



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

**PROGRAMA DE DOCTORADO Y MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS**

**INSTITUCIONALIZACIÓN, CONDICIONES Y PERSPECTIVAS FORMATIVAS EN LOS
PROFESORES DE EDUCACIÓN PRIMARIA: EL CASO DE LA NORMAL Y LA
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA EN LA CDMX**

TESIS

**QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE
DOCTORA EN PEDAGOGÍA**

PRESENTA:

IBET SOSA BAUTISTA

TUTORA

**DRA. TERESA PACHECO MÉNDEZ
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOBRE LA UNIVERSIDAD Y LA EDUCACIÓN**

MIEMBROS DEL COMITÉ TUTOR

**DR. ÁNGEL R. DÍAZ BARRIGA CASALES
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOBRE LA UNIVERSIDAD Y LA EDUCACIÓN**

**DR. RENATO HUARTE CUÉLLAR
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS**

**DRA. MARTHA PATRICIA MONTES BALDERAS
CONSEJO NACIONAL PARA PREVENIR LA DISCRIMINACIÓN**

**DRA. LAURA MERCADO MARÍN
BENEMÉRITA ESCUELA NACIONAL DE MAESTROS**

Ciudad Universitaria, CDMX agosto de 2020



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Contenido

Introducción	5
Capítulo 1. Identidad e identidades: la construcción de ser maestro.....	16
1.1 Referentes conceptuales para el abordaje teórico de la identidad	17
1.2 La identidad profesional como categoría de análisis en la formación y el quehacer docente	25
1.3 Identidades docentes en el sistema educativo: encuentros y desencuentros a través de la formación inicial.....	38
1.4 Ser maestro desde dos perfiles profesionales	42
Capítulo 2. La institucionalización de la figura docente	51
2.1 Consideraciones de la historia de la educación y de la formación docente en México	54
2.2 Eje histórico. El docente y su formación	57
2.3 Situación actual y perspectivas: el docente ante las políticas públicas	83
2.4 Diversidad formativa entre licenciados en educación básica y pedagogos	91
Capítulo 3. El contexto institucional de origen en la diferenciación de directrices formadoras de maestros y pedagogos.....	101
3.1 Trayectoria histórica del surgimiento de una escuela formadora de docentes	104
3.1.1 Proyectos académicos a través del tiempo: Orientaciones para el fortalecimiento de una identidad docente.....	111
3.2 Contexto histórico de la consolidación de la pedagogía en la Universidad Nacional Autónoma de México.....	118
3.2.1 Aspiraciones académicas de una pedagogía naciente.....	121
3.3 Contexto histórico en la creación de la Universidad Pedagógica Nacional	126
3.3.1 Formación de pedagogos: una apuesta para el mejoramiento docente desde la universidad	131
3.4 Entramados institucionales desde la perspectiva de los actores y su influencia en los procesos de formación	137
3.5 Proyectos académicos e identidades profesionales en la formación del maestro y el pedagogo	144
Capítulo 4.- Formas aprendidas sobre la docencia desde las identidades profesionales adquiridas por el maestro y el pedagogo	152
4.1 Consideraciones metodológicas para la delimitación de la muestra y criterios para el análisis de la información recabada durante el trabajo de campo.....	154
4.1.1 Enfoques teóricos considerados	156
4.1.2 Selección de población y muestra.....	159

4.1.3 Técnicas de recolección de información	164
4.2 La identidad desde la narración de los trabajos recepcionales	165
4.2.1 La identidad como imagen de sí mismo	168
4.2. 2 El diálogo de las identidades.....	174
4.3 Inclinación por la investigación	176
4.4 Identificación profesional proyectada.....	186
4.5 Tendencias metodológicas y referentes básicos de la profesión	194
4.6 Identidades colectivas y profesión	200
4.7 Marcas de identidad: ser maestro desde tres formaciones.....	207
Conclusiones	216
Las transformaciones y sus implicaciones identitarias en la profesión docente	218
La figura docente emergente.....	222
La institución formadora como referente identitario	224
Las narrativas en los trabajos recepcionales: proyección profesional y referentes identitarios.....	226
Anexo 1. Referentes de análisis	230
Anexo 2. Nomenclatura y títulos de trabajos revisados (por institución).....	231
Benemérita Escuela Nacional de Maestros (Normal)	231
Universidad Nacional Autónoma de México (Facultad de Filosofía y Letras).....	234
Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco	238
Referencias	243

Agradecimientos

Este trabajo es la suma de múltiples esfuerzos. Su construcción no hubiera sido posible sin el respaldo de muchas personas con las cuales estoy infinitamente agradecida.

En primera instancia quiero agradecer al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología quien me otorgó una beca para poder realizar mis estudios de Doctorado. Asimismo agradezco al Posgrado en Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México el apoyo que me brindó a lo largo de este camino formativo.

A mi asesora la Dra. Teresa Pacheco Méndez tengo que agradecerle su perseverancia, su paciencia y su confianza. Porque en los momentos más difíciles siempre me inspiró a salir adelante. Sin su guía y su respaldo no hubiera podido llegar hasta aquí.

Al Dr. Ángel Díaz Barriga, le agradezco su disposición, gracias por todos los materiales que me sugirió y por todo el apoyo que me brindó en este proceso de investigación.

Al Dr. Renato Huarte Cuéllar, le agradezco los valiosos aportes a mi formación profesional, disfruté mucho sus seminarios y su acompañamiento.

A la Dra. Martha Patricia Montes Balderas, agradezco el tiempo dedicado a la lectura de mi trabajo y sus amables comentarios.

A la Dra. Laura Mercado Marín, gracias infinitas por compartir conmigo su tiempo y sus tesoros. Su participación fue muy valiosa para la construcción de este trabajo.

Quiero agradecer a mi familia porque desde niña me han inspirado con su ejemplo de vida.

A mi madre quiero agradecerle todo el amor que me da, me espera paciente y sigue enseñando cosas aunque no esté conmigo cada día.

A mi compañero vida, Yasmani. Gracias por impulsarme cada día a ser mejor, hemos aprendido juntos en este camino y todo es más fácil si estás tú.

Introducción

La formación de docentes es un tema que históricamente ha despertado un enorme interés en el campo de la investigación educativa. A pesar de la existencia de un considerable acervo de trabajos orientados temáticamente en esta dirección, continúan generándose investigaciones interesadas en abordar la formación docente desde sus múltiples facetas y circunstancias. La necesidad de que este tema requiera en distintos momentos ser constantemente replanteado, obedece fundamentalmente a las nuevas exigencias planteadas por las transformaciones sociales, políticas, institucionales y de los individuos.

Para el desarrollo del presente trabajo se tienen presentes algunas consideraciones que estimamos relevantes con respecto al alcance de la formación docente. Por un lado, diferenciar que el abordaje aquí realizado se efectúa desde una perspectiva que no se orienta a la comprensión de la práctica docente, si bien se identifican algunos aspectos de cómo la formación puede orientar la práctica, entendemos que formar docentes no se restringe únicamente a lo que se conoce como práctica docente o enseñanza estrictamente hablando. Por otro lado –y para entender esta primera puntualización– se entiende que dentro de la formación inicial el docente, éste no sólo recibe herramientas para ser implementadas en su contexto de trabajo, sino que también es dotado de bagaje pedagógico, filosófico, histórico, etc., que le permite contar con una visión más amplia de su profesión desde una intencionalidad social.

En la actualidad el papel del maestro en México continúa despertando grandes expectativas con respecto a sus funciones desempeñadas y a los alcances de su quehacer social e institucional. Sin embargo, no olvidamos que ambas situaciones se encuentran inmersas en la dinámica de un sistema educativo regulado por políticas públicas, conflictos sociales, conflictos económicos, problemas estructurales, burocracia sindical, cambios generacionales que, en su conjunto, tienen un considerable impacto en la condición personal y profesional del docente. Es en función de las expectativas e imagen erigidas en torno al maestro que se configuran una serie de requisitos difícilmente apegados a las circunstancias reales

de su situación y de la práctica. Hoy los docentes se enfrentan a espacios escolares donde lo que tratan de buscar es más bien una independencia profesional.

Desde una mirada histórica de la profesión, vislumbramos el camino que el docente ha tenido que recorrer para contar con una imagen de profesionalidad, una imagen que se configura, por una parte, desde una interiorización y apropiación del entorno laboral y, por otra, desde la racionalización de las prácticas de docentes adquiridas a lo largo de la experiencia de formación profesional. Este conjunto de conocimientos compartidos se manifiesta tanto de manera implícita como explícitamente en su tarea diaria. Al mismo tiempo que esa carga histórica les proporciona una identidad como profesional, también les confiere una tarea institucionalizadora como parte sustantiva de su quehacer como docente.

La docencia queda de este modo tamizada también por tareas institucionales, por las reglas, los planes de estudio, decretos, acuerdos y conceptualizaciones con el propósito de asegurar un “buen” funcionamiento, tanto del sistema de formación como el cumplimiento de los principios de orden e igualdad a los que debe atender la tarea social de la escuela. Cabe señalar que este escenario ofrece las condiciones óptimas para que el docente llegue incluso a confrontarse con su profesión ya que, para algunos, la influencia institucionalizadora además de abrumadora puede afectarle al grado de interferir con las intenciones, objetivos y proyecciones esperados de los espacios educativos, y por ende, en las labores docentes que desempeña, una condición que debiera ser tomada en cuenta en el momento de valorar el esfuerzo de los profesionales por definirse y otorgar un sentido a su quehacer.

Así como el conjunto de factores sociales, institucionales, políticos e individuales que intervienen en la tarea docente han contribuido históricamente a su consolidación, también han sido determinantes las competencias que le han sido atribuidas a esta práctica para su profesionalización. En este sentido, consideramos necesario efectuar un recorrido histórico –desde la dimensión institucional– con la finalidad de rescatar tales competencias que, en perspectiva, han consolidado en distintos momentos figuras acerca de identidad profesional del docente. Si en algún

momento ser maestro significó una profesión genérica que podía ser desempeñada por todo aquel que tuviera cierto nivel de conocimiento, con el paso del tiempo y como consecuencia de los requerimientos que se fueron formalmente estableciéndose, alcanza el estatus de profesión. Este trayecto de engrandecimiento y revaloración social trae consigo el establecimiento de un conjunto de conocimientos objetivos con respecto a la práctica docente, es decir, un acervo de conocimiento formal de la profesión y de la capacidad de transmitirlo (Imbernón, 2001). Es aquí donde tiene cabida formalmente la formación docente. Poseer cierto conocimiento disciplinar confiere un prestigio profesional. Esto otorga a quien lo detenta la facultad de poder tomar decisiones sobre problemáticas en la práctica profesional.

La experiencia de la profesionalización docente en México se ha desarrollado a la luz de un discurso fragmentado y contradictorio (Arnaut, 1996) donde, por un lado, el deber institucional de la profesión otorga una importancia central a la formación profesional y, por otro, la preminencia de una realidad social que resulta discordante con el conocimiento propuesto por dicha formación. Ante tales contradicciones la profesión ha estado sujeta a constantes replanteamientos, situación que invita a preguntarnos: cuál es el conocimiento profesional base con el que debe contar un profesionista, cuáles son las habilidades o competencias que tienen que caracterizarle, cuáles son las herramientas que debe saber utilizar en la práctica, cómo justifica la validez de su intervención. Si bien las respuestas a esas interrogantes continúan y continuarán siendo debatidas, sí podemos dar cuenta de algunos aspectos que consideramos deben ser tomados en cuenta en la formación inicial docente.

Con la consolidación de la profesión, el establecimiento formal de la formación docente se encuentra estrechamente vinculado con el contexto del trabajo. Por un lado, figura el bagaje de conocimientos considerados fundamentales en torno a los aspectos educativos, teorías, metodologías, instrumentos, técnicas, pero por otro se encuentra el contenido que se aprende en el contexto, en la coyuntura y en la interacción con los otros (colegas, directivos, padres, alumnos). El contexto del

trabajo forma parte indisociable de la labor docente ya que el conocimiento especializado de la profesión está estrechamente ligado a la acción (Ferry, 1987); de ahí que una parte de ese conocimiento se desarrolle en la práctica.

El establecimiento formal de la formación docente se ha visto acompañado de mecanismos de regulación y de especialización definiendo y depurando competencias genéricas para el gremio docente. Esto se ha traducido en figuras de identidad profesional más atentas por obtener un reconocimiento social que por llevar a cabo su tarea docente. Esta identificación busca también contar con una legitimidad frente a otras profesiones, situación cuya relevancia no puede obviarse en la formación inicial, ya que es una parte constitutiva de la definición identitaria de la profesión docente (Vaillant, 2007).

En la formación inicial o base del futuro docente juega un papel importante la forma en que se recibe el conocimiento considerado fundamental para el futuro desempeño. Esto abarca las condiciones del entorno educativo, los contenidos de la formación y la metodología con que éstos se transmiten. Su relevancia descansa en el hecho de que tanto los recursos, las estrategias, las actitudes y otros aspectos del formador se convierten en un referente para el docente en formación, son los modelos a seguir y en ocasiones, considerados modelo de su práctica. No obstante, ante esta situación, en la formación, tanto formadores como formados deben tener presente lo señalado por Imbernón (2001):

En la formación para la adquisición del conocimiento profesional pedagógico base el cambio debe tener un espacio, y no hemos de temer a la utopía. [...] La formación del docente de cualquier etapa educativa no puede permitir que las tradiciones y costumbres, que se han ido perpetuando a lo largo del tiempo, impidan desarrollar y poner en práctica una conciencia crítica ni que obstaculicen la generación de nuevas alternativas que hagan posible una mejora de la profesión. (p.11)

El esclarecimiento de la incidencia de lo social y de lo institucional en la formación docente muestra que para el estudio de esta problemática no puede soslayarse la

relevancia de las políticas educativas, ya que su impacto en el escenario educativo ha sido determinante para establecer y organizar los contenidos curriculares, los enfoques de evaluación, la intencionalidad de la educación, los principios de calidad, la gestión educativa y la orientación de la formación docente (planes y programas de estudio, formación continua, conceptos y teorías).

La formación profesional docente en México ha experimentado rupturas marcadas precisamente por la implantación de políticas públicas en distintos momentos históricos (Del Castillo, 2012; Gómez, 2017); este es el caso de lo acontecido durante los últimos años donde hemos presenciado cómo las distintas administraciones de gobierno establecen y reforman políticas en materia de educación. Aun cuando éstas atañen a la problemática del sistema educativo es inevitable su incidencia en aspectos particulares como lo es la formación inicial de los maestros, especialmente en cuanto a su preparación para cumplir con los objetivos y metas que tales políticas educativas pretenden alcanzar. En esta línea, las últimas reformas promovidas, han llegado incluso a plantearse como objetivo: evaluar a los docentes en servicio, implementar pruebas para ingreso al ejercicio profesional, hacer nivelaciones pedagógicas, incentivar la formación continua, etc., todo ello al amparo de cumplir con los lineamientos de calidad y modernización en la educación mexicana (ANMEB, 1992).

Las políticas, económicas y sociales que subyacen en estas decisiones tienen su origen en cada cambio de gobierno, ya que cada uno trae consigo ciertos objetivos en materia de educación lo que implica cambios de funcionarios con sus consecuentes efectos en el ámbito magisterial y de la formación de docentes. Existe una preocupación por la gobernabilidad (Del Castillo, 2012) en la gestión del sistema educativo, es decir, un especial interés por que éste sea ordenado y de calidad. No obstante, de acuerdo con las peculiares condiciones en que se forma el gremio magisterial, se prima la gobernabilidad por encima de la calidad (INIDE, 2015). En estas circunstancias se implantan políticas que puedan satisfacer las necesidades de los maestros, en materia de rezagos académicos y en cuestión de salarios.

Ante los cambios generados por la política educativa surge la iniciativa (Alianza por la calidad educativa) por parte de la Secretaría de Educación Pública (SEP) de abrir el espacio destinado a la educación básica a los licenciados en pedagogía para incorporarse a las filas de la planta docente, espacio que tradicionalmente había sido abastecido primordialmente por egresados de las escuelas Normales. Con ello, el ingreso de pedagogos a las aulas de instituciones públicas se incrementó, abriendo como una de las principales interrogantes la siguiente: ¿los pedagogos, cuentan con las herramientas para ejercer la labor docente?

Sin duda, los cambios acontecidos en materia de política educativa en México sólo pueden ser cabalmente entendidos en función de la relación existente entre el sindicato de maestros y los funcionarios del gobierno en turno; ha sido entre ellos que se ha disputado el poder estratégico del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) para la consolidación de políticas educativas. En cada cambio de gestión política han sido distintos los actores que han intervenido en las modificaciones que han afectado al sistema educativo. En México no se puede pensar al magisterio sin referirlo al sindicato, una relación desde la que se entranan coyunturas en las que se ha visto inmerso el gremio magisterial activo, una referencia identitaria inevitable para los futuros docentes.

La composición del gremio docente es tal vez la principal característica que da sentido identitario a los docentes que forman parte del sistema educativo nacional. Su participación como parte del gremio es un requisito laboral, además de que en ella está latente la idea de la unión como una fuerza de trabajadores del Estado. Sin embargo, en la composición del gremio intervienen sus diversas historias, su formación, sus intereses y sus objetivos profesionales, y en medio de esta heterogeneidad de elementos descansa el funcionamiento de todo el sistema educativo de educación básica.

En su identificación como parte del gremio docente, pesa de manera especial su procedencia formativa, aun cuando ésta sea diversa, su pertenencia a la Normal de Maestros es la predominante. La apertura e ingreso de profesionales procedentes de otros orígenes formativos a la planta docente de la educación básica, imprime

también rasgos característicos en los centros escolares, ya que a pesar de que su formación de origen es diferente, en el sistema educativo existen ya prácticas establecidas que pronto serán absorbidas por ellos modelando, de este modo, la cotidianidad escolar. Esta es la parte institucionalizante que se desenvuelve en cada uno de uno de los espacios escolares, jugando un papel muy importante en el orden y organización de los centros. La profesión docente no se despliega precisamente en un entorno complaciente. Son trabajadores asalariados del Estado supeditados a la disciplina de una institución educativa responsable de proveer de manera obligatoria, una educación a todos los sectores y estratos sociales de la sociedad mexicana. Pero, ¿cómo influyen este conjunto de factores en la profesión y en el reconocimiento del quehacer docente?

El alcance de las políticas públicas en materia educativa ha trastocado incluso los cambios de plan de estudios para la formación de maestros, subordinando la formación inicial y la formación continua de los docentes a la disponibilidad y distribución que se haga de los recursos por parte de las administraciones en turno y sus respectivos intereses. En tales circunstancias, la formación inicial de los futuros docentes debiera más bien dotarlos de las herramientas suficientes para entender y enfrentar las constantes transformaciones acontecidas en los espacios: social, político, teórico y de la práctica cotidiana. El futuro docente debiera contar con una capacidad receptiva y consciente con respecto a las distintas concepciones que lo interpelan, así como de adecuar sus actuaciones a las necesidades de los estudiantes en distintas épocas y contextos. La única constante del trabajo docente es que a lo largo de su trayectoria se verá afectado por los intereses de las distintas administraciones, políticas, y por cambios que cada una de ellas promueva.

En esta investigación nuestro interés está centrado en investigar la formación de docentes desde la problemática generada por la inserción de pedagogos en el nivel educativo de primaria. La mezcla, amalgama o combinación de profesionistas provenientes de distintas formaciones encierra la posibilidad de tener efectos en la *praxis* docente, lo que inevitablemente da lugar a replanteamientos en distintos sentidos que van desde una reconceptualización del ser docente, hasta una

reformulación de las necesidades en la práctica. Para indagar sobre ello, estudiamos cómo ambos cuestionamientos son enfrentados por distintas propuestas de formación provenientes de tres instituciones de la CDMX: La Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM), La Universidad Pedagógica Nacional (UPN unidad Ajusco) y la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM-FFyL Colegio de pedagogía modalidad escolarizada).

Para el estudio de estos tres casos se distingue, por un lado, las orientaciones formativas predominantes en distintos momentos históricos, y por otro se reflexiona sobre los principales lineamientos discursivos imperantes, los posicionamientos políticos y las principales acciones vislumbradas. La intención es efectuar un abordaje desde la perspectiva de la figura docente emergente, su contexto, sus dificultades, la incongruencia y la coherencia de las acciones implementadas en cada tiempo y su eventual y posterior repercusión.

Para efectuar este acercamiento a los distintos estadios de la formación docente se delimitan aquéllos aspectos históricos que les dan contexto, la injerencia del pensamiento de aquéllos personajes que de algún modo influyeron en dar sentido a la formación, los conflictos enfrentados por las experiencias formativas, las características institucionales a las que se vieron sujetas, su particularidad en los espacios de educación básica, los requerimientos corporativos que les dieron legitimidad y las problemáticas de la profesión docente en materia de conocimientos, infraestructura, salarios, las limitaciones y fortalezas (individuales y colectivas) que han determinado los alcances y retos de la formación de maestros.

Con base en esta complejidad sociohistórica, institucional y política que ha caracterizado a la trayectoria de la formación docente y su inserción en el sistema educativo, establecemos una delimitación de carácter analítico que nos permite identificar el peso específico que ocupa cada uno de los componentes de esta problemática en la formación de docentes.

Para ello establecemos los siguientes tres ejes de análisis:

- i) La identificación de los principales cambios identitarios de la docencia como actividad libre y como profesión social e institucionalmente reconocida.
- ii) La diferenciación de los roles atribuidos a la docencia y generados por distintos tipos de institución y de políticas públicas y coyunturas sociales.
- iii) El componente de conocimiento de la formación: las herramientas teóricas, conceptuales y metodológicas que formalmente habilitan al maestro y al pedagogo para la docencia del nivel primaria.

En el primer capítulo se aborda la cuestión de la identidad, primeramente, retomando la diversidad de sentidos que encierra el concepto en sí mismo con el fin de exponer la complejidad que éste encierra y así poder identificar los aportes por él ofrecidos para el análisis de la problemática abordada en el presente trabajo. Posteriormente se analiza y delimita la categoría específica de identidad profesional por ser ésta esencial para la comprensión de dos actores principales: el maestro y el pedagogo. Este capítulo tiene como objetivo establecer algunos factores identitarios presentes en el desarrollo de la formación inicial de los profesionistas desde el ámbito institucional. Esto esclarecerá lo que implica ser maestro y cómo ellos son formados en tres contextos institucionales distintos. (BENM, UPN y UNAM)

En el segundo capítulo se identifican distintos momentos históricos por los que ha transitado la formación de maestros en México, retomando algunas coyunturas que marcan un cambio en la constitución de la figura docente. Si bien somos conscientes de las limitaciones que presenta la narración histórica institucional, también reconocemos que ésta permite rescatar, a grandes rasgos, el camino que ha transitado la formación docente hasta nuestros días. El propósito de esta búsqueda es conocer, desde la figura docente emergente, los distintos mecanismos que la han interpelado, identificar cómo se han pretendido resolver las distintas problemáticas de la formación, cómo el sistema educativo continúa enfrentando problemas aun no resueltos y también, cómo surgen nuevos retos. Al tener en cuenta la multiplicidad de elementos que se entrecruzan en torno a la formación de docentes, damos cuenta de una genealogía que nos da acceso al estudio de la

diversidad de relaciones presentes en la formación docente. La intención de este capítulo es dar cuenta del trayecto institucional por el que ha transitado la profesión docente, y comprender cómo ese recorrido ha repercutido en la situación que actualmente presenta esta profesión.

En el tercer capítulo profundizamos en el contexto institucional que acompaña a las distintas propuestas formativas: la BENM, la UPN y la UNAM. Se efectúa un somero recorrido por la historia de las tres instituciones, sus orientaciones, sus planes de estudio y las perspectivas de formación de sus profesionistas. Esta reconstrucción histórico-institucional de las entidades formadoras de docentes nos permite entender las relaciones existentes –en distintas coyunturas– entre conocimientos, poder, condiciones de existencia, permanencia e intersubjetividades presentes en su encomienda. El capítulo se divide en tres apartados que abarcan: el surgimiento de cada institución, sus objetivos, y las proyecciones profesionales para sus egresados. A partir de estos referentes se identifican las distintas intersecciones donde convergen en la historia de la educación de México las tres instituciones formadoras de docentes.¹ Con ello damos cuenta de los diferentes momentos clave en la conformación de las que hoy en día continúan siendo las principales propuestas formadoras de docentes, distinguiendo las rupturas identitarias institucionales, así como su repercusión en la orientación de sus profesionales.

El cuarto capítulo ofrece un análisis de la formación potencial con la que cuentan los recién egresados de estas instituciones. Para su elaboración se efectuó una revisión de los trabajos recepcionales con el fin de identificar los aspectos sustantivos que dan sentido a su formación inicial. Entre ellos destacan, los rasgos peculiares que los preparan como profesionistas, y de manera específica los

¹ Si bien las Universidades no tienen como intención la formación de docentes, ante las circunstancias del país y particularmente del ingreso de pedagogos como docentes de educación básica, en este trabajo se retoma tanto a la UNAM como a la UPN como instituciones que están formando a profesionales que encuentran cabida en el gremio magisterial y específicamente en espacios como la educación primaria, es por ello que se habla de instituciones formadoras de docentes.

referentes conceptuales adquiridos en su relación con la docencia. Con esta indagación delimitamos –desde un referente óptimo para explorar las concepciones adquiridas acerca del quehacer docente– las características de su formación, hacia donde están orientadas, las herramientas teóricas adoptadas para dar sentido a su identidad profesional, etc. La selección de contenidos y de los criterios para efectuar la recuperación e interpretación de estos, provienen del enfoque conceptual y empírico desarrollado a lo largo de los tres capítulos precedentes.

Esta investigación tiene como punto de partida y de llegada la idea de que la formación docente institucionalizada para la educación básica en México –diferenciando el maestro del pedagogo– se respalda en buena medida en un conjunto de conocimientos, corrientes de pensamiento, propuestas teóricas y conceptuales sobre la educación y la docencia. No obstante, la injerencia de tal formación incide en la forma o formas de entender la práctica docente y la profesión misma, en un sistema educativo donde maestros y pedagogos interactúan.

Por último, cabe señalar que aun cuando las estrategias desplegadas por las recientes administraciones públicas en educación establezcan limitados y estrechos mecanismos y perfiles formativos para regular el acceso e ingreso al servicio docente, consideramos que la formación adquirida en el caso de las tres instituciones aquí estudiadas permanece y trasciende el filtro burocrático de la administración en turno. De ahí que nuestro principal objetivo ha sido conocer el actual potencial de la formación del maestro y del pedagogo para ejercer una práctica docente en la educación primaria.

Capítulo 1. Identidad e identidades: la construcción de ser maestro

La conceptualización de ser docente tiene múltiples referencias. Desde la perspectiva de su construcción histórico-social podemos dar cuenta de la trayectoria seguida por la profesión, así como de la identidad adquirida por el gremio en cuestión. Este acercamiento visto desde el plano institucional nos ofrece, por un lado, un panorama de las diferentes posturas y demandas requeridas a aquellos que aspiran a ser docentes y, por otro, provee de un panorama sobre las problemáticas que encierra la conceptualización de lo que significa ser docente a lo largo de periodos de tiempo bien delimitados.

Este planteamiento sociohistórico problematiza la idea de identidad profesional docente, una mirada enmarcada en la necesidad de pensar en los múltiples factores que intervienen para llegar a ser profesor (Esteve, 2009). En el caso de México identificamos tanto los requerimientos particulares solicitados al profesor en su condición de trabajador del Estado, como el conocimiento que debía tener en relación con los discursos educativos, y con la comprensión óptima de los contextos más próximos a su quehacer docente, ambos elementos esenciales en la construcción identitaria de su profesión.

En este capítulo abordamos la cuestión de la identidad y particularmente la identidad del profesor y el pedagogo desde una perspectiva que abarca distintos planos y espacios: el plano colectivo, el plano individual, los espacios sociales donde el docente (universitario y normalista) se desarrolla y el espacio histórico-cultural de pertenencia. Entendemos que “la identidad puede definirse como un proceso subjetivo (y frecuentemente auto-reflexivo) por el que los sujetos definen su diferencia de otros sujetos (y de su entorno social) mediante la auto-asignación de un repertorio de atributos culturales frecuentemente valorizados y relativamente estables en el tiempo.” (Giménez, 2010, p. 4). Es por este camino que cada individuo se plantea la necesidad de construir una perspectiva sobre sí mismo, pero también sobre la colectividad con la que el docente se reconoce social y profesionalmente. Hablamos pues de dos tipos de docentes, dos profesionales que actualmente convergen en espacios comunes en el sistema de educación primaria con

diferencias y similitudes, pero, a fin de cuentas, inmersos en una profesión vital para el desarrollo de la sociedad.

1.1 Referentes conceptuales para el abordaje teórico de la identidad

En la actualidad existe una considerable cantidad de estudios cuyo centro de interés es la identidad. Gran parte de ellos hablan de identidades posicionándose desde diversas dimensiones, por ejemplo: sociales, personales y profesionales. Es un tema abordado desde distintas disciplinas destacando la sociología, la psicología y la filosofía, configurándose progresivamente en una discusión conceptual que confluye en un corpus de estudio identificado bajo el macroconcepto de identidad.

Son distintas perspectivas las que concuerdan en que: “las identidades se construyen, dentro de un proceso de socialización, en espacios sociales de interacción, mediante identificaciones y atribuciones, donde la imagen de sí mismo se configura bajo el reconocimiento del otro. Nadie puede construir su identidad al margen de las identificaciones que los otros formulan sobre él” (Bolívar *et al* 2005, p. 3). Algunas características² importantes a tener presente al pensar en la identidad son las siguientes:

- La identidad es compuesta, ya que hablamos de un proceso integrativo emprendido por el individuo, caracterizándose por contar con múltiples componentes que pueden ir cambiando a lo largo de la vida.
- La identidad es dinámica porque el ser humano no es inmutable y si bien tiene ciertos rasgos que lo definen, existe una transformación orientada por la madurez, las experiencias y la reestructuración de valoraciones sobre el mundo. Cambiamos con el paso del tiempo conforme a lo aprendido y de

² Véase Artículo extraído del dossier pedagógico *Vivre ensemble autrement* (octubre 2002), perteneciente a la campaña de Educación para el Desarrollo *Annoncer la Couleur*, iniciativa de la Secretaría de Estado para la Cooperación al Desarrollo de Bélgica en colaboración de Centro de Bruselas para la Acción Intercultural (CBAI), la Confederación General de Maestros (CGE), de ITECO y la agencia de noticias InfoSud-Belgium Traducción para CIPFUHEM: Elsa Velasco.

acuerdo con los contextos donde nos movemos, o con el trabajo que desempeñamos.

- La identidad es dialéctica. La construcción de la identidad no es algo que se da en la individualidad. Es necesaria la presencia del otro. Es en una convergencia de encuentros que pueden ser verbales o no verbales. Se puede argumentar que las identidades son una representación social que se construye en la acción y siempre frente a otro.

Teniendo esto en claro, podemos aspirar a plantear un concepto que al definirse no incurra en determinismos, para ello es necesario tener en cuenta los múltiples factores que pueden definir la identificación de los individuos, desde una perspectiva personal e incluso hasta profesional.

El concepto identidad desde el punto de vista psicológico lo encontramos en los procesos explicativos del desarrollo humano sugerido por Erik Erikson al afirmar que la identidad forma parte de las tareas del desarrollo que el ser humano debe completar en su proceso evolutivo (Ruvalcaba-Coyaso, Uribe y Gutiérrez, 2011). Visto desde los distintos niveles del sistema educativo, el ser docente cobra sentido y significación en función de los procesos bio-psico-sociales que caracterizan al sujeto en las distintas etapas formativas. Erikson propone un conjunto de referentes relacionándolos con tres aspectos principales: el físico, el psíquico y el ético-social, mismos que organiza en estadios para dar cuenta del desarrollo de la vida. Para cada fase establece ciertas tareas o funciones que son psicosociales por naturaleza, cada una de ellas tiene un tiempo óptimo para desarrollarse. Esta teoría aporta, además, otro elemento indispensable a la configuración de la identidad. Este es la maduración del sujeto (*Cfr.* Bordinon, 2005).

Estos estadios propuestos por Erikson representan una síntesis de múltiples procesos que no se delimitan por tiempos detallados sino a partir de aproximaciones. El periodo que corresponde a la formación profesional se sitúa en lo que el autor identifica como la etapa de la adultez joven y la adultez media. Es difícil establecer el rango de edades, pero éstas oscilan de entre los 18 y 20 hasta

los 50 años. En la etapa de la adultez joven la tarea principal es lograr cierto grado de intimidad, una actitud opuesta a la de mantenerse en aislamiento; la segunda etapa –la adultez media– tiene como cometido conseguir un equilibrio apropiado entre la productividad y el estancamiento. Ambas etapas se identifican entre sí al colocar el énfasis en la participación o contribución a la sociedad.

Los estadios contienen, además, una vertiente llamada la tendencia mal adaptativa que, básicamente, representa una distorsión extremista de las tareas primordiales a desarrollar. Los procesos de crisis sirven al desarrollo del individuo, pues lo ayudan a crecer psicológicamente. La consideración de estas etapas nos ayuda a comprender que el ser humano está condicionado por diversos contextos en los que se desarrollan procesos físicos, psicológicos y sociales, determinando su forma de dirigir su proceder. Bordignon (2005) resume estos procesos de la siguiente manera:

Tres fuerzas surgen como ejes en la vida de las personas, que emergen de los estadios cruciales de la vida humana: *la esperanza*, en la infancia, a partir de la antítesis entre la confianza x desconfianza; *la fidelidad y la fe*, en la adolescencia, a partir de la superación de la dialéctica de la identidad por confusión de identidad; *el amor* en la vida adulta, como síntesis existencial de la superación de la generatividad por estancamiento. De su eficacia depende la calidad de vida de las personas y de la sociedad en el tiempo y en la eternidad.
(p. 60)

La identidad es también una resultante de la elección de los ejes de vida de los individuos, fundándose en tales elecciones y también en las experiencias que acontecen a lo largo de su desarrollo personal. El ámbito profesional está dirigido también por dichos ejes, la forma en que se asume la tarea, la interacción con los otros, así como el sentido de toda actividad está influenciado por la experiencia personal de los individuos, por la superación de las diversas etapas y conflictos que ha sorteado a lo largo de su vida.

La importancia de retomar estos planteamientos psicológicos –que ofrecen una explicación sobre el desarrollo del individuo– radica en que forman una parte esencial en los procesos de individualización de los docentes. La maduración

psicológica del docente juega un papel fundamental ya que, en parte, establece el sentido de su práctica al mismo tiempo que ese proceso de maduración se va modificando a partir de las diversas experiencias que se derivan de atender a los alumnos y de trabajar con ellos.

Por su parte, Anthony Giddens (1997) señala lo siguiente: "La identidad del yo no es un rango distintivo, ni siquiera una colección de rasgos poseídos por el individuo. Es el yo entendido reflexivamente por la persona en función de su biografía. Aquí identidad supone continuidad en el tiempo y el espacio: pero la identidad del yo es esa continuidad interpretada reflejamente por el agente" (p.72).

Desde un punto de vista social, la identidad es entendida como una síntesis que cada individuo construye a partir de los valores y comportamientos transmitidos de sus referentes culturales en este sentido. Giménez (2005) asegura que no hay cultura sin sujeto ni sujeto sin cultura. La identidad aparece como un tema que pone de manifiesto los gustos, preferencias, simpatías, rechazos, sentidos de pertenencia y adscripciones de los seres humanos en su vida en sociedad, lo que implica también su forma de concebir el mundo. La escuela como institución formadora en las distintas etapas de la vida humana actúa de manera influyente en la construcción personal de los individuos especialmente en la construcción de la identificación profesional. En este sentido, la conceptualización de la identidad se encuentra enmarcada por el conflicto continuo de la diversidad de elementos que pueden dar cuenta de ella: naturaleza biológica, psicológica, psicosocial, etc., cada uno de ellos mediados por los respectivos tiempos y contextos.

Stuart Hall (2003) nos advierte sobre los riesgos de trabajar con un concepto tan reiteradamente discutido como lo es la identidad. A pesar de haber sido trabajado por diversos autores provenientes de diversas disciplinas sociales, asegura que esto no significa que no tenga validez o viabilidad en la actualidad. Para el autor, la identidad continúa siendo una unidad de análisis que se reconceptualiza constantemente pues requiere ser pensada desde enfoques y tiempos distintos para así, ser portadora de sentido. Para ello propone que en vez de hablar de identidades se hable de identificaciones: "Al parecer, la cuestión de la identidad o, mejor, si se

prefiere destacar el proceso de sujeción a las prácticas discursivas, y la política de exclusión que todas esas sujeciones parecen entrañar, la cuestión de la identificación se reitera en el intento de rearticular la relación entre sujetos y prácticas discursivas.” (p.15) Para Hall (2003), la identificación se construye a partir del reconocimiento de algún origen común o de algunas características particulares compartidas con otro individuo o una colectividad, con un ideal.

El enfoque discursivo concibe a la identificación como un proceso inacabado en constante transformación y que no se determina como un sedimento inamovible. Hall (2003) habla de factores que condicionan la existencia de la identificación, es decir, recursos y símbolos que la determinan y la reproducen: “La identificación es, entonces, un proceso de articulación, una sutura, una sobredeterminación y no una subsunción. Siempre hay «demasiada» o «demasiado poca»: una sobredeterminación o una falta, pero nunca una proporción adecuada, una totalidad. Como todas las prácticas significantes, está sujeta al «juego» de la *différance*.” (p. 15) Esto es, a partir de lo que los otros no son, yo soy o nosotros somos. Aquí yace el componente psicoanalítico del concepto identificación, precisamente por la riqueza del campo semántico que da lugar a una explicación desde la perspectiva psicológica. Su valor radica en el trayecto del concepto sin limitarse a ningún tipo de reduccionismo.

El concepto de identidad de Hall no es esencialista sino estratégico y proposicional. El planteamiento reiterativo por parte del autor con respecto a la identidad se funda en que las identidades se construyen dentro del discurso. De ahí que considere necesario para tal conceptualización, entender que las identidades se producen en contextos históricos e institucionales concretos donde además, influyen formaciones y prácticas discursivas preexistentes, tal como sucede en el caso de la escuela.

Coincidiendo con Hall (2003) y Giménez (1996), quienes hacen hincapié en el sentido de la identidad desde la teoría de lo social, dejando claro que el concepto de identidad social no puede dissociarse de lo que él llama el “retorno del sujeto” tanto en la sociología como en la antropología. Giménez (1996) expone que esto

surge como contraparte de las teorías que intentaban explicar el modo de comportamiento de los sujetos en función de su acotamiento a causas psicológicas o a determinismos que explicaban el comportamiento humano. Giménez (1996), citando a Alberto Cirese, plantea lo siguiente:

La identidad no se reduce a un haz de datos objetivos; resulta más bien de una selección operada subjetivamente. Es un reconocerse en [...] algo que tal vez sólo en parte coincide con lo que efectivamente uno es. La identidad resulta de transformar un dato en valor. No es lo que uno realmente es, sino la imagen que cada quien se da de sí mismo. (p.187)

Para dar cuenta de lo que se piensa de sí se recurre a términos tales como auto-concepto, auto-reconocimiento, auto-reflexión, etc., aunque tales elecciones se hacen en función de referentes ideales que brinda el entorno social. Esas son las fronteras que se definen en relación con el otro, el individuo se reconoce a partir de los otros individuos y de las representaciones sociales que están en su entorno: “la identidad tiene que ver con la idea que tenemos acerca de quiénes somos y quiénes son los otros, es decir, con la representación que tenemos de nosotros mismos en relación con los demás.” (Giménez, 2010, p. 2) Una misma persona o un mismo grupo pueden desarrollar, paralelamente, distintas estrategias identificativas, susceptibles de generar contradicciones, incluso crisis.

En el caso que nos compete, hablamos de identidad colectiva como profesión y de identidad individual como profesionista. Ambas parecen la misma cosa, pero lo que determina la diferencia son los simbolismos que cada una de ellas promueven tanto por las prácticas y las tradiciones compartidas como grupo, así como por las tradiciones que se originan desde un discurso tácito en los espacios de trabajo que se construyen de manera individual. En esta forma de entender identidad e identidades están presentes las particularidades de las que los sujetos son portadores por su experiencia y trayectoria socio-histórica.

Entender la identidad como un concepto descriptivo nos orilla a caer en determinismos (Hall, 2003). Es en su definición explicativa donde se encuentra la posibilidad de comprensión del individuo y de la colectividad. Esto nos obliga a

reconocer la existencia de un mundo objetivado (Berger y Luckman, 1995) que ejerce influencia en las preferencias en la vida de los sujetos. Esto significa que una parte de nuestras elecciones identitarias están orientadas por nuestro contexto. En otras palabras, esto es lo que se ha denominado condicionamiento social de la identidad. No obstante, aunque la influencia social es muy importante para la toma de decisiones en la vida de los sujetos, ello no determina sus elecciones.

Giménez (1996) recupera de la sociología italiana tres tipos de identidad: la locativa, la selectiva y la integrativa. La primera tiene como fin situar al individuo en el mundo y con ello delimitar el territorio de su mismidad. La segunda se encarga de hacer asociaciones a partir de las inclinaciones que definen al sujeto, ordenando así sus preferencias e ir descartando o modificando su individualización. La última permite al individuo engarzar las experiencias y dotarlas de sentido a lo largo del tiempo, experiencias que componen una narrativa biográfica. Estas ideas se asocian más con una identidad individual.

Para entender el “condicionamiento social” es necesario comprender cómo nos delimitamos, es decir, la selección que hacemos con respecto a nuestro comportamiento y a las cosas que nos son significantes en nuestra vida. La identidad entendida a partir de los discursos que construimos da cuenta de una concepción de sí influenciada directamente por el lenguaje adquirido tanto desde su sentido en símbolos como desde su semántica. Pero el factor decisivo que establece la distinción es precisamente el sentido de las elecciones que hacemos. Al tratar de entender el mundo en que vivimos y cuestionarnos lo que conocemos, estamos otorgándole un sentido al entorno. Tales identificaciones o diferenciaciones van consolidando una narrativa que puede o no materializarse en acciones.

La identidad posee elementos de lo socialmente compartido y de lo individualmente único. Los primeros son resultado de la pertenencia a grupos y colectividades. En ellos se destacan las semejanzas en cuestiones de identificación y reconocimiento. Los segundos se concretan a la identificación particular de los sujetos, enfatiza la diferencia con el resto del grupo y se habla de una identidad del sujeto individual multifacética y multidimensional. Al final, aunque exista un condicionamiento social,

la particularidad de los sujetos es una construcción específica de sus experiencias y elecciones.

Giménez (2010) afirma que se puede hablar de identidades colectivas sólo por analogía puesto que no contienen referentes de auto-consciencia y tampoco se les pueden atribuir rasgos psicológicos característicos del ser humano. Las identidades colectivas "no constituyen entidades discretas, homogéneas y nítidamente delimitadas, razón por la cual hay que evitar reificarlas, naturalizarlas o substancializarlas indebidamente" (p. 7) Aun así, tales identidades guardan ciertas características que son similares a una identidad individual, resaltan en el entorno, y se agrupan por medio de la delimitación de lo que los asemeja.

El repetido interés por renovar el concepto de identidad revela una necesidad por definirnos, delimitarnos y por dar cuenta de nosotros. De ahí la inquietud de continuar problematizando este concepto desde diferentes perspectivas. El resultado no ha provisto una concepción acabada de los aspectos que componen la identidad. Por el contrario, si algo puede asegurarse es la presencia de valoraciones internas y externas al momento de elegir ideas, emociones y disposiciones influenciadas todas ellas por el contexto, el tiempo y otros factores. Dubar (2000) lo expone de la siguiente manera: "el resultado a la vez estable y provisional, individual y colectivo, subjetivo y objetivo, biográfico y estructural, de los diversos procesos de socialización que, conjuntamente, construyen los individuos y definen las instituciones"(p. 109). Esto nos lleva a ser cautelosos a la hora de problematizar un concepto tan polifacético.

Una consideración adicional a la hora de abordar el tema de la identidad es el de la individualización como componente de la construcción del yo. El proceso de individualización ha cobrado en la actualidad gran relevancia debido al debilitamiento de la acción de las instituciones, trayendo consigo la transformación de los roles de estas últimas con respecto al progreso de las sociedades. Si bien prevalece una tendencia –que se replica socialmente– hacia el individualismo donde el sujeto está en el centro, y todas sus acciones deben ser en pro de su satisfacción personal, ésta no ha prosperado del todo debido a que, vivir en

comunidad implica la necesidad de desarrollar habilidades para la convivencia en grupos: en el trabajo, en las escuelas, la vivienda, etc.

Ahora bien, el término individualización aunque tiene como referencia al individualismo se distingue de éste precisamente por describir esa realización personal que define cada individuo para conducir su vida y desempeñar sus roles en la sociedad. Esta individualización está constituida por un yo fragmentado, producto de las relaciones que se establecen con el mundo, relaciones no estáticas y que son fruto de la elección de un propósito en la vida: “En la vivencia postmoderna, [...] queda cuestionado el concepto mismo de esencia personal, afectando a la identidad profesional, que deja de ser el cumplimiento de una vocación (en una concepción romántica) ni tampoco la carrera profesional fruto de la elección de un plan de vida (según la idea moderna)” (Bolívar, 2009, p.6). La individualización da lugar a que la identificación personal se desmarque de las pautas establecidas previamente. Abre el espacio a la posibilidad de que cada sujeto haga sus elecciones en función de situaciones impredecibles en un constante replanteamiento sobre cuestiones de identidad. Al respecto, Alice Bajardi (2015) recoge las palabras del pedagogo Marco Dallari quien precisa que "la identidad no es el sujeto y tampoco está en el sujeto. La identidad está delante, detrás y alrededor de nosotros, está en la relación y en el intercambio". (p.109) Por lo tanto, no podemos ver la identidad sólo podemos observar "los modos de manifestarse de la identidad y, a través de esta, tratar de entender/construir algo de nosotros mismos" (p. 109) Es en apego a esta idea que tratamos de comprender el sentido de ser que construyen los docentes de la educación básica.

1.2 La identidad profesional como categoría de análisis en la formación y el quehacer docente

Lo que habitualmente se conoce como identidad colectiva sólo puede ser trabajado como una analogía pues, como lo apunta Giménez (2010), es una entidad que no cuenta con una consciencia particular ni con otras características que sólo son propias de la identidad humana. Es a partir de estas identidades colectivas que

situamos a la identidad profesional: "como el espacio común compartido entre el individuo, su entorno profesional y social y la institución donde trabaja" (Bolívar et al. 2005, p. 3). Se compone además por la influencia histórico-social de la profesión, por los grupos de profesionales que la conforman, por la institución que la representa y que también forma a los profesionistas.

Entre las características más importantes de las profesiones figura el control que ejercen sobre un cuerpo de conocimientos y sobre la exclusividad a la que es destinada su aplicación por parte de los profesionales:

"Todos ellos adquieren un compromiso con su corpus de conocimiento y habilidades; y el desarrollo de ese corpus requiere de un grupo de personas con ideas afines que lo aprendan y lo practiquen, "se identifiquen con él", lo distinguan de otras disciplinas, y se reconozcan entre sí como colegas por la formación común y por su experiencia con un conjunto similar de técnicas, conceptos y problemas." (Hirsh, 2013, p.6)

Branka Cattonar, citada por Bolívar (2005), plantea que la identidad profesional se sitúa entre la identidad social y la personal:

La identidad social es un modo de definición social del individuo, que le permite situarse en el sistema social y ser identificado por otros, en una relación de identificación y de diferenciación. Las identidades profesionales se definen como una construcción compuesta, a la vez de la adhesión a unos modelos profesionales, resultado de un proceso biográfico continuo, y de unos procesos relacionales. (p.4)

En la práctica cotidiana esto se traduce en lo que Julia Evetts (2003) reseña como sigue:

La identidad profesional se asocia con el hecho de tener experiencias, formas de entender y conocimientos técnicos comunes, así como maneras coincidentes de percibir los problemas y sus posibles soluciones. La identidad común es producida y reproducida mediante la socialización ocupacional y profesional a través de trayectorias educativas compartidas y coincidentes, de la formación profesional y las experiencias vocacionales, y de la pertenencia a asociaciones profesionales (locales, regionales, nacionales e internacionales) y sociedades en las que aquellos que

ejercen una misma profesión desarrollan y mantienen una misma cultura de trabajo.
(p.32)

En suma, la identidad profesional es un modo de definirse y ser definidos por otros a partir de determinadas características propias del grupo profesional de pertenencia. El acercamiento a estas formas de identificación profesional ofrece un panorama más vasto tanto del profesionista en general, como de la construcción identitaria de los docentes provenientes de tres propuestas formativas institucionalizadas: una arraigada a la tradición normal y otra asimilada a la formación universitaria, ambas convergiendo en un espacio común dentro del sistema educativo nacional.

Si bien el ejercicio de la profesión se sitúa en el marco de la identidad individual, en tanto ha sido resultado de una elección personal³ dentro del ámbito social, éste trasciende hacia el terreno de la identidad colectiva desde el momento en que el profesional logra contar con un reconocimiento gremial caracterizado por hacer propios ciertos intereses intelectuales, por adoptar un lenguaje particular y por la aprehensión de códigos que lo identifican como miembro de una profesión. A ello se suma un reconocimiento dentro de la sociedad, garantizado por la obtención de un grado de certificación como profesional, para lo que es indispensable una institución que lo otorgue y lo avale.

La identidad profesional se fundamenta también en una ética de la profesión, esto es, una serie de comportamientos deseables por parte del profesionista cuyo objetivo es otorgar legitimidad y credibilidad a la profesión (Domingo, 2005; Hirsch, 2013). Tales fundamentos pueden estar presentes de manera explícita o no en la formación inicial, o bien, pueden reconocerse en la práctica laboral en el momento de establecer contacto con otros profesionistas; se piensa que lo deseable es que

³ Aquí se toma en cuenta que esta elección también puede ser orientada por el contexto familiar, social o que dicha elección puede ser orientada por los alcances y posibilidades de la persona en particular.

sean las instituciones formadoras las primeras otorgadoras del sentido vocacional de los profesionistas.

En términos generales, el desempeño profesional se caracteriza precisamente por esa identificación entre profesionistas que realizan su actividad con el fin de experimentar, idealmente, satisfacción en la realización de su quehacer haciendo el bien a los demás; sólo de este modo se concreta la realización del deber cumplido a cabalidad y el orgullo de ser socialmente útil. No obstante, en la práctica real esto no siempre se cumple ya que son diversos los factores que intervienen y condicionan el bienestar en el ámbito laboral. Éstos tienen que ver ya sea con la profesión en sí misma o bien, con la elección equivocada de una carrera, el contexto de trabajo (institución, compañeros, adversidades, distancias, trato administrativo, etc.), el salario, el desencanto surgido con el paso del tiempo, entre otros factores. En lo individual, los aspectos negativos afectan al profesionista pero también pueden llegar a afectar al gremio en su conjunto al punto de no poder desarrollar eficazmente su tarea. Es frecuente hablar en términos generales cuando se habla de errores, y al señalar virtudes se alude sólo a los casos particulares.

En las sociedades actuales es patente la problemática relacionada con el acceso a educación superior. Hay carreras altamente demandadas pero, al no contar con lugares para todos y al enfrentarse a necesidad de acceder a los estudios superiores, el estudiante se inclina por una carrera que le facilite su acceso; de ahí que exista un gran número de estudiantes que no eligen su profesión sino todo lo contrario, teniendo ello como consecuencia la insatisfacción laboral y un poco o nulo sentido de compromiso social.

Otra problemática que afecta el sentido de la identidad profesional es el desempleo, orillando a los profesionales a buscar –aunque no en las mejores condiciones– los medios para ingresar al mercado laboral. Estas situaciones que varían en distintos sentidos, entre ellos: a) pueden encontrar un espacio laboral, pero sin ejercer lo que aprendieron, o bien ocuparse en un área que no es de su interés; b) pueden encontrar espacios, pero bajo condiciones de explotación laboral; c) abandonan por completo su educación profesional pues ella no les ofrece una buena remuneración

económica, circunstancias que afectan el sentido de identidad profesional convirtiéndose incluso en un doloroso recordatorio de fracaso.

A la identidad profesional también se le asocia con el interés de conformar colectividades en torno a una disciplina, el sentido es apoyarse entre profesionistas que se reconocen entre sí por el hecho de conocer los alcances y limitaciones de sus actividades, una unión que igualmente puede servir para transferir los conocimientos y las tradiciones del gremio. En esta línea de razonamiento, el papel de la identificación cobra importancia ya que la conformación del colectivo representa la fortaleza de la profesión. Tener identidad significa otorgar un sentido a la profesión y reconocer su valor e impacto en la sociedad. Según Anderson-Nathe toda profesión debe ser portadora de tres componentes: “a) una teoría subyacente e integradora, b) una aplicación científica de esta teoría y, c) las habilidades y actitudes para aplicar esa teoría” (Citado en: Ruvalcaba, Uribe y Gutiérrez, 2011, p.92). Tales elementos hacen que la formación inicial sea la encargada de transmitir aquellos conocimientos que serán determinantes para el profesionista en relación con sus colegas.

La identidad profesional cumple una función de valoración con respecto a sí mismo y con los otros. Desempeña también una función adaptativa que significa el valor de sentirse capaz de actuar ante determinadas circunstancias laborales y de acuerdo con un criterio profesional. Por último, dota al profesional de ciertos conocimientos para descifrar códigos de comunicación y entender las referencias propias de su profesión.

La identidad como categoría de análisis permite delimitar a la función del docente en la institución educativa en función de dos aspectos centrales, el aprendizaje y la enseñanza, ya que es alrededor de ellos que se espera que el docente adquiera una especialización. El concepto que el profesor tenga y asuma de sí mismo puede representar una limitante subjetiva que determine su impulso para la actuación. Es así como la identidad orienta a la persona a conducirse de una forma específica en un contexto dado.

Para el caso de la educación, Bolívar (2009) analiza los efectos de la globalización en la identidad docente, encuentra que el sentido otorgado a la profesión ocupa un lugar diferente en la vida de los profesores: “Si en otros momentos la vida profesional ocupaba toda la vida y las preocupaciones docentes sus sueños [...] actualmente comienza a tener una prioridad la vida personal, la identidad personal toma primacía sobre el trabajo, que llega a tener un valor meramente instrumental (sueldo). (p.5)” En otro tiempo, el trabajo no estaba escindido de las metas personales, llegando incluso a considerarse una parte importante en la realización personal. Paradójicamente, el rol profesional poco a poco ha ido dejando de satisfacer las necesidades del individuo. Esto puede comprenderse a raíz de los diversos cambios sociales acontecidos en el mundo.

Nuestro interés en el concepto de identidad o bien, en el sentido de identificación del docente, lo hacemos con la convicción de que la producción del yo como individuo lleva consigo prácticas de auto-constitución, reconocimiento y deliberación en el quehacer profesional. La pretensión de conocer la vinculación colectiva del docente, a través de la regulación normativa existente y de las coacciones emanadas de las reglas, nos permite contar con la perspectiva institucional sobre la orientación recibida por la profesión docente desde sus inicios.

Las recientes transformaciones sociales plantean nuevas problemáticas, nuevos retos que afectan a las estructuras sociales. La escuela no podía quedarse al margen de tales cambios, tanto en su estructura física como en el sentido de la función que se le ha atribuido. Presenciamos un cambio social que inevitablemente ha modificado profundamente el trabajo de los docentes, su imagen y también la valoración que la sociedad hace de su tarea. Si bien a lo largo de las diversas etapas de la historia se ha ido transformando el sentido del quehacer docente, los métodos, los materiales y las instituciones escolares en general, ello también ha ocasionado una transformación en los requisitos que debe cubrir el docente frente a grupo.

El campo de estudio de la formación docente ha cobrado progresivamente un mayor protagonismo. Existe un creciente número de publicaciones y tesis dedicadas al tema. En la esfera política, éste ha adquirido una mayor presencia en las políticas

públicas dirigidas a mejorar las instituciones educativas a través múltiples acciones que se espera, repercutan en mejores aprendizajes para los educandos. Con ello se intenta elevar la calidad de la formación del gremio magisterial, por ejemplo evaluando constantemente a los profesores en servicio, extendiendo los años de formación, transformando los planes de estudio, modificando el lugar y tiempo destinado a la práctica profesional, así como enumerando una larga lista de las competencias deseables en los profesores en servicio, mismas que ofrecen un tipo ideal tan contradictorio como de imposible realización práctica. (Vaillant, 2008)

Los planteamientos sobre la formación de profesores (Esteve, 2009; Day, 2005) coinciden en que existe la necesidad de mejorar la formación inicial y continua del docente, el problema es que las pautas de estas investigaciones no van de la mano con las directrices de las políticas que subyacen en la implementación de los modelos educativos actuales. En realidad, el desarrollo del docente es el resultado de un cruce de teorías, prácticas e intencionalidades diversas, acompañadas de intereses de distinta índole, fuerzas, reglamentos, etc. Una situación que no permite simplificar las complejas dinámicas que confluyen en la constitución de la identidad docente como profesionista.

Pensar la práctica docente a partir de la problematización de la identidad profesional nos permite visualizar diferentes escenarios posibles, así como definir algunos criterios de análisis compartidos y divergentes que el docente pueda reconocer a lo largo de su formación como referentes en el ejercicio de su profesión. A través de un recorrido histórico que incluimos en el siguiente capítulo de este trabajo, constatamos que en las publicaciones, en los discursos y documentos producidos sobre el tema de la formación de maestros, la voz del docente ha sido soslayada o directamente ignorada. Si bien contamos con investigaciones centradas en las expectativas e intereses del docente como profesional, éstas no han sido lo suficientemente consideradas en la elaboración de estrategias de intervención para el mejoramiento de las condiciones del trabajo docente.

Una puntualización que debe hacerse al hablar sobre el tema de la identidad es que, como lo señalamos antes, ésta no es una sola. Más bien hay que referirse a

múltiples identidades en tanto que cada sujeto plantea una individualidad que define la percepción que tiene de sí mismo. No obstante, el docente como parte de un gremio comparte aspectos en común con todos los docentes:

Las identidades docentes pueden ser entendidas como un conjunto heterogéneo de representaciones profesionales, y como un modo de respuesta a la diferenciación o identificación con otros grupos profesionales. Existen identidades múltiples que dependen de los contextos de trabajo o personales y de las trayectorias de vida profesional. (Vaillant, 2007, p.3)

Desde la sociología también se ha analizado el tema de la identidad profesional como una construcción social regida por las condiciones históricas, una entidad que se sustenta en un legado conformado por aquellos comportamientos y reglas que la han hecho parte de una tradición como es la de profesionista.

Para retomar el antecedente formativo del docente se efectúa una revisión acerca de la influencia que la pedagogía ha tenido en los diferentes contextos en los que han sido formados los docentes. Cabe señalar que su formación en las teorías pedagógicas representa el primer acercamiento que tienen con su profesión. Pero, ¿qué se necesita para ser docente? ¿Las instituciones formadoras cumplen con las expectativas de los estudiantes, del Estado y de la sociedad en general? ¿Qué significa ser maestro en nuestro tiempo? ¿Existe un consenso respecto a las funciones que debe cubrir un “buen docente”? Contamos con sólo algunos elementos para responder dichas interrogantes, sin embargo, dada la tarea que se le encomienda al gremio magisterial, el tema requiere de nuestra atención y profundización en aspectos que deben ser tomados en cuenta al momento de buscar soluciones a los problemas educativos.

La idea de retomar el tema de la identidad en los docentes no pretende desembocar en una delimitación de ésta. Más bien obedece a la necesidad de comprender la formación ideológica y discursiva que influye en el quehacer docente. Sin duda se trata un tema parcialmente abordado, en tanto que los procesos históricos y las relaciones sociales no son estáticos. Por el contrario, abarcan condiciones y circunstancias que se transforman constantemente al mismo tiempo que las

necesidades sociales. No pensamos entonces en una identidad definida y estable para el gremio docente. La reflexión que aquí desarrollamos se encamina a la incorporación de las subjetividades en los procesos formativos, más aún cuando éstas no son tomadas en cuenta en los lineamientos institucionales, pero que en definitiva forman parte de los procesos educacionales.

Así como el tema de la identidad profesional ha sido objeto de múltiples acercamientos, también lo es de manera específica el de la identidad profesional docente. Revisar las principales perspectivas que la han abordado, no tiene como propósito reducirla a su comportamiento en el trabajo, ya que en él influye el impacto causado en el individuo por sus intereses personales, presentes en todo momento al ejercer su práctica profesional. Bolívar, Fernández y Molina (2005) lo explican de la siguiente forma:

La identidad profesional docente, además del lado personal, es un efecto del contexto de trabajo, inscrita en un espacio social determinado con unas relaciones sociales específicas. El espacio individual está situado en unas prácticas profesionales más amplias compartidas, en primer lugar en el centro escolar, con los profesores, alumnado y familias, como agentes reconocedores de identidad. (p.5)

En este marco de referencia del ejercicio docente, están presentes factores que juegan un papel central en la práctica docente sin los cuales tales prácticas carecen de sentido. Uno de ellos es el espacio institucional, pues, la escuela se encuentra inmersa en él; otro elemento que interviene en el reconocimiento de un profesional docente son los estudiantes. El tercero es la función social de la práctica, ésta última legitimada por la sociedad. No menos importante es entender el papel que juega la figura docente con respecto a estos elementos y viceversa.

Si bien hemos afirmado que la formación inicial de los docentes sienta las bases para llevar buen término su práctica, también es importante considerar que es en el día a día que se va consolidando su identidad profesional. El espacio de trabajo es determinante ya que la relación con éste influye en el entusiasmo de profesor; así, si éste labora en un espacio hostil definitivamente su desempeño se verá afectado

por dichas circunstancias. En la relación que establece con los estudiantes, y a pesar de que el profesor sea un profesional capacitado, existen momentos que delimitan los vínculos emocionales sean positivos o negativos hacia un grupo en general o un estudiante en particular. El docente interviene en el aula con emociones aun cuando éstas no necesariamente determinan su actuar. Una característica del profesorado es saber lidiar con ellas para que no afecten los objetivos de la clase. Sin embargo, es necesario tener en cuenta que: “dado que la interacción humana es tan importante en la práctica docente y que los profesores a menudo se implican muy profundamente en su trabajo, las recientes investigaciones vienen a afirmar que las emociones constituyen un elemento esencial en el trabajo y la identidad de los profesores” (García, 2010, p. 23).

Sobre la identidad profesional docente influye también el reconocimiento que la sociedad le confiere reconociendo su trabajo y lo que de él se espera como especialista. No obstante, existen opiniones muy generales y dispersas de lo que debiera ser el profesor. Si se pregunta a los padres de familia, éstos tendrán una idea fundada en su propia experiencia. Si se pregunta a los estudiantes, ellos sostendrán una idea relacionada con sus intereses. Pero en términos generales podemos asegurar que la sociedad en su conjunto deposita en los docentes altas expectativas (Vaillant, 2007) bajo las cuales también debieran ser calificados. Esto puede llegar a ocasionar un desencanto hacia su ejercicio profesional al no poder alcanzar las expectativas que le son demandadas:

Es importante prestar atención a la parte personal de la identidad profesional de los docentes. Lo que se considera relevante para la profesión, especialmente a la luz de los muchos cambios educativos que están teniendo lugar actualmente, puede entrar en conflicto con lo que los maestros desean y experimentan personalmente como algo bueno. Tal conflicto puede llevar a una fricción en la identidad profesional de los docentes en los casos en que lo "personal" y lo "profesional" están demasiado alejados entre sí. (Beijaard, Meijer y Verloop, 2004, p.109)

La importancia de continuar investigando sobre la formación de la identidad profesional de los docentes, además de contribuir a la comprensión y

reconocimiento de lo que es y de lo que experimenta cotidianamente el docente en las escuelas de hoy en día, permite delinear posibles caminos para el docente en un contexto donde las circunstancias que lo rodean cambian vertiginosamente, enfrentando él solo estos cambios.

Las altas expectativas depositadas socialmente en el docente contrastan con la relativa consolidación del sentido de comunidad de la profesión docente. Este sentido de unidad sólo está entendido en términos de representatividad sindical donde el maestro cuenta con apoyo en caso de enfrentar un problema en el ejercicio de la profesión. Tal vez el escaso sentido comunitario se debe a que la práctica docente se lleva a cabo en solitario, y en un salón de clase con un grupo de estudiantes, condiciones que propician esporádicas interacciones en comunidad. Los espacios para compartir experiencias e interactuar entre profesores se quedan relegados a segundo plano ya que en las reuniones priman aspectos estructurales y de organización institucional, así como comisiones y asuntos diversos que se quedan alejados de la experiencia y de la reflexión sobre su práctica. A pesar del actual desarrollo de tecnologías y de que existen grupos participando en redes sociales para el intercambio de información y material, en estos espacios también se comparten anécdotas, imágenes de burla o ánimo. En plano institucional la interacción difícilmente logra establecerse y desarrollarse.

Entre los aspectos medianamente reconocidos de la profesión docente figura la compleja tarea de su práctica donde el docente persigue el objetivo de enseñar contenidos y a la vez, enseñar a los estudiantes formas de aprender. Ante esta situación vale la pena preguntarse: ¿en la formación inicial profesional se encargan de proveer al futuro docente las herramientas necesarias para lograr su cometido? Seguramente sí. No obstante, existe una multiplicidad de factores que intervienen en dicho proceso y que lo complejizan aún más. El docente aprende estrategias a lo largo de su vida profesional. A partir de estas experiencias, va adquiriendo mayor confianza y trata de guiarse por la objetividad sin llegar a desmarcarse de su subjetividad, de sus propias representaciones, motivaciones e intereses. Establece

un cierto compromiso entre "identidad heredada" del grupo al que pertenece y "la identidad deseada" por él mismo. (Cattonar, 2001, p.7)

La institucionalización de la formación docente incide directamente en las posibilidades de que el docente pueda hacer frente a la tarea que de él se espera, existiendo para tal efecto organismos encargados de formar a los profesores de nivel básico y en algunos casos de nivel medio. Cada modalidad tiene una orientación conceptual y metodológica particular para dotar de conocimientos a sus destinatarios, siendo primordial para comprender la práctica docente, el primer acercamiento teórico que se tiene de la profesión. La vida académica del docente transcurre de manera predominante en el contexto escolar, de ahí provienen los referentes de la práctica docente. Es ahí donde experimentan los métodos de enseñanza, y donde conocen los códigos; todo ello esto puede dar resultados en ocasiones beneficiosos pero también, convertirse más bien en obstáculos de creencias⁴ a la hora de esclarecer su identidad como docentes.

Los referentes de identidad profesional docente se encuentran estrechamente vinculados con la escuela donde se adquirió la formaron, la generación de la que formaron parte, el plan de estudios que rigió sus estudios, etc. Es en parte por ello que en esta investigación hemos optado por detenernos en las propuestas formativas de tres instituciones que forman profesionales distintos, una que tiene la tradición de formar exclusivamente maestros y las otras que forman especialistas en el ámbito educativo llamados pedagogos quienes pueden, en la práctica, desempeñarse como docentes. En la formación inicial ofrecida por las tres instituciones encontramos algunas convergencias, aunque también muchas diferencias, ya que los objetivos perseguidos por cada una difieren. Asimismo resultan incomparables sus antecedentes históricos. Cada institución trata de dotar

⁴ Un ejemplo de esta situación puede ser el siguiente: hemos asistido a consultas médicas sin que por ello conozcamos los códigos de la profesión. Esa experiencia no nos da el conocimiento para nosotros diagnosticar a un enfermo. En cambio, en la docencia basta con conocer de un tema para plantarse en un grupo y llamarse maestro. El conocimiento docente es simplificado y no se le otorga mayor valor.

a sus profesionales con las herramientas necesarias para el desempeño de su práctica profesional, aunque es al término de sus estudios cuando cada estudiante debe complementar su formación en la práctica, y poder dar sentido a su profesión, al sentido identitario de ser docente y de ser pedagogo (Vaillant, 2007).

Se trata de dos tipos de profesionistas que pueden coincidir en un mismo espacio que los convoca, la escuela. Desde el 2012 gracias a la Ley de Servicio Profesional Docente, los pedagogos, así como otros profesionistas, pueden concursar para ocupar plazas en la docencia a nivel básico. Esto ha dado como resultado que en dichos entornos confluyan distintos tipos de profesionales y ya no sólo docentes formados en las escuelas Normales. Esta mixtura se suma a las múltiples influencias que han afectado al gremio de profesores mexicanos, circunstancias que permiten entrever cuáles son las diferencias que los identifican, pero mucho más importante es ver cómo pueden fortalecerse en una identidad docente constituida a partir a partir de lo que les asemeja, de sus proyecciones profesionales y de su compromiso con su práctica.

Son distintos los factores que influyen en la construcción de la identidad docente. Existen motivaciones personales e influencias que el docente adopta como suyas. Sabemos también que la orientación formativa inicial no siempre es la que determina el carácter o la motivación de los profesores, y que algunas veces llegan a ser profesores de manera circunstancial más no por convicción.

En síntesis, la identidad profesional docente no es por lo tanto, algo "dado" y externo que el maestro recibe de forma pasiva, mecánica y determinista. Se trata más bien de un proceso en el que indiscutiblemente interviene su subjetividad, es una construcción dinámica y continua a la vez social e individual, es el resultado de diversos procesos de socialización entendidos como procesos biográficos y relacionales, vinculados a un contexto (socio-histórico y profesional) particular en el que tales procesos se inscriben. (Vaillant, 2007)

1.3 Identidades docentes en el sistema educativo: encuentros y desencuentros a través de la formación inicial

La actual institución escolar es resultado de diversas mutaciones asociadas a los constantes cambios generados por la modernidad. Tales modificaciones se dan en el orden simbólico lo que ha traído como consecuencia una nueva manera de instituir la formación de los actores que forman parte de ella: “El capitalismo y sus crisis, los media, la pobreza y el desempleo, las crisis de la familia han terminado por hacer quebrar la alianza entre la escuela y la sociedad. Como en todo relato institucional, la institución es inmaculada y todo mal procede del exterior, del “mundo” (Dubet, 2010, p. 20). Estos son los riesgos interpretativos que corre la escuela cuando se intenta mantenerse al margen de las problemáticas sociales, aunque resulta poco plausible evitar el paso de conflictos que día con día acontecen en la sociedad, tales como son: el abuso escolar, las armas de fuego, la ira, la depresión, el sinsentido del aprender, la masa de información que desinforma y demás aspectos que se visibilizan cada vez más en las instituciones educativas.

En la formación docente tales transformaciones inciden en lo institucional al punto de poner en duda su utilidad y efectividad, situación que afecta a los profesores, directivos, estudiantes y la sociedad en general. En algunos casos, el docente busca incentivar logros en los alumnos y así cubrir los estándares académicos. Rinde cuentas a los alumnos, a los padres y a la administración. En otros casos, los logros académicos no son tan relevantes como sí lo es incentivar el interés por aprender algo por muy simple que éste fuere.

La escuela, como un espacio siempre distanciado de las verdaderas demandas de la sociedad,⁵ se enfrenta directamente a las problemáticas de estos tiempos. Ejemplo de ello es la masificación escolar que abre el espacio a la mercantilización de la educación, a la expedición de certificaciones, etc. La verdad es que las nuevas

⁵ François Dubet explica la posición de la escuela como equivalente a un santuario, alejado de la sociedad en el cual sólo tiene cabida el conocimiento. La figura del docente está relacionada con la dedicación vocacional.

problemáticas han tomado desprevenida a la escuela, convirtiéndose en el centro de atención pues sus instalaciones han sido el escenario de encuentros violentos y de odio. A esto se le suman las dificultades profesionales que los nuevos escenarios plantean, situaciones que interpelan a los docentes con respecto al valor de su profesión.

Ante tales circunstancias de incertidumbre laboral, bajos salarios, exposición a la violencia física y verbal podemos preguntarnos, ¿qué es lo que da sentido al quehacer docente ya que hay quien actualmente se prepara para llegar a ejercer como profesor?

Llegar a ser docente no significa seguir un camino formativo único. Si lo pensamos por niveles educativos tenemos que, para preescolar existe una preparación específica, lo mismo pasa para aquellos que quieran impartir clases en nivel primaria; pero a medida que el nivel va en incremento, existe una mayor especialización en una disciplina específica más que en una formación pedagógica. Lo mismo ocurre para la docencia a nivel universitario y de posgrado. Esto muestra que existen diversas significaciones de lo que significa en términos generales ser docente.

En México, la educación obligatoria abarca diversos tipos de maestros que laboran en el Sistema Educativo Nacional. Aun cuando podemos hablar de un gremio que ostenta la misma profesión, éste se caracteriza por las particularidades que los distinguen unos de otros. Algunas de estas diferencias ya se han mencionado antes, por ejemplo, por el tipo de enseñanza que imparten, por la escuela que los formó, por la zona en la que laboran, por los grupos que atienden, por la extracción social y cultural de sus pares y alumnos, etc. Tal diferenciación apunta a una experiencia muy particularizada de lo que implica para cada individuo ser docente; identificaciones que se van construyendo desde la formación inicial y se reafirman a medida que transcurren los años de servicio en el ejercicio de la práctica profesional.

Pero, ¿qué significa ser docente? Esta es una interrogante que ha traído consigo una serie de replanteamientos con respecto a la formación inicial de profesores.

Éste es el caso de los cambios ocurridos en los planes de estudio, así como en los requerimientos con los que debe contar un profesionalista que pretende integrarse al campo de la educación. En el contexto de la sociedad globalizada tales replanteamientos han introducido el concepto de competencias, término que ha cobrado gran relevancia ya que acota en lo constitutivo de ser docente, de su práctica y de sus implicaciones delimitando las competencias deseables del profesor para lograr una práctica exitosa.

A diferencia del discurso mercantil dominante sobre las competencias en educación, Philippe Perrenoud (2005) define lo que entiende por competencias de referencia para enseñar⁶, la caracteriza por ser fruto de opciones teóricas e ideológicas y que, por lo tanto, dejan gran margen de interpretación:

La profesión no es inmutable. Sus transformaciones pasan sobre todo por la aparición de nuevas competencias (relacionadas, por ejemplo, con el trabajo con otros profesionales o con la evolución de las didácticas) o por el énfasis de competencias reconocidas, por ejemplo, para hacer frente a la heterogeneidad creciente de los públicos y a la evolución de los programas. Cualquier referencial tiende a pasar de moda, a la vez porque las prácticas cambian y porque el modo de concebirlas se transforma. Hace treinta años, no se hablaba de un modo tan corriente del tratamiento de las diferencias, evaluación formativa, situaciones didácticas, práctica reflexiva o metacognición. (p. 6)

Perrenoud entiende por competencia la capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones. Para ello considera necesario que el docente relacione las competencias con otros aspectos de su personalidad y de este modo adherirlas a su práctica cotidiana.

⁶ 1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje. 2. Gestionar la progresión de los aprendizajes. 3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación. 4. Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo. 5. Trabajar en equipo. 6. Participar en la gestión de la escuela. 7. Informar e implicar a los padres. 8. Utilizar las nuevas tecnologías. 9. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión. 10. Organizar la propia formación continua.

Por su parte, Jaques Delors (1996) diserta sobre cómo deberían ser dirigidas las formaciones inicial y continua del profesorado, poniendo énfasis en que para mejorar la calidad de la educación: “hay que empezar por mejorar la contratación, la formación, la situación social y las condiciones de trabajo del personal docente, porque éste no podrá responder a lo que de él se espera si no posee los conocimientos y la competencia, las cualidades personales, las posibilidades profesionales y la motivación que se requieren” (p. 161).

Estos nuevos discursos –como el de las competencias– surgen como estandarte de una reinvencción conceptual que pronto se situaría en la nueva ola de postulados sobre la formación docente: “Su carácter estratégico viene de su empleo para referir a una nueva forma de gestión del conocimiento y de los «recursos humanos» que pretende la sutura con una ruptura histórica en la formación universitaria: la separación entre lo abstracto y lo concreto, entre lo práctico y lo teórico” (Martínez, 2005, p.139). Así, el concepto de competencias puede ser rescatable en la medida que se logre desmarcar del lenguaje empresarial y logre enfocarse más bien a la necesidad de proporcionar a los profesionistas un atractivo y fructífero sentido indagatorio.

Si bien es importante trazar caminos posibles y metas para encaminar las proyecciones del docente, también es necesario preguntarnos quiénes son, cuál es el sentido que le otorgan a su trabajo, y cuál es el sentido que como sociedad le damos a su quehacer. La formación de identidades docentes no es ajena a los aspectos bio-psico-sociales, ni tampoco a las directrices del discurso político en educación; esta formación se encuentra estrechamente asociada con los procesos institucionales:

La institución se define por su capacidad de promover un orden simbólico y formar un tipo de sujeto amoldado a cierto orden, en definitiva, de instituirle. En este sentido, la iglesia, la escuela, la familia o la justicia son instituciones porque inscriben un orden simbólico y una cultura en la subjetividad de los individuos, porque “institucionalizan” valores y símbolos y porque “instituyen” una naturaleza social en la naturaleza “natural” de los individuos. (Dubet, 2010, p. 16)

Una de las tareas fundamentales la formación es enfrentar la crisis de identidad de los docentes, una crisis paradójicamente derivada del fortalecimiento de las instituciones que los forman. Aun cuando la modificación del imaginario colectivo de esta profesión no resulta tarea fácil de abordar y resolver en toda su complejidad, sí proporciona un espacio de debate donde en lugar de ahondar deficiencias, sean valorados los aportes y la importancia del quehacer docente. Este cambio de perspectiva exige un apoyo decidido de los propios maestros, de la administración educativa y del conjunto de la sociedad.

1.4 Ser maestro desde dos perfiles profesionales

La identidad profesional de todo gremio abarca, entre otros, las expectativas que tienen los trabajadores de la profesión, esto es, la existencia de un código ético, de habilidades, de ciertas actitudes que les caracterizan, de una perspectiva social e histórica de la profesión ya consolidada. En el caso de la educación, existen al respecto diversas aproximaciones teóricas (Randi y Corno, 2000; Schön, 1992; Biddle y Anderson, 1989) que se refieren a la función docente en general e intentan definirla y establecer sus características como ocupación. Sin embargo, al hablar de una identidad docente en general se alude a una multiplicidad de comportamientos individuales que pueden caracterizar al trabajo docente, hablamos de identidades que se conforman en torno a una profesión.

En México, la idea de maestro es objeto de diversas connotaciones utilizadas de manera indistinta, por ejemplo: quien enseña en un determinado nivel de estudios, designa a la persona que enseña en el terreno de la educación formal, la persona que tiene conocimientos, alguna habilidad y/o destreza que transmite por medio de la enseñanza, etc. En estos casos nos referimos a la persona que se especializa en procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación formal. Para su ingreso a la educación formal el maestro debe ser un profesional capacitado en procesos

educativos: licenciados en ciencias de la educación, psicólogos educativos, pedagogos, licenciados en educación básica, media o superior⁷.

De acuerdo con la normativa nacional, para la educación primaria el profesional se hará cargo de la formación de niños entre los 6 y 12 años. Su trabajo consiste en brindar contenidos por medio de distintas asignaturas y dotar a los estudiantes de conocimientos básicos para su formación académica y cultural. Para ello este profesional debe conocer y manejar los diferentes contenidos a impartir y los métodos para desarrollar el conocimiento; para lograr sus objetivos se le solicita planear sus sesiones de clase con los contenidos, estrategias, materiales, tiempos, logros, evaluaciones y retroalimentaciones pertinentes. Tiene también que cumplir con funciones administrativas en el centro educativo (reuniones, comisiones, etc.) Además, debe atender a los padres de familia de forma individual y grupal (para atender dudas, dar recomendaciones, escuchar quejas, argumentar estrategias, rendir informes de avances, etc.) y también, organizar o participar en festivales escolares y eventos tanto cívicos como culturales.

El maestro de educación primaria se encarga de distintos grupos, por lo que debe contar con las capacidades suficientes para guiar a niños recién ingresados en primer año, hasta adolescentes de sexto. Definir las distintas tareas que realiza un maestro resulta complejo ya que éste realiza funciones de dominio cognitivo pero involucra también, aspectos de orden afectivo y social; su función se complejiza aún más al hacer frente a los distintos procesos y escenarios en los que realiza su práctica.

En la actualidad al acto educativo se le confiere social y políticamente una importancia central y, por ello, el maestro es evaluado en función de parámetros deseables en su práctica; el interés por definir qué significa ser un buen maestro forma parte decisiva de una identidad profesional.

⁷ Esta información se encuentra ampliada en la convocatoria del Servicio Profesional Docente.

Una de las problemáticas que definen al Sistema Educativo Mexicano es la firme creencia que la evaluación de maestros en servicio, por sí sola, resolverá el problema de la calidad educativa. La intención de la evaluación de ingreso al servicio profesional docente es identificar a los “malos” maestros y garantizar que los mejores se encuentren frente a grupo. No obstante, el diseño y confección de los instrumentos para examinarlos no garantizan que los profesores con puntajes más altos puedan fomentar un ambiente adecuado para el alumno, viéndose esto reflejado en su aprendizaje, precisamente por no tomar en cuenta otros factores que no tienen que ver con los puntajes del maestro.

La prueba de ingreso al gremio magisterial de educación básica consiste en evaluar cinco áreas: conocimientos psicopedagógicos, conocimientos sobre planeación didáctica, conocimientos de currículo, conocimientos sobre la normatividad y conocimientos sobre temas de liderazgo e interacción social. Quien acredita la prueba es considerado como un profesor capaz, sin tomar en cuenta que un profesor puede ser teóricamente un buen maestro, pero incompetente para llevar a la práctica tales conocimientos –muy a pesar de su alto puntaje–. La docencia efectiva trata de cómo se desenvuelve el maestro en el aula, pero este es un aspecto que no se tiene contemplado esta evaluación.

La convocatoria de ingreso al servicio profesional docente suele atraer a profesionales especialistas en campos educativos interesados por concursar para una plaza que puede ofrecerles una cierta “estabilidad económica”.⁸ Aun cuando los salarios de los profesores continúan siendo muy bajos, el panorama de desempleo y sobreexplotación en instituciones privadas, hace del ser profesor de escuela pública una opción viable.

⁸ En este sentido la permanencia laboral también está sujeta a exámenes: “a través de ella se valora lo que este personal sabe y sabe hacer en el salón de clases, en la escuela, en la dirección o la supervisión escolar, para que los alumnos aprendan.” (Servicio Profesional Docente)

El proceso oficial de selección reúne a diferentes profesionistas, algunos formados en pedagogía y ahora integrados a las filas del magisterio⁹, pero: ¿cómo éstos se integran a tales espacios profesionales? ¿Cómo asumen su profesión? ¿Cuáles son las limitaciones que presentan? ¿Qué aporta su formación inicial a su identidad profesional? ¿Qué caracteriza la identidad profesional de ser maestro? Para responder a estas interrogantes abrimos aquí un espacio de reflexión sobre las condiciones institucionales que dan sentido a la experiencia de la formación de maestros en nuestro país, circunstancias que explican la realidad actual del magisterio nacional, esencialmente en educación básica.

Hoy en día profesionistas licenciados en pedagogía (UPN y UNAM) tienen la oportunidad de laborar como docentes de educación primaria, junto con los egresados de la Escuela Normal de Maestros. El quehacer profesional de la docencia desempeñado por cada uno de ellos atiende en buena medida a su antecedente formativo, cada uno con las orientaciones que cada institución proyecta para sus egresados.

El campo de acción del profesionista está muy delimitado para los licenciados en educación primaria, en cambio los pedagogos enfrentan a una gama de posibilidades laborales que no necesariamente están relacionadas con la docencia ya que al egreso cuentan con numerosas de posibilidades ocupacionales. Los pedagogos que eligen la docencia y particularmente la docencia en educación básica tienen que hacerse de información y prepararse para el entorno de la educación formal, ya que en ésta se les demanda herramientas específicas en

⁹ No existen documentos en donde se desglose la cantidad de pedagogos que han ingresado a las filas del magisterio. Hay informes estadísticos que muestran la participación de instituciones de educación superior ajenas a la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, pero no se especifica la licenciatura, ni la institución de la que provienen. Esto da cuenta de la falta de información específicamente en los cambios ocurridos con la inserción del Servicio Profesional Docente. Los datos con los que contamos para hacer estas afirmaciones se fundan en la indagación de trabajos de recepcionales que dan cuenta del interés del pedagogo por tomar esta opción laboral. (López,2008; Nava, 2005)

materia de didáctica y procesos de enseñanza, un desafío para ellos posible de superar ya que no desconocen dichos procesos.

En el caso de la Universidad Nacional y la Universidad Pedagógica se construyen planteamientos psicológicos, sociológicos, filosóficos, históricos, para la comprensión de la pedagogía. Se estudia el acto educativo como objeto de estudio desde diferentes referentes que abarcan más allá de lo escolar y lo institucionalizado. De la pedagogía se desprenden áreas específicas tales como: el *currículum*, la orientación educativa, la teoría pedagógica, la docencia, la investigación pedagógica, etc. Es por ello que los pedagogos egresados de ambas instituciones tienen claro que su campo de acción es mucho más amplio y variado, aunque los espacios laborales más copiosos están en la educación formal, particularmente en labores de docencia en educación básica, media o superior.

La conformación identitaria adquirida a través de la formación en el caso de estos dos profesionistas –uno el licenciado en educación primaria y otro el pedagogo– es distinta. El profesionista de la Normal tiene muy claro que su campo de acción que es en la escuela primaria; incluso desde su formación cumple con el desempeño de prácticas profesionales en una escuela, inicialmente acompañado de un profesor experto, y posteriormente es él de forma individual el responsable de la tarea –habida cuenta de que posee las herramientas para desempeñarla–.

Al contar con un perfil profesional amplio, el pedagogo puede laborar en espacios donde se desarrollen procesos educativos. Esto puede interpretarse desde distintas perspectivas. Una de ellas es que el pedagogo no está capacitado como el maestro en cuestiones prácticas de docencia, como sí lo están los profesionistas formados en las escuelas Normales. No obstante, el pedagogo cuenta con los conocimientos necesarios acerca de la problemática de la institución escolar y conoce, además, los procesos didácticos necesarios que le permiten adquirir –como parte de su formación continua– aquellos conocimientos faltantes relacionados con la función docente. Una problemática yace en que desde la perspectiva institucional se asume la homologación de dos perfiles profesionales cuando sus formaciones claramente tienen distintos enfoques (Cordero-Arroyo y Salmerón-Castro, 2017).

En la Benemérita Escuela de Maestros, la formación de Licenciados en Educación Primaria ha transitado por múltiples transformaciones curriculares, las dos últimas son las correspondientes a los planes 1997 y 2012. Ambas contemplan rasgos deseables del nuevo maestro. En el caso del plan 97 se enumera una serie de competencias agrupadas en cinco grandes campos que son: habilidades intelectuales específicas, dominio de los contenidos de enseñanza, competencias didácticas, identidad profesional y ética, y capacidad de percepción y respuesta a las condiciones de sus alumnos y del entorno de la escuela (SEP, 1997). Por su parte, el plan 2012 hace referencia a competencias genéricas expresadas en términos de desempeños comunes con los egresados de programas de educación superior. Éstas tienen un carácter transversal esperando se desarrollen a través de la experiencia personal y formativa de cada sujeto. Además de las competencias genéricas este perfil contempla competencias profesionales referidas al dominio de prácticas que deben demostrar los futuros docentes de educación básica; estas competencias profesionales tienen un carácter específico y se modelan al integrar conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para ejercer la profesión docente, y desarrollar las prácticas correspondientes en escenarios reales.

En virtud de que los cambios entre un plan y otro son muy significativos, identificamos algunos puntos relevantes de comparación. Las actividades incluidas en el plan 97 se distinguían en: actividades principalmente escolarizadas, actividades de acercamiento a la práctica escolar y, por último, práctica intensiva en condiciones reales de trabajo. En el plan 2012 se clasifican como sigue: conocimiento psicopedagógico, preparación para la enseñanza y el aprendizaje, lengua adicional y tecnologías de la información y la comunicación, práctica profesional y, por último, cursos optativos. En este último plan ya son incluidas las materias relacionadas con el uso de tecnologías (TIC), e inglés como segunda lengua. Estas incursiones están también relacionadas con las reformas educativas proyectadas en los últimos sexenios.

Las constantes presentes en ambos planes son el acercamiento práctico en aulas de primaria y la incorporación de aspectos históricos para enmarcar la profesión y

la comprensión de la educación en México. Su principal punto de atención está puesto en la enseñanza y el aprendizaje de asignaturas específicas como son: matemáticas (álgebra, geometría, aritmética), español (alfabetización), ciencias naturales, educación artística, formación cívica y ética. El bagaje adquirido gracias a estas asignaturas y las experiencias prácticas desempeñadas le otorgan al profesionista una familiaridad con la institución escolar, su gestión, sus rituales y sus procesos, imposibilitándole al mismo tiempo, poder construir un criterio propio de su profesión que vaya más allá de la simple implementación de estrategias, de la obtención logros académicos, o de la pedagogía misma.

La UNAM¹⁰ y la UPN¹¹ cuentan con planes de estudio muy similares aun cuando ninguna contempla una orientación específica hacia la docencia y menos en el nivel primaria. El más reciente plan de estudios de la UNAM es el 2010, ya que anteriormente se regía por el plan 1966; a lo largo de los años entre un plan u otro se efectuaron constantes modificaciones parciales que no alteraron de manera importante el plan inicial. El cambio modificó aspectos que tienen que ver con cuestiones prácticas, pero sobre todo con la didáctica, dejándola como una orientación optativa más no como obligatoria, una elección que queda sujeta los intereses de los estudiantes. La formación persigue dotar al futuro profesionista en pedagogía para conocer su disciplina desde diferentes enfoques sin profundizar en alguno en particular, salvo decisión del estudiante. En el plan encontramos una orientación hacia la investigación, el pedagogo como especialista en procesos educativos de cualquier índole, tiene las herramientas para poder teorizar o dar cuenta de ello. Si el pedagogo llegase a elegir el terreno de la educación formal como espacio ocupacional, contaría con las herramientas necesarias para fortalecer sus carencias de información.

A diferencia del Licenciado en educación primaria, el pedagogo de la UNAM – nos referimos específicamente a Filosofía y Letras–no dispone de la vasta experiencia

¹⁰ Hacemos referencia a la FFyL, específicamente a la licenciatura en pedagogía escolarizada.

¹¹ Hacemos referencia a la licenciatura en pedagogía unidad Ajusco.

práctica del primero, de ahí que su único recurso es asirse a aquellos conocimientos que le permitan desempeñarse en la práctica docente. No obstante, también es cierto que muchas veces adolecer de dicha experiencia práctica abre posibilidades para formular planteamientos novedosos contruidos con el apoyo de otras perspectivas y visiones de lo educativo.

Con una orientación similar a la de UNAM, la UPN se rige por el plan 1990 con un plan de estudios menos flexible. En este caso, las elecciones de especialidad de los estudiantes sólo pueden hacerse hasta los últimos dos semestres, ya que desde el inicio de su formación optan por alguna orientación para especializarse, éstas pueden ser en los siguientes campos: docencia, teoría pedagógica, *curriculum*, orientación educativa, comunicación, etc. Sin embargo, su distribución en estos depende de la oferta que exista de los campos y los lugares que son establecidos por turno, es decir, puede ser que el estudiante elija un determinado campo de especialidad más por practicidad que por convicción. En el caso de la UPN (con base en mi experiencia como alumna de esa institución) algunos de los estudiantes de nuevo ingreso sí se plantean trabajar frente a grupo como docentes, pero, con el paso del tiempo y la formación recibida, este interés se va inclinndo a otras áreas de la pedagogía.

El plan 90 contempla aspectos variados para la comprensión de la educación (formal, no formal e informal). Destacan entre ellos los filosóficos, psicológicos y sociológicos; esto despliega un panorama formativo más amplio y variado para los estudiantes, descubriendo otros campos de acción para su profesión. Prueba de ello lo demuestran sus intereses expresados en las tareas de investigación, por ejemplo, en el cine y su pedagogía, en la pedagogía en el arte, en la pedagogía hospitalaria, en la educación sexual, de género y de educación, etc.

A pesar de contar con una formación más abierta desde el punto de vista ocupacional, la insuficiente cantidad de espacios laborales disponibles en el país, y las deplorables condiciones salariales, provocan que no sólo los pedagogos sino en general los profesionistas universitarios, vean limitadas sus posibilidades para buscar empleos que les ofrezcan condiciones y prestaciones aceptables. Gran parte

de la matrícula de pedagogos de la UPN Ajusco encuentra en la educación formal espacios viables para desarrollarse profesionalmente. Por último, habrá que apuntar que las modificaciones efectuadas en los planes curriculares no se corresponden con los cambios acontecidos en sociedad actual, ya que la demanda de un profesional altamente preparado tendría que estar pensada y relacionada con la reestructuración de la formación profesional de los maestros, con mayor inversión económica y con un diseño de políticas asequibles que planteen metas que puedan ser alcanzadas.

Aunque aún trazada en términos generales, la pedagogía desde la perspectiva de estas tres instituciones apunta en distintas direcciones, este es el principal argumento que nos conduce a plantearnos acerca del impacto diferencial producido en el ámbito escolar por la inmersión de tan distintos perfiles de profesionistas en el espacio común de la educación primaria. A ello hay que sumar las complicadas condiciones de trabajo en que ellos se desenvuelven en el sentido institucional, social, de relaciones humanas y de comunicación. En fin, un conjunto de circunstancias que nos obliga a detenernos y reflexionar acerca de lo que nos estamos planteando sobre ser un maestro, sobre las posibilidades existentes de logro, así como sobre los esfuerzos realizados a pesar de las adversidades del contexto.

Capítulo 2. La institucionalización de la figura docente

En este capítulo se identifican algunos momentos históricos de lo que ha sido la formación de maestros en México y se muestran algunos episodios significativos de esta experiencia social a fin de acercarnos a la comprensión de algunas coyunturas significativas relacionadas con la escolarización de la docencia. La intención de esta narración es contar con un marco de referencia que dé cuenta de los escenarios sociales en los cuales se establece y consolida la institución escolar y, por ende, dar sentido a la necesidad de preparar a los docentes que se encargaran de un quehacer sustantivo.

Nuestro interés se centra en la figura docente como figura socialmente reconocida. A medida que la escuela se consolida como una institución de vital importancia para el mejoramiento del país y la sociedad, se fragua la imagen del profesional que se encargaría de la escolarización en sus distintos niveles. Este proceso se gesta y se desarrolla de forma gradual con la aparición de los distintos parámetros que la relación sociedad e institución escolar establecen al respecto, es decir, los niveles de escolarización, la edad escolar, las especializaciones profesionales, etc. La historia da cuenta de este proceso desde la voz institucional, es decir, a partir de la delimitación de momentos históricos que se van narrando de manera sucesiva, tanto en función de las necesidades que en cada momento debían resolverse como de las resoluciones tomadas por los distintos gobernantes. Entre estas últimas figuraron las siguientes: crear o desaparecer instituciones de formación docente, cambiar los planes de estudio, proponer una dirección política, establecer requisitos, así como el resto de las acciones constitutivas de esta transformación institucional. Bajo esta óptica se hizo referencia a una perspectiva generalizada del ser docente como una figura regulada por el Estado. Sin embargo, este docente poseía una particularidad de la que no se puede dar cuenta en los recorridos históricos generalizados e impulsados por las instituciones escolares, y es precisamente la peculiaridad de las individualidades de quienes en ellas laboran, los docentes.

Además de la mirada y de la voz institucional, existen otros ordenamientos que esclarecen de forma esencial el quehacer docente. Algunos de ellos son las

convicciones sobre dicha práctica, el sentido de la práctica, el conflicto, las necesidades, y otros rasgos pertenecientes al terreno de la individualidad del docente y que en buena medida se reflejan en su facultad para repensar su práctica y en su capacidad de acción en distintos escenarios y problemáticas con las que se enfrentan cada día. Lo cierto es que dada la complejidad que implica el análisis y la comprensión de las individualidades de un gremio tan grande y heterogéneo como lo es y lo ha sido históricamente el magisterial, aquí sólo damos cuenta de la parte descrita por los historiadores, aun cuando su respaldo documental siga proviniendo en lo fundamental de la voz institucional.

La importancia de contar con un marco de referencia de esta naturaleza apunta en tres direcciones: a) proponer de relieve los posibles cuestionamientos que a lo largo de los distintos momentos históricos contribuyeron a delimitar social e institucionalmente al docente, b) reflexionar acerca de los lineamientos discursivos que en torno al docente fueron formulados desde posicionamientos políticos particulares y c) dar cuenta de las acciones planteadas sobre la profesionalización del docente, en contraste con las posibilidades reales correspondientes a los contextos en que se implementaron. Buscamos rescatar desde una posible perspectiva de la figura del docente emergente, su contexto, sus dificultades, la congruencia y la coherencia de las acciones implementadas en cada tiempo, así como sus posteriores repercusiones.

Para referirnos al significado de la figura docente partimos de su construcción histórica a través del factor institucional, social y personal de quien optó por esta profesión. Por este camino revisamos cómo fueron construyéndose en México las instituciones que actualmente forman maestros, identificando cómo se han intentado resolver no sólo las diversas problemáticas de la formación sino también, problemas que al no resolverse han dado lugar a nuevas dificultades.

Las divergencias existentes entre las diversas propuestas de formación de profesores se dan dentro del sistema público. Los constantes cambios de directriz en los planes de estudio y el desfase de las políticas educativas con las respectivas acciones implementadas son sólo algunos de los factores que se toman en cuenta

en esta revisión crítica para, así, comprender algunas de las grandes dificultades a las que se enfrenta la educación en nuestro país. De entre los múltiples elementos que se entretajan en la formación de docentes, nos interesa detenernos en las diferentes estrategias pedagógicas y las visiones de la educación que las distintas instituciones contemplan en la formación de maestros. Pero, ¿acaso esto marca alguna diferencia? Evidentemente sí, pero ¿cuáles son las condiciones que determinan los tipos de docentes que egresarán? ¿qué significa ser docente en cada institución? ¿cómo se relacionan los docentes formados en instituciones distintas en espacios escolares comunes?

En una sociedad cambiante y en constante movimiento como es la actual, la escuela como institución social se ve obligada de algún modo a moverse al ritmo de tales cambios. Sin embargo, la estructura sedimentada de lo institucionalizado y las problemáticas sociales propias de la población se presentan como un obstáculo insuperable en la búsqueda de rupturas y cambio. El docente también vive en estos espacios y con estos obstáculos, pero ¿acaso se les prepara para hacer frente a tales escenarios de incertidumbre? Atender tal situación requiere de una profunda reconsideración y reconstrucción de lo que hoy son las instituciones formadoras de docentes y las universidades, desenmascarando las relaciones existentes entre conocimientos, poder, condiciones de existencia y subjetividades del quehacer docente.

A continuación, presentamos un esbozo del proceso de institucionalización de la formación de docentes a partir de momentos, discursos y acciones emprendidas. La intención es elaborar una genealogía que nos acerque al entramado de las relaciones sociales y de poder presentes a lo largo de la trayectoria de la formación docente.

2.1 Consideraciones de la historia de la educación y de la formación docente en México

La formación docente es un tema que requiere ser abordado desde la perspectiva de su proceso de construcción institucional. Este capítulo toma como marco de referencia, por un lado, la problemática que enfrenta todo acercamiento a un hecho histórico particular como lo es la formación docente y, por otro, la conformación histórica de las instituciones encargadas de dicha tarea.

La búsqueda nos ha remitido a innumerables escritos, descripciones, cronologías y análisis que hemos considerado, en su respectivo contexto alcance explicativo, relevantes para elegir aquellos momentos clave en la historia de la formación de docentes en México. Este material biblio-hemerográfico nos facilita estructurar a grandes rasgos una secuencia de sucesos sociohistóricos situados en un tiempo y lugar determinados. Somos conscientes de que la mayor parte del material disponible está formulado desde una narración que sólo contempla el lado institucionalizado de la formación de maestros, una sola voz que relata sólo una parte de esa historia. “La historiografía separa en primer lugar su propio presente de un pasado, pero repite siempre el gesto de dividir. La cronología se compone de periodos entre los cuales se traza cada vez la *decisión* de ser *otro* o de no ser *más* lo que se ha sido hasta entonces.” (De Cearteau, 1999, p.17).

Es así como entendemos –aunque sólo parcialmente– cómo se ha construido la historia de la educación y de la formación docente; una historia que ha transcurrido entre de rupturas y desajustes sociales, políticos y culturales que se van sucediendo en el tiempo. Aunque desde un recorrido historiográfico, en este reordenamiento y reconfiguración de lo anterior y lo posterior hay una voz que se siempre se pierde, esta es la voz de los actores sociales en los que recae la acción educativa, en nuestro caso, estos actores son los profesores que se forman para la docencia ¿quiénes han sido ellos? ¿quiénes los han formado? ¿cómo han enfrentan los cambios en su quehacer? ¿cómo han experimentado las constantes transformaciones? Son preguntas que actualmente son vitales para la comprensión de la tarea docente.

Comprender cómo se ha constituido la historia en nuestra sociedad no se reduce a aceptar de manera tácita que el pasado es organizado por el historiador quien bajo su propio criterio y autoridad administra la información. Sin embargo, es sólo por ese camino que se accede, aunque de manera aproximada, a las circunstancias que acompañan a la historia de las instituciones como lo es la escolar y, con ello, a la trayectoria seguida por la formación de docentes; una trayectoria que da cuenta del proceso de constitución del gremio de profesionales de la educación, lo que de ellos se demanda y los acontecimientos que han consolidado el presente de esta actividad social.

A pesar de las condiciones ofrecidas por el material biblio-hemerográfico de referencia y de que nuestra intención no es desarrollar un exhaustivo repaso histórico del proceso de institucionalización de la formación de docentes, sí estimamos viable y pertinente trazar a grandes rasgos una directriz sobre los principales cambios, rupturas y giros de orientación de las políticas de formación de docentes que han influido de manera diversificada en los futuros docentes, un acercamiento hasta hoy poco estudiado.

Las limitaciones que encierra la interpretación y la narración del pasado obedecen a que ambas transcurren sobre la base de recortes efectuados desde un presente que trata de objetivar el tiempo, como si el pensamiento y proceder homogéneo de los actores representara una evidencia incuestionable y conforme al cambio que vive. Entendemos que la narrativa de un hecho histórico preponderantemente parte de una referencia empírica estática y objetivada (Pacheco, 2012). Por ello es necesario tener en claro que, si bien es importante la historiografía ya trabajada por diversos autores, es aún más importante comprender que en los diferentes momentos de la historia, coexisten una diversidad de intercambios interpersonales e intersubjetivos que hasta ahora no han sido lo suficientemente analizados para comprender la situación actual de los procesos educativos y de la formación de docentes.

A lo largo del recorrido encontramos que la voz de los actores sociales, particularmente de los maestros, aparece sólo de manera fugaz y parcelada sobre

todo al manifestar su descontento frente a políticas o disposiciones institucionales o de Estado. Su voz está también presente cuando se delimitan los compromisos que deben asumir, su función desempeñada en el proyecto educativo en turno, entre otros. Pero tal mención no es algo en lo que se profundice ni tampoco es considerada como parte sustancial de la historia de la educación en México. En la narración se va conformando la imagen de un gremio y, a partir de ahí, se empieza a hablar de las generalidades de su quehacer como profesionales.

Son dos las posiciones que coexisten en torno al hacer histórico. Una respaldada por la fundamentación empírica donde la narración se construye con el propósito de verificar la linealidad y continuidad de la realidad social objetivada del pasado. Desde esta perspectiva no se toma en cuenta las individualidades de los actores, sus condiciones sociales, sus deseos, sus fortalezas y limitaciones. Otra se sitúa "en el contexto de lo inmediato, entendido ya no como un tiempo continuo, prolongado, unitario y sucesivo, sino como una temporalidad sociohistórica donde los acontecimientos se definen por una dinámica social en permanente movimiento, contradicción, ruptura y cambio." (Pacheco, 2012, p.88).

Desde el presente es ya prácticamente imposible elaborar una narración que tome en cuenta aspectos tales como las perspectivas particulares de los sujetos, la interacción por la que éstos transitaban en los distintos momentos históricos, sus respuestas ante los cambios en las políticas, sus percepciones con respecto a los discursos, y sus acciones ante los cambiantes modelos educativos puestos en marcha. No obstante, sí podemos llamar la atención sobre el hecho de que la implementación de políticas en materia de educación no ha tomado en cuenta a los actores sociales, ya que los recursos argumentativos utilizados en sus discursos y gestiones se han construido dejando al margen a los actores de la educación, los docentes. Está presente su desarticulación y descontextualización con respecto a la intersubjetividad constitutiva de ellos.

2.2 Eje histórico. El docente y su formación

Los inicios y evolución de la escuela en nuestro país se configuran como un entramado complejo de transformaciones y acontecimientos donde si algo ha permanecido y se ha consolidado es la idea que la educación es una oportunidad para potenciar lo mejor de un hombre, de una sociedad, y de un país. Para comprender el proceso que ha conllevado la institucionalización de la educación hay que identificar los diferentes momentos históricos que han sido determinantes en los modelos educativos implementados a lo largo del tiempo, no sin dejar de destacar cómo han sido los maestros una pieza fundamental en estos procesos de cambio.

Después de la conquista española, los encargados de la transmisión de saberes entre colonizados y colonizadores fueron los distintos grupos de religiosos con la encomienda de lograr la evangelización. Con el paso del tiempo surge la instrucción brindada por particulares quienes no sólo se enfocaron en la enseñanza de las primeras letras sino también, dedicaron buena parte de su tiempo para que los niños aprendieran la doctrina cristiana. Desde entonces toda iniciativa y acción relacionadas con la educación estarían ligadas a la religión (Tanck, 1973).

Estos formadores, cuyo propósito principal fue la evangelización de los pobladores del territorio conquistado, encontraron la manera de lograr su cometido y comunicar su mensaje. Se basaron en técnicas tales como representaciones teatrales, pinturas, esculturas, catecismo con imágenes y música (Kobayashi, 1974; Tanck, 2002). Esto contribuyó con la evangelización. Pero fue la intención de castellanizar a la población lo que dio inicio a la organización de lo que posteriormente sería la escuela. Las dificultades para la organización del pago de los servicios prestados por los formadores, y los inconvenientes espacios destinados para la enseñanza fueron las principales dificultades que de manera cotidiana enfrentaron la mayoría de los maestros.

Al término de la Guerra de Independencia, surge la necesidad de consolidar una nación. Se piensa en la educación como parte fundamental para lograrlo, aun

cuando no se contaban con los recursos para cubrir la magnitud de las necesidades educativas requeridas por una población de una considerable magnitud. En 1822 (Staples, 2010) se populariza en México el método de enseñanza mutua o también conocido como sistema lancasteriano, mismo que se caracterizaba por su economía y sus resultados. Este método consistía en una selección de aquellos alumnos más avanzados, un sistema que privilegiaba la figura de ayudantes-alumnos o alumnos monitores. Estos últimos fungían como mediadores entre el resto de los alumnos y el profesor: “Los alumnos eran divididos en pequeños grupos de diez; cada grupo recibía la instrucción de un monitor o instructor, que era un niño de más edad y más capacidad, previamente preparado por el director de la escuela” (Tanck, 1973, p.496). Este sistema contó además con un sistema de premios y castigos para incentivar o reprender las conductas de los estudiantes, intentado con ello garantizar el orden en grupos numerosos. Así, la figura del docente fue emergiendo en un clima dogmático pero de alto valor social, en tanto que eran pocos los privilegiados con el conocimiento.

Aun cuando en ese entonces no existían instituciones encargadas de la formación de maestros como las que existen en la actualidad, es con el modelo lancasteriano que da inicio la sistematización de la educación y la subvención de ésta por parte del Estado. Esta etapa se vio acompañada de la necesidad de formar maestros que estuvieran a cargo tanto de la difusión del modelo educacional como de la formación de los monitores. Es así como llegan a consolidarse las primeras escuelas para formar maestros en el método Lancaster atendiendo a las situaciones del momento (Tanck, 1973).

El trabajo de los profesores estaba encaminado a verificar el funcionamiento del proyecto educativo. Se encargaban de la disciplina de los estudiantes y de capacitar a los monitores o instructores ya que eran ellos quienes interactuaban con el grueso del alumnado, dictaban las lecciones y verificaban resultados. Para que el método funcionase el docente debía intervenir lo menos posible y ello se conseguía con un claro sentido de disciplina en la formación de sus monitores (Estrada, 1973). En ocasiones los padres se quejaban de la severidad de los castigos y de los pocos

avances de sus hijos. A los docentes se les exigía mucho y se les retribuía poco ya que, según los registros, la remuneración económica no era cuantiosa y en algunos casos llegaba tardíamente. En 1823 se funda la primera escuela normal lancasteriana en la Ciudad de México. El propósito era que los preceptores aprendieran el método lancasteriano en tan solo seis meses. Sin embargo, esta institución desapareció rápidamente debido a la falta de estudiantes. (Galván, 2002)

A pesar de que se comprendía la importancia de la educación, en esta etapa no se tomó especial interés ni en la formación de los niños, ni en la formación de sus maestros. Es hasta iniciada la discusión de unificar la educación elemental y sacar a la religión como parte de sus contenidos, que este conflicto se hace manifiesto. Y es que la sistematización de la educación no sería un tema fácil de resolver dada la multiplicidad de opiniones con respecto a ella, así como complicado el atender las controversias de lo que se debía enseñar y cómo todo esto ayudaría a conformar una nueva sociedad.

Esta primera experiencia de formación de docentes se caracterizó por ser expedita y apresurada pues urgía se expandiera al mayor número de enseñantes posibles y a bajo costo; esta premura se vio acompañada de la escasez de recursos necesarios para emprender la tarea, condenándola al fracaso. A pesar de tales desavenencias hubo quien aceptó la tarea, pero qué motivaba a esos primeros profesores si ni siquiera contaban con un respaldo social y mucho menos con un respaldo económico.

Si nos detenemos a pensar un poco respecto a las condiciones de trabajo de estos profesores, podemos ubicarlos en salones improvisados llenos de niños de edades variadas, con pocos materiales y poca formación profesional. Podemos entonces cuestionarnos ¿cuál era el sentido que como docentes otorgaban a su práctica?, ¿cuál era su motivación?, ¿buscaban ellos sus propios medios para seguirse formando?, ¿se reconocían entre docentes como iguales? Sin duda, las condiciones sociales fueron marcadamente desiguales, la población estaba dividida por sus denominaciones raciales y con todo ello, los profesores acudían a sus salones de clase a enseñar a leer y a escribir. El ser maestro exigía una vida ejemplar.

¿Obedecían a dicho precepto para mantener su trabajo? A pesar de la paga irregular y del poco reconocimiento existente entendemos que algunos profesores encontraron en la docencia un reconocimiento mínimo pero significativo de ascenso social, ya que entre los maestros había españoles, mestizos, mulatos e indígenas. Al reflexionar sobre ello también nos preguntarnos: ¿cómo influían las distintas visiones del mundo al momento de enseñar? ¿había alguien que regulara o limitara su práctica educativa?

Con el triunfo de los liberales en 1867 (Escandón, 1977), se estable la Ley de Instrucción cuyo objetivo principal fue ilustrar y moralizar al pueblo, haciéndose ya presente la idea de que la nación necesitaba ciudadanos conscientes y que el gobierno debía tomar la responsabilidad de su formación. Al declarar la instrucción primaria como obligatoria e implementarse la laicidad en las instituciones oficiales, surge también la necesidad de consolidar una institución para formar docentes acordes con los nuevos retos. Es importante puntualizar que la laicidad en las escuelas fue uno de los temas que desató controversia provocando un conflicto con el clero. En las escuelas ya no se enseñaba la doctrina religiosa, siendo ésta sustituida por la educación cívica y la educación moral.

Durante este tenso periodo histórico en el que se abre un paréntesis y se establece el Segundo Imperio, se hacen oír ideas preocupadas por beneficiar el ámbito educativo y en particular, el ser maestro:

Se declaró honorable la carrera de maestro, se fomentó, además de su buena conducta, la aptitud para enseñar y el conocimiento perfecto de la materia que iba a impartir. Ningún profesor daría más de 14 lecciones de una hora por semana; se les pagaría hasta tres pesos cincuenta centavos la hora mes y un sobresueldo de 25% en lugares como la ciudad de México donde la vida era más cara. (Staples, 2010, p.119)

En realidad tales ideas fueron necesarias para incentivar el trabajo docente mismo al que hasta ese momento no se había logrado dignificar. No obstante, tales acciones fueron sólo destellos de un reconocimiento que no llegó a consolidarse,

aunque era necesario y relevante para una profesión tan importante pero tan poco reconocida.

El ejercicio de la docencia se había desempeñado como una profesión libre. No obstante, durante el establecimiento de la Ley Orgánica de Instrucción Pública en el Distrito Federal de 1867 se valida la existencia de tres certificaciones para quienes pretendieran obtener una licencia: “Artículo 22.- La ley reconoce tres clases de profesores de instrucción primaria: de primera, de segunda y de tercera clase” (Ley Orgánica de Instrucción Pública en el Distrito Federal, 1867). Dependiendo de la clase, el profesor debía presentarse a una evaluación de diferentes materias. Por ejemplo:

Para obtener título de profesor de instrucción primaria de primera clase, se necesita haber sido aprobado en los exámenes hechos conforme a esta ley y los reglamentos que se expidieren, sobre las materias siguientes: Español, francés, inglés, teneduría de libros, taquigrafía, aritmética, álgebra, geometría, rudimentos de geometría analítica y descriptiva y de cálculo infinitesimal, nociones de física, nociones de historia natural, cosmografía, geografía física y política, cronología e historia, literatura, ideología, gramática general, lógica, moral, higiene doméstica, métodos de enseñanza, sus respectivas ventajas e inconvenientes. (Ley Orgánica de Instrucción Pública en el Distrito Federal, 1867).

Hasta este punto, hay que tener presente que a medida que se impulsa la organización de la instrucción. Se crean también los centros de formación para los maestros y, con el paso del tiempo, se establecerían las escuelas normales que permanecen hasta nuestros días. Esta etapa estuvo marcada por un ir y venir de propuestas, las luchas por el poder no daban certeza alguna sobre la consolidación de las instituciones pues, así como se establecían cambiaban a la par de los acontecimientos políticos. Esta forma de proceder sigue vigente hasta nuestros días. No es con la transición de las administraciones gubernamentales que se logra construir un proyecto educativo de largo plazo. Las propuestas son provisionales y se modifican en cada gobierno, poniendo a los profesores en una posición de subordinación a las cambiantes reglas impuestas por tales transformaciones.

La situación caótica del país no daba certeza a las incipientes instituciones, la escuela como dependiente del Estado no pudo seguir su rumbo por sí misma. No obstante, esos esfuerzos de continuar con la escuela.

Aun con este desaliento e incertidumbre presentes, el modelo instruccional seguía su curso transformándose. Por ejemplo, entre muchas otras modificaciones los castigos corporales no eran bien vistos y se empezó a discutir cómo se debía educar a los niños. El 2 de diciembre de 1868 Benito Juárez expide la Ley Orgánica de Instrucción Pública en el Distrito Federal, y con ella el decreto fundacional de la Escuela Nacional Preparatoria al mando de Gabino Barreda como director. La importancia de este momento descansa en el apogeo del pensamiento positivista proveniente de Francia y cuyo lema fue: “Orden y progreso”, aunque al llegar a México éste se modificó a: “Libertad, orden y progreso”. La formación promovida por el positivismo estaba inspirada en la razón y la ciencia, apostando por una educación que emancipara a los hombres de los dogmas religiosos, y con el solo deseo de encontrar la verdad: “Que el orden material, conservado a todo trance por los gobernantes y respetado por los gobernados sea el garante cierto y el modo seguro de caminar siempre por el sendero florido del progreso y de la civilización” (Barreda, 1867, p.19).

La ciencia fue privilegiada por esta corriente de pensamiento pues consideraba esencial que los estudiantes experimentaran y dieran cuenta del conocimiento a partir de una práctica y por medio de un ejercicio de razonamiento inductivo y deductivo. El modelo educativo difundido entonces fue el de la enseñanza objetiva,¹² mismo que fue interpretado de diversas formas por los maestros. Algunos la entendían como un método y otros como una materia.

Barreda defendió la enseñanza objetiva justificándola como un método necesario para la organización de la educación: “Los hombres, más que doctrinas, necesitan

¹² Partía del supuesto que, en el aprendizaje, las cosas deben enseñarse al estudiante antes que las palabras o, por lo menos, al mismo tiempo: primero las cosas y luego los nombres de las cosas.

métodos” (Larroyo, 1947, p.301). Pero como lo hemos mencionado, no todos comprendieron el método, por lo que se introdujo en los programas de estudio un apartado especial nombrado “enseñanza objetiva”. Este error trajo consigo otro, el designar especialistas como médicos e ingenieros para que impartieran estas lecciones. El maestro estaba superado por la carga académica de los planes de estudio, mismos que fueron transformados en 1869 para el ciclo secundario.

En 1870 se abre un nuevo espacio para difundir los distintos modelos educativos: los semanarios. Francisco Larroyo describe el semanario dirigido por Antonio P. Castilla, mismo que aborda temas relacionados con la enseñanza. Entre sus aportes están:

Hace ver la importancia de las escuelas normales en toda organización educativa, y después de formular una certera crítica del estado que guardaba esa enseñanza en la República, propone la creación de una red de tales instituciones y una normal central superior en la Capital. Y no sólo: estudia la organización de estos planteles y las condiciones que deben llenar los aspirantes a la carrera del magisterio. (Larroyo, 1947, p.300)

La prensa pedagógica influyó y provocó discusiones en materia de problemática educativa. Estas publicaciones eran editadas por maestros y tuvo presencia en distintos puntos del país. Este esfuerzo hablaba de una nueva etapa de problematización acerca de lo que implica la enseñanza y, por tanto, de los requerimientos de un docente actualizado.

Este nuevo cambio en la formación de maestros planteó una escisión entre los nuevos docentes que se estaban formando ya con los cambios y los docentes ya en servicio. Cabe cuestionar si esta situación causó algún tipo de conflicto ya que experimentar enseñanzas distintas, inevitablemente les ofrecería a los docentes herramientas diferentes, nuevas perspectivas y otras estrategias pedagógicas, y entonces, ¿cómo reaccionaron los docentes ante las nuevas modificaciones?

La necesidad de buscar nuevos métodos de enseñanza reunió en el estado de Veracruz a Enrique Laubscher, Carlos A. Carrillo y Enrique C. Rébsamen

(Escandón, 1977), fundando en 1883 la Escuela Modelo de Orizaba. La particularidad de esta institución radica en la realización prácticas novedosas: “se estableció un plan de estudios que comprendía: Lenguaje, Cálculo, Geometría, Dibujo, Geografía, Historia, Ciencias Naturales, Inglés, Francés, Moral, Música y Gimnasia. Este plan superaba, por su amplitud, los existentes hasta entonces en la escuela elemental.” (Escandón, 1977) Un proyecto tan ambicioso requería de docentes preparados para el mismo. Es así que en 1885, por encargo del gobernador de Veracruz, se imparte un curso a profesores. La importancia de este momento histórico recayó en la difusión que posteriormente se haría de este modelo centrado en orientaciones prácticas y fundamentos teóricos de la nueva pedagogía.

Además de brindar al profesor herramientas para su práctica, se le otorgaba algo más, ciertos saberes específicos: la pedagogía en un plan sistemático. El programa comprendía de: “una introducción general a la pedagogía que explicaba el concepto de educación, los factores que influyen en ella, y al mismo tiempo se analizaban los fundamentos psicológicos y lógicos de la teoría pedagógica. Al mismo tiempo, en el curso se expuso la doctrina de la enseñanza objetiva, relacionando sus antecedentes históricos con Bacon, Comenio y Pestalozzi.” (Ramos, 1977, p.75)

A pesar de tratarse de un hecho y de una iniciativa institucional con fines de organización se empieza a dotar al docente de un bagaje particular de su práctica. Pero aclaremos que ellos ya eran maestros antes de conocer la teoría pedagógica, toda la sistematización teórica de los modelos de enseñanza implementados en ese entonces no fue del todo necesaria para cumplir con el objetivo de instruir. La pedagogía convocaba a los maestros a formular planteamientos y a pronunciar ideas en torno a otros modelos de enseñanza y de resolución de problemas de su profesión. A los nuevos maestros fue dotándolos de herramientas muy particulares para la comprensión de su práctica ya que la labor docente requería de especialización.

El impulso decisivo al proyecto de Rebsamen se concreta al construirse la Escuela Normal Veracruzana que abre sus puertas en 1887: “Los requisitos de admisión eran mínimos: tener 15 años, instrucción primaria elemental, buena salud y buenas

costumbres. Los alumnos [...] serían seleccionados mediante un concurso de oposición y ante igualdad de méritos se elegiría al más pobre”. (Escandón, 1977) En esta época se potencian las instituciones formadoras de maestros, una de ellas la Escuela Normal para Profesores en la Ciudad de México. En los mismos términos que en la veracruzana, las escuelas normales ahora tenían empezaba a discutir sobre la pedagogía además de otros saberes. El proyecto era muy ambicioso ya que ser maestro era antes una profesión que podía ejercerse libremente y ahora requería de una certificación que duraba cinco años.

La institucionalización de la formación de maestros trajo consigo un nuevo panorama para la profesión y el docente empezaba a adquirir un *status* mayor ante la sociedad. Lamentablemente, su sueldo no iba acorde con el prestigio con el que contaba y además, no era de los trabajos mejor pagados. No obstante, fue de las profesiones más populares de la época porfirista sobre todo para las mujeres pues se pensaba que ellas se inclinaban instintivamente a las labores de la educación y el cuidado material y moral de los niños: “en 1900 había 45 normales en 19 estados y 2 000 estudiantes, la mitad de ellos en el Distrito Federal. En el mismo año sólo 25% de los 15 000 maestros del país eran titulados.” (Staples y Loyo, 2010, p.136) Lamentablemente y a pesar de este incremento en la matrícula de profesores no se lograba subsanar las necesidades de la sociedad. Los recursos no eran suficientes para la escuela muy a pesar de la existencia de proyectos normalistas que, en teoría, brindaban una formación completa pero, en la práctica presentaban grandes carencias. Aun con todas sus limitaciones en esta etapa se intenta poner orden a un sistema educativo que todavía tenía una deuda con el 80% de la población .” (Staples y Loyo, 2010).

El Porfiriato fue testigo de los avances logrados en el terreno pedagógico ya que gracias a los congresos de instrucción pública efectuados entre 1889 y 1891 se ponían sobre la mesa los temas necesarios para el replanteamiento de la educación. Se exponían desde tópicos tales como los horarios, las materias, los útiles, los textos, el mobiliario, los requisitos de higiene, hasta aspectos relacionados con la formación de profesores y el reconocimiento de su labor: “Los congresistas se

pronunciaron a favor de una retribución digna para los maestros, de proporcionarles ayuda en caso de enfermedad, distinciones por años de trabajo, jubilación y dispensa de contribuciones y servicio militar.” (Staples y Loyo, 2010, p.138) A pesar del incremento significativo de centros para formar maestros, ello no fue lo suficiente para subsanar el analfabetismo de la población; la realidad era que existía una fuerte concentración de recursos en las zonas urbanas, pero gran parte de la población se encontraba en zonas rurales.

La llegada del positivismo representó un factor muy apropiado a la época. El progreso que se anhelaba en el país sólo podía ser conseguido con la preparación de sus ciudadanos. Y así se hizo. Desafortunadamente bajo esta ideología se crea un grupo de elite llamado “los científicos” compuesto fundamentalmente por intelectuales, hombres de negocios y políticos que influyeron en las decisiones del país. Contaban con el respaldo del régimen porfirista y obtenían una serie de privilegios que decantaron en grandiosas fortunas. Estos actores sostenían la idea de que una sociedad como la mexicana necesitaba orden y progreso. El progreso lo traerían las inversiones extranjeras. Por lo que abusaron de sus posiciones oficiales y monopolizaron las facilidades financieras del país. El orden sería el resultado de una sociedad productiva. Pero esto no fue así. La concentración de riqueza, la infraestructura de las grandes compañías extranjeras que explotaban el petróleo, los recursos minerales del país y la mano de obra del pueblo mexicano dio como resultado la inconformidad de la población.

Bajo esta ideología de progreso se instauraron centros de educación para fomentar la educación técnica de ingenieros y de especialistas que atendieran la industria creciente. La atención brindada a la instrucción primaria no tenía suficiente eco en la comunidad pues, dada la situación económica, el grueso de la población se encontraba en condiciones de pobreza extrema, otorgándose paradójicamente mucho más presupuesto a la formación superior:

El hincapié en la educación primaria se justificaba en un país con altos índices de analfabetismo y de población indígena monolingüe. Pero el gobierno nacional, mediante el presupuesto, daba prioridad a la educación superior. La sociedad también

se interesaba más por el prestigio que daba tener un título de bachiller o licenciado, que la fastidiosa tarea de enseñar las primeras letras (Staples y Loyo, 2010).

Por su parte, los docentes asumieron su tarea con un salario muy menguado y además en condiciones y con recursos poco favorables. La escuela no brindaba una certeza de mejora con respecto al terreno económico, ni para los niños, ni para los maestros; aunque sí representó una oportunidad laboral para las mujeres que empezaban a ser reconocidas como profesionistas en una sociedad en la que las profesiones eran mayoritariamente cubiertas por hombres.

Aun con sus pros y contras, la formación de lo que sería el gremio docente fue avanzando. La profesionalización jugó un papel fundamental para el reconocimiento de la profesión en la sociedad, llegando a discutirse en las instituciones formadoras de maestros los textos pedagógicos provenientes de Europa y Estados Unidos. En esos procesos de formación inevitablemente se planteó el cuestionamiento de la realidad: “Las contradicciones del régimen se manifestaron abiertamente en el campo educativo: las ideas de libertad, justicia y democracia, difundidas por maestros formados en las nuevas normales, se extendieron entre un amplio sector de la población y minaron las bases de la dictadura.” (Staples y Loyo, 2010, p.153) Se vivía una terrible contradicción. Las ideas de progreso, modernidad y libertad promovidas en las escuelas no podían ser concretadas en un contexto tan desigual.

Tal incongruencia en el desarrollo de la educación se hizo patente cuando los profesores en su enseñanza promovían valores e idearios nacionales poco o nada congruentes con la realidad en la que se vivía. ¿Cuál era entonces el sentido que otorgaban a su práctica? ¿cuál era la postura de los profesores ante esa situación? Pensar en una propuesta para la educación nacional desligada de lo que en realidad era posible, colocaba a los docentes en una encrucijada para realizar su labor cotidiana. Por un lado, trataban de implementar los contenidos de los planes y programas sin relacionarlos con el contexto y por otro, partían de la realidad sin que los contenidos fuesen de mucha utilidad para los estudiantes. ¿Cómo lidiaba el docente con esta controversia?

Las posibilidades para resolver tales incongruencias dependían entonces de la perspectiva sostenida por el docente, del sentido de su práctica. Precisamente por ello que resulta poco factible vislumbrar al docente como un mero ejecutor de programas, sin pensamientos propios, sin capacidad propositiva. En estas circunstancias, ¿cuáles eran las alternativas educativas promovidas en estos contextos? Difícil es calcular hasta dónde realmente el docente contaba con libertad de acción ya que, aunque existieran profesores que querían implementar novedosas estrategias, muchas veces se verían limitados por los espacios, los materiales, los contenidos etc. Pese a ello el docente debía enfrentar solo los conflictos que se presentaran en clase tanto académicos como de cualquier otra índole.

En este periodo histórico y aunque existían muchas limitaciones para la formación de las mujeres se consolida la especialización de docentes de ambos sexos, aun cuando las lecturas eran restringidas y había clases para cada sexo. El sueldo seguía siendo escaso. ¿Cuáles eran entonces sus motivaciones para ingresar al magisterio? ¿Existía un reconocimiento de su labor entre los mismos profesores?

La educación en el Porfiriato se dio en un contexto de contrastes ya que, por una parte, experimentó la transición de estrategias de enseñanza tradicionales –cuya implementación requería de poca participación por parte de los estudiantes– bajo la convicción de que: “la letra con sangre entra”. Por otra forma de educar que se caracterizaba por un método que privilegiaba una enseñanza integral centrada en la manipulación de objetos, requiriendo para ello de una participación activa por parte de los estudiantes.

La etapa revolucionaria no dejó de estar marcada por el caos. La búsqueda de justicia social trajo consigo levantamientos armados y, a pesar de las condiciones prevaecientes se abre en el país otro paréntesis para la organización de la educación.

La lucha armada dio lugar a diversas experiencias educativas. Los maestros que se habían incorporado a las filas con frecuencia enseñaban las primeras letras a la tropa

o a su séquito, mientras que las escuelas se cerraban, eran ocupadas por los soldados o abandonadas por los niños que huían de enfermedades o epidemias, tomaban las armas o suplían el trabajo de sus padres (Loyo, 2010. P.157)

La Revolución Mexicana pretendía una repartición equitativa de los recursos nacionales, entendiendo que la educación era uno de los bienes más valiosos y que aún no había llegado a todos los rincones del país. Si bien el reparto agrario fue una de las prioridades del movimiento, a medida que avanzaba la revolución con pensadores que apostaban por la educación, se fue conformando la idea de que para lograr una sociedad que promoviera la igualdad era necesario que la educación llegara a todos los rincones del país. Pero, ¿cómo conseguirlo? Para alcanzar tales objetivos se requería del desarrollo de una logística para cubrir espacios en las instituciones educativas existentes, así como en las de nueva creación. Los docentes representaban un eje primordial para alcanzar estos logros y su papel histórico traería consigo una fuerte carga de compromiso social. ¿Qué significaba ser docente? ¿Asumían todos, esa responsabilidad nacional? ¿Sería que hubo cambios en la formación inicial de docentes para transmitir estos ideales?

Posterior al caos de la Guerra de Revolución se abre un periodo de aparente calma donde el énfasis puesto en el ámbito educativo descansaba en un objetivo: el progreso industrial. Estas primeras apuestas por la educación no progresaron debido a las asimetrías sociales existentes, y a que la población no obtenía mayores beneficios de la educación para mejorar sus condiciones de vida. Un ejemplo es el caso de los profesionales que al terminar sus estudios no obtenían ni mayores sueldos ni las mejores oportunidades. Estas últimas eran otorgadas al competidor extranjero que ofrecía los mismos servicios y a precios más altos (Abba-Bernstorff, 2017). En este panorama dominado por divergencias y problemas políticos y económicos, el proyecto educativo se ve superado manteniendo muy poca vinculación con la realidad social circundante.

Ya en 1922 se crea la Secretaría de Educación Pública organismo encargado de la educación en el país, con ella se reanuda el proyecto de centralización de las escuelas, quedando José Vasconcelos al frente de dicha institución. Como rector

de la Universidad, en 1920, Vasconcelos ya había iniciado una campaña de alfabetización (Loyo, 2010) convocando a la sociedad a combatir la ignorancia “el peor enemigo del país”. Así fueron conformándose grupos de voluntarios con los cuales se emprendió una intensa campaña de alfabetización de alcances nacionales. Para ello también se implementaron las misiones culturales con la función de hacer llegar a las áreas rurales los elementos fundamentales de escritura, lectura y aritmética. Al mismo tiempo se impulsó también la multiplicación de escuelas elementales y nocturnas para trabajadores en las zonas urbanas.

Con el propósito de potenciar la educación regional se constituyeron las escuelas normarles rurales (Civera, 2008), las casas del pueblo o escuelas rudimentarias, cuyo fin fue extender la educación a territorios rurales para mellar el analfabetismo. Para lograr esta gigantesca empresa se requirió de recursos materiales y humanos que el país no tenía disponibles, aunque ello no fue impedimento para implementar el proyecto de estas escuelas:

Si bien las Escuelas Normales Rurales estaban dedicadas a la atención de los maestros que se ubicarían en el ámbito rural, no se puede dejar de mencionar que, en este periodo, se incorporaron al ámbito laboral una gran cantidad de maestros que no tenían ninguna preparación normalista, ya que se les reclutó sólo con contar de manera parcial con los estudios de primaria, y con la condición de ser considerados como líderes en las comunidades a las que pertenecían (Oikión, 2008, p.45).

Ante tales acontecimientos, la controversia giraba en torno a algunas opiniones expresadas por otros profesores que consideraban dichas medidas como una falta a su profesión. Éstos consideraron que los nuevos profesores no contaban con una sólida formación pedagógica por lo que su intervención en la educación estaba destinada al fracaso, esto se tradujo en su desprestigio y menosprecio por parte de la sociedad, del Estado y de los universitarios. (Arnaut, 1996 citado en Oikión, 2008)

La realidad es que tanto docentes como escuela se hicieron sobre la marcha, el plan de estudios no era oficial y, dada la problemática enfrentada para su conformación, no les fueron exigidos mayores logros. Su objetivo era claro: “preparar maestros

para las comunidades rurales y centros indígenas, e “incorporar al progreso general del país los núcleos de población rural de las zonas donde se establecieran las escuelas” (Castillo, 1965 citado en Civera, 2008, p.38). Dichas instituciones apenas podían mantenerse, si no era por falta de recursos era por falta de estudiantes lo que les obligaba a cerrar.

La figura del maestro como misionero marca a esta etapa. El maestro tenía que sortear diversos obstáculos para concretar su práctica. Entre éstos, destacaron los siguientes: las condiciones físicas, pues no se contaban con inmuebles acordes y menos con el material necesario; las distancias, ya que se acudía a lugares remotos cuyo traslado era una verdadera odisea; las condiciones sociales, pues muchas veces se encontraban con poco interés de los padres por enviar a sus hijos a la escuela. Ello debido a que “Para los padres, con frecuencia la escuela era una institución ajena. Necesitaban el trabajo de sus hijos y no había tiempo para el estudio, por lo que la deserción fue constante.” (Loyo, 2010, 156) También tenían en su contra la influencia negativa por parte de la iglesia que, resentida por la laicidad de la educación, incitaban a los padres en contra de la escuela. Ejemplo de ello se da en Tacámbaro, Michoacán al querer conformar una escuela normal: “Los años de 1922 y 1923 fueron difíciles para la naciente institución. El obispo Lara y Torres la bautizó como *“la escuela del diablo”* y ordenó que se hostilizara a todo ‘lo que oliera a gobierno’.” (Civera, 2008, p.37). En estas circunstancias constatamos que si bien los planes educativos y las reformas políticas son dictadas como un hecho a suceder, existen también diferentes condiciones a tomar en cuenta para poder asegurar su real implementación.

Para poder impartir clase el maestro se veía obligado a adaptarse al entorno y negociar con las autoridades, los padres y la comunidad en general. Con el paso del tiempo, tales adversidades y su compromiso social les valieron para contar con el reconocimiento de la comunidad, convirtiéndose así en una figura emblemática de apoyo. Las misiones culturales jugaban un papel más bien itinerante, pues preparaban maestros y después de un tiempo se movilizaban, su función fue:

Orientar los trabajos docentes del magisterio rural hacia un plano de armonía entre las funciones netamente pedagógicas de los mentores y su actuación social. Mejoraba la cultura profesional y académica de los maestros. Los organizaban en ligas o uniones, con sentido sindicalista, como medio para crearles espíritu de grupo y guiarlos hacia el colectivismo. La Misión era la agencia más eficaz de propaganda que se hacía por entonces a la política educativa del gobierno de la Revolución. (Larroyo, 1947, p.421)

Una vez incrementado el número de escuelas normales, las misiones culturales cambiaron su función y se avocarían al bienestar de las comunidades rurales, velarían por su desarrollo integral, y enseñarían en las regiones diversas formas de organización, técnicas agrícolas o algún oficio. Tenían a su cargo temas como: salud, alimentación, economía, recreación, etc. La formación de docentes era tarea de los centros normales los cuales se fueron acrecentando.

Si bien la etapa del Porfiriato se define por la falta de un vínculo con la sociedad, con el proceso revolucionario se recupera ese necesario enlace que se requería para tomar en cuenta la problemática de la realidad social. Sólo por este camino era posible superar las asimetrías que impedían que todo proyecto germinara, ya que la concentración de riqueza dejaba al grueso de la población en una situación de pobreza, subalternidad y sumisión. Ahora el énfasis se ponía en lo patriótico, en consolidar una identidad a partir de la figura del caudillo e impulsando la figura del maestro como una representación de apóstol que da lo mejor por la patria. Las estrategias de la escuela tradicional y las nuevas estrategias pedagógicas se hacen presentes de manera intermitente, poniendo a la luz las diferencias generacionales de la formación de profesores. Se tiene claridad sobre el camino que debe seguir la educación y la necesidad de hacer hombres libres. No obstante, en la práctica el maestro se queda solo con su convicción, enfrentando complejas situaciones sociales que no puede resolver. Otra vez se tiene definido lo que se requiere de la educación, pero lo indefinido es el cómo llevarlo a cabo.

Con la administración de Plutarco Elías Calles (1924-1928) se impulsan las centrales agrícolas con el objetivo de mejorar la economía de las comunidades

rurales, acaparando estas instituciones gran parte del subsidio económico: “Entre 1926 y 1928 vieron la luz seis de ellas con capacidad promedio para 200 alumnos, alojadas salvo excepciones, en extensas haciendas cuyas modernas y costosas instalaciones contrastaban con la pobreza de otras instituciones.” (Loyo, 2010, p.169) En aras del proyecto modernizador el maestro también jugó un papel muy importante pues según lo enunciado por Calles. La escuela y el maestro serían factores de cambio social. No obstante, no podemos hablar de que la mayoría de los profesores hubiese adoptado tal ideal. Resulta interesante constatar cómo se carga sobre el docente una gran responsabilidad como trabajador de Estado pero sin establecer las recompensas que tendría su labor. Por el contrario, es al servicio de ese mismo discurso el que justifica el trabajar por una convicción ya que el salario seguía siendo muy bajo.

Para 1930 se establece la Ley de Inamovilidad (16 de enero, 1930) y la del Escalafón del Magisterio (30 de enero) con el fin de propiciar que el trabajo de los maestros –como propagadores de la técnica moderna– fuera efectivo. Al incrementarse el reconocimiento a los docentes surge la necesidad de conformar una organización gremial afín para defender sus derechos laborales, ya que con la nueva organización establecida por las recientes leyes, corrían el riesgo de perder el empleo: “Los secretarios de Educación Pública Ezequiel Padilla y Aarón Sáenz, destacaban la necesidad de hacer una depuración de los maestros con escasa preparación.” (Civera, 2008, p.103)

Este fue un periodo de cambios que abarcó de 1928 a 1931. En ese entonces la SEP había sido liderada por seis personas distintas, situación que reflejaba un ambiente de incertidumbre. Ya en 1931 esta institución es encabezada por el economista Narciso Bassols, quien consideraba que “era necesario integrar una nacionalidad desde el punto de vista cultural y económico, para romper con el antagonismo histórico, cultural, ideológico y político que existía entre el campo y la ciudad.” (Civera, 2008, p.104). Sostenía que la educación rural por sí misma no cambiaría el contexto rural ya que para dicha empresa se requería del apoyo gubernamental para mejorar el estado económico de las poblaciones.

Bassols consideraba que la escuela rural debía trabajar sobre cuatro aspectos fundamentales: económico, biológico, cultural y social. En esos años se otorga a la profesión docente la enorme tarea de ser la promotora del cambio social pero sin brindar el apoyo que esto requería. Aún con estas dificultades y con un número considerable maestros sin profesionalizar, el proyecto educativo avanzó. La labor docente empezó a ser reconocida como una encomiable profesión, demandando un mayor reconocimiento gubernamental.

Antes de terminar el año de 1934, el Congreso de la Unión aprobó la propuesta del Partido Nacional Revolucionario (PNR) de transformar el artículo tercero constitucional en el que se establecía: “La educación impartida por el estado debía ser socialista, excluir toda doctrina religiosa y combatir el fanatismo mediante la inculcación de un concepto racional y exacto del universo y de la vida social.” (Quintanilla, 2002) Ésta fue una iniciativa inspirada el modelo educativo soviético.

Con la promulgación de la educación socialista se ampliaba también la facultad del gobierno para vigilar el funcionamiento de las escuelas privadas, situación que causó polémica en los círculos conservadores. Esto también puso en alerta a la población clerical y a sus adeptos quienes lo sentían como otra afrenta cuando ellos ya se habían manifestado en contra de la escuela al implementarse su laicidad. La gran influencia del clero en la sociedad representaba uno de principales motivos para rechazar una educación separada de la doctrina religiosa. Los partidarios religiosos llegaron al extremo de impulsar una lucha armada que iba contra la política gubernamental, tal enfrentamiento tuvo bajas en ambos bandos. Este conflicto disaba de ser olvidado e incluso cobró más fuerza ante a la reforma al artículo 3° constitucional. “Desde 1932 fueron elaboradas y difundidas pastorales que instruían a los fieles sobre cómo actuar para que ‘en las escuelas no se enseñara nada contra la fe y contra las buenas costumbres’ ” (Quintanilla, 2002).

La estrategia desplegada por los mandatarios anteriores en contra de la religiosidad en la escuela, los intentos por implantar la enseñanza socialista, así como los rudimentos de la educación sexual en las escuelas primarias, originaron reacciones violentas de grupos de vehementes creyentes que destruían escuelas y libros de

texto, asesinaban, mutilaban y ultrajaban a maestras y maestros rurales (Loyo, 2010). Estos últimos se convirtieron en sus enemigos más odiados. Fue un periodo de acoso e intolerancia hacia el profesorado que sólo cumplía con sus labores de enseñanza.¹³

En 1935 se restringió la campaña anticlerical. No obstante, el proyecto cardenista tenía como enemigosa la iglesia, los terratenientes y las élites conservadoras. La administración de Cárdenas se caracterizó por su compromiso social con los más desfavorecidos. Se implementaron una serie de reformas en las que primó el pensamiento nacionalista. Entre ellas se encuentran las expropiaciones a empresarios extranjeros y la repartición de tierras. Estas acciones no convenían a grupos selectos que hasta ahora habían gozado de privilegios por su posición social. En este áspero clima social y político continuaba el proyecto educativo al que el presidente había otorgado un reconocimiento especial cuando manifestaba que: “el maestro rural era el personaje más importante del México del momento y que la escuela tenía un valor excepcional para el logro de las demandas más sentidas del pueblo.” (Quintanilla, 2002, p.6)

La tarea concientizadora de los maestros los convirtió en enemigos de los poderosos y de grupos retrógrados que veían en la educación un peligro para sus intereses. Tanto fue el hostigamiento que “Cárdenas hubo de proporcionar armas a un buen número para que se defendieran de sus agresores.” (Loyo, 2010, p.185) Estas situación se dio sobre todo en medios rurales donde se disputaba el poder agrario. Los campesinos acudían con los profesores para que los apoyaran en la redacción de peticiones de tierras, actas de cooperativas, gestión de créditos, entre otros. Tales eran sus acciones para llegar a causar tanta polémica.

¹³ “El 15 de mayo de 1935, el presidente Lázaro Cárdenas presidió una ceremonia en honor de los educadores asesinados o desorejados por los cristeros y dispuso que cada año, en esa fiesta cívica, se leyeran los nombres de 10 de esos mártires de la educación.” (González, 2010) Hubo pérdidas de ambos bandos. No se contentaron con el asesinato sino se intensificaba la tortura para dar lecciones a sus contrarios.

Entre 1935 y 1937 surgen agrupaciones de maestros tales como el Frente Único Nacional de Trabajadores de la Enseñanza (FUNTE), la Confederación Nacional de Trabajadores de la Enseñanza (CNTE) y la Federación Mexicana de Trabajadores de la Enseñanza (FMTE). Se constituyeron como los instrumentos organizativos más apropiados para: agrupar a profesores y empleados de la Secretaría de Educación Pública (SEP), plantear las demandas más sentidas del gremio, utilizar la huelga, el paro y otros medios de lucha. Por último, conquistar la federalización de la educación, entre otros objetivos. La función del maestro como trabajador del Estado empezaba a tomar tintes partidarios, una nueva etapa surgía donde el poder del magisterio se convertía en pieza clave para la vida política del país. Ya se podía pensar en términos de un gremio. Qué tan conveniente resultaba esto para la política del país, fueron miles de voces que se hicieron escuchar en una, lo que nos lleva a pensar que en esa colectividad no se alcanza a escuchar cada mensaje individual con inquietudes y necesidades propias.

El mandato de Manuel Ávila Camacho (1940-1946) se caracterizó por buscar la superación de la educación socialista y proponer un proyecto que se fundara en concretar el nuevo modelo educativo. Tenía como tarea construir una escuela “ajena al odio y a la división entre los mexicanos muy a pesar de sus diferencias de credo, partido o clase. Una escuela auténticamente mexicana, acorde con las tradiciones y medio físico del país en la que el individuo y ya no la colectividad, se convirtiera en el centro de atención; una escuela donde la familia reafirmara su papel formativo en el ámbito escolar” (Greaves, 2010, p.190). Los nuevos planes de estudio se caracterizarían por ser flexibles, nacionales y perfectibles. No se centrarían en los ideales desfanatizantes, cooperativistas y emancipadores, pues dichos propósitos ya habían dividido lo suficiente al país.

La consolidación del gremio magisterial se ratifica en 1943 con la creación del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). Para entonces, la Secretaría de Educación Pública se había convertido en una enorme dependencia “con más de 150 000 maestros y empleados, lo que pronto propició la burocratización. Sin los recursos necesarios, el problema parecía no tener solución.

Se hablaba ya con insistencia de *la crisis de la educación* (Greaves, 2010, p.202). En 1945, con Jaime Torres Bodet al frente de la Secretaría de Educación Pública, se emprendió un proyecto cuyo objetivo pretendía una cobertura escolar de alto alcance, superior a la que en ese momento se tenía en el país. Pero como fue imposible la formación de nuevos y bien preparados docentes se recurrió a la capacitación de maestros “empíricos” que ejercieron la docencia sin una preparación más especializada (Greaves, 2010).

En el periodo de Miguel Alemán (1946-1952), el primer presidente civil del México, las ideas educativas se van a centrar en adecuar la educación a las necesidades industriales del país. La educación se convirtió así en una bandera política de los gobiernos en turno, ajustándose a la idea de moldear en la población una identidad nacional. La SEP se convirtió en un aparato de control centralizado de estas ideas y en un instrumento de homogeneización cultural e ideológica que pugnaba también la escuela unificada.¹⁴ Se potenció una cultura cívica: “Hubo en estos años un manejo exacerbado de los símbolos patrios y de los héroes nacionales apoyados por un calendario escolar recargado de fiestas cívicas.” (Greaves, 2010, p.202) La identidad nacional difundida a través de los símbolos patrios implicaba de lleno a las instituciones de educación, pues era a partir de esos espacios que se realizaban diversas acciones para fomentar el amor a la patria y a los héroes que habían dado su vida para el mejoramiento del país. En esta serie de ideas los maestros debían ser impulsores de estas ideas. ¿Cuál era su sentir con respecto a estas prácticas? Sabemos que se implementaron dichas prácticas porque damos cuenta de ello. Sin embargo, esto no quiere decir que todos estuvieran de acuerdo.

¹⁴ Se trata del sistema pedagógico que organiza a todas las instituciones educativas de manera coherente, progresiva y conforme a la aptitud de los educandos en un sistema abierto de diferenciación progresiva y escalonada de la enseñanza, al servicio de todas las personas de una nación, sin distinción de clases sociales, de situación económica, de credo religioso o de raza, y cuya función última consiste en orientar hacia los máximos pasos de progreso histórico de la cultura. (Larroyo, *Discursos sobre Educación* pronunciados por el Lic. Gual Vidal. México, Departamento de Publicidad y Propaganda, 1947)

Para 1958, con el gobierno de Adolfo López Mateos, Torres Bodet lanza un proyecto educativo de largo plazo llamado “Plan de once años”. Su objetivo fue expandir la educación básica a toda la república ya que todavía no se conseguía erradicar el analfabetismo ya que además, la población iba en aumento. Con el fin de hacer frente a la explosión demográfica en el ámbito escolar se implementó el doble turno en las escuelas, además del impulso dado al programa federal de construcción de escuelas (CAPFCE) y al crecimiento de las escuelas normales para formar los maestros que se requerían. Otras iniciativas para apoyar a los padres fue el programa de libros de texto gratuitos para todos los grados de la enseñanza primaria.

Otra polémica se desató con los libros de texto ya que, con el triunfo de la Revolución Cubana en 1959, volvía el viejo temor de la implementación del socialismo. El problema radicaba en que el gobierno estableció que los libros serían obligatorios, lo que desató manifestaciones en contra provenientes sobre todo de grupos religiosos, y de sectores económicos a quienes causaba estupor la “violación” de su autonomía. Para contrarrestar los efectos de tal desacuerdo el presidente expuso que los libros serían obligatorios para todos los niños pero no exclusivos, es decir, podían ser complementados por otros libros. Esto calmó la suspicacia entre los inconformes.

El motor principal para que los proyectos educativos funcionaran no eran los planes *per se*, ya que eran los maestros los encargados de ejecutar las acciones que llevaran al cumplimiento exitoso de tales propósitos. Torres Bodet lo comprendía y por ello impulsó la creación de las escuelas normales, así como la ampliación de las ya existentes, aun cuando a pesar de tal estímulo seguían haciendo falta profesores. En 1942 se fundó la Escuela Normal Superior de México con programas de cuatro años posteriores a la preparatoria o a la normal básica. Para 1947 se creó la Dirección General de Enseñanza Normal “con el propósito de dirigir y orientar la transformación de los programas de las escuelas normales urbanas y rurales, se adaptó un nuevo programa de estudios a nivel nacional emitido para las escuelas primarias.” (SEP, 2008).

En ese entonces existía el conflicto donde los maestros egresados de las normales de la capital se rehusaban a trasladarse a lugares que les eran asignados. A ello se sumó la pugna de los líderes magisteriales que empezaban a manifestarse por el exceso de niños en un salón de clases. Sobre el tema, Latapí (1992) narra:

Ante las reacciones de la autoridad educativa los líderes magisteriales exigieron la reducción del número de alumnos por grupo con objeto de aumentar las plazas en el Distrito Federal. Los inconformes montaron una guardia permanente en la SEP, que hubo de ser disuelta por la policía y los granaderos. Se inició una huelga de maestros y la confrontación se prolongó por varios meses hasta que el propio Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación destituyó a los provocadores y las iras se calmaron. (p.18)

El numeroso gremio magisterial no alcanzaba a cubrir a la población y la administración federal no proporcionaba mejores condiciones al gremio existente; se requerían muchos más profesores pero apenas se podían mantener a los ya disponibles. En esta administración se promueve la investigación educativa y se crean las primeras plazas de investigadores, este impulso se da desde la primera administración de Torres Bodet quien reúne a maestros normalistas en "El congreso de educación normal" (1944) para debatir temas que interesaban al magisterio.

En 1954 se funda la Junta Nacional de Educación Normal para la revisión general del sistema. Su función abarcaba realizar un diagnóstico minucioso de los perfiles del personal docente y la revisión de los planes y programas para su reformulación. Se llegó a la conclusión que la Escuela Normal no había ofrecido los resultados esperados por deficiencias en la planeación, la dirección y la contextualización de los planes de estudio para los futuros maestros. De ahí que se requirieron una serie de transformaciones. Así "se unificaron los planes de estudio de normales urbanas y rurales; se introdujeron programas de acuerdo a la unidad nacional dándole mayor importancia a los contenidos pedagógicos. Los planes de estudio que se organizaron en este periodo estuvieron vigentes durante 15 años." (Hurtado, 2002).

En 1969 se celebró un Congreso Nacional de Educación Normal en Saltillo. En él se planteó la necesidad de establecer objetivos específicos de la educación normal

proponiéndose los siguientes: “1) La formación de maestros de enseñanza primaria, que consideren la profesión como terminal y no como estación de tránsito a otras carreras. 2) La incorporación de la educación normal a nivel profesional. 3) Dotar al futuro maestro de una cultura general sólida.” (Hurtado, 2002).

Para 1973 el discurso proveniente del secretario Victor Bravo Ahuja era buscar la transformación de la economía y de la sociedad, con la finalidad de modernizar las mentalidades y promover la equidad. Para ese entonces, el SNTE ya había alcanzado grandes dimensiones políticas. Además, el poder suficiente para incentivar o sabotear las reformas educativas. El analfabetismo no lograba ser erradicado, fundándose centros de educación básica para adultos. Se crean las escuelas de enseñanza media, el Colegio de Bachilleres, el Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM y las vocacionales del IPN. Con la expansión del conocimiento se hizo necesaria una institución que promoviera la investigación científica, creándose el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Vázquez, 1997).

Así pues, atendiendo a una necesidad de cambio se implementaron modificaciones a los planes de estudio, tanto en 1974 como en 1980 se incluyeron materias con énfasis en disciplinas teóricas. La carga académica se hizo excesiva y la carrera aumentaba a 7 años de estudio. La respuesta fue una sensible baja en la matrícula pero, a pesar de ello, ser maestro continuaba siendo una opción viable en un contexto de crisis económica donde al magisterio se le ofrecía que al egreso contaría con un empleo seguro.

En 1978, bajo la administración de José López Portillo y siendo secretario de educación Fernando Solana, se crea la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) con el propósito de renovar el sistema de formación de maestros. Se pensó como una institución de educación superior pensada para formar profesionales de la educación y desarrollar investigación. En 1990, la UPN pone en marcha las licenciaturas de educación preescolar y de educación primaria ambas dirigidas al medio indígena (Vázquez, 2010).

La situación económica del país no era favorable. La devaluación, el desempleo y la inflación fueron problemas que azotaban a la nación. A pesar de ello, el proceso educativo seguía su curso. Las instituciones educativas seguían creciendo. En 1982 cuando Jesús Reyes Heróles estuvo a cargo de la SEP, “formalizó las licenciaturas en educación media y normal y aprobó posgrados de especialización, investigación educativa y evaluación permanente, proyectos que tropezaron con la resistencia del SNTE” (Vázquez, 2010, p.227) Tristemente, el sindicato empezó a convertirse en un lastre en vez de un apoyo para el gremio, la corrupción de sus líderes sindicales daba como resultado la nula preocupación hacia sus agremiados (Greaves, 2010).

En 1984 se estableció la obligatoriedad del nivel bachillerato para el ingreso a todas las modalidades de estudio ofrecidas por las escuelas normales, elevando los estudios de éstas últimas al grado de licenciatura. Se modifica el plan de estudios de educación primaria y con ello se configura una nueva demanda para los maestros, requiriendo ahora de docentes preparados en el conocimiento disciplinar, la investigación y una serie de conocimientos que dieran cuenta de su profesión. Los profesores que estarían al frente de este proyecto “eran maestros egresados de la educación normal básica y es mediante la nivelación de sus estudios de licenciatura que los maestros obtuvieron efectos escalafonarios gracias a las negociaciones del sindicato” (Ibarrola, 1998, p. 257) El nuevo plan pretendía, por un lado, mantener los métodos tradicionales en la enseñanza y por otro, trató que el docente estableciera nuevas teorías y conceptos. Ello indujo a una reconfiguración de su quehacer profesional de manera imprecisa.

El cambio en el plan podría haber sido una buena opción de aprendizaje; pero sus objetivos formativos eran excesivos ya que contenían un gran número de asignaturas por semestre y se ponía una elevada atención a los contenidos teóricos. También hubo una mínima relación del trabajo real del maestro con las condiciones escolares en el medio social y cultural. (IEESA, 2012, p.12)

En 1992 se decreta la federalización de la educación y las escuelas normales pasan a depender de los estados de la república. De este modo, cada estado estaba llamado a regular, coordinar, ofrecer y garantizar educación básica; No obstante,

queda como atribución exclusiva del gobierno federal. La modificación de los planes de estudio para normal y para la formación de docentes de educación básica.

En 1994, con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, cada entidad federativa se responsabiliza de la administración, planeación y ejecución de la tarea educativa, sin perjuicio de la reserva que hace la Federación de intervenir en el diseño de los planes y programas de la educación básica y normal. En 1996, la SEP, en coordinación con las autoridades estatales educativas, crea el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales. Dicho programa establecía las siguientes líneas de acción:

1. Transformación de los planes y programas de estudio.
2. Formación y actualización del personal docente.
3. Mejoramiento de la gestión institucional.
4. Regulación del trabajo académico de los maestros de las escuelas normales.
5. Mejoramiento físico y del equipamiento de las escuelas normales. (IEESA, 2012, p.13)

De estos lineamientos surge la transformación del plan de estudios 1997 en la educación normal, se quitan asignaturas, se disminuyen los contenidos teóricos y de investigación, pero se mantiene como su eje primordial la práctica docente. Si bien este cambio puede considerarse como un aspecto positivo (en tanto que representa mucha mayor atención a los maestros), lo que realmente ocurrió no fue una atención de reforzamiento y apoyo, sino de señalamiento y asecho. La crítica a la profesión no tomó el rumbo hacia el mejoramiento sino más bien a una persecución para encontrar culpables de los resultados deficientes en la educación. Se ha tratado a los docentes como únicos culpables sin poner sobre la mesa la multiplicidad de factores, políticos, económicos y sociales que han minado a las instituciones educativas. Tampoco se ha reparado en el estancamiento ocasionado por la rigidez del sistema y la falta de recursos. Son muchos los aspectos que escapan de la crítica y otros tantos que siguen sin tomarse en cuenta al momento de diseñar, construir e implementar nuevos modelos.

2.3 Situación actual y perspectivas: el docente ante las políticas públicas

A lo largo de la historia el papel del docente ha ido cobrando mayor relevancia en la vida social y política del país. En la apuesta hecha por la educación el docente ahora es considerado una pieza fundamental de la institución educativa. Anteriormente, estudiar para ser docente aseguraba un espacio laboral además del prestigio social que ello podía representar y, aun cuando el salario no era el satisfactorio, el valor de esta actividad se compensaba con el reconocimiento social asociado (Latapí, 2004). A medida que se organiza la educación formal en el país la institución educativa se afianzó en todos sus niveles y modalidades: preescolar, primaria secundaria, media superior, superior y técnica. Ello trajo consigo la consolidación del gremio de trabajadores del Estado encargados de la educación en el país. Como parte de la responsabilidad hacia la educación, los gobernantes tomaron decisiones en relación con la formación de profesores, estableciendo edad, escolaridad y características deseables en los docentes tales como: ser dinámico, culto, tener una actitud investigadora, ser crítico, reflexivo, autónomo, sociable, creativo, paciente, entusiasta etc. (Torres, 2000a)

Conforme los sexenios fueron pasando, se instauraron planes de nación apegados a perspectivas de crecimiento muy particulares afines al ejecutivo en turno. Es en esa dirección que los diferentes funcionarios encargados de las instituciones educativas han ido determinando el rumbo de estas últimas. Para implementar tales políticas se elaboraron planes con detallados objetivos, su justificación, así como los efectos que de ellos se esperaban.

Los distintos planes de gobierno han sido elaborados en función de intereses y valoraciones institucionales que distan mucho de ofrecer un acercamiento real a la problemática educativa del país en sus muy particulares coyunturas. Se ha impulsado un plan tras otro sin resolver los problemas de fondo. Ante esta limitada y deficiente comprensión de las circunstancias, tales iniciativas se han limitado a propuestas fragmentadas, descontextualizadas e imprecisas poco acordes con la situación y problemática educativa. Este afán homogeneizador solo ha pretendido encubrir las particularidades que caracterizan a los centros, a los estados, a las

comunidades escolares y a la sociedad en general. La interrogante que todo ello nos plantea es si los destinatarios de tales políticas están de acuerdo con ellas. ¿Son tomados en cuenta? ¿Cómo repercuten en ellos y en su acción cotidiana? (Torres, 2000b)

Ya en años más recientes continuaron promoviéndose una serie de reformas gubernamentales causando gran controversia en el ámbito educativo y social, un ejemplo de ello es la alianza para la calidad educativa y la reforma educativa 2013. Tales iniciativas se vieron acompañadas de los cambios impuestos por la transición social experimentada a nivel global: la introducción de medios electrónicos, la aldea globalizada, los nuevos requerimientos laborales, etc. La prioridad ya no es la cobertura como lo fue en otro tiempo. Ahora se ha puesto énfasis en “la calidad” de la educación que se brinda en las escuelas del país (Vázquez, 2010). Al mismo tiempo y como método de medición de dicha calidad, se pone en marcha la fiebre de la evaluación.

Para alumnos y profesores se diseñan e instauran evaluaciones de distintos tipos y alcances, instrumentos que aplicados por distintas entidades y actores. Su propósito es medir el rendimiento de las instituciones bajo el principio de ‘evaluar para mejorar’. En realidad, estos ejercicios de valoración consisten en la aplicación de pruebas estandarizadas con el fin de elaborar un ranking o una clasificación ordenada bajo algún criterio considerado de importancia, aun cuando los resultados no logren determinar ni dar cuenta del aprendizaje real de los estudiantes. Esta tendencia evaluadora ha dado como resultado que los estudiantes y docentes centren su atención tanto en los métodos que les permitan resolver estas pruebas, como en la memorización más que en el aprendizaje. Este es el escenario que se presenta en todos los niveles educativos, así como en el caso de los profesores, quienes también son evaluados en cuanto a su formación bajo lineamientos más institucionales y administrativos que académicos. Estos métodos de evaluación fueron diseñados a partir de reactivos desarticulados y cronometrados para lograr determinar la distancia o el apego a parámetros “estandarizados” y de

“homogeneización” con respecto a su destreza de pensamiento. En este tipo de experiencia evaluadora pesa más la cantidad que la calidad¹⁵.

Ante este panorama, las reacciones que se han manifestado por parte de la sociedad han sido diversas. Se señala al maestro como el responsable de los problemas educativos. Los medios de comunicación arremeten con el gremio enfatizando sus fallas. Los docentes se manifiestan de distintas formas en contra de las reformas y en contra de una evaluación arbitraria. Sin duda se trata de una problemática que abarca múltiples factores y actores entre las que destacan: situaciones políticas gremiales, situaciones económicas, problemas estructurales, corrupción, falta de recursos o su desvío, así como otros aspectos que no podemos dejar fuera a la hora de tratar de explicar el fenómeno educativo en nuestro país.

El desconocimiento de la historia y la conformación del Sistema Educativo Nacional se ve reflejado en la simpleza de las iniciativas y soluciones planteadas por parte de funcionarios que muchas veces no tienen ni la experiencia, ni la formación para atender la Secretaría de Educación Pública. Esta situación deja ver uno de los problemas más grandes que tiene al país sumido en una preocupante corrupción, es decir, el predominio de los juegos de poder que rayan en la deshonestidad e indolencia de gran parte de los funcionarios públicos.

Las distintas transformaciones experimentadas a lo largo del proceso de institucionalización del sistema educativo han sido de diversa índole y magnitud. Éstas en principio se han desenvuelto con el propósito de resolver las problemáticas más apremiantes de la educación nacional y avanzar hacia los ejemplos más modernos de educación, aquello que suelen nombrar como educación de primer mundo.

¹⁵ Esto puede constatararse en al revisar documento *Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes*.

Para 1989 y con florecimiento de un mundo dinámico todos los esfuerzos parecían apuntan a la modernización del país, por lo que el término de moda en el ámbito educativo fue entonces la modernización educativa. En estas circunstancias, el poder del gremio magisterial ejercía un impacto considerable en la implementación de las reformas. En este sentido una de las primeras acciones en el sexenio de Carlos Salinas estuvo encaminada a colocar a la persona de confianza más adecuada al frente del sindicato. Ésta fue la maestra Elba Esther Gordillo. (Vázquez, 1997)

El panorama educativo era desalentador. Un diagnóstico realizado en esa época daba cuenta del rezago educativo: 4.2 millones de analfabetas mayores de quince años; 20.2 millones de adultos sin concluir la primaria; 16 millones de adultos sin terminar la secundaria. Un índice de analfabetismo de 100% en comunidades indígenas y el 2% en algunas regiones de la República; 300 mil niños sin acceso a la escuela, 880 mil alumnos desertores del sistema en el primer año de primaria¹⁶. La cobertura seguía siendo un problema a resolver y las condiciones de desigualdad social eran un tema que contrastaba con el proyecto educativo a implementar. Mientras se pensaba en el avance de una educación actualizada se mantenía una deuda con la población mayoritariamente rural que necesitaba de los servicios fundamentales.

La idea de comprender la modernización por parte de los docentes fue algo que causaba conflicto debido a las múltiples interpretaciones que de ella emanaron. En ese entonces se hizo un llamado a los miembros de la sociedad en general, especialmente a los padres de familia, a ser parte activa del proyecto educativo. Aunque las propuestas estaban encaminadas a cambiar los modelos de enseñanza, a dejar de lado el enciclopedismo y a centrarse en las nuevas corrientes (modelos de Estados Unidos y Europa), las condiciones sociales discrepaban de tales aspiraciones. La sociedad experimentaba desigualdades económicas que no le

¹⁶ Esta información fue recabada en el Diario Oficial de la Federación el documento Programa Nacional para la Modernización Educativa 1990-1994.

permitían incorporarse al nuevo modelo económico. Ya desde entonces prevalecía la tradición de tomar referentes extranjeros, implementarlos e intentar que rindieran los mismos resultados que en otros países, una de las pretensiones más comunes en el ámbito de la educación del país.

El impacto de la modernización en el plano educativo habitualmente se ha medido en función de valoraciones numéricas y estadísticas: número de escuelas construidas, alumnos que asisten, calificaciones de estudiantes, etc. Con la modificación de libros de texto, se incorporan herramientas tecnológicas, fusionando asignaturas y, aun a pesar de ello, continuamos ocupando una posición desfavorable en el “ranking”¹⁷. Pero, ¿a qué se debe entonces el estancamiento? En primer lugar, la pregunta obliga a repensar los parámetros en los que descansa el ranking con el que somos medidos; además se debe reconocer la multiplicidad de situaciones que deben contemplarse y armonizarse para poder instaurar un proyecto educativo exitoso. Por último, es necesario hacer un análisis de fondo de todo ello para interrogarnos si las condiciones son las mejores para poder lograrlo.

Sin duda, un punto de partida fundamental para lograr la óptima adecuación de parámetros de evaluación y el diseño de políticas es profundizar en el análisis de los aspectos soslayados en las agendas gubernamentales tales como la formación inicial de los docentes, pero apremiante también es no perder de vista la actualización constante, la remuneración justa y la incentivación al trabajo docente. Es imperioso poner atención en los centros de formación para docentes con el fin de mejorarlos. “El deterioro de las normales se debe a algunas decisiones históricas. En su origen los estudios no eran de nivel superior, pero la expansión del sistema durante los años 60 y 70 condujo a ampliar y diversificar los servicios de educación normal y a incorporar personal docente sin las debidas cualificaciones” (Latapí, 2004, p.8).

¹⁷ Hacemos referencia al ranking de la prueba PISA

Hasta hoy en día, el docente se ha desempeñado más como espectador y ejecutor potencial de reformas gubernamentales descontextualizada. Su voz es escuchada sólo con la medición del sindicato, condición que debe ser superada y sustituida por una participación y expresión más real del mismo.

Las actuales transformaciones mundiales derivadas de la dinámica económica, cultural y social han decantado en los múltiples intentos por cambiar la escuela, intentando adecuarla a los estándares de primer mundo. En este sentido, la institución educativa y los actores que las sostienen van configurándose sólo en el plano discursivo, sin ver que sus necesidades, intereses y acciones se concreten en la realidad: “La modernización requiere maestros con nuevas competencias didácticas, nuevos lenguajes y sensibilidad hacia los alumnos” (Latapí, 2004, p.7). La realidad es que las exigencias planteadas al docente no van acompañadas de incentivación de ningún tipo, ni moral, ni económica.

La era de la información ha contribuido también una reconfiguración de los aprendizajes en la escuela, requiriéndose ahora de nuevos enfoques para poder analizar el problema educativo. Las reformas van acompañadas de discursos persuasivos para poder legitimar sus propuestas, se habla de un cambio, de una revitalización, de una escuela actualizada, pero en el plano de lo concreto la forma de medir los resultados contradice tal idea de innovación:

Persiste la disociación la esquizofrenia total: pedagogía activa, pensamiento crítico creatividad, aprendizaje significativo para el alumno: pedagogía pasiva y bancaria para los docentes capacitación en pastilla contenidos y destrezas instrumentales pensados desde lo que tiene que hacer el docente para entender la reforma curricular para manejar el libro de texto para hacer el proyecto educativo institucional etc. (Torres, 2000a, p.376)

La implementación de tales modelos de enseñanza innovadores se enfrenta a la falta espacio y tiempo, mismos con los que no se cuenta en las instituciones públicas que atienden a un considerable número de estudiantes. Las contradicciones de las

reformas promulgadas dan cuenta de un profundo desconocimiento tanto del aparato educativo nacional y de sus actores, así como de los aspectos pedagógicos fundamentales. La problemática social también juega como una traba en la labor escolar, la desatención de los padres, la carencia de materiales, la pobreza de la población, la corrupción en las instituciones, etc. son situaciones estructurales que en su conjunto representan un obstáculo para cumplir con tales propósitos innovadores. A todo ello, se suma el hecho que de toda la educación pública, es en la básica donde se deposita el mayor énfasis debido básicamente a que tiene bajo su responsabilidad la formación de un sector muy importante de la población. No obstante, la deuda educativa se hace también presente en los niveles de educación media y superior.

A la población magisterial se le plantean exigencias fundadas en la idea de que la modernización en la educación traerá consigo el bienestar social. Por un lado, se mira al trabajo docente como valioso para la sociedad. Sin embargo, es a razón de esa misma valía que se establecen normas limitadas al plano del deber ser. Se requiere entonces de planteamientos más apegados a la realidad, más contextualizados, articulados y abarcativos acerca de lo que como sociedad esperamos de los docentes.

La evaluación es necesaria para valorar los problemas por enfrentar, una tarea que dista del tipo de evaluación que hoy en día predomina, más preocupada por el dato y no por la calidad. Se precisa una mayor atención a la formación inicial de docentes, fortalecer a través de sus actores a las instituciones dedicadas a esta actividad y esclarecer: ¿dónde se forman los docentes? ¿quién los forma?, así como otras preguntas omitidas al momento de juzgar a los profesores. La deuda de la formación inicial del docente se remonta a los tiempos cuando se planteaba la apremiante necesidad de cubrir espacios educativos: más que calidad se requería cantidad. Hasta la fecha esa idea sigue siendo un obstáculo en regiones rurales ya que el grueso de la población magisterial se concentra en zonas urbanas, ocasionando que se le dé prioridad a la satisfacción de dicha demanda.

Aunque se han implementado métodos para actualizar la plantilla de docentes que fueron formados en distintos momentos y bajo distintas circunstancias, no se han obtenido los resultados esperados debido entre otros: al desinterés por parte de los profesores, incompreensión de los materiales, mantenimiento de cursos sin enfoque pedagógico, cursos inaccesibles, cursos descontextualizados, así como otros aspectos del mismo orden. Efectuar un balance de esta situación requiere tomar en cuenta los fundamentos históricos de las instituciones que han sido las responsables de la formación de los docentes, sin incurrir en estigmatizarlas por desatender sus condiciones de origen; hacerlo no ofrecerá respuestas que contribuyan a la transformación que requieren.

La consolidación de la base de trabajadores de la educación no se reduce al logro de grados académicos, ya que los niveles educativos y otros aspectos de certificación suelen ser discriminatorios para la profesión de docente. En cambio, identificarse y sentir que se forma parte de un proyecto educativo desplaza en buena medida la idea segregacionista que prevalece en nuestros días.

Otro obstáculo por salvar es el conflicto generado por la medida tomada con respecto a la formación inicial que abre las puertas a egresados de diversas instituciones tanto del sector privado como público, para postularse y ocupar las plazas que antes cubrían exclusivamente los formados en las escuelas normales. Esta apertura ha ocasionado que surjan desencuentros entre los docentes preparados en normales y los externos como lo son los pedagogos universitarios.

El estudio de esta problemática va más allá de un simple análisis institucional. La dificultad radica también en evaluar las soluciones que se han pretendido implementar para superar el rezago educativo, iniciativas contradictorias que incitan al docente al cambio de modelo educativo sin proporcionarle las herramientas necesarias, todo para que al final los resultados sean evaluados desde parámetros contrarios a las expectativas que discursivamente alientan. Un ejemplo de ello podemos apreciarlo cuando en los planes de estudio se propone para el estudiante

el fomento del pensamiento creativo, la resolución de problemas, el trabajo por proyectos, etc. Sin embargo, estas intenciones distan mucho de la evaluación que los estudiantes deben presentar para poder tener acceso a un nivel e institución educativa -ya sea secundaria, media superior y superior-, viéndose obligados a acreditar estas pruebas tomando cursos exprés donde lo que predomina es la memorización fragmentada de contenidos.

2.4 Diversidad formativa entre licenciados en educación básica y pedagogos

Al considerar la mixtura de la población de docentes que conviven en el medio escolar, tenemos desde los profesores que se integraron a él después de estudiar una licenciatura, así como también docentes que cuentan con estudios de secundaria y de educación media superior. La diferenciación entre ellos radica en aspectos tales como los distintos planes que en su momento estudiaron, los tiempos formativos que tuvieron, las influencias pedagógicas de su época, las inclinaciones ideológicas particulares. A todo ello, Arnaut (2004) expone una serie de acontecimientos que impactaron directamente a la profesión docente:

Reformas en la estructura político-administrativa de la educación básica y normal (federalización de 1992 y LGE de 1993); modificaciones en el salario y en las condiciones de trabajo del magisterio en servicio (salario profesional, carrera magisterial y cambio de patrón); la reforma curricular de la educación básica y normal; la implantación de nuevos programas de actualización, capacitación y mejoramiento profesional para el magisterio en servicio; la revolución tecnológica en los medios de comunicación y en los sistemas de informática, y una serie de transformaciones en la estructura socio-demográfica y cultural del país que impactan las condiciones en las cuales los maestros ingresan y se promueven dentro del servicio. (p.32)

En esta mezcla se configuran los distintos compromisos que desde una perspectiva muy particularizada el docente adquiere en el ejercicio de su profesión. Al abrirse nuevas plazas para profesionistas que deseen ingresar al magisterio se intensifica aún más esta diversidad, ahora en los centros se concentran docentes que han

tenido una formación distinta pues se forman instituciones universitarias en carreras que no pueden homologarse a la de un maestro de educación primaria. Estamos hablando de profesionistas cuyo título no especifica alguna especialidad educativa, como sí lo es el caso de los licenciados en educación: preescolar, primaria, secundaria, física y especial. Los docentes con formación universitaria pueden ser licenciados en pedagogía, en ciencias de la educación, en psicología. Gracias a la apertura de la SEP estos profesionistas se integran a las filas del magisterio bajo el mecanismo de un concurso de oposición.

Las escuelas normales que históricamente habían provisto los docentes que las escuelas de educación básica requerían, empiezan a compartir esta tarea y estos espacios con las otras instituciones públicas y privadas que ofrecen las carreras de educación y pedagogía. La formación recibida por los docentes normalistas es distinta en tanto que existe todo un fundamento didáctico especializado centrado en su campo de acción. Por su parte, el pedagogo, si bien cuenta con una formación diversificada, su preparación profesional no está centrada en una especialización.

La presencia de esta diversidad de perfiles profesionales en el docente plantea la duda acerca de cuáles son entonces las motivaciones de cada docente, cómo se consolida o se desdibuja el profesional pedagogo para dar paso al profesional docente, y cuáles son también los conflictos provocados por esta situación en la institución escolar. Ésta es una situación para ser valorada en función del impacto causado por la inserción de profesionales que no cuentan con una formación tan especializada como lo requiere la enseñanza en educación básica.

Esta problemática de la formación docente cobra en la actualidad mayor relevancia debido a la insuficiente información disponible con respecto a la inserción de pedagogos en la enseñanza. Se desconocen los resultados de sus evaluaciones, los conflictos experimentados en su práctica, la formación que han recibido y las estrategias por ellos utilizadas para solucionar las problemáticas que se les presentan en el entorno escolar. Se puede pensar que este asunto no requiere de

mayores revisiones. El caso es que cuando estamos frente a una serie de reformas a la educación que pretenden una transformación de gran envergadura, no puede ser soslayada la diversidad de perfiles y de circunstancias que caracterizan al docente, uno de los principales actores afectados por tales reformas. En la medida que toda iniciativa o reforma sea impulsada tomando en consideración el contexto de origen del docente y sean éstas planteadas en el ámbito de lo posible sin obviar las peculiaridades de la formación inicial del docente, los resultados de tales reformas serán más prometedores.

Pero, ¿qué pasa con la formación que reciben los estudiantes de pedagogía que eligen a ingresar al Sistema Educativo Nacional como docentes de educación básica? Entre las instituciones públicas que ofrecen la carrera en pedagogía se encuentra la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) en sus distintas sedes y la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). La primera abre inicialmente la carrera de pedagogía como una opción de posgrado y la segunda se funda con el objetivo de nivelar a los docentes en servicio de la época, proyectándose a una "universitarización" de los maestros (Oikión, 2008). Ambas instituciones surgen en coyunturas distintas y también con distintos objetivos.

La licenciatura en pedagogía de la UNAM inicia con el plan de 1960 que era prácticamente el impartido en maestría¹⁸. Posteriormente se modifica para adecuarlo a los requerimientos de una sociedad en constante transformación. En este caso, los inicios de especialidad en el área educativa los encontramos en la Escuela de Altos Estudios que en un principio pertenecía a la sección de humanidades y la subsección llamada Ciencias Filosóficas y Ciencias y Arte de la educación (Menéndez, 1996, p. 125).

¹⁸ Se cursaban 38 asignaturas-crédito-semestrales: 32 obligatorias y seis cursos semestrales optativos. Su duración era de tres años y se otorgaba el título de Pedagogo. Consultado en la página del colegio de pedagogía enero 2019 <http://pedagogia.filos.unam.mx/inicio/acerca-del-colegio/antecedentes-del-colegio/>

La historia de Escuela de Altos Estudios ofrece referencias acerca de la formación de profesores de enseñanza secundaria y normal. En 1924, se funda la facultad de Filosofía y Letras, quien sufre distintas modificaciones, fue en 1956 que el Consejo Universitario aprobara la estructura académica de la Facultad, incluyendo los planes de estudio de todas las disciplinas que ahí se estudiaban (Menéndez, 1996, p.181). La facultad quedaría dividida en ocho colegios: “el de Filosofía, Letras Clásicas y Modernas, Historia, Pedagogía, Psicología, Antropología, Geografía, y Biblioteconomía y Archivonomía; en ellos se otorgaban los grados de maestro y doctor.” (Menéndez, 1996, p.183) Fue en 1960 cuando Larroyo reabrió el nivel de licenciatura en las disciplinas que se impartían en la Facultad. Una de ellas fue la pedagogía.

La Escuela Nacional de Altos Estudios, de la que se desprende la hoy Facultad de Filosofía y Letras, era una institución que buscaba otorgar distinciones para estudios superiores especializados. Uno de los principales propósitos era desarrollar la investigación en distintos rubros para formar profesores y sabios especialistas, así expone Ruiz-Gaytán recuperando un discurso de Justo sierra:

La Escuela de Altos Estudios no está destinada solamente a preparar profesores [...] su objeto supremo es hacer sabios [...] es necesario señalar un territorio elevado y libre donde pudiera cultivarse la ciencia por la ciencia, en donde algunos escogidos pudieran ser iniciados en las lucubraciones más altas y menos accesibles, en donde los cursos se hicieran no para preparar alumnos para los exámenes sino para revelar hombres de estudio (p.547)

Este proyecto surge a la luz de la necesidad de formar especialistas en determinadas disciplinas con el fin de incrementar el conocimiento y con ello mejorar la situación del país. Con el paso de los años el proyecto se va transformando de acuerdo con los grados que otorgaba, y con los conocimientos que imparte en los niveles de licenciatura, maestría y doctorado.

La licenciatura en pedagogía de la UPN inicia con la fundación de la institución en el año 1978. Aunque su creación obedeció a solicitud del Sindicato Nacional de

Docentes, la participación de este último fue relegada en la posterior organización de la institución, quedando formal y directamente al mando de la SEP. Posteriormente se crean subsedes con la misma encomienda de nivelar a los docentes en servicio y más tarde se abre el ingreso a jóvenes bachilleres que desearan cursar alguna de sus carreras. (Oikión, 2008, Moreno, 2007) La creación de esta institución se enmarca en un panorama social y económicamente favorable, ya que posterior a la crisis financiera sufrida en años anteriores, el país se abre a una etapa de estabilidad económica que permite la construcción de un costoso edificio para la UPN, un proyecto que contó con un importante respaldo. El predominio de un rezago que no lograba erradicarse en el ámbito educativo, contribuyó a que se apostara por un proyecto que afianzara al gremio docente por medio de la formación inicial y la nivelación académica.

Lo 'pedagógico' era tomado en cuenta en el discurso de los docentes, investigadores, funcionarios etc. Hablar de pedagogía planteaba formas de pensamiento para educar y de atender todo tipo de necesidades, intenciones que allanaron el camino para analizar el fenómeno educativo con una perspectiva de mayor alcance. Se reconocían como pedagogos a aquellos grandes pensadores de Europa y Estados Unidos que influyeron en los docentes con novedosas teorías. Se dio también el nombre de pedagogos a educadores y pensadores mexicanos que plantearon sus argumentos en torno a los fines de la educación. Sin embargo, la confrontación o desencuentro surge cuando se plantea la disyuntiva: ¿maestro o pedagogo?

La diferenciación se establece en la medida que ambas figuras no cuentan con la misma formación y, que sus objetivos apuntan en distintos sentidos.

Por un lado, las instituciones de formación de docentes ponen énfasis en la transmisión de conocimientos a los educandos basándose en contenidos y didácticas especializadas para lograr aprendizajes significativos. Con ello pretenden ofrecer una especialización en aspectos muy puntuales para desempeñar la tarea

de enseñar en los distintos niveles de educación preescolar, básica, secundaria, especial y educación física. Entre estos conocimientos destacan los siguientes: habilidades intelectuales específicas, dominio de los propósitos y de los contenidos de la educación según el nivel correspondiente, competencias didácticas orientadas a los contenidos, estrategias de aprendizaje de acuerdo con la edad de los educandos, etc.

Otro aspecto contemplado en la especialización son las actividades prácticas presentes a lo largo de todo su proceso formativo, pues es con ellas que los maestros enfrentan el espacio escolar donde habrán de desarrollar su práctica al término de sus estudios.

Por otro lado, en la institución universitaria el pedagogo accede a una formación que no está orientada a distintas modalidades del sistema educativo esto abre el panorama ampliándole la comprensión de la educación como una actividad humana compleja misma que trata de explicar. Esto le permite dirigir su centro de atención en áreas como: teoría pedagógica, curriculum, orientación, epistemología, investigación, etc. esto da lugar a que exista una apertura a la hora de elegir su espacio laboral.

Las semejanzas entre estas formaciones radican en que la prioridad tanto para docentes como para pedagogos es el pensar en términos educativos, en la resolución de problemas y en la necesidad de participar activamente en la educación nacional desde sus respectivos espacios de acción. Sin embargo, las dificultades vuelven a hacerse patentes cuando la Secretaría de Educación abre su contratación a profesionistas con perfiles que no pueden homologarse al de los licenciados en educación primaria, muy a pesar de que se considere que la formación del pedagogo no se ajusta a los requerimientos de especialización para que el docente pueda instalarse en las aulas. Entonces, ¿qué repercusiones tienen este tipo de decisiones? Hasta ahora se ha hablado de los bajos resultados que obtienen los pedagogos en el concurso de oposición y que el resultado obtenido no ha sido el que se esperaba. Esto se ha dicho sin tomar en cuenta la construcción

de las evaluaciones que implementan, el examen de ingreso está configurado para licenciados en educación primaria, con parámetros especializados que dan cuenta de conocimientos institucionales pero que no garantizan el éxito de la práctica docente.

El Concurso de Oposición para el Ingreso a la Educación Básica está conformado por una serie de pruebas¹⁹ que pretenden evaluar lo siguiente:

ETAPA 1. Examen de conocimientos y habilidades para la práctica docente

- Dimensión 1. Un docente que conoce a sus alumnos sabe cómo aprender y lo que deben aprender.
- Dimensión 2. Un docente que organiza y evalúa el trabajo educativo, y realiza una intervención didáctica pertinente.

ETAPA 2. Examen de habilidades intelectuales y responsabilidades ético profesionales

- Dimensión 3. Un docente que se reconoce como profesional que mejora continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje.
- Dimensión 4. Un docente que asume las responsabilidades legales y éticas inherentes a su profesión para el bienestar de los alumnos.
- Dimensión 5. Un docente que participa en el funcionamiento eficaz de la escuela y fomenta el vínculo con la comunidad para asegurar que todos los alumnos concluyan con éxito su escolaridad.²⁰

¹⁹ Esta información aparece ampliamente explicada en el documento: *Evaluación del Desempeño. Docentes y Técnicos Docentes. Ciclo Escolar 2016-2017. Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes*. Son parámetros establecidos para todo aquel profesional que cumpla con el perfil y quiera concursar por una plaza en el sistema educativo.

²⁰ Estas dimensiones engloban 5 aspectos del conocimiento que deben manejar los docentes: psicopedagógicos, planeación didáctica, curriculum, normatividad e interacción social (liderazgo)

En el caso del ingreso del docente al nivel medio superior se le aplican otras dos etapas: una referente a la especialización de la materia y otra que se evalúa por medio de un ensayo. Llegados incluso hasta este punto no se asegura una distinción entre el maestro y el profesional universitario. Ambos son tratados como el resultado de formaciones estandarizadas con el fin de homogeneizar sus perfiles. Ambos profesionales llegan a ser incluso considerados más como como obstáculo y menos como actores potenciales para el impulsar el sistema educativo. Se trata de individuos sujetos al mismo sistema social que plantea políticas desproporcionadas que cambian con cada gobernante. Ambos son parte de una institucionalización que exige mucho y ofrece poco. Además, éstos se sitúan en medio de una visión simplista del cambio educativo. En suma, este instrumento ha servido más para que la sociedad se vuelque en contra de los profesores sin hacer distinción dentro del gremio y sin desconfiar del instrumento evaluador.

Esta visión restrictiva de dar mayor o menor valor a la formación que recibieron los docentes en las normales o los pedagogos en la universidad, resulta limitada ya que la formación no se reduce a un conocimiento cerrado, fijo y acabado, por el contrario, la formación es un proceso inacabado. Cada sujeto es responsable de su aprendizaje y poco importa la institución en la que un sujeto se forme. El interés por aprender y por apropiarse de manera formativa y útil del acervo de conocimiento disponible depende de los intereses y motivación de cada individuo. Esto le resta importancia al tema de la formación inicial pues, es la base y respaldo fundamental de los maestros, es uno de los principales procesos a fortalecer si se quiere elevar la calidad de la educación en el país. La formación inicial de los docentes en las Normales y el aporte que hacen las universidades con sus profesionistas es un tema sobre el que habrá de profundizar.

En la formación inicial figura la tarea central que es la desempeñada por los formadores de formadores pues son ellos el punto de referencia de la formación cómo aprenden los docentes y qué aprenden. La relevancia de estas interrogantes plantea la necesidad de conocer la orientación que reciben los docentes en formación, las inquietudes de los docentes en servicio ya que cotidianamente se

enfrentan a contextos cambiantes y son además sujetos que cambian generación tras generación. Esto supone pensar en este profesionista como un sujeto que enfrenta solo esta multiplicidad de cambios para los cuales no ha sido del todo preparado, una condición que debiera ser mayormente atendida en la formación de maestros y por la institución formadora a fin de ofrecer una formación donde el futuro docente pueda hacer frente a los escenarios de cambio e incertidumbre.

En esta diversidad de relaciones y circunstancias se teje la creciente complejidad de la educación en México. Nuevas generaciones vienen, tanto de alumnos como de docentes, pero siempre existe un espacio de posibilidad y crecimiento. La cuestión que queda es ¿por dónde comenzar? Hay mucho trabajo por hacer. Es necesario que aquellos que participan de la formación de profesores no desconozcan el proceso histórico que ésta ha conllevado; es necesario conocer los orígenes de las instituciones, así como sus problemáticas recurrentes ya que esto permitirá la comprensión del presente y la posibilidad de diseñar nuevas propuestas para atender los problemas actuales.

Los saltos históricos abordados en este apartado ofrecen a grandes rasgos una contextualización de cómo se fueron conformando las instituciones que proveen actualmente de formación a los docentes principalmente de educación básica. Ésta es la base para pasar al tercer capítulo en donde se amplía recorrido histórico institucional de las tres instituciones que interesan a este trabajo. Este panorama, además de ser un referente genealógico, nos muestra las direcciones que ha ido tomando la formación de docentes conforme los cambios de coyuntura y contexto. En la actualidad enfrentamos nuevamente una transformación y los requerimientos que se le solicitan a los docentes son muy distintos. De ahí que hablar de la formación de los profesionales que se encargan de la educación en el país continúa siendo un tema de debate y preocupación, aunque de poca acción. Se señala a las escuelas, a los docentes y alumnos, pero ¿qué se ha hecho en relación con el mejoramiento de la formación inicial docente? ¿qué propuestas de formación docente se han puesto en marcha a la par de las reformas? Todas las energías se

han dirigido a la profesionalización de los docentes que ya están frente a grupo, pero qué pasa con los docentes que ingresan a su formación inicial.

Con el recorrido histórico y las preocupaciones que en este apartado consideramos de relevancia identificar cuáles han sido las omisiones de contenido recurrentes en la formación de docentes. A qué temas, corrientes de pensamiento y resoluciones en la práctica se han enfrentado. Cuáles son los escenarios de conocimiento actual que están disponibles para su formación y cuál puede ser el sentido cognitivo que otorgan a su quehacer desde la diversidad de enseñanzas que han recibido. Todo ello se relaciona con su experiencia sociohistórica al momento de reconocerse como docentes. De ahí que el siguiente apartado tenga como finalidad el desarrollo de estas reflexiones.

Capítulo 3. El contexto institucional de origen en la diferenciación de directrices formadoras de maestros y pedagogos

El proceso histórico de construcción de la profesión docente está caracterizado por una serie de transformaciones que dan cuenta de las múltiples influencias intervinientes en la generación de cambios tanto en la estructuración de las instituciones formadoras de docentes, como en la experiencia de los involucrados en dichos procesos. Ambos niveles de afectación son relevantes ya que propiciaron rupturas identitarias circunscritas a determinadas épocas y a corrientes de pensamiento particulares. Detenernos en ello, nos permite conocer sus consecuencias en el ámbito educativo.

Las transformaciones acontecidas a lo largo de este proceso histórico no pueden ser explicadas sin dejar de tomar en cuenta que quienes viven y promueven estos cambios son individuos en constante movimiento, seres biológicos, psicológicos y sociales, actores que van consolidando de distintas formas su desarrollo y sus estados de consciencia siempre en función de sus valores y de sus diversas formas de relación con el mundo. En este sentido, vislumbramos a un docente que ha ido configurándose en esta multiplicidad de cambios, una reflexión que nos obliga a pensar en el papel que ha jugado la individualidad de los docentes en los diferentes procesos de transformación que ha experimentado: cómo se ha visto influenciado por la institución que lo forma, cómo se reconoce con ella y qué papel juega él en la construcción de su identidad profesional.

Evitamos tomar como punto de partida una perspectiva de formación docente simplificadora que sólo tome en consideración la incidencia de los aspectos institucionales, como si todas las transformaciones acontecidas en el ámbito educativo fuesen sólo un resultado mecánico de lo social-institucional. No obstante, sí reconocemos que cada institución, en tanto que desempeña una función en la sociedad, tiene la pretensión de dejar una huella que caracterice a sus profesionistas. Sobre esta línea de reflexión, en los siguientes apartados se exponen los aspectos particulares que intervienen en la génesis de la formación

docente en tres instituciones específicas, aspectos que ejercen una influencia directa en los estudiantes que eligen estos espacios para formarse como profesionistas.

Percibimos a los actores en formación como la parte esencial del proceso de formar y autoformarse, ya que es proceso en el cual el individuo se transforma: “Intentar comprender la formación y las prácticas docentes como acción significa aceptar entrar en el mundo de lo imprevisto, lo sorprendente, lo incierto, lo improbable; es también reconocer que se puede ir al encuentro de cualquier cosa por parte de los profesores y de los alumnos como sujetos de acción y de palabra” (Ducoing, 2013 p.13). Se trata de reconocer en el docente su capacidad de autoreflexión con respecto a su actuar como profesional de la educación, esto es, reconocerse desde una construcción identitaria que se va delimitando a partir de las experiencias varias, siendo una de ellas la influencia institucional que se encarga de su formación profesional.

Para Bernard Honoré (1980): “La formación es mucho más raramente considerada desde el punto de vista del sujeto, de la interioridad, como una dimensión característica de la persona. En ese caso, no es algo que se posee, sino una actitud, o una función que se cultiva, y puede eventualmente desarrollarse” (p.20). Cuando hablamos de formación con frecuencia nos remitimos sólo a lo que el individuo aprehende del exterior. Sin embargo, también habrá que referirse a las acciones prácticas, como lo es el formarse “en” o “para” algo. Desde la perspectiva planteada por el autor, le atribuimos un papel trascendental a la institución educativa puesto que ésta juega un papel muy importante en la actitud del estudiante, no sólo porque forma parte activa de su formación sino porque su profesión está relacionada con la responsabilidad de fomentar en los otros seres humanos esta actitud formativa de la que habla Honoré. Además, la intención institucional tendrá que ser considerarla desde lo que implica la formación de profesionistas, en este caso desde tres instituciones de carácter público con características particulares. El propósito es entonces desentrañar cuál es el significado formativo que fomentan cada una de ellas desde su muy particular institucionalidad.

En el caso de México hemos sido testigos, durante las últimas décadas, de la transformación de la escuela, de sus actores, sus tiempos, sus procesos, y sus conocimientos, todo ello enmarcado en los cambios acontecidos en la sociedad. Estas transformaciones de la escuela han tendido al cambio y reorganización requeridos por las necesidades históricas, sociales y económicas que las distintas coyunturas han planteado, sin ser necesariamente adecuadas. Por su parte, el trabajo docente ha requerido de la evolución de los profesionistas. Ellos mismos viven estas modificaciones desde dos momentos, primero como estudiantes y después como docentes, dejándose oír una serie de críticas sobre los modelos de enseñanza y sobre los conocimientos que deben impartirse; una situación que ha incrementado el interés por conocer cómo se construyen los procesos de aprendizaje, cómo se retoman estos aspectos desde la formación docente, y si las instituciones están preparando profesionistas para los escenarios cambiantes.

Hemos visto como a lo largo de la trayectoria histórica de la formación docente se han expuesto diversos planteamientos acerca de lo que debiera ser la escuela, posturas que han dado lugar a corrientes de pensamiento orientadas específicamente a repensar la educación y el papel de sus actores. Se ha llegado incluso a considerar que el docente debe contar con un bagaje conceptual que le ayude en la comprensión acerca de los fenómenos educativos inmersos en realidades sociales y que además, la adquisición de dicho bagaje debe convertirse en la tarea de la formación inicial proporcionándole con ello, los primeros referentes conceptuales de su práctica.

En el capítulo anterior se presentó un esbozo de lo que fue la profesión docente en la búsqueda de un reconocimiento social, el presente apartado intenta dar cuenta de ello desde la experiencia formativa de tres instituciones. Para ello se aborda la formación desde los respectivos procesos de estructuración de cada una de las tres instituciones seleccionadas. El interés es conocer sus propósitos, sus objetivos y las proyecciones que cada una perfila para sus egresados. El fin es acercarnos a la trama institucional que respalda a la formación de profesionistas que hoy participan activamente en la educación básica.

Partimos de un breve recorrido sobre cómo fueron consolidándose cada una de las instituciones seleccionadas, identificando las problemáticas ontológicas que las precedieron. Con base en este material valoramos los elementos que permiten delinear el antecedente identitario de las generaciones de profesionales que en la actualidad se forman en cada una de ellas. Este abordaje de la formación institucional guarda relación con los referentes iniciales de la profesión, lo que permite efectuar un acercamiento a cuestiones de identidad profesional y particularmente a lo referido con la docencia. El objetivo del capítulo es delimitar el contexto institucional en el que se instauran las distintas propuestas de la Normal (Benemérita Escuela Nacional de Maestros), la UNAM (Facultad de Filosofía y Letras, modalidad escolarizada) y la UPN (Unidad Ajusco, modalidad escolarizada). Se exponen los aspectos básicos predominantes en la conformación de sus profesionistas, sus intenciones formativas, y características particulares que diferencian a sus egresados: pedagogos o maestros.

3.1 Trayectoria histórica del surgimiento de una escuela formadora de docentes

La escuela normal tiene su origen en 1770 en Austria (Normalschule). El término conocido como Escuela Normal se aceptó con el significado del verbo normar (servir de norma, regla que se debe seguir). Y así las instituciones educativas en muchos países se interesaron en crear esa nueva forma de enseñanza que formara personas que aprendieran cómo enseñar a niños y adolescentes. Esta tradición de formación de docentes fungió como un respaldo para la identidad institucional presente a lo largo del tiempo y en diversos contextos geográficos, otorgándole con ello sentido a este tipo de institución y a su tarea en la sociedad. No obstante, cabe señalar que la existencia y el desempeño del maestro precedieron a la consolidación de las instituciones que los formarían.

Pero entonces, ¿para qué se fundan tales instituciones?, surgen como una necesidad de fundar y establecer las bases teóricas del quehacer docente, buscando métodos innovadores para la enseñanza, persiguiendo también su

regulación y su desarrollo sin dejar de transformarse. En el caso de México fue a la Escuela Normal que fue asignada la tarea de formar a los docentes que se encargaran de la educación básica²¹.

Previo a la creación de la Escuela Normal ya se contaba con la escuela de Lancaster, misma que se enfrentó a la necesidad de abrir una escuela para capacitar a los monitores que a futuro serían los encargados de enseñar. En ese entonces, la primaria se reducía al aprendizaje de la lectura, la escritura y el conteo, así como al conocimiento de la doctrina cristiana. En 1823 se funda la primera normal lancasteriana de acuerdo con el reglamento de la Compañía,²² en ella sólo se admitirían "alumnos para la clase de profesor" que tuvieran la edad cumplida de 16 años, requisito importante a considerar en el análisis de cómo se han ido transformando a lo largo de la historia los requerimientos para los docentes, y cómo esta actividad pasa de ser un oficio a ser una profesión con un papel relevante en la sociedad.

Para el ingreso a la Escuela Normal Lancasteriana una comisión aplicaba un primer examen que consistía en valorar conocimientos sobre el "Catecismo Diocesano de Ripalda, leer, escribir y aritmética" (Galván, 1985, p. 23), además, las "cuatro reglas de enteros y quebrados, denominados, decimales y reglas de proporción: gramática y ortografía castellanas por las obras de la Academia". (Galván, 1985, p. 23) Una

²¹ La educación básica en México comprendía los 6 años de educación primaria, fue hasta 1993 que se integra el nivel secundario (3 años) como obligatorio, y en el 2001 se incluye también el preescolar. Estos tres niveles y el recientemente añadido medio superior forman en la actualidad parte de la educación base que debe recibir todo mexicano conforme a derecho. Sin embargo, para el caso que aquí se menciona sólo se estaba tomando en cuenta la educación primaria.

²² Se llamó Compañía Lancasteriana en honor a Joseph Lancaster, personaje inglés que había popularizado a principios de siglo una nueva técnica instruccional por la cual los alumnos más avanzados enseñaban a sus compañeros. El sistema no fue creado por Lancaster, más bien lo popularizó y es por lo que se le identifica con su nombre. Gran parte de la reputación del sistema derivaba de su economía y rapidez. Siguiendo el método de Lancaster un solo maestro podría enseñar de 200 hasta 1 000 niños con lo que reducía el costo de la educación (Tanck, 1973)

vez aprobado el examen podían ingresar a un curso que duraba tres meses. Al final, obtenían su *Diploma de profesor en enseñanza mutua* (Galván, 1985; Tanck, 1985; Deloya y Calderón, 1987). La formación del docente requería de conocimientos específicos que se esperaba se concretasen con las experiencias de su práctica. Sin embargo, esta tradición entró en conflicto ante los requerimientos que posteriormente se les solicitaban a los maestros, a medida que se iba consolidando la profesión se fueron exigiendo más conocimientos que el docente debía manejar, sin que esto se viese reflejado en su salario. La formación de maestros lancasteriana se caracterizó por establecer reglas específicas en cuestión de enseñanza, se apoyaba en un manual que detallaba específicamente todos los movimientos y las acciones que debían realizar los estudiantes, puntualizaba incluso los momentos y tiempos de realización. Se puede decir que a partir de estos manuales se comenzó a otorgar valor al saber docente.

Este modelo logró conseguir cierta unificación de la profesión en tanto que estableció los elementos que debían cumplirse en clase. Si bien es cierto que cada maestro imprimía su sello de acuerdo con su personalidad y a su toque personal, estas reglas que les dictaban cómo guiar su práctica en cada temática, contribuyeron a cierta homogenización de las prácticas. El modelo educativo fue extraído de la escolástica, representado en la clase catedralicia.²³

Con el paso del tiempo el modelo se vio sujeto a una serie de variantes, principalmente al incrementarse el alumnado, si haber dejado de ser su referente el pastorado religioso (Dussel y Caruso, 1999, p.53). En el cual la metodología de enseñanza era dogmática. La formación se fundaba en el control que debía tener el profesor sobre sus estudiantes. Un buen profesor era aquel que mantenía una disciplina estricta en clase. Para ello debía valerse de diversos mecanismos de control que le permitieran conseguir su objetivo, situación que dio lugar a que entre los docentes se popularizaran los métodos coercitivos. El maestro era quien

²³ un religioso de diferente nivel dirigía la clase y los estudiantes, (particularmente hombres) seguían y repetían al pie de la letra las lecciones. Una las estrategias más populares era el dictado (Dussel y Caruso, 1999).

manejaba los conocimientos esenciales. El profesor debía ser intachable modelo de imitación para sus alumnos y la sociedad en general, siendo esta orientación de las prácticas educativas las que influirían en la formación de quien se dedicara a la enseñanza. El reconocimiento social se incrementaba jugando un papel muy importante para la motivación del docente, aun cuando éste no se reflejara en un estímulo económico. La identificación con sus pares por el trabajo desempeñado fue también fundamental en la consolidación de su identidad.

Con el paso de los diferentes gobiernos y su interés por atender las necesidades educativas del pueblo mexicano, el magisterio fue reconocido como carrera en 1887, inaugurándose una escuela en Orizaba, Veracruz, que contaba con un plan de estudios de 49 cursos que debían cursarse en cuatro años (Loyo y Staples, Fin de siglo y de un régimen, 2010).

En ese año se abre en la Ciudad de México la Escuela Normal para Profesores. Con la creación de ambos centros de estudio se otorgaba un sentido profesional a la tarea docente que, a pesar de no contar con un reconocimiento profesional, prevalecía y se expandía en todos los rincones del país. Contar con una institución de este tipo marcó también la diferencia entre los profesores antiguos y las nuevas generaciones ya que, con el surgimiento de instituciones especializadas en formación docente, se le dio un papel relevante a la tarea de educar. Sin embargo, estos cambios no se dieron exentos de incertidumbre y al desconocer qué futuro tendrían los profesores que no fueron formados en esas instituciones fueron planteándose nuevas problemáticas. Mientras tanto, algunos grupos fueron adaptándose y otros se rehusaban a cambiar.

Sin duda, este tipo de rupturas contrapusieron las tradiciones existentes con los nuevos procesos formativos, ya que cada época se define por peculiaridades económicas, políticas y culturales que orientan las formas de acción de los individuos. Ejemplo de ello se da en esta época donde el auge del ámbito educativo descansaba en una educación distinta de la tradicional, en la que el pensamiento pedagógico cuestionaba la educación pasiva. Esto promovía la participación del educando como eje central del proceso educativo. Esta situación requirió de un

cambio en el modelo de docente y frente a ello: ¿qué era entonces un buen docente?, ¿en qué lugar quedaba el profesor que hasta entonces había sido un ejemplo en el modelo anterior? Ciertamente los cambios reconfiguraron la figura docente desde lo conceptual (ideal) con vistas a que esto trascendiera a lo real por medio de la individualidad. Sin embargo, planteado así, este cambio no fue simple ni lineal, dependió del sentido particular que el docente se otorgaba a sí mismo, a su quehacer profesional y a sus convicciones.

El movimiento pedagógico de la educación progresista que surge a finales del siglo XIX y culmina su desarrollo en el siglo siguiente, albergó pensamientos de educadores que concebían una forma distinta de formar a los estudiantes, su modelo partía de rasgos tales como: una educación participativa, colaborativa, activa y motivadora. Sus principales exponentes provenían de la pedagogía europea y norteamericana; su orientación se puede apreciar en los siguientes términos:

El antiguo sistema de educación se basaba en un conjunto de informaciones, de materias de enseñanza y de técnicas, dispuestas siempre desde el punto de vista del adulto. La educación progresiva debe disponer de un conjunto de materias y actividades mucho más amplio, expansivo y adaptable, producto del estudio constante de las condiciones y métodos más favorables al desarrollo consecutivo de la capacidad y de la comprensión. (Dewey, 1960, p.4)

Este nuevo modelo pedagógico obligó a que el docente se formara para construir una educación distinta a los modelos anteriores, esto sin duda planteó las condiciones para un replanteamiento con respecto a la educación misma y con el concepto que de ella tenían los docentes. Este nuevo paradigma da lugar a una ruptura con respecto a la necesidad de repensar la motivación de profesor, le hace cuestionar su papel frente a la educación, la intención de su actuar, así como a reformular sus métodos. Surge entonces una idea de concebir el papel docente desde otra perspectiva. Estas reconfiguraciones del papel de docente son una constante en el ámbito educativo, cambian los métodos, los contenidos, los alumnos, las evaluaciones, las dinámicas, etc. El docente se adapta ya sea a través

de la simulación o la transformación o, de lo contrario, tendría que cambiar de profesión.

En la Normal de Orizaba fundada 1887 los estudios abarcaban cinco años, en ese tiempo los futuros docentes estudiaban una serie de cursos de ciencias, artes y cultura general; se ponía énfasis en los ejercicios prácticos de enseñanza en la escuela primaria anexa, y en otras escuelas primarias a nivel nacional. Al respecto Arteaga (2009) expone: “se dictaban conferencias pedagógicas e impartían lecciones de prueba. Otra parte del programa tenía que ver con los cursos de pedagogía, que comprendían por lo menos tres seminarios, así como visitas y ejercicios de observación en las escuelas primarias de los cantones vecinos”. (p. 126) De este modo, al docente se le va atribuyendo un status académico en la sociedad, lo que a la larga va a consolidar un gremio de trabajadores del Estado definido por valores y funciones con respecto al acto de enseñar, y por una identidad magisterial.

Uno de los logros de los liberales fue la inserción de la laicidad de la educación, es decir, la reducción del papel de la iglesia en los centros educativos. El maestro empezaba a definirse como profesionista con saberes específicos que respaldaban su práctica y los conocimientos a impartir más allá de los dogmas religiosos y de respuestas ligadas más con la repetición que con la reflexión. Cabe señalar que en estas transformaciones de pensamiento no dejaron de estar presentes fuerzas de choque que alimentaban resistencia entre lo nuevo y lo tradicional, situación que hizo pensar a los docentes sobre del sentido de su práctica, su ser maestro. El cambio de contexto les cuestionó, aunque no sabemos a ciencia cierta cómo experimentaron específicamente el conflicto identitario.

A lo largo de estas transformaciones y en especial en 1935 se implanta una reforma cuyo objetivo fue modificar la educación y, por tanto, a los profesores orientándoles hacia el socialismo. La Escuela Nacional de Maestros introdujo el socialismo en sus programas a través de una serie de nuevas cátedras, las asignaturas se organizaron en tres grandes núcleos: naturaleza, trabajo y sociedad (materias como Teoría del Cooperativismo, Arte y Literatura al servicio del Proletariado, Legislación

Revolucionaria). Para los maestros rurales en servicio se aplicaron otros procedimientos como las misiones y la orientación socialista. (Hurtado, 2002). Es en esta etapa que cobra auge la escuela rural mexicana.

Con este nuevo giro, al docente que apenas estaba consiguiendo un reconocimiento por su profesión se le impone otro requisito a su práctica, y es su compromiso con las clases desposeídas convirtiéndolo en un velador de su bienestar: “Desde su campaña presidencial Cárdenas había delimitado el perfil del maestro de la educación socialista: El maestro revolucionario debe ser líder social, consejero, orientador, no sólo debe enseñar a leer y a escribir, sino mostrar también al proletariado la manera de convivir mejor, de crear una existencia más humana y más justa”²⁴ (Hurtado, 2002). Era el Estado el que, por medio de sus instituciones –en este caso las escuelas normales–, determinaría qué profesionistas estaban capacitados para ser educadores en las escuelas públicas. Tal reconocimiento institucional marcaba la pauta para una identificación profesional y en esta medida, fue consolidándose una identidad gremial de profesores, los maestros de México.

Con el Plan de 1972 se introdujo la formación dual que continuó hasta el Plan 1975 reestructurado, es decir, al mismo tiempo que se estudiaba la carrera de profesor de educación primaria o preescolar se obtenía el certificado de bachillerato en ciencias sociales. Esto fue lo que ocasionó que se incluyera un excesivo número de materias dedicadas a la formación general, propia del bachillerato, y un menor número de materias para la formación específica para el ejercicio de la docencia. Esto ocasionó que los docentes en formación recibieran más conocimientos generales que pedagógicos para realizar su práctica docente: “En 1972 también se reformó la educación básica y sin embargo, el Plan 72 de educación Normal no incluyó las materias de educación primaria.” (Chacón, 2001, p.2.)

Estas modificaciones en los planes de estudio de las Escuelas Normales atendieron a las transformaciones académicas que fueron presentándose. Por ejemplo, en el plan de 1972 la intención era que el docente pudiera profesionalizarse al mismo

²⁴ Documento sin paginar.

tiempo que concluía su formación media superior. Ello tuvo como resultado una extenuante carga de trabajo para el estudiante y las materias específicas de su profesión no alcanzaban a cubrir las necesidades que su contexto laboral podía demandarle. En este ajuste institucional se fue perfilando una nueva acreditación que no tardaría en aparecer. Una vez que el requisito de educación media era cumplido se pasó al siguiente nivel: la docencia como licenciatura.

El plan de estudios que respaldó esta última transformación se da a conocer en 1984, planteando un nuevo modelo de profesor portador de: “una desarrollada cultura científica y general, con una formación humanística específica para la docencia” (Chacón, 2001, p.7; Oikión, 2008). Es decir, se trató de formar un profesor con dominio de las técnicas didácticas y dotado de conocimientos de psicología y filosofía educativa capacitándolo, además, para el desarrollo de la investigación educativa; un profesional con un gran bagaje teórico para resolver las distintas problemáticas que pudieran presentarse en su quehacer docente.

A partir de esta modificación se intentó, desde múltiples propuestas, profesionalizar a los docentes ya en servicio y preparar también a los que se integrarían al aparato escolar. Al reconocer la importancia de la tarea docente se empezó a requerir de los profesionales una serie de prácticas que abarcaran desde su conducta hasta su desarrollo laboral (Oikión, 2008). De este modo se van consolidando rasgos de identidad docente tanto individual como colectiva. En esta dirección la Escuela Normal para profesores continuó modificándose. No obstante, prevalece como la institución pública más reconocida en el país como formadora de maestros para de nivel básico.

3.1.1 Proyectos académicos a través del tiempo: Orientaciones para el fortalecimiento de una identidad docente

La escuela normal tiene entre sus antecedentes los múltiples intentos por transmitir métodos de enseñanza a un grupo de profesionales encargados de los procesos

educativos.²⁵ Esta escuela se fundó el 24 de febrero de 1887 bajo el nombre de Escuela Normal para Profesores de Instrucción Primaria, teniendo a lo largo de su historia diferentes planes de estudio. A principios de siglo esta carrera se cursaba en dos años (consecutivos a la secundaria). Después se amplió a tres años y el requisito académico de ingreso era haber acreditado la educación secundaria.

El principal interés de su creación se fincó en el interés por conocer métodos para desarrollar aprendizajes, ya fuera de lectura o de escritura. Ello respondía a que, con el perfeccionamiento de los lineamientos de la educación pública y la conformación de planes más extensos y con más asignaturas por cubrir, era necesario formar especialistas que pudieran enfrentarse a estos retos planteados por la educación. Resolver cómo transmitir estos conocimientos para que fuesen efectivos se convirtió en uno de los primeros referentes teóricos de los profesionistas educativos, un proceso en el que se retomaron factores psicológicos y su repercusión en el proceso de aprendizaje, como métodos para la enseñanza de temas específicos.

Estas experiencias se convirtieron en el respaldo de las técnicas de experimentación utilizadas para valorar sus resultados, así como las diferencias

²⁵ Ejemplo de ello son las distintas formas de enseñar a leer a los educandos, es el caso en 1828 cuando se populariza un método diseñado por fray Matías de Córdova que consistía en un procedimiento fonético para aprender sílabas y posteriormente desarrollar la escritura. Dicho método se difundió en tal medida que fueron creadas escuelas para enseñarlo: “La necesidad de maestros, empero, llevó a Fray Matías a otro fecundo proyecto: la creación de un plantel educativo destinado a preparar de manera conveniente a maestros. [...] el gobierno del estado emitió un decreto (en 1828) por el que creaba una escuela normal, la cual abrió sus aulas en la misma fecha del decreto (20 marzo)”. (Larroyo, 1947 p.244) El método de fray Matías de Córdova fue retomado por el fraile Víctor María Flores y ambos, figuran en la historia de la educación por su originalidad con respecto a los contextos donde implementaron el método; fue el caso de su aplicación en comunidades indígenas lo que mostró cómo su trabajo se enmarcaba en un ambiente distinto al que se trabajaba en las corrientes europeas. Si bien la influencia europea era la preponderante en esta época, la particularidad de las necesidades imperantes era determinante para buscar adaptaciones de las teorías.

entre estos últimos y los obtenidos bajo otras formas de enseñanza. El manejo de la didáctica fue un importante instrumento de identidad para los profesores ya que de ese conocimiento dependía el reconocimiento o bien, su distinción en relación con los otros profesores:

Es el escenario profesional donde se aplican las reglas de la práctica, donde el conocimiento profesional imaginario, intuitivo o formal se hace real y explícito. Esta realidad es fundamental en la generación de conocimiento pedagógico y, como se da en un escenario complejo, las situaciones problemáticas que aparecen en él no son únicamente instrumentales ya que obligan al profesional de la enseñanza a elaborar y construir el sentido de cada situación (Imbernón, 2001, p. 12)

Cabe resaltar que en este proceso el ejercicio de la docencia para la instrucción de primeras letras transitó del oficio a la profesión. En un principio, las exigencias y pruebas para el docente se remitían únicamente a ostentar un comportamiento intachable y una preparación mínima para obtener la licencia. Posteriormente, dado el interés que fueron adquiriendo las escuelas en la sociedad, las exigencias se incrementaron. Por ejemplo, se debía contar con la certificación de los estudios otorgada por una institución especializada, estar actualizado con las nuevas corrientes en educación y con los métodos más innovadores de enseñanza.

El método predilecto para hacer circular la información sobre de las innovaciones educativas fueron las publicaciones periódicas: semanarios, revistas, periódicos, lo que se conoce como prensa pedagógica (Moreno-Gutiérrez, 2002; Morelos, 2013; Galván, 2002; Aguirre y Camarillo, 1994), un medio dirigido a los maestros de instrucción primaria y normal. Estas prácticas de difusión daban cuenta de la proliferación del desarrollo del pensamiento pedagógico. El tema de las didácticas fue esencial para los profesores en servicio y para los nuevos profesores.

La Escuela Normal como institución formadora de docentes surge en un ambiente de incertidumbre y de múltiples cambios políticos donde la principal preocupación era la organización y estructuración del sistema educativo. Las nuevas influencias educativas intentaban superar el anquilosamiento de la tradición libresca, otorgando lecciones importantes de didáctica para el profesorado mexicano. Un personaje

reconocido por esta labor fue el español Antonio P. Castilla quien intenta superar la enseñanza mutua a partir de algo que llamó sistema simultáneo y sistema mixto. (Larroyo, 1947). La enseñanza y cómo debe llevarse a cabo fue el centro de las preocupaciones de los teóricos de la educación. Castilla se pronunció con respecto a la importancia de las Escuelas Normales en toda la organización educativa, planteando la necesidad de crear una red de estas instituciones, su organización y las características que debían cubrir los aspirantes. Incluso pensaba en un organismo de inspección escolar para verificar la tarea docente. Estas proyecciones se fundaban en la imperiosa necesidad de ordenar la formación de docentes de acuerdo con las constantes innovaciones en materia pedagógica.

Ejemplo de ello fue la ya mencionada escuela de Orizaba, Veracruz, la cual desarrollaba didáctica fundamentada en la enseñanza objetiva. Planteada la necesidad de extender este enfoque a un mayor número de maestros se emprendió la tarea de construir una escuela Normal que pudiera satisfacer tal demanda. Este hecho sentaría las bases para el nacimiento del Normalismo moderno. En el año de 1924 el profesor Lauro Aguirre asumió la dirección de la Escuela Normal para Profesores de Instrucción Primaria y para 1925 se convierte en la Escuela Nacional de Maestros; estos cambios surgen a la luz de la influencia de la pedagogía europea que se reflejaba fuertemente en las innovaciones que se propagaban en el contexto educativo mexicano: “los pedagogos se pronunciaron con respecto a estos temas metodológicos en favor de la doctrina del realismo pedagógico, conforme a la cual, en el aprendizaje, las cosas deben mostrarse al educando antes que las palabras o, por lo menos, al mismo tiempo. En México, esta orientación pedagógica recibió el nombre de enseñanza objetiva.” (Larroyo, 1947, p.301)

La base de la educación realista fue la formación humana en el dominio del mundo exterior sobre el mundo interior, en la superioridad del conocimiento de los fenómenos naturales y de los hechos sociales. Esta corriente de pensamiento proponía un método en el que el estudiante experimentara el conocimiento, comprendiera que la capacidad de abstracción en los niños se va consolidando poco a poco, por lo que no se le podía exigir la comprensión de las leyes de la naturaleza

únicamente de manera verbal. Para lograr tal fin existían distintos métodos acordes a los procesos de aprendizaje de cada materia.

Esta ruptura con la escuela tradicional marca el surgimiento de un profesional que requiere de una mayor especialización. Esta apreciación es aproximada ya que no se cuenta con información suficiente dar cuenta de las posiciones adoptadas por el gremio docente a nivel general. Se sabe que hubo confusión con respecto a la comprensión de los nuevos métodos, limitaciones con los materiales a usar y otras dificultades vinculadas con las condiciones contextuales que influían en el desarrollo de los aprendizajes. La influencia del racionalismo y el empirismo se hizo presente en las teorías del aprendizaje lo que transformó la educación en algunos de sus rasgos, por ejemplo, el peso otorgado al educando y su importancia en el proceso, o también, en el papel del profesor e inclusive el sentido de la educación misma.

Si bien es cierto que en un principio ser maestro representaba ostentar una ocupación como cualquier otra, fue debido a la modernización de la escuela y al interés del Estado por expandir la educación que los maestros empiezan a ser considerados como una pieza clave en la transformación de la sociedad. Al mismo tiempo que empieza a ordenarse la estructura de la educación de primeras letras y la formación de los profesores que debían atenderla, tiene lugar una reestructuración de la educación de segunda instrucción y superior. Para entenderlo debemos tener presente el antecedente positivista predominante en estas instituciones. Ante la emergencia de instaurar un orden y la necesidad de romper con los fanatismos religiosos, la orientación positivista fue determinante para encausar instituciones como la preparatoria. Con este conjunto de ideas defendidas por Gabino Barreda se configuró una educación que eliminaba por completo todo tipo de conocimientos que se apartaran de hechos comprobables:

Las asignaturas que se establecieron para formar el eje de la educación, principiaron con las Matemáticas, que, por fundarse en generalizaciones elaboradas en otros tiempos, y hoy aceptadas sin pruebas, puede seguir el método deductivo simple y proporcionar ejercicios adecuados para aprender a hacer silogismos correctos: en el dominio de la cantidad medible y relacionada a unidades, la aritmética; en el de la cantidad establecida en función de otras, y

sin estimarla en número, el álgebra; en el de la forma y su medida, la geometría plana, del espacio y descriptiva, y la trigonometría, rectilínea y esférica; en el de la cantidad estudiada en función de lo indefinidamente pequeño, el cálculo infinitesimal; y en el de la cantidad, la extensión y la fuerza, la mecánica racional (Larroyo, 1947, p. 294).

El tipo de formación y de valores que promovía esta corriente de pensamiento, facilitó a la transición del subjetivismo al racionalismo donde el pensamiento debía regirse por una lógica que se desarrolla gracias a la inducción.

Las ideas de Barreda sobre la educación marcaron una dirección. Se construía un ideal compartido con el que habría de respaldar a la formación de los educandos. El progreso, como una garantía de la educación, ponía los reflectores en el sistema educativo. Fue por medio de la experimentación que se pudo constatar que algo hacía falta en la formación del hombre, y que reducirla al mundo empírico no bastaba para llegar a la plenitud.

Justo Sierra un ideólogo del positivismo expondría en 1874: "hay en el hombre algo espontáneo y original [...] y eso no pertenece ni a la física ni a la química ni a ninguna ciencia experimental, eso entra en la zona de las ideas, esos son los derechos del espíritu, eso es la filosofía" (Citado en: Ruiz, 1967, p.544). Se pronunciaba a favor de la reivindicación de la universidad, misma que antes había sido tachada de perniciosa y anquilosada por no brindar al hombre un saber útil para su tiempo.

Cabe apuntar aquí que la enseñanza objetiva comulgaba con las ideas positivistas por lo que su difusión fue respaldada por pensadores que estaban de acuerdo con este método de enseñanza, mismo que partía de la inducción como principal forma de comprensión del mundo.

El educador Justo Sierra se esforzó por establecer un método educativo para enseñar a pensar a los estudiantes mexicanos y no a memorizar. Reformó la Escuela Normal para la preparación de los profesores de enseñanza elemental y primaria (Ocampo, 2010). Una ruptura con ello fue cuestionar al positivismo en relación a sus limitaciones con respecto a la explicación del mundo abstracto y en razón de ello se reconsideró sumar asignaturas que pudieran cubrir ese rubro: "la

lógica, para estudiar en abstracto las operaciones mentales ya practicadas en concreto; la geografía, destinada a presentar cuadros de sociología estática; la historia, que forma una serie de sociología dinámica” (Larroyo, 1967, p.296). Sierra que en un principio fue un ferviente seguidor del positivismo, encuentra que ese paradigma se quedaba corto ante las necesidades humanas por lo que promueve una educación filosófica, sociológica y psicológica a fin de impulsar la reflexión.

Se pensó entonces en una institución base de formación de docentes adecuada con las condiciones de la realidad mexicana, una institución que pudiera transmitir a sus estudiantes un compromiso social a través de su profesión. Aun cuando la identidad del docente pudiera llegar a reducirse a una identificación más institucional que otorgue reconocimiento al quehacer docente, su vínculo natural con la Normal estuvo relacionado con el respeto y aprecio a la institución que lo formó sin que ello representase un fundamento reflexivo de su práctica. Los estudiantes podían llegar a consolidar un vínculo con su origen institucional formativo, más que por la profesión por sí misma.

El campo de la educación Normal se expandió a medida que iban surgiendo más proyectos afines como lo fueron: las escuelas Normales Rurales, la Normal Superior, la Escuela Nacional de Maestros y las demás instituciones cuya finalidad era la formación de docentes para que se integraran a las filas de la educación mexicana. Una característica común de estas instituciones es el acercamiento que tenían con la práctica, es decir, a lo largo de toda la formación el futuro profesor se preparaba para reaccionar y accionar en situaciones y contextos escolares reales (Imbernón, 2001), lo que le otorgaba un reconocimiento de sus pares y de sí mismo como profesionalista.

A medida que los requerimientos hacia los maestros se incrementaban la institución se avocaba a dotar a sus egresados con las herramientas para poder desempeñar su labor docente, se les preparaba para ser buenos maestros y la didáctica era una parte fundamental en el proceso formativo. La relación con la pedagogía se estableció a partir de la racionalidad técnica, es decir, desde un punto de vista reduccionista del conocimiento. Esta manera de conducir la formación empieza a

identificar a los docentes como instrumentadores, llegando al punto de ubicar la pedagogía normalista separada de la pedagogía universitaria, pues ambas se viven de distinta manera.

3.2 Contexto histórico de la consolidación de la pedagogía en la Universidad Nacional Autónoma de México

En 1881 y siendo diputado, Justo Sierra se planteó como propósito central la construcción de una Universidad. Fue el 7 abril cuando presentó a la Cámara su proyecto para la creación de una universidad mexicana donde los estudios se llevarían a su más alto grado:

La Escuela Nacional de Altos Estudios tendrá por objeto formar profesores y sabios especialistas, proporcionando conocimientos científicos y literarios de un orden eminentemente práctico y superior a los que puedan obtenerse en las escuelas profesionales. Se establecerán desde luego clases completas de pedagogía y a medida que los recursos de la Universidad lo permitan se irán abriendo cátedras correspondientes a todos los ramos del saber humano, comenzando por los estudios biológicos, sociológicos e históricos. (Sierra citado en Ruiz, 1967, p.546)

El objetivo de la ENAE (Escuela Nacional de Altos Estudios) en 1910²⁶ fue construir un espacio para formar hombres de estudio eruditos en su saber. Se haría cargo de la preparación de los profesionales que se encargaran de la enseñanza secundaria y profesional. La propuesta de creación de dicha institución trajo consigo múltiples pronunciamientos en contra debido a que se cuestionaba su funcionalidad para la sociedad. Se manejaba la convicción de que la formación de sabios no representaba

²⁶ En el mes de abril Justo Sierra presentó primero, la Ley Constitutiva de la Escuela Nacional de Altos Estudios que formaría parte de la Universidad; después, el día 26 del mismo mes el proyecto para la fundación de la Universidad Nacional. La ENAE era una dependencia subordinada a las políticas educativas de los gobiernos en turno, tanto su perfil académico como su estructura interna eran reguladas por instancias públicas y no en espacios académicos (Cano, 2008; Ruiz-Gaytán, 1967)

un negocio redituable frente a la escasez de fondos para sostener una escuela de tal magnitud.

A lo largo del proceso de institucionalización de la escuela formadora de docentes, surge la necesidad de instruir a los formadores de formadores no sólo del nivel básico sino también a docentes de educación media y superior. En la Universidad Nacional de México, era la Escuela Nacional de Altos Estudios la que se encargaría de dicha tarea. Se debatía entre la incomprensión del proyecto y las posibilidades para su realización; después de muchas discusiones se aclaró que no se trataba de una universidad sino de una parte de ésta (Menéndez, 1996). Su organización se difuminaba igual que sus objetivos, no tenía un rumbo claro, ni un espacio definido. Se establecían lineamientos ambiguos con respecto a los conocimientos que se impartirían; no se renunciaba al espíritu positivista, aunque el objetivo de Sierra fuera diferente. Numerosas fueron las reestructuraciones que experimentó el proyecto educativo de la ENAE, los procesos de modificación de planes y de consolidación pedagógica terminaron por reorganizarse quedando estructurados en tres dependencias: las facultades de Graduados, la de Filosofía y Letras, y la Escuela Normal Superior (1924); en esta última quedaron ubicados los estudios pedagógicos, aunque en 1934 es separada de la ENAE para quedarse adscrita a la SEP (Menéndez, 1996, p.203-205).

Especializar, investigar, formar profesores de enseñanza superior, fueron pues las aspiraciones de la ENAE con cuya fundación se implantaban oficialmente en México el estudio sistemático de la filosofía y de los temas humanísticos. Más adelante y después de múltiples denominaciones²⁷ se convertirá en la actual Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad; sin embargo, la formación de docentes como objetivo esencial queda remitida a la Escuela Normal Superior. En la Facultad, el método de la enseñanza no fue una directriz prioritaria tanto como lo fue el conocimiento de las teorías y el manejo de una vasta información sobre un tema; lo

²⁷ En 1934, Facultad de Filosofía y Bellas Artes. En 1936, la facultad se conoce como Facultad de Filosofía y Estudios Superiores. Para 1938 la Facultad retoma el nombre de Facultad de Filosofía y Letras.

que sí es de señalar es esa frontera que se pretendió marcar con el academicismo infértil descontextualizado que no serviría al estudiante ni a la sociedad.

Es hasta 1959 que se crea en la ENAE la carrera de pedagogía, “la cual comprende 36 créditos, en el concepto de que cada crédito corresponde a un semestre de cada una de las materias obligatorias, generales o monográficas, más 6 materias optativas y los cursos de seminario.” (Ducoing, 1991, p. 308)

El plan de la carrera de pedagogía se desarrolló en mayor medida sobre aspectos propios de la disciplina pedagógica orientados a conocer las bases de la pedagogía, los conflictos teóricos y las nuevas corrientes de pensamiento; no obstante y aun cuando existían asignaturas para la instrumentación práctica, el enfoque distaba de la especialización didáctica ofrecida en la licenciatura en educación básica.

El plan 1966 de la carrera en pedagogía se diseñó para desarrollarse en ocho semestres lo que equivale a cuatro años. En los dos primeros semestres se cursaban seis materias, en el segundo año se cursaban tres obligatorias y cuatro optativas.²⁸ Este plan fue sustituido por el actual plan de estudios 2010 que también se compone de ocho semestres en los cuales los alumnos cursan 48 asignaturas. De éstas, 36 tienen carácter obligatorio y 12 de carácter optativo. Las asignaturas obligatorias y optativas se organizan en cuatro áreas: Teoría, Filosofía e Historia, Investigación Pedagógica Interdisciplinaria, e Integración e Intervención Pedagógica. Llama la atención que tuvieron que pasar 44 años para la modificación

²⁸ A este plan de estudios se le hicieron diversas modificaciones hacia la segunda mitad de la década de los años setenta, entre las cuales se pueden mencionar las siguientes: en 1975, la Comisión de Trabajo Académico del H. Consejo Universitario, autorizó la incorporación de la asignatura Pedagogía experimental 1 y 2, a ser cursada en 5° y 6° semestres. En 1976 se aprobó la creación de otro grupo de asignaturas: Pedagogía contemporánea 1 y 2, para los mismos semestres, y los talleres de Didáctica 1 y 2, Orientación Educativa 1 y 2, Organización Educativa 1 y 2, Comunicación Educativa 1 y 2, Investigación Pedagógica 1 y 2, así como el Seminario de Filosofía de la Educación 1 y 2, para los semestres 7° y 8°. El plan conservó el mismo número de materias obligatorias y optativas a ser cursadas, señalado líneas arriba. Consultado el 3 marzo de 2017 en: <http://pedagogia.filos.unam.mx>

total plan de estudios, un tiempo en el que se vivieron cambios sociales considerables, lo que invita a pensar cómo vivían esas modificaciones los estudiantes y los profesores y qué consecuencias tuvo en su preparación el mantenerse al margen de los múltiples cambios económicos y políticos. El plan 1966 pierde vigencia institucional en el semestre 2016-2.

En el actual plan de estudios de la licenciatura en pedagogía los contenidos desarrollados en cada asignatura son diversos y dependen de la orientación que el profesor quiera enfatizar. Ello da como resultado una multiplicidad de perspectivas, muchas veces fraccionadas, que definen un peculiar tipo de profesionista al que se está formando. La trayectoria de la pedagogía como profesión se caracteriza en este caso por desarrollarse en medio de una encrucijada donde han coexistido diversas disputas interprofesionales por la dominación y la posesión del campo profesional, disputas que han tenido un carácter permanente. Esto se debe en cierta medida a la ambigüedad conceptual, social y profesional a la que esta formación se enfrenta, debilitando a una profesión mediada por intereses de dominio y hegemonía, y de prácticas ajenas a los fines y requerimientos de la educación.

3.2.1 Aspiraciones académicas de una pedagogía naciente

El proyecto de la pedagogía universitaria establece el rumbo de su propia profesionalización como disciplina especializada en el campo de la educación. No obstante, a pesar de la ruptura institucional entre la Escuela de Altos Estudios y la Escuela Normal, se relacionaban entre sí: “Desde los años cuarenta y hasta principios de la década de los setenta, persistió un enlace clave entre el ámbito normalista y el universitario, a través de algunos de los principales agentes del discurso pedagógico normalista de ese entonces²⁹”. (Rojas, 2004, p.457) Los profesores que incentivaron el proyecto de la pedagogía en la universidad

²⁹ Académicos como Francisco Larroyo, José Manuel Villalpando Nava, Domingo Tirado Benedí y Santiago Hernández Ruiz (Rojas, 2004).

esperaban el nacimiento de una etapa de consolidación profesional en el ámbito disciplinar.

La búsqueda de autonomía profesional de la pedagogía dio lugar a que profesores y estudiantes establecieran una marcada diferencia con la institución Normal, es decir, se reafirmaban en función de su diferencia con lo que no son (en referencia a los otros profesionales del ámbito educativo). En 1948 Justo Sierra se manifestaba a favor de la formación del profesorado en todos los niveles de la educación pública, puso énfasis en los de enseñanza secundaria y profesional. Consideraba vital perfeccionar estos estudios con el propósito de lograr la obtención de conocimientos más avanzados, si es que se pretendía aspirar a los altos puestos de la enseñanza científica. “La intención era garantizar, en la propia estructura universitaria, un espacio académico destinado a la formación de profesores y, por ello, a instaurar los cursos de pedagogía y, puntualmente, los relativos a metodología de la enseñanza.” (Ducoing, 2004, p. 12). Esta medida de reconocimiento por medio de la certificación ofrecía certezas para algunos docentes, pero también trajo incertidumbres para otros; es decir, que la idea de ser maestro ahora se remitía a acreditaciones y con ello, en el gremio profesional empezaron a establecerse las distinciones, el autoconcepto de los profesores se suscribía a su experiencia, a su formación, y al lugar que ocupaba en la sociedad.

En 1960 los planes de estudio para las escuelas normales quedaron establecidos sobre la base de tres grados:

- Preparatorio de normal, con carácter vocacional
- Primero profesional, con carácter profesional general
- Segundo profesional, con carácter específico. (Hurtado, 2000)

El título que expedía la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, de 1959 a 1966, era el de pedagogo con un plan de estudios de tres años, caracterizándose por otorgar mayor importancia a la formación teórica con materias como: teoría pedagógica, psicología, filosofía de la educación; asimismo, retomaba, aunque de

manera incipiente, la conceptualización de la educación como un fenómeno histórico-social. (Ducoing, 1991)

En la FFyL la pedagogía fue abordada inicialmente desde los estudios de la filosofía de la educación, la certificación que ofrecía a los estudiantes era de Maestría y Doctorado, se trataba de una especialización que profundizaba en la Filosofía de la educación. Esta peculiaridad es la que separó dos concepciones: el pedagogo y el maestro, ya que desde el punto de vista de la formación institucional fue prioritario poner énfasis en que la intención era tomar distancia del normalismo. El proyecto universitario se construía así a partir de la diferencia; el pedagogo formado en la universidad enarbolaría una tradición pedagógica nueva. (Navarrete, 2017) La principal característica que pesó en la consolidación del colegio pedagogía (UNAM) fue el énfasis puesto en la diferencia que tiene con los maestros normalistas.

El afianzamiento del colegio de pedagogía fue gradualmente adquiriendo su propia fisonomía, provocando con ello una franca competencia con respecto a las instituciones encargadas de la formación de profesionales que se encargaban de los procesos educativos. Desde la concepción de sus fundadores, la emergente pedagogía universitaria distaba mucho de la pedagogía de las escuelas normales, estableciéndose una franca separación entre los especialistas para la educación básica y los profesionales que se encargarían de la educación superior y la formación de docentes, es decir los pedagogos universitarios:

La Secretaría de Educación Pública debe entregarse con afán renovado a los estudios de la pedagogía de la Escuela Primaria y Secundaria; pero la propia Secretaría no tiene los medios, ni es de su incumbencia el estudio de la pedagogía universitaria. Es a la Universidad a la que compete este estudio tanto por el nivel académico que exige, cuanto por los materiales que en la Universidad se dispone para emprender faena tan delicada. (Larroyo, 1958, p. 95 y 96).

Esta postura de los fundadores de la pedagogía universitaria se mantuvo ante la necesidad de consolidar la identidad del pedagogo que se formaba en la FFyL, un proceso que continúa reafirmandose hasta nuestros días.

Entre las preocupaciones de los fundadores de pedagogía figuró la escasez de pedagogos en sus filas, si bien la plantilla docente se conformó con educadores renombrados sus especialidades profesionales distaban del perfil específico que requería la formación de profesionales en pedagogía. Francisco Larroyo fue de los pocos pedagogos con este perfil; los otros miembros del colegio se habían formado en derecho, arquitectura, filosofía, matemáticas, etc.; tenían pues el reto de consolidar una especialidad naciente. Con el paso del tiempo los egresados de la maestría y el doctorado fueron ocupando lugares de profesores y así, fueron los pedagogos los que daban clases sobre pedagogía.

En la actualidad, la matrícula de profesores se caracteriza por el predominio de pedagogos (con el grado de licenciatura, maestría o doctorado); no obstante, aún encontramos profesores con especialidades académicas distintas, un rasgo no necesariamente inconveniente, por el contrario, esto aporta un enfoque diferente en la formación. El problema puede emerger cuando no logran empatar sus conocimientos con los de la asignatura que les corresponde o bien, cuando desconocen el tema a profundidad precisamente por su falta de especialización en el campo pedagógico. Esto repercute en una peculiar orientación para los estudiantes que se forman profesionalmente ya que a resumidas cuentas, el problema surge cuando no cuentan con una claridad suficiente sobre la delimitación e identificación de los conocimientos que debe tener como profesional de la pedagogía.

La profesionalización de la pedagogía trajo consigo la expansión de la matrícula; el mercado de trabajo en el área educativa que tradicionalmente había sido limitado y exclusivo para los normalistas, ahora también lo comparte con los pedagogos universitarios (Fernández, 1989). Se presenta así una separación entre, por un lado, los especialistas de la educación y los de la tradición normalista y por otro, entre el movimiento que se conoce como pedagogía universitaria y como pedagogía normalista. Rojas (2009) lo explica del siguiente modo: “La pedagogía normalista alude a una práctica concreta (la enseñanza), en un espacio estructurado con límites definidos y en instancias institucionales específicas, además de quedar

estrechamente vinculada al discurso de la didáctica. [...]” (p. 249). Por su parte, en la pedagogía universitaria “se incluyen los conocimientos producto de la investigación que versa sobre temas y problemas educativos, analizados a la luz de referentes multidisciplinarios (psicológicos, sociológicos, antropológicos, filosóficos, históricos) y con enfoques teórico-metodológicos diversos” (p. 249)

En estas circunstancias, los profesionistas pedagogos se enfrentan al hecho de repensar, discutir, fundamentar su disciplina y con ello construir un discurso que guíe su identidad teórica y profesional. Ésta es una de las características que acompaña al pedagogo, en la construcción de sí mismo como profesionista y por tanto de su práctica.

Un punto de acuerdo es que el Colegio de Pedagogía no forma maestros, forma pedagogos, es decir, profesionistas especializados en temas educativos que pueden desempeñarse en cualquier espacio educativo. Su campo de acción no se limita a la escuela, sin embargo, en la actualidad éste es uno de los espacios de posibilidad laboral para el pedagogo dada la demanda existente de docentes. El pedagogo puede insertarse en la docencia en educación básica, media superior o superior, tanto en instituciones públicas como en el creciente sector de escuelas privadas.

Al elegir la carrera de pedagogía, los estudiantes lo hacen con un escaso conocimiento de la disciplina, cabe la posibilidad que la vincule de manera inmediata con el ámbito docente y aunque no es del todo incorrecto, ser pedagogo abarca una formación distinta, pues no hay la inclinación a centrar la atención únicamente en los procesos educativos escolares y menos aún en algún nivel en particular. Otro motivo presente en la elección de la carrera es la oportunidad de acceso que esta ofrece al nivel superior; si bien el ingreso a la carrera de pedagogía no es sencillo³⁰, este no se

³⁰ El acceso a la educación superior es un problema al que se enfrentan los jóvenes de nuestro país, aun teniendo en cuenta que existe el pase reglamentario, los lugares se disputan por promedios y en función de un número de lugares. Ahora bien, para aquellos que realizan el examen de ingreso, resulta más complejo acceder a un espacio. Un tema latente es la elección de una carrera en función de la posibilidad de acceso, esto no es un problema, sólo es un punto de reflexión en las implicaciones de elegir una profesión.

compara con lo que sucede en otras carreras cuya demanda llega a ser hasta 10 veces superior al número de espacios que se ofertan, por lo tanto, la elección puede ser más bien interpretada como estratégica. Esto no necesariamente es perjudicial para el Colegio de Pedagogía, lo ideal sería que la motivación de ingreso a la carrera fuera por la formación en sí misma ofrecida pero, ante tales circunstancias, no queda más que esperar que ese entusiasmo inicial se mantenga y se cultive tanto en el camino formativo como en función de los conocimientos adquiridos. De ahí que consideremos vital la motivación profesional en la formación inicial.

3.3 Contexto histórico en la creación de la Universidad Pedagógica Nacional

El proceso de institucionalización del sistema de formación de docentes en México se consolida en 1947 cuando el Departamento de Enseñanza Normal de la SEP se transforma en la Dirección de Enseñanza Normal, esto con el propósito de crear una institución que atendiera exclusivamente las problemáticas relacionadas con la Educación Normal en sus diversos niveles. Su función fue delimitar el alcance de metas y valorar los medios para llevarlas a cabo. Si bien se empezó a ocupar de la formación de nuevos docentes, resultaba de igual importancia reforzar al conjunto de maestros en servicio. Esto se hacía por medio de asesorías y actualizaciones brindadas por las Escuelas Normales, aun cuando la demanda de preparación no se lograba satisfacer.

En este contexto la SEP y un grupo hegemónico llamado Vanguardia Revolucionaria del Magisterio³¹ comienza a hacer planteamientos con respecto a lo que debería ser este nuevo proyecto educativo: “En forma general se puede decir que el proyecto de la burocracia sindical era una universidad masificada para capacitar a todo el magisterio, ya que el de la SEP era un proyecto de cúpula magisterial con

³¹ Este grupo pertenecía al Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación creado el 15 de marzo de 1944 como resultado de la convocatoria del Estado mexicano para unificar las organizaciones magisteriales y conformar un grupo Nacional (Cfr. Escobar, Castañeda y Martínez, 2013)

excelencia académica.”(Escobar, Castañeda y Martínez, 2013, p. 103). De estas proyecciones nace la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), finalmente creada en 1978 durante el mandato del presidente José López Portillo.

La UPN surge en medio de un panorama educativo que exigía satisfacer las antiguas demandas de recalificación del magisterio, un sector que requería de una resignificación social del desempeño y que demandaba una planta docente preparada. Urgía construir una nivelación para maestros en servicio que no hubiesen tenido la oportunidad de prepararse. Esta problemática se debía en parte a la desorganización que anteriormente había existido con respecto a la formación de docentes y a la emergencia que en este rubro se vivía en el país: muchos alumnos y pocos maestros. Esta situación ocasionó la contratación masiva de maestros improvisados y que sin ninguna preparación pedagógica se unían a las filas de magisterio llegando a las escuelas entre los veinte y cuarenta años de edad; una estrategia de improvisación que solventó fines inmediatos que repercutirían en el sistema educativo hasta nuestros días.

La Pedagógica Nacional nace bajo la confluencia de dos aspiraciones distintas, una afín con el sindicato y otra relacionada con el Estado; esto ocasionaría inmediatamente un dilema sobre lo que se esperaba fuera esta institución, lo que se le permitiría y lo que resultaría. Al respecto Olac Fuentes (1979) reflexiona:

Así las cosas, no sería sorprendente que la UP se desarrolle como una solución de compromiso, con una estructura dual cuyos componentes cumplen funciones diferenciadas: un programa escolarizado, restringido y relativamente exigente para la formación de cuadros modernizadores y un amplio programa abierto, con bajos requerimientos, para influir sobre la movilidad controlada en la pirámide burocrática. Ya se verá durante cuánto tiempo pueden coexistir dos esquemas radicalmente contradictorios (p. 16).

Por parte del sindicato se aspiraba a consolidar “la universidad de los maestros”, el propósito perseguido por el bloque sindical era conseguir un espacio exclusivo para profesores en servicio quienes pudieran especializarse en esta institución. Consideraban que la apropiación de dicho espacio fortalecería al gremio magisterial

lo que significaría un mayor poder como fuerza política. Finalmente, la SEP se hace cargo del rumbo de esta casa de estudios, misma que funcionaría como una estructura de poder institucional vertical y centralizada:

El control férreo sobre la UPN por parte del Estado se explica por el temor de la tecnocracia de la SEP a perder –en su momento– el control de la institución ante las presiones del grupo vanguardista del SNTE. Esto permite a la burocracia gubernamental contar con el suficiente margen de maniobra para cambiar a las autoridades de la universidad como si fuese cualquier departamento administrativo, y de acuerdo con las circunstancias políticas y la correlación de fuerzas dentro y fuera del aparato estatal. (Escobar, Castañeda y Martínez, 2013, p. 103)

A pesar de la disputa que trajo consigo el proyecto, éste es considerado como un aporte positivo para el cuerpo docente que deseaba culminar con sus estudios de nivel superior pero que ya se encontraba en servicio. Se puede inferir que el bloque sindical pensaba en una institución universitaria pedagógica que fuera netamente magisterial. (Cfr. Elizondo, 2000; Moreno, 2007, Fuentes, 1978)

A diferencia de la Universidad Nacional, la Universidad Pedagógica sería una institución cercana a la Normal y a sus egresados. Ella significaba una oportunidad de alcanzar un estatus mayor para el gremio docente que deseara especializarse. Aun cuando esas eran las proyecciones que se tenían para esta institución, estos deseos no llegaron a concretarse debido a las características del proyecto y el rumbo que tomó; lejos de complementar la formación de los maestros el proyecto abrió una brecha entre los profesionales egresados de la normal y los egresados de la UPN.

Ya desde la creación de la escuela normal ésta se caracterizó por definirse como un sistema diferenciado en relación con la universidad. El *status* adquirido por ser licenciado o maestro era distinto debido a los requisitos solicitados a uno y a otro. Para ser maestro no era necesaria una instrucción exhaustiva. Bastaban ciertos conocimientos de pedagogía o didáctica. No es hasta 1984 con la reforma curricular que la docencia alcanza el nivel de licenciatura; con ello el conflicto se acentúa al

demarcar el perfil de los maestros formados en Escuelas Normales con respecto a los maestros que provenían de una Universidad y viceversa:

el universitario tiene como función y campo de saber legitimado, la producción de conocimiento científico, un conocimiento que el normalista califica de 'teórico' y 'abstracto' quien a su vez, ubica su campo de saber cómo el referido a la "transmisión en forma científica" de conocimientos producidos por otro, el universitario. Así, pareciera que la definición y ubicación de saber normalista está implicando un juego de interdependencia y negación con el saber universitario, proceso inscrito en la institucionalización de ambos saberes y sus "funciones sociales" (Elizondo, 2000, p. 20)

El proyecto de una universidad para maestros no llegó a concretarse en toda su extensión. Existía una influencia que aún se mantiene vigente y que nos muestra dos caras, dos intenciones que convergen, y una sola adscripción: la misma universidad. Por un lado, los profesionistas que egresan de la UPN (centralizada) no se reconocen como parte de del gremio docente, esto ocurre por la orientación que se le otorga principalmente a la carrera de pedagogía, ya que a sus egresados no se les forma para la docencia (a diferencia de la Normal). Por otro lado, la UPN (descentralizada) con unidades y subsedes sí se enfocan en el desarrollo del magisterio (educación preescolar, primaria, secundaria, media superior, educación intercultural, educación para el medio indígena) tanto para el nuevo ingreso como para certificar a profesores en servicio. Entonces hablamos de proyectos paralelos arraigados de una identidad institucional que se consolida desde distintas vertientes y campos de acción en los que se desempeñan sus profesionistas, sólo uno de ellos es la docencia.

La Universidad Pedagógica Nacional (UPN) se constituyó con cinco áreas académicas: docencia, investigación, difusión cultural, servicios bibliotecarios y de apoyo académico (Moreno, 2007). Los aspirantes que deseaban ingresar a la nueva institución podían ser normalistas o bachilleres. La casa de estudios ofrecía las licenciaturas de sociología de la educación, psicología educativa, administración educativa, pedagogía y educación básica "sólo la licenciatura en educación básica está enfocada en la enseñanza, las otras licenciaturas corresponden más al

propósito de crear cuadros para para la educación de maestros, para la administración y las reformas académicas.” (Moreno, 2007, p.28). La intención era profesionalizar a los docentes en servicio, elevar sus conocimientos y su estatus con un título universitario. No se formarían maestros sino se acompañaría a los maestros para continuar su formación.

En sus inicios, la UPN se avocó específicamente a la certificación de docentes pero con su posterior su expansión, la convocatoria se abrió también a bachilleres que desearan incursionar en la pedagogía. Esto fue determinante para la consolidación de una institución que había sido pensada por el frente sindical. La matrícula de maestros en proceso de profesionalización decreció, trayendo consigo la oportunidad para que jóvenes de bachillerato se formaran en una carrera relacionada con la educación. Con el paso del tiempo, la institución se logró desligar de los conflictos políticos y al igual que la Universidad Nacional Autónoma de México, comenzó el camino de legitimación de su identidad tanto como institución universitaria, como en el campo de la pedagogía. El conflicto de intereses que se dirimió a lo largo de su conformación también representó una carga que aún lleva a cuentas, las relaciones de poder siguen disputándose espacios y dictando sus propias directrices.

Al inicio sólo había una sede situada en la Ciudad de México, aunque posteriormente el proyecto UPN se expandiera por todo el país. Actualmente existen 77 unidades con propósitos muy particulares de acuerdo con su localización. Con ellas se pretenden satisfacer las necesidades regionales del magisterio. Son distintos los proyectos que convergen en una sola denominación institucional. Por un lado, el sistema escolarizado con sede en el Distrito Federal respondía más a las expectativas tecnocráticas prevalecientes en la SEP y, por el otro, el sistema abierto implantado en diversos estados de la República que complacía los anhelos masificadores del SNTE, esto atendía también las demandas de los maestros normalistas al incorporar la licenciatura en educación preescolar y primaria licenciatura impartida anteriormente por la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio. (Kovacs, 1983, pp. 284-285).

El resultado de la disputa entre sindicato y autoridades no se definió por perseguir un solo modelo de Universidad sino dos,³² uno escolarizado y uno a distancia (Escobar, Castañeda y Martínez, 2013).

Por un lado el sistema escolarizado, con sede en el Distrito Federal, corresponde a las expectativas tecnocráticas prevalecientes en la SEP. Por el otro, el sistema abierto implantado en diversos estados de la República complace los anhelos masificadores del SNTE y satisface las demandas de los maestros normalistas, al incorporar la licenciatura en educación preescolar y primaria, impartida anteriormente por la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio. (Kovacs, K. 1983, pp. 284-285)

Este conjunto de circunstancias fueron transformando el proyecto inicial de la UPN pasando de un proyecto de Universidad de excelencia a un proyecto académico fracturado; un espacio que a pesar de todo se ha ido definiendo y ganando su lugar como una institución de calidad al representar una opción para jóvenes que quieran continuar su formación universitaria.

3.3.1 Formación de pedagogos: una apuesta para el mejoramiento docente desde la universidad

Uno de los propósitos que destacaba en la institución naciente era respaldar la formación de sus estudiantes con recursos de conocimiento provenientes de las diferentes perspectivas pedagógicas, enfoques que superaran las limitaciones que tuviese el enfoque tradicional, y que pusieran sobre la mesa de discusión las distintas temáticas educativas que era necesario abordar desde el punto de vista de especialistas. Al pretender ser una institución innovadora en materia de educación se debía estar a la vanguardia de los conocimientos educacionales. Los especialistas debían estar instruidos en teorías psicológicas, sociológicas,

³² Es en mayo de 1980 y febrero de 1981 cuando se inicia la planeación, diseño y actividades del SEAD.

filosóficas, así como en métodos didácticos. En materia de enseñanza la formación ofrecida se sumó al auge que en ese entonces detentaba el constructivismo, un paradigma que incursiona en la educación desde las orientaciones de J. Piaget. Se aprovecha también la influencia de autores como Vigotsky, Bruner y Ausubel con sus teorías del aprendizaje. Al respecto, Moreno expone el discurso de José Ángel Pescador cuando expone lo siguiente:

Se aspira a formar un personal capaz de utilizar información más amplia y diversificada en un trabajo, de manejar herramientas más precisas de análisis y de habituarse a la lectura técnica y a la consulta bibliográfica. El propósito es superar el enfoque educacionista, que prescinde de los factores sociales, y una pedagogía envejecida, de inspiración idealista y expresión retórica, tan influyentes en la formación del maestro. Se intenta impulsar el pensamiento crítico y un cierto rigor analítico, pero dentro de los márgenes requeridos por el mejoramiento de la eficiencia del sistema educativo (Moreno, 2007, p.41)

A la UPN se le llegó a identificar como “la Universidad para maestros” puesto que su objetivo era apuntalar la formación de los profesores en servicio, y ofrecer especialistas para la formación de docentes. Hablamos de una institución universitaria al servicio de la educación mexicana o por lo menos esa era la perspectiva inicial. Surge como la cristalización de un “deseo magisterial” que permitiría reestructurar las contradicciones del sistema, pero sin perder su condición de diferenciación del saber universitario, saber al que se le rechaza y se le “teme” en tanto pone en peligro la tradición magisterial. (Elizondo, 2000)

La construcción del proyecto tuvo dos interlocutores primordiales, por un lado, un sector de poder gremial fuertemente conservador y, por otro, una administración con propósitos bien delimitados de renovación al igual que en otros procesos “el gran ausente del proceso, como elemento activo, es la base del magisterio en servicio y de los aspirantes a maestros, quienes serán los primeros y directos afectados por la acción de la Universidad Pedagógica.” (Fuentes, 1979, p .17) Esta omisión causó incertidumbre en el gremio magisterial, surgían las perspicacias. Incluso se llegó a pensar que la UPN reemplazaría a las Normales. Se sabía que la

presencia de la institución traería consecuencias en el ámbito educativo, pero no se tenía claro si era para apoyarlos o para perjudicarlos. La intervención del sindicato estaba dirigida a acrecentar el poder político del gremio docente, pero la realidad es que, mediante los miembros de la vanguardia, no se expresaba directamente la base sindical. Aquéllos fueron una pequeña élite que colocaba en primer término sus intereses corporativos, antes que las peticiones primordiales para la mejora de las condiciones laborales de los miembros del SNTE (Jiménez, 2002).

Debido a sus antecedentes y condiciones de origen la UPN se asocia de manera estrecha con la formación de docentes. De ahí que gran parte de su alumnado ingresara a la licenciatura en pedagogía con aspiraciones laborales asociadas a la impartición de clases, sobre todo en niveles de educación básica. (Lozano y Rodríguez, 2006) La realidad es que el plan ofrecido en la licenciatura no está orientado específicamente a la docencia. Más bien brinda un cúmulo de conocimientos para la comprensión de los procesos educativos y sus actores. Además, pone énfasis en políticas, métodos de investigación, orientación educativa, *curriculum*, teorías pedagógicas, etc. Una preparación de pedagogos que no satisface las expectativas de aquellos que esperan, una formación para ser docentes.

Pedagogía es la carrera que cuenta con mayor matrícula en la unidad UPN-Ajusco abarcando un 41.3% de los alumnos de licenciatura, seguida por la Licenciatura en Psicología. Estos dos programas atienden al 80.7% de la población total del nivel en Ajusco (Lozano y Rodríguez, 2005). La carrera de pedagogía se desarrolla en 8 semestres, estos semestres se dividen en tres fases formativas: formación inicial, formación profesional y concentración de campo o servicio pedagógico. La primera y segunda fase se desarrollan en los primeros seis semestres y consta de 15 seminarios cada una; La última fase abarca dos semestres y está constituida por seminarios especializados de acuerdo al campo seleccionado. Con respecto a temas relacionados con la docencia existen acercamientos a la didáctica, y en los últimos semestres se contemplan opciones de campo que ofrecen contenidos especializados para aquellos estudiantes que deseen enriquecer su formación en el ámbito de la docencia aunque esto no esté especificado el nivel educativo.

Esta formación de pedagogos como especialistas en procesos educativos se proyecta en una multiplicidad de direcciones que, orientadas a la práctica, prevén diversos espacios para ejercer la profesión.³³ Con la implantación de las nuevas políticas educativas se da la oportunidad de ingreso a la docencia de nivel básico a licenciados en pedagogía, un lugar históricamente ocupado únicamente por egresados de Escuelas Normales. Esto ha llegado a inconformar a la comunidad normalista reafirmando un conflicto que cuenta ya con antecedentes desde tiempo atrás.

Con el paso del tiempo, la Universidad Pedagógica Nacional ha incrementado su matrícula y su oferta educativa, el proyecto inicial se ha ido reformulando, incorporando incluso posgrados y especialidades. En este nuevo escenario la carrera en Pedagogía continúa teniendo la mayor demanda en tanto que se encuentra más relacionada con el ámbito educativo y con la docencia. La institución se ha convertido en una opción favorable para los miles de jóvenes que desean continuar con sus estudios de nivel superior y de este modo poder insertarse en el ámbito laboral al término de ellos. Una característica de la matrícula es que es predominantemente femenina; Un estudio realizado en el año 2003 asegura que el 82% en promedio generacional son mujeres (Lozano y Rodríguez, 2006).

Otro factor a tomar en cuenta sobre el ingreso a la UPN particularmente en la carrera de pedagogía es el desconocimiento de los jóvenes que ingresan sobre la especificidad de los programas de la UPN, es decir, sobre su orientación hacia el sistema educativo nacional. Para ellos este último ocupa un lugar secundario al momento de tomar su decisión, lo importante es convertirse en universitarios (Casas, 2007). Esto significa que la elección efectuada por los estudiantes se funda en su necesidad de acceso a la educación superior pública y no a la profesión por

³³ Las prácticas profesionales pedagógicas son diversas, tales como la orientación, la capacitación, la didáctica, el diseño curricular, la supervisión escolar, la administración, la planeación y la investigación; en todas ellas tiene lugar una gran competencia con otras profesiones. Estas prácticas son reconocibles fácilmente en el medio laboral y productivo, pero no necesariamente como campos de la pedagogía. (Fernández, 1989, p.3)

sí misma. Esta situación no deja de ser un reflejo más del problema existente con respecto al limitado acceso al nivel universitario, así como de la problemática existente sobre la orientación vocacional.

La frecuente asociación que se hace de la pedagogía con la docencia se esconde también como una de las motivaciones importantes para ingresar a esta carrera. No obstante, el desconocimiento de esta confusión por parte del estudiante de recién ingreso tiene como consecuencia para él una posterior decepción y una permanente ambigüedad conforme transcurren los semestres, ya que la formación para la docencia sólo corresponde a un área que se abarca poco dentro del plan de estudios de pedagogía.

De manera paradójica, al ser la pedagogía una carrera muy demandada por los estudiantes en la UPN, ésta ha encontrado en el sistema educativo público y privado espacios con mayor oportunidad laboral. Estas circunstancias han llevado a los pedagogos laborar en el sistema educativo nacional (en sus diferentes niveles) conviviendo con otros profesionales formados en otras instituciones como lo son las universidades privadas o públicas, específicamente profesores formados en Escuelas Normales.

Cada experiencia de formación de profesionales guarda su peculiaridad aunque frente a ello persista el conflicto vivido por los docentes normalistas, cuestionando la formación del pedagogo y argumentando que el pedagogo no está preparado para desempeñarse como docente, ya que históricamente sólo los profesionales formados en las Normales habían ocupado tales espacios. Ante esta situación, el profesional de la UPN se enfrenta a la tarea de subsanar las carencias de su formación con respecto a la docencia, y así poder desempeñar un buen papel como profesional, un conflicto vigente que cobra fuerza con la apertura oficial que permite el ingreso a la educación básica de pedagogos frente a un grupo de profesionales mayoritariamente Normalistas, un factor que juega en contra del pedagogo es el desconocimiento que tiene del contexto escolar desde lo institucional, muy a diferencia del maestro de la Normal formado en la práctica constante, un

desempeño en el que el pedagogo al momento de su egreso tiene menos experiencia.

Esta reflexión sobre la experiencia histórica y social permite entender y valorar el alcance que puede tener la resistencia a lo universitario y específicamente a la pedagogía. La desventaja del pedagogo frente al normalista es contar con un bagaje conceptual brindado por su formación inicial, mismo que le permitirá construir sus estrategias con base en el conocimiento teórico pero poco conocimiento empírico que requiere la práctica docente, un terreno más cercano a la experiencia de formación del normalista.

Además de la diferenciación histórica entre el pedagogo y el egresado de la Normal, existe una más que es enfrentada principalmente por el pedagogo en el momento de confrontarse con otros profesionistas pedagogos provenientes de distintas experiencias formativas. Este enfrentamiento se da frente a otros pedagogos en función de los múltiples referentes teóricos, metodológicos, etc., bajo los cuales han sido formados. No es lo mismo ser un pedagogo de una institución pública que de una privada, o ser pedagogo de la UNAM que de la UPN u otra. Es en función de ello que cada uno va reconociéndose como un profesional con ciertas orientaciones, carencias, conocimientos e inclinaciones que lo hacen distinto o que lo identifican con profesionales de su misma rama. Es así como en la identidad profesional la formación inicial juega un papel fundamental en tanto que proporciona los primeros referentes conceptuales o experienciales que les otorgan un reconocimiento social. Cada profesional defiende su institución formadora en tanto que siente que es ésta la que lo respalda como profesionista, un recurso para ellos determinante al momento de converger con otros profesionales en un espacio laboral común, su institución formadora de procedencia es una marca de identidad que puede agruparle con otros o bien distinguirlo de los demás según sea el caso.

3.4 Entramados institucionales desde la perspectiva de los actores y su influencia en los procesos de formación

La cuestión de la identidad profesional y la relación que ésta guarda con las instituciones formadoras cobra sentido en función de los actores que en ella participan, una relación mediada permanentemente por las circunstancias políticas y sociales imperantes y que orientan a la diversidad de proyectos para la educación y la formación.

El proyecto profesional impulsado y respaldado por cada institución, es decir, qué profesionista se espera que egrese al término de sus estudios, se encuentra expresado en términos formales en los respectivos planes de estudio, instaurándose éstos como un primer referente de la identificación profesional. Los planes proyectan de manera estructurada el conjunto de conocimientos que debe manejar un profesionista para garantizar su desempeño en el espacio laboral. Se trata de proyecto profesional que puede significarse desde distintas perspectivas: la institucional a través del plan de estudios formal, la del formador que cuenta ya con sus propias inclinaciones conceptuales e ideológicas con las que lleva a cabo su tarea formativa y la de los estudiantes que poseen expectativas profesionales con las que van definiendo sus criterios propios a lo largo de la formación. En términos formales, cada proyecto profesional de formación atiende a requerimientos sociales del momento a los que toda institución está llamada a contribuir con aportes en beneficio de la sociedad.

El papel que se espera que el profesionista desempeñe en la sociedad marca también la pauta para construir el proyecto profesional, donde un factor determinante es el desempeño ocupacional que el profesionista tiene que satisfacer. Esto da muestra del alcance y valor que se le asigna su quehacer. Desde un enfoque reduccionista definir el campo de acción del trabajo docente a su forma más simple, significaría pensar en el trabajador como un mero ejecutor de determinadas reglas y principios inalterables; si bien esto resultaría factible para el desempeño de algunas tareas, no lo es para quien participe de procesos de formación de otros individuos. El desempeño ocupacional del docente está

inevitablemente enmarcado en un proceso histórico vinculado directamente con aspectos trascendentales relacionados con el desarrollo social en sus distintas coyunturas.

La particularidad de las tres instituciones aquí trabajadas representan los espacios donde tienen cabida los profesionistas de acuerdo con sus perfiles formativos. En el caso de la Normal su campo de acción está delimitado desde el ingreso, los estudiantes eligen el nivel educativo o la especialización en la que quieren desarrollar su quehacer y así son formados. Por su parte, la formación de pedagogos no cuenta con una delimitación contundente, por el contrario, conforme se va desarrollando la formación en esta carrera, también se abren las posibilidades de su posible campo de acción. Incluso al final puede surgir una nueva inclinación que oriente la actividad laboral, pudiendo ésta modificarse de acuerdo con los intereses de los profesionistas o de las posibilidades de empleo. Entonces, gran parte de la orientación laboral se funda en los conocimientos ofrecidos a los respectivos profesionistas para poder realizar su trabajo.

En estos procesos de formación situamos a las identificaciones colectivas como rasgos que asemejan o distinguen a los profesionistas y a sus instituciones. Algunos de estos atributos se relacionan con cuestiones históricas o de tradición, es decir, aspectos propios de las instituciones educativas que pueden presentarse como prácticas, orientaciones conceptuales, ritos, etc. Estas identificaciones tienden a poner el acento en la diferencia, es decir, lo que los distingue del otro, agrupando a los profesionales como colectivos especializados con un status reconocido y como portadores de un particular campo de conocimiento.

Las distintas formaciones ofrecidas por las instituciones seleccionadas son estudiadas a partir de cinco rubros cuyo punto de articulación es el contexto social y educativo. Estos son, el formador profesional, los alumnos, los contenidos, los diversos proyectos que caracterizaron a la institución, y el profesionista. Para ello establecemos aspectos temporales vinculados con las problemáticas presentes y sus posibles consecuencias. El punto de partida del estudio es la delimitación de una situación particular circunscrita al espacio educativo de la educación básica, por

ser ahí donde convergen dos perfiles distintos de profesionistas. Hablamos específicamente de dos perfiles y tres instituciones.

Las múltiples transformaciones curriculares experimentadas por la formación de los Licenciados en Educación Primaria se corresponden con el plan 1997 y el plan 2012. En ambos cambios fueron establecidos rasgos deseables para el nuevo maestro. En el caso del plan 97 se enumera una serie de competencias agrupadas en cinco grandes campos que son: habilidades intelectuales específicas, dominio de los contenidos de enseñanza, competencias didácticas, identidad profesional y ética, y capacidad de percepción y respuesta a las condiciones de sus alumnos y del entorno de la escuela. Centrarón su atención principalmente en la enseñanza y el aprendizaje de asignaturas específicas como son: matemáticas (álgebra, geometría, aritmética), español (alfabetización), ciencias naturales, educación artística, formación cívica y ética.

Un aspecto importante sobre el cual se puso énfasis fueron las prácticas que el estudiante debía realizar a lo largo de toda su formación, caracterizándose ésta por su orientación para dotar a los estudiantes conocimientos para poder llevar a la práctica diferentes estrategias de intervención según lo requiera cada situación en particular. El planteamiento principal consistía en dotar a los futuros maestros con herramientas indagatorias para poder poner en marcha las estrategias didácticas más adecuadas en la asignatura, en el tipo de grupo, en el grado y en las dificultades que pudiesen presentársele. Otra cuestión sobre la que se insistió fue en los contenidos pretendiendo con ello que el estudiante conociera los múltiples y cambiantes documentos oficiales que reglamentan la educación básica.

Con frecuencia se tiende a definir al docente ideal en el sentido de que, como parte de su formación, debe encontrar las herramientas para desarrollar las competencias necesarias que su desempeño requiere. Este bagaje lo adquiere mediante el cumplimiento de las asignaturas y de las experiencias prácticas que le otorgan al profesionista una familiaridad con la institución escolar, con su gestión, sus rituales, sus procesos, con las políticas educativas, sus contenidos, etc. Por su parte, la institución le confiere su reconocimiento ya que fue en ella donde experimentó su

primer acercamiento con la educación formal, es en ella donde también adquiere el compromiso que le asigna Estado a través de sus políticas, aun cuando en este ámbito –el político– persista un discurso contradictorio donde se depositan las esperanzas de mejora a la educación, pero sin invertir lo necesario en la preparación de sus docentes.

El caso de la carrera de pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM y su más reciente plan 2010, revela que tuvieron que pasar muchos años efectuando modificaciones específicas y parciales antes de cambiarlo sustancialmente. No obstante, este último se concretó a modificar principalmente aspectos que tienen que ver con cuestiones prácticas.

Sobre esta línea de formación, el pedagogo estudia de forma integral la educación con fines de describir, comprender, explicar, evaluar e intervenir en el fortalecimiento y mejora de los procesos educativos, analiza y propone alternativas de solución sobre problemas relacionados con el campo educativo, además de atender a los diversos sectores de la población³⁴. En el Plan de Estudios podemos notar inclinaciones hacia la historia, la filosofía y la investigación, aspectos teóricos que se entretajan en una continuidad a lo largo de los semestres. Hablar de teorías desde la pedagogía lleva como propósito guiar a los estudiantes en la indagación de la génesis de su carrera que es la base de su identidad, del nombre de su licenciatura. Este recorrido teórico juega una parte fundamental de su condición profesional.

El pedagogo, a diferencia del egresado de la Educación Normal, no cuenta con un perfil profesional limitado. Se puede decir que el profesionista puede laborar en cualquier espacio donde existan procesos educativos. La formación profesional dota a los estudiantes de las herramientas para la construcción de su propio conocimiento enfocado hacia sus intereses particulares, esto es, el estudiante

³⁴ Estas características están expuestas en la página de oferta educativa de la universidad, particularmente en el apartado en donde se hace una breve reseña de la pedagogía. Si bien es una descripción general de la profesión, sí nos brinda un panorama de lo que espera de la formación de los estudiantes. (Oferta académica Universidad Nacional Autónoma de México, 2020)

puede formarse según las condiciones que requiera su espacio laboral. La parte más amplia de contenidos la tiene la investigación ya que la materia investigación pedagógica lo acompaña por seis semestres.

La formación del profesional en pedagogía de la FFyL, no se orienta a la docencia y menos a un nivel académico en específico donde pueda llegar a laborar el egresado, tiene la opción de trabajar como docentes³⁵, pero de otros niveles de formación distintos a la primaria, o bien, en otros ámbitos de la educación³⁶.

En lo que concierne a la carrera de pedagogía de la UPN, ésta se rige por el plan 1990 y a diferencia de la UNAM, en donde el estudiante puede hacer la selección de algunas materias según sus intereses, en la licenciatura en pedagogía de Ajusco sucede en menor medida. Las elecciones de los estudiantes se pueden hacer en los últimos dos semestres, eligiendo alguna orientación para especializarse puede ser: docencia, teoría pedagógica, *curriculum*, orientación educativa, comunicación, etc. El plan contiene aspectos en torno a la comprensión de la educación, de aspectos filosóficos, psicológicos, sociológicos y administrativos. Esto abre un panorama al estudiante para encontrar otros campos de acción para el desempeño de su profesión, y donde bien puede ponerse en juego su interés por la

³⁵ Al respecto nos referimos que, dadas las condiciones laborales en el país actualmente el perfil del pedagogo es aceptado para laborar en espacios escolares. No pretendemos expresar que esa sea la intención de su plan de estudios.

³⁶ Para mayor información vale la pena enunciar el campo de trabajo que se muestra en la oferta educativa: El pedagogo trabaja en instituciones educativas públicas y privadas, en las áreas de:

- * Planeación.
- * Orientación y evaluación.
- * Capacitación y actualización para profesores.
- * Asesoría para la enseñanza.
- * Orientación y planificación educativa del gobierno o de la iniciativa privada.
- * Administración escolar y laboral.
- * Investigación educativa y pedagógica.
- * Seminario de desarrollo en un área de conocimiento.
- * Comunicación educativa.
- * Extensión educativa y cultural.

También desempeña actividades de formación y práctica docente, en centros de: educación especial, investigación educativa, recreación, culturales y psicopedagógicos, así como en medios de comunicación, consultorios y despachos particulares en el ejercicio independiente de la profesión. (Oferta académica Universidad Nacional Autónoma de México, 2020)

investigación, por ejemplo, el cine y su pedagogía, la pedagogía en el arte, la pedagogía hospitalaria, educación sexual, género y educación, etc. La docencia es uno de los campos de acción más elegidos por los estudiantes.

La formación de pedagogos en la UPN se caracteriza por abarcar, a través de sus distintas asignaturas, las perspectivas de diversas disciplinas para lograr ofrecer una formación amplia y dar cuenta de un fenómeno tan complejo como es el educativo. Como antes se ha señalado, el proyecto inicial mantenía una relación estrecha con el magisterio de educación básica, mientras que en la actualidad se abre a más espacios donde el pedagogo tiene cabida, espacios de educación no formal. A pesar de contar con el bagaje necesario para ofrecer una formación para la docencia, la orientación de la carrera está enfocada preferentemente a la formación teórica de los fenómenos educativos en todos sus niveles. Al igual que en la FFyL los pedagogos de la UPN Ajusco están preparados para visualizarse en opciones laborales diversas, la docencia no es la orientación preponderante a lo largo de la formación.

En términos de la pedagogía normalista y la pedagogía universitaria, la primera se encuentra estrechamente vinculada con la didáctica, considerándola como una preparación teórico-práctica indispensable para la intervención especializada en los distintos niveles y secuencias escolares. “En el abordaje temático correspondiente a esta categorización se incluyen básicamente el manejo de contenidos de aprendizaje, contenidos metodológicos para la enseñanza, contenidos organizativos y axiológicos sobre la escuela como el espacio legítimo por excelencia y la práctica educativa en general.” (Rojas, 2009, p.249). La segunda, la pedagogía universitaria, abarca aspectos de reflexión en torno a la educación, más que atender las cuestiones técnicas se inclina por las teóricas que pueden construirse a partir de la pedagogía. La teoría pedagogía se desmarca de las cuestiones técnicas como su prioridad y mantiene un enfoque prescriptivo.

La influencia teórica del formador es determinante para el establecimiento de las pautas que éste seguirá en la formación de docentes, de ahí la importancia de la influencia conceptual y de investigación como rasgos del profesorado. En la Normal

el tratamiento que se da a los estudiantes en formación es de futuros profesores; se les requiere de determinados comportamientos y valores; la identidad profesional de su quehacer se funda en una tradición de compromiso social. Con respecto a su formación académica, los profesores se caracterizan por contar con especializaciones temáticas, es decir, que en la enseñanza de las distintas didácticas predomina una especialización formativa. Un rasgo adicional es que el rol del enseñante está supeditado a los requerimientos planteados por la SEP desde donde se establecen muchos lineamientos técnicos que debe transmitir a los estudiantes.

Entre los pedagogos, los perfiles de los profesores son variados aunque predomina su enfoque humanista, mayoritariamente se enfocan a la docencia e investigación, y se identifican con orientaciones pragmáticas, reflexivas-hermenéuticas y críticas para la comprensión del fenómeno educativo. Aunque en el Colegio de Pedagogía se mantienen diversas posturas con respecto a la pedagogía, persiste el mito de catalogar al pedagogo como un especialista más teórico que práctico –dependiendo de la postura que adopte frente a la educación–. Al reflexionar en el profesorado encargado de la educación del pedagogo, es importante tener en cuenta que en los formadores de pedagogos también subyace una mezcla de perspectivas sobre la educación esto, debido a las múltiples inclinaciones formativas que los consolidaron como profesores. Lo cual, tiene también tiene injerencia dentro de la discusión de la identidad (Giménez, 1992).

Las diferencias y similitudes de los dos perfiles profesionales hasta aquí delimitados, requieren de un análisis adicional que contemple con detenimiento las particularidades y las orientaciones académicas de los respectivos planes y programas, mismas que pueden ser identificadas en función de los intereses temáticos de investigación de los estudiantes, reflejados en sus trabajos recepcionales.

Al estudio de las particularidades y orientaciones académicas de los respectivos planes y programas se suma el conjunto de aspectos sociales que inciden en la elección de las carreras de licenciado en educación básica y de licenciado en

pedagogía. Realizamos un acercamiento que primero, esclarece el significado de la pertenencia a un colectivo según el status que la sociedad le asigna a esta labor, y segundo, dan la pauta para la comprensión de los proyectos académicos, de las identidades profesionales y de las orientaciones de los profesionistas.

3.5 Proyectos académicos e identidades profesionales en la formación del maestro y el pedagogo

Conocer los distintos proyectos institucionales de formación a través de las respectivas estructuras curriculares nos permitirá establecer un bosquejo de las relaciones y diferencias que guardan entre sí. Este acercamiento no dará como resultado el conocimiento profundo de cómo se forman los profesionistas que egresan de estas instituciones, ya que ello requeriría de una indagación exhaustiva que abarque incluso cada uno los programas por materia, así como una detenida investigación sobre las perspectivas formativas de los profesores que las imparten, sus intereses académicos, y demás factores que influyen en la formación profesional.

Cada plan se estructuró teniendo en la mira perfiles profesionales distintos (por la temporalidad, los intereses, las posibilidades, etc.) Incluso al hablar de la formación de pedagogos, el interés se orienta más bien a conocer los puntos de encuentro y desencuentro con relación al ámbito educativo y particularmente con la docencia, lugar de confluencia –en principio– de ambos profesionales. Con tal propósito se revisan las mallas curriculares de las instituciones: Normal (1997), UNAM Filosofía y Letras (2010) y UPN Unidad Ajusco (1990)³⁷.

La selección de los planes de estudio se hizo de la siguiente forma. Para las formadoras de pedagogos se seleccionó el plan más reciente, en el caso de la escuela Normal no se seleccionó el plan más reciente que sería el del año 2012, puesto que para que existiera cierto nivel de temporalidad se escogió un año

³⁷ Todos los programas seleccionados son escolarizados

cercano a los planes de la UNAM Filosofía y Letras (2010) y UPN Unidad Ajusco (1990) respectivamente. Aun cuando el análisis de los planes de estudio ha sido un tema muy debatido e incluso cuestionado por diversos investigadores (Ducoing, 1990; Díaz-Barriga y Barrón, 1984), ofrece elementos que, para este trabajo, representan un referente para el análisis más a profundidad de los productos de las distintas formaciones ofrecidas por estas instituciones.

En la descripción de los respectivos perfiles de egreso, los planes institucionales se caracterizan por hacer proyecciones de posibles lugares de inserción profesional de sus egresados. Para el pedagogo el campo es muy extenso, pues pueden ubicarse desde los niveles básicos de enseñanza hasta la educación superior, efectuar intervenciones en planos de educación no formal, incidir en diseños curriculares y de políticas educativas, delineando para él un panorama muy general y ambiguo si el análisis se restringiese sólo al listado de las asignaturas. En cambio, en el caso de la Escuela Normal se vive una especialización claramente delimitada al ofrecer las licenciaturas destinadas a la formación de Docentes en Educación Preescolar, Primaria, Secundaria, Educación Física y Educación Especial. En este caso, el egresado cuenta con un muy delimitado campo de acción, la docencia.

Entre los principales cuestionamientos al plan de estudios como unidad de análisis, figura la crítica formulada por Díaz-Barriga y Barrón (1984), respecto a su habitual ordenamiento por asignaturas, impidiendo “al estudiante tenga una visión integral del conjunto de problemas que se presenta en un objeto de estudio en particular” (p. 12) Otro aspecto por ellos señalado es que, debido a la parcialización de los conocimientos y su dudosa continuidad, los semestres constituyen fragmentos teóricos que dejan al estudiante como espectador que recibe información y la devuelve cuando el profesor así lo solicita, sin llegar a mayor profundización. Se plantea también la preocupación acerca del sentido que el estudiante otorga a su formación, puesto que la estructuración de estos planes puede dejar vacíos al momento de intentar estructurar los conocimientos correspondientes a cada asignatura. Las afinidades con ciertas corrientes o con ciertos profesores, incluso

los alcances y limitaciones del cuerpo formativo con respecto a los contenidos, son también factores que influyen a lo largo de la formación profesional.

Desde los dos primeros semestres de formación en las tres instituciones, salta a la vista una primera distinción. Mientras que la formación en la UNAM y en la Normal se cursan seis asignaturas por semestre, en el plan de la UPN se contemplan cinco asignaturas para cada uno. Destaca la dimensión histórica con respecto a la educación en México, presente en los planes en la escuela Normal y en la UPN con las siguientes asignaturas: “Bases filosóficas, legales y organizativas del sistema educativo mexicano”, y “El Estado Mexicano y sus Proyectos Educativos (1857-1920)”. En cambio, en el plan de la UNAM el enfoque histórico está centrado en la educación y la pedagogía que abarca cuatro semestres cuyo título es: Historia de la Educación y la Pedagogía.

En los tres planes de estudio se efectúa un acercamiento al ámbito psicológico, pero desde diferentes perspectivas. Por ejemplo, la Normal plantea una asignatura llamada “Desarrollo Infantil” misma que tiene continuidad en ambos semestres, enfocándose específicamente en un rango de edad. En el caso del pedagogo tanto en UNAM como en UPN se plantea un conocimiento general de la psicología con las siguientes materias: “Psicología y educación 1 y 2”, “Introducción a la psicología” y “Desarrollo, aprendizaje y educación”, respectivamente proponen un acercamiento general a la psicología educativa. Cabe destacar que en plan anterior de Pedagogía de la UNAM existía un acercamiento similar al de la Normal cuya asignatura se titulaba: Conocimiento de la infancia.

Como parte de la formación inicial, en estas instituciones la formación del pedagogo pone énfasis en las teorías pedagógicas y en la investigación, aspectos teóricos que son considerados muy importantes ya que llevan una continuidad a lo largo de los semestres posteriores. Hablar de teorías desde la pedagogía lleva como propósito guiar a los estudiantes en la indagación de la génesis de su carrera que es la base de su identidad, del nombre de su licenciatura. Este recorrido teórico es parte fundamental de su ser profesional. La investigación, por su parte, también juega un papel esencial en los dos primeros semestres del plan de estudios del pedagogo,

en la UNAM la cursan en ambos semestres mientras que en la UPN empieza en el segundo.

Otro campo relevante considerado en los primeros semestres de la escuela Normal es la práctica educativa, además de desarrollarse a lo largo de todo el plan de estudios, incrementa su nivel de articulación. Esto no se manifiesta en el plan de estudios de pedagogía, en lugar de ello y desde el inicio de su formación, el estudiante tiene un acercamiento al contexto escolar, primero mediante la observación, posteriormente a través del acompañamiento, y finalmente, desarrollándolo de manera individual. Otra característica muy particular de este plan de estudios es la puntualización que se hace con respecto al aprendizaje de la didáctica de algunas asignaturas, por ejemplo: matemáticas y su enseñanza, y español y su enseñanza.

Una segunda fase de la formación la identificamos en el tercer y cuarto semestres. En esta etapa destaca un rasgo significativo al intentar señalar las diferencias entre los planes, se trata de la cuestión didáctica. Mientras para la formación del pedagogo, tanto de FFyL como de Ajusco, aparece por primera vez el plan, en la formación Normal ésta se desarrolla como una especialización: Ciencias naturales y su enseñanza, Geografía y su enseñanza, Historia y su enseñanza. Caso contrario con lo que sucede con la teoría pedagógica que apenas aparece en plan de la Normal, y que en los planes de pedagogía ya va especializándose: Teoría Pedagógica Contemporánea y, Educación y Sociedad en América Latina en la (UPN); y por parte de la FFyL tenemos, Historia de la Educación y la Pedagogía para esta fase serían 3 y 4 porque desde los dos primeros semestres cursan esta materia.

El Plan de la Normal inicia, en sus primeros semestres, con el acercamiento a las políticas educativas en México, mostrando un mayor desarrollo en estos semestres. Por su parte en pedagogía lo podemos relacionar con materias como: Planeación y Evaluación Educativas en la UPN, y en la UNAM está la materia Sistema Educativo Nacional. Estos últimos guardan también mucha similitud en una asignatura que tiene relación con la comunicación y los procesos educativos. Otra característica

muy particular del Plan de la Normal es la incorporación de asignaturas como: Educación física, Educación artística y Asignatura regional. De igual forma la UPN contempla una materia muy específica relacionada con la estadística en ambos semestres.

El quinto y sexto semestres, tercera fase formativa, se caracteriza especialmente por encontrar en las tres instituciones materias vinculadas con la planeación y el *currículum*; con un mayor énfasis en los planes de pedagogía donde lo abordan de manera más amplia. Una temática que sobresale es la gestión escolar o administración educativa. Ésta aparece en los tres planes, aunque con distintos matices. Continúa la formación en materia de historia de la pedagogía, y en el plan de la UNAM se intensifica aún más debido a que contempla una materia optativa, una obligatoria de elección relacionadas con textos clásicos de pedagogía. En cambio, la UPN inserta en esta fase formativa asignaturas relacionadas con la orientación educativa y epistemología y pedagogía.

El plan de la Normal continúa con la ampliación de la didáctica de ciertas asignaturas, así como la observación y la práctica docente. Cabe señalar que este es uno de los rasgos que se identifican fácilmente en el plan; una situación opuesta sucede con los planes de pedagogía que, si bien establecen prácticas en distintas asignaturas, no es un contenido de la formación abiertamente explícito en sus planes, tal y como se presenta en el caso de la Normal.

Por último, el séptimo y octavo semestres representan la fase final de formación. En esta etapa cada institución maneja diferentes estrategias para el cierre en la formación de sus profesionales. Mientras que en la Normal sus dos asignaturas tienen relación directa con el trabajo Docente (Trabajo Docente I y II, Seminario de análisis del trabajo docente I y II, y Práctica intensiva en condiciones reales de trabajo), en la formación de pedagogos se abre una gama de contenidos para la especialización de los estudiantes que oscila desde la docencia hasta la investigación educativa.

La UNAM cuenta con una materia obligatoria denominada: Identidad y vinculación profesional 1 y 2, esta asignatura retoma un aspecto importante que es: “Construir

de manera individual y colectiva una propuesta del *ethos* de la disciplina y la profesión pedagógica”³⁸ según la propuesta de la asignatura pretende ser un espacio de consolidación y reflexión respecto a la disciplina y la profesión. En esta última etapa se realizan las prácticas de ejercicio profesional, este acercamiento acompañado de una reflexión se interesa por que el estudiante cuente con una sólida identidad como pedagogo.

En este proceso formativo los estudiantes tienen la oportunidad de seleccionar doce asignaturas optativas de las siguientes áreas de conocimiento:

Área: Teoría, Filosofía e Historia

Área: Interdisciplinaria

Área: Investigación Pedagógica

Área: Integración e Intervención Pedagógica

- Subárea: Proceso de enseñanza- aprendizaje
- Subárea: Planeación y Evaluación Educativas
- Subárea: Comunicación y Tecnologías en la Educación
- Subárea: Orientación Educativa y Atención a la Diversidad
- Subárea: Educación No Formal
- Subárea: Administración Educativa
- Subárea: Política, Sociedad y Educación

La elección de cada una depende de las proyecciones laborales y de los intereses particulares del futuro pedagogo.

En la UPN no hay una asignatura relacionada con la identidad, de hecho ya no se contempla ninguna materia común los estudiantes; el final de ciclo está constituido por seminarios especializados de acuerdo con el campo seleccionado, aquí los estudiantes toman una opción de especialización. Los campos de formación establecidos en el Plan de Estudios 1990 son:

- Docencia
- Comunicación Educativa
- Proyectos Educativos
- Orientación Educativa
- Currículum

³⁸ La información se encuentra ampliamente explicada en el programa de estudios de la licenciatura en pedagogía.

Por cada campo se ofrecen propuestas por parte de diversos cuerpos docentes, por ejemplo, en el campo de docencia pueden surgir más de dos propuestas con distintos enfoques. La elección también depende de las proyecciones laborales de los estudiantes, la afinidad con ciertos profesores y temáticas en general.

Aun cuando la revisión de los planes de estudio sólo nos ofrece una perspectiva global de los conocimientos que se pretenden desarrollar y conformar el bagaje teórico de los profesionales de la educación y la docencia, también nos permite encontrar importantes diferencias que los caracterizan a cada uno, otorgándoles un sello particular a sus profesionistas. Consideramos necesario conocer cuáles son las influencias teóricas predominantes en estos distintos espacios institucionales, cuáles son los intereses de los estudiantes con respecto a su última etapa formativa, y cómo son influenciados a lo largo de su formación para tomar sus determinaciones finales. Por ejemplo, si los pedagogos deciden ejercer la docencia en un nivel de educación básica, media o superior ¿su formación le ofrece las herramientas necesarias para llevar a cabo esa tarea?

Conocer los planes no nos ofrece una perspectiva profunda de lo que implica la formación de estos profesionistas ni su futuro desempeño en la práctica, pero, como lo hemos señalado, sí nos da una pauta de los conocimientos fundamentales que les son proporcionados, así como la intensidad con la que éstos son enfatizados en los respectivos planes. Queda ahora conocer las orientaciones teóricas de los alumnos y profesores en materia de investigación e intereses académicos bajo las cuales descansan los procesos formativos, así como su reflejo en los productos de tal formación, es decir en las tesis.

La realidad es que la fundación de las tres instituciones que hemos seleccionado (Normal, UNAM y UPN) surgen en tiempos distintos, y se desarrollan bajo diferentes condiciones institucionales, gremiales y culturales, dando lugar a múltiples visiones de futuro de la profesión; las tres instituciones están determinadas por distintas circunstancias políticas y sociales; la consolidación de sus respectivos proyectos no ha sido una tarea fácil ni libre de conflictos y contradicciones. Cada uno de ellos se suscriben a circunstancias que inevitablemente influyen en su puesta en marcha por

lo que cada experiencia tiene su propio valor y aporte. Hoy más que nunca existe una relación que las une pues, desde sus distintas propuestas contribuyen con material humano, mismo que se encuentra dentro de los procesos educativos del sistema nacional. La única certeza es que es necesario continuar cambiando para resarcir las carencias de origen y de trayectoria que arrastran estas instituciones, pero también para enfrentar la incertidumbre a la que se enfrentan en cada momento y circunstancia.

Capítulo 4.- Formas aprendidas sobre la docencia desde las identidades profesionales adquiridas por el maestro y el pedagogo

A lo largo de este trabajo de investigación nos hemos remitido a distintas aristas involucradas del fenómeno educativo, así como a tomar en cuenta las problemáticas heredadas del pasado y su evolución desde una perspectiva individual y colectiva. Hemos insistido en que el maestro como actor social no se limita a ser sólo un receptor de conocimientos, ya que la naturaleza de su práctica profesional lo enfrenta a la necesidad de redefinir constantemente su identidad en el terreno laboral y de acuerdo con el entorno y la diversidad de circunstancias que enfrenta.

El desafío al que se enfrenta la tarea docente está relacionado con una expectativa social, es decir, existen ideales de lo que el profesional debe aportar. Sin embargo, las confrontaciones y negociaciones que el sujeto vivencia en lo cotidiano desde el plano colectivo e individual imprimen sentidos particulares a su práctica, una práctica circunscrita a su espacio de laboral.

Previo a verse sujeto de las circunstancias laborales, el sentido de lo profesional se construye desde la formación inicial del maestro y del pedagogo. Muestra de ello son los trabajos recepcionales por ellos elaborados como un primer acercamiento a los referentes de sentido del nuevo profesionista. La elección de un tema, su tratamiento, su estructura y su narrativa son elementos que respaldan una interpretación de ello. En las tres instituciones que se han retomado en el presente trabajo se profundiza la idea de identidad profesional, así como la relación que ésta aporta a la docencia desde una formación orientada pedagógicamente.

El presente capítulo da cuenta de la lectura realizada de los trabajos recepcionales. En un primer apartado se expone cómo surge la presente investigación y cuáles fueron las consideraciones metodológicas para la selección de dichos trabajos. En esta sección se realizó una descripción del acercamiento efectuado a las instituciones, los parámetros de búsqueda establecidos y los criterios de elección de la muestra. En los seis apartados subsecuentes se expone el análisis resultante del acercamiento a las tres instituciones.

Con la lectura de los trabajos recepcionales se persigue la comprensión e interpretación de elementos tales como: el área de impacto del trabajo; la relación que guarda la teoría y la práctica; la experiencia vivencial previa y su espacio de referencia mediador; el tipo y peso otorgado a la reflexión teórica y su vínculo con el referente empírico; las orientaciones teóricas predominantes; y la relación con el perfil profesional, perspectivas pedagógicas y reflexión sobre espacios educativos.

Se realizó un acercamiento a los trabajos recepcionales, lo cual nos permitió realizar un análisis sobre la diversidad de relaciones que se establecen desde la pedagogía y los espacios educativos. Este procedimiento ofreció también la oportunidad de conocer los resultados de una formación profesional en el terreno teórico y práctico, así como su posicionamiento frente a las nuevas demandas sociales en el ámbito educativo.

Las trayectorias de las tres instituciones aquí referenciadas han sido lo suficientemente vastas en cuanto a las transformaciones experimentadas, hasta alcanzar su reconocimiento y legitimación en el marco de la educación superior, destacando su impacto en materia educativa y particular, su especial centro de atención en la formación para la docencia. Si bien no todos los pedagogos se inclinan por la docencia, si logran contar con una postura con respecto al ejercicio magisterial.

Para el estudio de los trabajos recepcionales consideramos prioritaria la comprensión de los aspectos de contenido y procedimiento que median en el reconocimiento académico y formativo de cada institución. Esto se refiere a las características disciplinarias contenidas en la formación inicial (en planes y programas de estudio), a los aspectos teórico-metodológicos y al sentido de identidad institucional que los enmarca. Una muestra de ello es la que pudo apreciarse en mayor o menor medida en los trabajos recepcionales de los estudiantes.

La encomienda trazada no se planteó en términos de una lectura exhaustiva de los trabajos recepcionales, ya que se consideró que aspectos tales como la identificación de las temáticas abordadas, los referentes epistemológicos asumidos,

las inclinaciones teóricas predominantes, la relación con el referente empírico, y la narrativa acerca del ser profesional (en ocasiones explícita), estos componentes abonaron el terreno para la construcción de las identidades profesionales. Si bien la docencia se perfiló como una posibilidad de acción para los profesionistas de las tres instituciones, ésta se mostró con una diversidad de alcances y posibilidades, pero también con algunos puntos de convergencia.

4.1 Consideraciones metodológicas para la delimitación de la muestra y criterios para el análisis de la información recabada durante el trabajo de campo

La inquietud por la temática sobre la dirección tomada por la formación docente surge a partir de los resultados obtenidos en la investigación realizada para obtener el grado de maestría, y que lleva el título: *Ética y valores en la formación del pedagogo: Una reflexión a partir de las perspectivas de los estudiantes de la UPN*. En esta última se identificó en los estudiantes una fuerte inclinación laboral hacia la docencia, detectándose además una considerable incursión de egresados de pedagogía a las aulas de educación básica, tanto de instituciones públicas como privadas.

Además de tomar como base de la presente investigación la tendencia perfilada para la docencia identificada en la tesis de maestría, la decisión de dar continuidad al estudio en torno a esta problemática encuentra un fundamento adicional en la determinación tomada por parte de la Secretaría de Educación Pública de abrir el acceso a los licenciados de pedagogía para incorporarse a la planta docente del sistema, misma que con anterioridad había sido abastecida únicamente por las escuelas Normales. El resultado de tal decisión oficial fue que el ingreso de pedagogos a las aulas de instituciones públicas se incrementó, abriendo la necesidad de analizar el comportamiento y el conocimiento sobre el pensamiento pedagógico asimilado a lo largo del proceso de institucionalización de la figura docente. La atención ahora la pusimos en los casos particulares de la formación

recibida por los profesionistas de la educación pertenecientes a dos perfiles profesionales: Lic. en Educación Primaria y Lic. en Pedagogía.

El universo de estudio abarca tres instituciones: La Benemérita Escuela Nacional de Maestros (Normal), La Universidad Pedagógica Nacional unidad Ajusco y el Colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras en la Universidad Nacional Autónoma de México. Para la elección de la UPN y la UNAM se tomó en consideración que ambas instituciones son de carácter público y sus egresados tienen las mismas posibilidades de ingresar al servicio profesional docente -en el caso de que ese fuera de su interés. Otro criterio de delimitación fue el territorial seleccionándose instituciones ubicadas en la Ciudad de México, en tanto que sus modelos formativos suelen ser en lo general replicados por sus sedes foráneas.

Al ser instituciones que cuentan incluso con distintas sedes dentro de la ciudad, optamos por delimitar en función de su sede principal, quedando contempladas la Unidad Ajusco (UPN) y la Facultad de Filosofía y Letras (UNAM). Ello permitió establecer una periodización que fuese lo más consecuente posible entre las tres instituciones -con periodos lectivos y mecanismos de titulación distintos-, y así poder seleccionar los trabajos recepcionales que se revisarían en el transcurso de la investigación.

Como tema central, la formación de docentes ha sido ampliamente abordado desde distintas perspectivas metodológicas, teóricas, contextuales, temporales, etc. Hasta la fecha, continúa representando una de las grandes preocupaciones del sistema educativo nacional y mundial, abriéndose la siguiente interrogante ¿cómo se debe preparar a los maestros?

Este trabajo se posiciona de cara a circunstancias actuales donde la apertura de espacios para pedagogos en el nivel de primaria representa en la práctica cotidiana, la intervención dos tipos de profesionales de la educación portadores de perspectivas formativas distintas y con repercusiones directas en la praxis docente. Más allá de pretender delimitar el lugar que a cada uno (maestro y pedagogo) corresponde por sus méritos formativos, el interés radica en indagar cómo desde

tres configuraciones formativas institucionalizadas se cimienta una identidad profesional, imprimiendo sus respectivas orientaciones a la forma de ser docente.

La problematización efectuada identificó cuáles fueron los posibles cuestionamientos planteados al quehacer docente a lo largo de los distintos momentos históricos, reflexionando sobre los lineamientos discursivos emitidos desde los distintos posicionamientos políticos, para de ahí dar cuenta de las acciones planteadas con respecto a las posibilidades de la formación docente en los distintos contextos que fueron implementadas.

La delimitación metodológica del trabajo se define como una investigación cualitativa que tomó como base el análisis de las narrativas contenidas en los trabajos recepcionales. Para la comprensión de la temática abordada se consideró como punto de partida la inserción de profesionales pedagogos a la docencia en educación primaria, considerándola como una de las decisiones que han incidido considerablemente en la transformación del sistema educativo nacional.

Cabe señalar que al colocarnos frente a esta realidad, establecemos una relación de conocimiento desde la que nos planteamos una problemática susceptible de ser teorizada; es decir, exploramos los fenómenos constitutivos y las particularidades de la formación de maestros y pedagogos sin precipitar juicios, analizándolos desde las diversas conceptualizaciones posibles, a fin de no anticipar denominaciones y connotaciones de sentido común. En suma, la atención está puesta en la convicción de que, para construir nuestra problemática de estudio, partimos más de enunciados predicativos que de juicios teóricos y, con ello, evitar todo desfase con la realidad (Zemelman, 2005).

4.1.1 Enfoques teóricos considerados

La reflexión acerca del significado de ser docente constituye un componente importante de la identidad del maestro y del pedagogo. Dicha reflexión contempla los distintos planos y espacios en los que estos actores se involucran: el plano colectivo, el plano individual, y los espacios sociales donde el docente se desarrolla, así como su espacio histórico-cultural de pertenencia.

La construcción de la identidad como categoría de análisis se efectuó desde la pregunta elaborada por Hall (2003) acerca de *¿Quién necesita identidad?* Se tomó como punto de partida para dicha construcción la indagación acerca de lo que significa el sentido que se otorga a la identidad y su vigencia en el tiempo. A ello se sumaron otras perspectivas como lo fueron la social (Giménez, 2010; Dubar, 2000) y la psicológica (Bordignon, 2005; Erickson, 1993), perspectivas que hacen indistintamente referencia a lo colectivo y lo individual. Por este camino nos acercamos a la comprensión del significado de la identidad profesional, y al cómo toda esta conceptualización se incorpora al proceso de subjetivación de los profesionistas para dar sentido a su quehacer.

Una vez abordada y trabajada la identidad en el estudiante y en su respectiva profesión, se recuperó el proceso de constitución de las instituciones que en la actualidad forman maestros, ya que el mismo forma parte importante de la identidad de la profesión. Su esclarecimiento nos permitió identificar el sentido histórico y político de las soluciones implementadas ante las diversas problemáticas que se hicieron presentes, así como de los problemas que aún no se han podido atender y que apuntan a desembocar en nuevas complicaciones.

El primer acercamiento que hacemos se estructuró a partir de un rescate histórico acerca del cómo se ha ido configurado la formación de docentes en el país con el fin de construir una genealogía que nos permitiera destacar los momentos más significativos (Bajardi, 2015). De ahí se efectuó una interpretación del proceso sustentado y sustentándonos en las reformas, discursos y acciones políticas propias de cada momento, contemplando en todo momento las relaciones de poder desplegadas a lo largo del todo el proceso de institucionalización de la formación docente.

Para diseñar la estructura de los apartados destinados al rescate histórico, recurrimos a una revisión histórico documental crítica que, apoyada en diversas fuentes biblio-hemerográficas. Éstas nos condujeron a los momentos más significativos del proceso de formación de docentes. Cabe señalar que se tuvo en cuenta que gran parte del material disponible está formulado desde una narración

que sólo contempla el lado institucionalizado de la formación de maestros, una sola voz que cuenta simplemente una parte de esa historia (De Cearteau, 1999). En este sentido, consideramos que la historia de la formación de docentes da cuenta de este proceso pero sólo desde la voz institucional, y lo hace a partir de coyunturas que se van narrando de acuerdo, tanto con las necesidades que en cada momento se planteaban y debían resolverse, así como de las respectivas medidas y resoluciones tomadas por los distintos gobiernos en turno.

Fue de este modo que entendimos (aunque sólo parcialmente) cómo se ha ido construyendo la historia de la educación y de la formación docente; una historia que se ha desarrollado a través de rupturas y desajustes sociales, políticos y culturales que se fueron sedimentando en el tiempo. Sin embargo, entendemos también que la cabal comprensión del cómo se ha constituido la historia de los procesos sociales en nuestra sociedad, no se reduce a la aceptación de que la organización del pasado sea tarea exclusiva del historiador, quien bajo su propio criterio y autoridad administra la información. De ahí que asumimos las limitaciones que conlleva la narrativa de un hecho histórico, ya que preponderantemente esta última parte de una referencia empírica estática y objetivada (Pacheco, 2012).

La delimitación del objeto de estudio se efectuó en un primer momento a partir de la problematización de las siguientes categorías: docencia, formación e identidad profesional. Éstas ayudaron a detonar preguntas de investigación y en consecuencia, direccionar el trabajo de investigación. Entendemos las categorías como unidades de análisis que no tienen un contenido único sino muchos contenidos posibles, ya que son el eje del pensamiento y de la observación que dará acceso a los múltiples ángulos de una misma problemática. Con ello asumimos que no existe una teorización única, y que es vital reconocer la diversidad de posibles contenidos pre-teóricos; ello evitará todo juicio precipitado y las categorías se constituirán en el eje del pensamiento epistémico. (Zemelman, 2005)

El trabajo teórico y las conceptualizaciones desarrolladas tuvieron como centro de atención la identidad docente como entidad mediada por lo político, lo social y lo cultural, condición que da sentido histórico e inteligibilidad a la identidad profesional.

El factor histórico, las corrientes teóricas, las estructuras y las influencias formativas son, en conjunto, parte del complejo entramado educativo del cual el profesionista es parte activa y crítica.

4.1.2 Selección de población y muestra

La población elegida para la realización del trabajo de campo está constituida por tres instituciones de educación superior: La Escuela Normal de Maestros (Ciudad de México), la Universidad Nacional Autónoma de México (Facultad de Filosofía y Letras) y la Universidad Pedagógica Nacional (Unidad Ajusco). La unidad de análisis elegida para efectuar el estudio de la formación docente de maestros y pedagogos que hoy comparten un mismo espacio laboral en la educación básica, fueron los trabajos recepcionales –sin importar las modalidades- presentados por los estudiantes como requisito institucional para su titulación. La revisión de estos trabajos se realizó distinguiendo previamente los periodos marcados por las distintas transformaciones en los Planes de Estudio de las licenciaturas seleccionadas (Licenciatura en Educación Básica y Pedagogía).

De este modo, la selección de los trabajos recepcionales quedó establecida como lo indica el siguiente cuadro, estableciendo una muestra proporcional del 10 % del total de los trabajos recepcionales agrupados en cada periodo seleccionado, este considera sólo un periodo de cada institución correspondiente al último plan de estudios; por último, se aplicó para cada periodo un muestreo aleatorio sistemático.

En el periodo 2013-2017 correspondiente a la Normal, encontramos que existen 320 trabajos. En el periodo 2014-2017 correspondiente a la FFyL, encontramos en el sistema 389 trabajos recepcionales³⁹. Una característica de la selección aleatoria fue que arrojó diez tesinas, veintiocho tesis y un informe académico. En el periodo 2014-2017 correspondiente a la UPN unidad Ajusco, encontramos 594 trabajos recepcionales de los cuales la selección aleatoria arrojó cincuenta tesis, dos tesinas,

³⁹ El número de trabajos recepcionales se aproxima a los datos mostrados en el trabajo realizado por el Dr. Renato Huarte Cuéllar (2017) en un Diagnóstico del Colegio de Pedagogía en el cual da cuenta de distintos elementos de análisis, uno de ellos la titulación.

seis propuestas pedagógicas y una monografía. Dada la cualidad aleatoria del muestreo no afecta a la selección del tipo de trabajo encontrado. Si bien estos datos pueden dar luz sobre algunos temas relacionados con la titulación, no es el objetivo que buscamos al realizar esta selección.

A continuación se muestra una tabla en la que podemos observar cómo fue la distribución temporal y cómo se desagregan por años.

Institución y plan	Periodos elegidos	No de trabajos recepcionales correspondiente al periodo de años	Desagregado por años	Muestra 10%
Normal				
Plan 2012	a) 2013-2017	320	2015-18 2017-14	32
UNAM				
Plan 2010	a) 2014-2017	389	2014/117= 12 2015/104=10 2016/96=9 2017/72=8	39
UPN				
Plan 1990	a) 2014-2017	594	2014/195=19 2015/152=15	59

			2016/174=17	
			2017/73/=8	
				Total= 130

En el caso de la Escuela Normal, la última modificación del Plan de estudios se realizó en 2012; de acuerdo con la muestra representativa correspondía revisar 32 trabajos recepcionales pero, aun cuando en principio no habría problema para acceder a los trabajos, nos pudimos percatar desde las primeras visitas que sólo se contaba con 7 trabajos de la generación comprendida del 2013-2017. El personal de la biblioteca atribuyó esto a que los estudiantes entregan sus trabajos a biblioteca pero de forma digital. Esto constituyó un problema administrativo ya que las instalaciones no cuentan con medios para consultar los archivos digitales. Aun ofreciendo mi propio equipo para poder efectuar esta consulta se me informó que el material en CDs sólo puede ser prestado con el respaldo de un permiso especial de las autoridades inmediatas. A pesar de haber hecho la solicitud formal, la petición no tuvo respuesta alguna por parte del personal de la Escuela.

La revisión de los trabajos recepcionales de la Normal se vio sujeta a otros recursos personales para acceder a ellos. Primero se revisaron los 7 trabajos disponibles y de libre acceso que se encontraban en forma física. Al resto de trabajos me fue imposible acceder a pesar de mi insistencia, incluso llegó el momento de impedírseme el acceso a posteriores visitas. Esto obedeció a que en esos momentos en la Escuela Normal se vivía un clima de inconformidad por el cambio del plan de la Escuela Superior de Educación Física (ESEF). Cerrado el acceso a la escuela ya no fue posible continuar la consulta de trabajos. Cabe señalar que la consulta de los trabajos recepcionales más recientes también está limitada para los estudiantes, ya sea porque no se cuenta con equipo actualizado, o porque no hay un repositorio digital para consultar los trabajos recepcionales. Esto refleja sólo

parte de los problemas de infraestructura de una institución cuya presencia y trascendencia ha sido tan importante para la educación nacional.

Con el apoyo del Dr. Ángel Díaz-Barriga establecí contacto con la Dra. Laura Mercado Marín, docente en esa institución, quien amablemente me dio acceso a otros 7 trabajos en los que ella había participado como tutora o como sinodal. Fue hasta junio de 2019 que acudí nuevamente a las instalaciones de la Normal, logrando me dieran acceso a la biblioteca para revisar los 18 trabajos restantes correspondientes la generación 2011-2015. Cabe señalar que esta generación forma parte del plan 1997 y no del 2012 como se había planeado. Sin embargo, este cambio de temporalidad abarcada en los trabajos recepcionales, no significó que existiera diferencia alguna con la estructura de los trabajos previamente revisados.

Para la elección de trabajos de tesis de la Universidad Nacional Autónoma de México (Facultad de Filosofía y Letras) consideramos los planes 1966 y 2010, tomado como fuente de consulta la base de datos abierta Tesiunam de la Dirección General de Bibliotecas de la Institución. Dada la dificultad para agruparlos por generaciones como se hizo en el caso de la Normal, elegimos periodos de tiempo cronológico; esta selección se realizó tomando en cuenta el Plan 2010 e inclinándonos por el periodo que abarca del año 2014 (que sería el egreso de la primera generación) al año 2017.⁴⁰ Fueron localizados en total 389 trabajos recepcionales. Dado que la UNAM cuenta con un repositorio digital y un buscador avanzado, pudimos seleccionar los trabajos de acuerdo con la carrera y el año que deseábamos consultar, revisándose en total 39 trabajos recepcionales. Aun cuando era nuestra intención abarcar una generación posterior al cambio del plan de estudios, nada garantizaba que los trabajos revisados fueran de la autoría de estudiantes egresados de dicho plan; no obstante, esto no ocasionó dificultad alguna ya que la revisión de los planes y su consideración a lo largo del proceso de

⁴⁰ Tuvimos en cuenta que el grado de representatividad varía debido a que no se lleva el control de las tesis por generaciones, por lo que en el caso del periodo 2014-2017, encontramos trabajos que se rigieron por otros planes y no necesariamente por el Plan 2010.

la investigación fue sólo considerado como un referente informativo, más no como un elemento determinante.

La Universidad Pedagógica Nacional (Unidad Ajusco) cuenta con el plan de estudios de pedagogía que mayor permanencia ha tenido en el tiempo (esto en comparación al plan 2012 y al plan 2010) es el Plan 1990, de ahí que la selección de periodos se realizó buscando similitud temporal con los cortes efectuados en el caso de la UNAM. Aquí se consideró un periodo que comprende del 2014 al 2017 con un registro de 594 trabajos recepcionales correspondientes a la licenciatura en pedagogía. El acceso a los trabajos se realizó directamente en biblioteca, no hubo problema para acceder a la base de datos gracias a la intervención del Lic. Antonio Mendoza López, Jefe del Departamento de Acceso a Banco de Datos, quien me facilitó la información para identificar el número de trabajos en existencia del periodo seleccionado. Se revisaron en total 59 trabajos recepcionales.

Para la consulta y análisis de los trabajos recepcionales no se estableció ninguna distinción por tipo de trabajo (tesis, tesina, informe, prácticas), ya que a pesar de que existir distintas modalidades para su construcción y estructura, ellos representan el resultado esperado institucionalmente del profesional, ya sea maestro o pedagogo. Se elaboró un cuadro de análisis para guiar la recopilación de información que ofrecieron los trabajos revisados (anexos 2 y 3).

La revisión de los trabajos recepcionales se realizó conforme a rasgos muy puntuales con respecto a aspectos tales como la relación que mantienen entre teoría y práctica, los temas de investigación, los enfoques de investigación, las proyecciones profesionales a partir de temáticas, etc. Para ello no fue necesario revisar de manera exhaustiva cada trabajo, sino que la atención estuvo puesta en aquellos ejes, conceptos o teorizaciones que pudieran apuntar a líneas de reflexión.

La metodología diseñada facilitó y garantizó que todos los trabajos recepcionales contaran con la misma probabilidad de ser elegidos para formar parte de la muestra, de ahí la inclinación por hacerlo de manera aleatoria (con excepción de los trabajos

de la Normal), y así contar con un panorama que arrojara particularidades para cada periodo y cada institución.

4.1.3 Técnicas de recolección de información

La investigación tiene su sustento tanto en referentes documentales como bibliográficos. El referente empírico descansa en los trabajos recepcionales elaborados por los estudiantes como parte del proceso de cierre de su formación. Las técnicas de lectura para clasificar, seleccionar información y datos y definir tipos de análisis de documentos, se desplegaron gracias al diseño de una matriz que incluyó las dos directrices de análisis construidas y conceptualizadas de acuerdo con los referentes teóricos que respaldaron todo el proceso de la investigación: identidad e identidad profesional. De ellas se dependieron y delimitaron las siguientes categorías: la identificación con la institución, el reconocimiento de la profesión, y la identidad deseada. Con respecto a la influencia institucional se consideró de manera particularizada para el análisis de los trabajos recepcionales los siguientes rubros: las orientaciones metodológicas, los referentes empíricos, y la identificación profesional proyectada en el trabajo. Para el análisis de la formación profesional se retomaron los siguientes elementos: los referentes teóricos, las inclinaciones temáticas, la relación entre teoría-práctica, y el peso otorgado a la reflexión teórica.

La organización y sistematización de la información agrupada por institución se efectuó de acuerdo con la estructura de la matriz previamente elaborada. Una vez realizada una lectura global del material obtenido se estudiaron siempre desde la matriz propuesta los principales puntos de articulación argumentativa, así como las relaciones entre contenidos establecidas por los autores de los trabajos. De ahí de pudieron también ser detectadas algunas proyecciones encontradas en la narrativa de los estudiantes.

La intención de la lectura no fue hacerla en el sentido clásico, es decir, leer para sólo esquematizar lo dicho por el autor del texto con el fin de trabajar con las proposiciones ante las realidades que arbitrariamente adoptemos. Por el contrario

se pretendió hacer una lectura de los trabajos desde sus lógicas constructoras (Zemelman, 2005), es decir, indagando cómo el autor problematizó su elección, experiencia y conocimiento para llegar a una determinada apreciación o teorización. Se pensó en recuperar la lógica de construcción del texto, explorando cómo fueron construidas las argumentaciones expresadas, y entendiendo que los fenómenos no se dan de manera inmediata, mecánica ni longitudinal, sino a través de la consideración de condiciones o circunstancias propias de las coyunturas las cuales forman parte las variables temporalidades de los fenómenos.

4.2 La identidad desde la narración de los trabajos recepcionales

A lo largo de este trabajo nos hemos adherido a la idea que la identidad no es una entidad estática sino más bien es dinámica afín a la no inmutabilidad del ser humano. Aun cuando éste último mantiene ciertos rasgos que lo definen, también es objeto de una transformación impulsada por la madurez, las experiencias y la reestructuración de valoraciones efectuadas sobre el mundo que lo rodea. Lejos de concebir el concepto de identidad como una estructura de sentido fija y cerrada, lo entendemos como un proceso integrativo emprendido por el individuo a lo largo de su experiencia social; este es un proceso cuyos múltiples componentes se modifican constantemente. Al ser dialéctica, la identidad no se construye en una aislada individualidad sino con la presencia del otro, se configura como una convergencia de encuentros que pueden ser verbales o no verbales. Las identidades son una representación social que se construye en la acción y siempre frente a otro. Cambiamos con el paso del tiempo conforme a lo aprendido, de acuerdo con los contextos donde nos movemos, así como con el trabajo que desempeñamos. Consideramos que una etapa de ese proceso es la destinada a la formación académica de un futuro profesionalista.

Siguiendo las ideas de Bajardi (2015) y de Hall (2003) no entendemos la identidad como una entidad única y acabada pero sí visualizamos los modos de manifestarse cuando nos acercamos al individuo, en este caso en un trabajo recepcional que representa el cierre formal de una etapa en su vida social. Una característica a

destacar en los trabajos aquí analizados es la emoción expresada por sus autores de formar parte de una institución; una situación aún más valorada por ellos después de enfrentar la problemática de acceso a la educación superior donde un número considerable de jóvenes se queda sin un espacio para proseguir sus estudios.

El proceso de la formación profesional experimentado por los individuos tiene distintas implicaciones sobre ellos, el culminarlo formalmente representa el término de una etapa en la vida, de una determinada temporalidad que va acompañada de experiencias y saberes que por su singularidad distinguen a un sujeto de otro. Esta vivencia es particular para cada individuo. Por ello la elección de una profesión y de una escuela donde estudiar una carrera se encuentra determinada por circunstancias particulares. Esto se manifiesta también al momento de elegir un tema para los trabajos recepcionales donde cada estudiante encuentra afinidad con algún contenido, mismo que puede estar influenciado más por alguna figura formativa, que por verse motivado por el interés en su campo profesional. De ahí que en esta elección tienda a predominar alguna experiencia enfrentada durante los años de estudio o bien, que ésta responda a un interés muy personal ajeno los conocimientos aprendidos.

Nos encontramos ante una multiplicidad de orientaciones e intenciones en los trabajos recepcionales que nos invitan a comprender cómo el profesional que llega al cierre de su etapa de formación se enfrenta a un requisito institucional en el que ha de demostrar las habilidades adquiridas para certificarse como profesional. Se trata de un proceso que muchas veces va acompañado de frustración y desesperación, ya que la rigurosidad de la normativa sobre aspectos institucionales, metodológicos y teóricos, convierten esta etapa en un verdadero reto para aquellos que deben cumplir con la entrega de un trabajo escrito⁴¹.

⁴¹ Formas de titulación para la Licenciatura en Educación Primaria: portafolio, informe de prácticas o tesis de investigación.

Formas de titulación Licenciatura en Pedagogía en la Universidad Pedagógica Unidad Ajusco son: a) tesis, b) tesina, c) recuperación de la experiencia profesional, d) ensayo, e) informe académico, f)

Los trabajos recepcionales revisados en esta investigación asumen una posición cuya especificidad y estructuración están vinculadas con las posibilidades individuales. En ellos se aventuran propuestas e ideas con respecto a la comprensión de la educación y la pedagogía; trabajos que dan una idea de los intereses del profesionista pero que no garantizan que una vez realizado su trabajo recepcional, tales propuestas e ideas continúen vigentes en las proyecciones laborales que a corto, mediano y largo plazo estén en posibilidad de alcanzar.

Con la finalidad de conocer los contactos que establecen desde su formación estos profesionistas con la docencia, hemos delimitado inicialmente el análisis a la identidad profesional. Con estas identificaciones plasmadas en los trabajos recepcionales atisbaremos las herramientas profesionales que son con consideradas de utilidad por ellos para enfrentarse a la docencia. Consideramos que la particularidad del individuo en conjunto con la formación colectiva, abre la posibilidad de establecer rasgos genéricos que permiten puntualizar posibles ejes de convergencia y divergencia en el ejercicio de enseñar.

En este capítulo se recuperan en cinco apartados los argumentos y posturas asumidas frente a la docencia por los autores de los trabajos recepcionales de las tres instituciones seleccionadas. Este rescate y análisis se efectúa a la luz de los principales componentes de conocimiento de la formación recibida, es decir, las herramientas teóricas, conceptuales y metodológicas que formalmente habilitan al maestro y al pedagogo para la docencia del nivel primaria. Con tal propósito, los argumentos y perspectivas de los alumnos se analizan tomando los siguientes ejes conceptuales: la identidad como imagen de sí mismo, inclinación por la

informe servicio social, g) monografía, h) propuesta pedagógica y por último, i) proyecto de innovación.

Formas de titulación Licenciatura en Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras son: a) Tesis y réplica oral, b) Tesina y réplica oral, c) Informe académico por actividad profesional y réplica oral, d) Informe académico por artículo académico y réplica oral, e) Informe académico de investigación y réplica oral, f) Informe académico por elaboración comentada de material didáctico para apoyar la docencia y réplica oral, g) Informe académico por Servicio Social y réplica oral, y h) Informe académico por trabajo de campo y réplica oral.

investigación, la identificación profesional proyectada, metodologías y referentes de la profesión y, por último, identidad colectiva y profesión.

4.2.1 La identidad como imagen de sí mismo

Los trabajos recepcionales como ejercicios académicos escritos presuponen cierta rigurosidad para su elaboración y obtención de resultados. Por un lado, se requiere que sea la voz del especialista la predominante, seguido del manejo de una terminología apropiada para hacerse entender y que, de manera consecuente, ésta última dé cuenta del carácter especializado de su conocimiento. Sin embargo, la lectura de los diferentes trabajos recepcionales presenta como rasgo común una narración que se desmarca de lo “objetivo”, lo teorizado y lo potencialmente teorizable para dar paso a las emociones, frustraciones y los intereses personales que mueven a los futuros profesionales para desarrollar tales trabajos. Este rasgo es también un indicador que nos acerca al individuo y a su autopercepción como profesionista.

En los trabajos recepcionales los estudiantes habitualmente destinan un espacio para enunciar su reconocimiento a la institución donde se formaron, un espacio donde expresan el orgullo que les representa formar parte de una institución escolar. Tal reconocimiento queda plasmado en expresiones de agradecimiento que le dedican. Si bien no todos los trabajos las incluyen, un gran número de ellos sí lo hacen. Algunas de éstas son retomadas de los trabajos recepcionales elegidos aleatoriamente.

“A MI ALMA MATER la Universidad Nacional Autónoma de México, por darme tanto a cambio de tan poco: Por mi raza hablará el espíritu” (U2016-2)

“A la máxima casa de estudios la Universidad Nacional Autónoma de México, que me abrió las puertas de la Facultad de Filosofía y Letras donde tuve la oportunidad de formarme académica, profesional y personalmente. Gracias a todos los profesores que contribuyeron a ello” (U2016-4)

“A mi alma mater la Universidad Pedagógica Nacional, por enseñarme a educar para transformar y educar para liberar” (UP2017-8)

“A la Universidad Pedagógica Nacional por enseñarme que la vida tiene más soluciones que problemas, por reconstruirme en un ser humano con sueños de cambio” (UP2017-6)

“A mi alma mater. Porque gracias a esta institución aprendí el valor de ser maestra, a luchar por lo verdaderamente justo, que ser maestra es siempre ver por los alumnos. Por hacer de mí una mejor alumna comprometida por lo que ama, que es ser MAESTRA” (N2017-8)

“A la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, por acogerme estos cuatro años, por permitirme conocer la vida en diferentes contextos, en diversas aulas, con distintas miradas, por formarme y brindarme las herramientas necesarias para mi labor docente” (N2017-13)

Con estas expresiones el profesional se posiciona como parte de una comunidad institucional y profesional. Una vez que el estudiante egresa se reconoce a sí mismo como parte de una institución, pero en cuanto se incorpora al espacio laboral, son sumados otros referentes identitarios que ha de adquirir ya en su desempeño. La institución donde se formó pasa entonces a ser parte de su identidad profesional. Este aspecto se aprecia sobre todo en trabajos seleccionados de la Benemérita Normal, ejemplificándose en la siguiente cita:

“Soy normalista... sí, normalista no sólo por estudiar en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros; soy normalista porque me siento parte de esta comunidad de estudiantes, porque me duelen las injusticias que viven mis hermanos [normalistas], porque creo que aún estamos a tiempo de cambiar y sanar a nuestro país herido con esa ¡luz en la inteligencia, paz en el corazón y fuerza en la voluntad!” (N2015-1, p.5)

La recurrencia a citar el lema de la institución en los trabajos de los estudiantes “*Lux, Pax, Vis*”, forma parte también de su sello de identidad institucional, mismo que asumen y el que –según sus palabras– los enorgullece.

En la narrativa personal empleada en los textos están presentes dos momentos específicos donde los autores detentan una particular libertad para expresarse. Nos referimos a la introducción y las conclusiones. En estos espacios son habitualmente colocados y expresados los verdaderos motivos que los incitaron a elegir tal o cual tema de estudio, oscilando desde las dificultades a las que en algún momento se enfrentaron, hasta las aportaciones que logran hacer con su trabajo. En otros casos también se identifica el motivo por el que eligieron dicha profesión o las influencias a las que se vieron expuestos para inclinarse por alguna corriente teórica.

En la lectura de estos trabajos encontramos algunos que explícitamente asumen la relación que guarda su perspectiva personal acerca del tema de estudio con su escrito: “Me preocupa que el sistema educativo nacional construya propuestas pedagógicas alejadas de una forma de mirar a las mujeres que no diferencie entre lo que se ha entendido como biológico y lo que es una construcción cultural” (U2015-1, p.10) “Creo que la educación inclusiva es fundamental en la escuela primaria y sobre todo un derecho que respete la diversidad” (N2017-8, p.92) La elección de una temática está principalmente orientada por los intereses del autor. Éstos a su vez, están relacionados por determinados rasgos personales, es decir, por una simpatía académica, por una militancia social, etc. Una mención al respecto, retoma el tema de género en la educación como una inclinación personal de la autora asegurando que esta elección estuvo influida por su formación académica. La comprensión del mundo desde la profesión es una forma de construir identidad.

De igual manera encontramos trabajos cuya pretensión es que la narración construida se efectúe a través de un discurso meramente profesional sin relacionarlo con sus elecciones personales. El desarrollo de la narrativa en estos trabajos es impersonal y representa otra forma de dar sentido a su voz como profesional. Un ejemplo de ello son las siguientes citas: “en esta investigación se identificó cómo este problema influye en la construcción del aprendizaje del alumno” (UP2014-17, p.7) “En este trabajo se presenta la investigación que se realizó [...] Se decidió optar por un estudio de caso” U2014-4, p.7 La narración que llamamos impersonal se distingue cuando descansa en una construcción narrativa y con un

distanciamiento personal con respecto al discurso. Otros trabajos dan cuenta en su redacción de ambas formas discursivas.

Esto es importante ya que la construcción narrativa también es portadora de sentido precisamente cuando se habla sobre la dimensión temporal del sí mismo. Este sentido es parte de la identidad y lo vemos manifestado cuando narran su experiencia, sus inquietudes, sus deseos profesionales. Esto es frecuentemente encontrado en los trabajos recepcionales de estudiantes de la Normal, y en pocos casos de la UNAM y la UPN.

Un aspecto importante de la identidad es su anclaje con la individualidad del sujeto, siendo ésta última el resultado de los múltiples procesos psicológicos que inciden en las elecciones y los ejes de vida de cada individuo. En este sentido es Erikson (1993), quien al abordar las distintas etapas del desarrollo de la vida adulta, sitúa a la identidad como la pieza central del desarrollo que todo individuo debe completar en su camino evolutivo.

En estos procesos de individualización interviene la maduración biológica y psicológica del sujeto, procesos determinados por distintos factores que influyen en su autopercepción. No obstante, la relevancia de la identidad no se encuentra únicamente en el sentido de individualidad sino también en la manera en que los sujetos se identifican con el sentido social de su existencia. Su condición de individualidad queda expuesta con mayor nitidez en los señalados apartados de los trabajos recepcionales, la introducción y/o las conclusiones.

En ambos apartados se asientan los puntos de partida, concepciones, deseos y angustias profesionales de sus autores. En ellos se expone una comprensión del yo vista desde el universo de su profesión, expresando siempre la percepción que se tiene acerca de quiénes somos y quiénes son los otros, es decir, con la representación que tenemos de nosotros mismos en relación con los demás (Giménez, 2010). En este sentido llama la atención un trabajo que al final de todo el texto elabora un breve escrito titulado “carta a un normalista en la línea de salida” (N2015-5, p. 122), En él exhorta a los estudiantes que aún siguen su formación, les invita a valorar su profesión y a comprometerse con ella, la autora habla de lo feliz

que fue en su tiempo de estudiante, menciona algunas dificultades pero termina diciendo que no cambiaría su elección profesional. Este caso nos muestra un cierre peculiar que apela al sentimiento de la estudiante en función de lo que significa su paso por la institución.

En la narrativa de los trabajos analizados encontramos distintos acercamientos al mundo académico profesional. De hecho, la construcción de los textos está orientada por ciertos parámetros formales y se espera contenga un mínimo de elementos conceptuales. A pesar de ello, en las narrativas están presentes rasgos que atienden a intereses personales y otros más que muestran una necesidad de incidir en el entorno. A partir de su lectura clasificamos las elecciones temáticas de los autores en función de tres aspectos:

- Cuando el trabajo surge de inquietudes personales. Es decir, pone de manifiesto los intereses del autor vinculándolos con alguna experiencia, una afición, o una problemática que considera de relevancia. Todas las elecciones pasan por el terreno de lo personal y, en este sentido, los autores hacen referencia a aspectos individuales que pueden no estar relacionados directamente con su profesión pero que sí le interesa abordar desde su perspectiva como profesional,⁴² por ejemplo, un trabajo narra: “Este trabajo de titulación es ante todo una reflexión acerca de las diferencias que pueden existir entre los diferentes espacios de formación que habitan en el mundo. En tanto que estudiante de la FFyL del Colegio de Pedagogía pude hacer una estancia en la *Universidade Federal de Viçosa*” (U2016-9, p.13)
- Cuando el trabajo surge de una experiencia en campo. Esta dirección surge de un acercamiento previo con el campo de estudio, ya sea un empleo, una estancia, un trabajo escolar, prácticas profesionales, etc. La elección se hace en función de una experiencia relacionada directamente con su intervención

⁴² Como es el caso de los siguientes trabajos: U2016-8, U2017-8, U2016-9, U2015-1, U2015-10, U2014-3, U2014-12, UP2017-5, UP2016-6, UP2016-8, UP2016-10, UP2016-12, UP2015-3, UP2015-9, UP2015-10, UP2015-12, UP2014-4, UP2014-12.

profesional⁴³. Por ejemplo un trabajo menciona: “El interés de apoyar a niños que se retrasan educativamente perdiendo el ciclo escolar y, el desarrollo de habilidades psicomotrices y motivación, se derivó cuando realizamos nuestras prácticas profesionales en el Hospital General de México en el área de hemato-oncología” (UP2015-8)

- Cuando el trabajo surge de inquietudes teóricas. Éstas son elegidas a partir de los conocimientos adquiridos a lo largo de su formación (ya sea a partir de temporalidades históricas, autores, teorías, etc.) o por la influencia de alguien externo que puede ser un profesor, su asesor o alguna otra figura que haya sido significativa para su formación. Aquí pueden englobarse también los temas en boga del ámbito profesional.⁴⁴ Esto puede ilustrarse con los siguientes ejemplos: “Considero de vital importancia el estudio de la historia de la educación porque de esta manera conseguimos las herramientas necesarias para proponer las mejoras que se requieren en el ámbito educativo, así como favorecer el desarrollo de la población” (U2017-1, p.72); “Hice un análisis sobre las diversas herramientas que la tecnología proporciona y que se pueden adaptar para que los alumnos tengan una experiencia más real al leer y escribir” (UP2014-19, p.3).

⁴³ Un ejemplo de ello lo encontramos en los siguientes trabajos: U2015-3, U2017-7, U2015-3, U2015-5, U2015-7, U2014-4, U2014-5, U2014-9, UP2016-2, UP2016-4, UP2015-4, UP2015-8, UP2014-1, UP2014-6, UP2014-10, UP2014-14, N2016-5, N2017-6, N2017-7, N2017-8, N2017-9, N2017-10, N2017-11, N2017-12, N2017-13, N2017-14, N2015-1, N2015-2, N2015-3, N2015-4, N2015-5, N2015-6, N2015-7, N2015-8, N2015-9, N2015-10, N2015-11, N2015-12, N2015-13.

⁴⁴ Algunos trabajos que se guían por esta elección son: U2017-1, U2017-2, U2017-3 U2017-4, U2017-5, U2017-6, U2016-1, U2016-2, U2016-3, U2016-4, U2016-6, U2016-7, U2015-2, U2015-4, U2015-6, U2015-8, U2015-9, U2014-1, U2014-2, U2014-6, U2014-7, U2014-8, U2014-10, U2014-11, UP2017-1, UP2017-2, UP2017-3, UP2017-4, UP2017-6, UP2017-7, UP2017-8, UP2016-1, UP2016-3, UP2016-5, UP2016-7, UP2016-9, UP2016-11, UP2016-13, UP2016-14, UP2016-15, UP2016-16, UP2016-17, UP2015-1, UP2015-2, UP2015-5, UP2015-6, UP2015-7, UP2015-11, UP2015-13, UP2015-14, UP2015-15, UP2014-2, UP2014-3, UP2014-5, UP2014-7, UP2014-8, UP2014-9, UP2014-11, UP2014-13, UP2014-15, UP2014-16, UP2014-17, UP2014-18, UP2014-19

La segmentación de este análisis a partir de la elección temática hace evidente que son menos los trabajos que abordan un tema de interés personal expresado por el autor en algún momento de su desarrollo; la inquietud en la mayor parte de los trabajos proviene de la experiencia en el campo profesional, o bien, de las orientaciones teóricas en boga.

En la construcción de los trabajos recepcionales llama la atención el énfasis puesto en el interés por la participación o contribución social. Si bien el sentido de toda actividad está fuertemente influenciado por la experiencia personal de los individuos que la ejecutan en su relación con el mundo, encontramos también algunos aspectos del discurso donde el profesional asume un compromiso social respaldándose en procesos cognitivos adquiridos a lo largo de su formación.

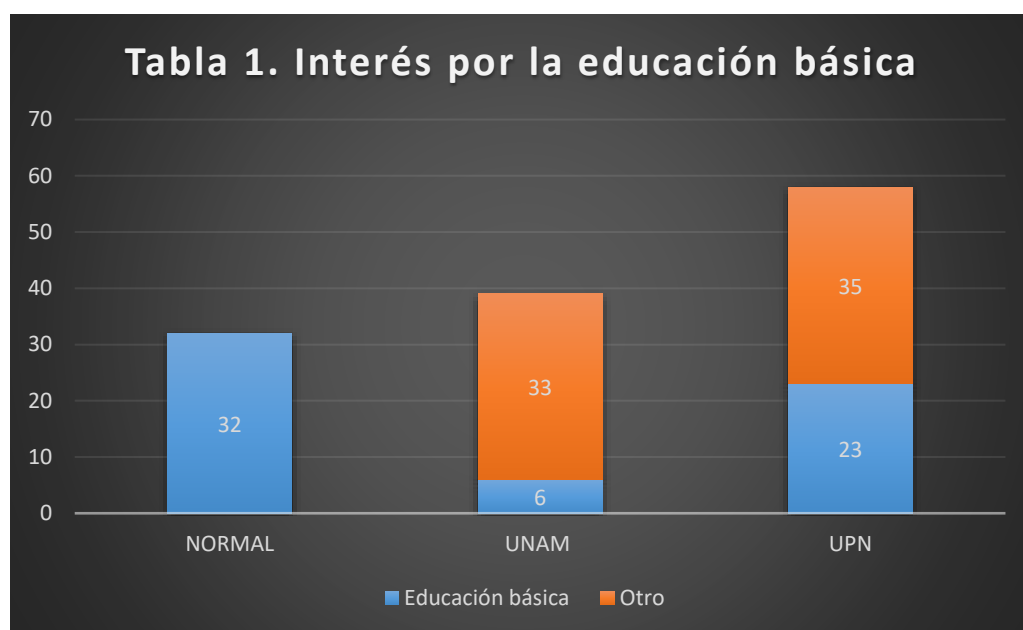
Cuando Erikson retoma el tema de la identidad lo hace comprendiendo que no puede dejarse de lado el componente social. El hombre en su individualidad vive procesos biológicos y psicológicos muy particulares, lleva a cabo una maduración física y una maduración interna que atraviesa distintos procesos cognitivos, reconoce también que la identidad se encuentra determinada por aspectos externos al individuo como lo es su condición social de origen. La identidad entonces es entendida como la síntesis que cada individuo construye a partir de los valores y los comportamientos provenientes de sus respectivos referentes culturales (Giménez, 2005), mismos en los que quedan incluidos algunos aspectos de la formación profesional. La identidad aparece como un tema que pone de manifiesto los gustos, preferencias, simpatías, rechazos, sentidos de pertenencia y adscripciones de los seres humanos en su vida en sociedad, lo que implica también su forma de concebir el mundo.

4.2. 2 El diálogo de las identidades

En la relación de identidades contenida en los trabajos recepcionales convergen diferentes actores: el estudiante que se encuentra en la etapa de cierre de un ciclo, el tutor que lo acompaña en ese trabajo y que tiene sus propias experiencias, y el

entorno institucional que marca las formas, las secuencias, los tiempos, los espacios y los trámites a seguir. A cada entidad corresponde un determinado funcionamiento y trayectoria, y a cada uno corresponden también rasgos específicos. En el caso de la Normal es evidente que la atención está centrada en cuestiones de enseñanza en el espacio áulico. Por su parte en la UNAM tenemos que las temáticas son variadas sin remitirse únicamente al espacio escolar, son múltiples problemáticas sociales las abarcadas. Por otro lado, en la UPN los trabajos se orientan a la educación institucionalizada en sus distintos niveles y problemáticas. Esta apreciación general sólo enuncia la singularidad institucional y aunque no es la determinante, si se le reconoce como una –aunque no la única– característica predominante en los textos revisados.

El siguiente gráfico muestra el peso que ocupa en cada institución el interés por estudiar en los trabajos recepcionales la educación básica.⁴⁵



Quienes eligen la docencia como profesión y particularmente la docencia en educación básica, están llamados a hacerse de un acervo de información y a prepararse para enfrentar el entorno de la educación formal; un espacio

⁴⁵ Por educación básica se engloba preescolar, primaria y secundaria.

institucionalizado que requiere el manejo de herramientas específicas en materia de didáctica y procesos de enseñanza, condición que se subsana en la medida que su formación profesional le ofrece las herramientas necesarias para cubrir requerimientos no contemplados de manera particular en su formación.

4.3 Inclinación por la investigación

La construcción de un trabajo recepcional se hace posible gracias a los múltiples procesos cognitivos, afectivos y biológicos que intervienen de distinta forma en cada individuo. Sobre ellos también pesa el condicionamiento proveniente de las circunstancias externas tales como: temáticas en boga, posturas de investigación, filiaciones del asesor, condiciones todas ellas que influyen en la trayectoria del conocimiento adquirido por el futuro profesional. Si bien estos trabajos forman parte de los requisitos institucionales que deben ser cumplidos, también convocan determinadas condiciones y expectativas que se espera el estudiante cumpla. En cada trabajo quedan plasmados sus intereses, las influencias formativas a las que se ve sujeto, sus preocupaciones profesionales, dando como resultado que en cada uno de estos textos podamos encontrar la narración particular del discurso de un profesionalista.

Para efectuar este análisis, la elección de la modalidad de titulación elegida por el estudiante no representó un problema para el trabajo de investigación; lejos de pretender hacer una comparación de los elementos constitutivos y de los trabajos mismos, procuramos más bien dar cuenta de los aspectos identitarios que los definen a partir de: a) los referentes conceptuales seleccionados y desarrollados, b) la narración biográfica efectuada, y c) las orientaciones metodológicas e intereses profesionales en ellos depositados. Todos ellos son elementos contenidos en el cuerpo del texto sin importar si se tratara de una tesis, una tesina, una propuesta pedagógica o de un informe de prácticas. Sabemos que cada una de estas modalidades atiende a determinada rigurosidad de estructura y orientación epistemológica y que además, su construcción está influenciada y proviene de distintos lugares y posiciones de enunciación.

Los requerimientos establecidos por cada una de las tres instituciones que hemos seleccionado como espacios de formación si bien difieren entre sí, también lo hacen en cuanto a las expectativas laborales de los egresados. En el caso de la Benemérita Escuela Normal, además de ser una institución pequeña mantiene un registro de los trabajos recepcionales ordenados por generación. Los estudiantes cuentan con un plazo de entrega, garantizando así la titulación completa de su matrícula. Esto, por un lado, obliga a los egresados a ceñirse a determinadas temporalidades y requisitos para la elaboración de sus trabajos y, por otro, se controla su rápida titulación y egreso, permitiendo con ello su inmediata inserción al ámbito laboral público. Nuestra intención inicial fue analizar los trabajos de una generación que se tituló entre el 2016 y 2017 debido a su cercanía con la última modificación del plan de estudios; sin embargo, el acceso a estos trabajos se dificultó debido a que la biblioteca no cuenta con todos los trabajos en físico, y aun cuando se cuentan con ellos en archivos .pdf, éstos no están disponibles para el acceso al público. De ahí que se modificara el rango temporal, se recuperaron entonces 18 trabajos de titulación presentados en el 2015.

En instituciones como la UNAM y la UPN su matrícula es considerablemente mayor por lo que el seguimiento del egreso se vuelve más complejo. En estos casos, los estudiantes organizan sus actividades académicas en función de sus tiempos e intereses personales, de ahí que la titulación no se dé de manera inmediata al egreso y que en ocasiones la elaboración del trabajo recepcional se prolongue por más tiempo. Para alcanzar nuestros fines, esta situación ocasionó que la búsqueda de trabajos recepcionales no se efectuara por generaciones sino por año de titulación, de ahí que en el caso de la UNAM cabe la posibilidad que los trabajos recepcionales seleccionados pertenezcan a planes de estudio distintos.

El acercamiento a los textos elaborados por los estudiantes nos ofreció un panorama general acerca de sus intereses, conocimientos y referentes detentados con respecto a la profesión. Sin embargo, éstos no fueron suficientes para determinar las implicaciones formativas particularizadas en cada egresado según el

perfil de la institución y las experiencias individuales que cada uno de ellos experimentó.

El estudio de los contenidos de los trabajos recepcionales se estructuró a partir de los elementos teóricos y conceptuales desarrollados en el capítulo uno de este trabajo. Tal conceptualización contempló la identidad, identidad profesional y la profesión de docente, rubros que fueron abordados e identificados en los textos recepcionales seleccionados.

Un primer referente analizado fue el de las temáticas abordadas en los trabajos recepcionales. Si bien todas ellas guardan relación con el ámbito de la educación, también tienden a agruparse de acuerdo a distintos espacios de influencia e intervención: a) los relacionados con la didáctica, b) los inclinados hacia aspectos históricos de la educación, c) los vinculados con problemáticas sociales y educación, d) los enfocados a los aspectos estructurales de la educación, e) los afines a teorías pedagógicas e ideas educativas, y por último, f) los interesados específicamente en el trabajo docente. Esta diversificación abarca los campos de incidencia característicos de un profesional que se desempeña en el ámbito educativo.

Algunos contenidos y orientaciones abordados en los trabajos se concentran en torno a la profesión docente, destacado entre ellos el conocimiento de la didáctica. Los trabajos reunidos en este grupo plantean temas relacionados con la enseñanza-aprendizaje de algún tema específico como puede ser la enseñanza de las matemáticas, el español, las ciencias, la historia, etc. Sin embargo, el abordaje que se hace de la didáctica también presenta sus peculiaridades en cada trabajo, oscilando desde la aplicación de una estrategia para abordar un tema o bien, abordando la formación desde una perspectiva más generalizada. Estas inclinaciones son vistas a la luz de las influencias y enfoques desarrollados a lo largo de formaciones. La introducción a la didáctica tiene que ver con corrientes de

pensamiento y su forma de abordarse puede ser: desde una perspectiva normativa asociada como un método o desde una teoría didáctica.⁴⁶

En la lectura de los trabajos encontramos algunos casos en los que la didáctica es considerada como una herramienta específica para la enseñanza de un contenido en particular, esto no necesariamente significa que se trate de una visión reduccionista de la didáctica, pero sí nos indica una tendencia acerca del abordaje metodológico que caracteriza a la concepción de los profesionistas y a la docencia. Algunos ejemplos de ello son los siguientes títulos confeccionados: *“Estrategias didácticas para fomentar la comprensión lectora en un grupo de 6to año”* (N2017-14), *“Taller utilizando el alfabeto móvil como una herramienta para propiciar aprendizajes en un grupo de primer grado”* (N2015-6), *“La importancia de la grafomotricidad en alumnos de primer grado”* (N2015-13), *“La construcción de un museo: uso didáctico para la enseñanza de las culturas prehispánicas en cuarto año de primaria”* (UP2017-8), *“La radionovela como herramienta pedagógica para la enseñanza de la historia de México en el tercer año de secundaria: Porfiriato”* (UP2016-13). Estos son sólo algunos tratamientos que dan cuenta de los conocimientos adquiridos por los profesionistas, así como de los temas específicos desde los cuales conciben del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En ocasiones, el término de “lo didáctico” no es asociado a la enseñanza de un contenido en particular, sino que es considerado como un elemento importante presente durante el proceso educativo; algunos de estos casos son los siguientes: *“Leer y producir textos para fortalecer el gusto por el mundo escrito. Una experiencia pedagógica dirigida a los alumnos de cuarto año de primaria”* UP2017-7, *“Influencia de la planeación didáctica en la educación primaria para fortalecer la intervención pedagógica”* U2016-7, *“Taller cuenta cuentos y algo más para leer y escribir en un*

⁴⁶ Entendemos teoría didáctica como un complejo constructo que toma en cuenta aspectos teórico/prácticos sin dejar de lado los aspectos históricos y políticos del momento, es decir que lejos de comprenderse como una serie de pasos a seguir, la teoría didáctica articula distintos aspectos como el plano conceptual, el plano contextual y la creatividad del educador para resolver cuestiones de enseñanza. (Cfr. Díaz-Barriga, 1998)

grupo de segundo año” N2017-9, *“Transversalización de la educación ambiental en la formación de un grupo de educación primaria de 6to año”* N2017-12, *“Estrategias didácticas para fomentar la comprensión lectora en un grupo de 6to año”* N2017-14, *“La historia personal y familiar para fortalecer la adquisición de la lectura y la escritura en un grupo de primer grado”* N2015-15, *“La educación emocional como recurso para fomentar la convivencia escolar adecuada en estudiantes de primer grado de primaria”* UP2016-1. En estos ejemplos, los trabajos no enfocan su interés en una didáctica particularizada para un contenido específico sino que es considerada como un eje importante de la práctica educativa.

Identificamos también trabajos relacionados directamente con el entorno educativo, aunque su intención didáctica tampoco se enfoca a una asignatura, su interés sí se inclina por el entorno general de la enseñanza; algunos de estos casos son los siguientes: *“Factores familiares que inciden en el desarrollo integral del niño en un grupo de cuarto grado de educación primaria”* (N2015-18), *“Estrategias para favorecer el ambiente de aprendizaje en un grupo de sexto grado en educación primaria”*, N2017-6, *“Estrategias didácticas para mejorar la convivencia y propiciar un mejor ambiente de aprendizaje en un grupo de sexto grado”* N2016-5, *“Los proyectos globales como estrategia para el aprendizaje”* N2017-7, *“Las artes plásticas como herramienta para la inclusión educativa en un grupo de tercer grado”* N2017-8, *“Ambientes favorables para el proceso de alfabetización a través de los rincones de trabajo en primer grado”* N2017-10, *“Estrategias para promover el trabajo colaborativo con alumnos de segundo grado”* N2017-11, *“Desarrollo de la inteligencia emocional para fortalecer las relaciones interpersonales en un grupo de cuarto grado”* N2017-13, *“La educación emocional como recurso para fomentar la convivencia escolar adecuada en estudiantes de primer grado de primaria”* UP2016-1. La particularidad de estos trabajos es que las herramientas o fines perseguidos estén centrados en el mejoramiento de los ambientes en el aula, y así propiciar las condiciones para que el aprendizaje llegue a darse; tales capacidades también se caracterizan por trabajarse mayoritariamente de forma grupal.

En otra dirección encontramos trabajos que conciben lo didáctico como una estrategia de acción para la enfrentar una problemática, por ejemplo: *“Propuesta de estimulación de lenguaje para niños prescolares con dislalia”* U2016-6, *“Educación para la salud: una propuesta de intervención pedagógica para el autocuidado de pacientes con diabetes mellitus tipo 2”* U2017-3, así como un *“Museo virtual de educación vocacional”* UP2017-6. Estos trabajos están enfocados a confeccionar diversas actividades estratégicas para el abordaje de distintos contenidos y desde perspectivas que permitan intervenir en problemáticas muy puntuales.

Si bien existe una diversidad de trabajos que retoman aspectos de didáctica, lo que en realidad queda puesto en evidencia es que existen diferentes perspectivas en la comprensión de la didáctica, mismas que son puestas en práctica en el desarrollo de los trabajos recepcionales. Esta situación se debe a intervención de las orientaciones formativas que cada institución promueve aunque también, a los métodos seguidos en la construcción de las respectivas propuestas. Entendemos que las perspectivas elaboradas sobre la didáctica como disciplina responden en buena medida a las distintas interpretaciones construidas a lo largo del tiempo bajo circunstancias económicas, políticas y sociales cambiantes: *“Además de considerar la dimensión conceptual de la didáctica como elemento que evita que se pierda en una perspectiva instrumentalista, es indispensable concebirla desde una dimensión histórico-política, puesto que mediante la didáctica se dan respuestas a los problemas que la educación enfrenta en un momento social determinado”* (Díaz-Barriga, 1998, p.8).

Por ejemplo, en el caso de la Normal se abordan las didácticas específicas, a diferencia de la formación de pedagogos en la universidad. En esta última, la didáctica general es considerada como un referente que se relaciona directamente con la docencia, lo que nos permite no sólo identificar cualidades formativas que son fundamentales en el ejercicio de la enseñanza, sino que forman parte del bagaje conceptual que configura su identidad.

Otras elecciones efectuadas para la realización del trabajo recepcional son las enfocadas a los aspectos históricos de la educación, acotándose a algún periodo

en particular o a algún acontecimiento específico; este tipo de trabajos se caracterizan por recurrir a fuentes históricas y dar cuenta de las repercusiones en materia educativa, por ejemplo: *“La educación socialista en México en el programa de educación primaria de 1934-1940. Desde una perspectiva pedagógica”* UP2016-14. El autor hace en este trabajo un recuento de los distintos actores y situaciones del periodo para después plantear qué características pedagógicas definían a la doctrina socialista tanto en el discurso como en las acciones implementadas. Es el caso también de los trabajos: U2017-1 donde el principal interés es conocer los aportes y las problemáticas suscitadas en el gobierno de Benito Juárez; del trabajo U2017-5 donde su intención está centrada en conocer cómo las compañías jesuitas lograron evangelizar a los habitantes de la nueva España, haciendo un recorrido histórico donde la autora identifica las prácticas que se daban en la cotidianidad, pero que tenían la intención de educar a los pueblos indígenas en la doctrina cristiana para así lograr su conversión.

En estos ejemplos el acercamiento a la problemática educativa se hace desde las distintas perspectivas elegidas por los profesionistas. Es una experiencia donde el estudiante emprende un proceso integrativo de varios elementos: lo que ha sido su formación inicial, la elección de un tema para culminar el cierre de su etapa profesional y por último, la realización de un trabajo donde se reflejan sus intereses académicos, sus proyecciones profesionales, y sus interpretaciones personales ya como profesionistas en su camino para construir un aparato discursivo acerca de su identidad profesional.

Otro tipo de trabajos se distinguen porque su centro de interés está orientado a problemáticas sociales y de la educación; en ellos predomina el afán por tratar un problema social utilizando en su mayoría, referentes preferentemente sociológicos y psicológicos. Se abordan problemas como la obesidad y la diabetes (U2017-3), problemas de migración (U2017-6, U2017-8), embarazo adolescente (UP2017-1), violencia escolar (UP2017-4), alfabetización digital (UP2016-5), readaptación social (UP2016-9), disfunción familiar (UP2016-11), nutrición infantil (UP2016-12), uso de redes sociales (UP2016-16). Orientaciones que en su conjunto hacen patente la

influencia del contexto en los estudiantes, así como el interés del profesionalista por hablar sobre una problemática en la que considera podría hacer una aportación. Si bien el individuo no es inmutable a su entorno, si persiste en los trabajos recepcionales un interés por abordar problemas que son significativos para sus autores, problemas que para analizarlos lo hacen desde categorías pre-construidas como lo son: deserción escolar, alfabetización, readaptación, etc., y que dan pie a la repetición de un discurso objetivado.

Son trabajos que requieren de un distanciamiento de la realidad objetivada para así, poder elaborar una lectura de los procesos que supere el riesgo de reducir a determinismos el análisis de fenómenos sociales o educativos de los que quieren dar cuenta. En este sentido, el individuo como profesional cuenta con las herramientas necesarias para hacer una valoración desde su formación disciplinaria, una capacidad que se logra cuando el profesional reconoce sus limitaciones epistemológicas, haciéndose consciente de la posición que ocupa dentro del tejido social del que quiere dar cuenta. Llegar a esta comprensión forma parte del reconocimiento de sí mismo en el mundo, condición que en consecuencia le da una capacidad de acción transformadora.

El abordaje de las problemáticas educativas se hace en algunos casos desde una perspectiva general y en otros de forma particularizada, en ambos acercamientos se espera que el estudiante realice su análisis sin dejarse llevar por sus prejuicios culturales o conceptuales. Por este camino logrará respaldarse como un profesional con un criterio que le permita distinguir la realidad educativa instituida y la realidad educativa posible.

Una particular predilección por la elección de temas relacionados con aspectos estructurales de la educación, también se encuentra presente entre los trabajos recepcionales (U2017-7, U2017-8, U2016-1, UP2017-2, UP2017-3, UP2017-5, UP2016-3, UP2016-4, UP2016-6, UP2016-8, UP2016-12). Son trabajos donde el interés de indagación está puesto en componentes fundamentales tales como: los modelos educativos, los planes y programas, las reformas educativas, la gestión de un centro escolar, los programas de alfabetización y los programas de educación

para adultos, el análisis de materiales didácticos y la educación hospitalaria, por mencionar sólo algunos.

Estas elecciones están orientadas por la influencia de un prejuicio del entorno institucional, su aporte queda por tanto delimitado a un análisis de funcionalidad sobre la pertinencia de lo ya establecido institucionalmente, valorando sus logros y sus desaciertos. Son aproximaciones que enfrentan obstáculos epistemológicos que además de dificultar la realización de análisis apegados a la dinámica de los procesos, respaldan un discurso y unos parámetros ya establecidos de los cuales resulta difícil desmarcarse.

Por lo regular los trabajos reflejan la fuerte influencia de lo institucionalizado en los intereses de los profesionistas, remitiéndonos a un diálogo que el recién egresado pretende entablar –desde su lugar en el conocimiento– con un entorno que no se ajusta sólo a los parámetros previamente establecidos. Si bien no es posible contar con una completa imparcialidad libre de todo prejuicio o valor, sí es posible reconocer y rescatar la visión del mundo que ellos construyen desde una experiencia y un conocimiento particularizados que da sentido a su identidad personal y profesional.

Una orientación muy específica de los trabajos recepcionales es la relacionada con las teorías pedagógicas y concepciones sobre lo educativo. Los trabajos afines a ella se identifican con perspectivas teóricas que ya forman parte del acervo teórico construido y legitimado, para de ahí analizar algún fenómeno escolar o social. Ejemplos de ello son: *“Influencia en el pensamiento de Lutero en la visión educativa de los jesuitas”* U2017-4, *“Hacia una pedagogía poética. Una perspectiva de Gastón Bachelard”* U2016-3; también figuran trabajos sobre el pensamiento educativo de algún autor, como lo es el trabajo *“La propuesta educativa de María Montessori: reflexiones pedagógicas sobre su vigencia y diferencias en la práctica educativa entre la casa de niños y el taller”* U2017-2.

A ellos se suman escritos recepcionales que dan cuenta de ideas relacionadas con las particularidades de un tema y su vínculo con la educación, entre ellos encontramos: *“Importancia de la educación sexual en la secundaria. Fundamentos*

pedagógicos y filosóficos para desarrollar el trabajo educativo en materia de sexualidad con adolescentes en México U2016-2. Si bien este trabajo podría agruparse en el ámbito de una problemática social, lo incluimos en este rubro debido al desarrollo pedagógico y filosófico que desarrolla sobre el tema de sexualidad. Otro caso semejante es el titulado *“Las concepciones de ser zurdo en profesores de la FFYL de la UNAM”* U2016-8, un trabajo no contemplado en la práctica docente ya que su tema principal es cómo ha sido la experiencia de las personas zurdas y su práctica docente como un componente poco o nada abordado.

En este conjunto de trabajos incluimos un estudio comparativo entre dos licenciaturas muy diferentes *“¿Tiene impacto sobre la formación de los estudiantes un proyecto político pedagógico? Estudio comparativo entre la Universidad Federal de Viçosa en Brasil y la Universidad Nacional Autónoma de México en México de las carreras de medicina y pedagogía”* U2016-9. La realización y elección temática de este tipo de trabajos suelen estar más influenciadas por inquietudes personales inmediatas, por ejemplo, el trabajo relacionado con personas zurdas surge a partir de que el hijo de la autora tiene la condición de ser zurdo. El caso del estudio comparativo es planteado a partir del intercambio académico experimentado por la autora, narrando cómo de sus interrogantes sobre sí misma y de su lugar en el mundo, surge en ella el interés por este trabajo. Estas narraciones dan cuenta de un proceso en el que las motivaciones personales y profesionales se mezclan y dan cuenta de sí desde una identificación identitaria.

Finalmente agrupamos los trabajos relacionadas directamente con la tarea del docente, destacando los siguientes: *“Las teorías implícitas: un acercamiento al pensamiento de los profesores de la UPN. Estudio de caso”* UP2016-17, *“La tutoría a distancia en las voces de los profesionales de la LEIP en la Universidad Pedagógica Nacional”* UP2015-1, *“El significado del buen humor en la práctica docente, las voces de los alumnos de las licenciaturas de médico cirujano y pedagogía en la UNAM”* U2016-5, *“Proyecto de mejora docente dirigido a maestros-talleristas de la fábrica de artes y oficios de oriente (faro oriente)”* UP2016-2, *“Taller para contribuir al desarrollo del pensamiento creativo a través de las artes visuales:*

hacia la formación de estudiantes y profesores integrales” UP2016-10. Son trabajos que se acercan por distintos caminos a la formación de docentes, la cotidianidad docente, el conocimiento teórico, las herramientas para la práctica, etc. Es decir, trabajos circunscritos a la docencia en sí misma visualizada desde distintos lugares e intencionalidades.

Este recorrido por las inclinaciones teóricas abre un panorama a las diferentes direcciones que podemos identificar y que se asientan en los procesos identitarios profesionales de los recién egresados. La intención de ubicar las temáticas por rubros permite observar las inclinaciones coincidentes entre los trabajos teniendo claro que la influencia de la institución de procedencia pesa dicha selección. Un aspecto de relevancia que ofrece este panorama es la diversidad de perspectivas de abordaje emprendidas sobre la relación docencia y educación, donde destaca por ejemplo la comprensión que se tiene de la didáctica.

4.4 Identificación profesional proyectada

Otra de las particularidades que definen a los textos recepcionales es el cómo el estudiante elige un determinado espacio institucional para estudiar una carrera y la relación que ésta guarda con sus respectivos intereses personales. La elección de una profesión está determinada por diversos factores que llegan a influir en esta decisión, en el mejor de los casos el aspirante elige de entre sus opciones de acuerdo con sus expectativas laborales y con la información proporcionada por cada institución. Sin embargo, en el país existe un problema para satisfacer la demanda de estudios en educación superior, lo que influye en que el estudiante se incline más por aquella carrera que ofrece mayores posibilidades de ingreso, que por el interés en la carrera que estudiará.

Cada espacio educativo detenta ciertas características que resultan decisivas al momento de seleccionar una institución para estudiar una carrera. La Benemérita Escuela Nacional de Maestros es reconocida por su tradición históricamente centrada en la formación de profesionistas de y para el magisterio nacional. El reconocimiento de la UNAM se consolida por su trayectoria histórica, su magnitud, alcance y prestigio. Por su parte, la UPN está representada como la opción de una

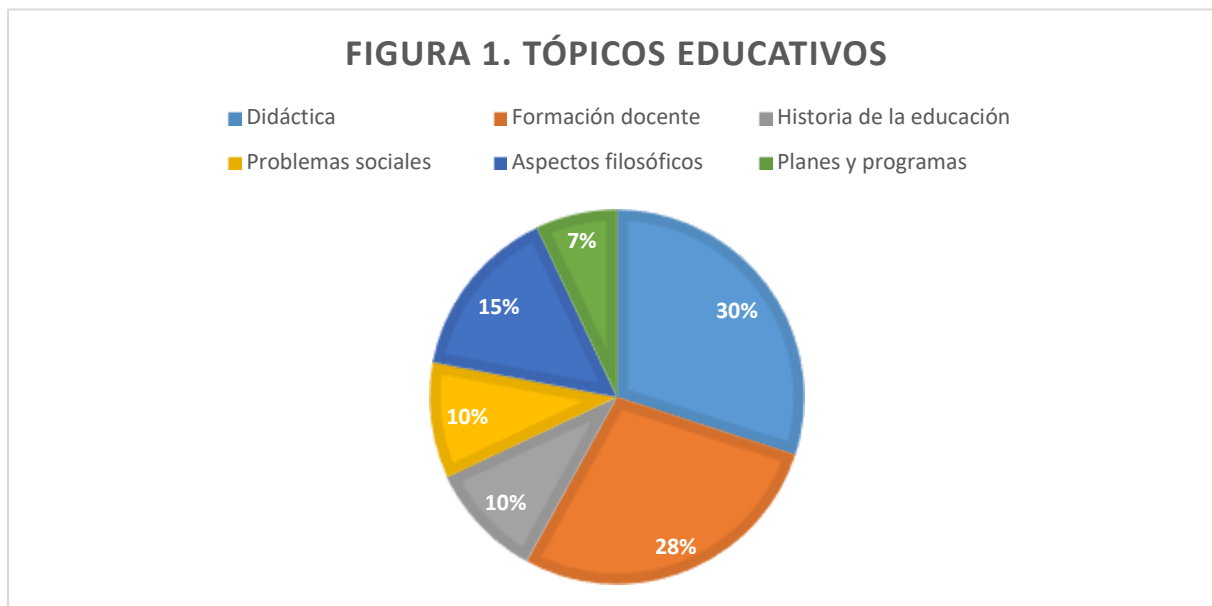
institución consolidada, relativamente joven y que oferta espacios de formación a las personas interesadas por desempeñarse en el ámbito educativo.

Estos tres espacios tienen como objetivo abordar el tema de la educación en sus diferentes vertientes, cumpliendo además con el propósito de formar profesionistas que logren colocarse en un espacio laboral; sin embargo, para acceder a alguna de espacio laboral es necesario contar con un mínimo de conocimientos.

Decidir sobre un espacio académico para formarse como profesionistas requiere como requisito esencial un esfuerzo y perseverancia por parte del estudiante para que, posteriormente a su formación, pueda estar en condiciones de colocarse en un espacio laboral determinado. En la Normal el estudiante egresa como Licenciado en Educación Básica, por parte de la UNAM y la UPN se le otorga el título de Licenciado en pedagogía. En el transcurso de su formación inicial el futuro profesionista va construyendo su identidad deseada, es decir, los anhelos proyectados para su posterior ejercicio profesional. Llega incluso a plantearse dónde desea trabajar, y a delinear sus primeras aspiraciones como un experto en materia educativa.

El primer acercamiento al espacio laboral real lo obtiene durante su formación por medio de sus prácticas profesionales o del servicio social y de los ejercicios desarrollados en algunas asignaturas. En algunas ocasiones, estos espacios llegan a ser determinantes para el estudiante ya que en ellos encuentra un interés particular para así, posteriormente considerarlo tanto como objeto de su trabajo recepcional, pero también como una posible oportunidad laboral. En los textos revisados encontramos orientaciones manifiestas sobre rasgos tales como: las proyecciones e intereses de los estudiantes, sus primeras impresiones como expertos de un tema, y sus expectativas acerca de los posibles espacios de intervención laboral. El análisis de estas orientaciones tuvo como punto de partida la identificación profesional proyectada por el autor en la narración del trabajo recepcional, en ocasiones explícita y en otras implícita.

En el gráfico identificamos las orientaciones de los trabajos revisados con respecto al ámbito educativo en el que se desarrollan:



Estas áreas de interés dan cuenta de la diversidad de sus posibles proyecciones; mientras unos se orientan hacia la docencia, otros lo hacen hacia la investigación, algunos a la asesoría, así como otros a espacios educativos dentro y fuera de la formalidad institucional.

La relación que guardan los trabajos y la docencia puede ser de forma directa: *“El significado del buen humor en la práctica docente”* U2016-5, *“La formación inicial y continua del docente de educación primaria en cívica y ética como apoyo en la enseñanza de valores a los estudiantes”* UP2016-7, en otros trabajos el papel del maestro aparecía pero desde otros espacios que no eran precisamente escolares: *“Propuesta didáctica de educación alimentaria y nutricional para mujeres embarazadas y lactantes”* U2014-3, *“Proyecto de mejora docente dirigido a maestros-talleristas de la fábrica de artes y oficios de oriente (faro oriente)”* UP2016-2; encontramos también narraciones netamente relacionadas con la práctica docente: *“La educación emocional como recurso para fomentar la convivencia escolar adecuada en estudiantes de primer grado de primaria”* UP2016-1, *“Propuesta de estimulación de lenguaje para niños prescolares con dislalia”* U2016-

6, *“Rompiendo un mundo gris una propuesta verde para generar una vida educativa significativa y con sentido en un grupo de sexto grado”* N2015-8, en estas narraciones encontramos una perspectiva explícita de la figura docente emergente, su contexto, sus dificultades, sus acciones implementadas y un análisis de su práctica.

Por otra parte nos encontramos trabajos que parece ajenos por completo a la docencia, por ejemplo: *“Una mirada pedagógica a la misa cristiano-católica”* 2015-10, no obstante, encontramos que se analiza la dimensión educativa en un espacio como lo es la iglesia, otro ejemplo es el siguiente: *“El pensamiento crítico como alternativa para contrarrestar las implicaciones sociales que genera el narcotráfico en el marco del modelo de producción capitalista vigente: fundamentación desde la pedagogía crítica”* UP2014-14, este trabajo no abarca un tema relacionado con prácticas escolares, habla de un modelo económico y su impacto en problemáticas sociales del país, expone cuál es el papel deseable del profesor en esta perspectiva educativa.

El acercamiento a la docencia en los trabajos recepcionales de los estudiantes formados en las tres instituciones presenta matices que apuntan en distintas direcciones. Por ejemplo, los aspectos teórico-metodológicos muestran algunas orientaciones recurrentes como es el caso en la escuela Normal, donde, a pesar de garantizar una rigidez institucional en cuanto a la estructura que debe guardar el trabajo recepcional, los estudiantes realizan acercamientos que llegan a mostrar un aspecto teórico y práctico. Si bien los trabajos cumplen con los requisitos establecidos, también intentan ir más allá enlazando y articulando la construcción teórica con el referente empírico estudiado. Esto da muestra de la cercanía que el estudiante establece con el aspecto práctico de su profesión, haciéndose patente en la construcción de su trabajo, tal y como podemos dar cuenta en los siguientes ejemplos.

En el N2017-8 la estudiante hace un desarrollo reflexivo en torno a las artes plásticas desde un punto de vista pedagógico, artístico y metodológico, la narración que construye la hace entre un ir y venir de lo teórico para explicar la experiencia y

viceversa. Al mismo tiempo hace también un desarrollo de lo que implicó su práctica profesional, y qué aspectos influyeron para la elección del tema de investigación.

El N2017-9 aborda una problemática de lectura y escritura, construye un proceso metodológico acorde con las necesidades de los estudiantes, implementa un taller también con una justificación acorde a tiempos, espacios y materiales y, finalmente, aborda las problemáticas suscitadas y los planteamientos de su práctica docente en función del desarrollo de la experiencia y los referentes de la construcción teórica.

La autora menciona:

me he ayudado de los borradores porque fueron mis evidencias de que cada ser humano puede transformar su pensamiento y puede crecer mientras escribe su texto [...] confronté la utilización de los borradores cuando me di cuenta por mí misma que no era de gran utilidad revisar y corregir cada uno de los textos [de forma individual].

Si bien la narración retoma problemáticas a las que se enfrenta como profesional, los discursos que aparecen son más de tipo positivo, es decir, encuentra que su aportación fue benéfica. En el caso del N2017-10 también trata de construir apartado teórico en función de la experiencia que vive, en el trabajo podemos identificar que cada movimiento trata de encontrar un respaldo teórico metodológico, un rasgo que podemos observar sólo en pocos trabajos de la Normal.

Un distintivo que no podemos omitir es que los trabajos arriba referenciados están dirigidos por la misma profesora. Ello nos da una pauta para constatar que el peso de las influencias que acompañan al trabajo dependen también de los métodos o ideas del asesor que se concretan en los escritos recepcionales.

Reflexionar sobre la identidad docente plantea la necesidad de contemplar la perspectiva de las identificaciones profesionales. Al respecto, los trabajos recepcionales muestran un desencuentro en cuanto a la diversidad de posibles abordajes, proporcionando elementos acerca la diversidad de caminos elegidos que intervienen en la configuración de su identidad profesional. Durante su formación, el estudiante de la Licenciatura en Educación Básica tiene acceso a los espacios donde ejercerá su profesión preferentemente como docente; en cambio, la formación teórica de pedagogos les abre el camino a una práctica que se extiende

a diferentes ámbitos de intervención como lo son: la orientación, el estudio de la escuela en sus distintos niveles, etc. Este encaminamiento diferenciado hacia espacios de práctica resulta determinante para su auto-reconocimiento profesional en relación con la condición de los otros.

Los rasgos que reflejan las propiedades identitarias como profesionistas se presentan en los trabajos recepcionales con matices personales. Es el caso de las expectativas, las críticas y las evaluaciones que los estudiantes hacen de su propio trabajo que, si bien no deben generalizarse a la profesión, sí nos proporcionan información sobre algunas influencias en la formación que son detectadas en los trabajos. Gracias a estas influencias formativas, apreciamos que en todos los trabajos de la Escuela Normal predomina una narración muy personal que recoge anécdotas ya sea sobre la elección de la carrera, sobre experiencias en el proceso formativo, sobre las influencias que ejercen en ellos sus formadores, sobre las interacciones presentes en el campo laboral, epifanías personales y, sobre todo, su opinión con respecto a la profesión docente. Algunos ejemplos de ello son los siguientes:

“Sin duda haber llegado a la Benemérita Escuela Nacional de Maestros ha sido un gran regalo de la vida, porque no sé qué sería yo si no fuera maestra es lo que me llena el alma de alegría” (N2017-8, p.91)

“Mi hermana ya estaba en la Normal de maestros y yo veía como preparaba sus materiales para impartir sus clases así mismo nos contaba sus experiencias en la práctica y eso me llamó la atención y me quise investigar un poco más acerca de la carrera” (N2017-9, p.6)

“el ser maestra es una gran tarea, para la cual se requiere no sólo de una virtud, sino de todas las que existen y pude darme cuenta que el trabajo que ha realizado mi madre durante 40 años de servicio es una de las cosas más admirables en la vida. Ella es una gran maestra” (N2015-6, p.15)

Son expresiones asociadas a la construcción sociohistórica de la profesión docente en México. En ellas se destaca el valor que ésta práctica detenta y el orgullo que representa para quienes ahí se forman son parte de esa comunidad. Otro rasgo que

da cuenta de las propiedades identitarias como profesionistas es el reconocerse como profesional a partir de la experiencia propia y de la adquirida a lo largo de toda su vida académica.

En los trabajos elaborados por pedagogos se aprecia la toma de postura personal expresada principalmente en los cierres de los trabajos, sólo en muy pocos casos figuran al principio; en otros, ésta no se expresa. Las diferencias establecidas entre los formados por la Normal y los formados por la UPN y UNAM son relevantes debido a la similitud que presenta esta toma de postura personal en los trabajos de ambos tipos de instituciones.

La narración que se construye desde lo personal y se formula a partir de las preferencias de sus autores, va desde las razones por las cuales se elige el tema desarrollado, hasta su inclinación por una temática particular apelando su importancia. En algunos casos se enfatiza la importancia de la intervención de la pedagogía, expresando su particular reconocimiento a la profesión y a su influencia en el mundo. Algunos trabajos que apuntan en esta dirección son: “Para la pedagogía la relevancia que tiene la educación ambiental, se debe a que responde a su naturaleza misma, a su origen, pues su forma de abarcar el fenómeno educativo está intrínsecamente ligada a su objeto de estudio que implica al ser humano, [...] el estudio y la solución de la crisis ambiental también es un tema que le concierne sin duda a las ciencias sociales y a las humanidades, y a la pedagogía por consiguiente” (U2014-9, p.7), otro expresa “No deberíamos dejar de lado el pensamiento acerca de cuáles pueden ser los escenarios laborales dentro del mundo organizacional, donde la ubicación de los profesionales de la pedagogía es apta y necesaria” (U2014-1, p.163).

Encontramos que en la construcción del trabajo recepcional existen inevitablemente inclinaciones personales que en ocasiones –como ya antes lo hemos señalado– se explicitan en el texto escrito. La relación que el estudiante establece entre sus intereses personales y su profesión son elementos importantes para la comprensión de la identidad profesional.

Algunas disposiciones ligadas al ámbito institucional influyen de manera determinante en el cuidado y la calidad que debería reunir todo trabajo recepcional. En el caso de la Normal, constatamos la rigidez de sus lineamientos para la estructuración del trabajo, los tiempos y la presión ejercida sobre los estudiantes para titularse con la generación que les corresponde. El esquema para la elaboración de trabajos receptorales es estricto y, si bien se respetan los elementos de contenido propios, también existe la posibilidad de desarrollar aspectos que el tutor considere son importantes en el trabajo del estudiante. Esta estrategia institucional funciona en la medida que gran parte de sus egresados se titula en muy poco tiempo después de su egreso. Sin embargo, prevalece una resistencia institucional para abrir el diálogo con el exterior y valorar los aportes desde el reconocimiento del trabajo con los otros. Esta situación tal vez se deba a que: primero, la institución no cuenta con las bases de datos mínimas para acceder a la consulta los trabajos receptorales de los estudiantes, y segundo, las limitaciones establecidas por la institución para poder acceder a su contenido y consulta restringe su posible impacto en la educación.

A diferencia de la Normal la titulación en las Universidades puede llegar a alargarse mucho tiempo y en algunos casos los estudiantes pueden no concluir el proceso de titulación, una razón podría ser que sus empleadores no les exijan tal requisito⁴⁷. Esta demora también es atribuida a la falta de tiempo para enfrentar las dificultades que representa la elaboración de un trabajo recepcional, mismo que demanda de una buena inversión de tiempo, dedicación y paciencia. Respecto al análisis de la titulación y su valía en el proceso de cierre formativo (Martínez, 2016) del estudiante podemos dar cuenta que, hay diversos factores no podemos dejar fuera ya que intervienen él, por una parte está la institucional (trámite burocrático), la parte guía (el asesor), las condiciones sociales, emocionales y académicas del estudiante. Al final el proceso es particular y cada profesionista lo vive de distinta manera pero es labor de la escuela enaltecer de sentido pedagógico (Martínez, Reflexiones en torno a la finalidad pedagógica de la titulación, 2005) del trabajo recepcional y dejar de

⁴⁷ El problema radica en que algunas profesiones pueden ser ejercidas sin la obtención de un título.

tratarlo como un mero trámite administrativo. Un agente vital para alcanzar este objetivo es el profesorado de las instituciones.

Un aspecto importante para la difusión de los trabajos de titulación es que, tanto en la UPN como en la UNAM existen espacios para consultar los trabajos recepcionales, sin embargo, son poco consultados y utilizados como referentes de nuevas investigaciones. Esto plantea la necesidad de establecer un diálogo entre las instituciones relacionadas con la formación de especialistas en educación en busca de una complementariedad y un acercamiento a la diversidad de posibilidades académicas de formación.

4.5 Tendencias metodológicas y referentes básicos de la profesión

Las tres instituciones de formación aquí consideradas dotan a sus profesionales con cierto bagaje teórico-metodológico, esto queda constatado en las herramientas utilizadas por los estudiantes para construir sus trabajos recepcionales, mismas con las que abordan el tema educativo desde diferentes perspectivas teóricas, metodológicas, de intervención, etc. Todos los trabajos se encuentran mediados por lo pedagógico subyacente en los procesos educativos, visualizando a la pedagogía desde diferentes enfoques que oscilan entre considerarla como una herramienta de intervención, como una reflexión sobre la educación, o bien, como un conjunto de técnicas.

La presencia del componente pedagógico en la formación teórica del pedagogo resulta ser mucho más abarcativo en comparación con el detentado por el estudiante de la Normal. Sin embargo, contar con esta condición no garantiza necesariamente una buena interpretación o comprensión de la pedagogía para poder implementar el conocimiento teórico en la práctica. Asimismo, el acercamiento a lo práctico al que los estudiantes de la Normal están más expuestos y más sensibles, tampoco garantiza una reflexión sobre una posible práctica respaldada por los aspectos teóricos requeridos.

Las orientaciones teóricas y de análisis predominantes en los trabajos recepcionales van desde el recurrir al pensamiento de autores clásicos y a contenidos de análisis sobre los acontecimientos educativos contemporáneos, hasta la inclusión de todo tipo de referencias que coincidan o sean similares con la temática elegida. Por ejemplo, los trabajos que abordan temas de orientación referencian más de cinco autores que abordan el tema, en algunos casos desde una misma disciplina y en otros desde otras perspectivas como la psicológica, la sociológica, la filosófica, la económica, la geográfica, la histórica, etc. La lectura de tales aportes se efectúa a partir de traducciones sobre todo tratándose de autores clásicos de la pedagogía. En el caso de temas educativos particulares, el estudiante tiende a recurrir a textos elaborados durante los últimos 50 años.

Los siguientes cuadros presentan un panorama general de los autores que aparecen reiteradamente en los trabajos de los estudiantes; se les agrupa identificándolos por su institución de procedencia. En primer lugar tenemos los autores que tienden a ser citados frecuentemente en las bibliografías de cada institución y, en un segundo momento, los autores que aparecen reiterativamente en las referencias, coincidiendo como referentes comunes en la totalidad de los trabajos de las tres instituciones. En su conjunto, esto da cuenta de un determinado bagaje teórico básico adquirido por los profesionistas.

En los trabajos recepcionales de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros identificamos seis autores que aparecen en un 80% de los trabajos.⁴⁸

Normal	
Autor	Obra
Jaques Delors	<i>La educación encierra un tesoro</i>

⁴⁸ Si los textos que se repiten son los mismos se anota cuál es, pero si son distintos para no enunciarlos todos se escribe "varios textos".

Ezequiel Ander Egg	<i>El taller: una alternativa de renovación pedagógica</i>
Howard Gardner	<i>Inteligencias múltiples</i>
Philippe Perrenaud	<i>Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar</i>
Frida Díaz Barriga	<i>Estrategias docentes para un aprendizaje significativo</i>
Antoni Zabala	<i>La práctica educativa. Cómo enseñar</i>

Los autores y las obras señaladas aparecen como una referencia reiterativa en los trabajos de los estudiantes. Si bien existen otras fuentes distintas que se apegan a una temática determinada, llama la atención que estos autores representan una parte importante de la base teórica formativa presente en los textos recepcionales de los estudiantes. Ello da cuenta de un bagaje conceptual compartido, y seguramente adquirido como referente de su formación.

En el caso de los trabajos de la Universidad Pedagógica Nacional hay autores constantemente referenciados en los trabajos. Éstos se encuentran prioritariamente enfocados hacia cuestiones metodológicas.

UPN	
Autor	Obra
Roberto Sampieri	<i>Metodología de la investigación</i>
Rafael Bisquerra	Varios textos
César Coll	Varios textos
Robert Stake	<i>Investigación con estudio de casos</i>
Ángel Díaz-Barriga	Varios textos

Esta distribución nos muestra que existe una coincidencia de autores pero que los textos referenciados en los trabajos recepcionales pueden ser distintos, esto puede deberse a las necesidades de los estudiantes, y a que su elección también puede estar supeditada al tema que se desarrolla en el trabajo recepcional. El porcentaje

de recurrencia de dichos autores está entre el 50 y 60 % de los escritos revisados lo que indica que, si bien los autores mencionados no aparecen en todos los trabajos recepcionales revisados, sí son citados en más de la mitad de ellos.

En la revisión de los textos recepcionales producidos en la Universidad Nacional Autónoma de México encontramos que son menos autores y obras comunes los consignados en las respectivas bibliografías; esto probablemente se deba a la multiplicidad de enfoques y temáticas que se abordan en los trabajos recepcionales. No obstante, los autores seleccionados representan una parte importante de las referencias de por lo menos 40% de los escritos recepcionales.

UNAM	
Autor	Obra
Francisco Larroyo	<i>Historia comparada de la educación en México</i>
Nicola Abagnano y Aldo Visalberghi	<i>Historia de la pedagogía</i>
Taylor y Bodgan	<i>Métodos cualitativos de investigación</i>

Dos de estos textos (*Historia comparada de la educación en México* e *Historia de la pedagogía*) son clásicos en la formación del pedagogo, y aun cuando no están referenciados en todos los trabajos de los estudiantes forman parte importante del bagaje teórico formativo. El tercer texto referenciado está relacionado con aspectos teórico-metodológicos.

Los cuadros anteriores muestran a los autores más recurrentemente referenciados en los textos recepcionales. Sin embargo, la diversidad de temas educativos requiere de un bagaje igualmente compartido por los estudiantes en el que figuren autores-textos comunes en las tres instituciones. Aun cuando no figurasen en todos los trabajos de los estudiantes, ni se repitan constantemente en todos ellos, la revisión de las bibliografías y los referentes teóricos de los trabajos recepcionales muestra que existe un bagaje teórico que fluye en la formación ofrecida por las tres instituciones; esto sin duda contribuye a un acervo básico para las dos profesiones.

En la etapa final del proceso formativo también se aprenden nuevos conocimientos y se reafirman otros. Como profesional, el estudiante cuenta con un patrimonio conceptual que irá enriqueciéndose con su posterior trayectoria y experiencia profesional. Este bagaje se desempeña como un factor que condiciona la existencia de la identificación, es decir, provee de recursos y símbolos que la determinarán y la reproducirán: “La identificación es, entonces, un proceso de articulación, una sutura, una sobredeterminación y no una subsunción. Siempre hay «demasiada» o «demasiado poca»: una sobredeterminación o una falta, pero nunca una proporción adecuada, una totalidad” (Hall, 2003, p. 15).

En los trabajos recepcionales hallamos referentes de identificación articulados con los contenidos teóricos y metodológicos, mismos que bien podrían estar asociados a autores clásicos por su vínculo con la educación, es decir, referencias a autores que aparecen indistintamente en trabajos de las tres instituciones y que podrían ser considerados como parte del acervo conceptual de todo profesionista cuyo campo laboral se relaciona con la educación. Algunos de estos autores son Jean Piaget, Lev Vigotsky, Paulo Freire, David Ausubel, William Kilpatrick y John Dewey. La referencia a estos autores la encontramos de forma recurrente sobre todo en aquellos trabajos donde se abordan temas de educación escolarizada.

Si bien los intereses temáticos de los estudiantes son diversos, puede afirmarse que en materia de conocimientos pedagógicos el profesionista debe contar con ciertas bases de conocimiento que son aprendizajes, métodos de enseñanza y otros elementos que son parte fundamental del proceso educativo; en este sentido se reconoce que “el docente es un profesional que se encuentra al nivel de otros profesionistas, esto es que se trata de un trabajo con énfasis intelectual, con reglas claras de funcionamiento, donde existen mecanismos claros de ingreso a la profesión y tiene un cuerpo de conocimientos propios” (Díaz-Barriga e Inclán, 2001, p.19), mismos que se pueden identificar con distintos matices en los trabajos recepcionales de las tres instituciones aquí revisadas.

El estudio de fenómenos educativos abordado en los trabajos se enmarca en un contexto conceptual asociado con la problemática delimitada por el estudiante. Con

este propósito accede también a autores-textos provenientes de otras disciplinas tales como la filosofía, la sociología y la psicología que, en conjunto, contribuyen para contar con una perspectiva más amplia acerca del fenómeno educativo estudiado. Algunos de los autores que aparecen frecuentemente en los trabajos recepcionales complementando la fundamentación teórica del trabajo son los siguientes: Platón, Rousseau, Pierre Bourdieu, Henry Giroux y Edgar Morin. Los textos retomados son diversos mostrando con ello que el acervo de conocimiento, en su identificación como profesionistas, es amplio y abarca otros planos de reflexión como los desarrollados por los citados autores.

Tanto los autores-textos que denominamos clásicos como los autores complementarios son consultados a través de las traducciones al español disponibles. Las fuentes bibliográficas de los trabajos recepcionales retoman un considerable número de textos denominados actuales o contemporáneos y de producción local-regional. Ellos son autores en cuyas obras abordan temas educativos diversos de coyuntura o de moda como lo pueden ser: educación emocional, constructivismo en el aula, educación y género, desarrollo humano, educación sexual, estrategias docentes, aprendizaje significativo, educación inclusiva, educación y tecnologías, etc.

El manejo de conceptos más apegados al desempeño profesional también está presente y es apreciado en los trabajos recepcionales. Ellos muestran cómo el estudiante trata de comunicar una idea a sus futuros pares profesionales utilizando un conjunto de categorías muy particulares de la profesión tales como recursos didácticos, estrategias de aprendizaje, tipos de aprendizaje, alternativas pedagógicas, etc. Si bien el manejo de autores en este rubro es variado, existen puntos de coincidencia que abarcan incluso cuestiones de teorización pedagógica. En el caso de la Normal, esto se hace patente en la influencia que ejercen las directrices institucionales llámense de política pública o de proyectos educativos, sin que deje de existir un bagaje que, además de no subsumirse a tales pautas, atiende a la tradición del sentido de la práctica docente. Tales circunstancias

posicionan al profesionalista entre la tradición y las nuevas corrientes de pensamiento, configurando con ello su propia identidad.

4.6 Identidades colectivas y profesión

En el trayecto de la formación profesional el estudiante se contempla y reconoce entre lo individual y lo colectivo, es decir, comprende que requiere asimilar ciertas tareas cognitivas, pero también involucrarse en la discusión con sus pares y formadores (otras identidades). La selección de entre las propuestas formativas de las tres instituciones de educación superior pública muestra precisamente qué tipo de perfil ofrece la formación inicial de los profesionales que cuentan hoy en día con la posibilidad de integrarse a la planta docente en la educación básica. Con esta expectativa se ofrecen elementos adicionales sobre la identidad desde la profesión institucionalizada, incorporando con ello el peso e incidencia de las condiciones estructurales y de las características culturales, históricas y sociales que les dieron origen.

La identidad institucional se construye entonces a partir de los componentes que intervienen en el trayecto estructural e histórico vivido por todo individuo para llegar a reconocerse a sí mismo. La visualización que el estudiante se crea sobre sí mismo como futuro profesionalista. Descansa precisamente en esta identidad institucional, misma que en esta interacción se ve reforzada y legitimada. Este fenómeno está presente en los trabajos recepcionales estudiados, precisamente cuando el estudiante reflexiona acerca del significado de su paso por la educación superior, y cómo toma una postura como profesional para la comprensión del mundo. Ejemplos de ello se exponen a continuación.

Trabajo recepcional	Discurso del estudiante
N2015-3	Para mí como docente es importante tener una práctica reflexiva [...] una gran satisfacción de mi trabajo es cuando veo que los niños logran comprender mientras

	se divierten [...] tengo la responsabilidad de ser mejor y buscar las estrategias para hacer mi clase menos aburrida para que los niños sientan por la historia. p.102
N2017-13	Sin duda alguna, desde el momento en que decidí ser maestra tuve la certeza que es la profesión más humana, con mayor compromiso y demanda ante la sociedad. De esta noble carrera he aprendido que la diversión no es lo contrario de serio, sino de aburrido [...] el sentido del humor no tiene por qué disminuir la disciplina sino aumenta el respeto y el cariño hacia el profesorado. p.113
UP2014-14	Es necesario abrir espacios por minúsculos que parezcan que abra la posibilidad de la emancipación, de la reflexión de un pensamiento de corte crítico. Un espacio donde ya no se reproduzca la ideología capitalista “consumo”, donde no nos enseñen contenidos vacíos con pretensiones de acreditar exámenes elaborados por organismos internacionales. [...] La única solución es encontrar la verdad que nos lleve a la felicidad y el único medio para lograrlo es la educación. p.134
UP2015-2	Ser profesor implica un compromiso ético, social y emocional que le permite transformar a la sociedad, las relaciones sociales y afectivas entre los actores que intervienen en la educación, desarrollar habilidades, competencias y actitudes tanto intelectuales como emocionales en los alumnos, poniendo en práctica el autoconocimiento, la autorregulación y la empatía. p.99
U2014-7	Vasconcelos dio consciencia estética a la nación; por ello, y sin ninguna duda, Ulises criollo (sic) ha sido y seguirá siendo un personaje destacado, cuyas letras

	inmortalizadas en la historia son y serán –para otros, como para mí– fuente de inspiración. Haber estudiado la obra de Vasconcelos me ha llevado a reafirmar la necesidad de una educación común a todos, que ennoblezca el espíritu a través del arte y enaltezca a la nación para que pueda ser amada y, por lo tanto, protegida. p.182
U2016-2	Las áreas de oportunidad que tenemos como profesionistas de la educación en este sentido [dimensión sexual] son sumamente amplias y no hace falta más que buena voluntad para realizar esta labor tan relevante para la vida del ser humano, obteniendo un nuevo sentido de la existencia humana a partir de la reconciliación individual con nuestra propia dimensión sexual. p.133

Como toda propuesta de identidad reflexionada en lo individual y posteriormente en lo colectivo, ésta evoluciona en individualización, una condición en la que el sujeto se reconoce en medio de este juego de identidades. La identificación profesional proyectada en el trabajo recepcional está influenciada en gran medida por la formación de los estudiantes. En ese trayecto ellos han tenido la oportunidad de conocer a diferentes profesores y múltiples temáticas con sus respectivos respaldos disciplinarios. Como resultado de tales mediaciones, en las elecciones efectuadas por los estudiantes quedan presentes huellas que se materializan en el trabajo recepcional a modo de intereses personales-profesionales. Elegir un camino y no otro delimita un campo de sentidos desde el cual se reconocen. Incluso, la forma en cómo los tutores los orientan y acompañan en el trabajo, también tiene repercusión en el estudiante y en el cómo va resolviendo ese proceso.

Esto se encuentra claramente expresado en el caso de los trabajos de la Escuela Normal donde existe una relación directa con el contexto; esto es, el trabajo

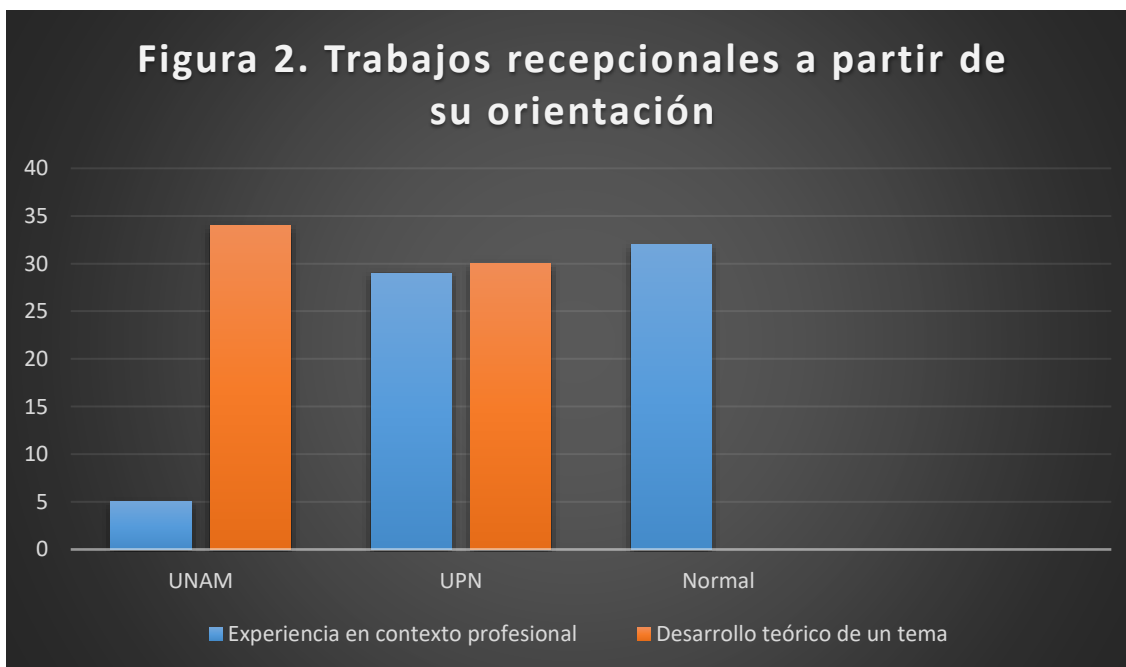
recepional surge del contacto con el entorno profesional, ya que los estudiantes al realizar las prácticas profesionales formalmente establecidas para su formación encuentren en ellas el referente para dar sentido a su trabajo recepional. Esto se aprecia en los siguientes trabajos:

“Cuando llegué a la escuela me di cuenta de que en el grupo había mucho desinterés, no les gustaba la lectura, les parecía aburrida y los métodos no eran los más adecuados, pensé en cómo podría motivarlos por ello desarrollé un taller” (N2015-17, p.10)

“A lo largo de mi acercamiento a la labor docente en las escuelas primarias me he percatado que como docentes, podemos precipitar acciones de cambio favorables a los procesos de aprendizaje de nuestros alumnos [...] para enseñar y para vivir como parte de la búsqueda pedagógica.” (N2015-1, p.11)

Los informes de prácticas profesionales presentados por algunos egresados de la Escuela Normal toman como punto de partida una experiencia tenida en aula por los estudiantes en su trayecto a lo largo de los últimos semestres. Por ejemplo, en el caso del trabajo (N2017-14) la estancia se realizó en un grupo de sexto año en el que identificó existía un problema con la comprensión lectora de los niños, situación que despertó su interés por intervenir y abordar esta problemática. Otro caso es el del (N2017-13) cuya autora es asignada a un grupo de cuarto año con poca convivencia entre los integrantes de la clase. De ahí que su propuesta se oriente a fortalecer las relaciones interpersonales. En el trabajo (N2015-16) la problemática que enfrenta un grupo es la dificultad experimentada con las nociones históricas, por lo que la autora se enfoca a *estudiar estrategias que mejoren la comprensión de los estudiantes. En el trabajo “La utilización de las tabletas como herramienta para el aprendizaje en las asignaturas de geografía, historia y matemáticas en un grupo de 5°”* (N2015-4), la autora presenta diversos ejercicios que pueden realizarse con ayuda de la tableta, busca que los niños usen estos dispositivos para aprender. De este modo cada trabajo se construye de acuerdo con la experiencia directa del egresado en sus prácticas profesionales asociadas y simultáneas a su proceso de formación.

En el caso de los Licenciados en Pedagogía de la UNAM y de la UPN, fueron identificados algunos trabajos donde está presente la influencia de un contexto laboral previo al egreso (no necesariamente relacionado con su profesión); sin embargo, hay otros trabajos donde no incide ninguna experiencia previa con el entorno profesional, pero sí donde las decisiones son tomadas con base en la metodología. Esto último puede obedecer a las necesidades del estudiante, las sugerencias del asesor o a los requerimientos del trabajo. Son trabajos que se caracterizan por un particular interés teórico, por ejemplo: en el trabajo U2017-2 la estudiante indaga sobre los aportes de la propuesta educativa de María Montessori. Esto lo hace a partir de la lectura de sus textos; en otro trabajo titulado *El medio ambiente, natural y social, como determinante de la conducta moral individual. La teoría moral de John Dewey repercusiones para el ámbito educativo*, la estudiante desarrolla su trabajo a partir de categorías de su interés y desde la perspectiva del autor referenciado. Es así como encontramos trabajos que no necesariamente surgen del contacto con una experiencia laboral.



En la lectura de los trabajos recepcionales seleccionados se aprecia que los acercamientos al espacio práctico son más comunes en dos instituciones: la Normal y la UPN. Esto da una idea acerca de los intereses de los estudiantes y de las orientaciones formativas de ambas instituciones. Las inquietudes de los trabajos de

la Normal surgen a raíz de la intervención del estudiante en un espacio escolar (una primaria) donde los grados son indistintos yendo desde contacto con niños de primero y hasta sexto año. En el caso de la UPN, las experiencias son más diversas ya que el estudiante participa en distintos espacios para ejercer sus prácticas profesionales; no obstante, en algunos casos ellos ya trabajan en esos espacios como lo es el caso de los siguientes ejemplos: UP2017-5 fue parte de su servicio social; UP2017-7 fue parte de su servicio social; UP2016-2 fue parte de sus prácticas profesionales en la Fábrica de Artes y Oficios en la CDMX; UP2016-4 realizó sus prácticas profesionales en el hospital de cardiología “Ignacio Chávez”. De igual manera, hay otros trabajos que corresponden ya sea a prácticas profesionales o servicio social.

En la UNAM los trabajos seleccionados muestran una inclinación por abordar cuestiones más teóricas expresando con ello los intereses de los estudiantes, aunque también ponen de manifiesto la influencia de sus experiencias a lo largo de su formación profesional. En este caso, las experiencias son más diversas el trabajo U2015-5 se construye a partir de una experiencia laboral en una editorial; en el U2015-7 la autora relaciona su experiencia y conocimientos de tanatología con la pedagogía; los trabajos U2014-3 y U2017-3 parten de experiencias de prácticas en un hospital, y el U2014-12 surge de la experiencia laboral en una planta de asfalto. Estos ejemplos se dan en menor medida en esta institución en comparación con los trabajos revisados tanto en la UPN como en la Normal.

Desde el momento que se trata de una misma carrera que se corresponde con el reconocimiento de un solo grupo de profesionistas –en este caso de la educación– es la institución que los forma la que establece una primera diferenciación que los identifica. Otra diferenciación es también la de su pertenencia a la educación privada o, como es el caso, a una universidad pública. Incluso dentro de las mismas instituciones los estudiantes se diferencian ya sea por su interés en la educación básica, media o superior, o también por sus elecciones por un determinado campo de intervención ya sea el currículum, la teoría pedagógica o la historia de la educación (Ver fig.1 p. 175). La peculiaridad de cada trabajo recepcional muestra

que la formación humana no puede pretender ser uniforme y que, a pesar de estudiar en la misma institución, con el mismo plan de estudios, el mismo programa, y el mismo profesor, las experiencias son diferentes e individualizadas en los estudiantes.

Sí, podemos hablar de una identidad colectiva en tanto que se tienen ciertas expectativas como gremio profesional pero, para comprenderlo, es indispensable distinguir algunos aspectos de diferenciación. Estos pueden ser: a) el abordaje efectuado de las diversas posturas teóricas adquiridas ya que algunas son más ampliamente consideradas que otras; b) los requerimientos planteados a los estudiantes, es decir, qué se espera de ellos y cuáles son las exigencias a las que se ven sometidos durante su formación; c) la actualización de contenidos, es decir, si durante la formación toman contacto con referentes actuales de la disciplina; d) las consideraciones efectuadas sobre lo teórico y lo práctico en la profesión, lo que incluye el conocimiento de las herramientas adquiridas por el estudiante con respecto al ejercicio de su profesión y e) la vinculación con la comunidad de profesionistas inicialmente durante los 4 años de formación participando en eventos, en la creación de espacios de discusión, en la promoción de la escritura, etc., y posteriormente, interactuando profesionalmente con otras instituciones a fin de ser conscientes de la infraestructura disponible, así como de los elementos que tienen a su alcance para fortalecer su formación.

Con respecto a la identidad profesional deseada, ésta se construye tomando como referencia los primeros puntos de contacto que el estudiante establece con su profesión y, al igual que sucede con la identidad colectiva, ésta se construye entre lo individual y las relaciones que establece con los otros (estudiantes, profesores). A partir de ahí va perfilándose una imagen de sí mismo, ya no sólo desde lo personal sino con sus referentes de cómo se visualiza como profesional. Las configuraciones de su imaginario cuentan con referentes específicos acerca de cómo se visualiza él mismo al término de su profesión, una figura a la que otorga relevancia en el marco de los problemas estructurales de su sociedad, y porque es ahí donde cabe la posibilidad de que el campo laboral tenga poca o nula relación con tal identidad

deseada del profesionista. Esto quiere decir que las expectativas que construye el profesionista pueden no concordar con el espacio laboral disponible.

En los trabajos recepcionales son diversas las proyecciones con respecto a la identidad deseada y las expectativas, coincidiendo en su conjunto con el anhelo de hacer aportaciones sustanciales a la educación, creen en la importancia de su proyecto, e intentan justificar su interés. Un componente fundamental en la construcción de los referentes de identidad es el aporte que se hace desde la individualidad a la sociedad, es decir, el reconocimiento que tiene de sí mismo el profesionista y los aportes que estima puede ofrecer.

Algunos ejemplos son argumentados por los estudiantes de la siguiente manera: “El fin de la presente investigación, es visibilizar a los miles de migrantes centroamericanos [...] Se realizó con la convicción de que otra sociedad, otro México, otro mundo es posible [...] Como pedagoga creo que la educación puede transformar ésta y muchas otras realidades” (U2017-8, p121). “La perspectiva de género, debe de trascender el ámbito gubernamental o institucional para situarse también en el espacio subjetivo [...] La oportunidad que se ofrece aquí, es no sólo la de ser capaz y sensible al tema de género sino apropiarnos de él” (UP2014-11, p.102). “La tarea más grande de un docente es formar ciudadanos activos para mejorar el mundo, personas que también se estén educando en valores y actitudes para la convivencia sana con los demás individuos.” (N2017-13, p.113).

Tales proyecciones acerca de su identidad profesional cobran relevancia en tanto que gracias a ellas el estudiante reconoce su valía en el mundo de las profesiones. Es en las instituciones donde se desenvuelve la identidad heredada, aquella que proviene de los aciertos y las dificultades que se manifiestan en su organización, de la que forman parte.

4.7 Marcas de identidad: ser maestro desde tres formaciones

La perspectiva social de los procesos formativos es abordada entre otros por Hall (2003) al considerar que en lugar de hablar de identidades debe hablarse de

identificaciones. Para él la identificación se construye a partir del reconocimiento de algún origen común o de algunas características particulares compartidas con otro individuo o una colectividad, con un ideal. Al entenderlas como un proceso inacabado y no inamovible las identificaciones profesionales se hacen presentes en trabajos recepcionales, principalmente en relación con la docencia.

En el plano institucional y oficial, un maestro es considerado como una persona poseedora de un conocimiento especializado en alguna materia escolarizada y lo enseña sin importar su grado de estudios y/o preparación alcanzados. Sin embargo, esta figura de maestro también es identificada con la del profesionista quien deliberadamente elige formarse para dar clases dentro del sistema educativo, ya sea en la educación preescolar, primaria o secundaria; un maestro que se certifica como licenciado en educación primaria, licenciado en educación secundaria con énfasis ya sea en matemáticas, ciencias, español, etc.

Insertarse formalmente en una institución escolar supone a todo actor social contar con una certificación que acredite los conocimientos contemplados en alguna especialidad; para el nivel primario son aceptados los siguientes: Licenciados en educación primaria, Licenciados en ciencias de la educación, Licenciados en pedagogía. Para la secundaria se espera que los profesores tengan un conocimiento demostrado, sin que necesariamente cuenten con una certificación en algún ámbito especializado de la educación. En esta situación se encuentran dos tipos de profesionistas que coinciden en un mismo espacio escolar: el licenciado en educación primaria y el licenciado en pedagogía. Aun cuando ambas formaciones son completamente diferentes la Secretaría de Educación Pública considera que ambos profesionistas poseen las herramientas para desempeñarse en la tarea docente.

La identidad del profesional de que se es maestro podría ser definida en función de las habilidades desplegadas que le permiten intervenir en los procesos educativos. La identidad de los licenciados en Educación básica está históricamente ligada al oficio de maestro, posteriormente consolidado como profesión. Esto queda manifestado en algunos trabajos recepcionales, especialmente de la escuela

Normal, donde quedan planteados algunos aspectos importantes sobre el ser maestro: “Soy muy afortunada de poder ser parte de la Benemérita Escuela Nacional de maestros mi alma mater, [...] amo mi profesión pues me llena de satisfacciones” (N2017-15, p.2); “Como docente tengo el compromiso de mejorar mi práctica profesional mediante una práctica docente creativa e innovadora” (N2017-11, p. 4), “He aprendido que ser maestro es aceptar retos y ahora que tuve la dicha de vivir lo que se vive a diario en las escuelas primaria [sic] me doy cuenta que los cuatro años en la Normal valieron la pena, he visto el lado humano de esta profesión” (N2015-18, p.121) .

A diferencia de estos profesionistas, la interacción del pedagogo se establece en el espacio educativo ya que su formación abarca conocimientos de historia, filosofía, psicología, didáctica, etc. Esto se manifiesta en la elaboración de sus trabajos recepcionales. Su interés por ofrecer algún aporte a la sociedad prevalece también aquí como una preocupación como profesionales de la educación. Algunos ejemplos son los siguientes: “considero que corresponde a los profesionales del campo educativo la reflexión del acontecer cotidiano, dada su transformación y cambio constante [...] considero necesario hacer énfasis respecto a los actores de la práctica docente que se están formando no sólo para el ámbito laboral, sino la relación diaria con otros seres humanos” (U2016-5, p.163 y 168); “[...] este proyecto me hace sentir satisfecha tanto personal como profesionalmente, ya que puedo contribuir con un granito de arena en la educación de los niños que requieran mayor atención en el desarrollo de su lenguaje y que puedan recibir una atención oportuna en su salón de clases” (U2016-6, p. 95); “Puedo decir que gracias a este trabajo de investigación, así como a mi permanencia en la planta de asfalto pude darme cuenta de distintas situaciones por ejemplo: la importancia del sentido humano en los lugares de trabajo sin importar el giro del mismo, el papel de la pedagogía en la vida laboral de las personas no como una carrera sino como un trabajo multidisciplinario” (U2014-2, p.100). Estas referencias las encontramos sobre todo en el cierre del trabajo y nos ofrecen elementos sobre la valoración que los estudiantes hacen de su aporte en el ejercicio profesional.

En el desempeño docente la identidad heredada abarca el conjunto de circunstancias producidas y contraídas por la experiencia social, situaciones con frecuencia poco comprensibles para quien recién se incorpora en este campo laboral. La tensión y el peso del pasado se presenta como una herencia que, si bien reafirma el sentido de la práctica, también es portadora un cúmulo de experiencias decadentes y ajenas que acompañan a la profesión. Es el caso de las convocatorias de ingreso al servicio profesional docente que en la actualidad atraen a profesionales que son especialistas en diversos campos educativos para concursar por una plaza que puede significar el obtener una cierta estabilidad económica. Aun cuando los salarios de los profesores continúan siendo muy bajos, ante un panorama de desempleo y sobreexplotación en instituciones privadas, ser profesor de escuela pública se convierte en una opción viable y nada despreciable.

La identidad del docente de nivel primaria no queda del todo asegurada por el hecho de verse asimilada a elementos tales como el conocimiento del contenido teórico respaldado por el marco normativo institucional, la educación en valores, la convivencia escolar, la violencia escolar, los diagnósticos en el aula, el plan de estudios, el acuerdo 592, la formación en competencias, o bien, el reglamento para la sana convivencia en el salón de clases entre otros documentos de naturaleza institucional. Por el contrario, la identidad docente se refiere más bien a las habilidades que debe desarrollar el profesionista que quiera dedicarse a la docencia. En este sentido, los elementos necesarios para el ejercicio docente no recaen en el conocimiento de un cúmulo de aspectos institucionales sino de un bagaje pedagógico que le ayude a la comprensión e incentivación del proceso de aprendizaje.

Aun cuando entre las tareas del docente figura el conocimiento de la terminología institucional en la que se inscribe la dinámica escolar, existen también otros componentes propios de su formación inicial. Uno de ellos es la reflexión sobre su práctica: “sin duda alguna, desde el momento en que decidí ser maestra tuve la certeza de que es la profesión más humana, con mayor compromiso y demanda ante la sociedad” (N2017-13, p113), “Es una gran satisfacción cuando veo a los

niños poder escribir, aunque les cueste trabajo veo como hacen el esfuerzo y es muy satisfactorio porque eso es para toda la vida” (N2015-7, p.90). Expresiones como estas reflejan el sentido otorgado a la práctica desde el reconocimiento de la profesión “La identidad [que] resulta de transformar un dato en valor. No es lo que uno realmente es, sino la imagen que cada quien se da de sí mismo” (Giménez, 1996, p.187), es decir, lo que se piensa de sí desde perspectivas tales como el auto-concepto, la auto-reconocimiento, y la auto-reflexión.

Otra muestra de la capacidad de análisis y autocrítica aprendidas por los egresados, queda expuesta en los siguientes argumentos: “Cabe mencionar que en ocasiones la planeación no se lleva a cabo tal como se planea ya que en ocasiones las actividades pueden variar y como maestra debo ser capaz de improvisar”(N2017-9, p.151); “Las acciones realizadas con los niños son sólo un pequeño paso para consolidar la educación ambiental, pero es promoviendo estas acciones que podremos inculcarles el respeto por el medio ambiente” (N2015-14, p. 112); “considero que el trabajo realizado no es algo único y acabado debido a que sólo da cuenta de una parte de la realidad educativa al tratar de incorporar la tecnología en los procesos de enseñanza aprendizaje ”(U2016-4, p.141); “Durante el proceso de elaboración de este trabajo me encontré con cosas que no sabía o no recordaba; algunas de las teorías psicopedagógicas eran un poco complicadas de entender para mí, necesité de tiempo para poder entenderlas y así explicarlas” (UP2016-10, p.149)

Cada profesionista lleva consigo las marcas de su identidad gestadas desde su formación inicial. Es el caso de los egresados de la Normal, considerados como actores históricamente encargados de abastecer las filas del magisterio en México –hasta llegada la reforma educativa que abre paso al pedagogo para incorporarse a la docencia–. En el caso de la UNAM el pedagogo suele interesarse menos por la educación básica, inclinándose en su mayoría hacia los espacios de la educación privada. Por último, el pedagogo de la UPN se incorpora al nivel primaria una vez que oficialmente les es abierto este espacio. Cada uno queda respaldado por su institución de origen, cuentan –cada uno en su especialidad– con los elementos

para enfrentar diversas problemáticas educativas, contando para ello con un acervo teórico que los certifica como profesionales en educación. Su peculiaridad radica en la forma de comprender y experimentar la profesión.

La Normal como institución formadora de maestros aglutina concepciones, símbolos, rituales, rutinas y valoraciones particulares sobre el quehacer docente. Es ella la que establece cómo debe ser el maestro, y es este último quien señala cómo ha de ser la escuela. La Escuela Normal detenta sus propios ritmos, formas y tradiciones, mismos que sólo explicitados pueden llegar a ser replanteados. Al prevalecer una distancia y una ausencia de diálogo entre las formaciones ofrecidas por la Escuela normal y la UNAM y UPN, se mantiene indefinidamente una relación descalificadora por parte de los normalistas donde el pedagogo es considerado como no apto para la tarea docente.

Aun cuando no todos los trabajos recepcionales de los pedagogos están relacionados con la formación escolar o específicamente con ámbito magisterial, consideramos que sí dan cuenta de aspectos con los que debe contar un docente, por ejemplo, la capacidad de valorar una problemática educativa y buscar vías de resolución, intervenir en procesos educativos, y adquirir un bagaje conceptual sobre una determinada problemática de la educación. Los requerimientos asociados con la docencia no deben suscribirse meramente a cuestiones institucionales, es necesario tener en cuenta el bagaje pedagógico que tiene todo profesionista que desee insertarse a la docencia.

La multiplicidad de comportamientos individuales que pueden caracterizar el trabajo de un maestro habla de un conjunto de identidades que se aglutinan en torno a una profesión. Existen pues distintas maneras de abordar la enseñanza y conseguir los objetivos educativos. Si esto lo ponemos a la luz de nuestro contexto educativo es necesario cuestionar qué aspectos se están valorando para el mejoramiento de la formación inicial en docentes, cuál es la intención formadora, y cuáles son los elementos que se están solicitando de estos profesionistas. Si en el caso de los pedagogos no se forman para participar en el ámbito educativo, encontramos bases sólidas de identidad profesional que pueden servirles para el ejercicio la docencia.

La revisión conceptual y el estudio de los trabajos recepcionales de los estudiantes de las tres instituciones ofrecen elementos suficientes para afirmar que en el caso del sistema educativo nacional. Primero, el desempeño docente tiende a descansar en la experiencia propia. El caso más claro es el del quehacer magisterial que, además de comportar conocimientos que pueden ser adquiridos por el profesional, también detenta imaginarios y aspiraciones. Segundo, que los profesionistas que dan clases en una institución del sistema educativo público o privado se reconocen como maestros o docentes por el simple hecho de detentar un título de maestro aunque también se les exija un comportamiento apegado a la ética profesional. En este caso la especialidad por ellos alcanzada queda en un segundo plano de importancia. Tercero, que los padres de familia, los estudiantes y los directivos poseen sus respectivas versiones de lo que debiera significar ser “un buen maestro”, apreciaciones sin duda más apegadas al gusto personal que a la ética y a los principios del profesionista cuya legitimidad recae en su práctica.

En virtud de que el acto educativo es considerado de suma importancia para la sociedad, es en el maestro en quien en mayor medida recaen las responsabilidades de la institución. Las acciones evaluadoras, acciones respaldadas por parámetros deseables de la práctica determinan qué significa ser un buen maestro, haciendo que tal valoración forme parte de la identidad deseada por la sociedad. Algunas aproximaciones teóricas al respecto (Randi y Corno, 2000; Schön, 1987; Biddle y Anderson, 1989) se refieren a la función docente en general, intentando definirla con base en las características de esta profesión; sin embargo, es el ser docente en su particularidad lo que da sentido a su identidad profesional, es decir desde: sus referentes formativos, sus experiencias, su contexto histórico, las identificaciones con sus pares, y desde el aporte teórico acerca del quehacer docente; todos ellos elementos que representan una parte importante en la construcción de la identidad deseada. De ahí que la tarea se centre en la construcción de la identidad profesional como un proceso continuo que prevalece en el tiempo, y en el que el profesionista se reconoce a sí mismo.

La trayectoria experimentada por la profesión docente y su reconocimiento, son resultado de su amplio y variado recorrido en cuanto a experiencias, encuentros y desencuentros. No obstante, persiste aún la preocupación por aquellas problemáticas que continúan sin poder resolverse. Desde dentro del sistema y desde fuera se reflexiona en torno a lo que debiera ser el maestro, lo que debe saber y lo que de él se espera, pero aún existen múltiples adversidades que mellan la tarea de la enseñanza y cuya resolución parece estar lejos de resolverse. Los obstáculos inmediatos son enfrentarse a grupos excesivamente numerosos y no poder dar la atención personalizada, los problemas sociales que se manifiestan en las aulas (carencias afectivas y económicas), la infraestructura escolar limitante y los insuficientes recursos, entre muchos otros. Se le demandan al docente requerimientos que no siempre coinciden con lo que se le ofrece como formación inicial, en algo tan importante como es el bagaje pedagógico indispensable para que como profesional desempeñe su tarea educativa.

El acercamiento efectuado sobre la identidad docente desde la narración plasmada en el trabajo académico producto de su formación, requirió –por su estructura y rigidez– del diseño de tres ejes de análisis: uno aplicado a los cambios identitarios de la profesión, su paso de actividad libre a su reconocimiento como profesión social; otro que tomara en cuenta los roles atribuidos a la docencia desde distintos enfoques educativos (por tratarse de tres instituciones). Por último, el orientado a la identificación de las herramientas conceptuales y metodológicas que habilitan a un profesional para ejercer la docencia (licenciado en educación primaria y licenciado en pedagogía).

La lectura de los trabajos se realizó teniendo en cuenta que las tres instituciones proponen orientaciones formativas específicas, situadas en un tiempo y condiciones determinadas, e influidas considerablemente por su naturaleza histórica. Asimismo, se consideró que el material analizado se corresponde con un trabajo personal de un estudiante que cuenta con un posicionamiento discursivo en torno a las acciones y a las ideas que él sostiene con respecto a la educación. Las narraciones incluidas

en ellos mantienen, en menor o mayor medida, una idea de lo que sus respectivos autores piensan de sí mismos como profesionales.

Cada uno de los trabajos aquí seleccionados y analizados representa una experiencia individual y colectiva que abarca el cúmulo de elecciones que el estudiante ha tenido que tomar a lo largo de su formación, y que ahora se concreta en decisiones tales como: la elección de un tema de estudio, su abordaje metodológico, el tratamiento teórico requerido, su posicionamiento con respecto al tema, y la profundidad con la que lo aborda; todos ellos elementos donde se condensan y yacen las marcas o huellas de su complejo proceso de identificación.

Conclusiones

El presente trabajo se ha realizado atendiendo a una inquietud profesional detectada a lo largo de mi formación como pedagoga en la Universidad Pedagógica Nacional. Ha sido a lo largo de esta experiencia formativa que me he planteado la paradoja de que, si bien el pedagogo no es un maestro por qué razón se asocian ambos perfiles como si se tratara de un mismo concepto, de una acción equiparable, y de quehaceres aparentemente semejantes en y para la educación nacional. Considero todo un desacierto pensar que ambos perfiles profesionales sean equivalentes y más aún al atestiguar que se trata de un tema que ha quedado fuera de toda discusión frente a las actuales reformas en educación. Lejos de abordar tal incongruencia, los cambios efectuados por la administración actual se han limitado a incluir -sin mayor esclarecimiento- los perfiles de pedagogos y de otros profesionistas como entidades afines a las tareas de la educación nacional.

Si bien el área de acción del pedagogo se inscribe sobre los procesos educativos, ésta no se agota necesariamente en el aula. La formación del estudiante de pedagogía abarca temas y campos de intervención diversos: orientación, curriculum, evaluación, teorías pedagógicas, historia de la educación, filosofía, didáctica, etc., Este cúmulo de conocimientos se concreta en diferentes inclinaciones particulares seleccionadas por el estudiante al final de su formación. En su caso, el ejercicio de la docencia es abordado preferentemente desde los principios teórico-prácticos que lo respaldan sin poner especial énfasis en un determinado nivel educativo o en un conocimiento específico, sino más bien desde las implicaciones en el acto de educar.

La creación del Servicio Profesional Docente dio paso a la posibilidad de que licenciados en pedagogía participásemos en el concurso de oposición para ingresar al ejercicio de docencia de educación básica. En particular, para mi generación (2006-2010) del turno vespertino esto despertó un gran interés consiguiendo que un importante número de mis compañeros lograran ocupar espacios como docentes de nivel primaria. Posteriormente -en el año 2013- y como parte de mi investigación de Maestría, realicé un acercamiento a un grupo de pedagogos en la Universidad

Pedagógica Nacional, detectando que varios de tenían la intención de participar en el mencionado concurso de oposición. Para ese entonces, los pedagogos ya ocupaban espacios dentro del sistema de educación básica, circunstancias que me plantearon varias interrogantes: cómo podía vivir el pedagogo estos procesos de inmersión en espacios que sólo eran ocupados por licenciados en educación primaria; contaban ellos o no con las herramientas necesarias para desempeñar su papel como docentes. Fue a partir de estos escenarios y estas inquietudes que surgió el interés por realizar esta investigación.

Como profesionales de la educación, continuamos enfrentándonos a las consecuencias de las reformas implantadas en el medio educativo, el rumbo a seguir se encuentra en permanente redefinición, y el papel del docente sigue ocupando un puesto central en este movimiento. Nuevamente al menos en el discurso se le asigna a las Escuelas Normales un papel decisivamente histórico de primera línea en la formación de maestros, y en la ocupación de plazas docentes. Los cambios continúan sucediendo y poco se sabe con certeza de cuáles serán los lineamientos que se requerirán más adelante; por el momento, la convocatoria 2019-2020 sigue considerando los perfiles universitarios aptos para ocupar una plaza docente.

Nuestra intención en este trabajo ha sido dar cuenta de los referentes identitarios de la profesión, del ser docente, y del cómo estos están relacionados en la formación de licenciados en educación primaria y licenciados en pedagogía. Nuestra principal referencia ha sido el eje histórico de la formación docente, asumiendo a la identidad de este actor desde un bagaje que contempla los cambios acontecidos en el tiempo, tanto en la profesión como en las instituciones. Se tomó también en cuenta la proyección de lo que en la actualidad involucran las propuestas contenidas en los planes de estudio formales, así como de las intenciones educativas actuales de las instituciones formadoras, sus contextos y problemáticas vigentes.

Finalmente, realizamos una lectura analítica de algunos trabajos recepcionales de los egresados, desentrañando parte importante del bagaje que proyecta el

profesionista como individuo y como parte de una colectividad profesional. Identificamos a través de esta lectura de trabajos provenientes de tres instituciones formadoras los imaginarios de una identidad y la estructura de las narrativas que dan cuenta de una posición frente al mundo, de conocimientos y orientaciones metodológicas donde los egresados encuentran la base y la posibilidad de ejercer como maestros desde distintos perfiles profesionales.

Las transformaciones y sus implicaciones identitarias en la profesión docente

Uno de los puntos críticos presentes en el medio educativo mexicano ha sido históricamente la formación inicial docente, el sólo pensar en su transformación la convierte en un referente obligado para el diseño y puesta en marcha de reformas en el sistema educativo nacional. Sin embargo, la experiencia ha arrojado que si bien tales cambios contemplan el tema de la formación docente, éste se ha concebido desde una perspectiva alejada de la realidad de los actores y del contexto a los que directamente afecta.

El abordaje desde una perspectiva reformista (resultado de regulaciones internacionales que establecen objetivos cada vez más ambiciosos) se elabora en función de modelos ajenos a los sujetos, y a las condiciones en las que se piensa se desarrollarán. Hablar de políticas educativas para la docencia es referirse a un discurso alejado de la participación, de la reflexión y del diseño por parte de los individuos en quienes recae el peso de tales políticas, sin tener significado alguno en cuanto a una mejora en los resultados de los aprendizajes de los estudiantes. El constante golpeteo al que se ha visto la figura docente ha ido reconfigurando las expectativas que socialmente se tienen sobre el maestro, así como las implicaciones de su práctica. Comúnmente es sobre la profesión docente donde descansa el éxito o el fracaso de una determinada propuesta, reduciendo la tarea del maestro a la mera ejecución técnica, cuando más bien son las implicaciones del ser maestro lo que conlleva facultades de cuestionamiento, transformación e

intervención. En este sentido, coincidimos con Rosa María Torres del Castillo (2000a) cuando expresa lo siguiente:

En educación y sobre todo en las reformas educativas la tradición ha sido siempre poner los problemas de lado de la ejecución; finalmente siempre es el maestro el que termina mal parado. Cuando las cosas salen bien, en cambio, el crédito se lo llevan otros. El ministerio de educación dirá: la reforma funcionó. El ministro y el equipo técnico hicieron un buen trabajo. El gobierno dirá: cumplimos. Las entidades financieras dirán hicimos una buena inversión. Pero si salen mal las cosas se dirá los maestros no hicieron su parte, boicotearon, se resistieron al cambio, no colaboraron, no estuvieron a la altura de las circunstancias. (p. 392)

La formación de docentes se encamina hacia la adquisición de habilidades, conocimientos y experiencias para conseguir un desempeño laboral óptimo. Por sus condiciones de origen se hace un llamado al compromiso del docente como un actor social activo, ya que en él recaen las expectativas de transformación de toda la sociedad. Hoy más que nunca la participación del docente (novel y experimentado) en un proceso de profesionalización, requiere, como primer referente de su formación inicial, el esclarecimiento de principios éticos y políticos. La formación de maestros reclama de la transmisión de experiencias educativas la definición de su función y el esclarecimiento de las capacidades específicas requeridas para su práctica, mismas que deben ser proveídas por una adecuada formación. De ahí la importancia de atender los siguientes aspectos: el cómo y porqué se están homogenizando los perfiles de los profesionistas que no se preparan específicamente para ser docentes, cómo ha repercutido la inserción de estos perfiles en el sistema escolar, y por último, qué acciones deben tomarse para que las reformas representen una mejora al magisterio y al sistema educativo nacional.

Al preguntar qué debemos esperar de los docentes, lo hacemos desde la temporalidad en la que acontece su acción, es decir, desde las transformaciones que ha vivido en cuanto a la forma de comunicarse, los avances tecnológicos, la forma de establecer relaciones con el mundo y entre el nosotros; todos ellos factores que intervienen en los espacios educativos y por tanto, en las prácticas docentes.

La identidad profesional trae consigo una carga histórica que la respalda. Sin embargo, y en términos prácticos, la identidad profesional se visibiliza en la interlocución de los individuos que cuestionan el sentido⁴⁹ de su quehacer. Este primer rasgo lo encontramos en los trabajos recepcionales cuando el estudiante toma posición con respecto a la identidad deseada, es decir, el deber ser como profesionalista.

Sobre la identidad profesional nos planteamos la siguiente interrogante: ¿cómo ha influido en los maestros de la escuela normal el ingreso de pedagogos al sistema educativo, y cómo han asumido estos últimos el papel de maestro? La respuesta da pauta para una nueva investigación. De lo que aquí y ahora podemos dar cuenta es de la inevitable relación entre el estudiante y una identidad profesional que se construye desde los puntos de encuentro y desencuentro que acontecen a lo largo de su formación inicial.

La construcción de una identidad docente, además de verse influida por distintos factores sociales, históricos e institucionales se enfrenta, además, a expectativas o rasgos deseables que apuntan a una idea de cómo debe ser el docente. En lo individual, existen motivaciones personales y determinadas influencias que son adoptadas por el profesionalista, imprimiéndole de un rasgo peculiar a su identidad. La formación inicial es precisamente la instancia encargada de dar forma a los primeros referentes de identificación del sujeto con sus pares y es en ese juego entre homogeneidad y diferencia donde el docente construye la identidad. Estas características se hacen presentes en los trabajos recepcionales cuando los estudiantes eligen los temas de sus trabajos, las orientaciones teóricas, la narrativa que usan, las ideas que defienden, etc.

⁴⁹ Entendemos como dar “sentido” a algo a una transformación que ocurre en el pensamiento para después concretarse en la acción; es un cambio de percepción con respecto a una actividad, misma que cobra un significado para su realización. Se es consciente del porqué se realiza.

En este proceso constitutivo de la identidad interviene la subjetividad, un momento donde la experiencia particular resulta determinante para la comprensión de la identidad, un componente condicionado por factores externos, aunque no determinado por ellos. El individuo vivencia una construcción continua y dinámica que no tiene fin.

Parte de los procesos del crecimiento individual es la “crisis de identidad”, es decir, el pensar desde la incertidumbre y enfrentar lo que se cree que se conoce. Esto permite replantarnos el sentido de algo para resignificarlo, tarea no fácil de abordar y resolver por su naturaleza compleja, aunque sí un camino que abre la puerta al diálogo entre los implicados: los maestros, la administración educativa y la sociedad en general.

El acercamiento efectuado sobre la formación de maestros en la perspectiva de tres espacios institucionales desembocó en una multiplicidad de circunstancias en las que se desenvuelven los actores implicados. Por su parte, los formados para ser pedagogos viven un proceso que transcurre sin limitarse a una única opción acerca de dónde implementar su práctica profesional, ya que ésta va definiéndose a medida que se adquieren los conocimientos. Al final de la formación, el estudiante elegirá hacia dónde encaminar su ejercicio laboral. Si se inclina por ser docente, deberá cumplir con determinados requerimientos formales y administrativos para hacerlo. El egresado de la Normal tiene determinado de antemano su espacio laboral en la educación primaria. En él ya existen ciertas dinámicas dictadas por los centros escolares, trámites administrativos, obligaciones institucionales, políticas educativas, etc., condiciones que contribuyen a que su integración a este espacio laboral sea más directa. Los tres tipos de profesionistas estudiados cuentan con distintas herramientas formativas que, para cada caso, formarán parte de su identidad profesional, de sus experiencias y del significado que les otorguen.

Ser maestro conlleva una importante responsabilidad social de transmisión de conocimiento. A respecto, hemos hecho referencia al debate entre los que estudian para ser maestros y los que ejercen la profesión desde otros perfiles profesionales –una vertiente parcialmente abordada en este trabajo–, pero que para el caso de

los pedagogos y de los maestros cuentan con referentes comunes como lo son, un lenguaje para entablar un diálogo, así como herramientas teóricas y metodológicas para comprender el fenómeno educativo e intervenir en él. La *expertise* en su quehacer se consolida desde un sentido individual, no la otorga la formación inicial, en ella sólo se sientan las bases de la identidad.

La figura docente emergente

La docencia no puede ser reducida a un simple rol técnico, ya que el desarrollo de las competencias se enfoca también a la capacidad de repensar las políticas públicas, su viabilidad e implementación. A ello se suma la facultad del docente para desarrollar una didáctica reflexiva y contextualizada, una tarea que innegablemente corresponde a la formación inicial.

A través del recorrido histórico realizado en este trabajo para comprender cómo fue consolidándose la profesión, constatamos que no es la formación docente la que fracasa sino las concepciones, los métodos y los enfoques con los que ha sido implementada. No se puede restar importancia a la formación docente como estrategia para el mejoramiento de las condiciones en las que se prestan los servicios educativos, aunque sí es indispensable realizar una reestructuración de la misma adecuándola al contexto que vivimos. Es urgente también, fortalecer los espacios de formación de docentes, y también abrir espacios para que los pedagogos participen en las diferentes trincheras del sistema educativo nacional.

Algo que tampoco puede dejarse de lado es la necesidad de contar con una infraestructura robusta para la formación de docentes, y erradicar el claro desfase entre lo que se le solicita a los docentes, y las herramientas con las que son dotados durante su formación.

Nos enfrentamos a nuevos retos como sociedad. Estamos ante escenarios desconocidos en búsqueda de la comprensión de un sinfín de circunstancias ajenas a un pasado y que en el presente nos provocan incertidumbre. La problemática

social se visibiliza en el entorno escolar, lejos quedó la idea de una escuela cerrada al exterior. Hoy con la presencia y penetración de los dispositivos móviles, los estudiantes pueden acreditar o cuestionar el actuar docente ante la reacción a una broma, a un mal comportamiento, a un error en clase, o bien, a alguna muestra de enojo, alegría, etc., comportamientos que se convierten en recursos que lejos de favorecer afectan al docente, a su estabilidad emocional, y a su seguridad laboral. Estas circunstancias no pueden dejarse de lado en la comprensión de las implicaciones que tiene ser maestro en nuestros días.

Las tecnologías también han tenido un importante impacto en la conformación de redes profesionales por medio de blogs, videos, materiales didácticos, podcasts, etc., espacios donde los docentes comparten sus experiencias e intercambian consejos. Se organizan como comunidades profesionales reconocidas entre pares, elaboran una narrativa de apoyo entre los maestros que recién se incorporan y los más experimentados. No obstante, dichas comunidades se establecen en torno al reconocimiento de la profesión desde plataformas digitales individuales, aunque en los contextos de trabajo la capacidad para trabajar de forma colegiada no resulte tan fácil como podría creerse. El conflicto se convierte en parte de la convivencia de una colectividad tan diversa.

A lo largo de este trabajo hemos comprobado el difícil proceso experimentado por la profesión docente para lograr legitimarse como profesión, luchas por un reconocimiento mediado por los múltiples cambios de políticas públicas. El maestro, como profesionista, ha ido adaptándose a los requerimientos que demanda la práctica y la realidad de su contexto, aunque la escuela en su formato tal y como la conocemos, ha cambiado muy poco. Los edificios, las estructuras, los rituales, los festivales, etc., continúan formando parte de la escuela actual. Queda pendiente la tarea de explorar con mayor detenimiento qué cambios necesita la nueva profesión docente pero sin dejar de cuestionar a la institución escolar *per se*.

Si algo nos dejan los errores del pasado es el conocimiento de que el problema de la educación en el país no recae exclusivamente en el docente, no todo se reduce a saber cómo están aprendiendo los alumnos, sin antes cuestionarnos sobre cómo

se están formando sus docentes. Un primer paso es cuestionar al maestro sobre la problemática a la que se enfrenta al llegar al aula una vez que egresa y de ahí identificar qué aspectos particulares pueden ser trabajados desde la formación inicial. Esto incluye la revisión de las estrategias y los enfoques que utilizan los formadores de docentes.

El estudio de la identidad profesional está estrechamente relacionado con lo que se espera del docente, qué cualidades son deseables para el desempeño de su práctica, a qué problemáticas se enfrenta en la actualidad y cuáles son los retos futuros para la profesión. La crisis que atraviesa la educación en el país no se debe al ingreso de pedagogos a las aulas, sino a un complejo entramado de hechos históricamente acumulados y de problemas no resueltos. De hecho, la inserción de pedagogos ya forma parte de un proceso relevante para la historia del sistema educativo, ya que atiende un problema real que es la falta de maestros. Para Dubar (2002) nos encontramos, ante una "crisis social y simbólica" que altera el modo de identificación de los individuos, una dificultad que afecta al cómo nos construimos como actores sociales, al cómo nos vinculamos con otros, y al cómo construimos la sociedad. En suma, la calidad del quehacer docente se encuentra fuertemente condicionada por la desigualdad social que ha predominado históricamente en el país y en las instituciones.

La institución formadora como referente identitario

La formación profesional abarca un conjunto de procesos sociales e institucionales que inciden en la formación del sujeto que posteriormente se desempeñará en un determinado ámbito laboral. Estos procesos se basan en la adquisición, abordaje y dominio de un cuerpo de conocimientos legitimados y regulados bajo determinadas prescripciones que respaldarán a una práctica profesional. Las instituciones formadoras expiden títulos académicos y certifican que los profesionales están capacitados para ejercer su carrera. El paso por la escuela es el primer referente de sentido para los estudiantes y su profesión.

Las tres perspectivas de formación consideradas en esta investigación nos enfrentaron a la compleja tarea de no caer en la obviedad de sólo marcar y atender a las diferencias existentes entre ellas. La comprensión de los elementos constitutivos de la identidad profesional, y la relación que mantiene la formación con la docencia, fueron los ejes que permitieron no perder de vista la complejidad de las tres instituciones académicas. El recorrido histórico desde su surgimiento hasta la actualidad, proporcionó un panorama sobre los cambios más representativos experimentados. Un recorrido apoyado en la historia que se narra como un primer referente de identidad que no se pierde, sino que se va modificando de acuerdo con las nuevas problemáticas que acontecen.

Consideramos pertinente hablar de formación de maestros desde tres enfoques institucionales⁵⁰ porque los pedagogos pueden encontrar un espacio laboral en las aulas. Ellos cuentan con una diversidad de elementos que se articulan en el campo pedagógico: los recursos teóricos, metodológicos y didácticos necesarios para el ejercicio de la docencia en sus diferentes niveles. Si bien la docencia no es su principal campo de acción, en la actualidad es un espacio laboral con alta demanda social⁵¹ en el que pueden insertarse. Cabe señalar que no se dispone de fuentes de información que indiquen acerca del número de pedagogos que ingresan al Sistema Educativo Mexicano, y menos aún sobre si existe información de las instituciones de las que provienen. La estadística del Servicio Profesional Docente ofrece datos que agrupan a los concursantes por sexo, edad, desempeño y tipo de convocatoria (normalista o abierta), información que imposibilita contar con números claros con respecto a cuántos pedagogos ingresan a las plazas abiertas por la Secretaría de Educación. Esto evidencia la ausencia de datos relevantes de acceso público,

⁵⁰ Con esta afirmación no estamos aseverando que la formación de pedagogos tenga una inclinación hacia la docencia, ni la Universidad Pedagógica, ni la Facultad de Filosofía y Letras tienen esa intención formativa. Sin embargo, el Sistema Educativo Nacional abre esta posibilidad. Por lo tanto, en estos momentos hay pedagogos trabajando como docente de educación básica.

⁵¹ Según datos del reporte Docentes en México Informe 2015, se pronostica que para el año 2023 los puestos vacantes a nivel primaria serán cerca de 78 mil 823 y de secundaria de 52 mil 180. Por los que se pronostica un déficit de maestros que las escuelas Normales no podrán satisfacer (Informe, 2015; Delgado, 2019)

mismos que permitirían conocer y valorar el comportamiento y las consecuencias de este proceso de inserción de otros perfiles profesionales a la docencia en educación básica.

Los planes y programas de las tres instituciones consideradas ofrecen un panorama acerca del bagaje teórico detentado por sus egresados, las ideas que tienen sobre la pedagogía y el abordaje que se construye en torno a la misma; sin embargo, es a partir de estas tres modalidades que surge la necesidad de establecer un diálogo entre profesionales en torno a la docencia dadas las actuales circunstancias. No circunscribimos el tema de la identidad profesional a las instituciones y a los planes que las conforman, aunque sí damos cuenta de la influencia que estos tienen como referentes de identificación.

Las narrativas en los trabajos recepcionales: proyección profesional y referentes identitarios

La elaboración del trabajo recepcional escrito que el estudiante presenta para obtener un certificado académico, supone el cumplimiento de requisitos formales tales como un cierto rigor metodológico y un determinado lenguaje académico especializado. La lectura de los trabajos recepcionales nos acercó a referentes del profesional a través de los egresados, sus intereses, sus ideas, sus motivaciones, sus proyecciones e intenciones. De este modo, abordamos el tema de las identificaciones como profesionistas, desarrollando una interpretación de la identidad profesional.

Exploramos el camino que los estudiantes siguen para elegir un tema relacionado con un referente para ellos significativo, encontrando en ellos una gran variedad de temáticas; en algunos casos, fueron explícitos los argumentos que los llevó a tomar un determinado rumbo. Aunque el reconocimiento del *Ser profesional* no se encuentra explícitamente expuesto en los trabajos recepcionales, las elecciones efectuadas por los estudiantes, y la narración que acompaña el discurso, nos dan elementos para detectar las proyecciones profesionales. De este modo,

encontramos que desde su saber asumen una responsabilidad social, reconocen el impacto de su práctica, así como el compromiso que requiere su profesión.

La construcción identitaria que se asienta en cada profesional trae consigo un comportamiento deseable, un bagaje teórico y una historia que le antecede. Son estas características las que los distinguen de otros profesionales. En nuestro caso, cada una de las tres instituciones cuenta con sus propios referentes identitarios. La identidad en la profesión docente (ser maestro) fue abordada desde un cuestionamiento central: ¿cómo se define la figura docente? ¿qué identifica al maestro? Estas preguntas que a su vez dieron lugar a otras: ¿cómo se puede ser maestro desde otra profesión? ¿qué conocimientos demanda el ser docente? Si el pedagogo es un profesionista que cuenta con sus respectivos códigos, conocimientos y con su gremio específico, en la actualidad tiene también la posibilidad de ser parte del gremio docente de la educación básica. En esta medida, nos interesó conocer las particularidades formativas de cada profesión, y dar cuenta de las implicaciones que confrontaría ser maestro, desde tres perspectivas formativas distintas.

El acceso de pedagogos a plazas docentes abrió la posibilidad para que los estudiantes que ingresaran a las universidades a estudiar pedagogía tuvieran la opción de convertirse en docentes de educación pública básica si así lo decidieran. Hoy los pedagogos ocupan espacios en el gremio magisterial, su formación es completamente diferente a la recibida por los licenciados en educación primaria. Sin embargo, se les considera profesionistas aptos para desempeñar esta tarea. Habrá que preguntarse hasta qué punto es viable la homologación de perfiles que hace la reforma, sabiendo que la especificidad de la actividad profesional de los pedagogos no es la docencia: ¿qué estrategias debieran implementarse ante esta situación?

La lectura de los trabajos recepcionales permitió contrastar los elementos de identificación respecto a la profesión docente y la identidad profesional. El análisis se centró en los principales componentes de conocimiento de la formación recibida tales como las herramientas teóricas, conceptuales y metodológicas proporcionadas a lo largo de su formación, y que formalmente habilitan al maestro

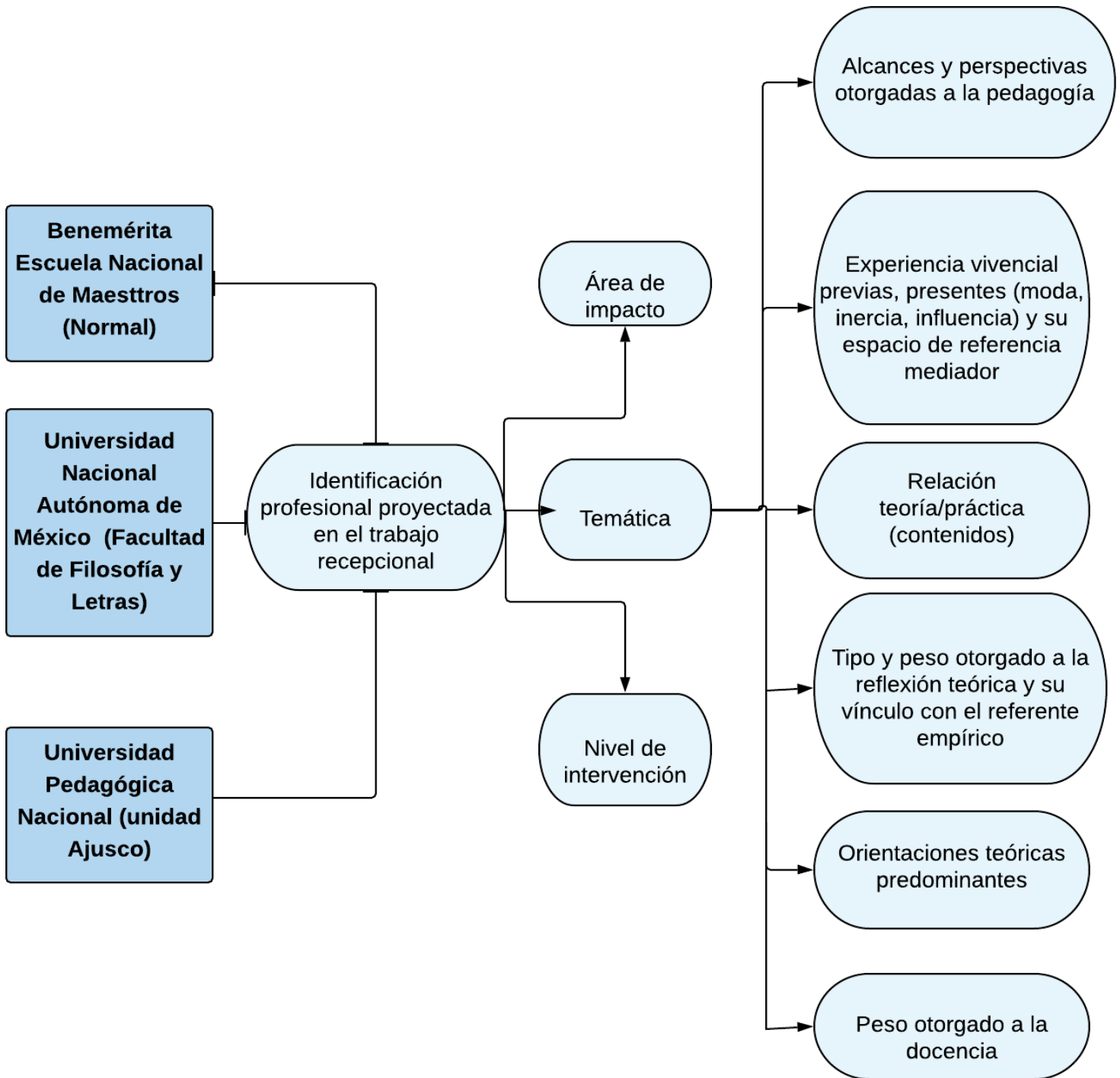
y al pedagogo para la docencia del nivel primaria. Se identificaron, además, los componentes de la formación inicial considerados de utilidad para la consolidación de la práctica profesional de la docencia.

Cada una de las tres instituciones seleccionadas cuenta con sus respectivos referentes de identidad y también tiene sus propias problemáticas. Con ello no se persigue justificar el valor de un profesionalista sobre de otro, pues lo importante es que ambas formaciones coexisten ya sea en los entornos educativos o bien, entre los docentes frente a grupo. Es ahí, en la individualidad de su práctica, donde el profesional enfrenta retos, nuevos aprendizajes y experiencias que configuran un sentido único a su quehacer profesional.

La problemática educativa a la que se enfrenta el gremio docente ha sido avasallante en el pasado y en el presente, los requerimientos solicitados a un buen profesor van más allá de las posibilidades de las instituciones que los forman, situación que emplaza a autoridades y actores a transformar la escuela y el sistema escolar en su totalidad.

Es necesario modificar la concepción que se tiene del docente por otra donde sea él el factor central del cambio. El docente no es un simple ejecutor de políticas, ni el principal responsable de la marcha de la enseñanza escolarizada. Incluso en los trabajos recepcionales aquí estudiados se exponen propuestas encaminadas al mejoramiento de la educación; si bien existe un compromiso ético como profesional, las condiciones laborales serán determinantes para fortalecer ese compromiso.

Anexo 1. Referentes de análisis



Anexo 2. Nomenclatura y títulos de trabajos revisados (por institución)

Benemérita Escuela Nacional de Maestros (Normal)

Código	Nombre
N2015-1	<i>Ambientes de aprendizaje para la construcción del conocimiento en un grupo de 1° en educación primaria.</i> Nidia Martínez Motlola
N2015-2	<i>El cuidado del medio ambiente como medio para formar el pensamiento crítico en niños de quinto año de educación primaria.</i> Ariadna Bello Cordero
N2015-3	<i>Desarrollo del pensamiento histórico a través de conceptos de segundo orden, tiempo y espacio histórico.</i> Gloria Delia Martínez Martínez
N2015-4	<i>La utilización de las tabletas como herramienta para el aprendizaje en las asignaturas de geografía, historia y matemáticas en un grupo de 5°.</i> Dulce Lizveth Hernández Ávila
N2015-5	<i>¿Quién cuenta la historia? Niños que narran su vida. Una estrategia para hacer presente la escritura y el tiempo en niños de segundo grado.</i> Blanca Estela Hernández López
N2015-6	<i>Taller utilizando el alfabeto móvil como una herramienta para propiciar aprendizajes en un grupo de primer grado.</i> Mayra Citlali Villegas Ocampo
N2015-7	<i>Taller permanente de lectoescritura en grupo de segundo.</i> Mayra Sandoval Trejo
N2015-8	<i>Rompiendo un mundo gris una propuesta verde para generar una vida educativa significativa y con sentido en un grupo de sexto grado.</i> Ana Gabriela Méndez Martínez
N2015-9	<i>Los proyectos factores motivantes para la adquisición lectora en un grupo de tercero.</i> Anabel Cruz Navarrete
N2015-10	<i>Los niños y el arte estrategias complementarias en el trabajo escolar en un grupo de segundo grado.</i> Karla Mariana Saucedo Conejo

N2015-11	<i>La integración grupal a través del juego.</i> Mónica Denisse Luna Cornejo
N2015-12	<i>Iniciación al trabajo colaborativo en un grupo de segundo grado a nivel primaria.</i> Jesica Abigail Luna Sánchez
N2015-13	<i>La importancia de la grafomotricidad en alumnos de primer grado.</i> Aidé Vedani Ocegueda Mendoza
N2015-14	<i>Que la preservación del medio ambiente sea nuestra meta diaria.</i> <i>Una propuesta didáctica en quinto grado.</i> Guadalupe López Ortiz
N2015-15	<i>La historia personal y familiar para fortalecer la adquisición de la lectura y la escritura en un grupo de primer grado.</i> Gustavo Ulises Hernández Castañeda
N2015-16	<i>El grupo de sexto b ubicándose en el tiempo histórico.</i> Ivet Castro Calvo
N2015-17	<i>Grandes Lectores. Un taller como recurso para mejorar la comprensión lectora en un grupo de quinto grado de primaria.</i> Thalía Baldomero Pérez
N2015-18	<i>Factores familiares que inciden en el desarrollo integral del niño en un grupo de cuarto grado de educación primaria.</i> Ada Griselda Vázquez Vázquez
N2016-1	<i>“Del dicho al hecho los valores son un derecho” educación en valores.</i> Teresa Álvarez Navarro
N2016-2	<i>Todos somos iguales pero diferentes: propuesta para favorecer la sana convivencia en un grupo de tercer grado.</i> Nelly Rubí Vázquez Medel
N2016-3	<i>Las inteligencias intra e interpersonal a través de talleres para favorecer la convivencia en el aula.</i> María Itzel gay tan González
N2016-4	<i>Herramientas digitales en apoyo al proceso enseñanza aprendizaje (sic) en un grupo de quinto año.</i> Michelle Estefanía Martínez Ruiz
N2016-5	<i>Estrategias didácticas para mejorar la convivencia y propiciar un mejor ambiente de aprendizaje en un grupo de sexto grado.</i> Aldo Carrizo Chávez
N2017-6	<i>Estrategias para favorecer el ambiente de aprendizaje en un grupo de sexto grado en educación primaria.</i>

	Dania Valeria Bielma Jiménez
N2017-7	<i>Los proyectos globales como estrategia para el aprendizaje.</i> Elizabeth Vanette Zarco Chávez
N2017-8	<i>Las artes plásticas como herramienta para la inclusión educativa en un grupo de tercer grado.</i> Cinthya Guadalupe Santiago Sánchez
N2017-9	<i>Taller cuenta cuentos y algo más para leer y escribir en un grupo de segundo año.</i> Ilse Irene Hernández García
N2017-10	<i>Ambientes favorables para el proceso de alfabetización a través de los rincones de trabajo en primer grado.</i> Anadela Santes Salazar
N2017-11	<i>Estrategias para promover el trabajo colaborativo con alumnos de segundo grado.</i> Ana Lizbeth Paz Cuevas
N2017-12	<i>Transversalización de la educación ambiental en la formación de un grupo de educación primaria de 6to año.</i> Jacqueline Ayala Chavarría
N2017-13	<i>Desarrollo de la inteligencia emocional para fortalecer las relaciones interpersonales en un grupo de cuarto grado.</i> Ana Yareli Barrera Barrera
N2017-14	<i>Estrategias didácticas para fomentar la comprensión lectora en un grupo de 6to año.</i> Cynthia Cimental Morales

Universidad Nacional Autónoma de México (Facultad de Filosofía y Letras)

Código	Nombre
U2017-1	Tesina: <i>La educación durante la presidencia de Benito Juárez: la creación de la ley orgánica de instrucción pública de 1867</i> Beatriz Gabriela Acuña Rangel
U2017-2	Tesina: <i>La propuesta educativa de María Montessori: reflexiones pedagógicas sobre su vigencia y diferencias en la práctica educativa entre la casa de niños y el taller</i> Martha Patricia Cortes Oliver
U2017-3	Tesina: <i>Educación para la salud: una propuesta de intervención pedagógica para el autocuidado de pacientes con diabetes mellitus tipo 2</i> Ana Laura García Serrano
U2017-4	Tesis: <i>Influencia en el pensamiento de Lutero en la visión educativa de los jesuitas</i> Juan Carlos Juárez Vargas
U2017-5	Tesis: <i>La labor misionera jesuítica del noreste novohispano: otra forma de educar</i> Alejandra Mastache Rojas
U2017-6	Tesis: <i>Tensiones entre el modelo alternativo: "CWII SCWELA CANTYJA'NAA CHIUU WAA NA NNCWANTO "TSA" una escuela para la vida y el modelo educativo oficial del nivel básico dirigido a la población indígena en México.</i> Adriana Olea Mendoza
U2017-7	Tesis: <i>Problemáticas a las que se enfrentan las mujeres que deciden alfabetizarse.</i> Dora Romero Rivera
U2017-8	Tesis: <i>La reivindicación de la visibilidad migrante: una mirada a partir de la educación.</i> Erika Yamada Kubo
U2016-1	Tesina: <i>Diseño de un jardín de niños</i> Lourdes Danielle Alfaro Jaime
U2016-2	Tesis: <i>Importancia de la educación sexual en la secundaria. Fundamentos pedagógicos y filosóficos para desarrollar el trabajo educativo en materia de sexualidad con adolescentes en México</i> Juan Carlos Cortés Tovar
U2016-3	Tesis: <i>Hacia una pedagogía poética. Una perspectiva de Gastón Bachelard</i> Ulises Alberto Gonzales Pérez

U2016-4	Tesis: <i>Los conocimientos y usos de la tecnología de la información y comunicación: el caso de las tabletas electrónicas en alumnos y profesores de 5to grado en una escuela primaria del Estado de México</i> Elizabeth García García
U2016-5	Tesis: <i>El significado del buen humor en la práctica docente, las voces de los alumnos de las licenciaturas de médico cirujano y pedagogía en la UNAM</i> Jazmín Guillén Arroyo
U2016-6	Tesina: <i>Propuesta de estimulación de lenguaje para niños prescolares con dislalia</i> Laura Isabel Miranda Zágayo
U2016-7	Tesis: <i>Influencia de la planeación didáctica en la educación primaria para fortalecer la intervención pedagógica</i> Ana Guadalupe Del Rio Portilla
U2016-8	Tesis: <i>Las concepciones de ser zurdo en profesores de la FFYL de la UNAM</i> María de Loreto Torres Frías
U2016-9	Tesis: <i>¿Tiene impacto sobre la formación de los estudiantes un proyecto político pedagógico? Estudio comparativo entre la Universidad Federal de Vicosá en Brasil y la Universidad Nacional Autónoma de México en México de las carreras de medicina y pedagogía</i> Nathalie Melina Portilla Hoffmann
U2015-1	Tesina: <i>Rompiendo estereotipos de las niñas en preescolar.</i> Mayra Elizabeth Aguilar Enríquez
U2015-2	Tesis: <i>Formación del pensamiento crítico y el uso del internet en la era digital.</i> Jhoana Liency Bautista Lozano
U2015-3	Tesina: <i>¿Las niñas de siete a nueve años de edad pueden desarrollar habilidades científicas a través del uso de robots?</i> Saray Buendía Hernández
U2015-4	Tesis: <i>La biblioteca digital como espacio de apoyo a las actividades de aprendizaje.</i> Gabriela Cruz Martínez
U2015-5	Informe académico: <i>La labor del pedagogo dentro del campo editorial</i> Gabriela Cruz Martínez
U2015-6	Tesis: <i>La articulación del sistema social mexicana a través de la interacción social: el papel de la educación informal</i> Magaly de Lourdes Gallegos Peralta
U2015-7	Tesina: <i>la tanatología una labor pedagógica</i>

	Diana Cecilia García Medrano
U2015-8	Tesis: <i>La educación en la nueva España tras las reformas borbónicas: una interpretación pedagógica</i> Cynthia Alejandra González León
U2015-9	Tesis: <i>El medio ambiente, natural y social, como determinante de la conducta moral individual. La teoría moral de John Dewey repercusiones para el ámbito educativo.</i> Nidia Eli Ochoa Reyes
U2015-10	Tesis: <i>Una mirada pedagógica a la misa cristiano-católica</i> Elsa Imelda López Padilla
U2014-1	Tesis: <i>Actitudes y aptitudes que son necesarias para el desarrollo de los pedagogos en el área de recursos humanos en el ámbito empresarial privado</i> Katia María Valencia Ruiz
U2014-2	Tesina: <i>El proceso educativo y el impacto producido por las caricaturas en niños de 6 a 12 años</i> José Antonio Agis Rosas
U2014-3	Tesis: <i>Propuesta didáctica de educación alimentaria y nutricional para mujeres embarazadas y lactantes</i> Lidia Nayeli Ayala González
U2014-4	Tesis: <i>Derecho a la educación y narrativa escolar a partir del modelo de las 4AS (Nota: las 4 se refieren a 1-asequibilidad, a2 accesibilidad, a3 aceptabilidad, a4 adaptabilidad)</i> Marco Antonio Contreras Ruiz
U2014-5	Tesis: <i>Alternativas pedagógicas en materia de educación a jóvenes. Experiencia de la comuna.</i> Blanca Margarita Flores Ramírez
U2014-6	Tesis: <i>Enfoque educativo basado en competencias, investigación, descripción y análisis crítico: "formación docente en la benemérita escuela Normal de maestros"</i> Laura González Sánchez
U2014-7	Tesis: <i>El proyecto de educación cultural vasconcelista</i> Rebeca Juárez de la Cruz
U2014-8	Tesina: <i>El desarrollo motor y su importancia para favorecer el aprendizaje de la lectura y escritura</i> María Violeta Macías Niño
U2014-9	Tesis: <i>La educación ambiental ante la crisis del medio ambiente del planeta: avances y retos en el marco de los acuerdos internacionales</i> Fabiola Ordóñez Sánchez
U2014-10	Tesis: <i>Educación y saber pedagógico como dispositivo de poder</i> Liliana Palacios Romo

U2014-11	Tesis: <i>La educación moral como fundamento para la construcción del sujeto: "dos miradas contrastadas"</i> Betzaabeth Reyes Pérez
U2014-12	Tesis: <i>El trabajo como espacio humano y educativo: el caso de la planta de asfalto del Distrito Federal</i> Roxana Mayela Sánchez Gómez

Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco

Código	Nombre
UP2017-1	Tesis: <i>En voz de las protagonistas: embarazo y deserción escolar en adolescentes</i> Brenda Abelar García
UP2017-2	Tesis: <i>La ideología pedagógica de John Dewey en la educación por competencias. Estudio y proyecto curricular al PNIEB (Programa nacional de inglés en educación básica) de la SEP</i> Abimael Moisés Raygoza Villamil
UP2017-3	Tesina: <i>La actividad docente para mejorar el proyecto escolar</i> Marisol Pérez Abeja
UP2017-4	Tesis: <i>Estrategias para la prevención de violencia escolar dentro de la escuela secundaria</i> Eduardo Cruz Vargas
UP2017-5	Tesis: <i>Las prácticas escolares para la inclusión laboral en el CAM-L:31. Un estudio de caso</i> Norma Araceli Pablo Bautista y Wendy Michell Vázquez Gómez
UP2017-6	Tesis: <i>Museo virtual de educación vocacional</i> Lizbeth Negroe Escalante
UP2017-7	Propuesta pedagógica: <i>Leer y producir textos para fortalecer el gusto por el mundo escrito. Una experiencia pedagógica dirigida a los alumnos de cuarto año de primaria</i> Blanca Elizabeth Cabrera Tinajero
UP2017-8	Tesis: <i>La construcción de un museo: uso didáctico para la enseñanza de las culturas prehispánicas en cuarto año de primaria</i> Nydia Lizbeth Espinoza Ambriz
UP2016-1	Tesis: <i>La educación emocional como recurso para fomentar la convivencia escolar adecuada en estudiantes de primer grado de primaria.</i> Karina Jovana Ponce Juárez
UP2016-2	Propuesta pedagógica: <i>Proyecto de mejora docente dirigido a maestros-talleristas de la fábrica de artes y oficios de oriente (faro oriente)</i> César Ventura Martínez
UP2016-3	Tesis: <i>Uso y aprovechamiento de los materiales de apoyo que elabora la SEP para la educación preescolar.</i> Elizabeth Melody Cornejo Esquivel, Ilse Ivonne Cornejo Esquivel y Angélica Yazmin Rivera Montes

UP2016-4	Tesis: <i>Hoy puede ser un gran día y mañana también.</i> Irene Refugio Reyes
UP2016-5	Tesis: <i>Alfabetización digital para adultos mayores: necesidad educativa del siglo XXI</i> Sharon Arriaga Sánchez
UP2016-6	Tesis: <i>¿Autoridad o autoritarismo? Un estudio de caso en una secundaria técnica del distrito federal.</i> María de Lourdes Barajas López y Guadalupe Rivera Padilla
UP2016-7	Tesis: <i>La formación inicial y continua del docente de educación primaria en cívica y ética como apoyo en la enseñanza de valores a los estudiantes.</i> Elizabeth De la Cruz Blancas
UP2016-8	Proyecto de desarrollo educativo: <i>Taller de lectura para adultos mayores. Biblioteca pública ISSSTE/CNCA no. 12 Tlatelolco</i> Magaly Luna Lira
UP2016-9	Tesis: <i>Análisis etnográfico de la atención a adolescentes en conflicto con la ley en la fundación mexicana de reintegración social REINTEGRA AC.</i> Carolina Castellanos Anchondo
UP2016-10	Propuesta pedagógica: <i>Taller para contribuir al desarrollo del pensamiento creativo a través de las artes visuales: hacia la formación de estudiantes y profesores integrales.</i> Jesica Viguera Grande
UP2016-11	Tesis: <i>Recomendaciones psicopedagógicas para padres de familias reconstruidas o de segundas nupcias para consolidar familias funcionales.</i> Ilian Monserrat Deheza Hernández
UP2016-12	Propuesta pedagógica: <i>Taller educativo para prevenir el consumo de comida no nutritiva en estudiantes de cuarto grado de primaria.</i> Hilary Mariana García Méndez
UP2016-13	Tesis: <i>La radionovela como herramienta pedagógica para la enseñanza de la historia de México en el tercer año de secundaria: Porfiriato</i> Norma Elisa Cruz Pantoja y Laura Jacqueline Lazcano Cervantes
UP2016-14	Tesis: <i>La educación socialista en México en el programa de educación primaria de 1934-1940. Desde una perspectiva pedagógica.</i> Rubén Omar Martínez Reyes
UP2016-15	Tesis: <i>Una evaluación para la mejora de tutoría de pares en la UPN Ajusco</i> Danitza Caveró Alvarado y Inelva Liseth Marín Balderas

UP2016-16	Tesis: <i>Facebook: usos y aprendizajes en adolescentes de 12 a 15 años.</i> Mara Ivelleisses Arzola Cruz
UP2016-17	Tesis: <i>Las teorías implícitas: un acercamiento al pensamiento de los profesores de la UPN. Estudio de caso</i> Joel Estrada Nava
UP2015-1	Tesis: <i>La tutoría a distancia en las voces de los profesionales de la LEIP en la Universidad Pedagógica Nacional</i> José Manuel Jiménez Sánchez
UP2015-2	Tesis: <i>La influencia de las emociones del docente en el aprendizaje del estudiante de primaria.</i> Edgar Paez Buendía y Cinthia Vanessa Zamora Ronquillo
UP2015-3	Tesis: <i>Proceso de intervención para apoyar la inclusión educativa de un niño con trastorno del espectro autista. Un estudio de caso.</i> Karen Domínguez Ramírez
UP2015-4	Tesis: <i>Desarrollo de las nociones económicas en niños y adolescentes mexicanos: un estudio exploratorio.</i> Giovana Mariela Hernández Jiménez, Magali Molina Martínez y Dulce Magaly Peralta Falcón
UP2015-5	Tesina: <i>La propuesta de la RIEB, la reforma educativa y sus repercusiones en la práctica docente en educación primaria.</i> Fernando Duarte Ponce
UP2015-6	Tesis: <i>Influencia del noviazgo en el aprendizaje del alumno.</i> Sandra Guadalupe Xocoyotzi Ruiz
UP2015-7	Tesis: <i>El plan de vida como herramienta primordial para el adolescente que cursa el nivel medio superior.</i> Danna Ayalen Castro Islas
UP2015-8	Tesis: <i>El counseling en el desarrollo de la psicomotricidad en la etapa preoperacional del niño en el área de hemato-oncología del hospital general de México.</i> Andrea Frago Duarte y María Piedad Martínez Ortega
UP2015-9	Tesis: <i>Construyamos la paz. Taller para docentes de la escuela preparatoria oficial No.7 de los Reyes Acaquilpan.</i> Ana Karenth Camacho Méndez
UP2015-10	Tesis: <i>Atención a las NEE de un niño con sarcoma de ewing incorporado a una escuela regular</i> Alejandra Flores Fuertes y Tania García Ordaz
UP2015-11	Tesis: <i>El significado que tiene la escuela para los estudiantes de tercero de secundaria.</i> Maribel Rodríguez Macías

UP2015-12	Tesis: <i>Hábitos y trastornos alimenticios en los adolescentes en la escuela secundaria diurna No. 139 "José Enrique Rodo"</i> Karla Cecilia Vázquez Soto
UP2015-13	Tesis: <i>Re-pensar la educación de los sentimiento para estudiantes de bachillerato</i> Ariel García Zúñiga
UP2015-14	Tesis: <i>Una mirada sustancial del trabajo psicopedagógico de la educadora en torno al desarrollo afectivo en los niños preescolares.</i> Estela Peralta Rodríguez
UP2015-15	Tesis: <i>La práctica docente, los procesos de enseñanza y evaluación del aprendizaje en los alumnos de educación primaria: estudio de caso.</i> Ana María Rugerio Carrreño
UP2014-1	Tesis: <i>Ciudadanía: la escuela secundaria como formadora de consciencia ética</i> Fabiola Becerril Bonilla
UP2014-2	Tesis: <i>Enseñanza de la historia: héroes de la independencia en el libro de texto de Luis G. León, 1901-1911</i> Elizabeth López Carballo
UP2014-3	Tesis: <i>Los museos como recurso didáctico en la enseñanza de la historia en educación primaria</i> Andrea Carolina García Martínez y Nadia Citlali León Jiménez
UP2014-4	Propuesta pedagógica: <i>Taller de didáctica del español para docentes de educación primaria (Municipio de Ecatepec, Estado de México)</i> Gumersindo Alonso Ramírez Silva
UP2014-5	Propuesta pedagógica: <i>La educación sexual como agente favorecedor hacia una práctica responsable de la sexualidad en adolescentes de secundaria</i> Verónica Gonzáles Velasco
UP2014-6	Tesis: <i>Por una pedagogía que incluya el movimiento corporal en la formación de la pedagoga y/o el pedagogo en la Universidad Pedagógica Nacional</i> Liliana de la Rosa Rodríguez
UP2014-7	Tesis: <i>¡Lee, descubre y crea!: trabajo docente para el fomento y comprensión lectora en 1° de secundaria</i> Alma Liliana Muñoz Fernando
UP2014-8	Tesis: <i>El cuento como propuesta pedagógica para fomentar los valores en la escuela primaria</i> Elizabeth Rojas Pineda

UP2014-9	Tesis: <i>Uso de estrategias didácticas del profesor novel para generar aprendizajes significativos</i> Janeth García García y Cynthia Aidee Mejía Lozada
UP2014-10	Propuesta pedagógica: <i>La lectura a través de la poesía</i> Beatriz Adriana Pacheco Nicolás
UP2014-11	Tesis: <i>Propuesta didáctica de sensibilización y capacitación con perspectiva de género</i> Nayeli Aritzain Solís Elizarrarás
UP2014-12	Tesis: <i>Orientación vocacional: en la elección de estudios del nivel medio superior: estudio de caso en la Escuela Secundaria Diurna n° 173 Yuri A. Gagarin</i> Laura Abigail López Aguilar
UP2014-13	Monografía: <i>La violencia en los programas infantiles de la televisión comercial abierta y la formación de valores en la escuela primaria</i> Alejandra León Hernández
UP2014-14	Tesis: <i>El pensamiento crítico como alternativa para contrarrestar las implicaciones sociales que genera el narcotráfico en el marco del modelo de producción capitalista vigente: fundamentación desde la pedagogía crítica</i> Renia Yahel Magallón Castellanos
UP2014-15	Tesis: <i>Formación profesional: elección entre conocimiento disciplinar de biología y las competencias docentes, y su efecto en el aprendizaje de los alumnos de 1° de secundaria</i> Ana Karen Belmont Cirilo y Mariana Romero Fabela
UP2014-16	Tesis: <i>Factores que influyen en la enseñanza del docente de telesecundaria y sus repercusiones en la formación de los alumnos: estudio de caso</i> Aracely Flores Gómez y Erika Leonor Montaña García
UP2014-17	Tesis: <i>La influencia del acoso escolar en el proceso de aprendizaje</i> Marina García Armendáriz y Ana Lizeth Lovera Sánchez
UP2014-18	Tesis: <i>Evaluar para transformar el aprendizaje de los estudiantes en secundaria</i> María de Lourdes Rebollar de la Cruz
UP2014-19	Tesis: <i>El uso del blog como recurso didáctico para mejorar la comprensión lectora y la expresión escrita en estudiantes de nivel secundaria</i> Araceli Portillo Toledano

Referencias

- Abba-Bernstorff, A. (2017). *Reseña del libro Historia de la educación durante el porfiriato*. Obtenido de <http://www.crefal.edu.mx/rieda/images/rieda-1996-1/resenas2.pdf> el 26 de junio de 2017
- Arnaut, A. (2004). *Sistema de formación de maestros en México. Continuidad, reforma y cambio*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Arteaga, B., y Camargo, S. (2009). El surgimiento de la formación de docentes en México como profesión de Estado: Enrique C. Rébsamen y la creación de las primeras Escuelas Normales. *Revista Integra Educativa*, II(3), 121-133.
- Bajardi, A. (2015). La identidad personal en relación con la educación: características y formación del concepto. *ReiDoCrea*, 106-114.
- Barreda, G. (1867). *Oración cívica*. Obtenido de Biblioteca Virtual Universal: <http://www.biblioteca.org.ar/libros/1112.pdf>
- Beijaard, D., Meijer, P., y Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education* (20), 107-128. Recuperado el 16 de febrero de 2018, de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.454.2571&rep=rep1&type=pdf>
- Bélgica, S. d. (2002). *Vivre ensemble autrement*. Recuperado el 13 de enero de 2018, de http://www.annoncerlacouleur.be/sites/files_alc/ressource-pedagogique/fichiers/III-1-Vivre%20ensemble%20autrement%20-%20Dossier.pdf
- Berger, P., y Luckmann, T. (1995 Reimp). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Biddle, B., y Anderson, D. (1989). Teoría, métodos, conocimiento e investigación sobre la enseñanza. En M. Wittrock. Barcelona: Paidós.
- Bolívar, A. (2009). Efectos de la globalización en las vidas profesionales del profesorado. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*(11), 1-18.
- Bolívar, A., Fernández, M., y Molina, E. (2015). Investigar la identidad profesional del profesorado: una triangulación secuencial. *Forum: qualitative social research*, 6(1), 1-26. Obtenido de <http://www.qualitative-research.net/fqs/>
- Bordignon, N. (2005). El desarrollo psicosocial de Eric Erikson. El diagrama epigenético del adulto. *Revista Lasallista de Investigación*, 2(2), 50-63.
- Cajiao, F. (2004). *La formación de maestros y su impacto social*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

- Cattonar, B. (2001). Les identités professionnelles enseignantes. Ebauche d'un cadre d'analyse. *Cahier de Recherche du GIRSEF*(10), 4-35. Recuperado el 9 de diciembre de 2017, de <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00603566/document>
- Civera, A. (2008). *La escuela como opción de vida: la formación de maestros normalistas rurales en México 1921-1945*. México: El Colegio Mexiquense A.C.
- Cordero-Arroyo, G., y Salmerón-Castro, A. (2017). El Servicio Profesional Docente y las licenciaturas en ciencias de la educación. Elementos para el análisis. *Revista iberoamericana de educación superior*, 8(3), 3-24. Recuperado el 13 de Marzo de 2019, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722017000300003&lng=es&tIng=es.
- Day, C. (2006). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea.
- De Cearteau, M. (1999). *La escritura de la historia*. (J. López, Trad.) México: Universidad Iberoamericana, ITESO.
- De Ibarrola, M. (1998). La formación de profesores de educación básica en el siglo XX. En P. Latapí, *Un siglo de educación en México* (págs. 230-275). México: CONACULTA/FCE.
- Delgado, P. (2019). *Crisis en la docencia: ¿por qué los profesores están abandonando las aulas?* Obtenido de Observatorio de innovación educativa: <https://observatorio.tec.mx/edu-news/crisis-docencia#:~:text=Seg%C3%BAAn%20datos%20del%20reporte%20%E2%80%9CDocentes,de%208%20o%209%20mil>.
- Delors, J. (1997). *La educación encierra un tesoro : informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. México: Unesco.
- Díaz-Barriga, Á. (enero-junio de 1998). La investigación en el campo de la didáctica. Modelos históricos. *Perfiles educativos [En línea]*(80). Recuperado el 15 de junio de 2019, de <http://www.redalyc.org/pdf/132/13208002.pdf>
- Díaz-Barriga, Á., e Inclán, C. (2001). El docente en las reformas educativas: Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. *Revista Iberoamericana de Educación*(25), 17-41.
- Domingo-Moratalla, A. (2005). Ética de las profesiones y formación universitaria: tres modelos de responsabilidad profesional. *Revista de Fomento Social*(60), 39-55.
- Dubar, C. (2002). *La crisis de las identidades*. (J.-M. Marcén, Trad.) Barcelona: Bellaterra.
- Dubet, F. (2010). Crisis de la transmisión y declive de la institución. *Política y sociedad*, 47(2), 15-25.

- Ducoing, P. (1991). *La pedagogía en la universidad de México 1881-1954* (Vol. II). México: Centro de Estudios Sobre la Universidad.
- Ducoing, P. (2004). Origen de la Escuela Normal Superior de México. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 6(6), 39-56.
- Ducoing, P. (2013). Los otros y la formación de profesores. En P. Ducoing, *La Escuela Normal: una mirada desde el otro* (págs. 7-22). México: Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación.
- Erikson, E. (1993). Las ocho edades del hombre . En *Infancia y Sociedad* (págs. 222-247). Buenos Aires: Hormé.
- Esteve, J. (2009). Formación de profesores: bases teóricas para el desarrollo de programas de formación inicial. *Revista de educación*, 15-29.
- Evetts, J. (2003). Identidad, diversidad y segmentación profesional: el caso de la ingeniería. En M. Sánchez-Martínez, J. Sáez, y Svensson, *Sociología de las profesiones. Pasado, presente y futuro* (págs. 141-154). Murcia: Diego Marín Librero.
- Fernández, A. (1989). La práctica profesional de la pedagogía. *Revista de la educación superior*, 18, 1-5. Obtenido de <http://publicaciones.anuies.mx/revista/72/1/4/es/la-practica-profesional-de-la-pedagogia>
- Galván, L. E. (2002). *Diccionario de la Historia de la Educación en México. (Libro electrónico) UNAM, CIESAS, Proyecto CONACYT*. Recuperado el 17 de marzo de 2017, de http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_15.htm
- García, C. (2010). La identidad docente: constantes y desafíos. *Revista interamericana de investigación, educación y pedagogía*, III(1), 15-42.
- Giddens, A. (1997). *Modernidad e identidad del yo*. (J. L. Gil, Trad.) Barcelona: Península.
- Giménez, G. (1992). *La identidad social o el retorno del sujeto en sociología*. Obtenido de Humanindex: http://www.humanindex.unam.mx/humanindex/consultas/detalle_articulos.php?id=17864&rfc=GIMS270601 Consultado el 9 de Agosto de 2017
- Giménez, G. (1996). La identidad social o el retorno del sujeto en sociología. *Coloquio Paul Kirchhoff* (págs. 183-205). México: UNAM.
- Giménez, G. (2005). *Teoría y análisis de la cultura* (Vol. 2). México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Giménez, G. (2010). *Cultura, identidad y procesos de individualización*. (UNAM, Ed.) Obtenido de Conceptos y fenómenos fundamentales de nuestro tiempo : http://conceptos sociales.unam.mx/conceptos_final/625trabajo.pdf

- Greaves, C. (2010). La búsqueda de la modernidad. En P. Escalante, P. Gonzalbo, D. Tanck, A. Staples, E. Loyo, C. Greaves, y J. Vázquez, *Historia mínima de la educación en México* (págs. 188-216). México: COLMEX.
- Hall, s. (2003). ¿Quién necesita identidad. En S. Hall, y P. Du-Gay, *Cuestiones de identidad cultural* (H. Pons, Trad., págs. 13-39). Buenos Aires: Amorrortu.
- Hirsh, A. (2013). Elementos teóricos y empíricos acerca de la identidad profesional en el ámbito universitario. *Perfiles Educativos*, XXXV(140), 63-81.
- Honoré, B. (1980). *Para una teoría de la formación: Dinámica de la formatividad*. Madrid: Morata.
- Huarte Cuéllar, R. (2017). Diagnóstico del Colegio de Pedagogía. *Documento interno de la Facultad de Filosofía y Letras*, 1-14.
- Hurtado, P. (2002). *Una mirada, una escuela, una profesión: historia de las normales 1921-1984*. Obtenido de Diccionario de la historia de la educación en México : http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_27.htm
- IEESA. (2012). *¿De dónde vienen y a donde van los maestros mexicanos? La formación docente en México, 1822-2012*. <http://www.snte.org.mx/assets/LaFormaciondocenteenMexico18222012.pdf>.
- Jiménez, Y. (2002). Académicos y reestructuración en la Universidad Pedagógica Nacional. *Tesis para obtener el grado de maestro en sociología*. México .
- Kobayashi, J. (1974). *La educación como conquista. Empresa franciscana en México*. México : El colegio de México .
- Larroyo, F. (1947). *Discursos sobre Educación pronunciados por el Lic. Gual Vidal*. México, Departamento de Publicidad y Propaganda. Obtenido de Diccionario de la historia de la Educación en México: http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/terminos/ter_e/esc_unifi.htm
- Larroyo, F. (1947). *Historia comparada de la educación en México*. México: Porrúa.
- Larroyo, F. (1958). *Vida y profesión del pedagogo*. México : Universidad Nacional Autónoma de México.
- Latapí, P. (1992). El pensamiento educativo de Torres. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, XXI(3), 13-44.
- Latapí, P. (2004). La política educativa del Estado mexicano desde 1992. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2).
- Ley orgánica de instrucción pública en el Distrito Federal*. (2 de diciembre de 1867). Recuperado el 17 de marzo de 2017, de [www. biblioteca.tv](http://www.biblioteca.tv):

http://www.biblioteca.tv/artman2/publish/1867_158/Ley_Orgnica_de_Instrucci_n_P_blica_en_el_Distrito_Federal_printer.shtml

- Los docentes en México. Informe 2015.* (2015). Obtenido de Instituto Nacional Para la Evaluación de la Educación : https://www.senado.gob.mx/comisiones/educacion/docs/docs_INEE/Docentes_Mexico_Informe2015.pdf
- Loyo, E. (2010). La educación del pueblo. En P. Escalante, P. Gonzalb, D. Tanck, A. Staples, E. Loyo, C. Greaves, y J. Vázquez, *Historia mínima de la educación en México* (págs. 154-187). México: COLMEX.
- Loyo, E., y Staples, A. (2010). Fin de siglo y de un régimen. En P. Escalante, P. Gonzalb, D. Tanck, A. Staples, E. Loyo, C. Greaves, y J. Vázquez, *Historia mínima de la educación en México* (págs. 127-153). México: COLMEX.
- Lozano, A., y Rodríguez, M. (2005). *Perfil de ingreso. Serie histórica 1995-2003*. México: UPN.
- Martínez, A. M. (2005). Reflexiones en torno a la finalidad pedagógica de la titulación. *Revista panamericana de pedagogía: saberes y quehaceres del pedagogo*(7), 175-192.
- Martínez, A. M. (2016). Conferencia: Titulación, ¿para qué? Su sentido pedagógico. 2° *Encuentro de pedagogía universitaria, identidad y titulación*.
- Martínez-Bonafé, J. (2004). La Formación del Profesorado y el discurso de las competencias. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), 127-143.
- Menéndez, L. (1996). *Escuela Nacional de Altos Estudios y Facultad de Filosofía y Letras. Planes de estudio, títulos y grados. 1910-1994*. México: Universidad Nacional Autónoma de México. (Tesis de doctorado).
- Moreno, P. (2007). *Proyecto académico y política educativa en la Universidad Pedagógica Nacional 1978-2007*. México : UPN.
- Oferta académica Universidad Nacional Autónoma de México.* (17 de julio de 2020). Obtenido de <http://oferta.unam.mx/pedagogia.html>
- Oikión, E. (2008). *El proceso curricular normalista del 84: un acercamiento desde la perspectiva de sus actores*. México: UPN.
- Pacheco, T. (2012). La historia del presente inmediato en el contexto del debate epistemológico de las ciencias sociales. *Ludus Vitalis*, XX(37), 85-96.
- Perrenoud, P. (2005). *Diez nuevas competencias para enseñar : invitación al viaje.* (J. Andreu, Trad.) Barcelona: Grao.

- Plan de estudios 2010.* (julio de 2020). Obtenido de Universidad Nacional Autónoma de México: <http://pedagogia.filos.unam.mx/plan-de-estudios/>
- Plan de estudios 2012 Licenciatura en Educación Primaria.* (2012). Obtenido de SEP: https://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/malla_curricular
- Quintanilla, S. (2002). *La educación en México Durante el periodo de Lázaro Cardenas 1934-1940.* Obtenido de Diccionario de la Historia de la Educación en México: http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_31.htm
- Ramos, C. (1977). Enrique C. Rébsamen ideólogo educativo. *Anuario*, 45-71.
- Randi, J., y Corno, L. (2000). Los profesores como innovadores. En I. Goodson, T. Good, y B. Biddle, *La enseñanza y sus profesores: La reforma de la enseñanza en un mundo en transformación.*
- Rojas, I. (2004). La transición en la pedagogía como campo de conocimiento. Una mirada desde el análisis conceptual. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(21), 451-476.
- Ruiz-Gaytan, B. (1967). Justo Sierra y la escuela de altos estudios. *Historia mexicana*, 16(4), 541-564.
- Ruvalcaba-Coyasso, J., Uribe, I., y Gutiérrez, R. (2011). Identidad e identidad profesional: acercamiento conceptual e investigación contemporánea. *Revista CES psicología*, 4(2), 82-102.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos.* (L. Montero, Trad.) Barcelona: Paidós.
- SEP. (1997). *Licenciatura en Educación Primaria. Plan de estudios 1997.* Obtenido de <https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/planes/lepri/plan.pdf>
- SEP. (2008). *Manual de Organización General de la Secretaría de Educación Pública.* Obtenido de http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/1384/3/images/manual_SEP.pdf
- Staples, A. (2010). El entusiasmo por la independencia. En P. Escalante, P. Gonzalb, D. Tanck, A. Staples, E. Loyo, C. Greaves, y J. Vázquez, *Historia mínima de la educación en México* (págs. 97-126). México: COLMEX.
- Tanck, D. (1973). Las escuelas lancasterianas en la ciudad de México 1821-1842. *Historia mexicana*, XXII(4), 494-513.
- Tanck, D. (2002). *La educación indígena en el siglo XVIII.* (UNAM, Ed.) Recuperado el 19 de junio de 2017, de Diccionario de Historia de la Educación en México: http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_22.htm

- Torres, R. M. (2000 A). Balance y perspectiva de la formación docente en América Latina. *Ciencia y sociedad*, XXV(3), 368-394 Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/870/87011294004.pdf>.
- Torres, R. M. (2000 B). La profesión docente en la era de la informática y la lucha contra la pobreza. *Análisis de prospectivas de la educación en la región de América Latina y el Caribe*, 425-456. Santiago: UNESCO Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001349/134963s.pdf>.
- Vaillant, D. (2007). La identidad docente. *I Congreso Internacional "Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado"* (págs. 1-15). Barcelona: PREAL. Recuperado el 16 de noviembre de 2017, de http://www.ub.edu/obipd/docs/la_identidad_docente_vaillant_d.pdf
- Vaillant, D. (2007). Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del profesorado. *La identidad docente* (págs. 1-15). Barcelona: GTDPREAL.
- Vaillant, D. (2008). La identidad docente. Importancia del profesorado. *Revista Investigaciones en Edducación*, VIII(1), 15-39.
- Vázquez, J. (2010). Renovación y crisis. En P. Escalante, P. Gonzalb, D. Tanck, A. Staples, E. Loyo, C. Greaves, y J. Vázquez, *Historia mínima de la educación en México* (págs. 217-236). México: COLMEX.
- Vázquez, J. Z. (1997). La modernización educativa (1988-1994). *46*(4), 927-952.
- Zemelman, H. (2005). Pensar teórico y pensar epistémico. Los desafíos de la historicidad en el conocimiento social. En *Voluntad de conocer: el sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico* (págs. 63-79). Mexico: Anthropos .