gráficas y tablas

- Colóquelas correctamente en el texto y numérelas.

- Anexe en un documento Excel las tablas y gráficas en formato editable.

En el caso de las gráficas, además, se deben incluir los datos para su elaboración. Vea el ejemplo en la página siguiente.

Figuras, imágenes e ilustraciones

- Todas se denominarán “figuras”; colóquelas correctamente en el texto y numérelas.

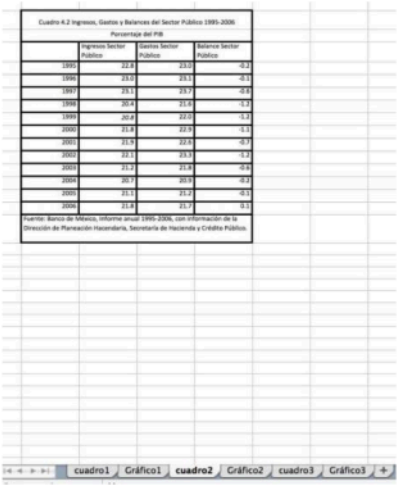
- Agrupe en una carpeta aparte, las imágenes de todos los capítulos en formato jpg de 300 dpi de resolución.

Ejemplo de tablas y gráficas con sus datos en Excel

Adicional a que las tablas y gráficas aparezcan en el cuerpo del texto, es necesario capturar su información en Excel junto con un ejemplo de cómo deben quedar. La finalidad es que el diseñador tome la información y las reelabore con una buena resolución y estilo.

Nota: no es importante que estas tablas o gráficas en Excel tengan un estilo estético, sino que la información esté capturada.

Figura 1. *Ejemplo de información de las tablas*



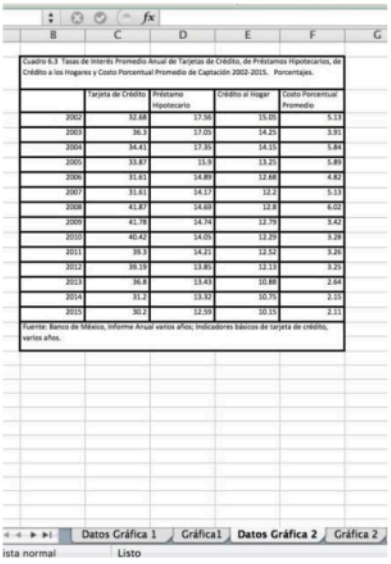
Cuadro 4.2 Ingresos, Gastos y Balances del Sector Público 1995-2006
Porcentaje del PIB

	Ingresos Sector Público	Gastos Sector Público	Balance Sector Público
1995	22.8	23.0	-0.2
1996	23.0	23.1	-0.1
1997	23.1	23.7	-0.6
1998	20.4	21.6	-1.2
1999	20.4	22.0	-1.2
2000	21.8	22.9	-1.1
2001	21.9	22.6	-0.7
2002	22.1	23.3	-1.2
2003	21.2	21.8	-0.6
2004	20.7	20.9	-0.2
2005	21.1	21.2	-0.1
2006	21.8	21.7	0.1

Fuente: Banco de México, Informe anual 1995-2006, con información de la Dirección de Planeación Hacendaria, Secretaría de Hacienda y Crédito Público.

cuadro1 | Gráfico1 | cuadro2 | Gráfico2 | cuadro3 | Gráfico3

Figura 2. *Ejemplo de información de las gráficas*



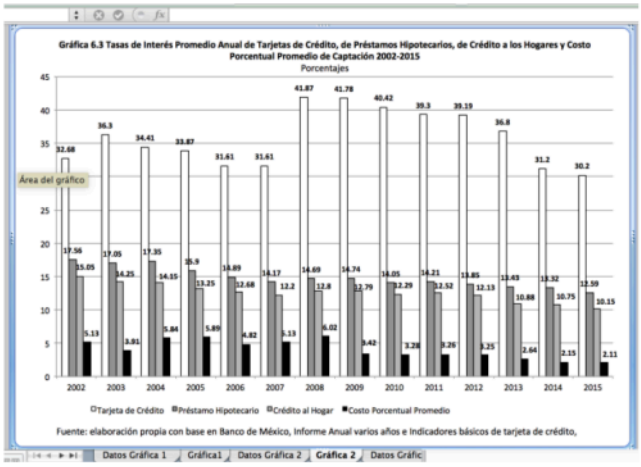
Cuadro 6.3 Tasas de Interés Promedio Anual de Tarjetas de Crédito, de Préstamos Hipotecarios, de Crédito a los Hogares y Costo Porcentual Promedio de Captación 2002-2015. Porcentajes.

	Tarjeta de Crédito	Préstamo Hipotecario	Crédito al Hogar	Costo Porcentual Promedio
2002	32.68	17.56	15.05	5.13
2003	36.3	17.05	14.25	3.91
2004	34.41	17.35	14.15	5.84
2005	33.87	15.9	13.25	5.89
2006	31.61	14.89	12.68	4.82
2007	31.61	14.17	12.2	5.13
2008	41.87	14.69	12.8	6.02
2009	41.78	14.74	12.79	3.42
2010	40.42	14.05	12.29	3.28
2011	39.3	14.21	12.52	3.26
2012	39.19	13.85	12.13	3.25
2013	36.8	13.43	10.88	2.64
2014	31.2	13.32	10.75	2.15
2015	30.2	12.59	10.15	2.11

Fuente: Banco de México, Informe Anual varios años; Indicadores básicos de tarjeta de crédito, varios años.

Datos Gráfica 1 | Gráfica1 | Datos Gráfica 2 | Gráfica 2

ista normal Listo



*Escriba a continuación el título del libro:

Identidad y Formación Docente en Instituciones Formadoras de México

*Escriba a continuación el subtítulo del libro:

Haga clic o pulse aquí para escribir texto.

*Escriba a continuación los nombres de los coordinadores:

Oscar Fernando López Meraz

María Bertha Fortoul Ollivier

Aurelio Vázquez Ramos

13

Haga clic o pulse aquí para escribir texto.

Haga clic o pulse aquí para escribir texto.

Índice

*Escriba los títulos de los capítulos y los nombres completos de sus autores (sin abreviaturas) en donde se indica:

Presentación

Prólogo

Introducción

Capítulo 1: Consideraciones conceptuales, teóricas y metodológicas para el estudio de la identidad docente , autores: **Ivonne Balderas Gutiérrez**

Capítulo 2: Dispositivos materiales e ideológicos en la formación inicial del docente normalista. Intencionalidades y retos formativos , autores: **Magaly Hernández Aragón**

Capítulo 3: El gesto profesional como construcción identitaria en el proyecto didáctico de los futuros docentes, autores: **Alejandra Avalos-Rogel**

Capítulo 4: Escuelas Normales Particulares: retos e identidad docente , autores: **Oscar Fernando López Meraz, María Bertha Fortoul Ollivier**

Capítulo 5: Construcción de la Identidad Profesional Docente en la Escuela Normal de Arandas, autores: **José Luis Arce Lepe Miriam Griselda Jiménez Ramírez Martha Ivette Figueroa del Real José Antonio Rodríguez González**

Capítulo 6: ¿Cómo decidí que quiero ser profesor(a)? Las motivaciones de las y los aspirantes a la formación normalista , autores: **Jihan García-Poyato Falcón Susana Martínez Martínez Silvia Almaraz Nuñez María Guadalupe Santos Rebollar**

Capítulo 7: La identidad docente de los pedagogos en formación inicial: encuentros y desencuentros , autores: **Aurelio Vázquez Ramos Carlos Arturo Vargas Castillo**

Capítulo 8: Reflexiones finales , autores: **Oscar Fernando López Meraz María Bertha Fortoul Ollivier Aurelio Vázquez Ramos**

Capítulo 9: Haga clic o pulse aquí para escribir texto., autores: Haga clic o pulse aquí para escribir texto.

Sobre los autores

Presentación

*Redacte en el siguiente recuadro la presentación del libro:

Este libro se encuentra integrado por siete capítulos construidos por profesoras y profesores adscritos a instituciones diversas. Universidades públicas como la Universidad Autónoma de Baja California, la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, la Universidad Veracruzana y la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca, escuelas normales públicas como la Superior de México, la Superior Veracruzana "Dr. Manuel Suárez Trujillo", la de Educadoras de Arandas, y el sector privado como la Universidad La Salle están representadas. Esta característica no es menor, pues institucional y geográficamente esta participación resulta significativa porque en la literatura académica es poco frecuente, además quienes firman los documentos han encontrado en esta confluencia de esfuerzos la oportunidad de visibilizar diferentes procesos que viven y analizan permanentemente y que ahora las socializan como resultados de procesos investigativos robustos.

El eje orientador de este trabajo colectivo es la identidad, un tema clásico para las investigaciones socioeducativas. Aquí, sin embargo, se aborda exclusivamente la relacionada con la docente y, como consecuencia de ello, ha sido imprescindible poner el acento en los ejercicios formativos relacionados con ella. La decisión de presentar esta relación se ha basado en compartir un amplio abanico de acercamientos teóricos y metodológicos en permanente diálogo con fuentes empíricas que dan la oportunidad de conocer a los sujetos centrales de formación docente: estudiantado y profesorado, y en menor medida algunas autoridades, en claro vínculo con el posicionamiento hermenéutico, principalmente. Existe una especial atención al tema de las políticas educativas, pero desde el ejercicio de las instituciones en donde las posiciones ideológicas no están tampoco ausentes debido a que la formación no es neutral. Asimismo, se ha relacionado directamente la identidad docente con su dimensión narrativa. El ser docente se forma, pero también se narra y ahí, como diría Foucault, existe saber y poder (1988). La palabra también es constituyente de la identidad profesional. Desde ahí fue posible identificar pensamientos y actuaciones de los formadores de formadores.

Una batería diversa en interrogantes nutre y guía esta obra. Los cuestionamientos están dirigidos a teorías y conceptos utilizados para estudiar la identidad docente, las acciones-

dispositivos institucionales que enmarcan las lógicas formativas, las estrategias desarrolladas para favorecer la formación y la identidad, las motivaciones que impulsan a las y los estudiantes a ingresar al normalismo, los proyectos didácticos participantes en la identidad docente, entre otras más. La formación de docentes, se hace evidente a lo largo del libro, encuentra puntos de encuentro, pero también de desencuentro. Los primeros están en la historia de escuelas normales, un marco legal (como planes y programas, control de asistencia, modalidades de titulación, etcétera), mientras que los segundos responden a cuestiones contextuales, pero también a diferentes maneras de comprender la formación, como lo demuestran acercamientos observados desde la formación artesanal o la centralidad de discursos de calidad de la década de los noventa del siglo pasado, por ejemplo.

Las y los lectores, entonces, tienen la oportunidad de aproximarse a la identidad y la formación docente desde acercamientos que no desconocen lo histórico, pero priorizan las acciones, los deseos, y los discursos contemporáneos sobre estos temas que ponen a la vista interrogantes mayores: ¿qué significa ser docente hoy?, y ¿por qué se quiere serlo?, ¿cómo se plantea/planea su construcción? Ahí no sólo se toma en consideración el ejercicio de las clásicas instituciones formadoras de docentes, las normales, sino algunas de las acciones impulsadas desde las facultades de Pedagogía, a partir del caso de la Universidad Veracruzana, para conocer otra manera de formación de futuros docentes de educación básica. Los acercamientos presentes en los capítulos, que a continuación se describen brevemente, suman a la comprensión de la complejidad de la identidad y la formación docente. De ahí que se señalen perspectivas psicológicas, sociológicas, políticas, didácticas, etcétera, en donde la identificación resulta fundamental en la construcción identitaria de integrantes de un gremio en donde *habitus* y *ethos* están presentes permanentemente y son construidos tanto a dentro como fuera de las instituciones formadoras.

El primer capítulo, **Consideraciones conceptuales, teóricas y metodológicas para el estudio de la identidad docente**, ayuda a dos elementos centrales: aproximarse a un estado del arte y construir un piso firme sobre el tema que, si bien expresamente lo indica la autora como ejes para el desarrollo de la investigación académica, también podrían servir para desarrollar otras acciones claves, como la reflexión de la práctica y, claro, la formación misma. Desde ahí se podría observar de manera diferente la planeación y la evaluación, por

citar un par de procesos relevantes en la formación inicial docente. La investigadora identifica una sólida base teórica y una riqueza metodológica para el estudio de la identidad docente, pero señala la necesidad de seguir trabajando desde la sistematización de lo empírico para contrastar las referentes conceptuales. Esto permitiría comprender mejor las experiencias y las vivencias profesionales de los docentes en contextos específicos. Una mirada complementaria a este estudio podría ser un trabajo introspectivo sobre cómo se propone la investigación en las escuelas normales y otras instituciones formadoras, pues en la identidad del docente contemporáneo, sin duda, está la investigación. Al respecto, podría servir el diálogo con Chacón et al. (2024) y la formación de las habilidades investigativas en escuelas normales.

El segundo capítulo está interesado en indagar cómo actúan las instituciones formadoras de docentes, desde el análisis de sus autoridades. Este enfoque resulta innovador, pues en la literatura académica son escasos los trabajos que profundizan en estos actores educativos. La autora se plantea identificar los dispositivos materiales e ideológicos ejercidos en dos escuelas normales ubicadas en el estado de Oaxaca. Desde ahí se pudo reconocer, en **Dispositivos materiales e ideológicos en la formación inicial del docente normalista. Intencionalidades y retos formativos,** la existencia y ejercicio de posicionamientos ideológicos, pedagógicos, sociales y políticos de directivos desde los cuales se manifiestan racionalidades e intencionalidades formativas que permean la formación docente. Este trabajo recuerda lo que escribió Nias: “La pasión en la enseñanza es política, precisamente porque es personal” (1996, p. 305).

En tercer lugar, se presenta **El gesto profesional como construcción identitaria en el proyecto didáctico de los futuros docentes.** Este apartado ubica la formación en la interexperiencia y la autora se posiciona en la perspectiva teórica que reconoce a la identidad como una característica de sujetos colectivos. A partir de ahí se plantea las siguientes preguntas: ¿Por qué el gesto profesional es constitutivo de la identidad del docente? ¿Cuáles son las intenciones, las implicaciones, y las interacciones que genera y son generadas por el gesto profesional, que participan, de y en la formación e identidad de los docentes? Parte de las conclusiones señalan que los gestos participan en la conformación de la identidad bajo la lógica que un doble discurso: están determinados y determinan, con lo que, definitivamente,

son parte del ethos profesional comprendido a partir de la combinación de cuatro elementos, de acuerdo con Yurén (2003): eticidad de la profesión, estructura motivacional, formas de autorregulación, y el ser moral al que se aspira.

Los autores del capítulo cuatro, en **Escuelas normales particulares: retos e identidad docente**, presentan un acercamiento a estas instituciones que han recibido poca atención por parte de investigadores. Desde elementos descriptivos, se presenta parte del contexto en el que desarrollan sus ejercicios formativos, caracterizados por retos específicos dada su condición de no ser escuelas públicas. Asimismo, con autoridades educativas y docentes como colaboradores, se profundizó en las estrategias construidas por estos centros educativos para formar a docentes de "calidad" desde un seguimiento centrado en la dimensión intrapersonal y el acompañamiento constante para una formación que rebasa el destino de la educación básica pública. Esto recuerda la pregunta que Marcelo y Vaillant se plantearon hace ya varios años: ¿cómo se aprende a enseñar? (2009).

Un estudio de caso es el que se presenta en **Construcción de la Identidad Profesional Docente en la Escuela Normal de Arandas**. Sus autores profundizan en la formación de educadoras comprendiendo que la identidad está en permanente construcción. En esta sección se analizan documentos institucionales como fuentes para conocer las acciones dirigidas a cuatro acciones fundamentales en la formación de la identidad, a saber: gestión institucional y organización escolar; actividades de formación integral; movilidad, intercambios, congresos y foros; y trabajo colegiado. Una de las conclusiones señala que la misión de la escuela formadora es dejar en claro el rol del docente en la sociedad. Este capítulo podría leerse a contrapelo de la guía propuesta por Díaz-Barriga sobre las políticas de la educación normal (2021), para observar las particularidades de las acciones de cada institución formadora.

¿Cómo decidí que quiero ser profesor(a)? Las motivaciones de las y los aspirantes a la formación normalista es un texto que plantea una pregunta relevante en un contexto en el que la reducción de personas que desean pertenecer al gremio docente es considerable. Desde este fenómeno global, resulta fundamental estudiar las motivaciones considerándola como un constructo variable compuesto por elementos registrables. Los resultados indican que quienes desean ingresar en una escuela normal ubicada en Ensenada, a la Licenciatura en

Educación Primaria, presentan motivaciones intrínseca y trascendente óptimas para el desarrollo de la identidad docente basada en el servicio al otro y el gusto por las actividades que se requieren para ser futuros docentes. No hay duda de que ejercicios como éste son muy necesarios en otros espacios, como lo han hecho García et al. (2006). Podrían desarrollarse desde tres ejes: una dimensión histórica que averigüe cómo han cambiado las motivaciones de quienes ingresan al sistema normalista, acercamiento longitudinal (como lo proponen las autoras), y una aproximación regional en donde, quizá, sea posible identificar motivaciones y expectativas diferenciadas.

Por último, **La identidad docente de los pedagogos en formación inicial: encuentros y desencuentros** recupera la vocación como un elemento central para el futuro pedagogo. Además, se hace hincapié en la propuesta humanista de la Universidad Veracruzana, y los autores proponen un análisis de los planes de estudio 2000 y 2016 de la Licenciatura en Pedagogía de cara a la Reforma Educativa de 2013 y la reconstrucción identitaria del pedagogo como docente en educación básica, con ello, la relación entre pedagogas/os y la docencia resulta ineludible. A partir del trabajo presentado parece pertinente desarrollar ejercicios comparativos en dos sentidos. Por un lado, un trabajo que analice diferencias y similitudes institucionales entre facultades de Pedagogía, para lo cual podría tomarse como referencia el texto de Navarrete y Buenfil (2018) en donde una dimensión histórica podría resultar reveladora. Por otro lado, una comparación más sistemática entre las escuelas normales y las facultades de pedagogía en donde se pueda caracterizar los procesos formativos de cada una.

Identidad y Formación Docente en Instituciones Formadoras de México pretende participar del debate en cuanto a políticas educativas, acciones institucionales y práctica formativas directamente relacionadas con la preparación del futuro profesorado de educación básica. A partir de la variedad de casos analizados por quienes colaboran en este libro, desde una amplia gama de posiciones teóricas y metodológicas pertinentes en favor de la construcción del conocimiento, intenta dialogar con la literatura académica, pero también con quienes colaboran diariamente en la formación de quienes serán parte del magisterio en un futuro nada lejano.

Referencias

Chacón, J., Rodríguez, J. & Gómez, Ó. (2024). Análisis de la formación de habilidades investigativas en escuelas normales de México. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1–17. https://doi.org/10.31637/epsir-2024-556

Díaz-Barriga, A. (2021). Política de la educación normal en México. Entre el olvido y el reto de su transformación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 26, No, 89, 533-560.

Foucault, M. (1988). La verdad y las formas jurídicas. Barcelona. Editorial Anagrama.

García, J. y Organista J. (2006). Motivación y expectativas para ingresar a la carrera de profesor de educación primaria: Un estudio de tres generaciones de estudiantes normalistas mexicanos de primer ingreso. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 8, núm. 2, 1-17.

Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid, Nancea, S. A. de Ediciones.

Navarrete, Z. y Buenfil, R. (2018). Creación de una profesión. La carrera de Pedagogía en la Universidad Nacional Autónoma de México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 23, No, 79, 1023-1049.

Nias, J. (1996): "Thinking about feeling: The emotions in teaching", Cambridge Journal of Education, 26 (3), 293-306.

Yurén, M. (2003). Tensiones identitarias y ethos profesional. El caso del profesor de formación cívica y ética en la escuela secundaria, en A. Hirsch y R. López, (coords.), *Ética profesional e identidad institucional.* Universidad Autónoma de Sinaloa, Sinaloa, 267-296.

Oscar Fernando López Meraz, María Bertha Fortoul Ollivier, Aurelio Vázquez Ramos

Prólogo

*Redacte en el siguiente recuadro la presentación del libro:

Quiero agradecer la invitación a prologar este libro colectivo a María Bertha Fortoul Ollivier, Oscar Fernando López Meraz y Aurelio Vázquez Ramos que aborda el tema de la identidad en las escuelas formadoras de profesores: las escuelas normales públicas y privadas, incluída una carrera de Pedagogía de la Universidad Veracruzana. Es un placer y un honor hacerlo.

Como normalista egresada de la Escuela Nacional de Maestros, formadora de educadoras comunitarias y, ahora, como profesionalizadora de docentes de todo nivel en la Universidad de Guanajuato, el tema de la identidad personal e institucional nos ocupa y requiere de indagaciones y reflexiones actualizadas. En este sentido la obra que tenemos enfrente es una valiosa contribución al tema.

Cómo percibimos nuestras instituciones formadoras, cómo nos identificamos con ellas y con nuestros estudiantes, cómo vemos a las nuevas generaciones que eligen la carrera, cómo las personas en proceso de formación construyen paulatinamente su identidad docente durante su paso por las escuelas normales o su carrera de pedagogía, desde dónde vemos nuestra profesión y cómo estamos transformándola, son temas y reflexiones presentes en las contribuciones de las autoras y autores que colaboran en esta obra.

Ciertamente, en todos los capítulos del libro trasluce el orgullo de pertenecer al gremio, de participar en una institución formadora de docentes y, hay otro denominador común más, el compromiso con las nuevas generaciones.

A su vez, este texto nos ofrece una gran diversidad de perspectivas, todas enriquecedoras, que nos muestran lo multifacética y compleja que es la tarea del docente y, por tanto, su identidad. Se incluyen estudios que se ocupan de dimensiones micro como los gestos que caracterizan a docentes de una disciplina, perspectivas institucionales que nos presentan su visión de la identidad compartida por los docentes de las mismas o trabajps que abarcan sectores más amplios como las instituciones privadas de la ciudad de México.

Queda claro que una visión instrumentalizada de la identidad profesional quedó rebasada y quizá nunca fue asumida por los autores de esta obra, pues el ethos, el compromiso social y humano, así como la relevancia de la profesión docente están presentes en todas las

investigaciones que se comparten. Entre los resultados de las indagaciones nos encontramos con que hay preocupaciones que se centran en asegurar la integralidad de la persona y de los saberes, la vinculación con el contexto y un profundo sentido de responsabilidad profesional. En algunos capítulos las relaciones intra e interpersonales, así como la construcción de la persona (del sujeto) son elementos identitarios centrales, en otras la relación con la comunidad, la preservación de las culturas locales milenarias y la responsabilidad social son los rasgos identitarios que destacan. En otros casos son las capacidades socio-emocionales las que adquieren relevancia en la integralidad de la formación, y anotan, además, una fragilidad emocional en las nuevas generaciones de estudiantes, fenómeno descrito por algunos psicólogos que hablan de una "generación de cristal" (Abarca- Obregón *et al,* 2024).

Se asume que la identidad individual, siempre se relaciona con una colectiva, aunque ésta puede ser muy diversa, es por ello que también algunos autores de este texto estudiaron, como construyen los jóvenes su identidad docente en el contexto colectivo en el que se desenvuelven.

Quisiera destacar, también, que en todos los capítulos trasciende una visión humanista en la que el hecho educativo se entiende como una interacción e interrelación entre seres humanos. En congruencia con esta visión del quehacer docente también las nuevas generaciones que eligen como área de profesionalización la docencia tienen intereses en torno a las personas que serán atendidas, así como por sus procesos de aprendizaje en cualquier área del desarrollo humano, en muchos casos también, de manera explícita los investigadores constataron entre los jóvenes el gusto por seguir aprendiendo toda la vida junto con otros seres humanos que también están inmersos en procesos de adquisición de conocimientos, habilidades, actitudes.

Por último, no puedo dejar de mencionar que el campo educativo se mueve en un contexto de disputa simbólica con consecuencias políticas y humanas, impacta en lo individual y en lo colectivo. Contar con servicios educativos en manos de personas responsables, cultas, emocionalmente sanas, con conocimientos sólidos en torno al desarrollo humano es un patrimonio y una riqueza que todo país debería cuidar y valorar destinándole los fondos necesarios para su adecuado funcionamiento y desarrollo.

Este libro nos brinda una ventana relevante a las escuelas normales de la actualidad y vale mucho la pena leerlo.

Referencia:

Abarca-Obregón, S. G., Lata-Sánchez, M. K., Claudio-Chacón, M. I., & Naranjo-Luzuriaga, E. J. (2024). La juventud de cristal en la psicología actual: Una revisión bibliográfica. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria de Ciencias de la Salud. Salud y Vida*, *8*(2), 207-214.

Sylvia Catharina van Dijk Kocherthaler

Introducción

*Redacte en el siguiente recuadro la presentación del libro:

Haga clic o pulse aquí para escribir texto.

*Redacte a continuación el título del capítulo:

Capítulo 1. Consideraciones conceptuales, teóricas y metodológicas para el estudio de la identidad docente

*Escriba a continuación los nombres completos, sin abreviaturas, de los autores del capítulo:

Ivonne Balderas Gutiérrez

Haga clic o pulse aquí para escribir texto.

Haga clic o pulse aquí para escribir texto.

Haga clic o pulse aquí para escribir texto.

Resumen

El objetivo de este capítulo es contribuir al estudio de la identidad docente a través de la exposición de conceptos, enfoques teóricos y metodológicos que sean de utilidad para aquellos interesados en su abordaje. En la conceptualización destaca el lenguaje, las interacciones sociales, las vivencias personales, el contexto y la formación inicial y continua en su conformación. En las perspectivas teóricas sobresalen la sociología y la psicología, ya que históricamente ha sido uno de sus objetos de estudio. Metodológicamente cobran relevancia las investigaciones cualitativas desde el enfoque biográfico-narrativo, debido a que los sujetos dan cuenta de su ser a partir de relatos. Aunado a la contribución de los recursos digitales para su análisis. Se concluye que es importante seguir realizando investigaciones sobre el tema, ya que enriquece a la investigación educativa y cualitativa y se aporta, en la medida de lo posible, al conocimiento del ser docente.

Palabras clave: Identidad; docencia; papel del docente.

*Pegue a continuación todos los apartados de este capítulo, incluyendo las figuras y tablas. Para darle formato, apóyese de los lineamientos que se indican en la página 3 de este documento.

Introducción

La educación es una actividad compleja en la que se entrecruzan, entre otros, aspectos de índole social, política, económica y administrativa. Por ejemplo, la familia o personas que hacen posible que los estudiantes asistan a las escuelas en los diferentes niveles. Los recursos económicos necesarios para que la escuela funcione o los destinados por las familias para el estudio, lo que hace pensar en que algún o algunos de sus integrantes trabajan, incluso aquellos casos en que los propios estudiantes requieren un empleo para poder estudiar. Los planes y programas de estudio en correspondencia con la política educativa estatal. Las instalaciones. El personal para que las escuelas funcionen: administrativos, directivos, mantenimiento y los docentes responsables de impartir clases. Como se observa, los resultados educativos requieren del adecuado funcionamiento y participación de diversos elementos.

En el caso de los docentes, día a día despliegan un conjunto complicado de experiencias y actividades que, en muchas ocasiones se desconoce debido a que la imagen social del profesor se limita al momento en que imparte clases. Aunado, es frecuente que se los haga responsables de los resultados y problemas educativos, de ahí que el Estado, a partir del sistema, políticas, legislaciones y reformas educativas, atienda los temas educativos desde la formación docente ya sea continua, permanente o de otras modalidades como actualización, capacitación o instrucción. De esta manera, la formación se presenta como la opción principal para atender los problemas educativos, sin considerar la multiplicidad de factores que intervienen. En lo que respecta a la investigación educativa sobre docentes, de manera similar también se aborda el tema de la formación como eje principal, así como su impacto en el ejercicio cotidiano en el aula. Es decir, hablar de maestros es abordar la formación docente, sin embargo, como se ha insistido, son múltiples los aspectos que intervienen y deben ser atendidos, no solo los maestros a través de la formación y hay otros temas de investigación como la identidad docente.

Los docentes son diferentes en vivencias personales, formación profesional, ejercicio, contextos educativos o situación laboral. Por ejemplo, hay quienes han estudiado propiamente en escuelas normales o, en su caso en licenciaturas vinculadas con la educación y cuentan con los saberes didáctico-pedagógicos; en el caso de los maestros egresados de normal realizan, además, prácticas profesionales las cuales se consideran parte de las experiencias que constituyen el ser docente (Madueño & Márquez, 2020). También están los profesionistas que se dedican a la docencia, pero cuyos estudios universitarios no están vinculados con la docencia, es decir, son profesionistas docentes con otros conocimientos disciplinares y experiencias (Balderas, 2024).

En este capítulo se considera que son y serán oportunos los cuestionamientos ¿quién es el docente? y ¿cómo se conforma el ser docente? ya que investigar la identidad docente enriquece los estudios de

identidad docente referidos a quienes, día a día, concretan en el aula diferentes modelos, procesos, políticas y requerimientos burocrático-administrativos. El objetivo es aportar primeramente planteamientos conceptuales respecto a la identidad y enseguida enfoques teóricos y metodológicos que contribuyen a su estudio y que sean de utilidad a quienes realizan investigaciones sobre el tema.

Identidad

La identidad es la definición del individuo de sí mismo. Desde una perspectiva sociológica ese reconocimiento no ocurre de manera aislada, sucede a través de interacciones sociales entre el sujeto y otras personas que conforman los conglomerados sociales de pertenencia en diversos momentos y contextos. De esta manera, el sujeto se autorreconoce y los otros lo distinguen como integrante de unos grupos, pero no de otros. Por lo tanto, el concepto de sí mismo no es estático, es cambiante (Beijaard, 2000). Se reconfigura en el transcurso de la vida del sujeto por su integración a grupos de diversa índole, o por las transformaciones de él mismo en los contextos o los propios cambios de los contextos en que se desarrolla: familia, profesión, empleo u otros grupos de pertenencia sean estables, permanentes o fijos o aquellos provisionales o momentáneos, ya que toda relación y entorno incide en el ser del sujeto.

Siguiendo en esta línea social, en este texto se considera que el *ser es,* en cuanto convive con los otros, en entornos que ocurren en temporalidades que adquieren características apropiadas por el individuo y con las cuales se reconoce, pero a la vez se diferencia de los otros que pertenecen a otras agrupaciones. Así, los otros (Dubar, 2002; Goffman, 1997; Taylor, 2006) son el cimiento de las relaciones ya que, ante ellos, independientemente del grupo social, el individuo da cuenta de su ser.

Se *es* en relación con los otros quienes son el conjunto de individuos particulares con quienes el sujeto interactúa, y de quienes aprehende formas de ser y comportamientos, se compara, establece similitudes o diferencias lo que contribuye a su identificación. De esta manera, se ubican cuatro sentidos y reconocimientos identitarios tanto del individuo como de los otros. Del sujeto para sí mismo, corresponde al *soy*; del sujeto para los otros, concierne al *es*; de los otros hacia el sujeto, alude al *son*; y de los otros para ellos mismos, refiere al *somos*, considerando que, en las relaciones sociales, por momentos, el sujeto toma un lugar entre los otros y, un integrante de estos se convierte en sujeto. El individuo en su particularidad *es*. *Se es* parte de un conglomerado, en tanto se apropian las características compartidas según el contexto y las actividades realizadas. Por lo tanto, *se es* de acuerdo con el entorno y la temporalidad, no como una existencia predeterminada, la cual fuera destino cumplir. De ahí que existan ubicaciones del ser en el tiempo: quién fue en el pasado, quién es

en el presente y quién será en el futuro. Aspectos de los que frecuentemente el sujeto se cuestiona así mismo (Cattonar, 2001; Dubar, 2002) y lo expresa a los otros.

A partir del concepto anterior de identidad, se vislumbra que tiene varias aristas para su constitución. Los planteamientos que enseguida se exponen, ocurren de manera recíproca del sujeto hacia los otros y de ellos hacia el sujeto. Se realiza tal precisión para no redundar.

En la conformación de la imagen de sí mismo, cobra relevancia el lenguaje, porque a través de él, es que el sujeto aprende a nombrar las cosas, las situaciones y las personas, es decir, a través de palabras identifica y diferencia rasgos característicos, y define su autorreconocimiento, así mismo los otros lo nombran y lo identifican. En este sentido, como sostienen Ricoeur (2011), Dubar (2002) y Taylor (2006) la identidad se narra. En esta lógica, el lenguaje es el medio a través del cual los sujetos han aprendido a habitar y nombrar el mundo. Dubar (2002) denomina a esta mirada "nominalista" (p. 11); es relevante porque permite nombrar y al hacerlo se otorga reconocimiento a los rasgos compartidos que identifican.

Los integrantes de los diversos contextos a los que se incorpora el sujeto necesitan conocerlo en aras de definirlo e identificarlo. Para hacerlo, requieren información, la cual pueden obtener por observación o por experiencias previas (Goffman, 1997). También el sujeto requiere conocimiento tanto del contexto, del conglomerado y las formas de ser y hacer en tal entorno. Con ese intercambio de informaciones y conocimientos, se conforman las imágenes del sujeto y de los otros. El individuo a lo largo de su vida aprende diversas habilidades para allegarse de esa información: reconoce los rasgos definitorios tanto de los grupos sociales, como de sus integrantes; clasifica a partir de comparaciones permanentes; distingue a quienes pertenecen o deberían ser parte de un grupo y quienes no.

En tal sentido, la observación permite allegarse de la información para el reconocimiento de los otros. Se presta atención tanto a la manera de realizar las actividades, como a los comportamientos, las percepciones, las creencias y las valoraciones que le permiten a los sujetos ubicar, contrastar y examinar a los otros en su semejanza o diferencia. Estos últimos aspectos corresponden a las subjetividades que se conforman a partir de los procesos de socialización de los individuos (Berger & Luckmann, 1991; Schütz, 1972).

Como se aprecia, la identidad ocurre en colectivo y a partir de experiencias previas. El individuo desde su nacimiento pertenece a diversos conglomerados en los cuales aprende formas de ser, pautas de comportamiento y maneras de reconocer y diferenciar rasgos y características. Es parte de una familia, una localidad, un país, sabe de la existencia de otros, pero de los cuales no forma parte. A

esta pertenencia Dubar (2002) la denomina “heredada” (p. 11), distinguiéndose de la pertenencia y reconocimiento “contingente” (p. 11), que ocurre a lo largo de la vida del individuo en distintos contextos (Cattonar, 2001), debido por ejemplo al estudio, el ejercicio profesional o el trabajo. En esos espacios el sujeto reconoce a sus semejantes por la realización de actividades similares, o distingue a quienes, conformando la misma organización o institución, llevan a cabo actividades diferentes.

De ahí que el contexto sea importante en la conformación de los rasgos identitarios por la convergencia tanto de las interacciones sociales como de las características físicas del entorno, los aspectos culturales y organizativos que inciden en la forma de ser y hacer en tal contexto; todo lo cual influye en las experiencias vividas por los integrantes de los grupos sociales.

En los diversos contextos de desenvolvimiento del sujeto, ocurren situaciones (Argemí, 2014; Granado & Puig, 2015). El término de situación se realizará siguiendo la línea de desarrollo de este trabajo y para ello se retoma la perspectiva micro de Goffman (1997) en que las situaciones corresponden a los eventos cotidianos ante los cuales los individuos enfrentan y reaccionan a partir de sus características identitarias y en correspondencia con tal contexto. A partir de esta conceptualización, en este texto a la situación se le otorga un carácter de delimitación concreto, ya que ocurren en dichos contextos de desenvolvimiento de los sujetos. En este sentido, las situaciones son tantas y tan variadas como los eventos que ocurren en los contextos. Considerando lo que sostiene este autor que, en las situaciones ocurridas en un entorno, el sujeto puede mentir o fingir acerca de sí mismo, realizar acciones y llegar a acuerdos valorando entre distintos posicionamientos a partir de quién es. Por ejemplo, el ejercicio profesional acontece en un contexto determinado ya sea una organización o una institución, por lo que las situaciones estarán en correspondencia con las características de cada organización y sus funciones y el sujeto actuará en correspondencia.

Por lo tanto, la identidad se conforma de los rasgos personales, de la historia particular del sujeto, de su socialización, a lo que se sumarán las características propias de la actividad desempeñada en determinada organización. Siendo el lenguaje quien posibilita lo descrito y que el individuo proporcione información de su ser.

Identidad docente

Por supuesto que lo expuesto hasta este momento también conforma la identidad docente, de ahí que pueda entenderse como la perspectiva de sí mismo en su ejercicio profesional lo que implica frecuentemente la articulación y reflexión sobre la práctica en el aula, las relaciones establecidas en el contexto educativo concreto y el cumplimiento de los requerimientos institucionales. De esta

manera, el docente se sabe y reconoce integrante de la institución educativa a la que pertenece y, por lo tanto, aprende la cultura institucional comprendida como formas de hacer, desarrollar y nombrar las actividades y procesos. Si bien los procedimientos en el ámbito educativo se encuentran debidamente estipulados, reglamentados y son de carácter general, se realizan de acuerdo con las peculiaridades de cada institución educativa y de las personas participantes, por ejemplo, la evaluación sea docente o del proceso de enseñanza-aprendizaje. Aquí cabe preguntarse: ¿los docentes conformarían la misma identidad si trabajaran en un entorno distinto? se parte del supuesto de que no es así, ya que, como se ha planteado, el medio ambiente de desenvolvimiento incide de manera trascendente por la conjugación de los diferentes aspectos en la construcción identitaria de los sujetos. Por lo que, si un profesor trabaja en dos escuelas, realiza las actividades no de una sola manera, sino como se efectúan en cada una y tendrá dos modos de atenderlas, por lo que adecúa su ser docente a cada contexto.

Los estudios de identidad docente se remontan a finales de los años noventa del siglo pasado. Si bien en esos momentos hubo dificultades para definirla, se reconocía que estaba relacionada con lo ocurrido en la institución educativa, la asignatura impartida, los saberes y experiencia didáctico-pedagógicos, la relación con los alumnos y la concepción del papel del docente (Beijaard, 2000). El planteamiento era que la percepción de los maestros de sí mismos incide en su desarrollo profesional y en la capacidad para atender los problemas que afrontan. Con el transcurrir del tiempo, se ubica que la complejidad del ser docente implica concebirlos como individuo-docente (Argemí, 2014) o como sujeto-docente (Balderas, 2020) ya que, al ser personas dedicadas a la docencia, conservan características de sus vivencias individuales, pero desarrolladas en colectivo lo que permea la concepción y ejercicio de la profesión.

De acuerdo con Cattonar (2001), la identidad docente es tanto social, a partir de las características comunes de la profesión que son compartidas por los profesores, como individual, en que cada docente particulariza el ejercicio de la profesión de acuerdo con sus significados y vivencias, de tal manera que la identidad docente tiene un componente autobiográfico, social y contextual. El autobiográfico, de acuerdo con su historia y experiencias individuales a lo largo de su vida. El social, en correspondencia con los saberes por pertenecer a determinados grupos sociales, en este caso profesionales, que se concreta en el hacer. El contextual, con base en la legislación y en concordancia con las características, cultura y normas de la escuela.

La socialización profesional de la identidad docente involucra diferentes momentos. las relaciones previas a los estudios profesionales, como las familiares o escolares. La formación inicial en donde se adquieren conocimientos, modelos de enseñanza y la visión de sí mismo como futuro maestro. El

ingreso a la docencia en donde inicia como maestro de nuevo ingreso con distintos apelativos: novel, novato, principiante o inexperto (Argemí, 2014; Martín-Gutiérrez et al., 2014; Pérez & Quijano, 2018). Al ser docente novel hay ánimo en la práctica docente, ante los docentes con mayor antigüedad, incluso, hay intención de querer transformar el entorno. Aunado, el profesor principiante cuando ingresa a la institución educativa debe cumplir de igual forma, pero sin tener las mismas bases que los profesores más experimentados (de Agüero, 2019; Ruíz, 2019), de ahí que en los primeros años de ejercicio docente presenten dificultades que influyen en su motivación (Martín-Gutiérrez et al., 2014). Posteriormente, aprende de los errores por la aplicación de saberes y conoce la forma de trabajar en la escuela en particular, sumado a la formación continua. Finalmente se encuentra el desarrollo profesional como expectativa de vida (Cattonar, 2001).

En cada una de esas vivencias el sujeto reconfigura su ser docente y se muestra la diversidad de aspectos que intervienen en su conformación. Aquí se coincide con Argemí (2014), quien plantea que la identidad docente se adquiere a través de mecanismos heterogéneos como la influencia de los pares, los alumnos, la antigüedad, los cambios en las instituciones o en las legislaciones y reformas educativas. Además, inciden el conjunto de representaciones compartidas socialmente que están vinculadas con la valoración social de esta profesión, la que, a diferencia de otras, se ha demeritado en el transcurso del tiempo, lo que es conocido por los propios docentes, los alumnos y sus familias.

Como se observa, el abordaje de la identidad docente trasciende los aspectos profesionales lo que enriquece el campo de estudio de la identidad docente. En los primeros años del presente siglo, Cattonar (2001) refería que en el ejercicio docente inciden el deterioro de las condiciones de ejercicio y de empleo, devaluación del estatus social, modificación y complejización de la población escolar, diversificación de los objetivos educativos y limitaciones de las instituciones escolares. Es decir, como señala esta autora, hay un "contexto de transformación del campo de la actividad profesional docente y, más ampliamente, de la construcción de identidades" (p. 5).

Sumado a lo anterior, la formación inicial es fundamental en la conformación identitaria de los profesores, ya que conlleva múltiples aspectos: currículo (Argemí, 2014), programas formativos (Martín-Gutiérrez et al, 2014), códigos, normas, conocimientos disciplinarios y didáctico-pedagógicos (Beijaard, 2000); relaciones (Jara & Mayor-Ruiz, 2018), reflexiones sobre la adquisición de conocimientos y futura práctica laboral (Hernández-Ramos, et al., 2021; Valero, 2019), experiencias vividas, prácticas profesionales y servicio social. Por su parte, la formación continua resultaría enriquecedora si se basara en los requerimientos particulares, producto de la reflexión del sí mismo en el ejercicio profesional. Al reconocer las carencias y limitaciones, esta formación contribuiría a atenderlas y a mejorar la práctica en el aula, y no como ocurre actualmente

en que es determinada, principalmente, por las instituciones educativas y el profesor tiene escasa decisión al respecto (Balderas, 2024).

También inciden las condiciones de trabajo (Vidiella & Larraín, 2015) ya que laboralmente implican un sueldo, condiciones físicas de trabajo, recursos y medios que apoyan el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que está relacionado con la motivación hacia el trabajo (Cattonar, 2001), y como cultura institucional compartida por el grupo de docentes, permite que sus miembros otorgan significados similares a situaciones comunes.

En la actualidad se suman los procesos burocrático-administrativos y los procesos de evaluación. Como se ha planteado previamente, tanto los profesores con estudios de docencia o los profesionistas docentes que se incorporan a la docencia, realizan múltiples actividades en torno a la hora clase de estar frente al grupo, desplegando un complejo conjunto de actividades para conformar y afirmar cotidianamente su ser docente. Cotidianamente deben preparar clase, formarse, capacitar a otros, interactuar con distintas personas y cumplir oportuna y adecuadamente los programas de estudio.

Igualmente, el trabajo de los profesores se complejiza y con ello la conformación de su identidad, debido a la masificación de la educación, por la interacción con los alumnos quienes tienen diferencias en cuanto origen, familias, niveles de aprendizaje, saberes y, en el presente, mayor acceso a la información. Se añade, de acuerdo con Argemí (2014), la forma de interactuar con los alumnos ya sea como profesor o a través de la figura del tutor. En algunos casos, la intervención de los padres trasciende en detrimento del trabajo docente en el aula, ante la que los profesores se sienten amenazados, con lo cual también existe una parte emocional (Martín-Gutiérrez et al., 2014) en el ejercicio docente. Por su parte, el origen y organización de cada institución educativa referida al tipo de prácticas de la institución para la atención a los alumnos, si es personalizada, se otorgan asesorías, tutorías, atención fuera del horario de clases, y si existe cooperación y comunicación entre docentes para compartir vivencias, saberes, problemáticas y la propia atención a los estudiantes, o, en su caso, a las familias (Argemí, 2014; Martín-Gutiérrez et al., 2014).

De ahí que se plantee la heterogeneidad no solo en su conformación, sino en la propia identidad docente (Argemí, 2014; Navarrete, 2008) ya que, por lo expuesto, se entiende que no es posible referir una sola identidad, aunque haya intentos por unificar su práctica y ejercicio a través de las reformas educativas y de la formación en sus distintas modalidades, sin embargo, la concepción del ser docente difiere en cada uno.

Enfoques teóricos y metodológicos para el estudio de la identidad docente

En seguida se exponen de manera sintética diversos enfoques teóricos (Tabla 1), metodológicos (Tabla 2) y tipos de análisis (Tabla 3) para el estudio de la identidad docente, considerando que la decisión por alguno de ellos depende de diversos aspectos, entre otros, la formación del investigador, las líneas de investigación, y el propio desarrollo de la investigación en que, la revisión de la literatura es importante, así como el objeto de estudio, la(s) pregunta(s) y objetivo(s). De ahí que los estudios se aborden desde diferentes enfoques lo que también fortalece y contribuye a su estudio.

Tabla 1.

Enfoques teóricos para el estudio de la identidad docente

Autor	Enfoque
Argemí (2014, p. 1)	Antropología al considerar aspectos culturales.
Granado y Puig (2015, p. 45)	Fundamentos conceptuales en el campo de la formación del profesorado.
Salcedo (2016, p. 77)	Sociología.
Vidiella y Larraín (2015, p. 1287)	Sociología con perspectiva construccionista desde la noción de experiencia como enfoque ontológico y epistemológico, como bases para la narrativa de la experiencia.
Alfonzo y Avendaño (2016, p. 159)	Sociología con atención en la función docente, elección profesional, contexto personal, laboral o profesional, educativo, así como conocimientos y requerimientos de formación continua.
González, (2016, p. 40)	Interacción comunicativa a partir de la cual se configura cotidianamente un modelo identitario.

Nota. Tabla elaborada a partir de diferentes investigaciones.

Tabla 2.

Enfoques metodológicos

Metodología	Abordajes
Enfoque metodológico biográfico-narrativo	Enfoque biográfico-narrativo: Permite la reflexión acerca de la identidad y prácticas anteriores, actuales y futuras (Falcón & Arraiz, 2019, p. 332-333; González et al., 2021, pp. 189-190; Madueño & Márquez, 2020, pp. 59-60; Morales et al., 2020, p. 532; Pérez & Ruiz, 2014, pp. 220-221; Pérez & Quijano, 2018, pp. 336-338; Vidiella & Larraín, 2015, pp. 1287-1289).
	Diseño multivocal o polifónico: Entrevistas abiertas con guía de conversación (Salcedo, 2016, p. 79).
	Autobiografía o relato autobiográfico escrito: Obtención de datos textuales por medio de narraciones autobiográficas para reconocer las bases de la identidad a partir de la concientización de los eventos en su historia personal, el significado y sentido que le otorgan y la reconfiguración de las vivencias narradas (Granado & Puig, 2015, pp. 47-49).
Otros enfoques metodológicos	Métodos mixtos: Combinación de técnicas cualitativas y cuantitativas como entrevistas a profundidad y cuestionarios semiestructurados (Argemí, 2014, p. 297).
	Metodología activa de los ciclos de supervisión clínica o ciclos de mejora: Permiten la reflexión de la práctica docente a partir de las vivencias personales y el contexto educativo, a través de cuatro fases: planificación; observación; revisión y análisis. El proceso puede repetirse las veces que sea necesario (Martín-Gutiérrez et al., 2014, p. 149).
	Perspectiva de la tropología: ejes textuales a partir de los cuales se configura la realidad y son resultado de la interacción comunicativa de los miembros grupo social que coinciden en sus vivencias comunes por las que otorgan sentido a un mensaje (González, 2016, p. 40).
	Modelo de intervención docente con diversos instrumentos: autobiografías, entrevistas, registros audiovisuales y análisis de documentos como diarios de profesor, unidades didácticas, reflexiones didácticas y diseño de perfiles profesionales (Aristizábal & García, 2017, p. 3601).

Tipo de estudio	Estudio de caso: sin finalidad generalizadora de resultados ni explotación de conclusiones, sino el objetivo de desarrollar un trabajo exploratorio (Argemí, 2014, p. 297; Cruz & García, 2018, p. 5; Frada, 2018, p. 127). Estudio longitudinal: De tres años (Pérez & Ruiz, 2014, pp. 220-221). Estudio exploratorio de tipo cuantitativo: Diseño transversal. Muestreo no probabilístico de tipo intencional. Instrumentos: encuesta estandarizada. (Alfonzo & Avendaño, 2016, pp. 161-163); cuestionario (Jara & Mayor-Ruiz, 2019, p. 16; Hernández-Ramos, 2021, pp. 5-7).

Nota. Se sintetizan y destacan los enfoques metodológicos empleados en la realización de investigaciones sobre identidad docente.

Tabla 3.

Análisis de la información

Análisis	Tipos
Análisis de la información	De tipo categorial a partir de las características personales, profesionales, la carrera docente, las condiciones de la tarea docente, y la identidad profesional (Argemí, 2014, p. 297).
	Con enfoque en el significado a través de codificación, condensación e interpretación y triangulación entre las narraciones, interpretación del investigador y la teoría pedagógica (Pérez & Ruiz, 2014, pp. 220-221).
	De contenido a partir de un sistema de categorías estructurado en dimensiones y definición de variables con recodificación numérica de los datos textuales y análisis multivariante (Granado & Puig, 2015, pp. 47-49).
	Cruce de información para la obtención de temas que articularan experiencias; noción de identidad; saber profesional; sentido y práctica profesional; formación del profesorado; condiciones laborales (Vidiella & Larraín, 2015, pp. 1287-1289).

	Análisis del discurso con identificación de tropos presentes en el imaginario social del colectivo, respecto a la identidad profesional (González, 2016, p. 40).
	Empleo del programa Nvivo 10.0 (Aristizábal & García, 2017, pp. 3601; Falcón & Arraiz, 2019, pp. 332-333).
	Empleo del programa Atlas.ti para realizar análisis microtextual de los relatos autobiográficos, a través de la categorización y subcategorización (Morales et al., 2020, p. 532).
	Transcripciones de las grabaciones de clase. Análisis de documentos de prensa, documentos realizados por los responsables del programa, documento elaborado por la Asamblea Técnica Docente de Educación Primaria que incluye el sentir de las maestras (Frada, 2018, p. 127).
	Análisis crítico del discurso y teoría Fundamentada para producir teoría a partir de la información proporcionada por los discursos (Pérez & Quijano, 2018, p. 338).
	Análisis factorial (Jara & Mayor-Ruiz, 2019, p. 19; Hernández-Ramos 2021, pp. 5-7).
	Análisis estructural a través de ejes de sentido (González et al., 2021, pp. 189-190).
	Análisis de contenido mediante un proceso de categorización análisis-interpretación (Madueño & Márquez, 2020, pp. 59-60).

Nota. Se exponen diferentes tipos de análisis empleados en la realización de investigaciones sobre identidad docente, a diferencia del enfoque metodológico, no en todos los estudios se incorpora el tipo de análisis realizado.

Conclusiones

Se han expuesto conceptualizaciones y presentado enfoques teóricos y metodológicos en aras de contribuir en los estudios de identidad docente, los cuales es importante realizar ya que permiten visibilizar todo aquello que realizan los profesores y es desconocido. También contribuyen en la dignificación social de la profesión docente, no por la institución educativa, ni por los propios docentes, sino socialmente, para recuperar el respeto en su ejercicio y práctica, ya que existe

detrimento de su trabajo en el aula, de ahí que se plantee la importancia de realizar investigaciones sobre el tema.

Es oportuno señalar que, en contraste, y a diferencia con los enfoques metodológicos, no todos los autores refieren teoría en sus investigaciones. A manera de conjetura, puede deberse a que la propia estructura IMRyD: Introducción, Metodología, Resultados y Discusión, solicitada ya de manera casi generalizada en las diversas publicaciones científicas, carece de un apartado específico para la teoría, en los casos en que se incluye, se indica, o los autores optan por exponerla, en la introducción, lo que no ocurre con la metodología que si cuenta con un apartado específico. También es de destacar que entre los enfoques teóricos prevalece el sociológico ya que permite abordar la complejidad del abordaje del tema al considerar tanto los aspectos individuales como los sociales que intervienen en la conformación de la identidad docente.

A su vez, predominan las investigaciones cualitativas a las cuales los autores refieren como paradigma, perspectiva o enfoque y, en ocasiones, el análisis es señalado como si abarcara la totalidad de la investigación y no como una etapa específica posterior a la obtención de la información. Así mismo, los estudios a través del enfoque biográfico-narrativo posibilitan el acceso a las subjetividades, fundamentalmente a través de relatos de los docentes por medio de los cuales dan cuenta de su ser como se ha referido previamente (Dubar, 2002; Ricoeur, 2011; Taylor, 2006); los propios estudios parten de este mismo fundamento: la identidad se narra.

Con el devenir temporal, se han incorporado abordajes, técnicas, instrumentos y recursos además de las entrevistas en profundidad, así mismo se han sumado los recursos tecnológicos para el análisis de la información lo que enriquece las investigaciones. De ahí que una base fundamental en la actualidad en el estudio de la identidad y su análisis, sean los medios digitales.

Finalmente, es importante recalcar sobre la importancia de continuar investigando sobre la identidad docente, ya que si bien, teórica y conceptualmente es posible explicar la identidad docente porque se cuentan con fundamentos sólidos, es necesario contrastar con la manera en que empíricamente ocurre con distintos grupos de profesores, con sus propias vivencias y en diferentes contextos educativos concretos en donde ocurren experiencias personales y profesionales, lo que incide en la conformación del ser docente, para con ello aportar tanto a la investigación educativa como a los estudios cualitativos y el conocimiento del ejercicio de los profesores.

Referencias

*Coloque aquí sus referencias en formato APA 7:

Alfonzo, I. & Avendaño, V. C. (2016). La identidad docente de los profesores de educación media superior. El caso del colegio de bachilleres de Chiapas. *Revista latinoamericana de estudios educativos*, 46 (3), 1577-170. https://doi.org/10.48102/rlee.2016.46.3.175

Argemí, R. (2014). La identidad profesional docente: Concepto *en constante (re)novación y (re)configuración. Estudio de caso en el Recinto educativo Llars Mundet*. (pp. 295-303). En Sancho, J., Correa, J., Giró, X., & Fraga, L. (Coord.). Aprender a ser docente en un mundo de cambio. Simposio internacional, Universidad de Barcelona, España.

Aristizábal, A. & García, A. (2017, 05-08 de septiembre). Fortalecimiento de la identidad profesional docente a través del trabajo en comunidades de desarrollo profesional que trabajan con la historia de las ciencias. [Presentación de escrito]. X Congreso Internacional sobre Investigación en Didáctica de las Ciencias. Sevilla. España. https://core.ac.uk/download/pdf/147042963.pdf

Balderas, I. (2020). *Ser docente. Profesión, formación y ejercicio*. Colofón ediciones académicas.

Balderas, I. (2024). La formación docente en los entornos de reconocimiento de la identidad. *Revista de Educación,* 15 (32), 97-120. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/7964/8130

Beijaard, D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16, 749-764. https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X00000238

Berger, P. y Luckmann, T. (1991). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu editores.

Cattonar, B. (2001). Les identités professionnelles enseignantes. Ebauche d'un cadre d'analyse. *Cahier de Recherche du GIRSEF*, 10, 1-36. https://shs.hal.science/halshs-00603566/document

Cruz, J.P. & García, Á. (2018, 10-12, octubre). Las emociones y su relación con la identidad profesional de docentes en formación inicial de química de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. [Presentación de escrito]. *Revista Tecné, Episteme y Didaxis,* Número Extraordinario del Octavo Congreso Internacional de formación de Profesores de Ciencias para la Construcción de Sociedades Sustentables. https://revistas.upn.edu.co/index.php/TED/article/view/9247

de Agüero, M. (2019). La formación y el desarrollo profesional de los profesores: conceptos, iniciativas y modelos. En Sánchez, M. & Martínez, A. (Ed.). *Formación docente en la UNAM:*

Antecedentes y la voz de su profesorado. (pp. 33-77). Universidad Nacional Autónoma de México. Coordinación de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular.

Dubar, C. (2002). *La crisis de las identidades*. Ediciones Bellaterra.

Falcón, C. & Arraiz, A. (2019). Construcción de identidad profesional docente durante la formación inicial como maestros. *Revista Complutense de Educación*. 31(3), 329-340. https://dx.doi.org/10.5209/rced.63374

Frada, V. (2018). (Des) construcción de la identidad docente. Estudio de caso de enseñanza de inglés por videoconferencia en Uruguay. *Linguagem & Ensino, Pelotas*, 21(esp.), 121-146. https://periodicos-old.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15117

Goffman, E. (1997). *La presentación de la persona en la vida cotidiana.* Amorrortu editores.

González, C. (2016). Identidad docente en Chile. *Voces de la Educación,* 1 (2), 38-45. https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/20

González, O. E., Castellanos, M. T. & Bolaños, J. I. (2021). Crisis en la identidad profesional docente en estudiantes de Licenciatura en Pedagogía Infantil. Estudio de caso en una universidad pública. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (64), 180-207. https://www.doi.org/10.35575/rvucn.n64a8

Granado, C. & Puig, M. (2015). La identidad lectora de los maestros en formación como componente de su identidad docente. Un estudio de sus autobiografías como lectores. *Ocnos*, 13, 43-63. https://doi.org/10.18239/ocnos_2015.13.03

Hernández-Ramos, J.P., Martínez-Abad, F., Sánchez-Prieto, J.C. (2021). El empleo de videotutoriales en la era post COVID19: valoración e influencia en la identidad docente del futuro profesional. *Revista de Educación a Distancia*. 65 (21), 1-18. https://doi.org/10.6018/red.449321

Jara, C. R. & Mayor-Ruiz, Cristina. (2018). Explorar la Construcción de la Identidad Docente en Profesionales de la Salud: Diseño y Validación de Instrumento. *Formación Universitaria*, 12(1), 13-24. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062019000100013

Martín-Gutiérrez, A., Conde-Jiménez, J. & Mayor-Ruiz, C. (2014). *Revista de Docencia Universitaria,* 12 (4), 141-160. https://doi.org/10.4995/redu.2014.5618

Madueño, M. L. & Márquez, L. (2020). Formación de la identidad docente de estudiantes de la carrera de Educación Primaria desde la experiencia de la práctica profesional. *Formación Universitaria*, 13(5), 57-68. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000500057

Morales, I., Correa, M., Salgado, A. (2020). Saberes pedagógicos en la enseñanza de la lengua castellana. Un enfoque biográfico narrativo para la interpretación de la identidad docente. *Revista Complutense de Educación*, 31(4), 529-538. https://doi.org/10.5209/rced.65848

Navarrete, Z. (2008). Construcción de una identidad profesional. Los pedagogos de la Universidad Nacional Autónoma de México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(36), 143-171. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662008000100007

Pérez, C. & Ruíz, R. (2014). Narrativas de la identidad docente en la formación del profesorado de lenguas extranjeras. *Andamios*, 11 (24), 215-234. https://doi.org/10.29092/uacm.v11i24.240

Pérez, M. & Quijano, R. (2018). Análisis del discurso de los estudiantes de Magisterio sobre la contribución del practicum al desarrollo de su identidad profesional docente. *Educatio Siglo XXI*, 36 (2), 331-352. http://dx.doi.org/10.6018/j/333091

Ricoeur, P. (2011). *Sí mismo como otro*. Siglo XXI.

Ruíz, J. (2019). Experiencias sobre formación docente en el colegio de ciencias y humanidades. En Sánchez M. & Martínez, A. (Ed.). *Formación docente en la UNAM: Antecedentes y la voz de su profesorado*. (pp. 367-375). Universidad Nacional Autónoma de México. Coordinación de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular.

Salcedo, A. (2016). La identidad docente de profesores de posgrados médicos y quirúrgicos en un hospital universitario: una mirada desde las historias de vida. *Revista Ciencias De La Salud*, 14(01), 75–92. https://doi.org/10.12804/revsalud14.01.2016.07

Schütz, A. (1972). *Fenomenología del mundo social*. Paidós.

Taylor, Ch. (2006). *Fuentes del yo. La construcción de la identidad moderna.* Paidós Básica.

Valero, A. (2019). Coaching educativo: ¿Qué identidad docente nos revela esta nueva corriente? *Foro de Educación*, 17(27), 271-287. http://dx.doi.org/10.14516/fde.657

Vidiella, J. & Larraín, V. (2015). El papel de las condiciones de trabajo en la construcción de la identidad docente Corporalidades, afectos y saberes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20 (67), 1281-1310. https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v20n67/v20n67a13.pdf

*Redacte a continuación el título del capítulo:

Capítulo 2. Dispositivos materiales e ideológicos en la formación inicial del docente normalista. Intencionalidades y retos formativos

*Escriba a continuación los nombres completos, sin abreviaturas, de los autores del capítulo:

Magaly Hernández Aragón

Haga clic o pulse aquí para escribir texto.

Haga clic o pulse aquí para escribir texto.

Haga clic o pulse aquí para escribir texto.

Resumen

El estudio de la formación docente normalista en México, como parte integrante de procesos inacabados y complejos, implica múltiples miradas, una de ellas recae en el quehacer que efectúan las instituciones formadoras de docentes y, específicamente, las autoridades y formadores que los integran. Desde esta perspectiva, el presente artículo posee el objetivo de analizar los dispositivos materiales e ideológicos que movilizan las escuelas normales en función de los encuadres ideológicos, pedagógicos, sociales y políticos que poseen las autoridades. La orientación metodológica fue de tipo cualitativo, con el empleo de la Teoría Fundamentada y la entrevista en profundidad. La población de estudio se concentró en dos escuelas normales del estado de Oaxaca, entrevistando a dos directivos por cada institución. Se identificaron seis categorías analíticas que dan cuenta de los dispositivos materiales e ideológicos que operan ambas escuelas normales. Dichos dispositivos se establecieron como un corpus formativo, portadores de específicas racionalidades e intencionalidades formativas que configuran un pensamiento y actuación del docente normalista.

Palabras clave: formación docente normalista, escuelas normales, dispositivos materiales e ideológicos, autoridades educativas.

*Pegue a continuación todos los apartados de este capítulo, incluyendo las figuras y tablas. Para darle formato, apóyese de los lineamientos que se indican en la página 3 de este documento.

Introducción

La formación docente normalista en México, como constructo social e histórico, ha transcurrido por diferentes etapas y procesos que han determinado su devenir, situándose como parte integrante de procesos inacabados y complejos. Por tanto, su configuración no es unívoca, por el contrario, existe una diversidad de elementos, factores y condiciones que la configuran e influyen en su concepción y desarrollo, situándose como un proceso abierto, opaco y sumamente complejo (Gómez y Corenstein, 2017; Poggi, 2021).

En este sentido, partiendo del hecho que la formación docente no es neutral, única ni acabada, se entiende que ésta siempre se construye a partir del reconocimiento de su condición humana, social e histórica (Fierro y Fortoul, 2017); debido a ello, uno de los elementos nodales para comprender los procesos formativos desarrollados en un espacio y tiempo preciso, es situar la atención en los procesos formativos desarrollados en las instituciones formadoras de docentes, considerando que "la formación del profesorado realiza su lenguaje, rituales y comportamientos en un contexto institucional…" (Popkewitz,1988, p. 125).

Por ende, las instituciones formadoras de docentes reproducen y producen discursos, acciones y prácticas encaminadas a la formación de un perfil profesional acorde con un orden social y académico establecido, desplegándose para ello, una serie de escenarios académicos, administrativos, políticos, culturales, sociales, artísticos y deportivos, integradas en el *currículo, en las prácticas pedagógicas y en los sistemas de evaluación* (Bernstein, 1997). De ahí que, comprender los procesos formativos que se realizan al interior de las instituciones formadoras de docentes, como lo son las escuelas normales, compromete un ángulo de lectura abierto y plural que rebase una mirada centrada únicamente en dar cuenta de los contenidos curriculares o formas de enseñanza, sino también colocar la atención en el contenido y sentido que subyacen en las prácticas pedagógicas. Lo anterior posibilitará transitar de una mirada focalizada en el ¿qué enseñar? y ¿cómo formarlos? a ¿desde qué referentes están siendo formados? y sobre todo analizar el ¿por qué y para qué se forman a los docentes normalistas?

En esta tesitura, el presente artículo se plantea el objetivo de analizar los dispositivos materiales e ideológicos que las escuelas normales movilizan con el fin de desarrollar los perfiles formativos que se plantean en función de los encuadres ideológicos, pedagógicos, sociales y políticos que poseen las

autoridades educativas. En este estudio, los dispositivos materiales e ideológicos son concebidos como aquellos medios a través de los cuales se produce, reproduce y transmite una visión formativa dominante del ser y hacer docente normalista (Bernstein, 1997). Por tanto, tales dispositivos son portadores de relaciones de poder, racionalidades e intencionalidades formativas dirigidas a regular las formas de conciencia, relaciones sociales, así como las subjetividades que moldean las formas de ver y entender el mundo (Bernstein, 1997; Bourdieu, 2008; Popkewitz, 2000).

Metodología

En el entendido que para analizar la formación del docente normalista se tiene que ubicar en un espacio y tiempo concreto, toda vez que en ello toma sus especificidades tanto de forma como de contenido; el estudio que aquí se desarrolla, problematiza a la formación inicial del profesorado a partir de los dispositivos materiales e ideológicos que operan las escuelas normales durante el despliegue de sus procesos formativos.

Para tal efecto, la orientación metodológica del presente estudio fue de tipo cualitativo, en concordancia con ello, el método de investigación seleccionado fue la Teoría Fundamentada, misma que de acuerdo con Strauss y Corbin (2002), es un método de investigación que genera una teoría a partir de la sistematización y análisis de los datos recopilados de la realidad empírica. La técnica empleada para la recogida de información fue la entrevista en profundidad. La población de estudio se concentró en dos escuelas normales del estado de Oaxaca: la escuela normal "A" y la escuela normal "B", la primera con un modelo educativo general y la segunda con un modelo de educación bilingüe e intercultural. Ahora bien, con el objetivo de, por una parte, identificar los dispositivos materiales e ideológicos que operan las escuelas normales, pero, por otra parte, analizar el sentido formativo conferido a tales dispositivos, se entrevistaron a dos directivos por cada escuela normal: director A y subdirectora A (Escuela normal "A"); director B y subdirector B (Escuela normal "B").

Las entrevistas fueron realizadas de octubre a noviembre de 2019, la problematización del estudio giraron en torno a las preguntas ¿hace alguna actividad o acción esta escuela normal que la diferencie de las otras escuelas normales del país o del estado?, ¿qué tipo de actividades extracurriculares realizan, ¿cómo se efectúan?, ¿con qué objetivos se desarrollan?, a partir de estas preguntas, se dio cuenta de los dispositivos materiales e ideológicos que operan las escuelas normales y se identificó el sentido formativo conferido.

Con la información obtenida de las entrevistas, se efectuó un análisis a través del método de comparación constante que establece la Teoría Fundamentada, realizando una codificación abierta, selectiva y teórica (Carrero et al., 2012; Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 2002); es decir, se

analizó toda la información de las entrevistas obtenida de los cuatro directivos, posteriormente se seleccionó aquella información que permitiera dar respuestas a las interrogantes planteadas y, finalmente, se construyeron las categorías que dieron cuenta de los dispositivos materiales e ideológicos operados en ambas escuelas normales.

Resultados

A partir de la sistematización de la información obtenida, se construyeron seis categorías analíticas que dan cuenta de los dispositivos materiales e ideológicos que operan ambas escuelas normales, participantes en esta investigación, a saber: *actividades artísticas y deportivas, cursos de prevención, imaginario del estudiante normalista, eventos de identidad, formación política estudiantil y normatividad.*

Actividades artísticas y deportivas

Las *actividades artísticas y deportivas* también forman parte de las acciones que se desarrollan en las escuelas normales. Lo peculiar de la realización de ellas es el sentido y propósito otorgado, como es el caso del director "A", ya que a las actividades deportivas las concibe como una *situación de convivencia* y de *relación* entre las Licenciaturas de Educación Primaria y de Educación Física que, históricamente, habían estado separadas; al mismo tiempo, que permite dar a conocer 'de otra manera' a las escuelas normales ante la sociedad oaxaqueña. Asomándose, nuevamente, la preocupación comprensible que posee el director "A" acerca de la imagen de la escuela normal al exterior:

[…] del deporte nos permite tener una competencia más sana […] el deporte ha sido un área que ha permitido consolidar las relaciones entre las dos licenciaturas, porque antes había una marcada diferencia enorme, hasta decían los "físicos y los primarios". Hoy pueden convivir, […] hay una situación de compartir en las relaciones de los muchachos que no se daba y también está el asunto de las universiadas, participar en ellas también nos ha llevado a difundir de otra manera a la escuela. (director A, comunicación personal, 09 de octubre de 2019).

De igual forma, dentro de los procesos formativos desarrollados en la escuela normal "A" que, a decir de la subdirectora "A", se está tratando de promover en los estudiantes normalistas se encuentra la 'educación artística' y 'educación musical'; cabe señalar que, mucho de este tipo de actividades, obedece a la visión formativa que posee la subdirectora "A", la cual remite al tipo de formación que ella recibió en el plan de estudios de 1975 reestructurado, previo al cambio del plan de 1984, en donde los estudios normales se elevaron a nivel licenciatura:

> […] la otra parte que también estamos tratando de subsanar es la formación, hay dos cursos de educación artística, uno es enfocado a la danza y el otro a las artes plásticas y el teatro, […] la educación musical, también la agregaría […] Los chicos se sorprendieron de saber que hay tres pianos en la escuela, […] rescatamos nueve guitarras, […] la otra es el teatro que también el teatro lo hemos abandonado, entonces es algo que queremos revitalizar, aunque son difíciles los clubes o los talleres extra, […] por los tiempos de nuestros jóvenes, muchos trabajan en las tardes, […] danza llevan, cuando menos, un semestre completo en quinto semestre y ya en sexto semestre llevan artes plásticas, a lo mejor ahí podemos diversificar. (Subdirectora A, comunicación personal, 10 de octubre de 2019).

El rescatar dichos cursos de formación integral como música, canto, teatro, artes plásticas, entre otros, obedece al planteamiento de una formación integral o educación diversificada, pero también subyace una concepción sobre el 'ser' y el 'hacer' docente. Por lo tanto, remite a un posicionamiento epistemológico acerca de la formación y la función de la profesión docente, cuya intervención no se circunscribe sólo a la cuestión académica-disciplinaria, sino a un campo pedagógico y social más amplio.

Cursos de prevención

Los *cursos de prevención* refieren a aquellas actividades que se realizan sin estar contempladas en el plan de estudios y que van dirigidas a atender una problemática presentada en la comunidad estudiantil. En este sentido, estas actividades se desarrollaron en la escuela normal "A" para fortalecer la formación que brindan a los estudiantes normalistas; sin embargo, dichas actividades no van dirigidas específicamente a la parte académica, sino más bien son focalizadas de acuerdo con las necesidades o problemáticas que presentan el estudiantado de esta escuela normal:

[…] hemos estado trabajando, a partir de esta administración, de traer cursos para los maestros pero también para los jóvenes, hay algo que de manera personal y como directivo nos ha estado preocupando: es el alto índice de adicciones que hay, voy hablar concretamente de la escuela como tal y hemos traído a gente, inclusive a los grupos de alcohólicos anónimos, al sector salud, al IMO para que les vengan a darle muchas pláticas sobre la prevención de adicciones con los muchachos, ha habido mucha resistencia pero es algo muy visible en la escuela que ahí está, que nadie había querido tocar [...] (director A, comunicación personal, 09 de octubre de 2019).

Como se puede notar, los *cursos de prevención* aluden a problemáticas que presentan los estudiantes como las adicciones, violencia, etc., que impactan notablemente en su desenvolvimiento como estudiante y, naturalmente, como futuro docente normalista. Lo anterior invita a pensar que el director

“A” posee una visión amplia e integral de lo que implica el proceso de formación inicial, en tanto no solamente se preocupa porque sus formadores(as) estén preparados para el desarrollo de sus clases con base en los alcances formativos que establece el plan de estudios, sino también entiende y atiende algunas problemáticas que presentan los estudiantes y que, a decir del director “A”, nadie había querido abordar, pese a ser evidente la problemática.

Las intervenciones realizadas al respecto han generado diversas reacciones, sobre todo cuando los estudiantes estaban acostumbrados a que no se metieran con tales problemáticas; no obstante, la persistencia del director “A” por atender dichas situaciones, va generando, poco a poco, respuestas favorables. Nótese la gestión del director por tocar las puertas de instituciones u organizaciones de gobierno o civiles para coordinar talleres que impacten, favorablemente, en las problemáticas que poseen los estudiantes, en su propio proceso formativo, así como en el ambiente generado en la escuela en general:

> […] hemos tenido algunas situaciones de rechazo, de inconformidad de los muchachos porque dicen que nos estamos metiendo en la parte íntima de ellos, pero la verdad es que queremos evitar muchas cosas como esas; por ejemplo ahorita, […] por parte del sector salud se está llevando un taller que se llama “prevención de la violencia de género en la adolescencia y la juventud” y […] tiene que ver mucho con la prevención de la violencia de género o la violencia en el noviazgo […], le puedo decir que hemos tenido buenos resultados […], tal es así que este taller se está dando de manera extraclase […] (director A, comunicación personal, 09 de octubre de 2019).

Imaginario del estudiante normalista

Uno de los elementos interesantes es poner atención en el imaginario que poseen los directivos acerca de los estudiantes normalistas, toda vez que sustenta cada una de las acciones formativas que se establezcan tanto de manera escolar como extraescolar. En este sentido, en el caso del director “A”, deja entrever su preocupación y concepción que posee sobre el estudiante normalista, cuando afirma que los trabajos efectuados por los estudiantes de la escuela normal “A” son dignos de difundir y presumir, reconociendo la falta de una gestión al respecto:

> […] cada semestre hay un evento que nosotros le llamamos ‘cierre del semestre’, en donde se hace una demostración de las actividades que se realizan por cada una de las academias y asignaturas […] y yo siempre he presumido esa parte del trabajo que se hacen al final porque la verdad se sorprende uno […] pero todo ese trabajo desafortunadamente se queda aquí, en

> la escuela, este año estamos pensando sacarlo o llevarlo allá afuera […] (director A, comunicación personal, 09 de octubre de 2019).

La importancia que le otorga el director "A" al hecho de difundir los trabajos que realizan los estudiantes fuera de la escuela, habla de una preocupación porque las personas conozcan esa faceta académica y comprometida de los estudiantes y no miren solamente una cara de la moneda. Llama la atención, el compromiso y preocupación que muestra el director "A" porque la sociedad oaxaqueña empiece a forjarse una visión distinta del estudiante normalista, reconociendo también el mérito académico que ellos poseen:

> […] ya hablamos con las autoridades para ver si nos permiten exponerlo en la plaza de la danza o inclusive en el llano, para que nuestros muchachos hagan esas demostraciones, que la gente de allá fuera desconocen porque los normalistas son señalados, desde el punto de vista, como aquellos que toman camiones, que toman casetas, pero hay una parte académica que no se difunde que también eso ha sido una responsabilidad de nosotros […], es sorprendente los trabajos que los muchachos realizan, es envidiable, pero le digo eso solo lo conocemos nosotros, en los demás sigue permeando el asunto de la imagen del agresivo, del violento y eso es lo que pretendemos cambiar, la imagen del estudiante normalista. (director A, comunicación personal, 09 de octubre de 2019).

En este mismo tenor, se localiza la imagen que posee la subdirectora "A" acerca de los estudiantes normalistas, reconociéndolos como estudiantes nobles, tranquilos y respetuosos, a diferencia de la imagen que se genera la sociedad oaxaqueña, en función de las participaciones y movilizaciones políticas:

> […] es que ustedes no lo conocen, los medios los han atacado mucho y es otra imagen, […] realmente en las clases son jóvenes muy nobles, tranquilos porque muchos, como le repito, vienen de comunidades y traen esa parte del arraigo con su cultura, con su comunidad. (subdirectora A, comunicación personal, 10 de octubre de 2019).

Se destaca, nuevamente, la influencia que ejerce la cuestión política en las configuraciones de las participaciones y movilizaciones que realizan los estudiantes normalistas y la función que estas acciones desempeñan en las construcciones de los imaginarios que, la sociedad oaxaqueña en particular y mexicana en general, se ha generado de los estudiantes normalistas.

Eventos de identidad

Dentro de los eventos de identidad se da cuenta aquellas actividades que desarrollan las escuelas normales y que forman parte de su identidad institucional y formativa; por tanto, son actividades que no efectúan las demás instituciones de educación superior, tales como actos cívicos, tradicionales, ceremonias de fin de curso, entre otras actividades.

En el caso de la escuela normal "A", el director "A" enuncia como principal acto cívico al homenaje cuya realización está a cargo de los propios estudiantes, toda vez que cumple con una *función formativa*, en tanto ellos organizarán dichas actividades en sus respectivas escuelas donde laborarán en un corto o mediano plazo:

> […] como es parte de la formación, a diferencia de las escuelas del nivel superior, nosotros lunes tras lunes, hacemos el homenaje como tal y de preferencia le pedimos a los jóvenes que sean los conductores, que elaboren su programa, que participen inclusive con su propia escolta del grupo que va a presentar el homenaje porque eso aparte de ser formativo, les permite conocer, porque cuando se van a sus prácticas, les piden a los maestros de primaria o a los maestros de física que organicen los homenajes como tal, y hay veces es desagradable que nuestros muchachos, por ejemplo, no sepan, ni siquiera cómo se hace, cómo se elabora un programa cívico. (director A, comunicación personal, 09 de octubre de 2019).

En el caso de la escuela normal "B", se plantean particulares actividades culturales, enfocadas a fortalecer la identidad originaria docente que se establece como prioritaria para esta institución:

> […] en esta escuela estamos organizados por pueblos originarios, es decir, todos los alumnos que vienen de la sierra zapoteca, de la sierra norte, por ejemplo, se agrupan todos los zapotecos de la sierra sur, los zapotecos del valle, los ikots, los chatinos, nos agrupamos, independientemente de que seamos docentes, trabajadores nos juntamos y elaboramos algunas actividades que tienen que ver con nuestra propia cultura […] (subdirector B, comunicación personal, 25 de noviembre de 2019).

Algunas de las actividades en donde se concreta la fusión de la identidad originaria con la formación docente son:

> […] en los homenajes o actividades culturales, nosotros portamos nuestro traje de regional, además se canta el himno nacional en diferentes lenguas, […] en los días de festejos de nuestro aniversario, se hacen actividades como representaciones gastronómicas de cada una de las regiones y de los pueblos, lo mismo sucede con el día de muertos […] se están recuperando los rituales y toda esta tradición que nosotros le llamamos espiritual del mundo indígena. (subdirector B, comunicación personal, 25 de noviembre de 2019).

Las actividades enunciadas son básicamente de cinco tipos:

a) La escuela se organiza por pueblos originarios, integrándose docentes, trabajadores y estudiantes, realizando actividades que tienen que ver con su propia identidad originaria.

b) Los homenajes o actividades culturales se efectúan portando un traje regional, además de cantar el himno nacional en diferentes lenguas.

c) Se hacen actividades como representaciones gastronómicas de cada una de las regiones y de los pueblos en eventos como el aniversario de la escuela normal.

d) Celebración del día de muertos mediante exposiciones de altares de muertos y con las explicaciones de qué es la muerte y representaciones de acuerdo con cada una de las regiones.

e) Se recupera la realización de los rituales espirituales del mundo indígena.

Notándose la analogía de las prácticas de los pueblos originarios, como eje transversal en las actividades formativas de tipo identitario que desarrolla la escuela normal "B", situándose como medios ideológicos para lograr los fines propuestos de consolidar la formación de un "originario docente".

De igual manera, se plantean algunas actividades para fin que la escuela normal "B" pueda cumplir con sus alcances formativos; por consiguiente, es característico que todas emanan de una lógica de los pueblos originarios y se efectúen con la finalidad de fortalecer la identidad originaria de los futuros docentes normalista bilingües e interculturales; al mismo tiempo, fungen como ejemplos de actividades que los estudiantes pueden organizar en sus respectivos centros de trabajo:

> […] nosotros vamos a empezar a que los exámenes de titulación, en este proceso final que tenemos de formación, también participen los ancianos de cada una de las comunidades, que tienen que avalar que lo que está diciendo el estudiante dentro de su propia cultura […]se está promoviendo de que los trabajos de titulación, no sean una necesidad de titulación del estudiante en sí, sino sea una necesidad de la comunidad, no una necesidad individual del estudiante, sino la necesidad de un problema del pueblo que tenga que ver con el ámbito educativo. (subdirector B, comunicación personal, 25 de noviembre de 2019).

Es interesante las adecuaciones que realizan al interior de la escuela normal "B", para poder integrar la lógica colectiva pensada desde los pueblos originarios; pensar los problemas de investigación no cómo una necesidad individual del estudiante, sino desde una necesidad colectiva de la comunidad:

> […] los alumnos desde un inicio se van a prácticas a las comunidades de origen y hacia las comunidades que tienen su propia cultura y su propia lengua, ahí se van dando cuenta de cuáles son los problemas que está atravesando la comunidad y que se reflejan en el aula; esto es por ejemplo, cuando una lengua se está perdiendo, ellos tienen que actuar con las autoridades para que se inician los procesos de reconstrucción y revitalización de la lengua originaria y revitalización de la cultura y trabajan con los alumnos para que revaloren su propia cultura originaria. (subdirector B, comunicación personal, 25 de noviembre de 2019).

Formación política estudiantil

Sin duda alguna, históricamente, uno de los elementos identitarios del magisterio normalista es su participación político-sindical. Lo relevante de esta adscripción identitaria es que, de acuerdo con la información proporcionada por las autoridades normalistas, dicha participación política se gesta desde los mismos procesos de formación inicial que se desarrollan en estas instituciones educativas, no de una manera formal, avalada curricularmente, sino como un proceso formativo adyacente a lo formalmente establecido. A decir, de las autoridades entrevistadas, los estudiantes normalistas conforman una organización que opera de manera muy similar a la sección XXII del SNTE:

> […] La CENEO, Coordinadora Estudiantil Normalista del Estado de Oaxaca, es un organismo estatal e internamente hay dos comités estudiantiles internos, uno de educación primaria y otro de educación física […] Hacen su asamblea general, ahí eligen las diferentes carteras […] (director A, comunicación personal, 09 de octubre de 2019).

Las autoridades normalistas reconocen, las relaciones de poder y de control que se establece con la participación política de los estudiantes normalistas, así como el impacto que ello propicia en el desarrollo de los procesos formativos académicos:

> Los muchachos tienen su propia organización que es la CENEO, cuando deciden parar, paran, […] es como una tradición del normalismo oaxaqueño, entonces está muy mezclada la política y eso hace que muchas veces el trabajo académico se vea opacado, minimizado porque la parte político-sindical en Oaxaca es muy fuerte […] (director B, comunicación personal, 22 de noviembre de 2019).

Por tanto, la participación de la CENEO sí ha influido en las actividades de las escuelas normales, aunque han venido variando con el devenir del tiempo:

> […] yo si quiero decir que hay muy buena relación entre los comités estudiantiles y nosotros, porque antes, por ejemplo, como hoy, tomaban la escuela, paraban y pedían que nos retiráramos, hoy por lo menos, ya permiten desarrollar las actividades administrativas y algunas que otras actividades académicas […] (director A, comunicación personal, 09 de octubre de 2019).

Sin embargo, es relevante subrayar el mensaje político que ello representa para los estudiantes normalistas, así como el constructo ideológico formativo implícito:

> […] La CENEO dice si se van a movilizar, entonces ya los del comité vienen y le dicen a los chamacos, nos vamos a paro, se han ido a paro un mes, dos meses; el Estado no dice nada, porque es un acuerdo político […] (Director B, comunicación personal, 22 de noviembre de 2019).

Normatividad

La normatividad se establece como uno de los medios, por excelencia, para regular las acciones académicas y administrativas que desarrolla una escuela normal y en donde va implícito una concepción del ser y del hacer docente. En esto radica la importancia de poner especial atención en los alcances que posee este dispositivo en cada escuela normal y su impacto en los procesos formativos efectuados.

La escuela normal "A" se apega a una normatividad igual para todas las escuelas normales, refiriéndose al manual de funciones. El director y subdirectora "A", afirman que toda la normatividad que guía sus procesos administrativos son de carácter institucional; esto es, se establece por instancias distintas a la escuela normal, como lo es la DGESPE, a través de la DGAIR y el IEEPO:

> […] De la DGESPE se desglosa la DGAIR, que es la Dirección de Acreditación, Inscripción y Titulación y entonces la DGAIR es la que nos manda toda la normatividad desde inscripción, acreditación, regularización y titulación, nosotros nos ajustamos, pero si nos piden mucho ajustarnos a esa normatividad para evitar conflictos […] y las calendarizaciones que vienen regidas desde el departamento de registro y control del IEEPO […] tenemos también el Manual de Funciones, que desde 1985 no ha cambiado. (subdirectora A, comunicación personal, 10 de octubre de 2019).

Sin embargo, la subdirectora “A” comparte que, dada algunas situaciones que se han derivado de la dinámica de los estudiantes, se han visto en la necesidad de realizar un ‘reglamento interno de estudiantes’, el cual es propio de la escuela normal “A”, como parte de la preocupación mostrada por la administración directiva de regular acciones que afectan, principalmente, a la comunidad estudiantil. Las situaciones que reviste la subdirectora oscilan desde regular bromas un poco pesadas por parte de los estudiantes, justificaciones de faltas o permisos, así como apoyos a casos especiales de estudiantes:

> […] Estamos trabajando el reglamento interno de estudiantes que es propio de nosotros, […] porque también es una tarea de esta gestión, una preocupación, porque vivimos diferentes situaciones que no están reguladas por la DGAIR. No tenemos graves situaciones con los chicos, […] pero sí a veces en cuanto a bromas pesadas entre estudiantes, […]cuántas faltas puedo justificar; […]así como casos de chicos de lugares lejanos, […]ya hablé con los maestros, porque si hay maestros que a las 7 cierran y ya no entran, ya lo expuse en la academia; entonces sí nos ha faltado el reglamento interno de estudiantes. (subdirectora A, comunicación personal, 10 de octubre de 2019).

Por su parte, la postura del director “B” en cuanto a la normatividad que rige a la escuela normal “B” fue desde una visión crítica, marcando un claro descontento por la operatividad de las mismas en el estado de Oaxaca y por la falta de apoyo brindado a los proyectos que esta escuela normal ha desarrollado, declarando una incongruencia entre el discurso y las acciones realizadas:

> […] creo que lo que estamos haciendo es precisamente porque no hay ninguna normatividad, o sea, primero quiero decirte que el Estado no apoya, en Oaxaca no hay apoyo hacia la educación, no hay apoyo hacia lo académico, aquí ha sido por voluntad, por voluntad de los compañeros, de meternos a este trabajo […] no hay ningún tipo de apoyo a las normales y menos a la escuela normal “B”, en términos de gestión para diferentes actividades, hemos ido a congresos, ha sido porque hemos tocado puertas con otras instancias para poder hacer congresos nacionales y hemos tenido congresos internacionales aquí, pero eso ha sido porque hemos metido proyectos en el Programa de Fortalecimiento para las escuelas normales […] (director B, comunicación personal, 22 de noviembre de 2019).

Se enfatiza la falta de apoyo por parte del gobierno estatal para las escuelas normales, en especial para la escuela normal “B”. Ahora bien, en cuanto a la normatividad para el ingreso de formadores(as), el director “B” refirió que dicha normatividad data de 1993, pero de igual manera,

cuestionó duramente su viabilidad en tanto no se ha tenido ingresos de formadores(as), ni promociones de los mismos. Situación que también ha sido externada por el director "A":

Hay una norma, una normatividad de ingreso a las normales del '93 pero hoy está estancado, no tenemos nuevo personal, la escuela no puede contratar a nadie, dependemos, no somos autónomas; las normales no somos autónomas, dependemos del IEEPO y ahorita no hay contratación de ningún tipo; no tenemos nuevos maestros, los maestros están con su mismo nivel, no han ascendido a otro nivel, no ha habido mecanismos. (director B, comunicación personal, 22 de noviembre de 2019).

Como complemento a lo planteado por el director "B", el subdirector señala dos formas de organización desarrolladas en la escuela normal "B". Por un lado, el cumplimiento que realizan de los lineamientos nacionales que se establecen para las escuelas normales en el país; por el otro lado, reconoce la organización interna que desarrollan a través de las academias para efectuar los ajustes internos, tanto de tipo académico como administrativo, que sean necesarios para adecuarse a los objetivos formativos e ideológicos que rige a esta escuela normal:

> […] tenemos que cumplir con las normas que se establecen desde los lineamientos nacionales para poder cumplir debidamente con la cuestión administrativa, ya las cuestiones de orden interno, lo hacemos en cada una de las academias, la organización que tenemos es que hay academias por semestre, academias por trayecto formativo y academias generales, nos estructuramos en […] cuatro áreas: área de investigación, área de lengua, área de difusión cultural y área de control educativo, […] nosotros a diferencia de otras normales, tenemos un área extra que es el área de lengua […] (subdirector B, comunicación personal, 25 de noviembre de 2019).

En referencia al área de lengua, el subdirector "B" plantea que esta área es la que le brinda una peculiaridad al modelo educativo que trabaja la escuela normal "B", en relación a las demás escuelas normales del país, siendo la encargada de brindar el seguimiento de la enseñanza de la lengua:

> […] El modelo educativo de la escuela normal "B", en este momento, es único […], es diferente a las demás escuelas normales, porque no tienen esta otra área específica de lengua, ellos tienen tres áreas […]. Esta área es la que lleva el control de todos los estudiantes y del proceso de la didáctica tanto de aprendizaje y toda la didáctica de la enseñanza de la lengua […] (subdirector B, comunicación personal, 25 de noviembre de 2019).

Por lo tanto, el modelo educativo que trabaja la escuela normal "B", funge de esta manera, como un dispositivo ideológico, por excelencia, que permite configurar los procesos formativos que esta institución establece como prioritaria para los estudiantes normalistas.

Ahora bien, un aspecto interesante dentro del rubro de la normatividad y en el impacto que ésta posee en los procesos formativos, recae en la concepción que posean los directivos acerca de lo que consideran como una 'falta grave'. En cuanto a una falta grave, el director "A" refiere a varias situaciones, unas ubicadas por parte de las y los formadores(as), como el no cumplimiento de sus responsabilidades o funciones, así como la cuestión del acoso sexual o acoso laboral:

> […] una falta grave sería no cumplir con la responsabilidad o la función que tiene, por ejemplo, el docente, que no creo que se dé aquí en la escuela como tal, porque una de las peticiones que hacemos a los maestros es que haya una relación, sobre todo, de respeto con el alumnado, ha habido algunas situaciones de, me apena decirlo, acoso sexual o de acoso laboral, han manifestado alguna vez, de parte de los maestros hacia los alumnos […] (director A, comunicación personal, 09 de octubre de 2019).

El director "A" también refiere como una falta grave la 'falta de compromiso' por parte de los estudiantes, debido a que muchas veces la suspensión de clases se da por parte de ellos debido a su participación política, que más adelante se dará cuenta. Es interesante la mirada que le brinda el director "A" ya que, en efecto, el compromiso formativo atañe a ambos actores educativos: formadores(as) y estudiantes; además que, a decir del propio directivo "A", le brindan más peso a su participación política que a su proceso formativo:

> […] pero también una falta de compromiso […] por parte de los muchachos, es que no le dedican el tiempo suficiente a su formación […], ¿por qué una falta de compromiso? Porque hay veces la suspensión de clases son más por parte de los estudiantes que de nosotros, […] la falta de compromiso para su formación que están obligados también […] De nuestra parte, hemos tratado de cuidar mucho el perfil de egreso del normalista, pero la verdad difícilmente lo cumplimos, pero no por una situación de falta de compromiso o de irresponsabilidad, sino porque hay veces los tiempos nos ganan […] (director A, comunicación personal, 09 de octubre de 2019).

La concepción de *falta grave* del director "A", en el caso de los estudiantes, recae no tanto en el incumplimiento de un reglamento, sino le brinda una mirada más allá de lo administrativo, situándose en lo formativo; finalmente, el impacto más grave de una escuela normal recae en el no cumplimiento de los alcances formativos que reviste una profesión, como es la docencia normalista.

Llama la atención la mirada coincidente que poseen ambos directores en este punto, debido a que cuando se le cuestionó al director "B" sobre lo que identifica como una falta grave, refirió aspectos

por parte de las y los formadores(as) y de los estudiantes; sin embargo, ambos elementos atravesados por las implicaciones que deriva la intervención político-sindical en tales situaciones:

> […] una falta grave, en este momento histórico que está viviendo la escuela normal "B", viene de ambos lados; tenemos un grupo de maestros que desde mayo se fueron de la escuela por problemas políticos-sindicales y nadie les dice nada, yo ya hice los reportes correspondientes, pero no pasa nada, porque la parte sindical los respalda, la sección XXII los cobija. (director B, comunicación personal, 22 de noviembre de 2019).

Es por demás interesante el impacto que propicia las cuestiones político-sindicales en las situaciones académicas y administrativas que influyen en la configuración de los procesos de formación inicial que desarrollan las escuelas normales en Oaxaca, como sucede con el caso de la escuela normal "A" y "B".

Discusiones

Las escuelas normales en México, desde su surgimiento mismo como una institución profesionalizadora de la docencia, ha construido un interesante y complejo tejido formativo signado por incertidumbres, conflictos, desafíos, significados e imaginarios que direccionan el estudio de sus procesos desde la incompletud y opacidad; razón por la cual, los procesos formativos desarrollados al interior de estas instituciones toman matices definidos con base en el espacio social, cultural, histórico e institucional.

En este artículo, el análisis de los procesos de formación inicial fue realizado a la luz de la operatividad de mecanismos o dispositivos materiales e ideológicos que efectúan las escuelas normales, en el entendido que a través de ellos se comunican específicas pautas ideológicas que engranan pensamientos y actuaciones legitimadas y difundidas por grupos sociales que mantienen cierto grado de poder institucional y/o académico (Bernstein, 1997). Al respecto, Apple (2012), reconociendo tal posicionamiento, plantea la propuesta de cuestionarse sobre ¿de quién es el conocimiento que tiene más valor?, ¿quién determina el contenido de esas disposiciones? Lo anterior, convoca a orientar la atención en las formas y contenidos de los procesos formativos que se desarrollan en las instituciones formadoras de docentes; es decir, enfocar la mirada en las fuerzas materiales e ideológicas que legitiman y reproducen las prácticas pedagógicas seleccionadas (Bernstein, 1997; Giroux,1987).

En función de los hallazgos presentados, se identifica que los dispositivos materiales e ideológicos operados por ambas escuelas normales se han establecido como un *corpus formativo* que coadyuvan a la internalización de un determinado pensamiento y actuación docente. Como se pudo observar,

tales dispositivos desarrollados por ambas escuelas normales, tienen mucha similitud; no obstante, cada uno toman especificidades de acuerdo con los propósitos formativos que cada institución se proponga, así por ejemplo, la escuela normal "B" implementa algunas actividades extracurriculares y de eventos cívicos relacionados con las lógicas y prácticas culturales de los pueblos originarios, mientras que la escuela normal "A", se preocupa más por atender algunas problemáticas que presenta la comunidad estudiantil como alcoholismo, violencia, etc., así como el fomento de algunos talleres artísticos.

Se precisa que el tipo, forma y contenido de los dispositivos materiales e ideológicos, dependen de la confluencia de diversos y complejos factores sociales, políticos, culturales y educativos que configuran a cada institución educativa. Uno de ellos, derivado de la condición institucional, ya que cada escuela normal poseía específicos enfoques formativos que propició que cada una de ellas movilizara y priorizara precisos dispositivos ideológicos y materiales, tanto en el tipo y contenido, desde las racionalidades que le conferían sus respectivas autoridades. Así, por ejemplo, los *eventos de identidad,* toman ciertas especificidades en cada escuela normal, en la escuela normal "A" era enfocada más a la identidad nacional como la realización de los 'honores a la bandera'; enarbolando con ello, su función social de difundir los ritos y cultura nacionalista (Navarrete-Cazales, 2015). En cambio, la escuela normal "B" los dirige más al fomento de la cultura originaria de la que proviene cada estudiante, subrayando la importancia que esta escuela normal le confiere a la lengua y cultura en los procesos formativos desarrollados (Montero, 2024).

Ahora bien, otro de los factores que influyó fuertemente en la configuración y desarrollo de tales dispositivos recayó en los posicionamientos pedagógicos, sociales y políticos que poseen sus respectivas autoridades directivas, ya que en la selección y el sentido formativo conferido a cada dispositivo operado subyace un sentido y significado que se le adjudica al ser y hacer docente. Lo anterior derivado de sus experiencias personales, sociales, profesionales y laborales que han construido en su devenir social y formativo (Marcelo y Vaillant, 2018; Ripamonti et al., 2016); a partir de estos constructos, se comunica, legitima, naturaliza y expande una forma de entender, asumir y practicar la función pedagógica y social de la profesión docente (Hernández, 2023).

Otro de los elementos que delinearon la forma y contenido de los dispositivos operados por ambas escuelas normales fueron las condiciones sociopolíticas que circunscriben a estas instituciones educativas, en tanto las relaciones de poder que se gestan al interior de las escuelas normales generan tal impacto, que su influencia trasciende sujetos, espacios y decisiones (Marín et al., 2024), como se pudo observar con la marcada influencia que ejerce la cuestión político-sindical en el quehacer cotidiano de las escuelas normales del estado de Oaxaca, cuya inserción va desde la suspensión de

clases, hasta su participación en la formación política de los estudiantes normalistas, visibilizando las relaciones de poder y de control en la que se encuentran las escuelas normales sitiadas por fuertes tensiones en que se desenvuelven día a día (Aguerrondo, 2003; Sandoval, 2016; Tapia, 2017).

Pese a la diversidad de dispositivos ideológicos y materiales operados por cada escuela normal, es relevante precisar que cada uno de ellos se ejecuta de manera legitimada y respaldada, de ahí su influencia en la construcción de un pensamiento y actuación docente que se entretejen en los procesos de formación inicial docente que desarrollan las escuelas normales; por ende, poseen una naturaleza recursiva (Morin, 2007), son estructurantes y estructurados por los fines formativos que se persigan en el marco de un ordenamiento social establecido (Torres, 2012), siempre van en función de las racionalidades y disposiciones ideológicas que se sostengan institucional y hegemónicamente, son legitimados, promovidos y perpetuados por las autoridades directivas y la comunidad de formadores que los integran (Giroux, 2014; Sánchez, 2013).

Por ello, colocar la mirada tanto en los contenidos como en las formas que portan los dispositivos materiales e ideológicos que opera una escuela normal, brinda elementos para reflexionar sobre el por qué, para qué y desde qué racionalidades se forman a los docentes normalistas en México (Gómez y Adams, 2019). Lo anterior, enfatiza la significación de abordar el estudio de la formación docente normalista desde miradas analíticas movilizadas por categorías macro-sociales como *poder, cultura, ideología y hegemonía* (Giroux, 1987*)* que permitan, no sólo evidenciar los hilos conductores de las reproducciones sociales y culturales, sino también promover desde la base misma, transformaciones de las racionalidades y estructuras sociales hegemónicas; es decir, generar procesos y espacios formativos que movilicen formaciones plurales, justos y abiertos, que hagan posible la configuración de otras sociedades posibles y deseables, pues como bien afirma el mismo Giroux (2016):

16

Podemos vivir en tiempos oscuros, pero el futuro todavía está abierto. Es tiempo de desarrollar un lenguaje político en el cual los valores civiles, la responsabilidad social, y las instituciones que los apoyan se vuelvan centrales para revitalizar y fortificar una nueva era de imaginación cívica, un sentido renovado de entidad social y una voluntad política apasionada (p. 26).

Conclusiones

El docente, su profesión y su formación misma, son constituidos social e históricamente, su conformación ha sido producto de interesantes trayectorias y procesos que han determinado su devenir y presente, situándose como procesos complejos y en construcción permanente. Por tanto, cabría preguntarse, ¿desde qué referentes están siendo formados los docentes normalistas en México? y sobre todo analizar el ¿por qué y para qué se forman a los docentes normalistas? El estudio aquí

presentado aporta un ángulo analítico colocado en los dispositivos materiales e ideológicos que desarrollan dos escuelas normales del estado de Oaxaca para el alcance de un perfil formativo.

De acuerdo con lo expuesto, ambas escuelas normales se localizan en el estado de Oaxaca, comparten un mismo contexto social y cultural trazado por la diversidad cultural y lingüística que caracteriza a este estado; sin embargo, las necesidades formativas en la que se circunscriben sus estudiantes son distintas, de igual manera, los procesos formativos generados adquieren determinadas singularidades. De ahí la importancia de poner atención en los posicionamientos ideológicos que posean las autoridades y formadores que sustentan las prácticas pedagógicas y/o dispositivos materiales e ideológicos desarrollados al interior de las escuelas normales.

Dado que dichos dispositivos son portadores de racionalidades e intencionalidades formativas, se hace importante y necesario brindar especial atención a las prácticas pedagógicas curriculares y extracurriculares que desarrollan las escuelas normales, toda vez que a través de estas acciones se forman y desarrollan específicas subjetividades y formas de relación que entabla el docente con su misma persona, con su profesión, con su formación y con la vida misma. Con ello, se permitiría dar cuenta desde qué lógicas y finalidades se forman a los docentes normalistas de México, qué racionalidades configuran la función pedagógica y social del docente normalista; adentrándonos a ello y, a partir de la comprensión de la condición formativa localizada, se podrían plantear cambios gestados no desde los escritorios, políticas y programas, sino desde las mismas necesidades formativas que requiere la docencia en nuestro país y en función del tipo de sociedad y ciudadano que queremos formar.

Referencias

*Coloque aquí sus referencias en formato APA 7:

Aguerrondo, I. (2003). Formación docente: desafíos de la política educativa. *Serie Cuadernos de Discusión.* https://docplayer.es/76342250-Formacion-docente-desafios-de-la-politica-educativa-ines-aguerrondo-c-d-8.html

Apple, M. W. (2012). *Poder, conocimiento y reforma educacional.* Ed. Miño y Dávila, Universidad Nacional de La Pampa.

Bernstein B. (1997). *La estructura del discurso pedagógico.* Ed. Morata.

Bourdieu, P. (2008). *Capital cultural, escuela y espacio social.* Ed. Siglo XXI.

Carrero V., Soriano R. M. y Trinidad, A. (2012). Teoría Fundamentada. Grounded Theory. El desarrollo de la teoría desde la generalización conceptual. *Cuadernos Metodológicos,* 37, Ed. Centro de Investigaciones Sociológicas.

Fierro, C. y Fortoul, B. (2017). *Entretejer espacios para aprender y convivir en el aula*. SM de Ediciones México.

Giroux, H. (2016). La pedagogía crítica en tiempos oscuros de Henry Giroux.Obert, G. y Eliggi. G. (Traductoras) /Critical Pedagogy in dark times Obert, G. y Eliggi. G. (Translators). *Praxis educativa*, *17*(2), 13–26. https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/1648

Giroux, H. A. (2014). *Teoría y resistencia en educación*. Ed. Siglo XXI y CESU-UNAM.

Giroux, H. A. (1987). La formación del profesorado y la ideología del control social. *Revista de Educación*, 284, 53-76. http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/71447

Glaser, B. G. y Strauss, A. L. (1967). *The discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. http://www.sxf.uevora.pt/wp-content/uploads/2013/03/Glaser_1967.pdf

Gómez Sollano, M. y Adams, T. (2019). Hegemonía y alternativas pedagógicas. Los nudos ciegos de la teoría. *Educação (Unisinos).* 23(1), 124-140. https://doi.org/10.4013/edu.2019.231.08

Gómez Sollano, M. y Corenstein Zaslav, M. (2017). Referentes para pensar la relación entre saberes, sujetos y alternativas pedagógicas. Dimensiones de análisis y categorías intermedias. En. M. Gómez-Sollano y M. Corenstein Zaslav (Coords.). *Saberes, sujetos y alternativas pedagógicas. Contextos, conceptos y experiencias* (pp. 21-40). Ed. UNAM.

Hernández Aragón, M. (2023). El trabajo docente desde los constructos de los formadores normalistas en el Estado de Oaxaca, México. Praxis & Saber, 14(37), e15645. https://doi.org/10.19053/22160159.v14.n37.2023.15645

Marcelo C. y Vaillant, D. (2018). La formación inicial docente: problemas complejos-respuestas disruptivas. *Cuadernos de Pedagogía*, 489, 27-32. http://www.denisevaillant.com/wp-content/uploads/2018/06/Cuadernos-de-Pedagogia_489-2018_DV-CM.pdf

Marín Zavala, J. G., Luna Solano, M. E., Díaz Ponce, P. y Limón Barroso, J. L. (2024). Características del ejercicio del poder en una escuela formadora de docentes, desde la perspectiva de los sujetos y actores. Estudio exploratorio. En *RELEN. Educación normal en Latinoamerica. 2023*. iQuatro editores. DOI: 10.46990/iQuatro.2024.08.5.10

Montero, G. (2024). Lengua y cultura: ejes articuladores en la formación docente indígena en México y Brasil. *Enunciación,* 29(1), 84-101. https://doi.org/10.14483/22486798.21516

Morin, E. (2007). *Introducción al pensamiento complejo.* Ed. Gedisa.

Navarrete-Cazales, Z. (2015). Formación de profesores en las Escuela Normales de México. Siglo XX. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 17(25), 17-34. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86941142002

Poggi, M. (2021). Prácticas docentes, desafíos y procesos de formación. En B. Fortoul y C. Fierro (Coords.). *Analizar las prácticas docentes. Aproximaciones desde el interaccionismo* (pp. 21-45). Universidad La Salle y Newton.

Popkewitz, T. (2000). El rechazo al cambio en el cambio educativo: sistemas de ideas y construcción de políticas y modelos de evaluación nacionales. *Perfiles Educativos, XXII* (90), 5-33. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13209002

Popkewitz T. S. (1988). Ideología y formación social en la formación del profesorado. Profesionalización e intereses sociales. *Revista de Educación: Profesionalidad y profesionalización de la enseñanza,* 285, 125-149. http://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/1988/re285/re285-08.html

Ripamonti, P.; Lizana, P. y Yori, P. (2016). La construcción de los saberes prácticos docentes. Una mirada desde narraciones biográficas y pedagógicas. *Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación. 1,* 1-23. https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/saberesypracticas/article/view/780

Sánchez Ponce, C. (2013). Estructuras de la formación inicial docente. Propuesta de un sistema clasificatorio para su análisis. *Perfiles Educativos*, *XXXV*(142), 128-148. https://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/issue/view/3432/pdf142

Sandoval Flores, E. (2016). La construcción cotidiana de la vida sindical de los maestros de primaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México*), *XLVI*(3), 171-186. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27047597008

Strauss A. y Corbin J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la Teoría Fundamentada*. https://diversidadlocal.files.wordpress.com/2012/09/bases-investigacion-cualitativa.pdf

Tapia G., L. A. (2017). Sindicalismo magisterial y desempeño docente en México. Una aproximación empírica. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México),* XLVII(2), 85-114. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27052400005

Torres Santomé, J. (2012). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar.* Ed. Morata.

*Redacte a continuación el título del capítulo:

Capítulo 3. El gesto profesional como construcción identitaria en el proyecto didáctico de los futuros docentes

*Escriba a continuación los nombres completos, sin abreviaturas, de los autores del capítulo:

Alejandra Avalos-Rogel

Haga clic o pulse aquí para escribir texto.

Haga clic o pulse aquí para escribir texto.

Haga clic o pulse aquí para escribir texto.

Resumen

El propósito es indagar sobre la construcción de la identidad docente en las interacciones durante la práctica. Desde el interaccionismo la práctica es tarea entre pares, la formación se da en la interexperiencia y la identidad en la identificación y la diferenciación de los otros. Con una perspectiva interpretativo fenomenológica y una metodología transdisciplinaria se aborda el bucle epistémico de los nodos gesto profesional, proyecto didáctico del profesor e identidad en acto. Se concluye que la identidad de los docentes de matemáticas se da a partir de los gestos profesionales en las interacciones en los dispositivos de un proyecto didáctico.

Palabras clave: identidad en acto, gesto profesional, proyecto didáctico, formación inicial de docentes.

*Pegue a continuación todos los apartados de este capítulo, incluyendo las figuras y tablas. Para darle formato, apóyese de los lineamientos que se indican en la página 3 de este documento.

Introducción

La discusión sobre la formación de los futuros docentes y la conformación de la identidad profesional ha estado en el centro de las políticas educativas, de las misiones y visiones institucionales de las

escuelas formadoras, de las preocupaciones curriculares de los programas de la formación inicial y de las prácticas formativas. Su importancia radica en la apuesta a la labor educativa de un docente que es consciente de su participación en el ejercicio del derecho a la educación de niñas, niños y jóvenes, y en general de la incidencia social de la educación.

En el campo educativo, las investigaciones sobre la identidad han abordado dicho objeto desde al menos dos perspectivas. La primera mira a la identidad como una característica de sujetos individuales: las posturas innatistas, que centran la mirada en la vocación, el perfil, la trayectoria personal, las concepciones, saberes y experiencias (Esteve, 2007), y las posturas desarrollistas, que miran a la identidad como un proceso que se da en la formación, ya sea que recupere la formatividad como una atribución específica de la existencialidad, o como un proceso personal de construcción del sí mismo docente, de devenir en la docencia (Jiménez y Perales, 2007).

La segunda perspectiva mira a la identidad como una característica de sujetos colectivos (Avalos-Rogel y Aguilera, 2022): las investigaciones que estudian a los docentes en servicio, en el trabajo docente, o en formación continua, por ejemplo, la identidad docente como un gremio organizado (Loyo-Brambila, 2008); las investigaciones desde posturas críticas y participativas, en las que se ve mira al docente en comunidades de práctica en la organización escolar y social (Tardif, 2009); y las investigaciones de esta perspectiva de los sujetos colectivos ligadas a la formación inicial, las posturas interaccionistas, en las que el trabajo docente se concibe como tarea común entre pares, la formación se da en la interexperiencia (Honoré, 1990), y la identidad como una entidad en movimiento se da en la identificación y la diferenciación de los otros (Dubar, 2015).

Este texto se inscribe en las discusiones de la segunda perspectiva, la de la identidad como una característica de sujetos colectivos, relacionadas con las posturas interaccionistas en el marco de la formación inicial; tiene como objeto de estudio el gesto profesional como una forma relacional de la identidad en acto, que se define como un nodo que articula la implicación del docente y las interacciones en el aula (Vinatier, 2009, *cit. in* Fortoul y Fierro, 2021), teniendo como fondo un orden simbólico de subyace a las tradiciones magisteriales. Se tiene el propósito de recuperar diversos estudios sobre el gesto profesional para indagar la naturaleza de los procesos que favorecen la conformación de la identidad ¿Por qué el gesto profesional es constitutivo de la identidad del docente? ¿Cuáles son las intenciones, las implicaciones, y las interacciones que genera y son generadas por el gesto profesional, que participan, de y en la formación e identidad de los docentes?

Nota metodológica

La Didáctica de las Matemáticas y la Didáctica profesional, en tanto ciencias de la educación, han intentado comprender y explicar diversos fenómenos educativos. La primera, más robusta por la cantidad de teorías y metodologías que ha generado, aborda los procesos de "estudio" de las matemáticas (Chevallard, Bosch y Gascón, 1997) que incluyen los procesos de enseñanza y aprendizaje de esa disciplina. La segunda, que incluye la Didáctica de la formación inicial de profesionales de la educación, aborda el estudio de los procesos de formación para el ejercicio de la profesión docente, incluyendo la adquisición de saberes teóricos, metodológicos y normativos para una práctica profesional, y cómo se construyen las disposiciones para su ejercicio, particularmente la identidad profesional. Ambas han desarrollado teorías y metodologías específicas que sirven como andamiajes para la generación de conocimientos. Por ejemplo, en Didáctica profesional, una metodología que se ha desarrollado para el análisis de las prácticas derivada de las teorías interaccionistas, es el Modelo de los Polos Epistémico, Pragmático y Relacional (Modelo EPR)

En la Didáctica de las Matemáticas se ha estudiado el gesto profesional, de manera más o menos explícita como un conjunto de prácticas y disposiciones, desde la Teoría Ergonómica que tiene su origen en la Psicología de las profesiones, la Teoría de las Situaciones Didácticas (TSD) y la Teoría de la Acción Didáctica Conjunta (TADC). Las metodologías que han desarrollado son la Ingeniería Didáctica y la Didáctica cooperativa, con las que se aproximan desde un paradigma cualitativo, a ámbitos de la realidad empírica donde tienen lugar las relaciones entre los alumnos, los profesores y el conocimiento matemático.

Este trabajo es un estudio documental, sin embargo recupera algunas viñetas de observaciones de profesores y estudiantes en formación inicial en prácticas de enseñanza de matemáticas y de intercambios en sesiones de acompañamiento reflexivo de formadores. En la viñeta se indica la fecha, el nivel escolar donde se hizo la observación, y el actor educativo al que se observó.

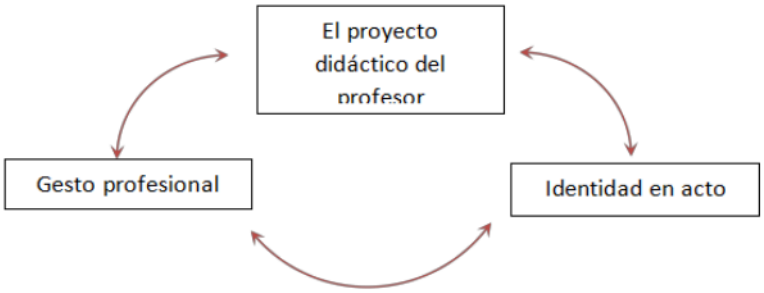
Es un trabajo descriptivo e interpretativo-fenomenológico, que recupera con vigilancia epistemológica los trabajos que abordan la categoría del gesto profesional de manera explícita. A partir de ellos se genera las conexiones y los nudos transdisciplinarios pertinentes entre al menos dos ciencias de la educación, para la reconstrucción de la categoría de identidad, pues la identidad docente es considerada en este estudio como un objeto complejo transdisciplinario (Nicolescu, 1996).

Dado que la categoría de gesto profesional no ha sido sistematizada, y se encuentra dispersa en diversas investigaciones que se han desarrollado es las últimas dos décadas, se recuperó como técnica el recolección-triaje-reorganización-reconstrucción y una variante del análisis arqueológico

(Foucault, 1970), no histórico, en el que se espera la recuperación semántica de los significados que han conformado de categorías y nudos transdisciplinares de manera sincrónica.

Así pues, lo que se propone como construcción epistémica, no son categorías, sino nodos transdisciplinarios, en bucle (ver figura 1).

Figura 1. Bucle epistémico de la construcción transdisciplinaria de los nodos gesto profesional, proyecto didáctico del profesor e identidad en acto. Construcción propia.



El gesto profesional

En las observaciones etnográficas a docentes de matemáticas, se reconoce en ellos una práctica más o menos generalizada que consiste en hacer algunos movimientos con las manos para "escribir" o "dibujar" en el aire alguna representación matemática solicitada en la consigna, como en el siguiente caso: "Por favor, tracen en su cuaderno dos ejes coordenados [de cara a los estudiantes con el dedo índice el docente "traza" en el aire dos segmentos perpendiculares con un movimiento del brazo de arriba hacia abajo y de izquierda a derecha]" (2023/02/22, docente, matemáticas 2º secundaria); también gesticular o representar con mímica una situación para enfatizar aspectos puntuales que el estudiantado debe considerar en la resolución de un problema. Incluso con tan sólo una postura corporal, una forma de mirar al grupo, el tono de la voz, o con una actividad específica como poner una marca en el cuaderno, retroalimenta al estudiante y simultáneamente pauta el tiempo de la clase, su organización y la actividad. Sensevy y Mercier (2007), autores de la Teoría de la Acción Didáctica Conjunta (TADC), llaman gesto profesional a esta proclividad.

Prot, Go y Kolly (2024, p. 232) afirman que el gesto profesional es la "*re-presentación* de las prácticas efectivas que se realiza en primera instancia en el plano del significante, el de las acciones materializadas en las palabras expresadas y los posicionamientos proxémicos", éstos últimos involucran de acuerdo a la semiología, el uso que los docentes hacen del espacio en sus relaciones

con los demás. Una parte de ese espacio lo ocupa el propio cuerpo del docente, su movimiento corporal, los sonidos que expresamente produce (chasquidos, aplausos) y el espacio sonoro de la voz (Merchán, 2019), los materiales físicos y simbólicos que utiliza y el universo de los signos, convenciones y significaciones compartidos de los lenguajes involucrados en la práctica. El espacio del gesto es físico y simbólico.

Se ha observado que hay gestos que comparten los profesionales de la educación asociados al trabajo y las condiciones del ejercicio docente, por ejemplo, la escritura en el pizarrón, estar de pie o circulando entre los estudiantes, doblar el torso para acercarse a los cuadernos o a las producciones, entre otros; gestos específicos de acuerdo al nivel educativo, como el caso de la educación preescolar, los cantos y rimas se acompañan con movimientos diversos, y los gestos asociados a una asignatura específica, como en matemáticas. Algunos de estos gestos están asociados con metodologías específicas para la enseñanza de contenidos, por ejemplo, pautar las sílabas para el aprendizaje de la lectura y la escritura en español.

Como se señaló en los párrafos anteriores, el gesto profesional es relacional. En efecto, como señala Vinatier (2021, cit. in Sadovsky, 2024, p. 47) "no hay palabra que no sea emitida desde un lugar y que no convoque al interlocutor a un lugar correlativo"; el gesto profesional sólo se concibe en la interacción en el aula, esto es, en la acción conjunta entre docente y estudiantes. Esta interacción en el marco de la clase, de acuerdo con la Teoría de las Situaciones Didácticas (TSD), y retomada por la TADC, está determinada por un contrato didáctico generalmente implícito, que va a regular la vida académica del grupo, con la promesa compartida de que se va a cumplir el propósito de aprendizaje. Como lo menciona Brousseau (1980, cit. in Sensevy, 2007, p. 18) "el contrato didáctico se presenta…como la huella de las exigencias habituales del profesor (exigencias más o menos claramente percibidas) en una situación particular. Lo que es habitual o permanente en términos de actividad se articula con lo específico del conocimiento esperado". El contrato didáctico retoma formas de trabajo reconocidas por los estudiantes, en virtud de los gestos repetidos del docente, que pueden conllevar restricciones asociadas a contenidos o prácticas de la asignatura (por ejemplo, usar o no ciertos instrumentos de medición cuando se aborda la geometría), o a la organización grupal, cuando hay que esperar el turno de participación mientras se escuchan los procedimientos de los compañeros, se analizan y se hacen aportaciones. Puede incluir aspectos para favorecer un buen clima de convivencia.

Al parecer esto es posible porque el gesto profesional tiene varias funciones cuando se trata de movilizar saberes. Una de estas funciones es coadyuvar a la instalación de un ambiente de aprendizaje que se convierte en un "medio" –*milieu*- que ofrece un conflicto cognitivo a los estudiantes, salvable

con los saberes y conocimientos previos. Otra función de los gestos profesionales para este caso es mantener el control del nivel de dificultad de la situación, en términos del momento coyuntural del grupo. Una más es brindar confianza y mostrar la viabilidad del problema sin explicar su solución. Con estos gestos es posible desencadenar lo que en la TSD (Brousseau, 1986) se conoce como "devolución": dar a los estudiantes la responsabilidad de la adquisición de su propio aprendizaje y la autonomía suficiente para que resuelvan por sí mismos un problema. Además el gesto profesional sirve al docente como mecanismo de autogestión de su intervención, por ejemplo, sostener su silencio mientras las y los estudiantes trabajan y ofrecer ayuda diferenciada cuando es necesario, y tener estrategias de retroalimentación diferenciada en el monitoreo de la actividad para la evaluación.

La TADC define como juego didáctico al conjunto de interacciones en torno a un *milieu* que son el motor del aprendizaje, y considera a los gestos profesionales como un modelo de la acción docente en lo que denominan una sucesión de juegos didácticos (Saiz, Gorostegui y Vilotta, 2014). De acuerdo a estos autores, lo que va a caracterizar la acción del profesor es la cuádrupla:

1) definir el juego, o sea, explicitar a los alumnos lo que se espera que hagan; 2) lograr la devolución, es decir, obtener que los alumnos se hagan cargo del problema; 3) regular, en el sentido de intervenir para que los alumnos comprendan, y facilitarles la producción de la estrategia ganadora, pero sin que esto implique sustituir a ellos en estas tareas; 4) institucionalizar un saber, un procedimiento, una manera de actuar, etc. producto de las discusiones de la clase. (Saiz, Gorostegui y Vilotta, 2014, p.45).

En el juego didáctico coexisten dos gestos, el del maestro que de acuerdo a Sensevy (2011) asegura la regulación del equilibrio entre el contrato didáctico y el *milieu* o medio problematizador, y el gesto del alumno que asegura la regulación entre la tarea que demanda una situación para resolver el conflicto, el conocimiento en juego y lo que se espera en términos del contrato didáctico. En el juego hay una reciprocidad de semiosis profesor-alumno. De acuerdo a ese autor, aprender es producir "…una semiosis de los demás en el conocimiento específico de las transacciones didácticas" (Sensevy, 2011, 99): doble semiosis de los signos producidos por los agentes, alumnos y docente, en la situación, y los signos en el *milieu* (medio didáctico) a través del profesor, como representante de la cultura matemática. Ambas semiosis, y las inferencias derivadas de su interjuego y conjunción, producirán significados propios de la institución donde pertenecen, de tal suerte que las matemáticas que se generan en la educación básica se conformarán de saberes, conocimientos y prácticas matemáticos propios de esa institución.

Para entender cómo las y los estudiantes para profesor se preparan para el diseño y la participación en el juego didáctico, es necesario advertir que el gesto profesional forma parte de una estructura simbólica estructurante más amplia: el proyecto didáctico del profesor, aspecto que será abordado en el siguiente apartado.

El proyecto didáctico del profesor

Los jóvenes que egresan de un bachillerato e ingresan a la licenciatura que les permitirá certificarse como profesores de Matemáticas, poseen algunas ideas sobre la profesión: "Cuando un alumno ingresa al profesorado para formarse como docente, lleva acumulado un considerable periodo de socialización en el rol: el que corresponde a su trayectoria escolar previa" (Diker y Terigi, 1997, cit. en Davini, 2002: 14). Los gestos profesionales no son innatos, se construyen desde las primeras experiencias escolares: jugar a la "escuelita" recupera algunos de esos gestos. La formación para la docencia inicia entonces desde la educación básica como parte de la apropiación de una cultura escolar, y muchos docentes que no reciben una formación específica para la docencia, utilizan inicialmente esos gestos, las representaciones sociales sobre la docencia y los saberes sobre contenidos específicos, en el ejercicio de la profesión (Lozano, 2006). Para los estudiantes en formación en el prácticum, las restricciones institucionales, como la norma curricular, las demandas de directivos y padres de familia, la formación no institucionalizada entre pares, y sobre todo el proyecto de la escuela, van pautando lo que se espera de ellos en términos de aprendizajes del estudiantado y lo que ellos esperan de sí mismos, en términos de su enseñanza. Van definiendo un proyecto didáctico.

En el marco de una formación institucionalizada, como el caso de una licenciatura, los futuros maestros organizan y sistematizan en primer lugar los gestos de la docencia: la planeación en función de un curriculum, que incluye la anticipación de procedimientos y gestos de los estudiantes y de estrategias didácticas y gestos del docente, la gestión didáctica de la clase –gestión del contenido, la organización del tiempo y del espacio-, la evaluación –los gestos del docentes para la retroalimentación y del alumno para la metacognición y reflexión de su aprendizaje. Posteriormente, se apropian del gesto profesional de un nivel o una asignatura en tanto rasgo identitario, mediante la reflexión de su trayecto y el contraste con el andamiaje conceptual, y con ello adquieren los saberes metodológicos para un ejercicio profesional.

En los planes de estudio de la formación de profesionales de la educación en México se proponen elementos conceptuales que brindan andamiajes para fundamentar y sistematizar la actividad profesional; también se brindan las bases metodológicas para la planeación y la evaluación de la

actividad, que recupera la norma curricular y el proyecto de la escuela, pero sobre todo su propio proyecto de lo que concibe es la buena práctica. Para estas últimas actividades cobra relevancia la de observación y docencia reflexiva en el practicum en la educación obligatoria. Los referentes metodológicos para elaborar los diagnósticos son fundamentales, pues los docentes requieren conocer los saberes y los gestos de los estudiantes, condición necesaria para una toma de decisiones en relación a los propios gestos profesionales. Como ya se señaló éstos cobran sentido y se van actualizando en la interacción.

Junto con las metodologías de enseñanza específica relacionadas con el ámbito de especialización de la formación brindan direccionalidad y sentido a los gestos, inscribiéndolos en tradiciones académicas. Y el acercamiento a las bases legales, normativas y políticas de la educación en México lo llevan a asumir para sí la tarea y el compromiso social de garantizar el derecho a la educación. Este acercamiento permite la construcción de un proyecto social de enseñanza, compartido, que tiene una dimensión distinta del proyecto didáctico. Brousseau afirma que "La enseñanza se concibe también como un proyecto social: que un alumno se apropie de un saber constituido o en vías de constitución" (Brousseau, 1986: 8). En un texto posterior el autor comenta sobre la afirmación anterior:

Esta definición pone el acento sobre el papel del saber -no compete a la didáctica más que lo que, en el proyecto educativo, es específico del saber que se tiene en el punto de mira-; sobre el carácter social del proyecto y, por tanto, sobre las posibilidades culturales de identificación y de gestión de los saberes; y sobre los protagonistas y sobre el carácter institucional de la acción (incluso el autodidacta realiza un proyecto social). (Brousseau, 1990: 260).

La perspectiva de enseñanza como proyecto social abarca más elementos que la de proyecto didáctico del profesor. Si bien en ambos el acento recae en el papel del saber matemático, sólo en ciertos niveles de concreción curricular –el del proyecto del aula determinado por el curriculum– el profesor tomará para sí algunas posibilidades de gestión de los saberes desde su proyecto didáctico, y su investidura institucional le permitirá ser el representante de la cultura matemática y con ello atribuir un carácter institucional a la acción matemática en el aula.

El proyecto didáctico del futuro docente como la expresión de una expectativa de que el otro aprenda un determinado contenido, toma forma a partir de las primeras interacciones durante el practicum. Respecto al proyecto didáctico como posicionamiento metodológico Rouchier (s.f.) afirma que dicho proyecto consiste en "… preocuparse de los problemas y de las situaciones por ellos mismos, por la manera en la que nos informan sobre los conocimientos y el saber que ponen en juego y que ellos movilizan" (Rouchier, s.f.: §7). Lo didáctico se identifica con todo lo que tiene relación con el estudio

y con la ayuda al estudio de las matemáticas, identificándose entonces los fenómenos didácticos con los fenómenos que emergen de cualquier proceso de estudio de las matemáticas, independientemente de que dicho proceso esté dirigido a utilizar las matemáticas, a aprenderlas, a enseñarlas o a crear matemáticas nuevas (Chevallard, Bosch y Gascón, 1994). Así pues, la relación con lo didáctico es un proceso que se da desde muy temprano, en un marco institucional específico, pues según Chevallard (1997) la creación y la utilización de las matemáticas están ancladas a nichos institucionales. En la escuela como institución, niños y maestros participan del estudio de las matemáticas, y por lo tanto, viven de manera conjunta aprendizajes.

Con su ingreso al aula ya con la investidura de maestro, se inaugura con los estudiantes la conformación de un colectivo, un complejo en el que instala su deseo de extender su propio saber, -primer referente y modelo para la negociación de significados, y la investidura narcisista en el alumno para que así sea (Avalos-Rogel y Aguilera, 2022)-; y se va tejiendo el proyecto didáctico con las tramas de certezas precarias conforme se tiene la experiencia, con los trazos de la información proporcionada en la institución formadora, y con la acción conjunta del encuentro de los primeros gestos como docentes con los de los alumnos en el campo bourdiano del saber: "…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" (Avalos-Rogel y Aguilera, 2022, p. 110).

Un proyecto didáctico de enseñanza es la expresión personal de un sistema que relaciona sujetos, grupos e instituciones sociales en torno al estudio del conocimiento matemático. Esta construcción da cuenta de saberes, técnicas y argumentos especializados que conforman una perspectiva en torno a las Matemáticas y su estudio, en particular a las situaciones que ponen en juego saberes matemáticos específicos; el proyecto didáctico direcciona la práctica docente hacia el aprendizaje de un grupo de estudiantes de manera prospectiva, pero recuperando su historicidad y la actualización en el aquí y ahora del contexto. Dicho proyecto está determinado por la historia escolar del profesor, por los saberes adquiridos en la formación inicial y por su trayectoria académico profesional; se ve atravesado por ciertas tradiciones magisteriales sobre la enseñanza de las matemáticas, por la norma curricular del momento, y por las restricciones de la cultura de la escuela donde esté inserto el docente.

Si bien el proyecto didáctico cambia de un estudiante normalista a otro, también los futuros docentes comparten perspectivas comunes que sugieren entre otras cosas, la presencia de tradiciones magisteriales y sedimentaciones conceptuales sobre la enseñanza y el aprendizaje de las Matemáticas. En efecto, desde algunos proyectos el rol del maestro consiste en transmitir un saber que los estudiantes no poseen; mientras que en otros, el docente ofrece una situación didáctica con ciertas

características, y a través de ciertas negociaciones que se concretan en un contrato didáctico, reconoce y espera que sus alumnos pueden hacerse cargo de manera autónoma de la resolución de un problema y la justificación de sus resultados, con el fin de validarlos. Más adelante abundaremos en las intenciones de los gestos de validación del conocimiento escolar.

En el apartado siguiente se hará referencia al orden simbólico que subyace en las tradiciones magisteriales que pueden determinar el proyecto didáctico de los futuros docentes.

El orden simbólico que subyace en las tradiciones magisteriales

Las culturas magisteriales poseen un orden simbólico subyacente, que gira en torno a una figura del docente que tiene como función trasmitir el saber de una cultura de la cual es representante, a generaciones jóvenes utilizando como recurso para la persuasión la retórica aristotélica, por lo que dichas culturas se conformarán con entramados de significaciones entretejidas por un ethos, un logos y un pathos de la profesión docente (Avalos-Rogel, 2013 y Avalos-Rogel, Hernández y Bustos, 2023). La naturaleza del entrelazamiento da forma a redes sociosimbólicas que constituyen un techo de significaciones comunes a una comunidad que comparte una cultura, que son inestables y precarias, y en ciertos contextos es preponderante alguna de la trama significante en el proyecto didáctico. Abordaremos en primer lugar las significaciones del logos, posteriormente del pathos y finalmente del ethos.

En relación al *logos*, las representaciones sociales sobre los maestros de matemáticas que preponderantemente se asoman en el proyecto didáctico se centran en la dificultad del contenido. En un proyecto didáctico que tiene en el centro formas de enseñanza sensibles a las dificultades de los niños, el maestro puede tener en la mira las situaciones de enseñanza que prevén un orden en las actividades: de las más sencillas a las más complicadas en virtud del tipo de números, de las operaciones, de los significados involucrados, entre otros; o bien, contenidos que requieren forzosamente de otros antecedentes matemáticos para ser abordados, por ejemplo, para abordar la multiplicación se requiere primero abordar la suma; también considerar los saberes y los gestos de aprendizaje que ponen en juego niños específicos y de la manera como se ven movilizados por dichas situaciones.

En este ejemplo, Perrin-Glorian (2009, p.73) discute sobre dos posibles actividades para el estudio de la simetría de una figura geométrica: se espera que a raíz de la actividad, los alumnos identifiquen las características y propiedades de una figura simétrica y las relaciones matemáticas que se establecen entre los elementos geométricos de la figura y su eje de simetría.

El doblado de una hoja de papel y girar un papel calca constituyen medios materiales muy diferentes desde el punto de vista de la noción de figura simétrica y la determinación de su eje de simetría. No están controlados por los mismos conocimientos ni por los mismos gestos.

En esta viñeta, el proyecto didáctico prevé criterios para establecer el mejor ambiente de aprendizaje, el *milieu*, o medio problemático, y las anticipaciones de los gestos de los estudiantes. Brousseau (1999) afirma que la enseñanza de una noción consiste en traer a escena situaciones propias de los conocimientos matemáticos, que pueden ser estudiadas, incluso modeladas, en el marco de las matemáticas mismas. Esto permite al maestro prever su evolución en la clase, a partir de modelos matemáticos posibles asociados a dicha situación.

Ahora bien, el relación al *pathos*, que se refiere a la satisfacción y gusto por un ejercicio profesional instalado en "ideales profesionales que corresponden a lo que los maestros sueñan con ser" (Perez Roux, 2022, p. 52) los estudiantes para maestro se debaten en el espacio inestable de la práctica docente por la falta de investidura institucional, por no tener gestos profesionales sedimentados que les permitan decisiones asertivas, y la dificultad para identificar los gestos de los alumnos y resolver las problemáticas no previstas que tienen lugar en el proceso del aprendizaje de los contenidos matemáticos. Finalmente, también existe una tensión entre las demandas de la institución formadora y las restricciones institucionales de la escuela de práctica (Avalos-Rogel, 2011, Aguilera y Rafael, 2016, Perez Roux, 2022). Este espacio inestable los lleva a dar de tumbos: los gestos profesionales son erráticos, las decisiones que toman son cambiantes, y les es más difícil establecer contratos didácticos.

Sin embargo, las primeras evidencias de aprendizaje y las muestras de gratitud de los alumnos, los instalan nuevamente en el lugar del ideal profesional. El acompañamiento formativo del docente titular del grupo donde realiza la práctica, y el del observador de la institución formadora ayuda, desde la planeación, a anticipar los gestos del alumno, particularmente la diversidad de respuestas, tanto las correctas como las incorrectas; a prever los gestos docentes en estrategias alternativas de enseñanza; a identificar, recuperar y organizar los indicios en la práctica, plantearse preguntas en torno a su práctica, y estar en posibilidad de identificar si la apuesta a una cierta intervención funcionó o no.

En relación al tercer elemento de significación del orden simbólico que subyace al proyecto didáctico, el *ethos* docente, Romero y Yurén (2007), Navarrete (2022), y Sensevy *et al.* (2024) coinciden que es una actitud del sujeto para abordar los problemas sociomorales que surgen en el campo de la profesión, una disposición del sujeto para conducirse en relación a los otros y consigo mismo, y el ejercicio de valores y pautas de conducta compartidos y aceptados en el mundo escolar: "…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" (Navarrete, 2022, p. 73). El ethos del docente de matemáticas es un sistema de disposiciones personales y sociales hacia el aprendizaje de las matemáticas. Como lo indica Navarrete, el profesor es un sujeto que interpela con su gesto, y también se ve interpelado en distinta medida por los alumnos, en un movimiento dialéctico.

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 que el orden o mundo simbólico ejerza sobre él; 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 (Navarrete, 2022, p. 73).

El gesto del profesor es un gesto didáctico. Con su gesto atribuye valor a la diversidad de procedimientos de los alumnos, al trabajo conjunto, a la socialización de procedimientos, a la validación de los resultados, a la ayuda oportuna, y a la retroalimentación pertinente; estos gestos profesionales dan cuenta de valores y pautas de conducta en relación con los otros, de su ethos identitario.

La identidad en acto: la intencionalidad

Como ya habíamos señalado, los conocimientos que adquieren los estudiantes sobre cómo enseñar matemáticas durante 12 años de su escolaridad, ejercen una influencia muy fuerte en otros momentos de la práctica: los estudiantes para maestro en el prácticum, los profesores novatos, e incluso los profesores más experimentados regresan a la construcción imaginaria estudiantil cuando sienten que pierden el control en su práctica.

[El] Aprendizaje práctico y temprano de la cultura escolar se produce una 'interiorización de los modelos de enseñanza que sus profesores practicaron con ellos' que, frente a la imposibilidad de implementar los modelos de enseñanza aprendidos durante la formación inicial, ellos mismos actualizarán a la hora de hacerse cargo efectivamente de las tareas docentes (Contreras, 1987, cit. in Davini, 2002: 14)

La innovación en la enseñanza supone una decisión intencionada de construcción de un proyecto didáctico alternativo: la intención es la fuerza que sostiene al docente para controlar la situación,

frente a la incertidumbre del gesto del alumno. Desde la Teoría de las Situaciones Didácticas el proyecto didáctico del profesor es "didáctico" en la medida en que toma en cuenta las condiciones en las cuales se constituye el conocimiento matemático, para "organizar y controlar dichas condiciones" (García, 2005). El proyecto didáctico alternativo se sedimenta cuando el docente advierte avances en el aprendizaje de los estudiantes en sus producciones e interacciones: la identidad entonces se mueve.

Las nuevas condiciones de los dispositivos didácticos instalados suponen: una direccionalidad distinta de la actividad, que ha sido previamente planteada desde el proyecto en construcción; la asunción de nuevos gestos profesionales; y adecuaciones a los nuevos gestos del alumno derivados por el cambio de contrato didáctico: por ejemplo, la respuesta de los alumnos cuando en lugar de explicar un problema y las formas de su resolución, se les pide que lo hagan por sí mismos. "Estos intercambios en sí mismos se entienden en los términos de una relación donde, en tensión, se amarran retos intersubjetivos, retos de aprendizaje y retos para el avance o progreso de la sesión" (Vinatier, 2009, cit. in Fortoul y Fierro, 2021, p. 117).

Los nuevos dispositivos didácticos generados por el proyecto profesional requieren gestos profesionales que tendrán entonces un nuevo valor, por ejemplo, para instalar un ejercicio de memoria didáctica: "En las clases…, algunos gestos profesionales son más importantes: los que le permiten al docente evocar situaciones, particularmente aquellas donde el estudiante tomó para sí su aprendizaje y construyó conocimientos (situaciones a-didácticas), y con dicha evocación reactivar conocimientos. A dichos gestos se les ha llamado gestos de indicación" (Sensevy, 1996, in Matheron, 2009, p. 118). Otro ejemplo, los gestos emblemáticos permiten fijar la producción relevante de algún alumno en un momento dado, para referirse a ella cuando se intenta avanzar en la construcción de un contenido (Sensevy, 2011).

En el caso de los futuros docentes, el cambio en su proyecto didáctico puede tener lugar por una solicitud explícita del docente titular del grupo donde realiza la práctica, o del profesor de la institución formadora.

Vanessa muestra orgullosa su plan de clase con el que piensa introducir a los estudiantes de segundo grado de secundaria al lenguaje algebraico. Espera distribuir a sus estudiantes una hoja en la que se ven dos columnas. En el encabezado de la primera se lee: "lenguaje natural" y en la segunda "traducción al lenguaje algebraico". La maestra le dice que seguramente en los cursos de la normal le habían enseñado que existen otras maneras de acercar al alumno al lenguaje algebraico, a lo que

ella responde en voz baja: “Pues si yo aprendí así, entonces debe estar bien” (2018-10-22; estudiante normalista con tutora, 2º secundaria, matemáticas)

Esta demanda de los formadores tiene una base en la homología directa como interexperiencia. En la escuela de práctica, los estudiantes para maestro retoman los gestos de los docentes cuando los observan, y cuando interactúan entre ellos y con los alumnos en una secuencia didáctica (Avalos-Rogel, 2013). También retoman los gestos de sus formadores en la institución formadora. En su estudio sobre los procesos identificatorios en la formación inicial, Aguayo había señalado que “Las estrategias basadas en la homología se fundan también sobre un modelo de imitación pero más complejo, se caracterizan por el hecho de que los formadores enseñan de la misma forma que desean el estudiante lo haga” (2004, p. 37).

En este juego intersubjetivo los futuros docenes desarrollan ese hábitus, esa estructura estructurante, y se apropian de un ideal de maestro que se va instalando y se percibe en primera instancia personal, pero se va moviendo en la interacción con los gestos de los alumnos. Dicho ideal sufre cambios en el tiempo y en el espacio, la estructura nunca permanece fija. La identidad en acto "se presenta como la unidad de una relación que, dialécticamente, articula la implicación subjetiva del docente y el manejo de los intercambios escolares. Asimismo, constituye un organizador potente de las intervenciones en situación profesional” (Vinatier, 2009, cit. in Fortoul y Fierro, 2021, p. 117). La autor considera que la identidad se relaciona con el significado que dan los profesionales a su manera de proceder *in situ* en sus intercambios con los alumnos.

Discusiones

La primera discusión que se deriva de este trabajo es su postura que se deslinda de la perspectiva de la docencia derivada de los enfoques críticos, como una tarea en colectivo con sentido comunitario (Ramírez, 2017). Si bien este trabajo no desconoce la importancia que puede tener la educación en la emancipación de los sujetos gracias a la educación, la que parte de las posturas interaccionistas que recupera este trabajo se centra más en los medios y los procesos de la conformación de la identidad.

Se recupera de las posturas interaccionistas, aquellas en las que el trabajo docente se concibe como tarea común entre pares (Fierro y Fortoul, 2021), ya sea entre docente y estudiante para maestro en su calidad de enseñante, entre formador y estudiante para maestro en la planeación, e incluso entre docentes y alumnos en la relación didáctica, donde se considera que están en comunidad de aprendizaje, construyendo conocimiento matemático.

Otras discusiones que se abordan está la formación, como un proceso que se da en la interexperiencia (Honoré, 1990), en términos de la adquisición de nuevos saberes, en particular lo que requieren de gestos para hacer más pertinente la relación didáctica.

Finalmente, otra discusión abordada es la relacionada con la identidad, la relacionada con la identificación y la diferenciación con los otros (Dubar, 2015), en el sentido de los gestos profesionales, pero sin duda, los que pueden coexistir en función de las tradiciones magisteriales de una institución, y de los significados generacionales.

Conclusiones

El gesto del docente es más que muecas para enfatizar el mensaje de una comunicación. Teniendo como objetivo la recuperación y análisis de diversos estudios sobre el gesto profesional para indagar la naturaleza de los procesos que favorecen la conformación de la identidad, se concluye que ésta es una construcción simbólica que se da en la interacción en el aula con los alumnos, con los gestos profesionales de los docentes y los gestos para el aprendizaje de los alumnos, interacción que se establece mediante un contrato didáctico para la generación de conocimientos y saberes. Estos gestos conforman una identidad en acto.

También se concluye que el gesto está determinado, y determina, el proyecto didáctico del docente: cristaliza un conjunto de intencionalidades ligadas a la tarea desde un ethos profesional. En el caso de la formación inicial, el proceso de construcción de dicho proyecto profesional en los espacios curriculares de acercamiento a la práctica profesional da cuenta de un proceso formativo y de la conformación de una identidad que se deslinda de las construcciones simbólicas de lo que es ser docente construidas en su trayectoria como estudiante.

El gesto profesional como una forma relacional de la identidad en acto, fue recuperado como un nodo que articula la implicación del docente y las interacciones en el aula, teniendo como fondo un orden simbólico de subyace a las tradiciones magisteriales. Mientras que el *logos* da sentido a las intenciones en torno a los contenidos en juego y el *pathos* reafirma la calidad de las interacciones desde el componente emocional y afectivo, el *ethos* docente está en el centro de la conformación de la identidad, desde el ethos como una atención hacia el otro.

Aún quedan abiertas líneas de investigación sobre la formación inicial docente y la conformación de la identidad desde el interaccionismo: los saberes que se logran en la interacción y subyacen en la constante construcción del proyecto didáctico, los gestos que dependen e impactan los proyectos de escuela, y ahondar en la relación entre el orden simbólico de la docencia abordado en este texto y la conformación de la identidad.

Referencias

*Coloque aquí sus referencias en formato APA 7:

Aguilera, M. y Rafael, Z. (2016). *Salvar el pellejo. Saberes docentes para, en y desde la práctica*. Newton, edición y tecnología educativa.

Aguilera, M., Lozano, I. y Rafael, Z. (2021). Prácticas y saberes docentes de estudiantes normalistas. *Dilemas contemporáneos, educación, política y valores 8* (2), Toluca de Lerdo ene./abr. 2021 Epub 21-Abr-2021.

Aguayo, L. M. (2004). El "saber didáctico" en las escuelas normales. Un análisis de las praxeologías de formación. *Educación matemática 16*(3), pp. 29-57. Diciembre de 2004.´Santillana.

Avalos-Rogel, A. (2011). El desarrollo de competencias indiciales en el último año de la formación inicial de profesores de matemáticas: el caso del tratamiento del error. *Memorias del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. COMIE.

Avalos-Rogel, A. (2013). ¿La formación como prescripción? Cuatro modelos de formación inicial de docentes a partir del análisis de redes sociosimbólicas. En I. Lozano y E. Gutiérrez (2013). *Procesos formativos y prácticas de los formadores de docentes*. Díaz de Santos.

Avalos-Rogel, A. y Aguilera, A. (2022). La formación de sujetos colectivos epistémicos. En Barrón, M. C. y Valenzuela G. A. (Coord.). *IV Formación e identidad de profesores y profesionales de la educación*. AFIRSE-UNAM [Colección Formación de profesores y profesionales de la educación. Coordinadora de la colección: Lilly Patricia Ducoing Watty]

Avalos-Rogel, A., Hernández, M. y Bustos, A. S. (2023). Conocimiento del formador de profesores de matemáticas sobre la construcción de la identidad docente: el caso de la validación. Actas *VI Congreso Iberoamericano sobre el Conocimiento Especializado del Profesor de Matemáticas*, pp.198-205. Valparaíso, Chile.

Brousseau, G. (1986). “Fundamentos y métodos de la didáctica de las matemáticas” Publicado con el título, “Fondements et méthodes de la didactiques des mathématiques”. *Recherches en Didactique des Mathématiques 7*(2), pp. 33-115. La Pensée Sauvage. [Traducción Julia Centeno]. http://cimate.uagro.mx/ivanlopez/seminario/archivos/Brousseau_Fondements.pdf

Brousseau, G. (1990). "¿Qué pueden aportar a los enseñantes los diferentes enfoques de la Didáctica de las Matemáticas? (Primera parte)". Enseñanza de las ciencias 8(3), 1990, pp.259-267 [Traducción de Luis Puig]. www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/download/51335/93083.pdf

Brousseau, G. (1999). "Educación y didáctica de las matemáticas", *V Congreso Nacional de Investigación Educativa*. COMIE [Traducción de Block y Martínez].

Chevallard Y., Bosch M. y Gascón J. (1997). *Estudiar matemáticas. El eslabón perdido entre la enseñanza y el aprendizaje*. Secretaría de Educación Pública.

Davini, C. (coord.) Davini, C., Alliaud, A., Vezub, L.F., Loyola, C., Poliak, N., Garrote, V., e Isod, L. (2002). *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar*. Papers editores.

Dubar, C. (2015). *La construction des identités sociales et professionnelles*. Armand Colin.

Esteve, J. (2007). Identidad y desafíos de la condición docente. En Tenti, E. (Coord.). *El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión del siglo XXI*, pp. 19-70. Siglo XXI.

Fierro, C. y Fortoul, B. (2021). Reflexionar las prácticas docentes. Dos modelos de análisis. En Fierro, C. y Fortoul, B. (Coord.) (2021). *Analizar las prácticas docentes. Aproximaciones desde el interaccionismo*. La Salle-Ibero-Newton.

Foucault, M. (1970). *La arqueología del saber*. Siglo XXI.

García, F.J. (2005). *La modelización como herramienta de articulación de la matemática escolar. De la proporcionalidad a las relaciones funcionales*. Tesis doctoral. Departamento de didáctica de las ciencias. Jaén: Universidad de Jaén.

Honoré, B. (1990). *Vers l'œuvre de la formation. L'ouverture à l'existence*. Editions L'Harmattan.

Jiménez, M. L. y Perales, F.J. (2007). *Aprendices de maestros la construcción de sí*. Pomares-UPN.

Loyo-Brambila, A. (2008). Sindicalismo magisterial. *Revista mexicana de investigación educativa 13* (37), pp. 345-349, Ciudad de México abr./jun. 2008.

Lozano, I. (2006). *Normalistas vs. universitarios o Técnicos vs. Rudos. La práctica y formación docente de escuelas secundarias desde sus representaciones sociales*. Plaza y Valdés.

Matheron, Yves (2009). *Mémoire et étude des Mathématiques. Une approche didactique à caractère anthropologique*. Presses Universitaires de Rennes.

Navarrete, Z. (2022). Identidad profesional. C*sional. Consideraciones al proceso de construcción*. En Barrón, M. C. y Valenzuela G. A. (Coord.). *IV Formación e identidad de profesores y profesionales de la educación*. AFIRSE-UNAM [Colección Formación de profesores y profesionales de la educación. Coordinadora de la colección: Lilly Patricia Ducoing Watty].

Nicolescu, B. (1996). *La transdisciplinarité manifeste*. Éditions du Rocher.

Merchán, F. (2019). *El cuerpo escénico como territorio de la acción educativa: un análisis didáctico de la formación en artes escénicas*. Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá [Colección Tesis doctorales].

Perrin-Glorian, M. J. (2009). L'ingénierie didactique à l'interface de la recherche avec l'enseignement. Développement de ressources et formation des enseignants. *En amont et en aval des ingénieries didactiques, XV^a^ École d´Été de Didactique des Mathématiques – Clermont-Ferrand (PUY-de-Dôme). Recherches en Didactique des Mathématiques*. La Pensée Sauvage, v. 1, p. 57-78, 2009.

Pérez Roux, T. (2022). Construcción de la identidad profesional de los docentes puesta a prueba por la formación y la profesión. En Barrón, M. C. y Valenzuela G. A. (Coord.). *IV Formación e identidad de profesores y profesionales de la educación*. AFIRSE-UNAM [Colección Formación de profesores y profesionales de la educación. Coordinadora de la colección: Lilly Patricia Ducoing Watty]

Prot, F. M., Go, H.L. y Kolly, B. (2024). Ingénieries coopératives de formation. Deux exemples à l´école Freinet (Vence) et à l´école Montessori (Lyon-Chevreul). En Collectif Didactique pour Enseigner (2024). *Un art de faire ensemble. Les ingénieries coopératives.* Presses Universitaires de Rennes.

Ramírez, A. A. (2017). La educación con sentido comunitario: reflexiones en torno a la formación del profesorado. *Educación 26* (51). Pp. 79-94, sept. 2017.

Romero, C., y Yurén, M. T. (2007). Ethos profesional, dispositivo universitario y coformación. *Reencuentro. Análisis de problemas universitarios 49*, pp. 22-29. https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/619

Rouchier, A. (s.f.) "Guy Brousseau. Un importante investigador en un dominio determinante para la educación y la formación científicas. Una vida el servicio de la comprensión y la mejora de la enseñanza y del aprendizaje de las matemáticas". *Association A.R.D.M.* En: http://www.ardm.eu/contenu/ guy-brousseau-espanol.

Sadovsky, P. (2024). Una mirada a la didáctica profesional desde la didáctica de las matemáticas. *Análisis de las prácticas. Revista sobre formación y ejercicio profesional docente 3*. Julio de 2024. UNIPE

Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. De Boeck.

Sensevy, G. y Mercier. A. (2007). *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Presses Universitaires de Rennes.

Sensevy, G., Lefeuvre, L., Perraud, C., Morellato, M., Le Henaff, C., Gerin, M. y Loquet, M. (2024). La question éthique. Une éthique de l'attention. En Collectif Didactique pour Enseigner (2024). *Un art de faire ensemble. Les ingénieries coopératives*. Presses Universitaires de Rennes.

Tardif, M. (2009). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.

Vinatier, I. (2009). *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*. Presses Universitaires de Rennes.

*Redacte a continuación el título del capítulo:

Capítulo 4. Escuelas Normales Particulares: retos e identidad docente

*Escriba a continuación los nombres completos,
sin abreviaturas, de los autores del capítulo:

Oscar Fernando López Meraz

María Bertha Fortoul Ollivier

Haga clic o pulse aquí para escribir texto.

Haga clic o pulse aquí para escribir texto.

Resumen

El capítulo persigue dos objetivos: identificar las condiciones en las que las Escuelas Normales Particulares (ENP) desarrollan la formación docente, y analizar qué tipo de identidad docente se constuye en ellas. El posicionamiento epistemológico fue el hermenéutico, se utilizaron las técnicas de cuestionario y grupo focal para trabajar con personas colaboradoras adscritas a escuelas normales privadas de la Ciudad de México, como autoridades escolares y formadores de formadores. Se presenta una breve recaputulación histórica de la posición de las ENP, para comprender los retos que enfrentan y sus caracterísiticas particulares que las distingue de sus similares oficiales. Metodológicamente se procedió desde el análisis de contenido en la modalidad temática (Bardín, 2009), a partir del cual se registraron tres grandes rubros: la identidad de las ENP, los retos que enfrentan, y las acciones que implementan para desarrollar la identidad docente. Los resultados indican que la formación normalista en las ENP está centrada en la mejora del próximo docente desde un seguimiento atento de su proceso en las aulas normalistas y de las escuelas de práctica, sin descuidar a la persona, teniendo como una referencia estructural la calidad educativa para estimular el interés por la profesión que, sin embargo, no está ceñida a la vida laboral en la educación básica pública.

Palabras clave: formación docente, identidad normalista, calidad educativa

*Pegue a continuación todos los apartados de este capítulo, incluyendo las figuras y tablas. Para darle formato, apóyese de los lineamientos que se indican en la página 3 de este documento.

Introducción

El presente capítulo tiene el propósito de sumar conocimiento sobre las escuelas normales en México. La historiografía sobre estas instituciones es larga, pero aún no lo suficientemente profunda. Uno de los vacíos más importantes al respecto es saber cómo, desde una dimensión histórica, han trabajado los procesos formativos las escuelas normales privadas (ENP). De manera más contemporánea, importa conocer cómo participan en la formación de futuros docentes para la educación básica.

Para ello, aquí pareció relevante conocer el contexto en el que se enmarcan los esfuerzos relacionados con ese fin, desde dos ángulos de observación complementarios: uno nacional-histórico, y otro local-actual tomando en consideración que para este estudio se trabajó con las escuelas particulares de la Ciudad de México. Desde ahí se identificaron los retos más relevantes, en voces de autoridades escolares y de formadores de formadores, y su relación con la identidad docente, eje fundamental de este libro.

Las preguntas de investigación que guiaron el trabajo fueron: ¿cuáles son las condiciones en que las ENP desarrollan sus actividades formativas?, y ¿cómo las ENP desarrollan estrategias de formación identitarias? Epistemológicamente el trabajo se posicionó desde el realismo y el constructivimo, y, en sintonía como ese posicionamiento, metodológicamente se empleó un cuestionario y un grupo focal.

El capítulo está organizado en varios apartados: se inicia con una breve contextualización de las ENP dentro del educación superior nacional, seguido del planteamiento metodológico de la investigación que está en la base de este texto. Más adelante se describe brevemente la población de estudio (Escuelas normales particulares de la Ciudad de México) y se presentan los resultados y la discusión de los mismos a la luz de tres grandes bloques: su identidad institucional, sus retos, y las estrategias implementadas en pos de la formación de la identidad docente en el estudiantado. Se termina con la conclusión y las referencias bibliográficas citadas.

Una breve contextualización de las ENP

Las escuelas normales en México son las principales instituciones dedicadas a la formación del profesorado de educación básica. Esta tarea se les ha encomendado desde el siglo XIX, aunque será en la centuria siguiente cuando se formalice esta responsabilidad para todo el territorio nacional.

Desde la Secretaría de Educación (SEP), fundada en 1921, se han construido las políticas educativas que organizan y dan sentido las prácticas formativas de los futuros docentes de preescolar, primaria y secundaria actualmente.

Una característica relevante de este subsistema de educación superior es su diversidad. De acuerdo con momentos históricos específicos han recibido las siguientes designaciones: "Escuelas Normales Rurales, Escuelas Rurales Regionales o Centrales Agrícolas, Escuelas Regionales Campesinas, Escuela Normal de Profesores de Instrucción Primaria, Escuela Normal Superior de México, Escuela Nacional de Maestros, Escuela Nacional de Educadoras, Centros Normales Regionales, Benemérita Escuela Nacional de Maestros" (Navarrete, 2015, p. 31).

Por su parte, el extinto Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) clasificaba a las escuelas normales como: Beneméritas y centenarias, Escuelas Normales, Normales superiores Normales experimentales, Centros regionales de educación Normal, Normales rurales, Normales urbanas, Centros de actualización del magisterio, Instituto Escuela Normal de especialización, Escuelas de educación física (2017).

Debido a la construcción de un Estado Educador impulsado, entre otros, por José Vasconcelos, será éste el que estableció los enfoques y las perspectivas teóricas consideradas como pertinentes. De este modo, las normales partieron de lineamientos de la educación socialista, de la escuela activa, la posición del capital humano y del humanismo pedagógico, entre otras posiciones y principios formativos. La historia de estas instituciones formadoras incluye varias dificultades y polémicas. En las últimas décadas se ha incrementado las críticas debido a varios factores: "deterioro institucional que se expresa en la baja de matrícula, en la conformación de su planta académica, en sus planes de estudio, en sus instalaciones físicas y en la formación con la que egresan sus estudiantes" (Díaz-Barriga, 2021, p. 534).

La desaparición de las Escuelas Normales ha sido una posibilidad, al menos en el plano retórico, debido a estas condiciones, a las que se podría agregar el desigual desarrollo académico de los "formadores de formadores" (Cid et al., 2021). También se ha vislumbrado la posibilidad de que otras Instituciones de Educación Superior (IES) reemplacen a las normales, como ha sucedido en otros países. Es cierto que estas ideas, como lo afirma Díaz-Barriga, "descalifican o ignoran el papel histórico" de las dinámicas normalistas a favor de un "ideario educativo fincado en valores y perspectivas humanistas, científicas y comprometidas con la conformación de un ciudadano mexicano" (Díaz-Barriga, 2021, p.534).

Como una medida para transformar las escuelas normales, recientemente el Estado Mexicano desarrolló la Estrategia Nacional para la mejora de las Escuelas Normales (DGESPE, 2019), la cual fue construida por medio de reuniones nacionales con la representación de delegados electos de escuelas normales públicas y Centros de Actualización del Magisterio (CAM) que participaron en un congreso nacional. Los resultados son significativos por el diagnóstico y la serie de medidas que estarían dirigidas a la mejora del sistema normalista. Entre los puntos más destacados se encuentran los siguientes: otorgar autonomía en varios sentidos, como la académica y la legal, mayor democratización en los procesos de elección de los cuerpos directivos, poner atención al ingreso, permanencia y promoción del personal académico, entre otras (Díaz-Barriga, 2021).

Como puede observarse las escuelas normales particulares no han sido consideradas como parte de las tipologías oficiales ni han sido requeridas para desarrollar estrategias, al menos no a la par que las instituciones públicas, en beneficio de las mejoras de las prácticas formadoras. Sería interesante analizar, aunque en este espacio será imposible hacerlo, cómo las escuelas privadas formadoras de docentes han participado en las conclusiones a las que llegó el profesor Ángel Díaz-Barriga, cuando reflexionó sobre la visión en la formación docente en México, a saber:

a) una visión nacionalista, que permita formar a sus alumnos de acuerdo con una perspectiva ciudadana; *b)* la consideración de la docencia como profesión que cumple una función social, lo que significa una vinculación con la comunidad; *c)* el valor de los conocimientos de corte humanista (filosófico) y pedagógico como elemento central de la formación, así como el papel de la práctica docente como un elemento sustantivo para el desarrollo de este proyecto educativo; *d)* la necesidad de reconocer la gran heterogeneidad que tiene el sistema de educación normal: diversidad por nivel educativo (preescolar, primaria, secundaria), así como por especialización (educación especial, educación física, educación artística); también por su ubicación o vocación: rural, indígena, urbana, intercultural; así como finalmente por estructura orgánica: federal o estatal (2021, p. 556).

La participación de las escuelas normales privadas en México fue resumida por Valentina Torres Septién, en 1997. En su clásico libro, *La educación privada en México (1903-1976),* se pueden identificar algunas tendencias del proceso que han vivido estas instituciones siendo una de ellas la que Arnaut (1996) indicó cuando afirmó que de ser un "asunto de nadie" se convirtió en una competencia exclusiva del Estado. En líneas generales se puede afirmar que la iniciativa privada estuvo preocupada por la formación de cuadros docentes, para lo cual desarrolló varias estrategias que van desde la actividad docente en conventos, no reconocida por el Estado, hasta la instauración de normales. Después de un incremento considerable, impulsado entre otros sectores por integrantes de la Iglesia Católica, hacia 1950. La principal razón por este interés fue "la preocupación por

contrarrestar la formación recibida en las normales oficiales, donde eran ´preparados concienzudamente para la siembre del comunismo´" (p. 295).

Las autoridades permitieron un incremento considerable, pues de 16 normales (en 1950) pasaron a 30, en 1952, mientras las oficiales no aumentaron. Incluso, cuatro años después la balanza se inclinaba a favor de las privadas con 35 instituciones mientras las públicas eran 33 (p. 295). Sin embargo, en términos de egresados, las cifras señalaban un mayor número de las segundas (con 1, 170 a diferencia de los 215 de las particulares). Esto se explica por lo que Arnaut llamó la edad de oro (1958-1970) del magisterio normalista (1996), momento en el que el Estado desarrolló el Plan de Expansión y Mejoramiento de la Educación Primaria (Juárez, 2013, p. 211). Hacia 1966, en toda la República había 97 escuelas normales privadas que formaban para preescolar y primaria, mientras que normales superiores eran tres (en Coahuila, Jalisco, y Nuevo León) (Torres, 1997).

Este avance se vio cortado por los gobiernos de las décadas de los setentas y ochentas, aunque ya se habían dado intentos desde el periodo de López Mateos cuando sólo se permitió la emisión de títulos a los egresados cuando éstos se encontraran contratados. En 1975, la SEP ya no permitió la incorporación de nuevas normales y limitó el número de estudiantes en las ya establecidas. Esta medida persistió hacia 1979, año en el que, además, se fundaría la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). La principal razón desde el oficialismo fue la imposibilidad de que los egresados de las estas normales se incorporaran al servicio docente público debido a las pocas plazas existentes. Esta clara "defensa" del normalismo público no era nuevo en la esfera política nacional, pues en 1943 el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) se había manifestado en el mismo sentido (p. 297).

Ante estas acciones, el normalismo privado se organizó en la Confederación Nacional de Escuelas Particulares. Desde ahí, se manifestaron en varios sentidos. Uno de ellos fue ofrecer cifras diferentes a la SEP en relación con las plazas necesarias, no menos de 20 mil a diferencia de las 5, 843 que manifestaba la Secretaría. También observaron que los egresados eran absorbidos por la propia iniciativa privada. Esto, sin embargo, no tuvo efectos positivos para que se aumentara la matrícula permitida y abrir nuevas escuelas formadoras. En 1982, en el Primer Congreso Nacional de Normales Particulares, se insistió en que su papel era muestra de la "democracia que reina en nuestra patria", y que las normales privadas eran "un lugar de privilegio en la construcción de los forjadores de los hombres del mañana" (Torres, 1997, p. 299). Quizá la conclusión más importante fue posicionar su objetivo de participar en la formación docente para que el futuro profesorado fuera "capaz de lograr en el alumno una conciencia crítica, que viva y propicie la plenitud de la persona humana, un objetivo de cambio" (Torres, 1997, p. 299).

De acuerdo con la autora que seguimos, hasta esa fecha no se había incrementado el número de escuelas privadas. Conocer con precisión cuántas normales privadas funcionan en México no resulta sencillo. De acuerdo con Dionicio (2019), las cifras son diferentes de acuerdo a varios reportes. En el ciclo escolar 2015-2016, se registraron 460 escuelas normales, de las cuales 266 eran públicas y el resto privadas. La SEP, en 2018, indicaba que había 446, siendo particulares 183. De acuerdo con la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), en el ciclo 2016-2017, había 172 de estas normales segura, de un total de 418, mientras que el Sistema de Información Básica de la Educación Normal (SIBEN) reporta, en 2017, 260 EN públicas y 149 privadas (p. 24).

Si bien es cierto se registró una reducción general en la matrícula de estudiantes de las instituciones formadoras sin importar su financiamiento, de 184, 100 a 108, 555, del ciclo 2001-2002 al ciclo 2015-2016 (Medrano et al., 2017, p. 31), fueron las instituciones particulares las más afectadas. Al final del sexenio de Ernesto Zedillo (1994-2000) había poco más de 80 mil estudiantes inscritos y para el ciclo escolar 2015-2016 (con Felipe Calderón como presidente) sólo había 18, 786. (Medrano et al., 2017, p. 31). Resulta significativo que el 97% de las normales privadas tenía para el 2016, 350 alumnos o menos; es decir, 188 de 194 instituciones, y que solo una superó lo 650 alumnos (Medrano et al., 2017, p. 37). Con respecto a la cantidad de escuelas normales privadas en la Ciudad de México, se dio una reducción importante de los últimos años. En la licenciatura de educación preescolar, la oferta disminuyó entre el ciclo escolar 2019-2020 y 2024-2025 de 13 posibilidades a 7 y en la licenciatura en educación primaria, en el mismo periodo de 9 a 4 (AEFCM, 2019).

En cuanto al profesorado, el de las normales privadas tiene una población diferenciada al de las públicas. Algunos datos así lo señalan. Los docentes son más jóvenes y con menos experiencia, pero tienen mayor porcentaje de posgrados (principalmente maestría) y muy pocos tienen tiempo completo (menos del 5 %), lo que impide la "construcción de proyectos escolares para la mejora de la calidad de la educación que se ofrece en ellas" (Medrano et al., 2017, p. 46).

Metodología

La metodología para la investigación se desarrolló a partir de un cuestionario y de un grupo focal desde las siguientes bases. En el plano epistemológico estas técnicas están basadas en dos posicionamientos: el realismo y el constructivismo. El primero permite analizar los datos empíricos por medio de categorías preexistentes, desde la confiabilidad y la validez, para identificar consistencia de los significados; el segundo considera que no existe una sola realidad, sino la construcción de

varias a partir de la diversidad de experiencias, lo que da pie al reconocimiento de la subjetividad y la reflexión (Escobar y Bonilla, 2017, citados en Rodas y Pacheco, 2020, 183).

Se considera al grupo focal como "un grupo de individuos seleccionados y reunidos por el investigador con el propósito de discutir y comentar, desde su experiencia, sobre un tema que es el objeto de estudio de la investigación" (Powell et al., 1996, p. 499). Asimismo, se le concibe como un método de investigación colectivista (Martínez, 1999), en donde se privilegia la diversidad de experiencias, con sus respectivas emociones, actitudes y creencias (Bostan, 2015), de las personas colaboradoras. Aquí no se comprende a quienes participaron como informantes, dado su carácter extractivista, sino que se recupera la perspectiva de Dooly et al. (2017) porque permitieron conocer temas sobre sus trayectorias profesionales, sus identidades docentes y diferentes tipos de análisis relacionados, por ejemplo, con políticas educativas, entre otros, desde lo que indica Morgan "oír a la gente y aprender de ella" (1997, p. 9).

Regresando al tema de los grupos focales, también se recupera la perspectiva de Nyumba et al (2018) cuando afirman que esta estrategia metodológica permite comprender problemas sociales a profundidad, desde una aproximación rápida y multidimensional (Huertas, 2005). Se consideró pertinente esta técnica porque existe interactuación entre quienes han sido convocados, así como diálogos naturales desde los cuales se pueden identificar formas de pensar y conocer diferentes maneras de expresión (Cojocaru, 2008).

En cuanto a la organización del grupo focal, tanto Morgan (1997) como Aigneren (2002), proponen cuatro fases: Planear, Hacer, Verificar, y Actuar. De acuerdo con estas indicaciones, aquí decidió cómo se desarrollarían las actividades de la planificación y diseñar actividades específicas. Después se construyó un guion de preguntas guía desde elementos teóricos como identidad profesional docente y formación docente vinculados con aspectos contextuales como retos y oportunidades y las relaciones comunicantes desarrolladas entre la formación normalista y las escuelas de educación básica. Este guion fue enviado en forma de cuestionario a las autoridades escolares de las escuelas normales particulares de la Ciudad de México. En tercer lugar, se llevó a cabo la recolección, el procesamiento y el análisis de la información, y la fase cuatro estuvo dedicada a la retroalimentación una vez que se concluyó el análisis de los datos y la interpretación de los mismos, la cual se desarrollará con la publicación de este trabajo.

El grupo focal se desarrolló de manera presencial el 9 de abril del 2025 en las instalaciones de la Universidad La Salle-Ciudad de México, y participó personal de las ocho escuelas particulares de la Ciudad de México (ciclo escolar 2024-2025): doce autoridades escolares, cuatro formadores de

formadores, y una gestora institucional ante la SEP; el 87.5% es del género femenino. Las ocho escuelas particulares de la CdMx participantes fueron: Escuela Normal Particular Autorizada Amado Nervo, Escuela Normal Particular Autorizada Instituto Morelos, Escuela Normal Particular Autorizada Instituto Pedagógico Anglo Español, Escuela Normal Particular Autorizada La Salle, Escuela Normal Particular Autorizada Maestro Manuel Acosta, Escuela Normal Particular Autorizada Quince de Mayo, Escuela Normal Particular Autorizada Superior Federación de Escuelas Particulares, Instituto Mexicano de Estudios Superiores para la Actualización de Profesionales

La sesión fue grabada y transcrita con la herramienta Whisper (https://replicate.com/openai/whisper). Además, se revisó la concordancia con la grabación permanentemente con la intención de cumplir la vigilancia epistemológica. Este mismo día entregaron por escrito el cuestionario con sus respuestas a preguntas abiertas. Concluido el encuentro, se dio un intercambio de ideas e impresiones entre los coordinadores, y se acordó que la investigación requeriría el análisis de contenido en la modalidad temática (Bardín, 2009).

Para desarrollarlo, se usó un editor de textos para organizar información sobre las siguientes categorías: identidad de las escuelas normales particulares, relación teoría-práctica, relación práctica-identidad, contextualización socio-histórica de la formación inicial, relación escuela normal-educación básica, y perfil del formador de formadores. Mediante la escucha y la lectura atenta se aplicaron las reglas que señala Bardin (2009), a saber: exhaustividad, representatividad, homogeneidad, y pertinencia. Estas fueron cumplidas desde la revisión de todos los documentos (los ocho cuestionarios y la transcripción del grupo focal), sin excepciones, lo seleccionado como material empírico representa el universo, la información presentada se refiere a las categorías señaladas, y existe una relación clara entre el contenido de la grabación, las respuestas institucionales a los cuestionarios y el objetivo de investigación.

En la presentación de resultados, se conservó la fuente empírica y en el caso del focus group el rol institucional. La codificación fue la siguiente: c1 -significa cuestionario de la institución numerada con el carácter 1- y así sucesivamente; fg. mtra 1 -se lee, que la información proviene del focus group, que la persona que la aportó es una maestra y que se identifica con el carácter 1- y asi sucesivamente; fg. aut 1 – se lee, que la información proviene del focus group, que la persona que la aportó es una autoridad escolar y que se identificó con el carácter 1 y así sucesivamente-.

Quienes colaboraron en la investigación fueron colegas que compartían conocimiento sobre la temática que interesó a la investigación, tal como lo señalan Redmond y Curtis (2009). Esto permitió cumplir con la sugerencia de Krueger (1990) relacionada con construir un ambiente en el que las

personas participantes se sientan más seguras cuando coinciden en experiencias, conocimientos y saberes sobre el tema tratado. Para el caso de estudio, se eligió que la muestra consistiera en un grupo relativamente homogéneo, tal como lo recomiendan Escobar y Bonilla (2017), cuando se trata de analizar experiencias compartidas. Cabe señalar que las colegas tuvieron la disposición de compartir información para el análisis de la investigación, como lo comentan Stewwart y Shamdasani (2015).

Breve contextualización de las escuelas normales particulares de la CdMx

Se presentan a continuación algunos rasgos de las ENP destacando su oferta educativa en el sector normalista. Esta descripción permite identificarles como un bloque no homogéneo y observar diferencias con las EN públicas. Las licenciaturas ofertadas por las escuelas normales participantes (Tabla 1) están relacionadas con los niveles de educación preescolar (87,5%), educación primaria (50%) y educación secundaria (12.5%), lo que conlleva a que en cuatro de las instituciones se ofertan licenciaturas en diferentes niveles educativos, y en una de ellas diferentes licenciaturas para el mismo nivel.Preescolar es el más ofertado.

Tabla 1: Licenciaturas ofertadas en las Escuelas Normales Particulares (ENP)

Nombre de la licenciatura	Cantidad de instituciones en las que se oferta	Porcentaje sobre el total de instituciones particulares
En Educación Preescolar	7	87.5%
En Educación Primaria	4	50%
En enseñanza y aprendizaje de la biología en Educación Secundaria	1	12.5%
En enseñanza y aprendizaje de las matemáticas en Educación Secundaria	1	12.5%
En enseñanza y aprendizaje del español en Educación Secundaria	1	12.5%
En enseñanza y aprendizaje de la historia en Educación Secundaria	1	12.5%
Total de oferta educativa	14	

Creación personal: datos aportados por los participantes al grupo focal.

La oferta educativa de la ENP forma parte de una estructura educativa, en todos los casos, más amplia a dicha institución (Tabla 2). Aquí se marca una diferencia con las escuelas normales públicas: el estudiantado comparte los espacios institucionales (patios, cafeterías, auditorios, pasillos, salones en horarios simultáneos y alternos) con otros niveles educativos, así como la participación en actividades académicas y culturales diversas. Además, los docentes de educación básica son observados y entrevistados frecuentemente, lo que les permite un mayor conocimiento de la docencia, de sus implicaciones, y de lo que es una escuela (c. 4).

Tabla 2: Estructuras educativas en las que están insertas las ENP

Niveles de la estructura	Cantidad de instituciones	Porcentaje
Educación Básica, Media Superior y Escuela Normal	5	62.5%
Escuela Normal y Universidad	2	25%
Educación Media Superior, Escuela Normal y Universidad	1	12.5%
Total	8	100%

Creación personal: datos aportados por los participantes al grupo focal.

El 62.5% de las EN particulares se reconocen como instituciones de inspiración cristiana, sin que ello conlleve a que sus autoridades escolares sean personas consagradas. Ello marca otra diferencia más con las EN públicas.

Tabla 3: Reconocimiento explícito a ser institución de inspiración cristiana

Reconocimiento explícito a ser institución de inspiración cristiana o católica	Cantidad de instituciones	Porcentaje
Si	5	62.5%
No	3	37.5%
Total	8	100%

Creación personal: datos aportados por los participantes al grupo focal.

Las ENP difieren en sus años de creación (tabla 4), pero ninguna es centenaria. La mayoría fueron creadas hace muchas décadas cuando dicha formación era post-secundaria, y hay una de muy reciente creación (2017).

Tabla 4: Década de creación de las ENP

Década de creación	Cantidad de instituciones en las que se oferta	Porcentaje
Siglo XX: década de los 40 y 50	6	75%
Siglo XX: década de los 60 y 70	1	12.5%
Siglo XX: década de los 80 y 90	0	0%
Siglo XXI: década de los 00 y 10	1	12.5%
Siglo XXI: década de los 20	0	0%
Total		

Creación personal: datos aportados por los participantes al grupo focal.

En cuanto al tipo de institución en la cual laboran sus egresados, en promedio un 50% de los mismos están adscritos al sistema público, con un rango muy alto entre las instituciones (entre el 30% y el 70% de adscripción al sistema público, rango de 40 puntos entre la institución que menos tiene egresados adscritos en dicho tipo de institución y la que más) (cada una de las autoridades presentes en el *focus group*). La adscripción al sistema público se alcanzó tanto por las vías de los concursos como de la herencia de plazas de padres o madres docentes. Bajo la normativa actual, esta incorporación requiere al menos dos años de labores como docente y a partir de ahí incorporarse a los cursos USICAMM y seguir todo el proceso de selección. Esta característica también permite diferenciar a estas instituciones de las públicas. En cuanto a los que laboran en instituciones particulares, egresadas y egresados participan en instituciones de corte religioso (católico y judío), otros en instituciones laicas, algunos más en instituciones bilingües, y unos pocos, los menos, en otros países, principalmente España y Estados Unidos de Norteamérica. Destaca que la mayoría tiene ofertas de trabajo antes de egresar. Calculan que la mayoría de sus egresados que laboran actualmente (hay jubilados) están frente a grupo de educación básica, otras laboran en EN y otras más ocupan puestos administrativos: coordinaciones y direcciones en escuelas, pocas en las instituciones de las congregaciones religiosas.

Las autoridades escolares y los formadores de formadores que laboran en las ENP provienen tanto de instituciones de financiamiento público como privado. Algunos, además, han ejercido funciones administrativas -directores de planteles escolares, supervisores- dentro del sistema público y están jubilados.

Resultados y discusión

Los resultados se presentarán en tres grandes rubros: la identidad de las ENP, los retos que enfrentan, y las acciones que implementan para desarrollar la identidad docente.

a) Identidad de las escuelas normales particulares

Las ENP son conceptualizadas como instituciones encaminadas a la formación de docentes para la educación básica. Su sentido de existir está en que cumplen una función social compartida con las escuelas normales públicas (Navarrete, 2015; Díaz-Barriga, 2021), cuya "misión central dentro de las escuelas normales no es formar a las nuevas generaciones, sino a docentes. Pienso que formamos maestras para que a la vez formen ellas futuros ciudadanos". (fg. aut 1), pero añaden como rasgos distintivos de esta formación: formar buenos docentes, formar mejores docentes, adjetivos vinculados con diferentes matices en sus intenciones formativas. Por un lado, estos adjetivos están vinculados en última instancia con lo social: con un desarrollo propio del futuro docente que posibilite la transformación de la sociedad actual hacia el bien común, hacia el reconocimiento de los otros, hacia un México más justo, más equitativo: "Para mí, las escuelas normales están para propiciar el desarrollo humano a la vez que contribuir a mejorar las condiciones en las que estamos viviendo, la realidad del México hoy" (fg. aut. 4). En algunos casos, acotan este cambio social a lograr una transformación en la educación actual "para guiar y dirigir un cambio en la educación" (fg. aut. 2), "para que sean formadores de niños que respondan a los niños de hoy" (fg. mtra 1).

Además, es frecuente que el énfasis está puesto en el desarrollo de la propia persona y su sentido de vida: "Cuando nos llegan estudiantes sin vocación, nuestra corresponsabilidad, compromiso y entrega es ayudarlo a descubrir su vocación" (c. 3). Para estas instituciones es central que el estudiantado se constituya como persona, como una persona docente. La docencia es vista como un horizonte de vida, como una posibilidad de significarse y de, a partir de la enseñanza, sentirse satisfecho como ser humano en la vida. "En las asignaturas, les hablamos de lo mucho que te aportan los niños" (c. 7). Freire (2004) enfatiza que el proceso de educar es sólo una cuestión humana, que se lleva a cabo a partir de lo que se es, de lo que se ha vivido, de lo que se pretende, del mundo. Al respecto, se puede decir que esta práctica es frecuente entre las instituciones formadoras, como lo demuestra Cardoza (2024). También sería relevante profundizar si el concepto de vocación que desarrollan las ENP está

relacionado con el sentido originario religioso del concepto (Farfán y Perdomo 2020), o, al contrario, cómo se ha desarrollado un sentido laico pese a proceder de otras filiaciones.

En general, "lo logramos hacia la docencia, pero si no, pues bueno, también darle las habilidades para que migre a otra profesión" (fg. aut 7). Desde este planteamiento, la formación normalista se centra en el desarrollo de una vocación para la docencia, así como habilidades para propiciar aprendizajes a los estudiantes de educación básica y para lidiar con los padres de familia "Hay que desarrollarles muchas habilidades para estar con los niños, y últimamente para los papás [...] Hay que despertar [en las futuras docentes] el interés del servicio, de su servicio con los niños" (fg. mtra 2)

Una finalidad más está dentro del sistema educativo nacional: las escuelas normales son una defensa, un testimonio de que hay profesiones que requieren dispositivos formativos distintos a los que se centran en la teoría, en explicaciones y en resolución de ejercicios. En su caracterización de modelos docentes, Gallardo et al., (2009) presentan que uno, muy presente en las universidades, parte de la explicación del profesor de un determinado contenido y posteriormente una ejercitación-aplicación del mismo en situaciones no contextualizadas y rígidas. Tres elementos son enfatizados por los participantes en el grupo focal que no responden directamente a ese planteamiento mayoritario: la vinculación entre la teoría y la práctica, la multidisciplina, y la apertura a las nuevas necesidades y expectativas societales ante la escuela. "Estamos aquí defendiendo la necesidad de constituir un sistema de educación superior distinto al de cualquier otra licenciatura. Para empezar, la formación docente requiere otro tipo de estrategias, es otro tipo de trabajo. Las prácticas son indispensables" (fg. aut 6). Las estancias en las escuelas de educación básica y la reflexión posterior son herramientas "para poder abordar el acto de educar y de enseñar a niños con características también diferentes en un nivel muy complejo que estamos ahorita visualizando con tantas cuestiones psicológicas y administrativas para eso" (fg. aut. 1).

Otras respuestas, centradas en el enfoque de finales del S. XX de la gestión institucional basada en la calidad educativa muy presente en instituciones de financiamiento privado que, por otro lado, tiene también un referente en la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 2006), institución para la cual equidad, relevancia, pertinencia, eficacia y eficiencia son sus componentes.

Las ENP remarcan su deseo de formar mejores docentes en dos sentidos: para la educación básica, y en relación con otras instituciones formadoras. Se enfatiza una búsqueda de la excelencia, por la excelencia misma. "Estamos para formar los mejores docentes, para formar un producto de calidad" (fg. aut.10). Si bien queda pendiente profundizar en qué tipo de calidad educativa participan las ENP,

se podría aventurar que, de acuerdo con Barroso (2018), sería la calidad "como respuesta a cumplir los estándares para satisfacer exigencias sociales" (p.86), y no desde un concepto tradicional interesado en tener estudiantes sobresalientes, académicos destacados y logros de primer nivel, o calidad como respuesta a los requerimientos del medio, en donde la pertinencia se convierte central (p. 85).

Si bien las ENP son definidas por sus propias autoridades como instituciones para la formación de futuros docentes, los énfasis puestos en los para qué de esta formación muestran su diversidad. Cada una de ellas tiene su propia identidad a partir de diferentes elementos como su relación estructural con otros niveles educativos, de su reconocimiento confesional, las finalidades explícitamente buscadas, la visión de crecimiento o decrecimiento de los últimos años, el capital cultural del alumnado, y sus procesos de gestión académica y administrativa, entre otros como la historicidad. En relación con las EN públicas coinciden en el plan de estudio y en las Normas de control escolar.

b) Retos de las ENP

La información de los cuestionarios y del grupo focal aporta varios retos enfrentados por las ENP en su día a día. En esta categoría se describen, de manera sucinta, en tres grandes grupos: a) una visión de conjunto marcada por factores de la política pública, b) los retos formativos, y c) los retos vinculados a la gestión administrativa.

Visión de conjunto

Las autoridades de las ENP de la Ciudad de México reconocen que las instituciones educativas que dirigen son distintas a las EN públicas de la misma ciudad. Algunas diferencias señaladas fueron: las fechas de prácticas y las actividades a realizar en las instituciones de educación básica de acuerdo con los semestres, los perfiles de los formadores de formadores y la documentación para su acreditación, los edificios escolares y las medidas de protección civil, el servicio social. Los lineamientos administrativos correspondientes a lo señalado son respetados "de manera muy puntual y precisa" (c. 3) y gestionados de manera profesional de acuerdo con los contextos políticos, institucionales, financieros, laborales, culturales y formativos propios de cada una de las ENP.

Los retos en lo académico y en lo administrativo siguen siendo los mismos que en el pasado, como la poca posibilidad de participar en la política educativa y la reducción de matrícula; sin embargo, algunos se han incrementado debido a las políticas públicas y su gestión en los últimos años "pareciera que no somos parte de todo el contexto de las normales en el país, ya que varios lineamientos no son de la misma manera que con las instituciones públicas" (c 3). Algunos manifiestan sentirse discriminadas por las autoridades oficiales en el trato recibido: "se vuelve un tema más político y

administrativo, que una situación de brindar a la sociedad realmente las herramientas necesarias para mejorar el sistema educativo" (c 2). Un elemento unido a la discriminación es la exclusión en la creación de la política educativa: "no tenemos injerencia, ni ningún tipo de participación en las consultas, en el diseño de los planes y programas de estudio" (c 5). Otro elemento más es la dificultad para comunicarse con las autoridades de la DGESPE cuando las ENP son las solicitantes (c. 2). Además, tiene que ver con las condiciones para la movilidad nacional e internacional, cuyo financiamiento es por parte del estudiante: "no podemos acceder a los programas nacionales de movilidad" (c 1). También se añade las condiciones de ingreso a la docencia en el servicio público: "no contamos con las mismas condiciones de acceso para que nuestros egresados ingresen al servicio público, se prioriza a otros instituciones -la UPN-, aunque no tengan la misma formación que las normales" (c. 3). Retos políticos, compartidos con las EN públicas, es la forma en que la SEP implementa los planes de estudio tanto del subsistema normalista como de la educación básica basada en capacitaciones escasas y tecnocráticas a las autoridades escolares y a los docentes, en una desvinculación entre ambos subsistemas, así como en diseños curriculares no completos desde un inicio: "en los últimos años, los planes de las normales (excepción de la RIEB) se consolidan poco a poco y se implementan aun sin estar terminados" (c 5)

Retos formativos

Tres retos formativos son nombrados por las autoridades de las ENP. Por un lado, fortalecer la vocación docente. Señalan que las estudiantes que ingresan a cursar las licenciaturas en educación se pueden dividir en dos grupos: las que desean ser docentes y tienen la mirada puesta en dicha meta y las que no la tienen porque su motivación está más en seguir la trayectoria estudiantil, en "hacer algo de sus vidas o estudiar como sus demás compañeros de la preparatoria, aunque no sepan muy bien en qué" (c 3).

Rasgos de esta vocación son: "ser guía y apoyo" (c 1, 3 y 6); "dar un servicio al otro, considerando los cuatro pilares: saber, hacer, ser y convivir" (c 2 y 7), "tener un gran compromiso con los sujetos que dependen de su enseñanza" (c 1 y 8), "consciente de su papel como transformador de la sociedad" (c 3,4,5 y 8), ser un "modelo" (c 1, 5 y 6), "luchar contra corriente y reeducar a la sociedad sin más herramientas en nuestras manos que nuestra vocación, pensamiento y disposición" (c 5).

Quienes participaron en la investigación sostienen que, en ambos grupos, hay que fomentar una docencia por la gran desvalorización social de la profesión, proceso en el cual intervienen, de acuerdo con Díaz (2002), los siguientes factores: Crisis identitaria, falta de valoración social, falta de autoridad

docente en el aula, cambio de visión en el principal agente socializador (la familia), escasa motivación del alumnado, sobrecarga burocrática del profesorado, y síndrome Burnout (p. 11).

Por el lado, otro reto formativo es desarrollar el sentido pedagógico en las futuras docentes. Reconocen el peso de la actividad en la docencia, del hacer diferentes cuestiones: planear, calificar, diseñar material didáctico, escoger material basado en las TIC´S, decorar los salones, hacer periódicos murales, buscar información teórica con respecto al contenido de la sesión. Todo ello requiere una orientación hacia un proceso de desarrollo de aprendizaje. "Hacerles ver a las chicas que [lo que se hace] tiene una intención educativa y que se hace con una finalidad, no es nada más por hacer. Voy a hacer esto, pero ¿para qué les va a servir a mis niños?" (gf. mtra 3). Tenti (1997) subraya que este elemento pedagógico es constitutivo del quehacer docente, que retoma el conocimiento de métodos y técnicas que posibiliten el aprendizaje de los educandos y una selección de los más apropiados en un momento dado.

Además, la docencia implica un estar con personas, con sujetos con características y necesidades particulares, con entornos determinados. La docencia es una acción interpersonal entre el docente y sus estudiantes en la que las actitudes relacionales son centrales.: "ellas tienen que tener empatía con los niños y con la situación del niño" (gf, aut3). "Los docentes dejan una huella en los niños que están formando y tienen que tener claro qué huella quieren dejar" (c 6).

De acuerdo con Hernández et al. (2010), las competencias interpersonales son una herramienta de autoformación y bienestar docente, el dominio de las competencias socio-emocionales sirven sobre todo para conseguir mayor bienestar con nosotros mismos, y adaptarnos mejor al escenario del aula donde pasamos la mayor parte de nuestra vida, pero por supuesto, el efecto de su dominio también repercute en la esfera de la vida familiar y social (p. 109).

En los cuatro años de la licenciatura, se busca propiciar que ambas cuestiones sean interiorizadas por el alumnado y que marquen su forma de ser. Plantean que, si bien pueden parecer a simple vista cuestiones fáciles para los no formadores de docentes, ellos representan aprendizajes complejos de largo aliento en los cuales las prácticas en las escuelas de educación básica son esenciales y que no necesariamente lo logran en todas sus egresadas.

El tercer reto formativo mencionado está vinculado con el bajo nivel académico de las aspirantes y, en algunos casos, la fragilidad psicológica. En este reto, en lo referente a lo académico, se considera que los aspirantes tienen "rezago escolar y en ciertas ocasiones se suma el cultural" (c. 5). Múltiples factores, tales como "una fragilidad cognitiva inmensa, conocimientos pobremente dominados y bajo desarrollo de habilidades fundamentales de pensamiento (comprensión lectora, expresión escrita,

análisis, comprensión del número, etc.)" (c. 8), intervienen en la formación docente. Este bajo nivel repercute "tanto en las dinámicas áulicas factibles de ser implementadas en la ENP para la comprensión de lo educativo como en lo referente a los procesos implicados para las estancias en las instituciones de educación básica" (c. 6).

En cuanto a la estructura psicológica del estudiantado, se considera que en los últimos años se ha incrementado la cantidad de jóvenes con características que pueden desencadenar problemas emocionales:

Las generaciones que actualmente han ingresado a la Escuela Normal presentan una estructura psíquica poco fortalecida ¿quizá efecto de la pandemia o de la educación actual? Evidenciada por la baja tolerancia a la frustración ante la complejidad que implica la intervención directa en los planteles de práctica y a las demandas del nivel de desempeño que exige la formación docente (c. 7)

Al ser la docencia una profesión entre seres humanos, este elemento es central y en la formación inicial se requiere "aprender a ser empáticos" (c. 1), "desarrollar la inteligencia intrapersonal y una resolución de conflictos y problemas con una mirada más humana" (c. 3), aprendizajes impulsados en las ENP a través de acciones curriculares y cocurriculares y de acompañamiento por parte de los departamentos de psicopedagogía y de los formadores de formadores en las asignaturas.

Retos vinculados con la gestión administrativa.

La gestión administrativa de las ENP se enfrenta a tres grandes retos de índole distinta dada la naturaleza de los recursos a los que directamente se refieren. El primero es la matrícula con la que cuentan las ENP y a la dificultad para captar más. Ello conlleva a que, por un lado, varias instituciones no sean autosuficientes económicamente y, por el otro, a tener grupos pequeños por cada año de licenciatura. El costo de las colegiaturas, la desvaloración social del magisterio, la gran oferta de licenciaturas a nivel universitario, el escaso conocimiento social de las ENP, la dificultad para acceder en pocos años a una adscripción en el sistema público, así como el escaso apoyo de las instancias oficiales para acceder a los aspirantes y rechazados de las EN públicas son los factores mencionados para esta baja matrícula:

No tenemos tanta facilidad para atrapar a los alumnos, porque hay muchas otras licenciaturas más atractivas para los jóvenes. El Gobierno argumenta que la SEP no puede promocionar a las ENP y obviamente no tenemos acceso a todos los rechazados que no pueden alcanzar un lugar en las públicas y obviamente somos escuelas pequeñas. (c. 7)

La cuestión económica no es un tema menor en las ENP por la amenaza de cerrar en un futuro próximo. Debido a ello recurren a dos estrategias de financiamiento: utilizar recursos del resto de la oferta educativa ofertada por la institución, y poner en marcha distintos mecanismos: becas, becas crédito, ajustes en colegiaturas.

Se han realizado varios ajustes en los pagos con el propósito de incrementar la matrícula, incluso se está cobrando el 20% menos que hace ocho años, condonando todavía el pago de inscripción. Aun así, hemos tenido algunas deserciones de estudiantes por no poder cubrirlos (c. 5).

Otra cuestión central en lo administrativo es el cumplimiento a todos los requisitos solicitados por las autoridades del subsistema de educación normal, situación que conlleva a una cantidad alta de oficios y contar con varias supervisiones en un año escolar. "Somos niños buenos, nos portamos bien y aun así nos tratan mal. Nos supervisan mucho" (gf, aut 1). Su estructura organizativa consta de una dirección y de un gestor, que cumple una función de representar la ENP ante la DGENAM y de vigilar el cumplimiento de los requisitos solicitado. "Si bien el papeleo es el mismo que en las EN públicas, nuestras instituciones no cuentan con más personal que apoye. Además, no tenemos ninguna flexibilidad con respecto a la normatividad: lo marcado por la autoridad requiere cumplirse tal cual" (gf. aut 7).

El tercer aspecto está relacionado con las escuelas públicas de educación básica (EPEB), en las cuales los estudiantes normalistas van a realizar sus prácticas. Este rubro incluye instituciones a las que se puede acudir, calendarios y horarios, personal de las ENP que pueden entrar a las EPEB, normatividad a ser respetada por las ENP y por las EPEB, la atención en casos de incidencias. A estas cuestiones más formales, se añaden dos que son de difícil manejo para las ENP: a) las actitudes de acogida o no de las practicantes por el personal de las EPEB "En algunas escuelas no están teniendo esta apertura de recibir a las practicantes de la mejor manera, con las mejores intenciones […] No son vistas como parte del sistema y se vuelven mucho más discriminatorias que incluyentes" (c. 6). Y b) las relaciones interpersonales entre las autoridades escolares, los docentes ante grupo, los estudiantes normalistas y los formadores de formadores, los apoyos solicitados por parte de las EBEB a las estudiantes normalistas. "Las escuelas de práctica nos han permitido hacer un vínculo de enseñar y aprender recíprocamente, esto depende en gran medida de cómo se establezcan las relaciones de los docentes de práctica con los docentes de las escuelas" (c.6). En este rubro, un aspecto a cuidar que lo realizado por las normalistas sea "vigente con respecto a las nuevas propuestas pedagógicas y normativas - centralmente protocolos" (c. 5).

c) Estrategias para la formación de la identidad docente

El tercer aspecto que se desarrolla en este artículo está vinculado con las estrategias que las ENP implementan para desarrollar la identidad docente en sus estudiantes. La identidad docente, en voz de uno de los estudiosos al respecto, se caracteriza por distintas señales.

7

Una profesión docente en la que la socialización previa influye en las creencias que el profesorado desarrolla, en la que el contenido que se enseña crea identidad, con una clara predilección por el conocimiento práctico y el aprender de la experiencia, caracterizada por el aislamiento, y en donde los alumnos son la principal fuente de motivación del profesorado. La carrera docente, generalmente plana, también caracteriza a la profesión docente, en la que el profesorado se percibe a sí mismo como artesano, y donde está mal visto pedir ayuda y recibir retroalimentación, con poca confianza por las tecnologías, y que descuida la atención a los docentes que empiezan (Marcelo, 2009, p. 15)

Esta identidad se fortalece con múltiples actividades propias de las ENP, siendo uno de los ejes las jornadas de prácticas y todo lo que éstas conllevan de planeación, estancia en las EPEB y de reflexión posterior. Otro eje relevante es el énfasis sobre "la labor docente en la formación y el cuidado de los niños" (c. 4). Se ha hecho a partir de talleres (c. 3. 4 y 7), pláticas con especialistas (c. 2 y 4) y jornadas de reflexión (c. 4 y 7), además de hablarse al respecto en las asignaturas. Un aspecto medular de este eje es la valoración de la docencia y de las múltiples personas que intervienen en el desarrollo de un niño (c. 3).

El trabajo colegiado entre los formadores de formadores del mismo grupo es una estrategia impulsada en la mayoría de las ENP para favorecer distintas acciones en favor de la formación de las estudiantes: "se hacen diagnósticos grupales y a veces individuales sobre áreas de oportunidad de los estudiantes y se diseñan acciones conjuntas para subsanarlas" (c. 5). El hecho de contar con grupos pequeños es considerado una ventaja al respecto, pues permite, en varias ocasiones, "una atención personalizada" (c. 1) y facilita que los formadores de formadores se comprometen desde sus asignaturas con el desarrollo de actividades académicas, culturales, sociales y deportivas, así como de crecimiento humano y de integración institucional.

Como ENP "tenemos la gran ventaja de poder adicionar a todo lo que la SEP exige, un sinfín de elementos que conducen a nuestros estudiantes a estar preparados para enfrentar los retos que la sociedad del siglo XXI nos impone" (c.4). Ello les permite adicionar a lo señalado en el plan de estudios, actividades de índole diversa e incidir en la formación de un determinado perfil docente. Entre ellos se encuentran:

- Actividades extracurriculares

Al respecto, las ENP implementan diversas asignaturas y actividades extracurriculares para fortalecer el ser docente. Dentro de las primeras se encuentran algunas vinculadas con el "carisma educativo" de la congregación que gestiona la ENP, otras vinculadas con el desarrollo socioemocional propio y de los infantes de la educación básica (c. 2 y 4), otras más vinculadas con el arte (c. 8), unas más consideradas como materias insignias en las universidades. Entre las actividades extracurriculares se encuentran observación de escuelas particulares de educación básica y pláticas con sus docentes (c. 3, 5 y 6), visitas a museos, centros culturales y zonas arqueológicas cercanas a la CdMx (c 1 y 8), jornadas de investigación (c. 2) y culturales (c. 8) e intercambios de experiencias docentes y de organización escolar con otros estudiantes normalistas y con docentes de educación básica (c. 3 y 5). A las futuras docentes les permite "visualizar mejor lo que es ser docente -el compromiso que demanda la profesión-, lo que son las escuelas y construir pertenencias institucionales" (c. 4)

- Apoyo psicopedagógico

En las ENP que cuentan con un departamento psicopedagógico para ellas o compartido con otros niveles educativos o con las universidades, algunas estudiantes son atendidas en la dimensión socioemocional porque se reconoce que la docencia es un quehacer interpersonal. "Ante la vulnerabilidad emocional de un número importante de estudiantes, se solicita al acompañamiento a los especialistas. Un reto central es trabajar la inteligencia emocional" (c. 5).

- Acompañamiento cercano a las prácticas y acciones específicas para mitigar el rezago académico.

Al respecto, el profesorado de las ENP va a las EPEB en las que las estudiantes normalistas están practicando, con funciones de apoyo a las dificultades que enfrentan a partir de una observación del desempeño en aula, de una retroalimentación personal y grupal en las aulas de las ENP o de una plática personal *in situ*. "Tenemos una comunicación clara y asertiva con las practicantes a través de un seguimiento constante en los periodos antes, durante y después de sus prácticas, de manera a ser atendidas y de contar con un trabajo comprometido" (c. 8). Las autoridades de las ENP visitan las EPEB tanto con fines de comunicación con los directivos escolares, con los docentes titulares y de acompañamiento a las estudiantes normalistas: "Las instituciones de prácticas son conocidas por nosotras, y vamos con cierta frecuencia como autoridades a estar con nuestras alumnas" (c. 7). Otra función central, principalmente en las formadoras de las asignaturas de prácticas, es establecer y cuidar las relaciones interpersonales entre todos los agentes participantes en las instituciones de educación básica. Ello les permite actuar rápidamente en casos de incidencias o de cuestiones normativas, no respetadas por una de las partes.

Al retorno de las estudiantes normalistas a la ENP, se realizan actividades de recuperación y análisis de las prácticas realizadas con modelos distintos. “Nuestra escuela normal está implementando un modelo único para toda la institución llamado E-P-R. Les permite a nuestras estudiantes reconocer su estilo de docencia” (c. 7). Los diarios de campo, entrevistas, cuestionarios, guías de observación, planeaciones y evaluaciones son los instrumentos retomados en esos procesos reflexivos.

Al final de cada semestre, se realizan también actividades conjuntas entre todos los grupos de una licenciatura, en la que se comparten vivencias, aprendizajes y recursos didácticos de las prácticas realizadas, así como debates teóricos. “Estas reflexiones colectivas han permitido que las estudiantes visualicen la gradualidad de la práctica y los compromisos que demanda la profesión” (c. 3).

Con respecto al rezago académico, se implementan acciones tanto en las asignaturas, mediante “adecuaciones curriculares” (c. 2), como apoyo “alumna por alumna, identificando e implementando las estrategias que consideramos viables de realizar, previo diagnóstico” (c. 2)

Conclusiones

Existe una controversia histórica sobre la pertinencia de la educación privada. Para el caso de las ENP en México este debate se vuelve complejo por varias razones, entre las que han destacado elementos ideológicos. Además, el Estado ha controlado férreamente las políticas relacionadas con la Educación Normalista por su cercanía con la educación básica, y la misión nacionalista que el Estado-Educador les ha atribuido a esos dos niveles (Díaz-Barriga, 2021).

Hay, por otro lado, voces que defienden la educación superior privada. Entre ellos, Buendía (2009) afirma, apoyado en Geiger, que este tipo de educación suma a la realización de una sociedad plural. Serrano, citado por Barros (2018), considera que este tipo de educación es insustituible porque garantiza la protección y reproducción de la pluralidad social y cultural, garantiza una oferta diferenciada, atiende una oferta que el Estado no atiende, mantiene la pluralidad social y cultural del país, suman a la competencia formativa.

Las ENP aquí estudiadas atienden una diversidad que las escuelas normales públicas no. La profesión docente inspirada en las ENP está anclada en una vocación que responde a las condiciones de diversidad en las que desarrollan sus acciones. En este sentido, se coincide con Larrosa (2010) cuando afirma “que la enseñanza es una profesión con vocación en un ambiente de pluralismo ético y moral” (p. 49) como lo demuestra la heterogeneidad de estas instituciones. Existe, también, un discurso centrado en la calidad y el éxito académico que es impulsado desde las ENP con una serie de servicios y acciones que, como lo afirma Cardoza (2024), “estimulan el interés por esta profesión” (p. 37).

La identidad docente, entonces, es construida en las ENP para una diversidad de escenarios que sobrepasan la educación básica en su modalidad pública, en gran parte porque los requisitos que deben cumplir sus egresados son distintos a quienes se forman en instituciones públicas. Esa heterogeneidad de destinos no está alejada de una política educativa que hace dialogar los requerimientos oficiales y los estilos de gestionar la formación de futuros docentes en donde lo intrapersonal y los saberes para la enseñanza *in situ* están muy presente como ejes rectores en la formación docente. En el primero de ellos, una visión humanista de lo educativo se materializa en el desarrollo de la persona, en cuanto sí misma y, por ende, se favorecen acciones en torno a sus capacidades socioemocionales, la vocación, y en cuanto a sujeto en contacto con otras personas, valorándolas en cuanto tal.

Por otra parte, las ENP reconocen que la docencia es una actividad práctica, que requiere muchos saberes de distinta índole: didácticos, pedagógicos, interpersonales, disciplinares, sociales. A través del acompañamiento y la vigilancia en las estancias de prácticas en las EPEB, antes, durante y después de las mismas, unidos a las actividades extracurriculares propuestas, impulsan tanto la comprensión de lo que es ser docente, de estrategias para propiciar el proceso de enseñanza y aprendizaje como el "saber actuar" *in situ,* con un grupo de NNA, con un contenido determinado y en una institución. Las planeaciones previas, la presencia en las EPEB y la recuperación y análisis posterior son los soportes en la construcción de ese saber actuar.

Las estrategias de formación, ante los retos contextuales propios de la educación privada en este nivel, constituyen esfuerzos diferenciados a las normales públicas, pero coinciden en el deseo de preparar a los mejores docentes posibles. No hay duda de que las ENP son parte de un sistema normalista complejo y diverso, y en consonancia con ello resulta relevante sumar al conocimiento de sus dinámicas y características alejándose de una falsa homogenización. Una oportunidad relevante que presentan las ENP es sumar al proyecto educativo nacional desde una visión humanista

Referencias

*Coloque aquí sus referencias en formato APA 7:

Aigneren, M. (2002). La técnica de recolección de información mediante los grupos focales. *La Sociología en sus Escenarios*, 5(6), 1-32.

Arnaut, Alberto (1996). Historia de una profesión: maestros de educación primaria en México 1887-1994, México: CIDE

Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México. Convocatoria 2019. Estudia en las Escuelas Normales de la Ciudad de México. https://www.aefcm.gob.mx/gbmx/convocatorias/archivos-2019/2019-06-09-folleto-licenciaturas.pdf

Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Geográfica Editora.

Bostan, C. G. (2015). Focus-group research on modern techniques and multimedia tools implementation in teaching practice. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, No. 180, 1444-1450.

https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815016377

Buendía, A. (2009). El estudio de la educación privada en México: un tema pendiente. Casa del tiempo, 2(24), 7-12. http://www.uam.mx/difusion/casadeltiempo/24_iv_oct_2009/index.php

Cardoza, F. (2024). Vocación para la formación docente y su relación con la satisfacción de la formación recibida. *Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades*, (24), 33-52. https://doi.org/10.37135/chk.002.24.02

Cid, C. del, Estévez, E., González, E., Vera, J., (2021). Efectos de programas de política pública sobre las actividades e identidad de la profesión académica en las escuelas Normales de México. *Perfiles educativos*, vol. XLIII, núm. 171, 65-83. DOI: https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.171.59671

Cojocaru, D. (2003). Focus group - social research technique. *Journal of Research and Social Intervention*, Vol. 3.

Díaz, A. (2002). La desvalorización docente. Revista Iberoamericana de educación, 5-11.

Díaz-Barriga, Á. (2021). Política de la educación normal en México. Entre el olvido y el reto de su transformación. *Revista mexicana de investigación educativa*, vol. 26, núm. 89, 533-560

Dionicio, E. (2009). Ingreso a las escuelas normales: entre el deseo, la premura y la resignación". Tesis para obtener el grado de Maestra en Ciencias en la especialidad de Investigaciones Educativas.

Dooly, M., Moore, M., y Vallejo, C. (2017). Ética de la investigación. En E. Moore y M. Dooly (Eds), Enfoques cualitativos para la investigación en educación plurilingüe, 363-375). Research-publishing.net. https://doi.org/10.14705/rpnet.2017.emmd2016.635

Escobar, J., & Bonilla, F. (2017). Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. *Cuadernos hispanoamericanos de psicología, 9(1)*, 51-67.

http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/bitstream/123456789/957/1/Gupos%20focales%20una%20gu%c3%ada%20conceptual%20y%20metodol%c3%b3gica.pdf

Farfán, E., & Perdomo, L. (2020). La vocación: un concepto religioso instalado en la formación profesional. IXTLI: Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación, 7(13), 53-73. Recuperado de http://www.ixtli.org/revista/index.php/ixtli/article/view/132

Fierro, C., Fortoul, B. y Rosas, L. (1999) *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación acción.* Paidós.

Freire, P. (2004) *Pedagogía de la autonomía.* Paz e Terra.

Gargallo, B., Fernández, A., & Jiménez, M. Á. (2009). Modelos docentes de los profesores universitarios. Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria, 19(1). https://doi.org/10.14201/3256

Hernández, A., Jiménez, H. y Álamo, M. (2010). Competencias interpersonales y bienestar del profesor. *Psicología Educativa, 16*(2), 107-114. https://journals.copmadrid.org/psed/archivos/ed2010v16n2a2.pdf

Huertas, J. (2005). Recinto Universitario de Mayaguez http://academic.uprm.edu/jhuerta/HTMLobj-94/Grupo_Focal.pdf

Juárez, J. (2013). Formación y procesos sociohistóricos e institucionales: normales y UPN. En Patricia Ducoing (coord), Procesos de Formación, ANUIES-COMIE, Vol. 1, p. 211.

Krueger, R. (1990). *Focus Groups. A Practical Guide for Applied Research.* London: Sage Publications

Larrosa, F. (2010). Vocación docente versus profesión docente en las organizaciones educativas. REIFOP, 13 (4). (Enlace web: http://www.aufop.com

Marcelo, C. (2010). La identidad docente: constantes y desafíos: Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía, 3 (1), 15-42. Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/5610/561058717001.pdf

Martínez, M. (1999). *La investigación cualitativa etnográfica en educación.* Trillas.

Medrano, V., Ángeles, E. y Morales, M. (2017). *La educación normal en México. Elementos para su análisis*. INEE

Morgan, L. (1997). Focus groups as qualitative research. *Sage publications*, California.

Navarrete, Z. (2015). Formación de profesores en las Escuelas Normales de México. Siglo XX. *Revista de Historia de Educación Latinoamericana,* Vol. 17 No. 25, 17 - 34

Nyumba, T., Wilson, K., Derrick, C., & Mukherjee, N. (2018). The use of focus group discussion methodology: Insights from two decades of application in conservation. *Methods in Ecology and evolution, 9(1)*, 20-32.

https://besjournals.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/2041-210X.12860

Powell, R., Single, H., & Loyd, K. (1996). Focus Groups in Mental Health Research: Enhancing the Validity of User and Provider Questionnaires. *International Journal of Social Psychiatry. 42(3)*, 193-206.

https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/002076409604200303

Redmond, R., & Curtis, E. (2009). Focus groups: principles and process. *Nurse researcher, 16(3)*.

Rodas, F., y Pachecho, V. (2020). Grupos focales: Marco de Referencia para su Implementación. Innova Research Journal, Vol. 5, No. 3, 182-195.

DOI: https://doi.org/10.33890/innova.v5.n3.2020.1401

Stewart, D., & Shamdasani, P. (2015). *Focus groups: Theory and practice.* Sage publications

Tenti, E. (1997). *El arte del buen maestro.* Pax México.

Torres, V. (1997). *La educación privada en México (1903-1976).* El colegio de México.

UNESCO (2006). *Directrices en materia de calidad de la educación superior a través de las fronteras.* http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001433/143349s.pdf

USICAMM (2025). *Acuerdo que contiene las disposiciones, criterios e indicadores para la realización del proceso de admisión en educación básica.* https://www.aefcm.gob.mx/gbmx/convocatorias/archivos-2025/2025-01-28/Convocatoria-Educacioon-Basica-2025-2026.pdf

*Redacte a continuación el título del capítulo:

Capítulo 5. Construcción de la Identidad Profesional Docente en la Escuela Normal de Arandas

*Escriba a continuación los nombres completos, sin abreviaturas, de los autores del capítulo:

José Luis Arce Lepe

Miriam Griselda Jiménez Ramírez

Martha Ivette Figueroa del Real

José Antonio Rodríguez González

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 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.

*Pegue a continuación todos los apartados de este capítulo, incluyendo las figuras y tablas. Para darle formato, apóyese de los lineamientos que se indican en la página 3 de este documento.

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 EN, 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 recursos 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 contribuyen 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 donde 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 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 inicie 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) citado 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 postura 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 con 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 las 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 permite 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 reciproco.

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…” (p. 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 desempeñe, 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 reconstructiva 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 irlas 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 analicen e interpreten 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 permeado por su propia formación, estilo docente e ideologías que podría 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 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

*Coloque aquí sus referencias en formato APA 7:

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.

Bruner, J.S. (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. Ediciones, UNESCO, Fundación Santillana.

DGESUM. (11 de 28 de 2022). *Anexo 03. Plan de Estudio de la licenciatura en Educación preescolar*. DGESUM. https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/2023/08/0rR42K4JAA-ANEXO_3_DEL_ACUERDO_16_08_22.pdf

DGESUM. (16 de agosto de 2022). *Planes de Estudio 2022*. DGESUM. https://dgesum.sep.gob.mx/planes2022

DGESUM. (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 Agustiniano,* 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. *Educagao e Realidade*, *36*(1),191-211.Murrieta Ortega, R., Rossano Ortega, A., y Ríos Carrasco, M. B. (2023). Movilidad académica 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 Innova Educación, 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 Educacional*, *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.

Zambrano, Leal, A. (2007). Philippe Meirieu y la formación profesional de los profesores: un aporte desde la formación del juicio pedagógico. *Educere*, *11*(39), 585-593.

Zambrano Leal, Armando, (2014) "Philippe Meirieu: de la pedagogía por objetivos a la pedagogía diferenciada", Revista Educación y Pedagogía, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 26, núm. 67-68, enero-diciembre. 150-161.

Zambrano Leal, Armando, (2009) Aprendizajes y pedagogía en Phillipe Meirieu. *Praxis educativa*. No.13, 10-24.

*Redacte a continuación el título del capítulo:

Capítulo 6. ¿Cómo decidí que quiero ser profesor(a)? Las motivaciones de las y los aspirantes a la formación normalista

*Escriba a continuación los nombres completos, sin abreviaturas, de los autores del capítulo:

Jihan García-Poyato Falcón

Susana Martínez Martínez

Silvia Almaraz Nuñez

María Guadalupe Santos Rebollar

Resumen

El estudio de las motivaciones para ser profesor se encamina al análisis de la construcción de la identidad docente, pues es en la etapa de aspirantes, donde se inicia la formación profesional. Este capítulo buscó identificar los motivos presentes en las respuestas de 83 aspirantes a la pregunta abierta: ¿Cómo decidiste que querías ser profesor? Esta investigación es cualitativa, de corte interpretativo y alcance descriptivo, aplicando un cuestionario a la totalidad de aspirantes del proceso de selección de 2020-2021 para ingresar a la LEPRIM en la BENEPJPL. Se obtuvo una respuesta de 88%. Se realizó un análisis de contenido cualitativo con categorías desprendidas de la Teoría Antropológica de la Acción Humana (Pérez-López, 1997), que clasifica la motivación en: extrínseca, intrínseca y trascendente. Se encontró que las motivaciones están combinadas, pues se identificaron 174 segmentos en 83 respuestas. Es decir, hay más de un motivo para querer ser docente.

Palabras clave: Motivación, docente de escuela primaria, elección profesional, escuela de profesores

*Pegue a continuación todos los apartados de este capítulo, incluyendo las figuras y tablas. Para darle formato, apóyese de los lineamientos que se indican en la página 3 de este documento.

Planteamiento del problema

Dentro de las sociedades, la profesión docente, cumple un papel fundamental al ser un pilar en la formación de las nuevas generaciones. En consecuencia, quienes eligen ser docentes, tanto sus características como las condiciones de vida que los llevaron a dicha elección profesional, son igualmente importantes al considerar la etapa de aspirantes como el inicio de la conformación de la identidad docente. Por ello, es relevante poner atención a los procesos de ingreso para la selección de futuros docentes, de tal manera que, si se quieren mejorar los mismos, así como la formación inicial, se deberá partir del conocimiento de sus motivaciones.

Existen muchas creencias o mitos sobre por qué los jóvenes eligen la docencia, por ejemplo, por tradición familiar, por el salario y las vacaciones, por el modelo de antiguos profesores o por el gusto de trabajar con niñas, niños y adolescentes. Siendo todos motivos documentados en investigaciones a nivel nacional o internacional (Dundar, 2014; Gratacós, 2014; Watt y Richardson, 2012). Es así que el estudio de la motivación para ser docente ha sido un tema recurrente alrededor del mundo desde hace una década, debido a la reducción en la cantidad de personas interesadas en formarse para ser profesores (García-Poyato y Cordero, 2019), o bien, debido al aumento en la cantidad de docentes titulados que deciden no dedicarse a esta profesión y optan por abandonarla (Watt y Richardson, 2007) .

En experiencias previas se han realizado estudios sobre los factores motivacionales presentes en la elección de las y los aspirantes hacia el ingreso a la escuela normal (García-Poyato, Cordero y Luna, 2017; García-Poyato, Cordero y Torres, 2018; García-Poyato, 2019; García-Poyato, Córdova y Martínez, 2023). Asimismo, este interés ha permitido caracterizar la elección de carrera como un fenómeno multidimensional en el que inciden diversos aspectos: psicológicos (expectativas, identidad, motivación, satisfacción) y sociológicos (asociados a características familiares o sociodemográficas), además de la combinación de ambos, con una dimensión más holística del objeto de estudio (Marín et al., 2021).

Conocer las motivaciones que influyen en la elección de cursar alguna licenciatura en educación, permite entender aquellos factores que les parecen atractivos a quienes aspiran ser docentes. Por lo tanto, "aporta valor conocer las percepciones que los futuros profesores tienen de la profesión, de cara a facilitar posibles campañas de comunicación que eviten estereotipos de la misma" (Gratacós y López-Jurado, 2016, p. 103).

Sin embargo, la motivación es un constructo intangible y cambiante, que se desagrega para su estudio en factores precisos, compuestos de variables observables (Watt y Richardson, 2012), por lo que se necesita estudiarla en diversos momentos de la carrera docente para identificar los posibles cambios y con ello, mejorar los procesos educativos, los planes de estudio y la enseñanza en general, desde la perspectiva de dichas motivaciones. Lo anterior con la intención de lograr que la formación inicial docente sea atractiva para las nuevas generaciones, ya que las y los estudiantes no solo se están formando como estudiantes, como futuros docentes, sino también como sujetos.

Este estudio se enfoca hacia el análisis de las motivaciones para ser profesora o profesor de 83 aspirantes a la Licenciatura en Educación Primaria (LEPRIM) en la "Benemérita Escuela Normal Estatal, Profesor Jesús Prado Luna" (BENEPJPL), quienes respondieron el Cuestionario de los Factores Motivacionales que Influyen en la Elección de la Docencia como Carrera Profesional [CFAMDOC] (García-Poyato, 2019), en abril de 2020, en el inicio del periodo de confinamiento por la pandemia de COVID-19. En este contexto, el presente capítulo tiene como objetivo identificar los motivos presentes en las respuestas a la pregunta abierta: ¿Cómo decidiste que querías ser profesor?

Revisión de la literatura

El análisis de las motivaciones que llevaron a las y los aspirantes a encaminar su carrera profesional hacia la docencia, se realizó desde una perspectiva teórica híbrida -sociológica y psicológica- al considerar necesario analizar la interacción entre aspectos externos al individuo y la identidad misma del sujeto (Wright, 2005), para definir cómo se elige ser docente (García-Poyato et al., 2018). Es así que, a continuación se presenta una breve revisión de los conceptos centrales del estudio: formación docente, elección de carrera y motivación.

Formación docente

La docencia es una profesión para la cual se requiere una formación específica, de nivel superior. Se trata de un currículo donde se integran conocimientos, tanto pedagógicos como disciplinares, dentro de un esquema simultáneo con frecuentes momentos de práctica profesional que implica la inmersión en escuelas reales (Fortoul et al., 2013). En el trayecto de la vida docente, a esta fase se le conoce como formación inicial (OREALC-UNESCO, 2013), la cual en México, tradicionalmente, se realiza en las Escuelas Normales, reconocidas como instituciones específicas para la "formación del profesorado" (Marcelo, 1995, p. 182).

Respecto a los contenidos, de acuerdo con Hernández y Valencia (2021), la formación inicial de docentes comprende el estudio del lenguaje, temas interculturales y la comunicación. Mientras que en cuanto al desarrollo de habilidades se refiere, puntualizan aquellas relacionadas con la tecnología, además de valores como la autonomía y la creatividad (Hernández y Valencia, 2021).

Además de la formación inicial, para comprender el trayecto docente, es necesario incluir la etapa del desarrollo profesional o formación continua, y la carrera docente (OREAL-UNESCO, 2013). Sin embargo, en pocas ocasiones se considera la etapa de aspirante (Elacqua et al., 2018), en la cual el egresado de bachillerato toma la decisión de transitar por el proceso de selección para ingresar a la Educación Superior y cursar la formación inicial como futuro docente.

Elección de carrera

La decisión tomada por un individuo sobre la ocupación que llevará a cabo en su vida adulta se reconoce con el término elección profesional o elección de carrera (Fuentes, 2010). Generalmente tiene lugar en la etapa final del bachillerato, justo en la transición entre la adolescencia y la juventud, con los cambios emocionales que naturalmente suceden previo a la consolidación de la personalidad individual.

A pesar de su relevancia en la vida de las personas, las instituciones de Educación Superior no han considerado la elección profesional como una parte fundamental de la trayectoria escolar de los jóvenes que ingresan a sus aulas. Lo anterior provoca que la mayoría de los aspirantes no cuenten con el acompañamiento necesario para tomar la mejor decisión, lo que

conlleva falta de información o contar con información inconsistente. En el caso de las escuelas normales en México, no se dispone de un programa oficial u obligatorio de orientación profesional para las y los aspirantes que participan en el proceso de selección anualmente.

La elección profesional es un proceso multidimensional en el que convergen influencias de carácter tanto psicológico como social, económico, cultural, pedagógico y familiar, por lo que cada persona experimenta la elección de su carrera de forma distinta. Algunas personas viven un proceso largo en el que analizan las distintas posibles alternativas profesionales, mientras que para otras es una decisión que toman a la ligera:

> de manera superflua o poco informada, sin analizarla y reflexionarla a fondo, lo cual se ha relacionado con que el alumnado deserte en los primeros años de la carrera por su desmotivación o desapego formativo al encontrar una realidad que no esperaban. (Antonio y Díaz Barriga, 2021, p. 6)

Las decisiones con información insuficiente influyen en la persistencia, la permanencia y el compromiso con la carrera profesional, al impactar en los estudiantes de manera individual y en la sociedad en general. Los componentes motivacionales, principalmente los intrínsecos, son un factor fundamental asociado con la satisfacción personal en la formación docente.

Motivación

La motivación consiste en la razón específica por la cual la gente decide hacer algo (Han y Yin, 2016), lo anterior incide en las elecciones que las personas realizan sobre su futuro (Arribas et al., 2021). En este caso, se entiende por motivación a lo que lleva a la persona a decidir una profesión en específico.

Dentro de los modelos teóricos que analizan la motivación que sustenta la elección de la profesión docente, se encuentra la Teoría Antropológica de la Acción Humana (Pérez-López, 1997), que apuesta por la integración de los enfoques psicológico y sociológico en una propuesta de orden antropológico. Esta teoría clasifica la motivación en tres tipos: extrínseca, intrínseca y trascendente.

En primer término, la motivación extrínseca se concibe como la respuesta que se da a una fuerza exterior que empuja al individuo a realizar una acción determinada, ya sea por

recompensa o castigo (Pérez-López, 1997). Es decir, corresponde con "aquellos incentivos contextuales que mueven a las personas a tomar la decisión de estudiar una carrera del área educativa" (Arribas et al., 2021, p. 296). En cuanto a la motivación intrínseca, es un concepto que radica en la satisfacción que la persona encuentra con la mera realización de una acción (Pérez-López, 1997). Por lo tanto, se relaciona con "las predisposiciones psicológicas, afectivas e identitarias de las personas ante la elección de carreras ligadas a la educación" (Arribas et al., 2021, p. 296). Finalmente, el tipo de motivación que hace novedosa la Teoría Antropológica de la Acción Humana es la motivación trascendente, la cual sostiene que el impulso de las acciones de los individuos consiste en las consecuencias que tendrán para las otras personas (López-Jurado y Gratacós, 2013).

Al ser una variable no observable, la motivación se estudia como un constructo hipotético, que se infiere a partir de distintas manifestaciones (Batista et al., 2010). Para ello, en este estudio se sigue el Modelo Conceptual de los Factores Motivacionales que influyen en la elección de la LEPRIM como carrera profesional (García-Poyato, 2019), en el cual se distribuyen los factores motivacionales (ver Tabla 1).

Tabla 1.

Modelo Conceptual de los Factores Motivacionales que influyen en la elección de la LEPRIM como carrera profesional (García-Poyato, 2019)

Tipos de motivación	Dimensiones	Factores motivacionales
Motivación extrínseca	Valor de utilidad personal	Vacaciones y horario
		Salario y seguridad laboral
	Reconocimiento social	Estatus social
		Influencias de otros
Motivación intrínseca	Influencias sociales	Experiencias previas de aprendizaje
		Experiencias previas de enseñanza

	Capacidades para la docencia	Habilidad y personalidad docente
	Valor intrínseco	Valor intrínseco de la carrera
Motivación trascendente	Valor social	Contribución social

Metodología

El presente reporte de investigación es parte de un proyecto mayor acerca del análisis de las motivaciones para ser docente presentes en aspirantes a ingresar a la escuela normal, para lo cual se aplicó el CFAMDOC, que se compone de tres grandes secciones: 1) reactivos sobre las características familiares, académicas y sociales de las y los aspirantes, 2) escala de factores motivacionales, y 3) narrativa del proceso de elección profesional. Las dos primeras secciones corresponden a un cuestionario de encuesta con respuestas múltiples (escala likert y escala de diferencial semántico de 10 puntos) y la tercera es una pregunta abierta: ¿Cómo decidiste que querías ser profesor?

Este capítulo se basa en el análisis de las respuestas a dicha pregunta abierta, en la cual se solicitó una respuesta de tipo narrativo sobre el proceso que vivieron las y los aspirantes para elegir la docencia como carrera profesional, lo que refleja su contexto personal. En este sentido, se llevó a cabo un estudio cualitativo de corte interpretativo y alcance descriptivo.

La investigación tuvo por escenario la única escuela normal de sostenimiento público en Ensenada, Baja California. La BENEPJPL, se fundó en 1960 y actualmente ofrece dos programas de licenciatura (LEPRIM y Licenciatura en Educación Preescolar [LEPREE]) y un posgrado (Maestría en Gestión Escolar); ambos programas de licenciatura cuentan con acreditación vigente de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES).

La aplicación del CFAMDOC se realizó de forma censal a las y los aspirantes que solicitaron participar en el proceso de selección de 2020 para ingresar a la LEPRIM en la BENEPJPL en el ciclo escolar 2020-2021. Se obtuvo una respuesta de 88% del total de aspirantes, de los

cuales la mayoría reportó ser de género femenino (82%), con 20 años de edad en promedio y 90% solteros. Cabe señalar que 73% de las y los participantes tuvo un resultado favorable al término del proceso de selección, al ser admitido a la LEPRIM. Una vez que cada aspirante se registró en el proceso de selección, se le envió vía correo electrónico un enlace a un formulario de Google junto con un breve instructivo donde se explicaba el objetivo del estudio, el uso confidencial y académico de los datos solicitados, así como la estructura del CFAMDOC. En este sentido, se resguarda la identidad, por lo que los fragmentos textuales que se presentan obtenidos de sus respuestas, están etiquetados únicamente con números de identificación, evitando el uso de nombres o algún otro dato que vulnere la confidencialidad acordada.

El procedimiento de análisis de contenido cualitativo utilizado consistió en la técnica de categorización y codificación deductiva (Mayring, 2000). El esquema de análisis se construyó a partir de la revisión de la literatura y con base en el marco conceptual del CFAMDOC, conformándose con cinco categorías y 14 códigos (ver Tabla 2).

Tabla 2.

Esquema de análisis de contenido cualitativo

Categoría	Definición	Código
Influencias sociales	Se refieren a relaciones sociales y experiencias académicas previas que impactan la elección profesional (Watt y Richardson, 2012).	*Experiencias previas de enseñanza* (EPE) *Experiencias previas como estudiante* (EPEs) *Influencia de antiguos profesores* (IAP) *Influencia de familiares profesores* (IFP) *Influencia de familiares* (IF) *Influencias de otros* (IDO)

Capacidades para la docencia	Se refieren a la opinión del individuo sobre sus habilidades, conocimientos y actitudes actuales en relación a una actividad determinada, en este caso, la docencia (Watt y Richardson, 2012).	*Habilidad para enseñar* (HE) *Rasgos de personalidad docente* (RPD)
Valor intrínseco	Se refiere a los aspectos específicos de la profesión con el interés de ejercer la docencia sin un beneficio externo (Kyriacou y Coulthard, 2000).	*Valor intrínseco de la carrera* (VIC) *Trabajar con niños* (TN)
Valor social	Se refiere a las condiciones de la profesión docente que se relacionan con la visión de la docencia como un trabajo importante y de valía social (Tang et al., 2014).	*Hacer una contribución social* (HCS *Influir en el futuro de los niños* (IFN)
Condiciones laborales	Se refieren a las características del trabajo como docente, entendidas como prestaciones laborales que se presentan generalmente en el servicio público.	*Salario y seguridad laboral* (SSL) *Vacaciones y horario* (VH)

Resultados y discusión

A continuación, se exponen los resultados del análisis realizado, con base en la identificación de las categorías deductivas definidas, las cuales se organizaron de acuerdo con la cantidad de segmentos del texto en los que fueron identificadas. Es decir, los siguientes subtítulos representan los motivos que fueron mencionados por las y los participantes, de más ocasiones a menos ocasiones.

Influencias sociales

La categoría que aglutinó una mayor cantidad de segmentos fue 'Influencias sociales' (73 segmentos). Desde la teoría, en su interior se integran varios códigos o motivos específicos, de los cuales, seis se identificaron en las respuestas de quienes participaron en el estudio. En 24 ocasiones las y los aspirantes hicieron referencia a la influencia de antiguos profesores como un motivo para ingresar a la docencia. Específicamente, este código se refiere al impacto que tiene en la elección profesional el contacto con las personas que en algún momento fueron profesores del aspirante, a quienes califica como un ejemplo a seguir. Reconocen la influencia, ya sea porque los docentes expresaron algún comentario de aliento, reconocían alguna capacidad para la profesión, o bien, simplemente por convertirse en un modelo a seguir:

> mis profesores entregaban el alma y todo su conocimiento, y, aún lo siguen haciendo y eso, para mí, vale demasiado, pues de ahí nace mi amor a la enseñanza, por los profesores que he tenido y que para mí, son todo un ejemplo a seguir. (#ID29)

De igual manera, cuando se percibía que los antiguos docentes desempeñaban su labor con gusto, pues, como refirió una de las aspirantes: "ver cómo mis maestros amaban su profesión me hizo estar segura que quiero ser maestra" (#ID79). Experiencia contraria, un aspirante mencionó como motivo que tuvo malos profesores, al reconocer el impacto grave y negativo que un docente que no desempeña correctamente su labor puede tener en las y los niños o jóvenes que son sus estudiantes.

En segundo lugar se ubicaron 18 segmentos relacionados con las experiencias previas de enseñanza, las cuales se refieren a las situaciones que las y los aspirantes a profesor han vivido y que marcan su filiación a la docencia al ejecutar en algún momento ese rol

(Pariahuache, 2015). Estas experiencias han tenido lugar en distintos escenarios. Desde el contexto familiar, cinco compartieron estar a cargo de hermanos menores durante su crecimiento y darles apoyo con tareas o asesorías. De igual manera, con vecinos o auxiliando en comedores infantiles de la comunidad, apoyando a compañeros de clase a petición de sus docentes o también al realizar prácticas de servicio social durante el bachillerato en alguna escuela de Educación Básica.

Destacó otro grupo de cinco aspirantes que han tenido estas experiencias previas de enseñanza pero desde el ámbito laboral, como maestra sombra, dando clases particulares, como expositor de conferencias y como instructora en el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE): "terminando la prepa hice servicio en CONAFE. Fui instructora comunitaria y capacitadora en esa hermosa institución. Aún sigo apoyando" (#ID10).

El tercer motivo identificado es la influencia de familiares profesores (15 segmentos), que atiende a la influencia que ejerce la familia en la decisión profesional, cuando algún o algunos miembros de ella pertenecen al magisterio (Pariahuache, 2015). El parentesco que se mencionó en más ocasiones es tía o tío, seguido por mamá, abuelo, hermana, prima y papá, quienes han sido una influencia en la elección profesional del aspirante: "en mi familia hay varios profesores que me orientan a que me guste más esta profesión" (#ID39). En aquellos casos donde los familiares profesores no son los padres, este resultado coincide con los estudios referidos por Arribas y colaboradores (2021), al sostener que una característica de los colectivos que eligen la profesión docente radica en ser la primera generación de estudiantes universitarios en su familia.

Con una frecuencia mucho menor se identificaron los últimos tres motivos ubicados en la categoría de Influencias sociales: Influencias de otros (7 segmentos) y de familiares que no son docentes (2 segmentos), y Experiencias previas como estudiante (4 segmentos). Las opiniones de personas cercanas a la o al aspirante pueden influir en la personalidad y, por lo tanto, es un elemento influyente en la elección de la carrera (Tomsik, 2016). Éste fue el caso de algunas o algunos de los participantes, quienes recibieron comentarios positivos de las personas a su alrededor sobre la experiencia de ser docente, o bien, les recalcaron algunas cualidades que observaban en ellos, las cuales calificaron como óptimas para la docencia.

Respecto a las Experiencias previas como estudiante, destacó la respuesta de uno de los aspirantes quien compartió: “alguna vez fui etiquetado como alguien problemático, por lo que no me gustaría que otro niño pasara por lo mismo” (#ID71). Lo anterior, como uno de los motivos que lo llevaron a elegir ser profesor.

Valor intrínseco

La categoría ‘Valor intrínseco’, fue la que se identificó en segundo lugar con una frecuencia de 46 segmentos. En su interior se ubican dos códigos: valor intrínseco de la carrera y trabajar con niñas y niños, los cuales aparecieron en una frecuencia idéntica. El valor intrínseco de la carrera se refiere a las características propias de la carrera docente, como la satisfacción por aprender y el interés por la tarea educativa cotidiana del profesor (Cano, 2007). En este sentido, las y los participantes expusieron el gusto por la docencia al considerarla un espacio de crecimiento permanente, en donde se va a enseñar lo que se aprende, ya que: “por eso me decidí por esta carrera porque quiero adquirir conocimientos constantemente y a la vez aprender a enseñar” (#ID80). “Lo decidí porque considero que ser profesor es una de las profesiones más increíbles que existen” (#ID25).

Trabajar con niños se convierte en un motivo para ser docente debido a las condiciones laborales que posibilitan dicha interacción con infantes en las actividades cotidianas (Pariahuache, 2015), donde los sujetos presentan sus deseos personales y desarrollan estrategias de formación que concuerdan con éstos. Este motivo se identificó en 23 ocasiones dentro de las respuestas de los 83 participantes. Lo anterior coincide con lo estipulado por Arribas et al. (2021), al encontrar el deseo y la predisposición por trabajar con la infancia como parte de la motivación intrínseca que lleva a la docencia.

Capacidades para la docencia

La tercera categoría, Capacidades para la docencia, se presentó en 29 segmentos de las respuestas. En el código ‘Habilidades para la docencia’, se ubicaron los 10 fragmentos referidos a las destrezas percibidas por el propio individuo como eficaces con relación a la función docente (Randall y Burley, 2015). Entre ellas, habilidades para la exposición y la expresión oral, para explicar, así como para organizar y planificar actividades escolares.

El código ‘Rasgos de personalidad docente’ (19 segmentos), aglutina las respuestas de las y los participantes relacionadas con aquellas características de personalidad que consideran propicias para ejercer la docencia, además de identificarlas en ellos mismos (Roloff et al., 2015). Se identificaron la paciencia, el compromiso y la ética como los valores que deben estar presentes en la profesión docente. De tal manera que, se entiende que la o el aspirante a futuro docente es un sujeto con emociones, activo, que persigue fines concretos a partir de diversas estrategias, así como de la reflexión crítica acerca de sus fortalezas y áreas de oportunidad.

Valor social

En cuarto lugar se ubicó la categoría ‘Valor social’ (24 segmentos), específicamente los motivos: Hacer una contribución social e Influir en el futuro de los niños, se presentaron en 12 segmentos cada uno. El código, ‘Hacer una contribución social’, se refiere a las acciones docentes orientadas a facilitar el avance educativo, pero no solamente de las y los niños en el aula, sino trascender para mejorar a la sociedad (Cordero et al., 2017). En ese sentido, las respuestas se orientan a la ayuda a otras y otros. Una de las participantes expresó la siguiente opinión:

Considero que un profesor es un líder social, alguien que tiene la capacidad para generar grandes cambios, y si se inicia con los individuos más pequeños de la sociedad: los niños, y en ellos se comparte lo esencial, lo imprescindible para lograr algo importante, de ser diferentes, de ser mejores, al transcurso del tiempo dicho trabajo se verá reflejado en las acciones de los niños, y es ahí cuando te das cuenta de lo valioso que es ser un docente. Decidí ser docente para ser una forjadora de cambio, un ejemplo a seguir, a ser una líder social. (#ID5).

Además, se identificaron respuestas orientadas a la aportación que es posible hacer en las nuevas generaciones a partir de la docencia se ubicaron en el código Influir en el futuro de los niños. Se destacó: “quiero ser una profesora de esas que marcan tu vida , quiero ayudar a mis alumnos a crecer, e inculcar valores y respeto en mi aula, evitar la discriminación y que sea un ambiente sano para cada uno de mis niños” (#ID72).

Estos resultados corresponden con la motivación trascendente o también definida como altruista, pues se alinean al interés de generar una contribución social (Arribas et al., 2021). En este concepto también se equipara con la vocación docente, donde la persona tiene la inclinación, amor o predisposición hacia la enseñanza como carrera profesional (Tintaya, 2016), al ser una expresión de la motivación de tipo trascendente (García-Poyato, 2019).

Condiciones laborales

Finalmente, la categoría de 'Condiciones laborales' se identificó únicamente en cinco segmentos. De acuerdo con Arribas y colaboradores (2021) este tipo de motivos se presentan en mayor medida en los países donde la profesión docente se gestiona por el Estado, alejada de la oferta y demanda del mercado laboral de oferta privada.

Por un lado, el código 'Salario y seguridad laboral', se refiere a la remuneración económica que recibe el docente por el trabajo profesional que realiza, junto con las condiciones de trabajo que permiten tener continuidad laboral en la profesión docente (Morduchowicz, 2009; Pariahuache, 2015). Ante lo que se encontró la estabilidad y las prestaciones laborales como motivos para ingresar a la carrera docente.

Por otro lado, 'Vacaciones y horario', se refiere a los periodos de descanso pagados y a la carga horaria correspondientes al trabajo docente. Los primeros regularmente son mayores en comparación a otras profesiones, mientras que el horario formal es más reducido (Morduchowicz, 2009). Al respecto, dos aspirantes refirieron en sus motivos para querer ser profesores tener más tiempo libre para su familia.

En síntesis, de acuerdo con las frecuencias en que se identificaron los motivos dentro de las respuestas de los participantes, el orden en que se presentan los tres tipos de motivación hacia la docencia son: 1) Motivación intrínseca (93 menciones), 2) Motivación extrínseca (57 menciones), y 3) Motivación trascendente (24 menciones).

Conclusiones

El estudio de las motivaciones para ser profesor se encamina al análisis de la construcción de la identidad docente, pues es ahí, en la etapa de aspirantes, donde se inicia la formación profesional. Las motivaciones de las y los participantes de este estudio se encuentran combinadas, pues se identificaron 174 segmentos en 83 respuestas. Por lo tanto, varios de los

participantes tenían más de un motivo para querer ser docente, lo cual se califica de forma positiva. Al respecto, Dundar (2014) reconoce la necesidad de tener muchas razones para ingresar a la docencia, ya que si se encuentran motivados por un factor exclusivo y éste no se cumple, entonces podrían sentirse decepcionados de su elección profesional.

Los resultados de esta investigación ponen en relieve, con una amplia ventaja, a los motivos de tipo intrínseco, como aquellos que llevan a las nuevas generaciones a interesarse por la docencia. Esto coincide con lo encontrado por Marín y colaboradores (2021), quienes sostienen que dicho resultado es independiente del sexo de los participantes o de la especialidad de docencia a la que quieran dedicarse.

En segundo término se presentaron los motivos de orden extrínseco, específicamente la influencia de antiguos profesores y de la familia perteneciente al magisterio. Esta tendencia ha sido muy frecuente en investigaciones realizadas en México, también en contextos normalistas, donde se encontró que 60% de los participantes señaló tener un vínculo con docentes quienes les recomendaron la profesión (Mungarro y Zayas, 2009).

En el último sitio se ubicó a la motivación trascendente, ilustrada por los motivos de contribución social e influir en el futuro de los niños. Este resultado es contrario al identificado por García-Poyato y colaboradores (2023) quienes analizaron las respuestas de este mismo grupo de aspirantes a la escala de factores motivacionales del CFAMDOC, en donde los tipos de motivación se presentaron en el siguiente orden: trascendente, intrínseca y extrínseca, de acuerdo con los promedios en los puntajes obtenidos en los reactivos correspondientes a cada factor motivacional.

Por lo tanto, es posible inferir que las y los aspirantes de esta investigación no eran totalmente conscientes de aquellos elementos presentes en su decisión profesional, pues al momento de narrar el proceso vivido para decidir ser profesor, los motivos trascendentes fueron mencionados en menos ocasiones, ubicándolos en cuarto lugar al contabilizar los factores motivacionales por separado y en último lugar al aglutinarlos por tipo de motivación. Mientras que al responder una escala numérica, los valoraron con puntajes muy elevados, lo que ubicó a la motivación trascendente en primer lugar para explicar su elección de carrera.

A pesar de dicha contradicción, las motivaciones identificadas en la generación de aspirantes 2020-2021 se consideran acordes con la identidad docente, pues ambos tipos de motivación, intrínseca y trascendente, se consideran óptimas para el desarrollo de la identidad docente. Lo anterior, al considerar que la actitud de servicio al otro y el gusto por las actividades que conlleva la profesión docente en sí misma, son ideales para potencializar la experiencia como estudiante durante la formación inicial y como docente, ya cuando se ingresa al servicio.

Además, cabe señalar como aspecto importante la vigencia de las motivaciones identificadas en la etapa de aspirantes (Alarcón et al., 2017), los cuales pueden confirmarse, modificarse o desaparecer, con las experiencias que se viven ya como estudiante normalista. En consecuencia, un área de oportunidad para las escuelas normales mexicanas es no perder de vista el estudio de la motivación, tanto en la etapa de aspirantes como durante los cuatro años de formación inicial.

En específico, los resultados de este estudio aportan información valiosa para la toma de decisiones institucionales. Por ejemplo, para facilitar el diseño e implementación del Programa Institucional de Tutoría, con la intención de dar un seguimiento tutorial puntual a los motivos que trajeron a los estudiantes a las aulas normalistas, sus expectativas y cómo se han cumplido o no durante su trayectoria estudiantil. Así, al conocer las motivaciones de los estudiantes, la institución formadora de docentes estará en posibilidades de implementar acciones pertinentes para su fortalecimiento, o bien, para orientar a las y los estudiantes para que confirmen si tomaron la decisión correcta al elegir ser docentes.

En cualquier sentido, es pertinente afirmar que, si no se toman en cuenta las motivaciones de los estudiantes, por más que en la escuela normal se lleven a cabo acciones y se implementen por mandato institucional, éstas no tendrán efecto por sí mismas. Para lograr su implementación exitosa, las actividades deberán cumplir con aquellos aspectos propios del sujeto involucrado en su formación profesional, como sus características y motivaciones personales.

En síntesis, la elección de la carrera docente en México hasta ahora ha sido un asunto poco estudiado. Lo anterior puede deberse a la asociación tradicional que se hace entre la noción de vocación predeterminada y permanente con la docencia (Mungarro y Zayas, 2009). Por lo tanto, se considera relevante continuar con esta línea de investigación. Por un lado, con la

aplicación del CFAMDOC en las siguientes generaciones de aspirantes y, por otro lado, con la ejecución de un estudio longitudinal que permita identificar si la motivación intrínseca permaneció durante la formación inicial y qué papel tuvo la dinámica institucional de la escuela normal en la evolución propia de la motivación para ser docente.

Referencias

*Coloque aquí sus referencias en formato APA 7:

Alarcón, E., López, R., & Piña, J. (2017). Elección de carrera: estudiantes universitarios de alto rendimiento académico [Ponencia]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, México. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1064.pdf

Antonio, A., & Díaz-Barriga, F. (2021). Motivación a pensar críticamente sobre la elección de carrera. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores, 9*(16), 1-21. https://dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/2921/2925

Arribas, M., Gajardo, K., Reyes, A., & Vargas, P. (2022). Factores que inciden en la elección de la enseñanza como carrera: un análisis en Iberoamérica. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado,97*(36.3), 285-306. https://doi.org/10.47553/rifop.v97i36.3.93048

Batista, A., Gálvez, M., & Hinojosa, I. (2010). Bosquejo histórico sobre las principales teorías de la motivación y su influencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Cubana de Medicina General Integral, 26*(2), 376-386. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0864-21252010000200017&script=sci_abstract&tlng=es

Cano, M. (2007). Motivación y elección de carrera. *Revista Mexicana de Orientación Educativa, V*(13), 6-9. https://remo.ws/revistas/remo-13.pdf

Cordero, G., Priede, A., García-Poyato, J., & Canett, Z. (2017). *Caracterización de las motivaciones para ingresar a la Escuela Normal. Resultados del estudio exploratorio en Baja California.* IIDE RT 17-02. Universidad Autónoma de Baja California.

Dundar, S. (2014). Reasons for choosing the teaching profession and beliefs about teaching: a study with elementary school teacher candidates. *College Student Journal, 48*(3), 445-460. https://eric.ed.gov/?id=EJ1045352

Elacqua, G., Hincapie, D., Vargas, E., & Alfonso, M. (2018). *Profesión: profesor en Amética Latina ¿Por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo?* Banco Interamericano del Desarrollo. https://publications.iadb.org/es/profesion-profesor-en-america-latina-por-que-se-perdio-el-prestigio-docente-y-como-recuperarlo

Fortoul, B., Güemes, C., Martell, F., & Reyes, E. (2013): Formación inicial de docentes para la Educación Básica. En P. Ducoing y B. Fortoul (coords.). *Procesos de formación. Vol. I.* (153-2049. Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE).

Fuentes, T. (2010). La orientación profesional para elegir fundamentadamente una ocupación: propuesta alternativa. *Revista Mexicana de Psicología, 27*(2), 237-246. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243016324012

García-Poyato, J., Cordero, G., & Luna, E. (2018). *¿Quién quiere ser profesor? Características de los estudiantes normalistas de nuevo ingreso* [Ponencia]. II Congreso Nacional de Investigación Sobre Educación Normal. Aguascalientes, Aguascalientes, México. http://www.conisen.mx/memorias2018/memorias/3/P357.pdf

García-Poyato, J. (2019). *Características y factores motivacionales presentes en la elección profesional: el caso de las Escuelas Normales en Baja California* [Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Baja California]. https://drive.google.com/file/d/1GBA88Wcd5t-qm4dkS9V729oVB-jlfoL9/view#

García-Poyato, J., & Cordero, G. (2019). La profesión docente en crisis: disminución de la matrícula normalista en México. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 27*(3), 1-30. https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/4625/2298

García-Poyato, J., Córdova, P., & Martínez, S. (2023). *Motivaciones para ingresar a la Escuela Normal durante la pandemia por COVID-19* [Ponencia]. VI Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal, Xalapa, Veracruz, México. https://conisen.mx/documents/memorias/Memoria_CONISEN_2023.pdf

García-Poyato, J., Cordero, G., & Torres, R. (2018). Motivaciones para ingresar a la formación docente. Revisión de estudios empíricos publicados en el Siglo XXI. *Pontificia Universidad Católica de Valparaíso-Perspectiva Educacional. Formación de Profesores, 57*(2), 51-72. http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/view/7_27

Gratacós, G. (2014). La motivación de los futuros profesores. *Aula Magna 2.0.* https://cuedespyd.hypotheses.org/461

Gratacós, G., & López-Jurado Puig, M. (2016). Validación de la versión en español de la escala de los factores que influyen en la elección de los estudios de educación (FIT-choice). *Revista de Educación*, *372*, 87-110. https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-372-316

Han, J., & Yin, H. (2016). Teacher motivation: definition, research development and implications for teachers. *Cogent Education, 3,* 1-18. https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/2331186X.2016.1217819

Hernández, E., & Valencia, O. (2021). Cómo están pasando la pandemia los estudiantes de la Universidad Pedagógica Veracruzana: Un estudio de caso. *Diálogos sobre educación, 12*(22), 1-23. https://doi.org/10.32870/dse.v0i22.816

Kyriacou, C., & Coulthard, M. (2000). Undergraduates's views of teaching as a career choice. *Journal of Education for Teaching, 26*(2), 117-126. https://www.researchgate.net/publication/248203557_Undergraduates'_Views_of_Teaching_as_a_Career_Choice

López-Jurado, M., & Gratacós, G. (2013). Elegir enseñar: propuesta del modelo antropológico de la motivación de Pérez López aplicada al ámbito de la educación. *Estudios sobre educación, 24.* https://revistas.unav.edu/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/2027

Marcelo, C. (1995). *Formación del profesorado para el cambio educativo.* EUB.

Marín, D., García, E., & Gabarda, V. (2021). La elección de los grados de Maestro/a: análisis de tendencias e incidencia del género y la titulación. *Educatio Siglo XXI, 39*(2), 301-324. https://doi.org/10.6018/educatio.40858

Mayring, P. (2000). Qualitative Content Analysis. *Forum Qualitative Sozialforshung/ Forum Qualitative Social Research, 1*(2). https://www.researchgate.net/publication/215666096_Qualitative_Content_Analysis

Morduchowicz, A. (2009). *La oferta, la demanda y el salario docente. Modelo para armar. Documento No. 45.* PREAL. https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2015/10/45-La-oferta-la-demanda-y-el-salario-docente-Modelo-para-armar-2009-Noviembre.pdf

Mungarro, G., & Zayas, F. (2009). *Elección de carrera docente* [Ponencia]. X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz, Veracruz, México. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_16/ponencias/0254-F.pdf

Oficina Regional de la Educación para América Latina y el Caribe-Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [OREALC-UNESCO] (2013). *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe.* OREALC-UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000223249

Pariahuache, M. (2015). *Identificación de Factores motivacionales influyentes en la elección de la carrera docente de educación en los y las estudiantes del primer año de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Piura* [Tesis de Maestría]. Universidad de Piura, Perú. https://pirhua.udep.edu.pe/handle/11042/2246

Pérez-López, J. (1997). *Liderazgo.* Folio.

Randall, S., & Burley, H. (2015). Self-efficacy as predictor of commitment to the teaching profession: A meta-analysis. *Educational Research Review,* 15, 1-16. https://www.researchgate.net/publication/272946296_Self-efficacy_as_a_predictor_of_commitment_to_the_teaching_profession_A_meta-analysis

Roloff, J., Klusmann, U., Lüdtke, O. & Trautwein, U. (2015). Who Becomes a Teacher? Challenging the 'Negative Selection' Hypothesis. *Learning and Instruction*, (36), 46-56. https://www.researchgate.net/publication/269723971_Who_becomes_a_teacher_Challenging_the_negative_selection_hypothesis

Tang, S., Cheng, M., & Cheng, A. (2014). Shifts in teaching motivation and sense of self-as-teacher in initial teacher education. *Educational Review, 66*(4), 456-481. https://www.researchgate.net/publication/265857670_Shifts_in_teaching_motivation_and_sense_of_self-as-teacher_in_initial_teacher_education

Tintaya, P. (2016). Orientación profesional y satisfacción vocacional. *Reflexiones en psicología, 15,* 45-58. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2223-30322016000100004

Tomsik, R. (2016). Choosing teaching as a career: importance of the type of motivation in career choices. *TEM Journal. Technology Education Management Informatics, 5*(3), 396-400. https://www.temjournal.com/content/53/TemJournalAugust2016_396_400.html

Watt, H., & Richardson, P. (2012). An introduction to teaching motivations in different countries: comparisons using the FIT-Choice scale. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 40*(3), 185-197. http://dx.doi.org/10.1080/1359866X.2012.700049

Wright, S. (2005). Young people's decision-making un 14-19 education and training: a review of the literature. *The Nuffield Review of 14-19 Education & Training.* University of Oxford. https://www.nuffieldfoundation.org/project/nuffield-review-of-14-19-education-and-training

*Redacte a continuación el título del capítulo:

Capítulo 7. La identidad docente de los pedagogos en formación inicial: encuentros y desencuentros

*Escriba a continuación los nombres completos, sin abreviaturas, de los autores del capítulo:

Aurelio Vázquez Ramos

Carlos Arturo Vargas Castillo

Haga clic o pulse aquí para escribir texto.

Haga clic o pulse aquí para escribir texto.

Resumen

El objetivo de este capítulo es analizar el primer encuentro que los pedagogos en formación docente inicial tienen con la docencia, así como la forma en que este evento impacta en su concepción identitaria, además de la manera en que la formación humanista que reciben a lo largo de su trayectoria universitaria posibilita o no la reconstrucción de esa identidad profesional docente. Desde un posicionamiento hermenéutico, con apoyo del análisis documental, se realizó un estudio exploratorio en torno a la identidad docente del pedagogo en formación inicial desde diversos niveles de análisis. En un primer nivel se revisa la formación del pedagogo universitario en México, particularmente en la Universidad Veracruzana y la formación humanista que la misma institución, desde el Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF) y los planes de estudio 2000 y 2016 que se ubican en el marco del primero, orientan la formación profesional. En un segundo nivel se analiza la identidad del pedagogo en su formación docente inicial. En un tercero y último momento, se desarrollan algunos elementos teóricos sobre la reforma educativa de 2013 y la reconstrucción identitaria del pedagogo como docente en educación básica. Los resultados permiten reconocer una formación docente sólida en los pedagogos misma que se fortalece durante el transcurso de la carrera aunque se advierte que ante la diversidad de los quehaceres profesionales de la mismo, tales como orientación educativa y social, administración educativa o investigación educativa, entre otros, la predilección de los pedagogos en formación docente inicial se incline en mayor medida hacia estos últimos,

aun cuando paradójicamente el ámbito laboral donde se desempeñan sea precisamente la docencia en los diversos niveles educativos. Las conclusiones nos permiten identificar que en su primer encuentro con la pedagogía, se empieza a construir la identidad docente, que durante el proceso de formación de adquieren elementos epistemológicos, teóricos y metodológicos que fortalecen su propia identidad de tal manera que al egresar de la carrera una gran mayoría de los pedagogos asume la docencia como proyecto de vida y desarrollo profesional.

Palabras clave: identidad docente, formación del pedagogo, formación docente inicial

*Pegue a continuación todos los apartados de este capítulo, incluyendo las figuras y tablas. Para darle formato, apóyese de los lineamientos que se indican en la página 3 de este documento.

Introducción

La identidad en la formación docente inicial y en ejercicio ha sido abordada en muy diversos y variados estudios (Gajardo Asbún, 2019; Falcón y Arraís, 2020; Vázquez Ramos, 2023; Balderas, 2013; 2014), entre otros. En términos de la construcción de la identidad docente, la literatura muestra que en algunas ocasiones esta inicia en los primeros años escolares, inclusive desde la infancia por la influencia de algún miembro de familia o bien ante el impacto de alguna o algún docente en el contexto escolar. Navarrete, 2018 afirma que "la formación de la identidad solamente puede llevarse a cabo en condiciones de existencia específica-contextuadas- mediadas multidimensionalmente" (p. 36). Sin embargo, este capítulo tiene como objetivo analizar el primer encuentro que los pedagogos en formación docente inicial tienen con la docencia, así como la forma en que esto impacta en su concepción identitaria, además de la manera en que la formación humanista que reciben a lo largo de su trayectoria universitaria posibilita o no la reconstrucción de esa identidad profesional docente. Desde un posicionamiento hermenéutico, con apoyo del análisis documental, se realizó un estudio exploratorio en torno a la identidad docente del pedagogo en formación inicial desde diversos niveles de análisis. En un primer momento se revisa la formación del pedagogo universitario en México, particularmente en la Universidad Veracruzana y la formación humanista que la misma institución, desde el Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF) y los planes de estudio 2000 y 2016 que se ubican en el marco del primero, orientan la formación profesional. En un segundo nivel se analiza la identidad del pedagogo en su formación docente inicial. En un tercero y último nivel de análisis, se

desarrollan algunos elementos teóricos sobre La Reforma Educativa de 2013 y la reconstrucción identitaria pedagogo como docente en educación básica.

La formación del pedagogo universitario en México

Referirnos al pedagogo universitario en México, implica hablar de la Universidad Veracruzana, siendo en 1954 la primera institución de educación superior que ofertó esta carrera, seguida por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), quien profesionalizó la formación del pedagogo en 1955, esto no significa que sean los primeros indicios de una formación pedagógica en el país, pues ya desde el Siglo XIX, se hacía referencia a ella en diversas instituciones universitarias (Navarrete, 2018). Un aspecto medular es que la carrera aparece ligada a la tradición normalista, como un nivel de especialización de esta, cuando los estudios superiores se refugian en la Normal Superior cuyo propósito fue formar profesores universitarios de materias especializadas para escuelas secundarias normales y profesionales y directores de escuelas (Navarrete, 2018)

En este sentido, ambas universidades, han sido piedra angular en el desarrollo de la formación universitaria de los pedagogos en México, toda vez que sus planes de estudio permitieron orientar los objetivos curriculares de otras instituciones en todo el territorio nacional, estableciendo un modelo de referencia para la formación del pedagogo universitario.

Al realizar un análisis de la postura académica y profesional con la que ambas universidades instauran las Facultades de Pedagogía, posee una inclinación muy clara hacia la formación docente, en donde se da cabida a la profesionalización de la docencia en los niveles de educación secundaria, media superior y universitaria. En el caso de la Universidad Veracruzana, inicialmente sus principales propósitos eran:

> …capacitar a los maestros para las funciones superiores de la técnica de la enseñanza, tales como supervisores, directores de escuelas o directores generales de educación; organizar los estudios... de las especialidades de maestros de Escuela Secundaria, de educación industrial, de educación normal y de educación preparatoria; ofrecer estudios para alcanzar los grados de Maestro y Doctor en Pedagogía. (Tello, 1953, como se citó en Navarrete Cazales, 2018, p. 66).

Lo anterior nos permite tener una visión clara de la concepción que se tenía en la Universidad Veracruzana, sobre la formación profesional, resulta relevante destacar que la formación de los docentes en el siglo XIX y XX en México, estaba a cargo de las Escuelas Normales, esta formación

estaba orientada de manera directa a la praxis docente, aunque no le confería una profesionalización universitaria, por ello, las y los profesores que se formaban en sus filas, no tenían la oportunidad de adquirir un título universitario, que les permitiera acceder a mejores oportunidades académicas y laborales. Esta oferta universitaria que la Universidad Veracruzana ofrecía a los docentes fue pieza clave para la profesionalización de la docencia en nuestro país, transformando así la concepción identitaria de los maestros en el contexto social.

Por su parte, la formación pedagógica en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), no solo estaba orientada a la formación de profesores, sino que además poseía un enfoque relacionado con la capacitación de profesionales en pedagogía, que no solamente se desempeñaran como docentes, sino también como investigadores, asesores, administradores educativos en diferentes instituciones, sin importar el nivel educativo (Ducoing, 1990).

A pesar de que ambas visiones sobre la profesión del pedagogo podrían estar encaminadas a planteamientos distintos, la realidad es que la formación docente continuaba siendo su principal propósito, mismo que aún se observa en la constitución identitaria del pedagogo. Estas posturas epistémicas sobre el pedagogo universitario permiten comprender la razón por la que los estudiantes recién ingresados a las Facultades de Pedagogía de la UV, continúan teniendo en mente el deseo de recibir una formación que les habilite en el desarrollo de competencias propias de la docencia.

En esta clave, la formación universitaria de los pedagogos resulta una tarea que la Universidad Veracruzana ha desempeñado con responsabilidad y profesionalismo desde mediados del siglo XX, constituyéndose en la primera universidad que logró la profesionalización de esta disciplina en el territorio nacional (Navarrete,2008), formando, a la fecha un gran número de generaciones de profesionales de la pedagogía mediante áreas/quehaceres profesionales como: la docencia, el currículo, el desarrollo comunitario, la tecnología educativa, la orientación educativa, la investigación y la administración de instituciones educativas. Esto último, resulta pieza clave para el desarrollo del presente capítulo, toda vez que la diversidad de quehaceres profesionales de desempeño del pedagogo en ocasiones resulta poco conocida por los estudiantes desde su formación inicial privilegiando la docencia desde la que construyen una gran parte de su identidad profesional.

Identidad del pedagogo en la formación docente inicial

Las concepciones sobre el quehacer del pedagogo al momento en que los estudiantes de inician su proceso de formación es muy diversa. Sin embargo, es importante señalar, que la mayoría de los alumnos de nuevo ingreso llegan con una visión enfocada a la docencia, especialmente a la primera y la segunda infancia, las interacciones de los docentes con los estudiantes en las primeras sesiones

dentro del aula les permite percibir una concepción muy limitada de lo que los pedagogos realmente pueden abarcar en relación con su objeto de estudio que es la educación.

Sobre ello Huber y Villar en el año 2010, realizaron un estudio con egresados de la Licenciatura en Pedagogía de la Facultad de Pedagogía Región Veracruz de la Universidad Veracruzana, entre los principales hallazgos se encontró que el 69.7% de los participantes, con diferentes maneras de expresarlo, declararon que su principal motivo por el que habían elegido la carrera de pedagogía era para "Ser maestros o ser docente o dar clases o enseñar o ser educadora" (Huber & Villar, 2010, p. 34), estos resultados muestran de manera muy clara el pensamiento y la visión de los alumnos sobre su formación profesional.

Asimismo, a través de un grupo de entrevistas realizadas con académicos de la Facultad de Pedagogía (también egresados de la Licenciatura en Pedagogía) al momento de hablar de la elección de su carrera profesional, se concluyó que: "la decisión de estudiar pedagogía en algunos casos fue circunstancial, en otras fue por vocación desde la niñez y en otras detonó debido a que habían decidido estudiar anteriormente otra carrera" (Vázquez Ramos, 2023, p.25), estos resultados permiten comprender la realidad bajo la cual los pedagogos toman sus decisiones vocacionales.

Esta primera representación del pedagogo ofrece una idea de la vocación de los estudiantes desde los primeros semestres. A este respecto, Balderas (2014) identifica dos tipos de elementos de la identidad docente, los elementos objetivos y los elementos subjetivos. Los primeros aluden a: la socialización, el reconocimiento social, el discurso y poder, el contexto (histórico), el mundo globalizado, la formación profesional y las políticas educativas. Por su parte, los elementos subjetivos tienen que ver con: las representaciones, las emociones, la incertidumbre y tensión, así como la crisis de identidad. Indagar sobre la identidad docente constituye una actividad relevante por tratarse la docencia de una profesión históricamente desarrollada.

De acuerdo con Vázquez (2019): "Las identidades docentes pueden ser entendidas como un conjunto heterogéneo de representaciones profesionales, y como un modo de respuesta a la diferenciación e identificación con otros grupos de profesionales" (p. 3). Cuando nos referimos a identidades profesionales, resulta necesario analizar los motivos intrínsecos de los individuos al momento de acercarse a una profesión específica, pues esta motivación parte de una postura vocacional o de una admiración personal de aquellos profesionales que se desempeñan en cierta área en la sociedad (Hernández Martínez, et al., 2024).

La vocación inicial del pedagogo en formación, en su mayoría, tiene una estrecha relación con el quehacer docente, toda vez que forma parte esencial en la construcción de su identidad profesional,

ella podrá sufrir transformaciones a lo largo de su trayectoria universitaria, pero queda impregnada por esos elementos con los que se ingresa en la formación. Sobre la vocación profesional se afirma que: "…es un deseo profundo hacia lo que uno quiere convertirse en un futuro, es decir, a lo que uno quiere hacer por el resto de su vida, es algo que va enlazado y determinado por tus conocimientos generales" (Collaguazo & Santiago, 2019, p.2) este deseo hacia el futuro permite que exista un acercamiento a cierta disciplina en la adquisición de los conocimientos necesarios para un buen desempeño.

Este sentido vocacional no es el único elemento que constituye la construcción identitaria en el profesorado, también es importante referirnos a la profesionalización, ella permite "una rigurosa preparación científico-técnica para el desempeño de las actividades de que se trate, la sujeción a las exigencias de orden jurídico y ético-deontológico que regulan la realización de esas actividades" (González Vila, 2000, p.51), esta idea de profesionalización es la que puede tener una transformación dentro del aula universitaria, toda vez que representa la formación dada por los docentes, y por la propia disciplina, la que puede ampliar el panorama de los estudiantes de pedagogía, a través de cada una de las academias establecidas, desde estas los estudiantes reciben la formación profesional, para desempeñarse en los diversos ámbitos en los que tiene injerencia el quehacer del pedagogo.

Este primer encuentro con la realidad del quehacer del pedagogo ayuda a fortalecer los intereses del estudiante universitario por persistir en la docencia, desarrollando así un interés mucho más informado, en el que logra fundamentar de manera teórica el quehacer docente, o también crear nuevos vínculos con las diversas áreas del quehacer pedagógico. Este primer acercamiento ayuda a tener una visión informada de aquello a lo que podrá dedicarse el resto de su vida, logrando así articular las diversas acciones de la disciplina pedagógica para articularlas con la práctica docente.

La formación humanista en el currículo de la Universidad Veracruzana

La formación humanista que caracteriza a la Universidad Veracruzana, a través del currículo formal, permite que cada uno de los estudiantes universitarios desarrollen una educación integral, en ella las áreas del ser humano constituyen elementos clave de su formación, permitiendo con ello un impacto directo en quiénes son y en cómo pueden impactar en la realidad social. Este encuentro con la formación humanista permite a los estudiantes asumir una constante evolución en su propia percepción y en la visión de la identidad profesional que quieren desarrollar, generando así reconstrucciones identitarias y permitiendo enfocar sus metas personales hacia nuevos rumbos.

La Universidad Veracruzana ha procurado, a lo largo de su historia, lograr una formación de calidad en cada uno de los programas educativos que ofrece. Desde el año 1999 decidió establecer un modelo

educativo humanista, frente a los constantes modelos curriculares basados en la competitividad laboral, ello trajo como resultado que en los documentos oficiales se plasmara la importancia de una formación en esta línea, y que diera como resultado una formación integral, todo ello a través de la flexibilidad y la transversalidad (Universidad Veracruzana, 2016).

La máxima Casa de Estudios del Estado de Veracruz, "en 1999 adoptó una idea de formación integral recuperada de bibliografía de la época proveniente de autores y organizaciones internacionales, caracterizada por aspirar a formar ciudadanos plenos, holísticamente y para la vida" (Universidad Veracruzana, 2016, p. 20), esta transformación curricular permitió que las prácticas que se llevaban a cabo dentro de las aulas, fueran transformadas, otorgándole un mayor valor a los conocimientos científicos, partiendo de lo humano y lo ético.

Es así como la Universidad Veracruzana comenzó con la implementación de un nuevo modelo educativo (nombrado así al inicio), el Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF), se basa en cuatro principios bajo los cuales cada uno de los programas educativos tiene que adaptar sus propuestas curriculares. Para los fines de esta investigación, nos vamos a centrar en el primer principio, intitulado "Principio de integralidad", que se basa en la articulación entre el plano social, intelectual, humano y profesional.

Sobre el plano humano, este "…se relaciona con el desarrollo de actitudes y la integración de valores que influyen en el crecimiento personal y social del individuo, esta formación aborda las dimensiones emocional, espiritual y corporal" (Mestachi et al., 2014, p. 4), dicho plano no solo permite que el estudiante universitario tenga una formación más allá de lo académico, sino que también dentro y fuera del aula se pueda formar de manera integral, y así desarrollar elementos de su propia identidad, la cual se construye a través de las dimensiones de lo individual y lo social.

Este plano humano, así como cada uno de los que forman parte del MEIF se ha ido incorporando a cada una de las propuestas curriculares de las entidades académicas que forman parte de la UV, ello ha permitido que los objetivos establecidos a través de este modelo sean alcanzados a nivel institucional, a través del trabajo conjunto y organizado, y de esta manera formar estudiantes con una visión clara de su posicionamiento ante las necesidades de la sociedad en la que se desarrolla.

Planes de estudio 2000 y 2016 de la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Veracruzana

Desde hace más de 20 años, los estudiantes de la licenciatura en Pedagogía de la Universidad Veracruzana se han formado a través de planes de estudio humanísticos, que promueve un desarrollo integral de su quehacer profesional, permitiendo así abarcar cada una de las áreas que conforman a la educación, como su principal objeto de estudio. Los planes de estudio que se abordan en este apartado

son los más recientes, además de encontrarse enmarcados por el MEIF y que han tenido una visión humanista desde su creación, dichos planes de estudio fueron implementados en los años 2000 y 2016, permitiendo así una formación de varias generaciones de pedagogos que se encuentran desarrollándose profesionalmente en el campo laboral, teniendo clara una identidad construida a través de su quehacer o experiencia profesional, otra categoría esencial para la construcción de la identidad docente.

El plan de estudios 2000, tenía como principal propósito lograr las transformaciones institucionales que el MEIF solicitaba a cada una de las entidades académicas que formaban parte de la UV, en este sentido la formación integral y flexible poseía un lugar primordial en el desarrollo de las y los pedagogos. Al realizar el análisis ocupacional, los resultados arrojaron que "el nuevo currículum debe incorporar un enfoque de pedagogía social, en el sentido de la aplicación de los servicios pedagógicos a la comunidad, a través de organizaciones gubernamentales y asociaciones civiles que apoyen el desarrollo social de sus integrantes" (Universidad Veracruzana, 2000, p. 18), estas aseveraciones permiten comprender el contexto bajo el cual se desarrolla dicho plan de estudios, que tenía en claro que el quehacer del pedagogo iba más allá de la docencia, teniendo una concepción amplia del campo laboral del pedagogo.

La diversidad y complejidad de las sociedades del nuevo siglo llevaron consigo que la práctica pedagógica tuviera un abanico más amplio de espacios ocupacionales, dichas prácticas ocupacionales se concentraron en el currículo a través de cuatro "Áreas de Formación Terminal", estas fueron: Administración Educativa, Orientación Educativa, Nuevas Tecnologías y Educación Comunitaria. (Universidad Veracruzana, 2000).

Al analizar en concreto las Experiencias Educativas que comprendían el Plan de Estudios 2000, no hay una formación concreta para el desarrollo e implementación de estrategias didácticas dentro del aula, generando así pocas competencias directas para el ámbito docente, pues solo las experiencias educativas de "Planeación Didáctica", "Evaluación de los Aprendizajes" y "Laboratorio de Docencia"; estaban encaminadas al desarrollo de competencias docentes. Esta realidad, permitía habilidades limitadas para los estudiantes en el quehacer docente, pero al mismo tiempo, posibilitaba en los estudiantes nuevos tópicos relacionados con la educación, teniendo así, ciertos desencuentros con su interés por la docencia, aunque desarrollando nuevos intereses por áreas esenciales en el desarrollo del fenómeno educativo (Universidad Veracruzana, 2000).

Estos encuentros y desencuentros están directamente relacionados con la construcción identitaria de los estudiantes, pues su cosmovisión de la vida y de su propio ser, se ve impactada a través de las

vivencias de su formación, formación que trastoca la propia definición del ser, del ser humano, pero también del ser social (Hernández Martínez et al., 2024).

Fue hasta el año 2016, que se publicó el nuevo Plan de Estudios de la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Veracruzana, mismo que se encuentra vigente hasta el día de hoy. Este último Plan de Estudios tiene como objetivo general:

Formar profesionales de la educación con una visión holista, crítica, reflexiva, colaborativa e innovadora para entender, intervenir y valorar los procesos educativos en todas sus manifestaciones y dimensiones, en la búsqueda de su mejora permanente para impulsar el desarrollo del país. (Universidad Veracruzana, 2016, p. 9)

Este objetivo sigue bajo una misma línea en el que destaca la formación holística, además, la formación humanística se ve presente en uno de sus tres Núcleos de Formación, que "representan espacios en la estructura, en donde confluyen teorías, conocimientos, prácticas que van a conformar los quehaceres profesionales del Licenciado en Pedagogía" (Universidad Veracruzana, 2016, p. 16), el Núcleo de Formación en el que se refleja la formación humanista lleva por nombre "Núcleo de Formación Humana", busca profesionistas de la pedagogía "con amplia formación humana que les permita convertirse en agentes de cambio, con capacidad de contribuir a transformar el mundo educativo que les toca vivir" (Universidad Veracruzana, 2016, p. 17). Ello permite comprender que la visión del pedagogo se vincula de manera más activa con las prácticas sociales, elemento esencial para la transformación de los contextos desde la percepción del propio individuo.

Esta propuesta curricular, continua su operatividad desde el año 2017 formando a los estudiantes, bajo un enfoque humanístico que busca el desarrollo integral del individuo, esto trajo una transformación de la estructura curricular, en donde desaparecen las Áreas Terminales, y ahora los estudiantes tienen la facultad de elegir entre diversas optativas, aquellas experiencias educativas que convenga a su proyecto de vida, situación que les lleva a tener que tomar un posicionamiento profesional con mayor solidez, además de tomar decisiones importantes para su formación profesional.

En contraste con el Plan de Estudios 2000, la propuesta curricular 2016 posee un mayor número de Experiencias Educativas encaminadas al desarrollo de competencias relacionadas con el ámbito didáctico, posibilitando con ello, una mayor preparación en este quehacer profesional denominado: Docencia y medicación pedagógica, que sigue siendo prioridad vocacional de los estudiantes en esta licenciatura y que marca un precedente en su posicionamiento identitario.

Los estudios realizados desde décadas anteriores, evidencias que los estudiantes se inclinan en mayor medida hacia la docencia en los diversos niveles educativos, además de que, en cada una de las experiencias educativas del currículo formal en el quehacer profesional de docencia y mediación pedagógica, además de las prácticas profesionales vividas, los estudiantes, logran un acercamiento experiencial de las actividades que forman parte de la docencia en todos los niveles educativos.

Este acercamiento directo con la actividad docente ha permitido en los pedagogos en formación un deseo de lograr ser contratados por alguna institución educativa en la que puedan desenvolverse como profesores, lo que les ayuda a construir un imaginario más claro sobre lo que son, permitiendo con ello fortalecer su identidad como futuros docentes, profesión que se construye a partir de concepciones colectivas, dado el impacto social que tiene el profesor.

La Reforma Educativa de 2013 y la reconstrucción identitaria pedagogo como docente en educación básica.

Desde su génesis, la concepción del pedagogo tiene una estrecha relación con la docencia, tal y como ha sido expuesto en este trabajo, la razón de ser de la Licenciatura en Pedagogía era profesionalizar la labor docente. Sin embargo, el pedagogo no se encontraba dentro de las instituciones educativas enfocadas a la educación primaria "hasta antes del 2012, los maestros de educación primaria se formaban únicamente en escuelas normales" (Gutiérrez & Cuevas, 2019, p. 1), situación que mantenía a los pedagogos en espacios de educación secundaria, media superior y superior, o en su caso, en espacios de capacitación para los docentes que se encontraban frente a grupo en educación primaria.

Sin embargo, la Reforma Educativa durante el sexenio de Enrique Peña Nieto, abrió la puerta para que diversas profesiones dedicadas al ámbito educativo tuvieran cabida en educación básica, permitiendo así que egresados de la Licenciatura en Pedagogía ingresaran a este nivel, hubo con ello descontento de diversos sectores educativos, a pesar de lo anterior, la Secretaría de Educación Pública (SEP) estableció ciertos perfiles, parámetros e indicadores muy generalizados, en los que cualquier profesional dedicado a la educación podía concursar por una plaza en el nivel ya mencionado (SEP, 2014).

Este nuevo espacio en el que los pedagogos comenzaron a incursionar permitió una transformación de la concepción identitaria del pedagogo, pues ahora la propia estructura y política del Estado validó la figura del pedagogo como profesor en primaria. Para poder profundizar aún más ello, sería importante comprender que:

…el valor o valoración docente depende de muchos factores, de la perspectiva social que tengan los demás hacia los maestros, su manera de trabajar, la institución educativa en donde están ejerciendo

su labor, e incluso el trabajo de calidad o no que le ofrezca a sus alumnos; siendo lo primordial para poder dar una buena o mala valoración docente… (Vázquez Ramos, 2024, p. 55).

Por tanto, esta construcción identitaria del pedagogo como profesor de primaria, no solamente parte de la historicidad semántica y profesional de la palabra, sino más bien, se orienta hacía el espacio en el que el pedagogo ejerce su labor docente, en donde la perspectiva social desde sus propias estructuras gubernamentales y políticas, permitieron su incursión en este nivel.

La identidad profesional parte de una construcción individual y colectiva, sin embargo, muchos profesionales poseen un gran valor social, lo que inclina la construcción identitaria hacia ese ámbito, toda vez que son las estructuras políticas, económicas y sociales las que permiten dar un significado a la función docente. Además de ello, la construcción de la identidad individual jamás se puede desligar de la identidad colectiva, debido a que la interacción constante con el medio impide que haya una identidad aislada de la cultura y el contexto en el que cada individuo se desenvuelve (Schutz, 2003).

De acuerdo con Navarrete Cazales (2008), "con la construcción de la identidad profesional del pedagogo pude distinguir dos tipos: el *escolar* y el *social*. El primero es aquel cuya tarea se circunscribe en el ámbito institucional de la escuela; el segundo va más allá de los espacios escolares formales" (p. 165), esta distinción ayuda a comprender una visión mucho más amplia de lo que se entiende por pedagogo, que ya se visualizaba aún antes de la Reforma Educativa del 2013.

El imaginario del pedagogo como docente de educación básica, no es algo nuevo, está en sus genes, en su razón de ser al momento de asumir la educación como su objeto de estudio. Sin embargo, esta nueva posibilidad, trajo consigo la necesidad de reestructurar la visión identitaria del pedagogo y su relación con la educación en nivel primaria, situación que sigue siendo tema de debate en muchos espacios.

Claro ejemplo de ello fue un estudio realizado en los egresados de la Facultad de Pedagogía en el abril de 2021, en dónde las generaciones de egresados del 2015, 2016, 2017, 2018 y 2019 dieron a conocer que el 85.4% los que conformaron el estudio se dedicaba a la docencia, quedando en un segundo lugar otras áreas como lo fueron la administración educativa y capacitación y reclutamiento del personal, este aumento del porcentaje de egresados dedicados a la docencia se disparó después de esta reforma (Solís Peralta, 2023).

Un gran número de egresados de las universidades públicas y privadas de los programas educativos de pedagogía hoy se encuentran frente a grupo gracias a esta reforma, permitiendo así la transformación de los espacios sociales y académicos en los que se encuentran, modificando con ello

las dinámicas de estos contextos, demostrando nuevas formas de hacer las cosas, permitiendo sumar y reconstruir la identidad del propio docente, en donde los retos de las últimas dos reformas han traído consigo la necesidad de una profesionalización aún mayor por parte del docente de educación básica, en el que su quehacer impacta más allá de las aulas, y requiere de estos un mayor compromiso para potenciar la transformación de sus entornos como agentes de cambio.

Las y los pedagogos encontraron en la Educación Básica un nuevo espacio para seguir construyendo su identidad como docentes, reconstrucción que ha venido a transformar la formación de los pedagogos que ahora se encuentran en formación, trayendo consigo nuevos retos curriculares a los planes y programas de estudios. Compartir espacios con otros profesionales dedicados a la docencia, ha enriquecido esta reconstrucción identitaria, pues a pesar de las diferencias o tensiones políticas o laborales, en la realidad, dentro del aula; el normalista, el cientista de la educación y el pedagogo, es llamado maestro o profesor por sus aprendientes.

Conclusiones

Hablar de pedagogía, es hablar de docencia. Desde la propia concepción de la profesionalización del pedagogo en México, ha existido esta estrecha relación entre la concepción del pedagogo y la del maestro, profesor o docente, la forma en la que la propia sociedad ha visualizado al pedagogo ayuda a comprender la composición identitaria del pedagogo.

La identidad profesional del pedagogo, permite su participación en diversos aspectos propios del fenómeno educativo, ello proporciona las herramientas disciplinares y profesionales para asumir la posición de un experto educativo, ello requiere de un discernimiento especializado para distinguirse del quehacer docente, sin embargo, desde la mirada social no se puede encontrar una diferencia clara entre lo que es un pedagogo y lo que no es un pedagogo, puesto que la figura que siempre se ha visualizada como la encargada de la educación es la del docente.

A partir de aquí es que, en su primer encuentro con la pedagogía, los pedagogos en su formación inicial han de construir su identidad profesional con base en su vocación y por tanto con su interés y cercanía con la docencia. A pesar de que la formación universitaria del pedagogo durante su paso por la universidad le dota de perspectivas más amplias sobre el campo profesional, una gran mayoría de los egresados asume la docencia como proyecto de vida y desarrollo profesional.

Los encuentros y desencuentros con la docencia forman parte de los estudiantes de pedagogía, desde ellos se construye y reconstruye la identidad profesional del pedagogo y con ello se desarrolla la identidad docente, que sigue siendo la parte vital de todos los procesos educativos, debido a que el

proyecto educativo del Estado se concreta y materializa a través de la mediación docente que cotidianamente se desarrolla en el salón de clases.

Referencias

*Coloque aquí sus referencias en formato APA 7:

Balderas, I. (2013). El estudio de la identidad de los docentes del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (Conalep), México, empleando el programa Nvivo10. Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación, 1-21. Argentina.

Balderas I. (2014). Propuesta de guion de entrevista para el estudio de la identidad docente. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social.* Argentina (6) p.73.

Collaguazo Solís, J. R. & Santiago Quishpe, J. (2019). La ética y la vocación profesional. Revista Caribeña de Ciencias Sociales. https://www.eumed.net/rev/caribe/2019/04/etica-vocacion-profesional.html.

Ducoing, P. (1990). La Pedagogía en la Universidad de México. Universidad Nacional Autónoma de México, Coordinación de Humanidades. ISBN 9683614035, 9789683614032.

Falcón Linares C. y Arraiz Pérez A. (2020). Construcción de identidad profesional docente durante la formación inicial como maestros. *Revista Complutense de Educación*, *31*(3), 329-340. https://doi.org/10.5209/rced.63374

Gajardo-Asbún Karen Paulina. (2019) Estado del arte sobre identidad docente: investigación de experiencias de profesores en formación y en ejercicio. En Revista de Investigación Educativa de la REDIECH. 10 (18). p.p. 79-93.

González Vila, T. (2000). Vocación, profesión y profesionalidad. Revista Acontecimiento: órgano de expresión del Instituto Emmanuel Mounier. https://iemounier.github.io/Acontecimiento/pdfs/054049053.pdf.

Gutiérrez Vidrio, S. & Cuevas Cajiga, Y. (2019). Estudiantes normalistas ante la reforma educativa mexicana de 2013: emociones y representaciones sociales. Revista Cultura y representaciones sociales. https://doi.org/10.28965/2019-27-08

Hernández Martínez, C.E., Vargas Castillo, C.A. & Guillén Hernández, P. I. (2024). La autoconcepción identitaria en los profesores universitarios y su impacto dentro del aula. Editorial Transdigital. https://doi.org/10.56162/transdigitalb2.

Húber Beristáin, J. J. & Villar Castellanos, M. A. (2010). La experiencia vivida de egresados con el plan de estudios 2000 de la Licenciatura en Pedagogía, vigente en la sede Veracruz, Universidad Veracruzana. Universidad Veracruzana.

Mastachi Pérez, M., Méndez Cassanova, E. M., Silva Mar, M. A., Huerta Chúa, A. & Vázquez Vicent, M. (2014). Análisis del Modelo Educativo Integral y Flexible de la Universidad Veracruzana. Revista CIDUI. ISSN: 2385-6203.

Navarrete Cazales, Z. (2008). Construcción de una identidad profesional: los pedagogos de la Universidad Nacional Autónoma de México y de la Universidad Veracruzana. Revista Mexicana de Investigación Educativa. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14003607

Navarrete Cazales, Z. (2018). El pedagogo universitario en México. Una identidad im-posible. Editorial Plaza y Valdés. ISBN 978-607-8624-09-6.

Schutz, A. (2003). Estudios sobre la Teoría Social: Escritos II. Amorrortu Editores España SL. ISBN 9505180497.

Secretaría de Educación Pública. (2014). Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes. https://lc.cx/0F44GS

Solís Peralta, F. M. (2023) Génesis y perspectiva de seguimiento de egresados Facultad de Pedagogía Región Veracruz en J., Lau & M. C., Sánchez Zamudio (Coord.), Facultad de Pedagogía Región Veracruz: 40 años de historia educativa. Editorial Códice.

Universidad Veracruzana. (2000). Plan de Estudios de la Licenciatura en Pedagogía 2000. Universidad Veracruzana. https://n9.cl/d8c58

Universidad Veracruzana. (2016). Informe de resultados de los componentes: Formación Integral, Transversalidad y Flexibilidad del Modelo Educativo Integral y Flexible. Comisión de Evaluación del Modelo Educativo Integral y Flexible. https://www.uv.mx/meif/files/2017/02/T.Informe_FI.pdf.

Universidad Veracruzana (2016). Plan de Estudios de la Licenciatura en Pedagogía. Universidad Veracruzana. https://n9.cl/a1ej6t

Vázquez A. (2019) La identidad del docente universitario: una mirada desde la profesión y el género. Durando México. REDIE.

Vázquez Ramos, A. (2023). Cuatro décadas de trayectorias académicas: una visión desde la historicidad e identidad docente en Boca del Río, Veracruz, México en J., Lau & M. C., Sánchez Zamudio (Coord.), Facultad de Pedagogía Región Veracruz: 40 años de historia educativa. Editorial Códice.

Vázquez Ramos, A. (2024). Concepciones del "ser docente": la voz de los pedagogos en formación docente inicial en O. Castillo Juárez & M. R. Carro Muñoz (Coord.), Tendencias educativas desde la docencia y la didáctica. (p. 55-74). Universidad Autónoma de Tlaxcala.

*Redacte a continuación el título del capítulo:

Capítulo 8. Reflexiones finales

*Escriba a continuación los nombres completos,
sin abreviaturas, de los autores del capítulo:

Oscar Fernando López Meraz

María Bertha Fortoul Ollivier

Aurelio Vázquez Ramos

45 Haga clic o pulse aquí para escribir texto.

Resumen

Palabras clave: Haga clic o pulse aquí para escribir texto.

*Pegue a continuación todos los apartados de este capítulo, incluyendo las figuras y tablas. Para darle formato, apóyese de los lineamientos que se indican en la página 3 de este documento.

La identidad docente no sólo es un concepto que ha ganado centralidad en las últimas décadas, incluso avanzando hacia la identidad profesional docente. Su análisis se ha dado desde la literatura académica, las políticas educativas y los mapas curriculares, pero también desde la transformación de las prácticas formativas. Un cambio trascendental ha sido desplazar del proceso de la formación docente un sentido técnico-instrumentalista hacia uno dirigido a prácticas sociales en donde participan discursos oficiales, representaciones sociales, emociones, requerimientos sociales, trayectorias biográficas, y dispositivos institucionales, entre otros elementos.

En esto existen aún muchos esfuerzos pendientes para construir una reflexión plural desde bases teóricas, metodológicas y empíricas sólidas sobre cómo se forma al profesorado mexicano. En ello, el análisis de los modelos formativos y las narrativas del estudiantado y profesorado normalista son trascendentales, como lo es también la comunicación horizontal entre quienes laboran en todas las

instituciones formadoras y las escuelas de práctica, además de incorporar a autoridades y otros integrantes de las comunidades educativas que son, a la vez, formativas.

No hay duda de que aún existen vacíos en la investigación sobre la identidad y la formación docente. Uno de ellos pasa por conocer cómo los futuros maestros reinterpretan sus experiencias, individual y colectivamente, en marcos institucionales, sociales y culturales específicos durante sus procesos formativos. Otro tema relevante es identificar el origen y la actualización de diferentes modelos educativos para tener en la identidad docente una profundidad histórica.

Desde ahí se podrían comprender mejor cómo el *ethos* y el *habitus* docente responden a elementos éticos y lenguajes profesionales, estructuras motivacionales, aspiraciones laborales, exigencias pedagógicas que corresponden a momentos históricos específicos. Esto facilitará el desarrollo de una conciencia histórica que, a su vez, permitirá la construcción de una identidad gremial y, al mismo tiempo, reconocer las diferencias correspondientes a los sectores que integran al magisterio para construir estrategias contextualizadas que mejoren la educación.

También es necesario conocer cómo los procesos de formación están dirigidos por prácticas de sujeción, pero también de resistencia, en donde la "verdad" del ser docente no existe unidireccionalmente y permite una cuestión central: ¿qué significado de este agente se privilegia en cada espacio dedicado a su formación? Además, a este proceso hay que ubicarlo como un campo en disputa simbólica e institucional en la lucha por el reconocimiento de una carrera que requiere su profesionalización para estar más cerca de constituirse en un eje vertebral en la mejora de nuestras sociedades.

Referencias

*Coloque aquí sus referencias en formato APA 7:

*Redacte a continuación el título del capítulo:

Capítulo 9.

*Escriba a continuación los nombres completos, sin abreviaturas, de los autores del capítulo:

r

13 Haga clic o pulse aquí para escribir texto.

Haga clic o pulse aquí para escribir texto.

Resumen

Haga clic o pulse aquí para escribir texto.

Palabras clave: Haga clic o pulse aquí para escribir texto.

*Pegue a continuación todos los apartados de este capítulo, incluyendo las figuras y tablas. Para darle formato, apóyese de los lineamientos que se indican en la página 3 de este documento.

Referencias

*Coloque aquí sus referencias en formato APA 7:

Haga clic o pulse aquí para escribir texto.

Sobre todos los autores

Identidad y formación docente en instituciones formadoras de México

INFORME DE ORIGINALIDAD

6%

ÍNDICE DE SIMILITUD

FUENTES PRIMARIAS

1	docplayer.es Internet	265 palabras — 1%
2	repositorioinstitucional.uabc.mx Internet	216 palabras — < 1%
3	www.scielo.org.mx Internet	179 palabras — < 1%
4	issuu.com Internet	171 palabras — < 1%
5	www.clubensayos.com Internet	114 palabras — < 1%
6	www.uv.mx Internet	109 palabras — < 1%
7	www.researchgate.net Internet	107 palabras — < 1%
8	www.comie.org.mx Internet	78 palabras — < 1%
9	documentop.com Internet	77 palabras — < 1%

10	doczz.es Internet	75 palabras — < 1%
11	www.colegiocirculo.com Internet	73 palabras — < 1%
12	repositorio.tec.mx Internet	70 palabras — < 1%
13	www.sociedadmarce.org Internet	67 palabras — < 1%
14	revistas.upel.edu.ve Internet	63 palabras — < 1%
15	fr.slideshare.net Internet	60 palabras — < 1%
16	www.uar.cl Internet	59 palabras — < 1%
17	hdl.handle.net Internet	55 palabras — < 1%
18	repositorio.cfe.edu.uy Internet	51 palabras — < 1%
19	revistas.umce.cl Internet	48 palabras — < 1%
20	www.redalyc.org Internet	42 palabras — < 1%
21	pdfslide.tips Internet	41 palabras — < 1%

www.tdx.cat

22	Internet	41 palabras — < 1%
23	repositorio.cualtos.udg.mx:8080 Internet	40 palabras — < 1%
24	www.qartuppi.com Internet	40 palabras — < 1%
25	www.coursehero.com Internet	38 palabras — < 1%
26	uvadoc.uva.es Internet	37 palabras — < 1%
27	comie.org.mx Internet	36 palabras — < 1%
28	apprende.jalisco.gob.mx Internet	34 palabras — < 1%
29	ardm.eu Internet	34 palabras — < 1%
30	prezi.com Internet	33 palabras — < 1%
31	www.cidui.org Internet	32 palabras — < 1%
32	www.mdp.edu.ar Internet	32 palabras — < 1%
33	www.applicate.io Internet	31 palabras — < 1%
34	bibliotecavirtual.unl.edu.ar	

Internet

30 palabras — < 1%

35 repositorio.utc.edu.ec
Internet

29 palabras — < 1%

36 repositorioinstitucional.uson.mx
Internet

29 palabras — < 1%

37 revistas.um.es
Internet

29 palabras — < 1%

38 revistas.ut.edu.co
Internet

29 palabras — < 1%

39 www.educacionyfp.gob.es
Internet

26 palabras — < 1%

40 normalista.ilce.edu.mx
Internet

25 palabras — < 1%

41 servidor-opsu.tach.ula.ve
Internet

23 palabras — < 1%

42 www.conisen.mx
Internet

23 palabras — < 1%

43 u.jimdo.com
Internet

21 palabras — < 1%

44 www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx
Internet

20 palabras — < 1%

45 www.udep.edu.pe
Internet

19 palabras — < 1%

46 funes.uniandes.edu.co

Internet

17 palabras — < 1%

47 pucv.cl
Internet

17 palabras — < 1%

48 Pérez Castro, Judith. "Campo Disciplinario y práctica académica: El Impacto de la formación Profesional en la Trayectoria de los Académicos Universitarios", El Colegio de México, 2023
ProQuest

16 palabras — < 1%

49 Samuel Rosas González, Marco Antonio Velázquez Albo. "La evaluación docente en el sexenio 2018-2024: balance crítico de los modelos USICAMM y MEDFI", CPU-e, Revista de Investigación Educativa, 2026
Crossref

16 palabras — < 1%

50 data-api.ifrc.org
Internet

16 palabras — < 1%

51 documents.mx
Internet

16 palabras — < 1%

52 evaluacion.puebla.gob.mx
Internet

16 palabras — < 1%

53 exploredoc.com
Internet

16 palabras — < 1%

54 revistas.uptc.edu.co
Internet

16 palabras — < 1%

55 www.itm.edu.co
Internet

16 palabras — < 1%

56 www.scielo.org.ar
Internet

16 palabras — < 1%

EXCLUIR CITAS	ACTIVADO	EXCLUIR FUENTES	DESACTIVADO
EXCLUIR BIBLIOGRAFÍA	ACTIVADO	EXCLUIR COINCIDENCIAS	< 16 PALABRAS