



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**  
PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN PSICOLOGÍA,  
DESARROLLO Y EDUCACIÓN

Construcción de la Identidad Docente en Profesores Universitarios

TESIS

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:  
DOCTORA EN PSICOLOGÍA

**PRESENTA:**

XOCHIQUETZAL XANAT RODRÍGUEZ RIVERA

**TUTORA PRINCIPAL:**

DRA. PATRICIA DEL CARMEN COVARRUBIAS PAPAHIU, FES-IZTACALA  
UNAM

**TUTORA ADJUNTA:**

DRA. CLAUDIA LUCY SAUCEDO RAMOS, FES-IZTACALA UNAM

**TUTORA EXTERNA:**

DRA. FRIDA DIAZ-BARRIGA ARCEO, FACULTAD DE PSICOLOGÍA UNAM

**JURADO:**

DRA. CARLOTA GUZMÁN GÓMEZ, CENTRO REGIONAL DE  
INVESTIGACIONES MULTIDISCIPLINARIAS, UNAM

DR. GILBERTO PÉREZ CAMPOS, FES-IZTACALA UNAM

CIUDAD DE MÉXICO, OCTUBRE, 2022



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**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.

*A mi hija María Elena,  
por ser el motor para concluir este proyecto.*

## AGRADECIMIENTOS

Principalmente me gustaría agradecer a los participantes que me regalaron sus relatos y me permitieron conocer sus historias, luchas y proyectos. Este trabajo está hecho gracias a su disposición, empatía y a la labor que día con día realizan en las aulas universitarias.

También quiero expresar mi más grande y profundo agradecimiento a la Dra. Patricia Covarrubias Papahiu por ser mi guía y maestra en este proyecto, y por siempre brindarme su consejo y apoyo en cada etapa del proceso. Reitero mi admiración, cariño y respeto a su labor como investigadora y a su calidad humana.

A las Dras. Claudia Saucedo Ramos y Frida Díaz-Barriga Arceo por su constante seguimiento, consejo y aportaciones, lo cual retroalimentó y enriqueció este proyecto y mi formación doctoral. Del mismo modo, a los Dres. Gilberto Pérez Campos y Carlota Guzmán Gómez por su lectura y acompañamiento, que resultó fundamental para la conclusión del trabajo.

Al CONACYT, por la beca otorgada para la dedicación a tiempo completo de mis estudios doctorales.

De forma personal me gustaría agradecer a mi esposo, Daniel Ruiz, por ser mi compañero de vida y por todo el apoyo durante esta etapa. A mis padres, Efrén Rodríguez y Federica Rivera, por ser mi fortaleza e impulso, y a mi hermano, Efrén Rodríguez Rivera, por siempre ser mi cómplice de aventuras.

Por último, a la UNAM y a la FES-Iztacala, por ser mi espacio de formación personal y profesional y por siempre ser parte esencial de mi identidad como docente, psicóloga y persona.

¡A todos y todas, muchas gracias!

## RESUMEN

La importancia del estudio de la identidad de los docentes universitarios reside en el papel que tienen como mediadores de los aprendizajes y como piezas claves en la formación profesional de las nuevas generaciones. En tal sentido, esta investigación tuvo como propósito indagar en la manera en que se construye la identidad docente de profesores universitarios y en cómo estos últimos perciben y significan su práctica pedagógica. Así pues, cobran importancia sus trayectorias escolares y profesionales, así como sus experiencias y prácticas docentes. Se utilizó el enfoque cualitativo biográfico-narrativo, con el cual se obtuvieron seis relatos de vida de profesores de distintas disciplinas que laboran en una universidad pública y en una privada, ambas ubicadas en México. Las narrativas, en torno a ejes como la elección de carrera, el ingreso a la educación superior, la invitación a la docencia y la trayectoria profesional y docente de los participantes, permitieron indagar en las siguientes preguntas: ¿cómo se construye la identidad docente de los profesores universitarios ante el reordenamiento de la educación superior?, ¿cómo se expresa la identidad reconstruida por el docente en su práctica pedagógica?, ¿cómo significa el profesor su identidad y práctica, según su disciplina y la institución donde trabaja? El análisis de estas cuestiones permitió un acercamiento a la comprensión de la práctica docente y la formación identitaria en la actualidad. Entre los resultados más importantes cabe destacar la importancia del capital cultural en la elección de carrera y la del papel de *los otros* en la trayectoria escolar de los participantes; la relevancia de ser adjunto, de los profesores memorables, del trabajo no docente, del género como categoría de análisis y de la planeación y libertad de cátedra en el currículum; así como el papel significativo, por un lado, de las teorías implícitas de la enseñanza y el aprendizaje y, por otro, de la transmisión de valores y de los retos de la docencia, entre los cuales están la transformación de las prácticas, la relación con los alumnos, la evaluación docente y los desafíos que esta última representa en la labor cotidiana del profesor.

**Palabras clave:** *identidad docente, práctica pedagógica, profesores universitarios, relatos de vida, trayectorias.*

## ABSTRACT

The importance of the study of the identity of university teachers lies in their role as mediators of learning and as key players in the professional training of new generations. In this sense, the purpose of this research was to investigate the way in which the teaching identity of university professors is constructed and how they perceive and give meaning to their pedagogical practice. Thus, their school and professional trajectories, as well as their teaching experiences and practices become relevant. A qualitative biographical-narrative approach was used to obtain six life stories about professors from different disciplines working in a public and a private university, both located in Mexico. The narratives, based on topics such as career choice, entry into higher education, invitation to teaching, and the professional and teaching trajectories of the participants, made the research of the following questions possible: How is the teaching identity of university professors constructed in the face of the reordering of higher education? How is the identity reconstructed by the teacher expressed in his or her pedagogical practice? How do university teachers give meaning to their identity and teaching trajectories according to their discipline and the institution where they work? The analysis of these questions allowed for an approach to the understanding of teaching practice and identity formation at the present time. Among the most important findings of this research are worth mentioning the following: the importance of cultural capital in career choice and the role of others in the school trajectories of the participants; the relevance of factors such as being an adjunct, memorable teachers, non-teaching work, gender as a category of analysis, and academic freedom and planning in the curriculum; as well as the significant role of implicit theories of teaching and learning, the transmission of values and the challenges of teaching, among which are the transformation of practices, the relationship with students, teacher evaluation and the challenges that the latter represents for the teacher's daily work.

**Keywords:** *teaching identity, pedagogical practice, university professors, life stories, trajectories.*

## ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>9</b>
<b>1. LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO: NUEVOS RETOS Y ROLES PARA EL DOCENTE .....</b>	<b>15</b>
1.1. Globalización y Educación Superior .....	17
1.2. El camino latinoamericano .....	22
1.3. El contexto mexicano .....	24
1.4. Sobre la transformación de la profesión docente y el capitalismo académico.....	26
1.5. Sobre el establecimiento y el conocimiento disciplinario.....	36
<b>2. IDENTIDAD DOCENTE Y PRÁCTICA PEDAGÓGICA .....</b>	<b>41</b>
2.1. Sobre el concepto de identidad .....	42
2.2. Sobre identidad profesional docente e identidad docente.....	55
2.3. Práctica pedagógica: definición e importancia.....	63
<b>3. EL ENFOQUE NARRATIVO-BIOGRÁFICO PARA LA COMPRENSIÓN DE LA IDENTIDAD DOCENTE.....</b>	<b>67</b>
3.1. Antecedentes de la investigación de la identidad docente en profesores universitarios.....	67
3.2. El acercamiento teórico-metodológico .....	76
3.3. El enfoque narrativo como base metodológica .....	78
3.4. Los relatos de vida como herramienta metodológica de la investigación .....	91
3.5. La entrevista a profundidad como mecanismo de recolección de datos .....	93
3.6. Los profesores participantes: sus contextos universitarios .....	98
<b>4. LOS HALLAZGOS DE LA INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>115</b>
4.1. Trayectoria escolar: los docentes como estudiantes .....	115
4.1.1. Elección de carrera: la integración de la experiencia .....	116
<i>El bachillerato como espacio social.....</i>	117
<i>La familia como capital cultural .....</i>	120
<i>Los “otros” estudiantes que acompañan.....</i>	122
<i>El “quehacer” profesional .....</i>	125
4.1.2. La experiencia universitaria: el inicio de la trayectoria profesional .....	130
<i>Ser ñoñísimo: el habitus del estudiante destacado.....</i>	132
<i>Vivir las huelgas: posturas ante la participación política-estudiantil.....</i>	135
<i>La mítica Facultad de Ciencias: la adscripción privilegiada .....</i>	143

<i>Nueve semestres para sobrevivir: hacer equipo</i> .....	147
<i>Ser mujer en una profesión masculinizada</i> .....	150
<i>Los profesores admirables</i> .....	158
<i>Ser adjunto</i> .....	163
4.2. Trayectoria profesional: el ingreso a la docencia .....	167
4.2.1. El trabajo no docente: el inicio de la práctica profesional .....	171
<i>Invertir en el aprendizaje: el trabajo estudiantil no remunerado</i> .....	171
<i>Las dificultades de los estudiantes que trabajan</i> .....	173
<i>Las ventajas de la profesionalización institucionalizada</i> .....	175
<i>La educación como proyecto profesional</i> .....	178
4.2.2. El ingreso a la docencia: construyendo la práctica docente .....	182
<i>La invitación a ser docente</i> .....	182
<i>La docencia como proyecto profesional</i> .....	185
4.2.3. El proyecto profesional y familiar de las profesoras .....	187
<i>Ser madre y docente: la conciliación de roles</i> .....	188
4.2.4. Las primeras experiencias docentes .....	190
<i>Ser un docente joven: el contacto con los alumnos</i> .....	191
<i>El docente novel: aprender a ser docente</i> .....	194
<i>La falta de capacitación: la creación de los centros de docencia</i> .....	197
<i>Los cursos que no responden a las expectativas del docente</i> .....	200
4.3. Trayectoria docente: prácticas y sentidos del quehacer docente .....	205
4.3.1. Currículum, planeación y evaluación: la organización de las clases.....	205
<i>Libertad para preparar, calendarizar y adaptar el currículo</i> .....	206
<i>Desarrollo de habilidades para el autoempleo: ser tu propio jefe</i> .....	210
<i>Que se vuelvan mejores comunicadores: los ingenieros y sus habilidades de comunicación</i> .....	213
<i>Crear ambientes seguros y cálidos para el aprendizaje</i> .....	215
4.3.2. Concepciones docentes sobre la enseñanza y el aprendizaje .....	218
<i>Aprender es explicarte y solucionar el mundo</i> .....	220
<i>Las condiciones para que otros aprendan: la enseñanza</i> .....	222
<i>La asimetría responsable: la enseñanza-aprendizaje con empatía</i> .....	224
4.3.3. La transmisión de valores: pieza clave de las teorías implícitas .....	226
<i>Los principios básicos: honestidad y respeto</i> .....	227



4.3.4. Los retos de la docencia: transformar las prácticas y relacionarse con los alumnos.....	230
<i>Transformar la práctica: dejar el protagonismo.....</i>	231
<i>No retienen nada: el reto de la generación millennial .....</i>	234
<i>¿Trabajas para una vieja?!: los alumnos machistas.....</i>	238
<i>Los profesores cercanos: estar disponible .....</i>	241
<i>No hay cercanía con los alumnos, ser un profesor distante.....</i>	244
<i>Los “detalles” de los alumnos: el reconocimiento a la labor del profesor .....</i>	245
4.3.5. La carrera docente: universidad, neoliberalismo y capitalismo académico....	248
<i>Sastrería académica: plazas y nombramientos hechos a la medida.....</i>	250
<i>Los procesos de evaluación docente: el esfuerzo por permanecer .....</i>	254
<i>Los estímulos económicos: el incremento de la responsabilidad.....</i>	258
<i>Yo no me imagino mi vida sin ir a dar clases: la lejana jubilación.....</i>	259
4.3.6. Las universidades y sus docentes: una relación ambivalente .....	262
<i>La filosofía jesuita en la IBERO: una forma de ver la vida .....</i>	264
<i>Estamos totalmente saturados: la burocracia universitaria.....</i>	267
<b>5. CONCLUSIONES.....</b>	<b>270</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA.....</b>	<b>284</b>
<b>ANEXO.....</b>	<b>310</b>

## INTRODUCCIÓN

El docente universitario es uno de los actores principales de las Instituciones de Educación Superior (IES) y del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ello, las investigaciones dirigidas a conocer y analizar su construcción identitaria, a la luz de las diversas transformaciones y reestructuraciones en la educación superior, permiten un acercamiento a la forma en la que los profesores sienten y perciben su labor y práctica dentro del aula, lo que se traduce en la formación de futuros profesionales.

La docencia implica un conjunto de actuaciones, destrezas, conocimiento, actitudes y valores ligados al quehacer específico del profesor (Contreras, 1997). Lo anterior pone de manifiesto las cualidades de la práctica profesional de los enseñantes en función de lo que requiere su trabajo, el cual no solo se limita al oficio de enseñar, pues su práctica expresa valores y pretensiones que el profesor desea alcanzar o desarrollar tanto de forma personal como en el aula.

El docente se consolida como profesional de la educación al apropiarse de una serie de conductas adaptativas a los contextos en los que se desarrolla, por lo cual desempeña una labor en constante evolución. La tarea del profesor es multidimensional y cambiante, no únicamente por su papel como mediador de aprendizajes, su responsabilidad dentro del currículo y su calidad de actor principal dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje. La enseñanza es también un trabajo riguroso que exige más que habilidades técnicas específicas, pues implica la construcción de la identidad del docente universitario como un proceso particular y único que merece un tratamiento de análisis individual.

El conocimiento con el que los profesores universitarios trabajan posee propiedades distintivas. La primera de ellas es su carácter especializado: cada docente universitario tiene una formación disciplinaria y dentro de esta se especializa en ciertas áreas de conocimiento, lo cual requiere una formación continua por parte de los docentes. La especialización de la educación y la formación de los profesores brinda a las instituciones una condición particular o estatus frente a otros centros de enseñanza. El segundo aspecto es la autonomía necesaria en la educación superior, la cual depende de las instituciones y las administraciones de los centros educativos. En tercer lugar, está la posición del conocimiento como una actividad abierta, lo cual acentúa la posición de investigador del docente. Finalmente, está el conocimiento como portador de herencia, con lo que se hace referencia a la acumulación y producción de conocimiento que desemboca en la división del trabajo académico por campos de especialización

Tomando en cuenta lo anterior, entendemos a la universidad como una institución educativa que forma parte del complejo proceso de construcción de la llamada modernidad, ya que es un espacio de formación, construcción y reconstrucción de sujetos y subjetividades. Las IES son espacios complejos en los cuales se pone en juego distintos capitales —social, cultural y económico—, a partir de los cuales, a través del tiempo, se han implementado diversas medidas y reformas que sin lugar a duda impactan en los docentes y sus prácticas. Estos cambios son históricos y representan para la educación superior en México adaptaciones y tensiones a lo largo del proceso.

Respecto a estas transformaciones, podemos ubicar tres periodos importantes de transición dentro de la educación superior mexicana. El primero es el conocido como periodo posrevolucionario, y va de 1920 a 1946; el segundo proyecto, denominado modernizador, fue llevado a cabo entre los años cuarenta y sesenta; al tercer período, iniciado en los años setenta, se lo denominó proyecto neoliberal. En este último, la educación pasa a ser un elemento de comercio del capital cultural y se promueve la competencia y la evaluación a través de distintos organismos creados a partir de las reformas propuestas en este período (López et al., 2009). Centraremos nuestra atención en este último periodo al problematizar la construcción de la identidad docente universitaria.

A partir de la transformación del proyecto neoliberal, se genera la idea de una reforma educativa integral a la educación superior, se impulsan los órganos reguladores de la educación superior, los centros tecnológicos regionales y se llevan los servicios educativos más allá de las grandes ciudades. Al mismo tiempo, se exploran nuevas formas de organización curricular, como los modelos departamentales o modulares, y se promueve la creación y especialización de nuevas carreras y posgrados, así como de la enseñanza abierta. Durante los años ochenta, se da un aumento importante de la matrícula en las universidades públicas y se propone un mayor grado de intervención del Estado en las universidades públicas mexicanas. Como consecuencia, se da un reordenamiento progresivo de la planta docente y se generan nuevos mecanismos en la regulación del mundo académico, lo que dio pauta a los programas de remuneración adicional a los

profesores, lo cual estimuló la competencia no solo entre instituciones, sino también entre docentes (Villanueva et al., 2008).

Es durante los años noventa que el proyecto neoliberal se consolida con la implantación de sistemas de evaluación para la educación superior. Basados en estas evaluaciones, los presupuestos son determinados y destinados a las universidades públicas, se crean los rankings para medir internacionalmente el nivel educativo, organizacional y productivo de las universidades. Es así como las universidades públicas y privadas pasan de ser espacios para la formación de profesionales, la promoción cultural y la generación de conocimiento y artes a organizaciones cuyo objetivo principal será la competencia a nivel nacional e internacional (Jiménez, 2007, 2015; Valle, 2015).

Partiendo de los supuestos anteriores, surge la pregunta por la condición de la identidad docente a partir de la “nueva” dinámica en la que se encuentra la educación superior, la cual exalta al profesor como ejecutor de la propuesta neoliberal y modernizadora. Lo anterior representa distintos retos para el docente, quien tiene que hacer uso de la nueva tecnología educativa, impartir clases, aprender, formarse continuamente y participar en los respectivos programas de formación y evaluación, lo que lo posiciona como instrumento ejecutor de políticas y estrategias diseñadas desde fuera (Aguirre, 1989).

Las políticas neoliberales han impactado enormemente la educación superior en México y han transformado de manera significativa la identidad del profesor, modificando incluso los cambios naturales del proceso vital de los educadores que,

en algunos casos, se han visto forzados a tomar alternativas para permanecer dentro de las universidades, muchas a veces a costa de su salud y tiempo personal. Teniendo en cuenta la importancia del profesor y la universidad en la construcción de sociedades y en la reproducción cultural, consideramos que la relevancia del estudio de la identidad docente radica en el rol mismo del profesor como mediador cultural y social, así como en el carácter emocional de la docencia y los procesos específicos que solo el profesor experimenta dentro de su práctica. Lo anterior se enmarca en espacios históricos y sociales que modifican y plantean nuevos retos para el docente.

Partiendo de los planteamientos presentados, determinamos el siguiente objetivo de investigación: conocer la construcción identitaria de profesores universitarios, y la forma en que perciben y significan su práctica pedagógica.

Para el logro de este objetivo se optó por la metodología cualitativa, haciendo uso del enfoque biográfico-narrativo y, tomando como unidad de análisis las narrativas de los docentes, rescatamos prácticas, trayectorias y experiencias para acercarnos a su construcción identitaria. Con base en estos supuestos metodológicos, se eligieron a seis profesores que se desempeñan a nivel superior en dos instituciones reconocidas internacionalmente y ubicadas en el centro y zona metropolitana de la Ciudad de México: la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y la Universidad Iberoamericana (IBERO).

En vista de la diversidad de acercamientos teóricos pertinentes para estudios con narrativas biográficas y tomando en cuenta las aportaciones realizadas por autores como Mead, Berger y Luckman y Giménez, quienes describen los procesos

sociales, y Giménez, quien aborda la identidad como un proceso de construcción compartido, optamos por un trabajo de análisis que integra distintas disciplinas y autores que permiten un acercamiento holístico al estudio de la identidad docente universitaria.

La identidad docente tiene diversas aristas, por lo que hacer uso de una disciplina en particular reduce el campo de acción para realizar un análisis a profundidad. Entre los autores más destacados encontramos a Bourdieu y a Bolívar, cuyas aportaciones posibilitaron la construcción analítica de las narrativas proporcionadas por nuestros participantes.

Teniendo en cuenta lo anterior, el presente trabajo se organiza en cuatro secciones: en primer lugar, abordamos la problemática que encuadra nuestro trabajo, la labor del profesor universitario a la luz de las transformaciones ocurridas en las IES y cómo estas han impactado en su práctica docente. En el segundo apartado, recuperamos los elementos teóricos más importantes, los cuales guiaron nuestros principios dentro del trabajo. En el tercer apartado recuperamos los principios metodológicos a partir de los cuales se construyó nuestro objeto de estudio, la herramienta de recolección de datos y la unidad de análisis. Por último, en el cuarto apartado se exponen los resultados obtenidos, organizados a partir de las tres trayectorias identificadas para este trabajo: trayectoria estudiantil, trayectoria profesional y trayectoria docente. En cada una de ellas se desglosa de forma extensa la recuperación de discurso y la creación de categorías analíticas. Para finalizar el trabajo, se presentan las conclusiones y comentarios de cierre.

# 1. LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO: NUEVOS RETOS Y ROLES PARA EL DOCENTE

Las IES son valoradas por ser espacios educativos donde se construye y genera conocimiento. La Universidad es para cada sociedad, grupo o individuo una imagen de la nación, del mundo y del universo, propone un orden y un lugar para los objetos y los seres que integran la colectividad, y simultáneamente establece su taxonomía (Jiménez, 2007).

Desde su formación durante la Edad Media, la universidad ha representado un espacio de conocimiento, de difusión de la ciencia y de prestigio tanto para los alumnos que logran egresar como para los profesores que construyen su carrera académica alrededor de la enseñanza a nivel superior (Villaverde, 2008; Moncada, 2008). Las problemáticas que surgen de una institución con enorme responsabilidad social y con una historia tan extensa no son pocas, ni sencillas de analizar y resolver.

Si bien cada época representa nuevos retos para las IES, para nuestro análisis tomaremos como referente las transformaciones surgidas de la instauración del modelo de libre mercado a partir de los años setenta. Vale la pena abordar la base de las políticas que impulsan el libre mercado y sus consecuencias en la vida social, cultural y educativa para, posteriormente, hacer énfasis en lo que sucede en las IES y el impacto en los docentes universitarios.

Hablar de neoliberalismo resulta complejo desde la forma en que definimos y entendemos esta nueva forma de liberalismo o capitalismo competitivo (Therborn, 2003). Como muchos sistemas económicos, su análisis y entendimiento resulta



amplio, sin embargo, solo retomaremos algunas de sus generalidades para ampliar nuestra comprensión sobre el impacto que ha tenido en la educación superior.

El neoliberalismo, como teoría y modelo político, económico e ideológico, posee distintas particularidades. Aunque es característico del siglo XXI, nació después de la Segunda Guerra Mundial en las regiones de Europa y América del Norte donde imperaba el capitalismo (Cardoso, 2006).

Dentro de sus principios, se plantea aminorar el poder del Estado sobre los ciudadanos, al reconocer que este no es competente para la toma de decisiones en asuntos económicos, por lo que se sugiere su separación de esta actividad a través de una serie de disposiciones, leyes y decretos que lo limitan de la vida económica. Además, se promueve el libre mercado, el cual permite al consumidor acceder a mejores ofertas y así estimular la competencia económica. Por último, el principio de propiedad privada busca privatizar los servicios que el Estado es responsable de proveer, entre ellos, la educación superior.

Hoy día, el modelo de libre mercado posee más que nunca los medios para realizarse, al invisibilizar y destruir las estructuras colectivas y reestructurar las formas de identidad con “un programa de destrucción sistemática de los colectivos” (Bourdieu, 1997a, p. 1). Así, prácticas como la disolución de huelgas, sindicatos y la privatización de servicios, como la educación superior, resultan pertinentes para la construcción de un nuevo aparato ideológico que sustente el proyecto.

Las universidades no solo han enfrentado los estragos provocados por el aumento de la matrícula en los años setenta y la poca preparación que se tenía para

recibir a una cantidad de alumnos nunca registrada en los planteles. También han tenido que responder a los cambios económicos, sociales y culturales que estos acontecimientos suponen. El impacto de las medidas tomadas se ve reflejado en el trabajo de administradores, profesores y alumnos que buscan en las IES la capacitación y los conocimientos necesarios para el ejercicio de diversas disciplinas.

En primera instancia, abordaremos algunas de las problemáticas que se han discutido internacionalmente para, posteriormente, abordar los retos a los que la universidad mexicana se ha enfrentado, centrando nuestra atención en el impacto y cambios que han repercutido en el trabajo docente universitario. Esto permitirá proponer y señalar la importancia que las instituciones y las disciplinas representan para la organización y construcción del trabajo docente, y con ello la edificación de su identidad.

### **1.1. Globalización y Educación Superior**

Históricamente, han existido distintos ejercicios realizados a partir del modelo neoliberal, llevándolo a ser el sistema imperante en la actualidad. Hasta este punto, es importante tener claridad respecto a estos ejercicios y a la forma en que han impactado a la universidad y a sus docentes.

A partir de los años ochenta, en Inglaterra el gobierno de Thatcher fue reconocido como uno de los ejercicios neoliberales más importantes de la época, mientras que, en Estados Unidos, la variante neoliberal se centró en la competencia militar con la Unión Soviética a cargo del presidente Reagan. Como producto de sus

gobiernos se generaron políticas y nuevas normas de evaluación para distintos sectores productivos del Estado, entre ellos las IES.

En este contexto, la universidad, así como los sectores educativos en general, enfrentaron distintos retos surgidos de la apertura económica que el libre mercado supuso para el mundo. Las instituciones transformaron sus misiones, visiones, estructuras de gobierno, planeaciones y formas de financiamiento para adecuarse a la nueva economía y al incremento en la demanda de educación superior (Robertson, 2017).

La apertura al mercado produjo cambios en la lógica educativa. La era del emprendedurismo innovador y la competencia introdujo en las universidades la retórica del acceso, eficacia, efectividad y calidad, lo cual se convirtió en el eje rector de las políticas institucionales. Lo anterior, respaldado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y el Banco Mundial, se fundamenta en tres lógicas principales (Robertson, 2017):

- 1) La **corporatización** supone la remoción del gobierno de áreas clave de la actividad económica, lo cual facilita que el sector privado crezca con mayor eficiencia. Las universidades comenzaron a estar sujetas a estándares y medidas de desempeño, como los rankings y estadísticas mundiales, en función de su eficacia y calidad.

Las IES resolvieron estas exigencias, estimulando las prácticas de negocios en la evaluación de sus trabajadores y académicos y promoviendo planes más cercanos a la productividad en el campo laboral.

- 2) El **competitivismo comparativo** está basado en la economía del conocimiento. Las IES han invertido en la promoción y captación de estudiantes internacionales, la enseñanza del inglés y el reclutamiento de estudiantes para posgrado e investigación, con el objetivo de posicionar a las instituciones en los niveles más altos de los rankings internacionales.

Esta economía posicional estimula al mercado y eleva los requerimientos laborales, por lo que ya no es suficiente ostentar un título universitario. También es necesario obtener posgrados y prestigio institucional para acceder a puestos mejor remunerados.

Lo anterior, según Han (2012), normaliza la autoexplotación y da pie a la simulación, en la que los empleados y docentes universitarios realizan distintas actividades con el fin de acumular prestigio y certificados, descuidando el contenido y significado de los productos realizados, así como su salud mental y física.

- 3) Por último, la **comparación competitiva** ha privilegiado la idea de lo internacional como válido y aspiracional para las universidades. Ciudades como Londres, Praga, Sídney, Nueva York, Los Ángeles, Vancouver y Hong Kong comenzaron a invertir en estructuras y planes educativos que facilitaran la movilidad estudiantil y el intercambio internacional de alumnos. De igual forma, promovieron servicios más rentables para familias de clase media que aspiraban a que sus hijos recibieran educación superior. Todo ello con el objetivo de atraer más estudiantes, facilitar los estudios de posgrado en el extranjero y obtener lugares más altos en los rankings mundiales.

Estas tres lógicas dan dirección, forma, contenido y poder disciplinario al neoliberalismo como proyecto hegemónico y político, mediado a través de la educación superior. La autoevaluación y la comparación con otras instituciones asignan distintas identidades sociales, por ejemplo, desarrollado/poco desarrollado, primer mundo/tercer mundo, superior/inferior, etcétera, lo cual permite controlar y estimular la enseñanza, los aprendizajes y el trabajo académico en general.

Las universidades se convierten en un sitio de formación de capital humano y en empresas organizadas, usando los valores disciplinares, los principios del competitivismo y la economía posicional para ofrecer un rango limitado de identidades sociales, en las que hay poco alcance para la diversidad. Esto no responde a las misiones iniciales de las IES, como cubrir las necesidades populares y ser responsable socialmente.

Una institución como la Universidad, inmersa en un proceso de cambio acelerado en todas sus esferas, exige transformaciones profundas en su organización y operación. Surgen así nuevas necesidades y exigencias, relativas a las competencias y los conocimientos que profesores y alumnos deben mostrar para integrarse de forma efectiva en el mundo laboral, lo cual redefine la forma en que se enseña y aprende. Ejemplo de lo anterior es la educación a distancia y el uso de las distintas tecnologías de la información aplicadas al proceso de enseñanza y aprendizaje.

La educación superior actual es entendida como la puerta de acceso de la sociedad al conocimiento, en la que no existen limitaciones temporales, de edad o establecimiento escolar. No se concibe desde la perspectiva de educación terminal

y busca dotar a los alumnos de disciplina intelectual para el autoaprendizaje y la actualización constante en un contexto de alta demanda laboral, menores oportunidades y el aumento en las exigencias de ingreso al trabajo.

En este escenario de cambios acelerados y alta responsabilidad social, como ya se ha mencionado, las universidades públicas y privadas pasan de ser espacios para la formación de profesionales, la promoción cultural y la generación de conocimiento y artes a ser organizaciones cuyos objetivos principales son la competencia a nivel nacional e internacional, la obtención de mayores y mejores financiamientos y la exposición de dichas instituciones al mercado global (Jiménez, 2007, 2015; Valle, 2015).

Al mismo tiempo, los docentes, quienes poseen un papel importante en el desarrollo de la sociedad, debido a que son los responsables de certificar los conocimientos del resto de los profesionales que conforman la sociedad (Giraldo y Pereira, 2011), han pasado a ser ejecutores de la propuesta neoliberal y modernizadora. El docente debe hacer uso de la nueva tecnología educativa, impartir clases, aprender y formarse continuamente, participar en los respectivos programas de formación y evaluación generados desde “afuera” por políticas y sistemas organizadores, muchas veces ajenos a la vida docente, lo cual los posiciona como instrumentos ejecutores de políticas y estrategias descontextualizadas (Aguirre, 1989).

Si bien la situación actual de los docentes y la forma en que las adaptaciones a los nuevos modelos económicos han repercutido en su práctica son similares en la mayoría de los países, el contexto latinoamericano resulta relevante debido a su

relación directa con potencias mundiales como Brasil y Estados Unidos y a la promesa de progreso que el neoliberalismo trajo consigo para los países menos desarrollados.

## **1.2. El camino latinoamericano**

En el contexto latinoamericano, la modernidad se instauró a través de la promesa de desarrollo, procurando incrementar el ahorro, la inversión y la productividad. Para ello se requería trabajo cada vez más especializado, partiendo del principio de que el progreso humano depende del desarrollo y la aplicación en mayor grado de la investigación científica (López, 2008). En este sentido, los ejercicios neoliberales se tradujeron en dictaduras como la de Pinochet en Chile, mientras que en México el gobierno de Salinas construyó el campo adecuado para la imposición del modelo neoliberal durante 1988.

Bajo esta óptica, el desarrollo se convirtió en un discurso esperanzador del que rápidamente se apropió el imaginario popular, en tanto que el conocimiento y la formación de cuadros profesionales altamente capacitados pasó a ser una necesidad básica para la construcción del nuevo plan de Estado-nación en la mayoría de los países de Latinoamérica.

De lo anterior surge la urgencia de fortalecer a las IES, con el fin de hacerlas más sólidas y competitivas en el escenario internacional. Países como Argentina, México, Chile y Brasil crearon grandes universidades en el ámbito público y privado, en las cuales se impulsó la innovación e investigación científica (Páez, 2010).

Este avance en la infraestructura y el apoyo de organismos internacionales, como el Banco Mundial y la OCDE, supuso para las IES una nueva forma de evaluar

el trabajo docente y de investigación. En algunos países como México se generaron distintos programas para evaluar a los docentes, premiar el desempeño académico y dar seguimiento a los docentes-investigadores, por ejemplo, mediante la creación del Sistema Nacional de Investigadores (SNI). En Venezuela se desarrollaron distintos programas apoyados por el Observatorio Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (ONCTI), mientras que en Colombia el Instituto Colombiano de Fomento a la Educación Superior (ICFES) se encargó de ser la máxima instancia en la supervisión del cumplimiento de las nuevas reglamentaciones (Páez, 2010; López, 2008).

La universidad desempeña un rol importante en el desarrollo económico, político, social y cultural de los países. La sociedad exige y responsabiliza socialmente a la universidad y a los profesores de la formación de talentos humanos que puedan enfrentar el mundo globalizado, las demandas del mercado y el rápido avance tecnológico (Yslado et al., 2021).

Para que la universidad logre cumplir con estos objetivos, los profesores enfrentan distintos roles, a los cuales deben adaptar su práctica de manera constante para responder de forma exitosa a las exigencias de las transformaciones que los nuevos modelos económicos suponen. Como consecuencia de estos cambios y de la presión por demostrar su desempeño dentro de las IES, los profesores universitarios se convirtieron en una población en riesgo, al presentar niveles altos, de más del 20%, del síndrome de *burnout* (Arqueros y Donoso, 2013).

Las prácticas, la identidad y los roles del docente se han transformado, por lo cual investigaciones que logren acercarse a estas nuevas formas de enfrentar el trabajo docente universitario resultan necesarias para poder proveer nueva



información, que permita repensar las evaluaciones docentes y su impacto en la práctica pedagógica del profesor. Así pues, ampliaremos nuestra explicación al contexto mexicano, en el cual se desarrolla nuestro trabajo.

### **1.3. El contexto mexicano**

La identidad de cada actor educativo, principalmente del docente, implica un conjunto de acciones y manifestaciones simbólicas, en las que intervienen diversos factores, entre ellos, la identidad del profesor como una expresión colectiva entrecruzada por distintos elementos. Asimismo, vale la pena retomar la idea de las instituciones como espacios complejos donde se ponen en juego distintos factores —sociales, culturales y económicos—, a partir de los cuales se implementan diversas medidas y reformas que sin lugar a duda impactan en los docentes y sus prácticas.

Las reestructuraciones de la educación superior en México son históricas y han supuesto adaptaciones y tensiones a lo largo del proceso. Podemos ubicar tres periodos importantes de transición en la educación superior mexicana: el periodo posrevolucionario, entre 1920 y 1946; el proyecto modernizador, entre los años cuarenta y sesenta; y el proyecto neoliberal, en el cual centraremos nuestra atención.

La transformación al proyecto neoliberal surge en los años setenta, época durante la cual se genera la idea de una reforma educativa integral para la educación superior. Como resultado de lo anterior, en 1979 se crea el Plan Nacional de Educación Superior (López et al., 2009).

En los años ochenta se propone un mayor grado de intervención del Estado en las universidades públicas mexicanas, surgen el SNI y el Programa para el Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), programas que introducen nuevas reglas para los profesores, promueven la formación académica con posgrados y generan nuevos mecanismos en la regulación del mundo académico (Villanueva et al., 2008).

Del mismo modo, se propuso la reducción de la inversión pública, buscando la descentralización, la privatización de los sistemas, la flexibilización de contratación, la piramidalización y la evaluación docente (Puiggrós, 1996). En 1983 el presupuesto para la educación superior comienza a restringirse, por lo que se generan distintos mecanismos para la evaluación de las universidades, las cuales compiten constantemente para la obtención de recursos, ejemplo de esto es la creación de la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA) en 1989 (Covarrubias, 2017).

En los años noventa, se da la implantación de sistemas de evaluación para la educación superior en distintos niveles —profesores, alumnos, administrativos e instituciones—, mediante la valoración y acreditación de los programas de las universidades. Con base en estas evaluaciones, los presupuestos fueron determinados y destinados a las universidades públicas. De igual forma, se crearon los rankings para medir el nivel educativo, organizacional y productivo de las universidades internacionalmente. Estas escalas evalúan la cantidad y supuesta calidad de investigadores e instalaciones, así como la competencia de profesores y alumnos que las universidades, tanto públicas como privadas, atienden.

Esta reestructuración tuvo impacto en las condiciones laborales de los docentes. A partir del crecimiento de la matrícula se produjo también el incremento de las plazas docentes, que actualmente ocupan poco más de 45 mil profesores universitarios de tiempo completo, sin considerar en esta cifra a los profesores de asignatura, con contratos por horas, o adjuntos (Ibarra, 2013).

#### **1.4. Sobre la transformación de la profesión docente y el capitalismo académico**

Dentro de la lógica globalizadora, los actores centrales —accionistas, empresarios, políticos, etcétera— poseen el capital. En el caso de la educación superior esto se traduce en la asignación de presupuesto y búsqueda de la expansión de la universidad como mercancía.

Las políticas instauradas a partir del período salinista (gobierno de Carlos Salinas de Gortari, 1988-1994) han favorecido el desarrollo de la absoluta flexibilidad y la individualización de la relación salarial, mediante mecanismos como la fijación individual de objetivos, las evaluaciones permanentes, las alzas por mérito al salario, la autorresponsabilización, que asegura la autoexplotación, la dependencia jerárquica, etcétera. Las condiciones descritas anteriormente producen una tendencia darwiniana a la lucha de todos contra todos, lo cual promueve la falta de trabajo colegiado y la comunicación entre docentes y, en el caso de los profesores contratados por horas o adjuntos, se estimula la violencia estructural del desempleo, la precariedad salarial, el sufrimiento, la inseguridad y el estrés permanentes (Puiggrós, 1996).

Las reformas del programa de modernización se presentaron como la única forma posible de “salvar” a las universidades, por lo que crearon distintas tensiones dentro de los espacios de formación, produciendo la fractura del espacio educativo que paulatinamente deterioró los saberes y fomentó la pérdida de confianza en los docentes, así como el desgaste de la legitimidad de los educadores universitarios.

Como se mencionó con anterioridad, el programa modernizador de 1989 planteó cinco líneas de acción para la mejora y modernización de la educación superior (Canales, 2008):

1. Evaluación del desempeño escolar de los alumnos.
2. Evaluación docente.
3. Evaluación de la administración educativa, para valorar el apoyo estatal.
4. Evaluación de la política educativa, en función del cumplimiento de objetivos y metas.
5. Evaluación del impacto social de los egresados, traducido en niveles de eficiencia y empleabilidad.

Como se ve, el programa estuvo fundamentado en la evaluación, tema que continúa siendo controversial en distintas esferas académicas (Rueda, 2008). La evaluación resulta un tema primordial para ayudarnos a explicar la situación actual de la docencia universitaria.

La evaluación de la docencia surge como una herramienta de compensación económica, producto de la caída salarial drástica de los profesores, la crisis económica y la aplicación de nuevos parámetros para la distribución de

presupuestos federales para la educación superior. Por ello, se crearon distintos programas de estímulo docente que, a través de la evaluación y la suma de criterios, tabulan el incentivo salarial que los profesores reciben.

Entre estos programas, vigentes a nivel nacional, podemos encontrar (Covarrubias, 2017):

- Sistema Nacional de Investigadores (SNI) 1984-vigente<sup>1</sup>
- Estímulos al Desempeño del Personal Docente (ESDEPED) 1994-vigente<sup>2</sup>
- Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PROPED) 2014-vigente<sup>3</sup>

Por su parte, cada institución de nivel superior posee diversos programas o jerarquías que permiten el acceso a distintos estímulos económicos. Para el caso de la UNAM, actualmente están vigentes el Programa de Primas al Desempeño Académico del Personal de Tiempo Completo (PRIDE) y el Programa de Estímulos de la Productividad y al Rendimiento del Personal Académico de Asignatura (PEPASIG), los cuales buscan reconocer la productividad de los docentes dentro de las distintas actividades realizadas dentro de la universidad.

Algo semejante sucede con la IBERO, que cuenta con una estructura jerárquica entre docentes de tiempo completo, la cual les permite transitar del nivel 1 al 8. Cada cambio de nivel implica el cumplimiento de distintos objetivos y el trabajo no solo en las aulas, sino también en la gestión educativa y/o investigación.

---

<sup>1</sup> Administrado por el CONACYT, estimula y promueve a los docentes que realizan investigación en IES públicas y privadas.

<sup>2</sup> Busca elevar la calidad y dedicación de tiempo a la docencia, tutorías y participación colegiada en IES públicas.

<sup>3</sup> Continuator del PROMEP (1996-2014), con la particularidad de promover la innovación y creación de tecnología por parte de los profesores en IES públicas.

Por su parte, los profesores contratados por horas aspiran a niveles A, B o C dependiendo de los años de experiencia logrados en esta institución.

La evaluación del trabajo docente ha generado distintas reacciones y muchos de los estímulos son destinados a profesores que comparten sus actividades con la investigación, por lo que los docentes han optado por dedicar mayor tiempo a esta labor descuidando, así, su rol dentro de las aulas.

Lo anterior da cuenta de una problemática desarrollada en las universidades durante las últimas décadas, esto es, la transformación simbólica del conocimiento mediante la exigencia de una determinada utilidad. Este hecho minimiza las prácticas epistémicas, las cualidades emancipadoras, críticas y éticas del docente universitario (Amigot y Martínez, 2013), las cuales, a su vez, dejan de ser transmitidas dentro de las aulas en la formación de alumnos y se restringen a la generación de evidencias de desempeño y productividad. González y Pérez (2009) mencionan:

La productividad, calidad, eficiencia y competitividad, tan propulsadas en los últimos 20 años, son las nuevas cadenas invisibles con las que los grandes capitalistas imprimen al proceso de trabajo un ritmo, un rumbo y una cualidad necesarias para impulsar aún más su proyecto de explotación intensiva [...] El trabajador docente se aliena de sí mismo porque pierde cada vez más control sobre su propio proceso de trabajo y sobre el producto de su trabajo. (pp. 375-376)

A través de la evaluación, entendida como esfuerzos sostenidos, autoexigidos y parcialmente controlados, los profesores se encuentran en una cadena de explotación con el afán de comprobar su actividad productiva. El profesor debe demostrar *qué hace* en sus actividades diarias y cómo estas promueven los criterios

y protocolos establecidos por las universidades o los distintos mecanismos evaluadores. Sin embargo, un docente que obtiene distintos apoyos y jerarquías no necesariamente es un buen mediador del conocimiento en el aula:

... no necesariamente la dedicación de tiempo completo o la obtención de un posgrado se traducen en una mejor actividad docente; pueden mejorar las condiciones laborales del personal, su carrera y tal vez su desempeño, pero eso no necesariamente implica un mejoramiento en la efectividad y eficacia de la labor docente; la relación no es directa ni inexorable. (Canales, 2008, p.13)

La evaluación se convierte en una operación de cálculo, en la que se puntúa la calidad de una trayectoria en función de criterios y objetivos en distintos ámbitos no restringidos a lo realizado dentro de las aulas. Los profesores deben mostrar sus actividades de capacitación pedagógica y/o profesional y sus actividades de gestión e investigación, todo ello mediado por las nuevas tecnologías de la información, de manera que les sea posible expandir el alcance de las universidades y el logro de competencias. Dicha mediación no resulta una práctica creativa ni favorecedora de la crítica en muchos casos.

En esta comprobación también se encuentra la elaboración de productos de la universidad que puedan ser atractivos al mercado, por ejemplo, publicaciones académicas o innovaciones tecnológicas que sirvan a sectores empresariales.

Respecto a las publicaciones académicas, Ordorika (2018) reconoce la importancia de recopilar y sistematizar el conocimiento a través de publicaciones académicas y revistas especializadas, las cuales permiten organizar y reunir autores, temas de interés y avances en distintas áreas del conocimiento. Sin embargo, siguiendo la lógica de avance y comunicación del conocimiento, tanto las

revistas científicas como las plataformas de búsqueda y recopilación han adoptado prácticas y conceptos propios del mercado, como el de competencia y rentabilidad, los cuales han permeado en las publicaciones académicas, llevando así a investigadores y docentes que desean publicar a entrar en dinámicas de medición de productos e de impacto de publicaciones científicas.

Los docentes y los investigadores se han adherido a la lógica de *publica o perece*, debido a las nuevas normas de promoción y permanencia dentro de las instituciones de nivel superior. Los docentes e investigadores están en búsqueda constante de publicar en revistas de alto impacto apegadas a estándares norteamericanos de publicación, priorizando universidades de habla inglesa (Ordorika, 2018).

Por su parte, los convenios logrados por distintas universidades con empresas del sector privado son un buen ejemplo de la comercialización de la universidad y sus “productos”. Estos convenios buscan la “venta” de investigación tecnológica o técnica a sectores empresariales, lo cual permite a la universidad pública ser mejor evaluada y, por lo tanto, acreedora al presupuesto correspondiente o, como fin último, le permiten ser autosustentable con la “venta” de investigación, creación de diplomados, cursos y especialidades, entrando al juego de producción de capital humano (Ornelas, 2009).

Algunos de los ejercicios llevados a cabo por las universidades mexicanas son los realizados por la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA) con las muestras de tecnología de alimentos, y por la Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH) donde se pone a la venta 14 productos agropecuarios, con el fin de tener



una fuente alterna de obtención de recursos. De igual manera, se envían consultores universitarios a empresas privadas para asesoría e implementación de nuevas tecnologías (Ornelas,2009).

Esta situación impacta también en los distintos campos disciplinares:

Algunas disciplinas y temáticas tradicionales —por ejemplo, las ciencias sociales y las humanidades o de algunas ciencias básicas— han perdido peso y reconocimiento institucional frente a otras que son consideradas más rentables y productivas —como las ingenierías y las ciencias aplicadas—. Se da entonces énfasis y una enorme relevancia a la producción de conocimiento para el mercado asumiendo formas de conocimiento y de publicación de resultados —por ejemplo, para la protección de patentes— que antes hubieran sido impensables en un medio universitario. (Ordorika, 2010, p.7)

El acercamiento al mercado y la necesidad de las universidades de comercializar los productos académicos han dado lugar a procesos de productividad y rentabilidad, que impactan la labor docente en general, no únicamente al que realiza investigación. Lo anterior se debe a que la exigencia institucional ha pasado de formar profesionales comprometidos socialmente a crear cuadros técnicos bien capacitados que logren integrarse al mundo laboral con competencias específicas, lo cual no garantiza el análisis crítico de problemas ni mucho menos la consciencia social ni de clase.

La presión a la que está sometido el docente universitario responde a que los altos mandos de la administración educativa responsabilizan a los profesores del éxito o fracaso de las medidas instauradas. Así, los docentes son el último eslabón de la cadena de administración, por lo que reciben el peso pedagógico y económico de sacar adelante la educación superior (López y Flores, 2006).

El cambio de dinámica y condiciones laborales de los docentes universitarios ha deteriorado no solo las prácticas docentes, sino que también ha tenido impacto en las relaciones profesor-alumno, la formación del estudiantado, la relación del profesor con el proceso de enseñanza-aprendizaje y en el manejo de tiempo invertido en las aulas.

Una de las consecuencias más riesgosas del nuevo orden dentro de las universidades se ve reflejada en el deterioro de la salud de los profesores y en la negativa a la jubilación de un sector importante de ellos.

Martínez y Preciado (2009, p. 200) concluyen que los profesores han establecido dentro de sus dinámicas de trabajo que “no solo es suficiente hacerlo bien, sino que es necesario hacer mucho”. Este ritmo de trabajo genera un progresivo deterioro de la calidad de vida de los docentes que, con el pasar de los años, presentan agotamiento, contracturas, cansancio, neuralgias, cefalea y palpitaciones, entre muchos otros síntomas.

La prolongación de las jornadas laborales más allá de las aulas y los cubículos ha provocado la reducción del tiempo de reposo y convivencia familiar, lo cual no solo afecta el desempeño del docente, sino también su desarrollo humano. En este sentido, la realización de múltiples tareas y los tiempos limitados para llevarlas a cabo, así como el trabajo realizado por el profesor con la mediación grupal de emociones y temperamentos explican la frecuencia con la que los docentes se sienten rebasados y susceptibles a desarrollar síndrome de burnout (Tamez y Pérez, 2009).

El síndrome de burnout en los profesores, como hemos mencionado, se refiere a la experiencia de estrés extremo cuando se llega a un punto límite que pone en riesgo el bienestar personal y social. En general, el profesor no es consciente de presentar el síndrome, ya que sus respuestas al estrés son minimizadas al verse obligado a encontrar la manera de aminorar o neutralizar la tensión en el aula (Desatnik, 2009).

Algunas de las consecuencias del desgaste emocional del profesor se reflejan en conductas relacionadas al perfeccionismo, necesidad excesiva de aprobación, tendencia a ignorar signos físicos y psicológicos de estrés, así como excesiva necesidad de control.

Los trastornos más frecuentes entre los docentes son el burnout, hipoacusia, disfonía, trastornos musculoesqueléticos y del sueño, fatiga, laringitis, neurosis, ansiedad y depresión. Los profesores universitarios están expuestos a un severo desgaste emocional e intelectual que las medidas y reformas realizadas no han tomado en cuenta. Al mismo tiempo, las instituciones no han generado políticas y recursos eficientes para atender la situación emocional y física de sus profesores, debido a que “la inseguridad laboral es el estresor más nocivo para la salud psicológica” (Tamez y Pérez, 2009, p. 383).

La situación actual de la docencia universitaria resulta compleja y contradictoria; los docentes se han integrado a la dinámica globalizadora que tiene como prioridad la evaluación, lo cual los ha obligado a sacrificar su salud y calidad de enseñanza en pro de la productividad y el eficientismo. En la actualidad, existen propuestas realizadas para generar evaluaciones que promuevan la

retroalimentación y el crecimiento de la enseñanza (Rueda, 2008; Canales, 2008; Covarrubias, 2017) y, del mismo modo, la literatura crítica respecto a las condiciones del docente universitario es extensa y enriquecedora.

Como hemos explicado, existen diversas posturas y discursos alrededor de esta problemática, algunos muy críticos respecto a las medidas instauradas por la globalización y el crecimiento de las instituciones de educación superior.

En este sentido, consideramos que la evaluación es parte fundamental de las transformaciones antes mencionadas, pues ha tenido efectos negativos para los docentes, pero, del mismo modo, ha traído consecuencias positivas como mejoras salariales y formación de docentes-investigadores.

Muchos profesores, a través de distintos programas de apoyo como el Programa de Superación del Personal Académico (SUPERA), han logrado culminar con éxito sus estudios de posgrado o han accedido a estancias en el extranjero, lo cual les ha permitido crear redes de investigación internacionales o generar vínculos con otros profesionales, por lo que, a la larga, también se beneficia a estudiantes de licenciatura y posgrado (Canales, 2008).

No se espera que la evaluación desaparezca; en palabras de Covarrubias (2017, p. 204) “[la evaluación] se refuta por la lógica irracional y la cuantificación que realiza”, por lo que es necesaria la búsqueda de alternativas que reconozcan y valoren el trabajo del docente universitario, tomando en cuenta las distintas etapas de su vida y brindando alternativas salariales y de desarrollo personal que eviten la autoexplotación y fomenten la calidad educativa. Todo ello tiene como fin último

generar sociedades más justas a través de la formación de profesionales críticos, empáticos y responsables socialmente.

La labor del docente continúa siendo fundamental, por lo que el acercamiento a sus experiencias y prácticas cotidianas da pie a la generación de líneas de investigación que lo incluyan como parte central de propuestas y reestructuraciones institucionales.

Si bien la evaluación constante a la que tiene que responder el profesor universitario impacta su práctica e identidad docente, existen otros factores y condiciones que también influyen; por ejemplo, el campo disciplinar del que proviene y los establecimiento o instituciones donde desarrolla su práctica resultan claves para comprender la forma en que se construye su identidad y cómo esta se ve reflejada en las prácticas cotidianas de las aulas.

### **1.5. Sobre el establecimiento y el conocimiento disciplinario**

En cuanto a la construcción de la identidad docente, la importancia del establecimiento o institución donde el profesor desempeña su labor radica en que estos lugares constituyen o pueden ser entendidos como un objeto cultural que expresa poder social con la implantación de normas-valor y la posibilidad de lo grupal o colectivo para regular el comportamiento individual. Las instituciones poseen un poder regulador que permite la producción cultural y la socialización; además, poseen una tensión inevitable en su interior por ser implantadoras de “orden” (Fernández,1994).

Las instituciones, por el solo hecho de existir, intervienen en el comportamiento humano al establecer patrones de conducta que controlan y orientan la actuación individual en un sentido, y en contra de otros múltiples teóricamente posibles. Las instituciones reflejan y mediatizan los valores y las relaciones sociales de un espacio determinado (Berger y Luckmann, 1968).

Asimismo, parte de la importancia de las instituciones radica en su poder como espacio social de simbolización; son unidades sociales concretas dotadas de un espacio y un conjunto de personas poseedoras de un proyecto, cuya realización exige distribuir responsabilidades para cumplir tareas y metas (Fernández, 1996).

Las instituciones educativas son parte de la transmisión cultural que requiere una sociedad compleja y a su vez poseen rasgos particulares, se les considera ambientes artificiales, promueven la diferenciación de las personas al asignar roles específicos, se manejan en un alto contenido emocional y existe dentro de ellas una trama simbólica construida por cada miembro. La escuela tiene su raíz como una institución contradictoria debido a la lucha intensa entre la tendencia a reproducir contextos homogéneos y la tendencia de la educación superior a transformar o modificar el contexto (Fernández, 1994). Lo anterior llevó a hacernos la siguiente pregunta: ¿cómo construye su identidad el docente universitario dentro de las distintas instituciones educativas?

Por su parte, Clark (1991) plantea que la sustancia del trabajo del profesor universitario es el conocimiento, sin embargo, los objetivos de la educación superior son diversos y dependerán del contexto particular en el que la universidad se desarrolle. Ninguno de estos múltiples objetivos debería perder su sustancia

esencial, es decir, el conocimiento, cuyas tecnologías principales son la investigación y la enseñanza, tareas desarrolladas por profesores y/o académicos.

El conocimiento con el que los profesores trabajan posee propiedades distintivas. La primera de ellas es su carácter especializado, pues cada docente universitario tiene una formación disciplinaria y dentro de esta se especializa en ciertas áreas de conocimiento, lo cual requiere una formación continua por parte de los docentes. La especialización de la educación y la formación de los profesores brinda a las IES una condición particular o estatus frente a otros centros de enseñanza. La segunda propiedad es la autonomía, necesaria en la educación superior, aunque depende de las instituciones y las administraciones de los centros educativos. La tercera se refiere a la posición del conocimiento como una actividad abierta; esta afirmación acentúa la posición de investigador del docente. Finalmente, el conocimiento como portador de herencias “ancestrales” se refiere a la acumulación y producción de conocimiento, lo cual desemboca en la división del trabajo académico por campos de especialización (Clark, 1991).

De acuerdo con Clark apenas citado, podemos partir de que las disciplinas, los campos profesionales y las instituciones que organizan la labor docente son constituyentes de la identidad del profesor en la medida que organizan y dan sentido a sus prácticas; además, les permite identificarse con otros y formar grupos que cohesionan la identidad del docente.

De igual modo, se abre la discusión sobre la importancia del establecimiento —institución, en su espacio y organización física— y la disciplina —la especialidad de cada docente y cada profesión—. Al respecto, Clark (1991) aclara:

... la disciplina —no la institución— tiende a ser la fuerza dominante de la vida laboral de los académicos. Enfatizar su primacía implica cambiar nuestra percepción de los establecimientos y de los sistemas locales pertenecientes a disciplinas nacionales e internacionales, secciones que importan e implantan las orientaciones hacia el saber, las normas y las costumbres de los campos globales. El control sobre el trabajo se traslada al ámbito de control interno de las disciplinas, cualquiera que sea su naturaleza (p. 58).

Teniendo en cuenta la importancia del profesor y la universidad en la construcción de sociedades y la reproducción cultural, consideramos que la importancia del estudio de la identidad docente radica en el rol mismo del profesor como mediador cultural y social, en el carácter emocional de la docencia y en los procesos específicos que solo el profesor experimenta dentro de su práctica. Lo anterior se enmarca en espacios históricos y sociales que modifican y plantean nuevos retos para el docente

Partiendo de las problemáticas descritas y tomando en cuenta los elementos que consideramos importantes en la construcción identitaria del docente y su práctica pedagógica, nos planteamos el siguiente objetivo: conocer y analizar la construcción identitaria de profesores universitarios, así como la forma en que perciben y significan su práctica pedagógica. Con base en este objetivo planteamos las siguientes preguntas para guiar nuestra investigación: ¿Cómo se construye la identidad docente de los profesores universitarios ante el reordenamiento de la educación superior? ¿Cómo se expresa la identidad reconstruida por el docente en su práctica pedagógica? ¿Cómo significa el profesor su identidad y práctica, según su disciplina y la institución en la que trabaja?



Conocer estos procesos y elementos constitutivos de la identidad nos permitió tener un panorama más amplio de la situación actual de la educación superior y de los docentes que allí se desempeñan, contribuyendo así a la producción de conocimiento específico que permite dar voz a los profesores y sus prácticas.

## 2. IDENTIDAD DOCENTE Y PRÁCTICA PEDAGÓGICA

Como hemos abordado en los apartados anteriores, la docencia es una actividad entrecruzada de diversos elementos fundamentales para la construcción del docente universitario. Derivado del análisis realizado respecto a las problemáticas actuales de las IES y sus docentes, hemos resaltado la construcción identitaria y la práctica pedagógica como elementos importantes para su análisis y revisión, debido a que, a partir de estos dos conceptos, podemos dar cuenta de los procesos personales, institucionales y profesionales por los que transita el profesor dentro de su práctica a lo largo del tiempo, y cómo los distintos cambios, reformas y evaluaciones impactan en su labor en el aula.

En los siguientes apartados, realizaremos una revisión teórica del concepto de identidad para, posteriormente, abordar y proponer una categorización particular para la identidad docente. Una vez aclarados estos conceptos, hablaremos sobre la práctica pedagógica y su importancia en el desarrollo de la docencia.

El concepto de identidad aparece en la literatura como un eje importante para explicar distintos fenómenos culturales, sociales y educativos. Los constantes cambios y transformaciones culturales lo han convertido en un problema epistemológico relevante, a partir del cual se han realizado diversas investigaciones desde algunas disciplinas como la psicología, la pedagogía, la sociología, la antropología, la filosofía, la administración, entre otras no menos importantes. Los autores que han estudiado a fondo el tema coinciden en considerar la identidad como un proceso de construcción simbólica de identificación y/o diferenciación del individuo dentro de un contexto personal y social.

Hoy en día el individuo dispone de una gran diversidad de posibilidades para la construcción de su identidad, desde grupos de afiliación política, religiosa, social y cultural, hasta el acceso a distintas labores y ocupaciones que permiten a los sujetos reconocerse y ser reconocidos como individuos particulares miembros de una colectividad.

La identidad entonces no se limita a la descripción física de un sujeto —peso, edad, talla, etcétera—, es también un proceso dialéctico constante y cambiante, que estructura y reestructura la vida tanto interna como social de los individuos, y busca la construcción de culturas, sociedades y experiencias.

Puesto que la identidad es, en tanto problema epistemológico y concepto, tan diversa en formas y aproximaciones, resulta importante encuadrar esta amplia línea de investigación enfocada en definir, estudiar y explicar la identidad y su construcción.

Para lograr este primer propósito realizaremos un breve recorrido en la conceptualización de la identidad para, posteriormente, encuadrar nuestro trabajo y, a partir de ahí, abordar la identidad del docente como concepto particular. Se realizarán distintas precisiones que nos permitieron entender cómo nuestros participantes configuran su identidad como profesores universitarios.

## **2.1. Sobre el concepto de identidad**

Para iniciar con nuestro recorrido conceptual, podemos afirmar que coincidimos con Mercado y Hernández (2010) en la identificación de tres etapas en el estudio de la identidad, a lo largo de los años de teorización al respecto. En la primera, se

considera al individuo como centrado, unificado y dotado de razón, conciencia y acción, así como sustancia inmutable con identidad, además de esencia fija y dada. En un segundo momento, se concibe a un sujeto sociológico y destaca un núcleo formado en relación con otros significativos; el sujeto es producto de la construcción social a partir de procesos sociocomunicativos. En una tercera etapa, se entiende al sujeto posmoderno, sin identidad fija sino fragmentada, y compuesto de una variedad de identidades contradictorias y no resueltas.

Complementando esta propuesta, Guerrero (2002) enlista seis enfoques de la identidad: esencialista, culturalista, primordialista, objetivista, subjetivista y constructivista. Podemos proponer cuatro aproximaciones más que complementan las propuestas realizadas: Enfoque Psicoanalítico, Enfoque Fenomenológico, Enfoque Posmoderno e interaccionismo simbólico.

Nuestro trabajo se inscribe en la segunda etapa del estudio de la identidad propuesto por Mercado y Hernández (2010), al entender al sujeto como un ser sociológico construido a partir de las relaciones con los otros significativos, la cultura y el entorno sociohistórico en el que se desarrolla.

Retomaremos lo dicho por distintos autores (Goffman, 2015; Berger y Luckmann, 1968; Ibáñez, 1979) inscritos en la teoría socioconstructivista, quienes definen al individuo como un ser sociológico, dejando el individualismo, y lo dotan de significados en relación con los otros; es un producto de la construcción social, formado a partir de procesos sociales comunicativos. Ibáñez (1979) afirma que el socioconstructivismo se basa en la comprensión de la realidad como construcción social, es decir, se entiende que lo real surge como expresión de la actividad

humana; la persona no reacciona a la realidad tal cual es, sino que la construye e interpreta.

Una de las ideas principales de este enfoque es la lógica de la construcción, la cual implica que la realidad no se presenta como algo externo; tanto la realidad como el individuo, junto con sus ideas, identidad, valores y actitudes, se construyen. Por lo tanto, ni el individuo ni la realidad pueden ser definidos de forma independiente, pues esta solo puede construirse a través de la relación con el otro.

Las identidades son un complejo sistema de percepciones, situaciones imaginarias, nociones, sentidos y significados que funcionan con base en las prácticas humanas y modelan la percepción de la realidad que el individuo tiene. La identidad es una construcción social resultante del intercambio material y simbólico del sujeto social y centrado históricamente.

Relacionado estrechamente con las afirmaciones anteriores, y de enorme relevancia, encontramos el interaccionismo simbólico. Este enfoque es considerado como un paradigma interpretativo que pretende dar sentido a la interacción social desde la voz del propio participante. Se afirma que el sentido nunca es independiente de las interacciones; estas últimas se desarrollan según una dinámica propia, que es un proceso continuo, no con base en un sistema de causa y efecto. Además, la sociedad no será entendida como una estructura, sino como un proceso de acción.

Mead (2009) concibe al individuo como un sujeto con desarrollo que logra ser *persona* a través del proceso de la experiencia y la actividad social. Dicho desarrollo

solo es posible a partir de las relaciones con los otros dentro del proceso social. Identificamos dos etapas del desarrollo de la persona individual (Mead, 2009): en la primera, la persona está constituida por una organización de actitudes particulares de otros hacia el individuo y las actitudes de unos hacia otros en los actos sociales específicos en los que participa; en la segunda, se encuentra un completo desarrollo de la persona, se integran las actitudes de los otros, las actitudes sociales del otro generalizado o del grupo social como un todo.

El individuo debe convertirse en un objeto para que se le permita ser parte de la actividad social. Además, tendrá que convertirse en un objeto adaptado con una visión objetiva de sí y solo de esta forma puede actuar de manera racional. Existen dos tipos de conciencia: *la conciencia* que tiene que ver con el mundo objetivo y *la conciencia de sí* que lleva consigo la carga emocional del sujeto (Mead, 2009).

Podríamos definir la identidad como:

El individuo se experimenta a sí mismo como tal. No directamente, sino solo indirectamente, desde los puntos de vista particulares de los otros miembros individuales del mismo grupo social o desde el punto de vista generalizado del grupo social, en cuanto a un todo al cual pertenece. Porque entra su propia experiencia como persona o individuo, no directa o inmediatamente, no convirtiéndose en sujeto de sí mismo sino solo en la medida en que se convierte primeramente en objeto para sí del mismo modo en que otros individuos son objetos para él o en su experiencia y se convierte en objeto para sí solo cuando adopta las actitudes de los otros individuos hacia él dentro de un medio social o contexto de experiencia y conducta en que tanto él como ellos están involucrados (Mead, 2009, p. 170)

La identidad es definida y desarrollada solo a través del contacto con los otros y una porción de ella se logra al hacer parte de nosotros las conductas del otro generalizado, entendido como la comunidad en la que nos desarrollamos. Esta apropiación de comportamientos y símbolos compartidos solo se logra a través de un proceso reflexivo, en el cual la persona observa y reflexiona sobre el efecto que tienen ciertas pautas de comportamiento en los otros para adoptarlas como propias. De esta forma, regula su comportamiento y es capaz entonces de relacionarse en un contexto social amplio, en el cual los símbolos y significados serán compartidos.

Las conductas compartidas solo se dan en la interacción social y deben ser asumidas por el individuo en un proceso recíproco, ya que todos los sujetos con los que interactuamos se encuentran en este mismo proceso. La interacción entre sujetos es de gran importancia, pues es a través de ella que pueden incorporarse a actividades más amplias que les permiten integrarse en la sociedad donde se desarrollan. Dentro de estas interacciones, se juegan símbolos y significaciones que son parte medular de la interacción social, ya que son universales, compartidos y necesarios para el desarrollo de cualquier proceso de pensamiento:

Nuestros símbolos son todos universales. No se puede decir nada que sea absolutamente particular; cualquier cosa que uno diga, que tenga alguna significación, es universal. Se está diciendo algo que provoca una reacción específica en alguien siempre que el símbolo exista para ese alguien, es su experiencia, como existe para uno. (Mead, 2009, p. 177)

La comunicación juega un papel fundamental y solo a través de esta la persona logra apropiarse de los comportamientos para lograr su integración y regulación social. La comunicación, desde esta perspectiva, no se limita a lo que decimos o

hablamos, pues incluye gestos sutiles o las llamadas *conversaciones de gestos* que, por sí mismas, comparten un significado en el contexto social amplio. La experiencia social misma es lo que determina la proporción, en la cual la persona forma parte de esta interacción.

Las personalidades múltiples —entendidas como distintas formas de comportamiento reguladas— que los individuos presentan en diferentes contextos sociales se pueden entender como los diferentes tipos de identidad que juegan y se reúnen en un mismo individuo. El sujeto tiene diferentes pautas de comportamiento en las distintas esferas sociales en que se desarrolla, y los significados ahí compartidos pueden ser particulares dentro del contexto sociocultural en el cual se encuentren, en tanto que otros serán compartidos de forma más amplia. La disociación de la persona se da a partir de los diferentes grupos sociales a los que pertenezca.

A partir de estas estructuras podemos realizar la distinción entre el “yo” y el “mí”. El primero hace referencia a las reacciones iniciales que el individuo tiene ante el comportamiento de los otros; es la reacción primaria del sujeto, la cual es, en cierta medida, incierta. Por su parte, el “mí” está situado en la experiencia y es el antecedente que nos permite reaccionar de cierta forma a situaciones anteriormente experimentadas. En estos dos conceptos radica la capacidad transformadora del individuo, el yo y el mí pueden entrar en contraste, lo cual permite cuestionar el orden establecido y da pauta al individuo a reflexionar y proponer nuevas formas de interacción o dar explicación a estas.



La interacción es un proceso de influencias mutuas que ejercen entre sí los interactuantes de un intercambio, incluyendo otros elementos como el lugar y el instante en el que se produce el intercambio. La palabra *encuentro* califica este conjunto de eventos que componen el intercambio comunicacional, en el cual los significados sociales son construidos:

La identidad personal se relaciona, entonces, con el supuesto de que el individuo puede diferenciarse de todos los demás y que alrededor de este medio de diferenciación se adhieren y se entrelazan, como en los copos de azúcar, los hechos sociales de una única historia continua, que se convertirá luego en la melosa sustancia a la cual pueden adherirse aún otros hechos biográficos. Lo que resulta difícil apreciar es que la identidad personal puede desempeñar y de hecho desempeña, un rol estructurado, rutinario y estandarizado en la organización social, precisamente a causa de su unicidad. (Goffman, 2015, p. 79)

Existen tres soportes básicos de la identidad: el primero es el aspecto físico, a partir del cual la persona es identificada por los otros, ya que no existen dos individuos completamente iguales: en segundo lugar, están los hechos o biografía del individuo la cual le proporciona identidad a través de las experiencias vividas a lo largo de su trayecto biográfico; incluye ejes como la familia, la escuela o el trabajo; por último está la esencia del ser, entendida como las características ideológicas, emocionales y cognitivas del sujeto.

El estado regula también la identidad de los individuos a partir de sus propios soportes de identidad como documentos básicos que acreditan a un individuo como tal, por ejemplo, el acta de nacimiento, la CURP,<sup>4</sup> las fotografías y credenciales, los

---

<sup>4</sup> Se trata de la Clave Única de Registro de Población, que sirve de documento oficial para identificar a ciudadanos mexicanos.

cuales son básicos para comprobar la identidad a nivel institucional y burocrático. Estos soportes específicos de identidad son parte de la construcción de la identidad social del sujeto (Goffman, 2015).

Existen tres identidades básicas: la identidad personal, que hace referencia a las características particulares del individuo como su comportamiento y su integración al proceso social; en segundo lugar está la identidad social de la cual forman parte algunos soportes de identidad, sin embargo, el elemento más importante de esta son las relaciones que el individuo logra durante su trayecto de vida, pues la importancia y significado de dichas relaciones le permiten ubicarse socialmente y le facilitan construir su identidad, además de regular sus comportamientos; por último está la identidad del yo que es la dimensión emocional del sujeto, por tanto es subjetiva y reflexiva, además, le permite regularse y relacionarse en el contexto en el que se ubica.

Asimismo, el concepto de roles es esencial, pues el orden de cualquier institución radica en cómo se tipifican los quehaceres propios y los de los otros; tanto el yo como el otro son aprehendidos como realizadores de acciones objetivas y conocidas en general, las cuales cualquier sujeto puede realizar si tiene los elementos necesarios (Berger y Luckman, 1968). La noción de los roles complementa el proceso del aprendizaje social del otro generalizado y para su creación es necesaria la institucionalización del comportamiento. Así, cada uno de ellos representa un orden institucional.

El rol posee una serie de actitudes, valores, conductas, emociones y conocimiento específico que permiten al sujeto desenvolverse en el contexto

particular en el que el rol se juega, lo cual, a su vez, hace posible la distribución social del conocimiento. Lo anterior se representa simbólicamente en las instituciones políticas y religiosas, así como en la escuela, por ejemplo, el docente posee una serie de pautas que le permiten asumirse como tal, construir su identidad y desempeñar el rol del profesor dentro de la institución.

Hay que mencionar los conceptos de socialización primaria y secundaria, ambas necesarias para la introducción del individuo a la dinámica social, un individuo activo en la sociedad participa en su dialéctica. Podemos definir socialización, según Berger y Luckman (1968), como:

... la inducción amplia y coherente de un individuo en el mundo objetivo de una sociedad o en un sector de él. (p. 164)

... la socialización nunca es total, y nunca termina. (p. 172)

Los autores plantean que todos los individuos nacen en una estructura social objetiva, en la cual encuentran a los otros significantes encargados de su socialización. Dentro de la socialización primaria, los otros significantes son los padres o cuidadores del niño, quienes están a cargo de mostrar el mundo objetivo. La definición que ellos hagan del mundo es la que el niño tomará como absoluta y generará en él una visión particular y general del entorno.

Teniendo como primer elemento de identificación y socialización el nombre que le es asignado, el niño reconoce que es a él a quien llaman y asume esa primera pauta de identidad. Esta primera socialización da pie a la construcción del niño, en la cual únicamente conoce el mundo como se le ha presentado, en decir, a partir de las normas y valores que se juegan en su núcleo principal. Mediante la utilización

de dichos elementos, el individuo continuará desarrollándose a lo largo de la vida, realizando muchas o pocas modificaciones a estos aprendizajes sociales primarios según le sea conveniente.

En esta etapa de socialización primaria, la sociedad, la identidad —entendida como esas primeras identificaciones primordiales, por ejemplo, nombre o núcleo familiar— y la realidad se cristalizan en el proceso de internalización del lenguaje. Una vez que el niño comprende el lenguaje y logra desarrollarlo puede internalizar los procesos sociales a los que está expuesto, sin embargo, esta es una cristalización primaria en su recorrido de vida. El individuo transformará estos procesos dentro de la dialéctica social. La socialización primaria, más adelante, será representada como *el mundo del hogar*, lo cual implica confianza y seguridad para el sujeto adulto. Este tipo de socialización termina cuando el concepto del otro generalizado se ha establecido en la conciencia del individuo; en dicho momento, se es miembro efectivo de la sociedad y se está en posesión subjetiva de un yo y un mundo.

Debido a que en la sociedad existe una distribución social del conocimiento y del trabajo, la socialización secundaria resulta una necesidad imperiosa. Ésta se da en los *submundos* basados principalmente en las instituciones. Identidad, en este contexto, puede ser definida como:

... el yo es una entidad reflejada, porque refleja las actitudes que primeramente adoptaron para con él los otros significantes, el individuo llega a ser lo que los otros significantes lo consideren. Este no es un proceso mecánico y unilateral: entraña una dialéctica entre la auto-identificación y la identificación que hacen los otros,

entre la identidad objetivamente atribuida y la que es subjetivamente asumida. (Berger y Luckmann, 1968, p.165)

La identidad se construye por procesos sociales y es formada y reformada por las relaciones sociales; de igual forma, las estructuras sociales específicas engendran tipos de identidad, que se reconocen en casos individuales. La identidad es un fenómeno producido por la dialéctica entre el individuo y la sociedad. Dicho proceso afecta e influye al individuo de manera directa e intensiva y la internalización de los mecanismos sociales va acompañada de la habilidad del sujeto para identificarse con sus pares y su entorno, lo cual permite formar una identidad.

Del mismo modo, Giménez (1996) afirma que la teoría de la identidad forma parte de la teoría del actor social de Goffman (1997). Así, la identidad constituye una dimensión subjetiva de los actores sociales, quienes tendrán cinco características principales: 1) todos ocupan un lugar en la estructura social, 2) ninguno se concibe sin la interacción con otros en términos inmediatos o a distancia, 3) todos están dotados de alguna forma de poder, disponen de algún recurso para establecer objetivos y movilizar medios para alcanzarlos, 4) todos están dotados de identidad, y 5) todos tienen un proyecto.

Para Giménez (2005) la identidad es un proceso subjetivo y autorreflexivo, por el cual los sujetos definen sus diferencias con respecto a otros mediante autoasignación de atributos culturales generalmente valorizados y estables en el tiempo. Para que el sujeto pueda construir su identidad se seleccionan, jerarquizan y codifican las fronteras de su identidad en relación con los otros actores sociales. La identidad se reafirma solo a medida que se confronta con otras identidades en el

proceso de interacción social, es decir, el individuo se reconoce a sí mismo solo reconociéndose en el otro. De esta manera, el autor plantea el principio de diferenciación, en el cual la primera función de la identidad es marcar fronteras entre nosotros y los otros. Además, el inicio de la identidad se desarrolla en contraposiciones binarias y se complementa con el principio de la integración unitaria como un proceso unificador.

La construcción de la identidad se define por su permanencia a través del tiempo, pues es la temporalidad lo que permite establecer relaciones entre pasado, presente y futuro para construir la biografía o la memoria colectiva según sea el caso. Existen tres dimensiones de identidad: la locativa (define en campo donde situarse), la selectiva (ordenar preferencias y priorizarlas) y la integrativa (entrelazar experiencias, presentes, pasada y futuras en la unidad biográfica). De igual forma, la identidad consiste en la apropiación distintiva de ciertos repertorios culturales que se encuentran en el entorno social, en nuestro grupo o sociedad (Giménez, 2005).

En este proceso, la construcción identitaria tiene dos tipos de atributos (Giménez, 2005):

- Atributos distintivos: pertenencia social, identificación del individuo con diferentes categorías, grupos y colectivos sociales; los principales son la clase social, etnicidad, territorialidad, edad y el género.
- Atributos particularizantes, caracterológicos (inteligente, paciente, amable, etcétera), estilos de vida (hábitos de consumo), relaciones íntimas, objetos entrañables, biografía.

Estos atributos permitirán al individuo formar su identidad y transformarla a través del tiempo de forma más o menos estable. Partiendo de la idea de que la identidad es un concepto no solo explicativo sino descriptivo, Giménez (2005) fundamenta que el surgimiento y desarrollo supone una continuidad de relaciones sociales del individuo en el mundo compartido con los otros. Menciona también que la identidad moderna es más abierta, conversiva, reflexiva, múltiple y diferenciada; tiene expectativas demasiado altas, con más posibilidades de desarrollo en relación con frustraciones y fracasos por la incapacidad del individuo para actualizarla. Es también el resultado de un proceso activo, complejo, históricamente situado y resultante de conflicto y luchas; tiene plasticidad y capacidad de variación, por lo cual se transforma, es adaptativa y cambia cualitativamente en procesos tales como la asimilación y diferenciación.

Para entender la identidad como proceso social es siempre necesario contextualizarla, teniendo claro que la distinción entre individuos y grupos inicia con la cultura, pues nos construimos a partir de nuestras prácticas y el significado colectivo que adquieren. La identidad como construcción social agrupa varios términos como permanencia, distinción y relación de semejanza entre elementos. Todos ellos son abordados como experiencias del sujeto dentro de la construcción identitaria y son entendidas como prácticas sociales (Aguado y Portal ,1991).

A partir de lo anterior vale la pena mencionar que entenderemos cultura como un conjunto de sistemas en interacción de signos interpretables. Así, la cultura no es una entidad, sino un contexto donde pueden describirse los fenómenos sociales de manera inteligible, es decir, densa. Solo al conocer la cultura en la que se

desenvuelve el sujeto se puede llegar a un nivel amplio de interpretación, por lo tanto, el vínculo mismo es de importancia absoluta en la construcción del individuo (Geertz, 2003).

Hasta este punto hemos recuperado y definido el concepto de identidad, poniendo especial atención en la importancia de la construcción identitaria acompañada de la socialización, la cultura y los otros. Vale la pena, entonces, comenzar a centrar nuestra atención en el concepto principal de nuestra investigación: la identidad docente. Para ello resulta necesario realizar algunas precisiones respecto a la identidad profesional docente y la identidad docente.

## **2.2. Sobre identidad profesional docente e identidad docente**

Dentro de la literatura existen pocas distinciones respecto a ambos conceptos. En el caso de los profesores, hablar de identidad es fundamental para entender los procesos que se desarrollan en los espacios educativos, mientras que hablar de identidad docente permite integrar las particularidades del trabajo del profesor que el concepto de identidad profesional puede dejar de lado. Resulta importante en este momento particularizar ambas identidades.

Definiremos identidad profesional como la imagen que el individuo tiene de sí mismo en el desarrollo de su profesión y que incluye tanto aspectos del ejercicio individual de esta como de los profesionales dentro de las organizaciones. Las profesiones involucran un cuerpo de conocimiento sustancial y teórico; los profesionales están más capacitados para convencer a la sociedad de la necesidad de sus servicios y responsabilizarse de éstos (Elliott, 1975). Al respecto,



Covarrubias (2010) menciona que el reconocimiento o legitimación social de una profesión se alcanza, por una parte, mediante el conocimiento científico disponible en la disciplina y, por otra, mediante la necesidad o demanda de diversos sectores sociales de estos servicios enmarcados en una sociedad particular.

Una profesión tendrá las siguientes particularidades:

- Las profesiones contienen saberes especializados y específicos que les permiten diferenciarse del rubro de las ocupaciones u oficios y entre ellas.
- Las profesiones dictan pautas de comportamiento y acción dentro de sociedades específicas.
- La construcción de los profesionales se da a partir de procesos compartidos con los otros, por lo que estos últimos configuran grupos profesionales que legitiman las prácticas y al profesional en sí mismo.
- Para conocer una profesión a profundidad se la debe situar histórica y contextualmente.
- Las construcciones realizadas a partir del estudio de la profesión están estrechamente ligadas con las definiciones de identidad profesional, por lo cual resulta complicado definir una línea de separación entre las definiciones.

Con base en estos puntos podemos definir la identidad profesional como el resultado de un largo proceso por construir un modo de sentirse profesional y dar sentido al quehacer cotidiano. Este proceso integra diferentes experiencias del individuo a lo largo de la vida y se da a partir de dinámicas y estrategias identitarias en torno al ejercicio de la profesión. También desempeñan un papel clave las

experiencias escolares vividas por el docente, como su convencia con alumnos, la razón por la que le atrajo su profesión, su paso por la universidad y los inicios de su ejercicio profesional. Los años de ejercicio posteriores contribuyen a asentar o reformular la identidad dentro de un grupo social, además de que contribuyen a asimilar los saberes especializados de la profesión y el sentimiento de saberse reconocido por otros.

La identidad profesional se construye a partir de un proceso de socialización de inmersión en la cultura profesional, junto con la adquisición de normas y valores que definen tanto al profesional que se desea ser como lo que en la práctica se vive. Esta identidad tiene dos dimensiones que se cruzan: la individual, referida a la identidad para sí como proyecto identitario y la estructural, relacionada con lo que los otros hacen de él, la identidad para el otro, entendida como el reconocimiento identitario. La identificación permite al sujeto relacionarse con su medio y le da pautas de comportamiento.

En el caso de los profesores, hablar de identidad es fundamental para entender los procesos que se desarrollan en los espacios educativos. Consideramos relevante que se puntualice una identidad específica del profesor, ya que, al hablar de identidad profesional docente, dejamos de lado ciertas particularidades de la labor del docente.

Consideramos que la identidad es un constructo complejo que, con dificultad, podemos desarticular en la reflexión cotidiana, debido a que el actor social reúne los diversos niveles de la identidad, de manera que se produce una imagen subjetivamente unificada de sí mismo (Dubet, 1989). Sin embargo, para efectos de

la investigación educativa, vale la pena diferenciar en qué categoría de identidad posicionamos nuestra investigación: nuestro objetivo será caracterizar los elementos que construyen la identidad docente del profesor universitario, entendiendo que, dentro de esta construcción, convergen la identidad profesional, social y personal del sujeto.

La actuación docente en el espacio educativo se basa en su identidad como sujeto social y persona singular. A diferencia de otras profesiones, la docencia está enmarcada en las relaciones personales y la interacción humana, lo cual distingue a esta actividad. Existen diferentes elementos constituyentes de la identidad docente (Gómez, 2005):

- El **alumno**: la identidad del profesor se mueve en el encuentro y desencuentro permanente entre profesor y alumno, junto con las expectativas de aceptación, respeto, reconocimiento y cariño que ambos poseen.
- Los **elementos que el profesor pone en juego**: el maestro, al dar clase, pone en juego su vida, valores, autoestima, supervivencia económica, satisfacción y realización tanto personal como profesional, su bienestar y seguridad mental; la docencia implica apostar el conjunto de su existencia.
- Los **imaginarios sociales**: el profesor ejerce la docencia en una realidad multifactorial al mismo tiempo que intenta acercarse a la imagen que la sociedad demanda, lo cual intenta con la institución donde labora, los

grupos de pares y consigo mismo; la exigencia externa se convierte en la autoexigencia del docente.

El profesor se encuentra en interacción permanente con elementos afectivos, sociales e intelectuales. Al generar armonía entre los elementos, los docentes pueden lograr una identidad reflexiva, en la cual integran sus necesidades personales y la prioridad por la enseñanza:

... el esfuerzo sostenido que realiza el maestro para mantener una presencia y una seguridad al enfrentar la problemática que se le presenta diariamente, es la necesidad de equilibrio, de tener cierta claridad acerca de dónde está parado. Es la necesidad al mismo tiempo de controlar, enseñar y ser querido, de sentirse realizado tanto “personal” como “profesionalmente”. (Gómez, 2005, p. 13)

Consideramos al profesor como un ser integral que posee vida personal, desarrollo individual, historia, ciclo vital, familia, contexto y cultura, es decir, lo concebimos como un ser no fragmentado donde lo biológico, psicomotriz, cognitivo, emocional y social se interrelacionan permanentemente (Desatnik, 2009).

En el caso del docente universitario, convergen las identidades y los procesos que le permiten construirse como profesional, docente y sujeto. El papel del profesor es, indudablemente, pilar de las relaciones de enseñanza y aprendizaje, ya que influye en gran medida en la actividad del estudiante:

Los docentes universitarios, como formadores y responsables de proporcionar a las nuevas generaciones el conocimiento acumulado desde una perspectiva social, contribuye a los procesos de socialización de los que aspiran a ser profesionistas en su ramo, cuya representación social les asigna un poder simbólico para hablar y actuar con “autoridad profesional”. (Covarrubias, 2014, p. 12)

En este sentido, estudiar la identidad docente de los profesores universitarios resulta pertinente para comprender algunos aspectos de lo que acontece en las aulas universitarias, y entender los procesos de identidad de sus agremiados, aludiendo a percepciones compartidas por un grupo, las cuales están vinculadas a sus disposiciones y coincidencias en gustos, expectativas, visiones y creencias (Covarrubias, 2014).

Conviene señalar que el cambio dentro de las instituciones educativas se logrará en la medida en que los docentes se asuman como actores autónomos, intelectuales e investigadores dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje, de manera que, en su papel como mediadores, coordinen con responsabilidad el proceso educativo (Monroy, 2014). Al hablar de autonomía podemos identificar tres elementos esenciales en la construcción del sujeto como docente:

- **Autoconcepto:** entendido como la reflexión personal sobre la capacidad con la que se cuenta para lograr algo.
- **Autoestima:** valor que se atribuye al conjunto de cualidades que se poseen y el aprecio que se tiene hacia las habilidades que se emplean para el logro de objetivos.
- **Autoeficacia:** consiste en la percepción del individuo de sus capacidades personales para organizar y emprender acciones requeridas para el logro de resultados.

Estos tres conceptos resultan importantes en la construcción de la identidad del profesor, ya que le permiten mediar sus interacciones con el entorno y lograr así integración y compromiso con su identidad.

Asimismo, podemos apuntar que la identidad es un conjunto de significaciones construidas respecto a quién se es y qué encargo social se tiene. Dichas significaciones son asumidas personal y grupalmente sobre la base de atributos culturales asignados socialmente. La identidad docente también puede ser explicada como concepto:

El resultado de la interacción entre experiencias personales de los docentes en el medio social, cultural e institucional en el cual ellos funcionan cotidianamente. (Ávalos, 2013, p. 37)

Esta construcción se da a partir de significaciones y convicciones sobre las tareas y responsabilidades del docente; es un proceso dinámico, en el cual la formación inicial y continua del profesor tendrá gran importancia. La identidad docente y sus subidentidades se construyen a lo largo de su carrera profesional a partir de tres elementos:

- **Creencias:** componente cognitivo que estará relacionado con la opinión sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje y la percepción de autoeficacia.
- **Emociones:** son producto del intercambio de subjetividades entre los actores que construyen la identidad del docente; en este elemento se entrelazan la vocación y la misión que el docente percibe sobre su trabajo.
- **Actitudes:** posición que el docente puede adoptar frente a eventos o procesos sociales producto de los cambios en los sistemas educativos.

Los elementos mencionados se desarrollan y modifican a lo largo del ejercicio docente y representan un conjunto integrado de significaciones de la identidad del profesor, además de que son fundamentales para su toma de decisiones.

Retomando la idea de las subidentidades o componentes identitarios, estas pueden estar relacionadas con distintos factores, por ejemplo, los contextos de trabajo —educación pública o privada—, la especialidad o nivel educativo del profesor —profesores de nivel básico, medio o universitario con diferentes especialidades— y cambios políticos y/o reformas. Éstas son identificadas como las principales fuentes de contradicción y reestructuración identitaria, pues a partir de ellas los profesores generan dos tipos de identidad: la legitimante, en apoyo a lo instituido, y la de resistencia (Ávalos, 2013).

El carácter de “profesional de la educación”, no guarda relación ni con las condiciones de vida y de trabajo de los maestros, ni con la representación ideológica que el conjunto de la sociedad posee respecto a la docencia. (Racedo et al., 2003, p. 114)

Lo anterior da cuenta de la necesidad inminente de caracterizar y estudiar la identidad docente como categoría particular, debido a la especificidad de su labor y la implicación emocional, social, cultural e histórica que la labor docente posee.

En este sentido, la identidad docente será una construcción y reconstrucción permanente, social e históricamente relacionada con las significaciones que dan sentido al trabajo docente. También es considerada como una noción inserta en el concepto de profesión e identidad profesional, en el cual existe una fuerte influencia

de las creencias, actitudes y emociones traducidas en motivación docente y que permiten la estructuración del sujeto como profesor.

Teniendo en cuenta los elementos y conceptos mencionados, resulta necesario para el abordaje de la identidad docente universitaria conocer en profundidad la importancia del rol de los profesores en los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como explicar la situación actual de la docencia universitaria, en conjunto con sus diversas problemáticas y ejes de discusión.

### **2.3. Práctica pedagógica: definición e importancia**

Así como la identidad docente es fundamental para el desarrollo de nuestra investigación, también es importante definir qué entenderemos por práctica pedagógica de aquí en adelante.

Entendemos la práctica pedagógica como una acción que contempla no solo los actos o actividades ejecutadas, sino también las intenciones y propósitos de los sujetos. Estas acciones se encuadran en un marco cultural específico que las orienta y define (Covarrubias, 2003).

La práctica pedagógica del docente se ha definido desde distintos enfoques epistemológicos, los cuales parten del paradigma que se tenga de profesor. En las últimas décadas, han prevalecido tres paradigmas sobre el docente a partir de los que se ha definido la práctica pedagógica (Moreno, 2002):

- **Profesor técnico/concepción tradicional:** bajo este paradigma, la práctica es esencial para adquirir las técnicas propias del docente, basándose principalmente en la observación e imitación de profesores



experimentados, por lo cual existe una clara separación entre la teoría y la práctica.

- **Profesor humanista/concepción personalista:** hace referencia a las prácticas como un espacio integral para contribuir al desarrollo docente, el cual le permite incidir directamente en las instituciones; las prácticas se enfocan en proyectos sociales que permiten contribuir a la solución de los grandes problemas sociales.
- **Profesor investigador/concepción orientada a la indagación:** se entiende a la práctica del profesor como una fuente de reflexión sobre la acción, las creencias y las teorías implícitas del docente; se considera importante la integración de la teoría con la práctica, debido a que esta última es un espacio de aprendizaje que debe ser analizado a profundidad.

A partir de lo anterior, podemos definir la práctica pedagógica como la actividad diaria que el profesor desarrolla en las aulas, laboratorios u otros espacios; está orientada por el currículo y tiene como objetivo la formación de los alumnos. La práctica pedagógica tiene distintos elementos: el docente, el currículo, los alumnos y los procesos formativos (Díaz, 2006).

La práctica pedagógica del docente es compleja y multidimensional, mediante ella es posible conocer las realidades de la educación a través de la acción de uno de sus actores principales, el docente, quien es capaz de ver, interactuar y dialogar con su realidad, el currículo, el alumno y las instituciones a través de su experiencia (Jiménez, 2020).

El acercamiento a la práctica pedagógica, al igual que a la identidad docente, debe estar provista de discurso, lenguaje, escucha e interpelación de los procesos subjetivos que subyacen a estas acciones e identificaciones como una forma de entender el complejo funcionamiento de las IES. Además, permite conocer las necesidades, la salud tanto mental como física y las expectativas de los docentes.

En este contexto, el docente, desde su actuación profesional, reflexiona sobre su práctica para mejorarla, fortalecerla, generar nuevos conocimientos y construir nuevos saberes. Así, le es posible enfrentarse a los retos del aula y otros escenarios de mediación donde integra símbolos y significados en torno al currículo oficial y el currículo oculto (Díaz, 2004).

Los conceptos anteriores permiten acercarnos a la construcción identitaria del profesor universitario y a su impacto en la práctica pedagógica. Ambos conceptos, como ya hemos expuesto, resultan esenciales para el análisis de las problemáticas actuales de las IES y cómo impactan en los docentes y en sus actuaciones en las aulas.

Consideramos de gran importancia conocer estas experiencias desde la voz del docente, por lo que elementos tan particulares y personales, como su identidad y sus prácticas dentro del aula, dan cuenta de las distintas etapas por las que transita, los cambios y modificaciones que realiza en el aula, y también resaltan la faceta emocional de la docencia.

Debido a la complejidad de estos conceptos, optamos por utilizar un abordaje metodológico, teniendo como objetivo final dar respuesta clara a nuestras interrogantes iniciales.

### **3. EL ENFOQUE NARRATIVO-BIOGRÁFICO PARA LA COMPRENSIÓN DE LA IDENTIDAD DOCENTE**

Con el fin de elaborar una postura y un acercamiento pertinente para nuestra investigación, resulta necesario considerar diversos elementos metodológicos fundamentales para explicar y analizar las diversas aristas de la construcción identitaria del docente universitario. En los apartados siguientes, explicaremos con mayor amplitud los antecedentes metodológicos y el uso de los métodos biográfico-narrativos para la investigación de la identidad docente universitaria, así como el proceso a través del cual se elaboró el proyecto.

Lo anterior tiene como fin sentar las bases para nuestro análisis, explicar el logro de nuestros objetivos de estudio y dar respuesta a las preguntas de investigación planteadas al inicio.

#### **3.1. Antecedentes de la investigación de la identidad docente en profesores universitarios**

Si bien hemos resaltado la importancia de considerar la identidad docente desde sus particularidades, llama la atención que, en la literatura consultada, no se realiza una separación explícita del concepto de identidad docente e identidad profesional docente. Así, parte importante de la búsqueda de antecedentes del proyecto se enfocó en la diferenciación y comprensión de ambas identidades como un complejo cruce de símbolos, conceptos e ideas expresadas por los docentes, lo cual deja entrever la importancia de la integración de la identidad profesional como parte sustancial de la identidad docente universitaria.

Para comprender mejor la conceptualización de la identidad docente que encuadra nuestra investigación, examinaremos algunos de los trabajos previos que permiten dar cuenta de la importancia del estudio de la identidad docente universitaria.

En primera instancia, examinaremos los estudios realizados para conocer los efectos que las distintas reformas y reestructuraciones a la educación superior han tenido en la identidad del docente universitario; en segundo lugar, se abordan estudios enfocados a conocer la práctica y experiencia docente; finalmente, se recuperan trabajos que permiten realizar la distinción teórica entre identidad docente e identidad profesional docente.

Con respecto al impacto de las reformas e innovaciones curriculares en la identidad del docente, en Salazar et al. (2013) se realizó un estudio cualitativo con el objetivo de identificar cómo la identidad docente se ve afectada por los procesos políticos y de gobernabilidad de una institución. Para la obtención de los datos se llevaron a cabo entrevistas a profundidad a profesores de una universidad pública en México, en la cual los profesores pertenecían a las seis divisiones académico-administrativas —Ciencias Sociales, Humanidades, Ciencias Económicas, Ciencias de la Salud, Ciencias Exactas, Ingenierías—, y contaban con, por lo menos, veinte años de antigüedad en la institución. Con base en la teoría fundamentada por Glaser y Strauss (1967) se hizo un análisis de datos a partir del cual se identificó la disciplina que los profesores enseñan y la autonomía-libertad como factores claves en la formación de la identidad docente. Además, se encontró que la identidad de

los docentes está fuertemente ligada a distintos valores, a su profesión de origen, a su experiencia en docencia y, en menor medida, a la investigación.

De igual forma, los autores de dicho trabajo señalan que la vida política y administrativa tiene implicaciones directas en las expectativas a futuro de los profesores. También reconocen la existencia e influencia de diferentes grupos ideológicos en los espacios educativos que deterioran las relaciones en el área de trabajo. Asimismo, afirman que las reformas actuales y la adopción de nuevos modelos curriculares ponen de manifiesto las competencias profesionales de los profesores. Sin embargo, al no sentirse capacitados para la implementación de estos cambios, los programas de estímulos económicos que traen consigo las reformas son vistos como una trampa, pues si el docente se compromete con alguno de estos programas, se le demanda una serie de tareas y requisitos que debe realizar y reportar puntualmente. Concluyen que la imagen del docente está deteriorada debido a la fuerte exigencia de las políticas y gestiones ante las cuales los docentes no pueden responder en su totalidad. A pesar del descontento general con los administradores, la identidad institucional de los profesores<sup>5</sup> supera las diferencias y genera un ambiente de esperanza para que se tomen buenas decisiones y los profesores sean incluidos en estos programas.

En un trabajo de corte teórico, Villarruel (2012) realiza una reflexión en la que plantea la fragmentación del docente universitario como una problemática de la modernidad donde los profesores tienen mayores responsabilidades y funciones,

---

<sup>5</sup> Se hace referencia a la apropiación de la misión, visión y filosofía institucional por parte del docente, lo que genera una sensación de pertenencia y compromiso con las IES (Salazar, Valenzuela, Cortez, y Guillén, 2013).

por ejemplo, la investigación y el trabajo en cuerpos académicos, lo cual confronta dos realidades de la práctica docente actual. La primera es la escasa formación pedagógica de los profesores y, la segunda, su incipiente formación científica. Las exigencias institucionales llevan a la modificación de la percepción que el docente tiene de su quehacer educativo, lo que resulta en un sentimiento de incertidumbre ante su labor.

El autor identifica dos momentos importantes en la construcción de la identidad docente. El primero se da cuando el profesor novel, al inicio de su ejercicio docente, se ancla con fuerza a su identidad profesional para lograr manejar las exigencias del medio porque, al ser dichas exigencias contradictorias con su formación disciplinaria, el docente no logra una identificación profunda con su labor como profesor. En el segundo, el profesor empieza a configurar un sentido de pertenencia, lo cual es el inicio de la construcción de su nueva identidad como docente; a su vez, ésta estará caracterizada por las representaciones sobre la práctica educativa recuperadas de la propia experiencia del docente en su etapa como estudiante.

Bajo las condiciones anteriores, el docente asume la dualidad de su postura como profesional y como docente, lo cual lo desafía a configurar nuevas identidades. Esta nueva construcción no define la calidad del docente, ya que ser un excelente profesional no implica ser un buen docente. El autor plantea que la docencia ha dejado de ser una profesión atractiva para los buenos profesionistas por el desprestigio social al que ha estado expuesta:

El mejor principio para construir una identidad docente tiene que ver con la necesidad de una autovaloración personal acerca de aquello que afecta, ocupa, preocupa y concierne a los maestros, y no sólo lo que saben e interpretan. Lejos de ello sólo existen imprecisiones que alimentan un realismo ingenuo, e incluso un subjetivismo dominante al que muchos profesionistas suelen llamar realidad escolar. (Villarruel, 2012, p. 35)

Propone exigir una clara definición de lo que es y *debe ser* la nueva estructura que rodea y recrea a la educación escolarizada en el nivel superior, es decir, plantea identificar los nuevos roles de sus protagonistas —tradicionales y emergentes— en sus micro y macro contextos de actuación, así como sus necesidades y exigencias, los rituales que hacen posible su convivencia y le brindan sentido de pertenencia. Dicho de otra manera, se debe esclarecer la identidad que la escuela promueve hoy en día. Solo así se podrá lograr coherencia entre su misión reinventada y la visión que la justifica, lo cual dará congruencia al esfuerzo que los maestros desarrollan por construir su propia identidad.

Respecto a las prácticas y experiencias de los profesores y su relación con la identidad, Romo (1996) realiza una etnografía en la Universidad de Guadalajara, específicamente en la carrera de Psicología, con la intención de ampliar el análisis de las prácticas universitarias. Integra reflexiones acerca de los elementos que constituyen la cultura académica, como la historia institucional, prestigio social de cada profesión, el entrecruce de la trayectoria de los profesores y el análisis curricular.

Hace uso de diferentes técnicas de recogida de información como observaciones, entrevistas a profesores representativos, a maestros fundadores y



a directores de la facultad, análisis de los documentos formales del currículo de Psicología y entrevistas a profesores involucrados en el diseño curricular vigente.

Encuentra diferentes elementos constitutivos de la identidad del docente; el principal es el alumno, ya que el reconocimiento y las fronteras de la identidad están construidas con referencia a los estudiantes y el logro de aprendizajes. Además, identifica rasgos valorados de forma positiva en los profesores como la responsabilidad, credibilidad, creatividad y la construcción de contenidos significativos y aplicables a la vida diaria.

Analiza la existencia de tres grupos dentro de las instituciones, los cuales están organizados según las escalas valorativas construidas por el profesor respecto a su profesión y su labor docente. En el primer grupo, nombrado médico-psicólogo-maestro, se encuentran los profesores cuya formación inicial es la medicina, por lo cual es la identidad como médicos la que presentan en situaciones de importancia; en un segundo plano se encuentra su labor como profesores. En el segundo grupo, encontramos a los profesores docentes-investigadores-profesionistas, quienes están altamente identificados con el trabajo académico y de investigación; son profesores que han elegido la docencia por gusto y vocación y, al encontrar deteriorado el estatus de docente, se identifican ampliamente con su rol de investigadores. Por último, se encuentra el grupo político-docente-profesionista, en el cual los profesores se caracterizan por ingresar a la docencia de forma azarosa, resultado de su participación política dentro de la carrera que estudiaban; en la actualidad desempeñan funciones de gestión político-administrativa dentro de la institución.

La autora concluye que los grupos de regencia laboral se encuentran en una lucha constante por legitimar su identidad, por lo que es necesario el diseño de propuestas curriculares y eventos académicos que permitan consolidar la carrera desde el interior.

En este sentido, Porta et al. (2015), aunque sin realizar una distinción evidente de los términos identidad docente e identidad profesional docente, destacan la importancia de la investigación con enfoque biográfico-narrativo para la formación del profesorado, y proponen cuatro líneas de exploración para el desarrollo de estudios sobre la identidad de los profesores con un enfoque narrativo: 1) el uso de las narrativas como un discurso contrahegemónico, 2) búsqueda de espacios alternativos de escolarización, 3) el estudio de las pasiones, emociones y afectos, habitualmente relegados de la investigación educativa, 4) dar voz a los estudiantes para construir contrarrelatos.

Puntualizan que los profesores no reducen su identidad a una simple transmisión de conocimientos, sino que la construyen a partir de eventos que han enfrentado y la adecuan según las exigencias de su contexto; los factores institucionales influyen en su sentido de pertenencia y nivel de compromiso institucional. Además, los autores identifican rasgos compartidos de identidad en los profesores como el reconocimiento de la importancia social de la docencia, la influencia de los factores afectivos y motivacionales para su actuación profesional, y reconocen el proceso identitario del docente como múltiple, complejo, discontinuo, dialógico y socialmente sensible.

En nivel superior, los estudios logran problematizar la identidad del profesor a partir de las crisis que el neoliberalismo plantea para este nivel educativo. De igual forma, se muestra interés por la diferenciación entre las distintas áreas de conocimiento y la construcción identitaria de los profesores en ellas. Metodológicamente, podemos resaltar la consistencia en el estudio de la identidad a partir de metodologías cualitativas, mediante el uso de entrevistas e historias de vida como principales herramientas de recolección de datos.

El proceso de *sentirse docente* es llevado a cabo a nivel individual y colectivo, y en él intervienen elementos como la historia de vida del profesor, el contexto familiar, el ciclo vital en el que se encuentra, las experiencias previas como alumno y las representaciones sobre la docencia que el profesor construye durante su vida escolar y profesional, además del contexto histórico y social específico.

El estudio de profesores universitarios debe considerar la particularidad de este nivel educativo. Se considera a la escuela como institución de los Estados-nación y, debido a su función colectiva, define y legitima ciertos tipos de conocimiento en la sociedad, por lo que permite generar estrategias de autoridad y legitimidad en la historia moderna. La universidad se diferencia de otros tipos de contextos escolares debido a que sus estructuras son particulares, por ejemplo, su organización departamental en facultades y sus formas de gobierno o dirección. Las instituciones serán definidas por un conjunto de reglas que regulan la acción y generan estabilidad, por lo que la organización universitaria posee dos niveles: el primero es la estructura organizativa y la organización del trabajo, mientras que el

segundo se relaciona con los aspectos correspondientes a la política y la gestión de las instituciones.

La labor docente se entrelaza con lo político, la gestión y la estructura cuando se establecen las cargas académicas, así como la asignación de presupuesto y de plazas. Al tener la universidad presiones políticas internas y externas, las funciones de los docentes se amplían tanto por el incremento en el número de alumnos en el aula como por las exigencias de investigación, la publicación constante de sus resultados o la asistencia a comisiones y reuniones. Por lo tanto, la docencia universitaria será una práctica multivariada, entrecruzada por los elementos identitarios de los docentes, quienes se desarrollan en un contexto institucional y social particular.

Por su parte, podemos identificar el uso de metodologías biográfico-narrativas para el estudio de los profesores, las cuales prevalecen en los trabajos consultados al ser una alternativa para el acercamiento a profundidad a la labor docente. En este sentido, los métodos biográficos-narrativos son un tipo de estudio sensible a las particularidades de la docencia y permiten dar cuenta de creencias, actitudes, emociones y prácticas de los profesores; se usan principalmente entrevistas como herramienta de obtención de datos, mientras que métodos como la historia y el relato de vida son predominantes para el estudio de la identidad docente. Podemos apreciar, dentro del estudio de los profesores universitarios, el acompañamiento teórico multidisciplinario, pues principalmente se retoman autores de la sociología, la antropología y la psicología para la definición y estructura de los marcos de referencia, lo cual permite la construcción de categorías de análisis

amplias que dan cuenta de la complejidad del estudio de la identidad docente universitaria.

### **3.2. El acercamiento teórico-metodológico**

Teniendo en cuenta la diversidad metodológica para el estudio de la identidad docente universitaria, así como los trabajos realizados previamente y la naturaleza de nuestro objeto de estudio, consideramos pertinente el uso de la metodología cualitativa. Esta rescata la naturaleza socialmente construida de la realidad y la estrecha relación entre el investigador y la realidad que investiga. Además, la producción de conocimiento se concibe como un proceso de construcción de nuevos significados (Covarrubias, 2003). Este tipo de metodología se orienta a la comprensión a profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de las prácticas en escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y al descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos.

Las investigaciones de corte cualitativo producen datos descriptivos que pueden ser tanto las propias palabras de los sujetos —habladas o escritas— como las conductas observables. Taylor y Bogdan (1987) enumeran una serie de características de este tipo de investigación, las cuales permiten reconocer la pertinencia de su uso para la indagación sobre la identidad docente: es inductiva, ya que se parte de los datos obtenidos para elaborar conceptos y comprensiones; es flexible, pues tiene una perspectiva holística de las personas y escenarios; es naturalista y busca la comprensión del individuo desde su propio marco referencial social, cultural y contextual.

La metodología cualitativa no busca la generalización de datos, entendida como la posibilidad de generar leyes o principios aplicables a todas las poblaciones de estudio. En su lugar, busca el criterio de transferibilidad, entendido como la posibilidad de extender los hallazgos a otros contextos o participantes similares. Además, apunta a criterios como la credibilidad, dependencia y demostrabilidad de los datos a través de la triangulación y el análisis de la información obtenida (Guba, 2007).

Cuando el ámbito educativo es considerado nuestro principal objeto de conocimiento, intervención e investigación, la metodología cualitativa, en sus múltiples tradiciones y métodos, puede ayudarnos a cumplir el objetivo de comprender a profundidad los fenómenos educativos, como un primer paso hacia una transformación real. La investigación cualitativa es una actividad sistemática, orientada a la comprensión profunda del ámbito educativo y social, a la transformación de prácticas y escenarios, a la toma de decisiones y al descubrimiento de conocimiento (Sandín, 2003).

En educación, este tipo de investigación es un conjunto de prácticas interpretativas, cuya metodología estará orientada a la comprensión, transformación, valoración y toma de decisiones, con objetivos centrados en la descripción, interpretación, generación de teoría y en el acercamiento en profundidad a los objetos de estudio educativos.

Los métodos de investigación cualitativos son herramientas de análisis del pensamiento del profesor para el logro de toma de decisiones; son útiles para la identificación de características del proceso cognitivo del docente y dan al aula atributos de espacio social, en el cual se promueve la comunicación (Pérez, 2007).

Dar voz a los docentes a través de los distintos enfoques cualitativos permite entrar en contacto con sus procesos subjetivos, los cuales posibilitan conocer la construcción identitaria docente y cómo se ve reflejada en las aulas.

### **3.3. El enfoque narrativo como base metodológica**

Derivado de los objetivos planteados para la investigación, se eligió el enfoque narrativo de la investigación cualitativa para abordar el proceso de construcción identitaria de los profesores. La narrativa, como aproximación metodológica y analítica, permite extraer significados y comprender aspectos cognitivos, afectivos y de la acción de los sujetos; se presenta como un espacio de encuentro de distintas disciplinas que permite la relación de saberes y la comprensión a profundidad de fenómenos y sujetos sociales.

Bruner (1990) postula que, en cuanto al desarrollo lingüístico de los individuos, existen tres ideas sobre la adquisición del lenguaje. La primera de ellas se refiere a que el niño adquiere el lenguaje con ayuda e interacción de los adultos, cumple el papel de espectador y aprende no solo qué hay que decir, sino también cómo, dónde, a quién y bajo qué circunstancias; en segundo lugar, existen diferentes funciones e intenciones comunicativas bien establecidas antes de que el niño domine el lenguaje formal y lo exprese lingüísticamente; la tercera idea refiere que la adquisición del lenguaje es muy sensible al contexto, es decir, el progreso de adquisición es mayor cuando el niño capta de un modo prelingüístico el significado de lo que se está hablando o de la situación que produce la conversación, por lo que, al darse cuenta de esto, el niño es capaz no solo de captar el léxico, sino también aspectos de la gramática del lenguaje.

A partir de estos principios, Bruner (1990, p. 79) se adscribe a la tercera propuesta y menciona que "... habría ciertas clases de significados para los que los seres humanos estaríamos innatamente orientados o sintonizados y que buscaríamos de un modo activo". Este pasaje hace referencia a que, antes de la aparición del lenguaje, estos significados existen como representación protolingüística del mundo y su realización dependerá del lenguaje como instrumento cultural; además, existen predisposiciones a los significados culturalmente relevantes, las cuales constituyen el mundo social.

La forma más poderosa de discurso en la comunicación humana es la narración, pues la estructura narrativa está presente incluso antes de la adquisición de la expresión lingüística. El impulso del niño a dominar formas gramaticales y expresarse lingüísticamente es un impulso por construir narrativas, ya que "... es el impulso humano para organizar la experiencia de un modo narrativo lo que asegura la elevada prioridad de estos rasgos en el programa de adquisición de lenguaje" (Bruner, 1990, p. 85). Existen cuatro constituyentes fundamentales de la narrativa:

- 1) Es necesario un medio que enfatice la acción humana, una acción dirigida a determinadas metas controladas por el agente.
- 2) Es necesario que se establezca y mantenga un orden secuencial.
- 3) La narración requiere sensibilidad hacia lo canónico y lo extraordinario.
- 4) La narración requiere de una voz que la cuente.

Hasta este momento podríamos concluir que, aunque tengamos una disposición innata a la narrativa y al lenguaje, es la cultura la que permite comprender y utilizar la narrativa fácilmente. La cultura nos equipa de herramientas que posibilitan



conjuntar e interpretar estas narrativas y el marco cultural de nuestras acciones nos fuerza a ser narradores.

Por lo tanto, las narrativas tienen la función de incorporar a los niños a la cultura. Ellos dominan las formas lingüísticas para referirse a las acciones y sus consecuencias, por lo cual pronto aprenden que lo que se hace se ve afectado por la forma en la que uno lo cuenta; narrar entonces se convierte en un acto no solo expositivo, sino también retórico. La narrativa ayuda a dominar las formas canónicas y lo que hacemos debe aparecer como una prolongación de lo canónico. En este proceso, el niño aprende el uso del engaño o la adulación y también las muchas formas de interpretación del mundo, mientras que la narrativa desarrolla empatía y entra en la cultura humana.

En el desarrollo inicial del niño, las narrativas aparecen como una forma de integrarse a la cultura, pero a lo largo de la vida hacen comprensible lo que sucede en la experiencia humana, comparándolo con lo canónico y haciéndolo parte de la vida. Nuestra capacidad para contar nuestras experiencias a través de lo narrado es un instrumento para proporcionar significado y dominar gran parte de la cultura. Sin las narrativas no seríamos capaces de sobreponernos a los conflictos y contradicciones que genera la vida en sociedad ni seríamos aptos para vivir dentro de una cultura (Bruner, 1990).

Teniendo en cuenta el desarrollo lingüístico y la importancia de narrar, entendemos que el relato es una ventana transparente hacia la realidad. El sentido de las cosas a menudo deriva de la narrativa, lo cual hace posible la referencia a la vida real:

Este proceso de “construcción de la realidad” es tan rápido y automático que muchas veces no nos percatamos de él, y lo redescubrimos con un shock de reconocimiento o nos negamos a descubrirlo [...] Los significados narrativos llegan a imponerse por sobre los referentes de historias presumiblemente verdaderas. (Bruner, 2003, p. 22)

La narrativa tiene el poder de darle fin a la inocencia y no es una lección, sino una invitación a la reflexión de lo obvio. La gran narrativa es subversiva, no pedagógica, por lo cual examinarla o estudiarla tiene como objetivo comprenderla para cultivar sus ilusiones de realidad. Las grandes narrativas son un arte profundamente popular que manipula creencias comunes respecto de la naturaleza de la gente y del mundo, por lo que contar historias es nuestro instrumento para llegar a un acuerdo con lo extraordinario de la condición humana (Bruner, 2003).

Las narrativas nacen en la prehistoria con los chamanes y sacerdotes que dan origen a las narraciones en los rituales comunitarios del hombre. Los narradores de historias forman parte de los miembros privilegiados de las tribus; aún hoy en día, cuando nuestras narrativas no son suficientes para explicarnos el mundo, recurrimos a instituciones como el cura, el psicólogo o el profesor.

Los relatos tienen como propósito superar lo familiar y se juegan en la dialéctica de lo consolidado y lo posible. El relato autobiográfico se juega entre lo que se es y lo que se pudo ser, agrupándolo en una sola identidad ordenada cronológicamente. La narrativa no será un instrumento para resolver problemas, sino para encontrarlos, por lo que los relatos son la moneda corriente de la cultura. Bruner (2003, p. 33) afirma: “Dudo que una vida colectiva semejante pudiera ser posible, si no fuera por la capacidad humana de organizar y comunicar la experiencia en forma narrativa”.

Los relatos son la vía fundamental, por la cual nos explicamos el mundo y construimos la vida real; requieren un reparto de personajes libres de actuar y casi siempre inician con algún acontecimiento fuera de lo común. La narrativa tiene como objetivo superar o conciliar este hecho imprevisto y brindar algún tipo de solución. El relato es una profunda reflexión sobre la condición humana, pues permite tanto expresar ideas ocultas con la convencionalidad cotidiana como pensar y hablar sobre algo.

Al mismo tiempo, la narración posibilita la creación del yo. En esta construcción identitaria estaremos inmersos en la dialéctica entre lo interior y lo exterior. Bruner (1991) propone nueve características narrativas que permiten la construcción y resignificación de la realidad:

1. **Diacronía narrativa:** Se refiere a la necesidad del narrador de organizar secuencialmente el relato de forma que sea accesible, pues el orden en el que se narren los eventos denotará su relevancia. Al narrar no tenemos una secuencia temporal, de manera que podemos ir del pasado al presente y viceversa. Así pues, es necesario ordenar secuencialmente los acontecimientos.
2. **Particularidad:** Aunque hay tipos genéricos de relatos, lo significativo de cada uno es cómo las problemáticas son resueltas a partir del contexto particular en el que se llevan a cabo.
3. **Vinculación intencional de estado:** No se buscan las causas de una acción, sino las razones por las cuales se llevaron a cabo, entendiendo que las acciones están ligadas al estado emocional de la narración.

4. **Capacidad de compilación hermenéutica:** Se refiere al análisis y a la doble hermenéutica que se juegan al afirmar que para alguien la narrativa intenta expresar significados, mientras que otro está intentando buscar significado en lo narrado. La hermenéutica busca significados en lo expresado narrativamente, concibiendo al texto o narrativa como un todo conformado por partes que, en conjunto, dan sentido al relato. Existen dos elementos para la interpretación: la intención —por qué se está narrando— y los antecedentes de conocimiento del narrador y el escucha. El contexto no es en sí la narrativa, más bien, los acontecimientos dentro del contexto forman la narrativa.
5. **Canonicidad e incumplimiento:** Puesto que las narrativas están inscritas en la cultura, están necesariamente plagadas de cánones establecidos. Lo relevante de lo narrado resulta cuando estos cánones no se cumplen y es ahí donde radica la relevancia para contar o no algo sobre nuestra vida.
6. **Referenciabilidad:** Puesto que Bruner afirma que las narrativas construyen la realidad, se buscará la verisimilitud de las historias y no su verificabilidad. Los géneros identificados en las narrativas constituyen la experiencia y resignifican los momentos complicados en la vida de los sujetos.
7. **Normatividad:** Debido a que la narrativa tiene la capacidad de ser “contada” es necesariamente normativa; sus normas están inscritas en la cultura en la que se desarrolla. La normatividad no es cultural o histórica,

cambia y se transforma a través de las circunstancias de la misma narrativa.

8. **Sensibilidad y negociabilidad del contexto:** Asimilamos la narrativa en nuestros propios términos, así que la analizamos y le damos sentido desde nuestros antecedentes y experiencias de conocimiento, tomando en cuenta que ya está plagada de las experiencias del narrador.
9. **Acumulación narrativa:** Una narrativa se considera significativa cuando es posible acumularla para generar cultura o tradición. Bruner propone dos formas en las que es acumulada: por su implicación histórico-casual (referida a su relevancia dentro de la historia y cómo esta se vuelve el relato mediante el cual se transmite un episodio) y por la coherencia en lo contemporáneo (la narrativa está situada en tiempo y espacio cultural, ya que, si no encaja en este contexto, no será significativa).

Entendemos que incluso la autobiografía debe ser situada en la comunidad social compartida donde el sujeto se posiciona, lo cual da seguridad y ayuda a la construcción de la realidad. La cultura organiza la forma narrativa al mismo tiempo que la narrativa genera cultura, así, podemos afirmar que “nos construimos a través de la vida y la vida se construye a través de la narrativa” (Bruner, 2004, p. 692).

Ricoeur (2006) propone que la identidad, entendida narrativamente, es parte de un modelo de conexión entre la trama y el personaje y funciona como una “bisagra” entre la teoría de la acción y la teoría ética. El paso decisivo hacia una concepción narrativa de la identidad se realiza cuando se pasa de la acción al personaje, es decir, cuando el personaje se narra dentro de la acción. Esta narración

de sí mismo se da en las esferas de acción, entendidas como las funciones que realiza el sujeto agrupadas lógicamente. Para Ricoeur las narraciones están agrupadas en tres categorías:

- De deseo: principio de la búsqueda de un objeto o de una persona, un valor, etcétera.
- De comunicación: cualquier relación entre remitente y destinatario.
- De acción: toda oposición entre “los aliados y los enemigos”.

Existen tres elementos fundamentales en la narración: el actante, los recorridos narrativos y los remitentes o destinatarios de lo relatado. A partir de estas categorías y elementos se construye la trama, la acción y el personaje o personajes de la narrativa. Ricoeur (2006, p. 146) define el acto de narrar como “decir quién ha hecho qué, por qué y cómo, desplegando en el tiempo la conexión entre estos puntos de vista”. El relato resuelve conflictos confiriendo al personaje iniciativa, el poder de comenzar una serie de acontecimientos y el de determinar el comienzo, el medio y el fin de la acción.

Asimismo, el relato constituye la identidad narrativa del personaje (Ricoeur, 2006). Esta tiene una función mediadora en él, entre la identidad construida a partir de los otros y la construida para sí mismo. Del mismo modo, la identidad narrativa cumple una función ética al distinguir entre lo bueno y lo malo para el personaje y al posicionarlo en algún extremo a través de la narración.

Partimos de esta base conceptual y teórica para entender la narrativa como un método de investigación y posicionamiento epistemológico. Huchim y Reyes

(2013) identifican el comienzo del uso de métodos biográfico-narrativos en Estados Unidos con los trabajos realizados por la escuela de Chicago en 1918. Posteriormente, las narrativas quedaron en desuso por el auge de los métodos positivistas —los métodos estadísticos y la psicología conductual—. A partir de la aparición del trabajo etnográfico de Oscar Lewis en 1961, con el libro *Los hijos de Sánchez*, los métodos narrativos cobran importancia en los estudios sociales y, más adelante, los trabajos realizados por Bertaux en 1980 consolidan el uso del método biográfico-narrativo. En sus inicios, esta metodología fue utilizada para el acercamiento a los grupos marginados, con la intención de darles voz dentro de las investigaciones y conocer a profundidad sus creencias, pensamientos, actitudes, etcétera.

A partir de lo anterior, los métodos biográfico-narrativos adquieren legitimidad en el campo de investigación de las ciencias sociales y surgen dos posturas de abordaje: los trabajos con una epistemología neopositivista y los basados en supuestos relativistas (Domínguez y Herrera, 2013). Los supuestos neopositivistas consideran la realidad como independiente de nosotros; la investigación narrativa tendrá la capacidad de reflejar las experiencias tal y cómo son en la realidad, por lo cual habrá una relación congruente en lo que se cuenta sobre la vida y lo que se vive realmente. Por el contrario, los supuestos relativistas consideran la multiplicidad del mundo y de las identidades; en esta perspectiva, se toma una posición de continuo cuestionamiento de aquello que consideramos obvio, correcto, natural y evidente, además de que no se buscan verdades absolutas.

Dentro de la postura relativista existen nueve características y funciones de las narrativas (Domínguez y Herrera, 2013; Moriña, 2017):

1. Las narrativas construyen significados básicos para el ser humano. Gracias a la elaboración de relatos y estructuraciones narrativas el sujeto se conoce a sí mismo y construye identidades coherentes para otorgar sentido al contexto.
2. Las narrativas se adquieren en relación con los otros, pues se hace énfasis en las relaciones sociales a medida que se revelan significados y se hacen inteligibles las relaciones.
3. Las narrativas poseen un carácter personal, son únicas e individuales, contienen emociones, sentimiento y motivaciones particulares.
4. Las personas construyen sus identidades mediante las narrativas y las cuestiones referidas al yo. Esta construcción identitaria se da en relación con el contexto social y cultural. La identidad no se describe, se construye en el proceso de crear historias.
5. La narrativa configura una forma de organizar y experimentar la temporalidad en la que se desarrollan las experiencias de vida.
6. Este tipo de estudios privilegia escuchar las voces de personas silenciadas en los discursos científicos.
7. Es importante incluir la subjetividad en el proceso de comprensión de la realidad de la persona que narra su historia.



8. La relación en la investigación debe estar basada en procesos democráticos y las personas que participan deben tener un rol activo en el proceso.
9. La investigación narrativa tiene un enfoque emancipador, pues, más que describir o interpretar, debe contribuir a transformar el mundo.

Son diversos los usos de la narrativa en diferentes campos de conocimiento. En el ámbito de la psicología existen numerosos objetivos, para los cuales la narrativa resulta una herramienta pertinente, por ejemplo, en la necesidad de búsqueda de sentido, en el mantenimiento de la autoestima y el valor propio y en la configuración de subjetividades. Entre los distintos campos de acción de la psicología, la narrativa destaca en el ámbito social y terapéutico (Domínguez y Herrera, 2013).

En el ámbito educativo, Bolívar et al. (2001) precisan tres líneas de investigación principales, en las que se hace uso de las narrativas para dar cuenta de los distintos objetos de estudio: los estudios sobre currículum, los centros educativos y el estudio de los profesores.

Huchim y Reyes (2013) identifican a España, Argentina, Chile, Brasil y México como los países con la mayor cantidad de investigación educativa realizada con métodos biográfico-narrativos. Entre los principales objetos de estudio, encontramos a los maestros como alumnos, profesores noveles, profesores en distintos niveles educativos, directivos, alumnos etcétera, mientras que los principales objetos teóricos estudiados son la experiencia escolar, ciclos de vida profesional, experiencia docente, identidad docente, desarrollo curricular y vulnerabilidad de los docentes, entre otros no menos importantes.

La línea de investigación dedicada a los profesores ha sido enriquecida por los trabajos realizados por Bolívar (2005, 2014) y Bolívar et al. (1998, 2001), donde se hacen algunas precisiones metodológicas. Se plantea que el uso de narrativas para el estudio de los profesores da cuenta de sentimientos e inquietudes, así como de la construcción identitaria de los docentes en tres dimensiones: interna, referente a los actores principales dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje; externa, correspondiente a los ámbitos institucionales y administrativos; y personal, relacionada con las motivaciones, intereses y actitudes de los docentes. Es así como las narrativas pueden ser útiles en los procesos de comprensión de la construcción social del proceso de enseñanza y en la potencialización de reformas, planes y programas, para, de esta forma, ayudar a “vincular el texto con el contexto” (Bolívar, 2014, p. 712).

El uso de las narrativas posibilita la construcción del sentido de vida, entendido como proyectos de vida e identidad (Bolívar, 2005). Todo relato es la búsqueda de sentido y justificación de la acción humana, es por eso por lo que los individuos construyen su identidad a través del autorrelato. Esto permite la organización de las experiencias, creando una trama, dándole al relato una dimensión temporal y generando relaciones sociales en un espacio determinado

La tarea del investigador es construir un nuevo relato en una teoría del contexto, lo cual exige un esfuerzo reflexivo por su parte y la del profesor. Las narrativas dan voz al profesor para construir un nuevo profesionalismo y hacer visibles sus saberes profesionales (Bolívar, 2005). Cuando están enfocadas en los docentes, deben explicitar su recorrido de vida a través de sus experiencias y

creencias, lo cual no se debe quedar en un simple intercambio. Se debe producir una reflexión profunda sobre los modos de llevar la enseñanza y reflejar el largo proceso de socialización por el que el profesor pasa, culminando en el ejercicio profesional y asumiendo una cultura del mismo tipo, así como un conjunto de formas de ser y actuar.

La docencia es un trabajo afectivo, por lo que conocer las historias del profesorado da acceso a esta cara de la enseñanza. La narrativa expresa la complejidad de las relaciones y los significados de la experiencia del profesor, permite captar la riqueza de las experiencias significativas de los docentes y da acceso a la naturaleza contextual de los procesos educativos que incluyen aspectos técnicos, emotivos y políticos. El relato narrativo es constituyente de la identidad profesional y enfatiza que el desarrollo profesional es, a su vez, personal.

Por lo tanto, la narrativa será tanto el fenómeno a estudiar como el método que se empleará. El enfoque biográfico-narrativo posee un extenso conjunto de modos de obtener y analizar las narraciones de los individuos, como historias de vida, historia oral, autobiografías, relatos de vida, etcétera. Estos métodos recurren a diferentes tipos de herramientas para la obtención de datos, por ejemplo, ensayos, fotografías, relatos, entrevistas, observaciones, cartas, diarios, etcétera.

Metodológicamente, existen distinciones importantes respecto al uso de narrativas. Bolívar (2014) puntualiza la diferencia entre historias de vida —*life history*— y relatos de vida —*life story*—. Estos últimos corresponden a la narración contada de forma textual por el sujeto, mientras que las historias de vida son una elaboración realizada por el investigador, en la cual contextualiza histórica y

socialmente el relato del sujeto. Se hace uso de instrumentos y reglas para la triangulación de los relatos y para la reconstrucción de la historia de vida. El objetivo de ambos tipos de relato es llevar al aprendizaje biográfico, la autoafirmación y la construcción identitaria. Con base en lo anterior, Bolívar et al. (2001) diferencian los conceptos de autobiografía y biografía: la primera es una narración de la propia vida y es realizada por voluntad del autor, mientras que la segunda es estructurada por los investigadores, integrando diferentes documentos y evidencias que den cuenta de la vida del sujeto.

### **3.4. Los relatos de vida como herramienta metodológica de la investigación**

Debido al tipo de objeto de estudio y a la complejidad que supone el análisis de la identidad docente, se optó por el uso del relato de vida y la entrevista a profundidad como herramienta de obtención de datos.

Bertaux (1997, 1999) puntualiza que el relato de vida es una herramienta fundamental para develar los procesos subjetivos de los participantes. También es la historia contada por el sujeto literalmente, así como una producción discursiva con descripciones, explicaciones y evaluaciones que forman significados. El sujeto utiliza el relato para expresar los contenidos de una parte de su experiencia vivida y para construir su ideología biográfica, es decir, para la construcción posterior a un hecho o acontecimiento.

El relato de vida, según Bertaux (1997), tiene tres funciones:

- **Función exploratoria:** se da al inicio de la investigación, buscando algún sujeto que informe de la situación general del objeto de estudio.

- **Función analítica:** se da durante todo el estudio, genera indicadores e hipótesis sobre lo obtenido y termina cuando las entrevistas no aportan más conocimiento.
- **Función expresiva:** es la publicación de los resultados de la investigación, la cual no debe hacerse en extenso, solo en fragmentos complementando el análisis.

Para realizar un relato de vida debe tomarse en cuenta la línea de vida, la cual se refiere a la sucesión temporal de acontecimientos, situaciones y acciones del individuo que conforman el eje principal del relato junto con el contexto histórico del mismo. El investigador pasa por un filtro la experiencia del sujeto al expresar su objeto de estudio o dirigir las entrevistas, por lo que tiene la tarea de aislar el núcleo común de las experiencias en dos niveles, el sociosimbólico y el socioestructural.

Los relatos de vida se utilizan en disciplinas como la antropología, la sociología, la historia y la psicología (Bertaux, 1999). Las investigaciones que hacen uso de ellos deben considerar y recuperar los dominios dentro de la vida del sujeto, los cuales se refieren a los grupos primordiales de la vida del individuo, por ejemplo:

- Las relaciones familiares e interpersonales: que dominan la relaciones afectivas, morales y semánticas; cada familia es una microempresa de producción de significados de larga duración.
- La escuela: que condiciona la experiencia de vida, produce lo igual y lo diferente en el sujeto.
- La inserción profesional y el empleo: ayudan a comprender las relaciones sociales de producción y poder en las que las que está inmerso el sujeto.

Al conocer la base teórica de las narrativas y las distinciones metodológicas generales, resulta pertinente acercarse a las herramientas de recolección de datos más utilizadas en esta metodología y precisar la estructura de nuestro instrumento de recolección de datos.

### **3.5. La entrevista a profundidad como mecanismo de recolección de datos**

Bolívar et al. (1998) sugieren que la obtención de datos sea realizada a través de entrevistas a profundidad, fomentando un ambiente de diálogo interactivo. Del mismo modo, Bertaux (1999) propone el uso de la entrevista para coleccionar las narrativas de los participantes y menciona que la condición para que el relato suceda es que el participante quiera contar su vida y se adueñe de la conversación.

La entrevista a profundidad consiste en un dialogo abierto con pocas pautas, en el que la función básica del entrevistador es estimular al protagonista de la historia a que proporcione relatos claros y detalle los sucesos relevantes de su biografía (Pujadas, 2002 citado en Moríña, 2017). Se propone el uso de un guion semiestructurado con preguntas abiertas para guiar la entrevista. Taylor y Bogdan (1987), Festinger y Katz (1987) y Trahar (2010) son algunos de los autores que proponen el uso de una guía de entrevista con preguntas abiertas, detonadoras o un listado de temas a tratar durante la conversación, lo cual tiene dos propósitos principales: primero, traducir los objetivos de la investigación en preguntas específicas, cuyas respuestas proporcionen datos necesarios y, segundo, ayudar al entrevistador a motivar al sujeto para que comunique la información requerida (Festinger y Katz, 1987).

Dentro de la entrevista, es preferible que exista un balance entre ser directivos o no. Ser directivo ayuda a la obtención de datos generales, pero hay que permitir que el sujeto cuente su historia. La escucha es indispensable para hacer preguntas adecuadas sobre el relato y, de igual forma, debe haber equilibrio entre hacer buenas preguntas, replantearlas o guardar silencio para prestar atención. La entrevista a profundidad varía según los sujetos, sin embargo, todas deben abrir vías a los procesos subjetivos para lograr obtener la información deseada.

Al retomar la propuesta de Bertaux (1997), en la presente investigación las entrevistas estuvieron encaminadas a recuperar los diferentes dominios en la vida del profesor, a los cuales los nombramos trayectorias. La identidad solo será analizable a partir de la trayectoria que podemos definir como "... la serie de posiciones sucesivamente ocupadas por un mismo agente (o un mismo grupo) en un espacio en sí mismo en movimiento y sometido a incesantes transformaciones" (Bourdieu, 1997b, p. 82).

En lo que respecta a nuestra investigación, como eje de la entrevista, tomamos en cuenta dos grandes dominios: la trayectoria escolar y la trayectoria profesional de los docentes. A partir de estos dominios desarrollamos subdominios para elaborar el guion de entrevista, el cual permitió un acercamiento a profundidad a las narrativas de los profesores. En la Tabla 1,<sup>6</sup> se puede apreciar la organización de los dominios, su definición y los aspectos principales a indagar.

---

<sup>6</sup> Los dominios y subdominios presentados en la Tabla 1 fueron separados, definidos y abordados de forma particular para fines analíticos de la investigación y, a partir de ellos, se elaboró el guion de entrevista (véase el *Anexo* al final de este documento).

Dominio	Definición	Subdominio	Definición	Aspectos que indagar
Trayectoria escolar	La interacción que los estudiantes tienen respecto a sus experiencias sociales y curriculares, situadas en un tiempo y en un espacio definido y determinado. La trayectoria o recorrido académico traduce el itinerario que los estudiantes realizan en las instituciones educativas, producto de una construcción dialéctica que se establece entre sus experiencias personales y sociales, el contexto sociocultural y la propuesta curricular de la institución (Kaplan y Fainsod, 2006, citados en Merlo, 2009)	Elección de carrera	Llamado o inspiración individual como resultado del autoanálisis con respecto a gustos, intereses, habilidades personales o características propias del desarrollo; como un reto familiar; o como una posibilidad de ajuste al mercado laboral (Montero, 2000).	<ul style="list-style-type: none"> <li>Situaciones personales, familiares o contextuales que llevaron a elegir una profesión.</li> </ul>
		Experiencia universitaria	Forma en que los estudiantes perciben los elementos que ofrece la institución, los profesores, el contexto sociocultural y ellos mismos para que se desarrolle su talento cognitivo, aptitudes y habilidades como estudiantes universitarios. Logros y características en la vida de los estudiantes en la etapa escolar universitaria (Pacheco, 2003).	<ul style="list-style-type: none"> <li>Experiencia universitaria: tipo de alumno, relación con los profesores y compañeros.</li> <li>Materias que le agradaban o desagradaban.</li> <li>Formas de trabajo de los profesores que más le gustaban o desagradaban.</li> <li>Algún profesor o profesora que lo haya marcado, o que le haya dejado aprendizajes significativos.</li> <li>Hábitos de estudio.</li> <li>Participación en algún grupo académico, de investigación o político en la universidad.</li> <li>Cómo vivió o experimentó la legislación universitaria —trámites, normas y reglamento institucional por cumplir—.</li> </ul>
Trayectoria profesional	Transiciones de vida, decisiones, momentos y espacios enmarcados en un conjunto de factores socio-profesionales, que comprenden el ambiente de trabajo en los distintos espacios institucionales y las características específicas de la profesión históricamente constituidas (Gewerc, 2001).	Ejercicio de la profesión	Se entiende por ejercicio profesional, la realización habitual, privada o gratuita, de todo acto o la prestación de cualquier servicio propio de cada profesión, aunque solo se trate de simple consulta o de la ostentación del carácter del profesionalista por medio de tarjetas, anuncios, placas, insignias o de cualquier otro modo. (Ley reglamentaria del artículo 5to. constitucional, relativo al ejercicio de las profesiones en el Distrito Federal, 1945).	<ul style="list-style-type: none"> <li>Búsqueda de empleo —situaciones personales y contextuales presentes—.</li> <li>Área profesional a la que se dedicó —condiciones de ingreso, actividades desarrolladas, tiempo de permanencia—.</li> </ul>
		Ingreso a la docencia	Primera fase de la trayectoria o formación docente, en la que generalmente se presenta una variedad de vivencias, algunas ambiguas y preocupantes, pero que tienen como objetivo adquirir la profesionalidad y la integración de competencias vinculadas a la socialización profesional del docente (Sánchez y Huchim, 2015).	<ul style="list-style-type: none"> <li>Situaciones personales y contextuales que le llevaron a elegir la docencia como actividad profesional.</li> </ul>
		Trayectoria docente	El desarrollo docente es un continuum determinado por factores personales, afectivos y emocionales, así como profesionales —conocimiento y habilidades disciplinares—, académicos —estrategias de enseñanza, aprendizaje, evaluación y planeación— e institucionales —políticas internas y externas—. Estos factores construyen la experiencia y hacen compleja la práctica docente (Sánchez y Huchim, 2015).	<ul style="list-style-type: none"> <li>Primeras experiencias como docente.</li> <li>Elección y/o asignación de materias por impartir.</li> <li>Capacitación pedagógica.</li> <li>Distribución del tiempo dedicado a la docencia, la investigación u otras actividades.</li> <li>Carrera docente —nombramientos, ascensos o promociones, reconocimientos institucionales, cargos administrativos—.</li> <li>Pertenencia a grupos académicos y/o cuerpos colegiados.</li> <li>Apego a criterios institucionales/libertad de cátedra —programas de cursos, sistemas y criterios de evaluación, control de asistencia, presentación de informes, seguimiento del reglamento académico, etcétera—.</li> <li>Proyectos a futuro.</li> </ul>
		Práctica pedagógica	La práctica pedagógica es un proceso de simbolización de los procedimientos que dotan de sentido de realidad a los docentes intersubjetivamente; no se limita a lo que el profesor <i>hace</i> dentro del aula, sino que puede ser entendida como una práctica social, en la que la relación micro y macro ha sido integrada y busca explicar las estructuras de la realidad educativa. Estas últimas son concretadas en las situaciones de la acción pedagógica, en las cuales se implica la subjetividad y el habitus del profesor (Tamayo, 2017). Las prácticas son medio, resultado y condición previa para el pensamiento humano; el conjunto de prácticas de una sociedad proporciona el fundamento para la comunidad y el discurso (Cole, 2003).	<ul style="list-style-type: none"> <li>Planeación didáctica —decisiones y organización previa al trabajo del aula—.</li> <li>Dinámica dentro del aula —formas de trabajo en el aula—.</li> <li>Concepción de la enseñanza.</li> <li>Concepción del aprendizaje.</li> <li>Vínculo profesor-alumno —cerca-na/distante—.</li> <li>Concepción y formas de evaluación.</li> <li>Creencias sobre la educación/valores que promueve.</li> </ul>

Tabla 1. Organización de guion de entrevista, elaboración propia.



La trayectoria escolar es el recorrido que incluye el registro de los obstáculos en las biografías de los profesores en su etapa estudiantil, las interrupciones y los desvíos en su recorrido por la escuela. Merlo (2009) menciona que esta trayectoria contempla tres elementos:

- Es el resultado de la confluencia entre las biografías de los profesores/estudiantes y las posibilidades que les presenta una institución como la escuela.
- Intervienen las decisiones de los docentes/estudiantes o de sus familias en función tanto de la experiencia escolar pasada y presente como de las expectativas acerca de los beneficios de la escolaridad.
- No son las únicas posibles, en tanto la escuela y los docentes/estudiantes o sus familias intervienen en ella.

Los dos subdominios para este primer dominio fueron: la elección de carrera, definida como una decisión personal relacionada con intereses, gustos y percepción del mercado laboral, que los estudiantes realizan respecto a cierta profesión; y la experiencia universitaria, entendida como la percepción que el estudiante universitario posee respecto a su tránsito por una institución de nivel superior y los logros o vivencias experimentadas dentro del marco espacio-temporal de la formación universitaria.

La trayectoria profesional, el segundo dominio, la entendemos como las transiciones de vida de un individuo en el marco de su quehacer profesional y su inserción laboral en distintos ambientes. Gewerc (2001) afirma que el estudio de las trayectorias profesionales supone realizar dos tipos de aproximaciones: la

sincrónica, que tiene relación con la situación singular de los sujetos y el recorrido que realiza cada uno en su puesto de trabajo, y la asincrónica, relacionada con las historias sociales de los puestos y los individuos que los ocupan.

En la trayectoria profesional encontramos cuatro subdominios. El primero se refiere al ejercicio de la profesión, que entendemos como la realización habitual de prácticas privadas o públicas referentes a una profesión. Consideramos esta última como cualquier actividad que requiera de un título o documentación validada en las distintas instituciones gubernamentales encargadas de ello (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, artículo 5, 1993).

El segundo subdominio está relacionado con el ingreso a la docencia, definido como la primera etapa en la construcción del profesor en la que se le presentan distintos retos. Sánchez y Huchim (2015) mencionan que, cuando se inicia la carrera docente, los profesores, en su mayoría, están influenciados por sus referentes personales de profesores buenos y malos, además de distintos aspectos personales, familiares, institucionales, contextuales y sociales que afectan el desarrollo de su carrera. Estos aspectos intervienen en la actividad profesional y son situaciones que pueden mejorar o limitar su práctica docente.

El tercer subdominio es la trayectoria docente, entendida como el continuo de experiencias del profesor desde el inicio de su labor docente hasta el retiro. Dentro de dicha trayectoria, el profesor se desarrolla profesionalmente, lo que implica superar etapas que lo ayudan a madurar profesionalmente de forma gradual y a mejorar su desempeño con repercusiones positivas para sus estudiantes y para las IES. Por su parte, el proceso de enseñanza-aprendizaje, al ser dinámico, requiere

constante actualización por parte del profesor, desarrollo de habilidades, conocimientos, actitudes, flexibilidad, modos de relacionarse y evaluar. Por ello, la trayectoria docente da cuenta del proceso continuo de transformación de la práctica docente.

El cuarto subdominio contempla la práctica pedagógica, que hemos definido antes como una acción y que contempla no solo los actos o actividades ejecutadas, sino también las intenciones y propósitos de los sujetos. Estas acciones se encuadran en un marco cultural específico que las orienta y define (Covarrubias, 2003).<sup>7</sup>

En la integración identitaria del docente, las fronteras entre cada uno de estos dominios se desdibujan al ser elementos constituyentes y relacionados, los cuales permiten al docente posicionarse como un individuo particular, que desarrolla sus funciones profesionales y su quehacer en el espacio universitario. Cada profesor narró desde su individualidad su trayectoria de vida, entrecruzada por los distintos dominios y subdominios propuestos.

### **3.6. Los profesores participantes: sus contextos universitarios**

Dadas las características de la investigación, el número de participantes se eligió con base en criterios que responden a los fines de la propia indagación. Las muestras dentro de las investigaciones centradas en la epistemología cualitativa se eligen y legitiman a partir de la coherencia teórica y del desarrollo de la propia investigación, ya que existen fenómenos que solo pueden ser explicados desde la

---

<sup>7</sup> Para consultar definición y fundamentos en extenso, retomar el apartado *Práctica pedagógica: definición e importancia*.

particularidad, la cual lleva a la construcción y comprensión desde diferentes niveles (González, 2007).

En tal sentido, la cantidad de participantes está relacionada con la búsqueda de particularidades, interacciones y comprensión en profundidad de la complejidad del objeto de estudio. La muestra no debe ser representativa estadísticamente, debe representar interés y pertinencia teórica para la investigación (Stake, 1999) y, a partir de ella, se hace uso de generalizaciones menores realizadas dentro de los contextos específicos del caso. La metodología cualitativa se basa en un enfoque progresivo, es decir, flexible, que permite la reestructuración de temas y focos de análisis mientras se realiza la recolección de datos.

Con base en lo anterior, los criterios buscados en los docentes participantes fueron: que se desempeñaran actualmente como profesores de educación superior y tuvieran una experiencia mínima de diez años en IES. Recordemos que la construcción de la identidad docente es un proceso dialéctico construido a lo largo de la vida y práctica del docente, por lo que un profesor experimentado tendrá un recorrido estable dentro de la institución y en su práctica docente. Lo anterior nos brindaría elementos suficientes para el análisis tanto de la construcción de la identidad docente como del papel institucional y de la profesión en dicha construcción. Por tanto, asumimos que los profesores más experimentados tendrían relatos que permitieran conocer esta reconstrucción a través de sus años de experiencia.

Como menciona Clark (1991), los profesores son la vía para conocer y lograr el acercamiento necesario a la práctica académica real de las instituciones. Las

disciplinas de las que provienen los docentes definen en gran medida la forma en la que construyen su identidad y se relacionan con las universidades, pares y alumnos. Por ello, fue importante tener un grupo variado de participantes, que permitiera acercarnos a distintas formas de *ser profesor*.

Para delimitar sus áreas de conocimiento, tomamos en consideración la clasificación hecha por Becher (1992), quien contempla la agrupación disciplinaria en cuatro segmentos: ciencias puras, humanidades y ciencias sociales puras, tecnológicas, y ciencias sociales aplicadas. Tomamos en cuenta tres de estos segmentos: el grupo de las ciencias puras, conformado por las profesiones a partir de las cuales se desarrolla el conocimiento base para el entendimiento de la naturaleza y sus fenómenos, como la física, la química o la biología; el grupo de las tecnológicas, caracterizado por profesiones con propósitos claros, preocupadas por el dominio del entorno físico y por mostrar resultados en forma de productos y técnicas, como las ingenierías, la medicina o la arquitectura; por último, el grupo de las humanidades y ciencias sociales aplicadas, como el derecho, la psicología o la pedagogía, es decir, profesiones que llevan a cabo su práctica con base en el conocimiento de las ciencias sociales y humanidades puras, teniendo como resultado la realización de protocolos y procedimientos.

El trabajo académico tiene su núcleo vital en la evolución de las disciplinas y las profesiones, las cuales portan ideas, estilos intelectuales y tradiciones particulares que orientan la práctica y construcción identitaria (Clark, 1991). En un esfuerzo por conocer estas prácticas y construcciones particulares de cada disciplina, se invitó a tres profesores de la UNAM de las carreras de matemáticas,

pedagogía e ingeniería mecánica eléctrica, así como a tres de la IBERO, de las carreras de física, filosofía e ingeniería biomédica.

El tema del financiamiento de la educación superior, como hemos apuntado, ha sido uno de los temas más discutidos en las últimas dos décadas. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la OCDE han ampliado la perspectiva sobre el tema al considerar la educación superior no solo como un beneficio individual, sino también como un estímulo del desarrollo económico y social, por lo que el financiamiento de las IES resulta esencial para los países en vías de desarrollo (García, 2001).

Dada la importancia de las IES y los altos niveles de demanda de educación superior surgida a partir de los setenta, el financiamiento de las instituciones se ha dado a nivel público y privado. Esta diversificación de fondos es un reflejo de la importancia que la educación superior tiene para la sociedad.

México se encuentra entre los países con un sector privado mediano que cubre entre el 25-50% de la matrícula (García, 2001). En el ciclo escolar 2020-2021, se encuentran inscritos 1,751,183 estudiantes en IES del sector privado (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES] 2021), lo cual resulta una cantidad significativa de alumnos que optan por universidades privadas para su formación superior. Esta última representa a la enorme infraestructura detrás de dichas instituciones integradas por docentes, administrativos y personal de servicio general. El crecimiento de las IES en el sector privado nos obligó a tomar en cuenta estos espacios de formación docente, que

poseen particularidades y características propias, con las cuales los profesores construyen su identidad y su forma de ser docentes.

Para aclarar la distinción entre sistemas de educación públicos y privados, retomamos lo propuesto por Pérez (1998). La educación pública está en general relacionada con sociedades democráticas, donde la educación tiene fines sociales específicos, es un instrumento político que legitima la estructura social, brinda igualdad de oportunidades para su acceso y promueve tanto la neutralidad como la pluralidad ideológica y cultural, garantizando así un espacio que evite discriminaciones, además, los docentes son vistos como funcionarios públicos.

Por su parte, el sistema privado está en general caracterizado por posicionar a la educación como un instrumento al servicio del libre intercambio de mercancía. Sus centros tienen libertad para organizar la prestación de su servicio y definir su cultura pedagógica. Los docentes son profesionales contratados en función de su competencia y afinidad con la institución; son funcionarios al servicio del centro educativo.

Podemos afirmar que no existen modelos puros, por lo que no existen generalidades al hablar de los centros educativos, solo tendencias hacia una u otra forma de organización. La sociedad posmoderna y neoliberal ha generado un mestizaje de ambos modelos, los cuales tienen el común denominador de la producción de conocimiento y la competencia en el mercado de las IES y de los alumnos egresados de ella. En esta complejidad institucional, el profesor se posiciona de formas particulares, por lo que consideramos instituciones de ambos sistemas, público y privado, para realizar nuestra investigación.

Una de las instituciones en la que nuestros participantes laboran es la UNAM, que posee 122 carreras, divididas en cuatro áreas de conocimiento. Esta evaluada, según el QS World University Rankings 2019, (<https://www.topuniversities.com/university-rankings>) como la universidad número uno en América Latina y ocupa el lugar número 122 en el ranking mundial. Cuenta a nivel superior con 15 facultades, 5 unidades multidisciplinarias y 8 escuelas nacionales (Portal de Estadística Universitaria, 2017). La UNAM posee una filosofía institucional enfocada en la resolución de problemáticas sociales y la generación de conocimiento científico:

La Universidad Nacional Autónoma de México tiene como misión impartir educación superior para formar profesionales, investigadores, profesores universitarios y técnicos útiles a la sociedad; organizar y realizar investigaciones, principalmente acerca de las condiciones y los problemas nacionales, y extender con la mayor amplitud posible los beneficios de la cultura. Sus funciones sustantivas son la docencia, la investigación y la difusión de la cultura [...] [realiza] diversas acciones que le permite mantener el liderazgo como máxima institución educativa en México, de reafirmar su condición de institución pública, de preservar su autonomía y refrendar su compromiso que tiene con la sociedad mexicana. (*UNAM, Misión y Visión*, s.f.)

La segunda institución es la IBERO, que cuenta con 36 carreras profesionales y 44 de posgrado: 11 doctorados, 28 maestrías y 5 especialidades. Cuenta con 5 campus distribuidos en la República Mexicana, y se posiciona, según el QS World University Rankings 2019 (<https://www.topuniversities.com/university-rankings>), en el número 42 del Ranking Latinoamericano de Universidades. La IBERO enfoca su filosofía institucional en los valores del Modelo Educativo Jesuita:



La Universidad Iberoamericana es una institución confiada a la Compañía de Jesús, cuya misión es contribuir al logro de una sociedad más libre, solidaria, justa, incluyente, productiva y pacífica, mediante el desarrollo y la difusión del conocimiento y la formación de profesionistas e investigadores de gran calidad humana e intelectual, competentes a nivel internacional, comprometidos en el mayor servicio a los demás, e inspirados por valores auténticamente humanos, sociales y trascendentes.

Para lograr estos propósitos, la IBERO asume el modelo de formación inspirado en la tradición educativa de la Compañía de Jesús. (*Coordinación de Identidad y Misión*, s.f.)

Ambas instituciones son reconocidas a nivel nacional e internacional, por lo que su elección como espacio de investigación responde a la necesidad de tener instituciones de calidad, lo cual supone la presencia de docentes consolidados que han permanecido dentro de las universidades por un periodo prolongado. Esto les ha permitido construir y reconstruir su identidad como profesores universitarios.

La relación con las instituciones y la disciplina o campo de conocimiento del que provienen los docentes define normas y espacios tanto físicos como sociales, que representan la regulación de su conducta y, en algunos casos, de su práctica pedagógica. Así, para nuestra investigación el campo disciplinar de los profesores y la institución donde desarrollan su práctica fueron elementos importantes para conocer e interpretar la construcción de su identidad como docentes universitarios.

Se caracterizó a nuestros participantes y, durante las entrevistas, se solicitó a cada uno pensar en el seudónimo, con el cual se haría referencia a ellos durante la investigación. En la tabla siguiente presentamos su información personal, presentada mediante los campos *Seudónimo* (cómo desean ser llamados),

*Institución de Pertenencia* (a qué universidad pertenecen) y sus *Características Generales* (especialización, experiencia laboral, tipo de contrato laboral y sus funciones dentro de la institución):

Seudónimo	Institución de pertenencia	Características generales
Luz	UNAM	<ul style="list-style-type: none"> <li>Lic. en Matemáticas por la Facultad de Ciencias de la UNAM (generación 89-92)</li> <li>Mtra. en Ciencias (UNAM), Mtra. en Ciencias de la Educación (UVVM), Mtra. en Pedagogía (UNAM).</li> <li>27 años de experiencia docente.</li> <li>Nombramiento: Profesora de asignatura por horas.</li> <li>Imparte clases en la Facultad de Ciencias de la UNAM a nivel Licenciatura.</li> </ul>
Clau	UNAM	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ing. en Mecánica Eléctrica por la Facultad de Ingeniería de la UNAM (generación 81-85)</li> <li>Mtra. en Ciencias (UNAM)</li> <li>34 años de experiencia docente</li> <li>Nombramiento: Profesora titular A tiempo completo definitiva</li> <li>Imparte clases en la Facultad de Ingeniería de la UNAM a nivel Licenciatura.</li> </ul>
Divergente	UNAM	<ul style="list-style-type: none"> <li>Lic. en Pedagogía por la FES- Acatlán<sup>8</sup> de la UNAM (generación 98-02)</li> <li>Mtra. en Pedagogía (UNAM)</li> <li>13 años de experiencia docente</li> <li>Nombramiento: Profesora de asignatura A</li> <li>Imparte clases en la FES-Acatlán de la UNAM a nivel Licenciatura.</li> </ul>
Renata	IBERO	<ul style="list-style-type: none"> <li>Lic. en Filosofía por la IBERO (generación 74-78)</li> <li>Mtra. en Ciencias de la Educación (Syracuse University, EU), Dra. en Educación (IBERO)</li> <li>44 años de experiencia docente</li> <li>Nombramiento: directora del Departamento de Educación de la IBERO, titular nivel 8 definitivo.</li> <li>Imparte clases en la IBERO a nivel Licenciatura y Maestría.</li> </ul>
Ser	IBERO	<ul style="list-style-type: none"> <li>Lic. en Física por la Facultad de Ciencias de la IBERO (generación 82-86)</li> <li>Mtro. en Ingeniería eléctrica (UNAM), Dr. en Administración (Instituto Espenta)</li> <li>33 años de experiencia docente</li> <li>Nombramiento: Coordinador del Departamento de Matemáticas, titular nivel 6 definitivo</li> <li>Imparte clases en la IBERO a nivel Licenciatura.</li> </ul>
Ingeniero	IBERO	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ing. en Biomedicina por la IBERO (generación 84-89)</li> <li>Mtro. en Ingeniería Biomédica (Wisconsin University, EU), Mtro. en Administración (IBERO)</li> <li>27 años de experiencia docente</li> <li>Nombramiento: Coordinador del Departamento de Ingeniería Biomédica, titular nivel 3 definitivo</li> <li>Imparte clases en la IBERO a nivel Licenciatura.</li> </ul>

**Tabla 2.** Caracterización de los participantes, elaboración propia.

Nuestra muestra está integrada por cuatro profesoras y dos profesores, todos ellos cumplieron con los criterios mencionados con anterioridad (mínimo diez años de experiencia docente en alguna de las dos instituciones propuestas y ser de profesiones diversas). Esta diversidad responde a la necesidad de explorar la construcción identitaria de los docentes de distintas profesiones, para conocer las particularidades de la docencia en esas áreas de conocimiento y, además, poder

<sup>8</sup> Se trata de una de las entidades académicas en que se divide la UNAM; las siglas corresponden a Facultad de Estudios Superiores.

dar cuenta del recorrido identitario de cada uno de ellos a través de sus distintos años de experiencia docente. El género de los participantes no fue un criterio de exclusión o inclusión, pero consideramos que la participación femenina abrió distintos campos de discusión y análisis que resultaron sumamente enriquecedores para el proyecto.

El contacto con los participantes se realizó a través de la técnica de bola de nieve. En el caso de la UNAM, mediante compañeros de estudio que facilitaron el contacto con los participantes y, en el de la IBERO, a través de un “portero”, es decir, del portero de la institución (Taylor y Bogdan, 1987), que nos dio acceso a la universidad para acercarnos a los docentes y realizar la invitación. Sin él, el acceso habría sido imposible, ya que para ingresar a dicha institución el área de recepción solicita el nombre y departamento que se visita; si no se cuentan con estos datos, el acceso no está permitido. El contacto con los profesores se realizó vía correo electrónico, teléfono celular y de forma presencial en la IBERO para agendar las entrevistas.

Durante el primer contacto personal con los profesores, se les habló sobre el proyecto y sus objetivos a grandes rasgos, se hizo énfasis en la importancia de su participación y el manejo confidencial de datos e información. Posteriormente, se acordó el horario y lugar en el que se realizarían las entrevistas; en cinco de las seis ocasiones se realizaron en las instalaciones de las universidades, solo para una de las participantes fue más cómodo que la entrevista se realizara en su casa. El audio de las entrevistas fue grabado con el consentimiento verbal por parte de los

profesores y la información fue posteriormente transcrita para su análisis y sistematización.

El proceso de obtención de datos, su sistematización y análisis se realizó en distintas fases:

FASE 1. Realización de entrevistas a los participantes: En todos los casos, se realizó una sola entrevista con duración promedio de 1.5 horas con grabación de audio.

FASE 2. Transcripción de entrevistas: Se realizó con ayuda del dictado de voz de la plataforma *Google Drive*. En promedio se requirieron entre 3 y 4 horas, repartidas en dos días para la transcripción y edición de las entrevistas. Cada registro de entrevista requirió entre 32 y 40 cuartillas, con un estimado de 15000 palabras, incluida una tabla al inicio del documento con los datos generales de cada participante.

FASE 3. Subrayado de narrativas: A partir de las categorías sugeridas para la organización del guion de entrevista, se eligieron colores diversos para el subrayado de los extractos de narrativa que correspondían a cada subdominio.

FASE 4. Selección de discursos más relevantes: A partir del subrayado se eligieron, por subdominio, los extractos de entrevista que resultaban más relevantes y que permitieran ejemplificar cada eje de análisis.

FASE 5. Elaboración de tablas: En esta fase seguimos las recomendaciones metodológicas realizadas por Bolívar et al. (1998), que coinciden con las propuestas por otros autores (Taylor y Bogdan, 1987; Covarrubias, 2003), quienes mencionan

que se deben realizar categorías conceptuales y teóricas para el análisis profundo de la narrativa. Se sugiere tomar en cuenta: fases críticas, personas críticas, aspectos sociales que provocaron cambios y sucesos profesionales e institucionales.

Primero, se realizaron tablas de organización de los discursos por participante —codificación—, por dominio, subdominio y discurso, así como una columna de notas en las cuales se incluían temas, autores o notas teóricas que pudieran guiar el análisis posterior. Posteriormente, se realizaron tablas por subdominio, en las cuales se elaboró la primera categorización de las narrativas obtenidas. Esta tabla está dividida en dominio, subdominio, categorías sugeridas, fragmentos de discurso y, nuevamente, notas para el posterior análisis.

De esta última tabla, se realizaron distintas versiones en las cuales se sugerían distintas etiquetas para las categorías y se agregaban o descartaban fragmentos de narrativa según su pertinencia en la categoría.

FASE 6. Consulta de literatura para guiar el análisis: Debido a la diversidad y la complejidad de las narrativas proporcionadas por los participantes, el campo disciplinar de la psicología quedó limitado para el análisis e interpretación de los resultados. Partiendo de lo propuesto por Mead (2009), al entender al individuo en un proceso de construcción constante del *sí mismo*, que es acompañado por *los otros* para lograr apropiarse o distanciarse de los comportamientos, sentidos y significados que lo constituyen como persona, entendemos que la labor de análisis de las narrativas biográficas debe ser extensa y variada, por lo tanto, los autores y campos disciplinarios consultados para el análisis son diversos.

Al ser las narrativas un impulso por organizar la experiencia y una necesidad del individuo para explicar y construir su realidad y a sí mismo (Bruner, 1990), requieren un análisis complejo en función de los objetivos establecidos, que no limiten los referentes y conceptos de los cuales hacen uso, y que permitan al lector tener una perspectiva amplia de las narrativas enfocadas, en nuestro caso, en conocer la construcción identitaria de los docentes universitarios. Al ser biográficas, las narrativas están permeadas por los sentidos y significados que cada sujeto asigna a su realidad, por lo que resulta fundamental una mirada que transite por diversas disciplinas que posibiliten una comprensión a profundidad.

En tal sentido, el relato de vida propuesto por Bertaux (1999) como herramienta de investigación para dar cuenta de los procesos subjetivos de los individuos ha sido utilizada en disciplinas como la sociología, la antropología y la psicología, entre otras, por lo que las narrativas extraídas con el uso de esta herramienta son complejas y muchas veces no son suficientes los conceptos o teorías de una sola disciplina. Se requiere de un análisis más heurístico que nos convoca a buscar en otros campos de conocimiento los fundamentos para la interpretación de los datos.

Ejemplo de lo anterior son algunos conceptos centrales propuestos por Bourdieu (1997b), como el habitus, el cual hace referencia al conjunto de esquemas con los cuales los profesores perciben y actúan en el mundo; y el capital cultural, que nos permitió conocer las formas de conocimiento, educación y habilidades transmitidas a los profesores en edades tempranas, que posteriormente tienen influencia en su toma de decisiones y forma de interactuar con el mundo. En tal

sentido, dichos conceptos fueron ejes de análisis y, al mismo tiempo, posibilitaron la construcción de categorías teórico-analíticas para el análisis de las narraciones de los profesores.

Asimismo, las nociones de socialización primaria y secundaria de Berger y Luckman (1968), nos permitieron diferenciar dos momentos en la trayectoria de los profesores y dar cuenta de la importancia de la escolarización en sus narrativas. Las reflexiones planteadas por Dubet (1989) posibilitaron ubicar a nuestros participantes en su trayectoria escolar y caracterizarlos como estudiantes destacados. Ellos son algunos de los autores que resultaron relevantes para nuestro análisis, sin dejar de lado a otros teóricos no menos relevantes del propio campo de la psicología. La necesidad de buscar otros referentes para analizar la realidad de la que nos hablaron los sujetos ejemplifica la complejidad de dicha realidad y la importancia de los relatos de vida para su análisis.

FASE 7. Creación de categorías y análisis de resultados: La fase de análisis se da desde la obtención y transcripción de entrevistas, pero en esta etapa en específico, se etiquetaron cada una de las categorías y se buscó la coherencia teórica en ellas. Además, se organizaron según los distintos momentos de las trayectorias de los participantes.

Es importante detenernos y recuperar las nociones de trayectoria, pues a partir de estas organizamos las narrativas de los participantes.

Hablar de trayectoria invita a redescubrir a los profesores como alumnos, docentes noveles y profesionales, con el objetivo de conocer los elementos

constituyentes de su identidad, así como las experiencias que contribuyen a esta construcción.

Construir trayectorias consiste en identificar las transiciones específicas que han ocurrido en la vida de los sujetos, en relación directa con los objetivos de la investigación. El análisis de las trayectorias permite entender distintos tipos de desplazamientos geográficos, escolares, profesionales o incluso políticos. En dicho contexto, las transiciones vividas por los individuos están siempre inscritas en trayectorias de distintos tipos que le dan forma y sentido a la historia de los sujetos (Longa, 2010).

Acceder a las trayectorias de vida permite conocer las distintas posiciones y prácticas de los individuos, la disponibilidad de capitales —cultural, social, económico— y su posición ante los cambios (Lera et al., 2007). La construcción de las trayectorias se da a través de las narrativas de vida proporcionadas por los sujetos, lo que supone una mirada integral a estas posiciones objetivas y subjetivas ocupadas por los actores. Esto posibilita una mirada desde lo individual, ligándolo con las características históricas, sociales y colectivas.

Construir las trayectorias de Clau, Ingeniero, Luz, Ser, Renata y Divergente facilitó posicionar sus narrativas en espacios sociales e históricos específicos que dan cuenta de los contextos en los que se desarrollaron, en un primer momento, como estudiantes.

Teniendo en cuenta la etapa estudiantil de los participantes, podemos definir las trayectorias escolares o académicas como el recorrido que realiza un estudiante



en un tiempo y espacio escolar, mediado por su desempeño y criterios institucionales, como el currículo y los reglamentos (Dirección de Servicios Estudiantiles, 2018).

Partiendo del análisis comprensivo de la trayectoria escolar, entendemos ésta como heterogénea, variable y discontinua, encuadra el recorrido del estudiante en el marco de sus experiencias personales y sociales, mediadas por el contexto sociocultural y las propuestas curriculares de cada institución, lo que implica un cúmulo de prácticas y representaciones a las que el alumno se adapta. Al reconstruir la trayectoria escolar, se busca comprender la toma de decisiones, obstáculos y logros durante este periodo particular de la vida de los sujetos (Guevara y Belelli, 2013). En el apartado *Trayectoria escolar: los docentes como estudiantes*, retomamos las narrativas correspondientes a las trayectorias escolares de nuestros participantes durante sus estudios universitarios, etapa en la cual se toman decisiones importantes y se consolidan como estudiantes.

La trayectoria escolar es de suma relevancia para la comprensión a profundidad de las experiencias de los participantes, las cuales, a largo plazo, los conducen a la docencia universitaria como actividad profesional principal. En este sentido, la trayectoria profesional se define como una serie de etapas sucesivas de puestos de trabajo o actividades laborales que se siguen idealmente de forma ascendente y jerárquica, e implica una formación especializada en un área de conocimiento (Viloria y Galaz, 2009).

Resulta importante precisar que, dentro de la trayectoria profesional de los profesores, se inscribe la trayectoria docente, que se refiere al camino transitado

por el profesor desde su inicio como docente novel hasta el presente y se construye clase a clase en la interacción con alumnos, pares y la institución (Escobar y Hernández, 2016). Durante este camino, el docente adapta sus prácticas según sus ciclos de vida, dinámicas escolares y el contexto tanto social como educativo; a partir de esto conforma su identidad como profesor, la cual se reconstruye a lo largo de la vida. Las trayectorias como la identidad no son secuencias fijas de experiencias preestablecidas por el individuo, pero poseen coherencia en tanto se conectan con el presente y dan cuenta de las expectativas a futuro del profesor (Cacho, 2004).

Reconstruir la trayectoria de nuestros participantes permitió tener un esquema holístico de la construcción de su identidad como docentes universitarios, pues estas trayectorias describen momentos y experiencias significativas en la vida y ejercicio profesional de los docentes en un encuadre histórico y social, que nos llevó a tejer esquemas detallados de los procesos profesionales, emocionales y contextuales subyacentes a las prácticas y decisiones experimentadas por los docentes de forma cotidiana en las aulas.

FASE 8. Redacción del informe: después de la organización de los resultados y la selección de la información pertinente para cada capítulo del reporte, se realizó la redacción del informe. Esta fase pasó por distintas revisiones técnicas y teóricas por parte del comité tutorial, quienes realizaron distintas adecuaciones y sugerencias para la mejora del trabajo.

Partiendo de los principios metodológicos y teóricos, así como de las fases explicadas, continuaremos con la presentación de los resultados y su respectivo análisis.

## 4. LOS HALLAZGOS DE LA INVESTIGACIÓN

### 4.1. Trayectoria escolar: los docentes como estudiantes

Tomando en cuenta el concepto de Bourdieu (1997b), entendemos trayectoria como la serie de posiciones ocupadas por un mismo agente sometido a incesantes transformaciones. Como hemos apuntado con anterioridad, la identidad es la apropiación distintiva de ciertos repertorios culturales que se encuentran en nuestro entorno, grupo o sociedad (Giménez, 2005), por lo que conocer la serie de posiciones ocupadas por los docentes en su experiencia como estudiantes permite comenzar a profundizar en su construcción identitaria. Partiendo de la idea de identidad como proceso en constante transformación y construcción, la identidad del profesor estará ligada a su identidad personal, construida a partir de sus múltiples experiencias de vida.

Una de las etapas de vida más relevantes para los seres humanos es la escolar, debido a que con ella se inicia el proceso de socialización secundaria. La socialización resulta necesaria para los individuos debido a que permite procesos de identificación fuera del núcleo familiar o social inmediato. Los mecanismos de identificación y diferenciación se ponen en juego y se adquieren conocimientos específicos sobre los roles que se desempeñan. Este aprendizaje trae consigo una serie de símbolos, rituales, valores, normas, pautas de comportamiento y lenguaje específico, que el individuo internaliza para lograr integrarse a la dinámica social (Berger y Luckman, 1968).

La trayectoria escolar de los profesores es el resultado de su andar por las instituciones educativas a las que han ingresado. Dubet (2005, p. 19) menciona que “las trayectorias estudiantiles son tan diversificadas y las condiciones personales tan múltiples, que es difícil reunir las bajo un denominador común”, por lo que la elaboración de categorías responde a la necesidad analítica de organizar y dar voz a los docentes. Para los profesores la etapa escolar resulta esencial en la construcción de su futura identidad docente; categorías como la elección de carrera y el paso por la universidad son fundamentales para la comprensión a profundidad de la práctica docente actual y su formación identitaria.

Las preguntas que surgieron para abordar esta temática son diversas: ¿qué tipo de estudiante fueron los profesores?, ¿las experiencias en el bachillerato y la universidad tienen alguna influencia actual en su práctica docente?, ¿tuvieron siempre la inquietud por ser profesores? Para dar respuesta a estas interrogantes se elaboraron una serie de categorías que permiten analizar y recuperar los elementos que consideramos más relevantes dentro de la trayectoria escolar de los docentes. A continuación, se presentan las categorías construidas con base en sus relatos sobre la elección de carrera.

#### 4.1.1. Elección de carrera: la integración de la experiencia

Entenderemos elección de carrera como el llamado o inspiración individual resultante del autoanálisis de gustos, intereses, habilidades personales o características propias del desarrollo, o bien, como un reto familiar o una posibilidad de ajuste al mercado laboral (Montero, 2000).

Luz, Renata, Divergente, Ingeniero, Ser y Clau compartieron por qué eligieron su profesión, los elementos que pusieron en juego en esta elección y las experiencias que la determinaron.

### *El bachillerato como espacio social*

El espacio social, en palabras de Bourdieu (1997b), se construye de tal forma que los agentes se distribuyen en él en función de su posición y en relación con su capital económico y cultural. Entenderemos los espacios educativos como espacios sociales, donde ambos capitales se ponen en juego en el proceso de elección de carrera y la experiencia dentro del bachillerato.

En este sentido, la elección de carrera dependerá de diversos factores que intervienen en el espacio educativo, entre ellos, el capital social que permite ampliar las posibilidades de elección y la capacidad del alumno de generar relaciones y sociabilidad con otros.

Es así como el bachillerato, en tanto espacio social que organiza y ordena a los agentes, permite a los participantes entrar en contacto con distintas experiencias que facilitan la elección.

Nuestros participantes reportan que el paso por la preparatoria fue determinante para su elección. Por ejemplo, Divergente relata que, dentro del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), vivió una experiencia con un docente que le permitió cuestionarse su elección profesional:

... tuve una experiencia muy significativa con un profesor en CCH, de matemáticas, cálculo diferencia e integral. Yo me sabía muy buena en la materia y, de hecho,

realmente me iba bien, pero con él empecé a reprobar; cuatros, cincos, tres en el examen y yo decía “según yo le entendí, ¿qué paso?” [...] en aquel momento fue para mí muy frustrante no saber por qué no podía o qué era lo que se me estaba complicando. (Divergente/Pedagogía/UNAM, p. 2)

Del mismo modo, Ingeniero participó en un concurso donde se involucraban las funciones profesionales por las que más adelante se interesaría:

Bueno, yo ya estaba involucrado desde la prepa en la ingeniería biomédica sin llamarle de esa manera. Me encantaba el tema de los corazones artificiales y salió en el Times una entrevista que le hicieron a un médico que justamente había implantado el primer corazón artificial. Total, [...] entré a un concurso estudiantil que hizo la UNAM en ese entonces con el CONACYT; algo así como *primer concurso juvenil de ciencias* [...] Dije “le voy a entrar” con una idea que tenía justo de un corazón artificial. Yo tenía muchas bases desde luego de la prepa, de matemáticas o física, etcétera [...] Me uní con dos compañeras mías de la prepa y también con la asesoría de un profesor de la prepa y de mi amigo... este... que estaba estudiando ingeniería física y pues presentamos este proyecto. (Ingeniero/Ing. Biomédica/IBERO, p. 6)

Luz, por su parte, encuentra disfrute en el bachillerato. Así, el espacio transitado por los participantes se vuelve significativo, ya que dentro del mismo se viven experiencias y se tiene un acercamiento a actividades que posibilitan la elección de carrera:

... yo realmente quería estudiar veterinaria, o sea, desde que era niña, toda mi vida, quise estudiar veterinaria y cuando estaba en el CCH entré a trabajar a una veterinaria como enfermera. Le dije al veterinario que no me pagara, que nada más quería ayudarlo y creo que ahí me di cuenta que sí me gustaban los animales, pero sanos [...] A la par, convocaron a la primera olimpiada de matemáticas de México, que todavía era a nivel regional. Y entonces yo estaba en el CCH y pusieron unos carteles de “ven a...”, “prepárate” [...] y a mí me gustaba mucho ir al CCH [...] Fui a los cursos de preparación y pues fue bien padre, porque sabes cómo conocer mi

límite académico [...] Pero cuando llegué ahí a prepararme, a los concursos de matemáticas, sí fue así de... o sea, no sólo no sabía cómo hacer las cosas, ni siquiera entendía qué me están preguntando. Decía “qué quieren, no entiendo ni qué quieren” y creo que fue un reto tan padre que... esto de sentir que tu cabeza crece, que algo se mueve, que tú no conocías. Y entonces me entusiasmé mucho por las matemáticas [...] Inclusive llené mi pase automático para veterinaria y un día me desperté y dije “no, matemáticas”, y bueno, ya tuve que hacer un tramiterío y finalmente mi pase si salió con matemáticas. (Luz/Matemáticas/UNAM, p. 4)

La identidad, como proceso continuo de construcción, será definida y desarrollada solo a través del contacto con los otros, lo cual se logra al integrar las conductas del otro generalizado, como la comunidad en la que nos desarrollamos. Esta apropiación de comportamientos y símbolos compartidos solo es posible a través de un proceso reflexivo, en el cual la persona observa y reflexiona sobre el efecto que tienen ciertas pautas de comportamiento en los otros y las adopta como propias. De esta forma, regula su comportamiento y es capaz entonces de relacionarse en un contexto social amplio donde los símbolos y significados serán compartidos (Mead, 2009).

Lo dicho anteriormente supone que Ingeniero, Divergente y Luz se apropian de los símbolos y significados del espacio social definido como bachillerato, lo que les permite tener, en dicho lugar, cierta movilidad condicionada siempre por el capital cultural y social que poseen. Cada participante matiza su elección profesional de forma distinta; para algunos, como Ingeniero, se da a partir de la integración de los conocimientos previos sobre la profesión y la ayuda de sus docentes y amigos; para Luz la importancia de la elección profesional se da desde la infancia, se



consolida en el CCH y se construye de forma individual desde sus experiencias previas.

En los relatos de los profesores, existe cierta movilidad que les da acceso a un cúmulo de experiencias, las cuales permiten “aclarar” sus inclinaciones profesionales. No obstante, en este primer momento, no existe una identificación precisa de los elementos atractivos de las profesiones que elegirán.

Como mencionamos, el capital cultural de los estudiantes es un elemento que cruza distintas pautas identitarias, de lo cual damos cuenta en la siguiente categoría.

#### *La familia como capital cultural*

El espacio social está mediado también por el capital cultural que poseen los agentes, en este sentido, podemos afirmar que los participantes poseen el capital cultural suficiente para que los estudios universitarios sean una posibilidad y estos fueran exitosos. Ejemplo de esto es lo comentado por Luz, pues en su relato llama la atención el apoyo que recibió por parte de sus padres en actividades académicas:

... yo fui muy hábil para las materias. Mis papás, los dos, eran maestros normalistas, entonces no se me dificultaba. (Luz/Matemáticas/UNAM, p. 4)

El capital cultural relacionado con la transmisión y acumulación de saberes, experiencias, valores y actitudes que legitimados se transforma en reconocimiento institucional. Esto permite corroborar lo planteado por Bourdieu y Passeron (2003), quienes refieren que es más probable que los hijos de padres educados tengan acceso a la universidad o, en sentido estricto:

[E]l pasado inmediato, cuando no las aptitudes o las personas, dependen en realidad de orientaciones precoces que son, por definición, resultado del medio familiar. Así la acción directa de los hábitos culturales y de las disposiciones heredadas del medio de origen es redoblada por efecto multiplicador de las orientaciones iniciales que desencadenan la acción de determinaciones inducidas de manera más eficaz y que se expresan en la lógica propiamente educativa. (p. 29)

Por ejemplo, Renata relató la forma en que sus padres ofrecen un vínculo con la ciencia a través de juguetes en la infancia:

Mis papás eran químicos, los dos, y siempre me compraron juguetes de química, de esos de *Mi Alegría*, para hacer experimentos. Promovieron mucho en mí el espíritu científico y yo pues sí estaba inclinada a las ciencias. (Renata/Filosofía/IBERO, p. 2)

Para Ingeniero las orientaciones profesionales vienen de su padre, a quien observa ejerciendo y sembrando en él interés por la medicina en general:

... yo estaba muy relacionado con la medicina, porque mi padre era médico. Desde chico tenía yo el gusto por la medicina en general. (Ingeniero/Ing. Biomédica/IBERO, p. 6)

Los tres participantes refieren que, dentro del contexto familiar, ejercer alguna profesión era significativo, además, dentro del mismo, se cultivaron intereses profesionales. En palabras de Bourdieu (1998a), los hijos de padres menos instruidos y provenientes de clases sociales bajas tendrán menos posibilidad de movilizarse dentro del espacio, mientras que los alumnos que poseen un cúmulo importante de capital cultural y social tendrán más posibilidad, en este caso, de una elección de carrera abierta a muchas opciones.

El capital cultural está relacionado con el habitus, que podemos entender como el principio generador de prácticas definidas social y objetivamente; además,

produce obras y prácticas, así como la capacidad de diferenciar y apreciar distintos productos desde los culturales hasta los del mundo social representado. El habitus, al igual que el capital cultural, define el gusto de nuestros profesores, debido a que permite al sujeto identificarse o distanciarse de distintos elementos que lo rodean. De igual forma, junto con el capital cultural y social acumulado, permite a nuestros participantes el acceso a distintas experiencias que definen y resignifican su gusto o inclinación por ciertas prácticas o disciplinas (Bourdieu, 1998a; Bourdieu y Passeron, 2009).

Con lo anterior podemos aclarar que el proceso de elección de carrera es un proceso entrecruzado por elementos como la clase social de origen, las condiciones de vida, el capital cultural y social y el género.

#### *Los “otros” estudiantes que acompañan*

Como hemos mencionado, el espacio del bachillerato, en tanto espacio social, resulta esencial para nuestros participantes, debido a las relaciones que allí se desarrollan y que posibilitan el intercambio de información entre pares, lo cual, a su vez, permite la comunicación y la transmisión de distintos tipos de conocimiento.

A lo anterior Carli (2014) lo denomina sociabilidad estudiantil, concepto que representa una continuidad de los lazos realizados durante esta etapa y que se extienden a la universitaria. Esta sociabilidad permite una adecuación optimizadora de los medios y fines (Malinowski, 2008) del estudiante que se perfila como universitario.

Para ilustrar esta afirmación retomaremos el discurso de Divergente, para destacar la importancia del otro en este proceso. Durante su etapa estudiantil se interesó por las problemáticas académicas que observó en su contexto escolar y fueron sus pares quienes le ayudaron a identificar la disciplina encargada de estudiar dichas problemáticas:

Entonces allí fue que surgió mi inquietud de decir “el problema no son las mates, el problema es qué está pasando con nosotros”. Y conociendo chicos que ya habían egresado y me dijeron “no, es que eso lo estudia la pedagogía”. Y ahí fue donde me brincó y dije “yo quiero saber de eso, yo quiero saber, más que matemáticas, qué pasa para que una persona no aprenda aun cuando puede ser muy buena en algo”, y entonces decido. (Divergente/Pedagogía/UNAM, p. 2)

En este sentido, Mead (2009) menciona que:

El individuo se experimenta a sí mismo como tal, no directamente, sino sólo indirectamente, desde los puntos de vista particulares de los otros miembros individuales del mismo grupo social, en cuanto a un todo, al cual pertenece. (p. 170)

Del mismo modo, Ingeniero logra consolidar su elección a través de la ayuda y experiencia previa de un amigo, quien no solo le permite entrar en contacto con la disciplina de su interés, sino también con la institución donde elige estudiar:

... le pregunto a un amigo mío que... pues éramos amigos desde muy chiquititos y me dice “yo creo que esa carrera está en la IBERO”. Él ya estudiaba aquí ingeniería física. Él es un par de años mayor que yo y me dijo “esa carrera la tiene la IBERO, ve a preguntar, se llama ingeniería biomédica”. (Ingeniero/Ing. Biomédica/IBERO, p. 6)

Por lo tanto, la importancia de los otros radica en que, solo a través de la interacción con el grupo social, el sujeto logra construirse como individuo. Resulta interesante

que los estudiantes no solo comparten experiencias de diversión o esparcimiento con sus pares, sino que también comunican sus dudas e información sobre distintas escuelas y profesiones que desean estudiar, lo cual les ayuda a resolver sus inquietudes de forma colectiva.

Siguiendo a Carli (2006), la categoría de estudiante es una construcción histórica situada, es decir, los individuos se construyen como estudiantes a través de la interacción con los otros, quienes representan tanto su grupo como su espacio social específico; en este último se juegan distintos tipos de capital. Esta interacción podrá, a largo plazo, determinar elementos como su elección profesional o incluso la elección de la universidad a la que asistirán como en el caso de Ingeniero.

Este proceso es retratado como un ritual de iniciación al que los estudiantes son sometidos con el fin de acercarse a un mundo desconocido, en el que a menudo las reglas no son claras y el ingreso a la vida universitaria parece confuso. Es por ello que los estudiantes desarrollan estrategias de colaboración entre pares para la adaptación individual al nuevo proceso (Carli, 2006).

En ambos casos, Divergente e Ingeniero lograron un acercamiento con alumnos egresados, quienes les ayudaron a concretar su elección profesional. Recordemos que la identidad surge de un proceso social que involucra la interacción de los individuos del grupo y actividades cooperativas. En este proceso se da la diferenciación, evolución y organización del individuo y están involucradas cuatro estructuras, a partir de las cuales se construye la persona:

- El otro generalizado: la comunidad organizada, entendida como un todo.

- El lenguaje: en sentido amplio.
- El otro organizado: entendido como la religión, la familia o las instituciones, es decir, las bases que hacen posible la sociedad.
- Personalidad: la identidad del individuo que, como producto final, integra todas las estructuras.

Podemos apuntar que el proceso de elección de carrera para nuestros participantes involucra también el inicio de la construcción de su identidad personal y profesional, que a largo plazo se consolidará en identidad docente. Existen elementos relevantes en esta elección, como hemos señalado anteriormente, el capital cultural, social, habitus y el otro generalizado, todos ellos movilizados y puestos en juego en los espacios sociales de nuestros participantes. El proceso de elección resulta entonces un complejo engranaje de elementos que constituyen la trayectoria de vida de los profesores y que, paulatinamente, definen sus gustos o inclinaciones personales y profesionales.

### *El “quehacer” profesional*

Como menciona Figueroa (1993), la elección de carrera es la presentación, de la sociedad al individuo, de una gama de posibilidades elegidas en función de su adaptación a la estructura interna y social del sujeto. Para esta elección se ponen en juego distintos elementos, por ejemplo, la identidad ocupacional definida como:

La integración de las distintas identificaciones: el joven sabe qué es lo que quiere hacer, de qué manera y en qué contexto [...] debe existir relación entre su vocación y sus aptitudes de acuerdo a sus intereses previstos y la seguridad de sentirse capaz de ejecutar y desempeñarse adecuadamente en la profesión elegida. (Figueroa, 1993, p. 6)

Esta identidad ocupacional reconoce la función y el contenido de las profesiones. Los estudiantes se identifican con los saberes de las profesiones en sus distintas facetas. Clau, Ser, Ingeniero y Renata reconocen tanto el conocimiento disciplinar —teorías, conceptos, teoremas, definiciones, fórmulas, etcétera— como los saberes profesionales específicos de cada profesión y hacen referencia al cuerpo de conocimientos y habilidades necesarios para funcionar con éxito en una profesión particular (Sosa y Ribeiro, 2014). Por ejemplo, Clau explica por qué dichos saberes son importantes para la elección:

Por el gusto de las matemáticas, me gustaban las matemáticas y entonces, en la prepa, yo quería buscar una carrera que estuviese relacionada con las matemáticas. Empecé a buscar carreras que tuviera números y no me convencían mucho esos números, hasta que llegué a ingeniería. Lo que me gustó de ingeniería es que yo podía ver los números traducidos en cosas reales y necesarias para la sociedad. Se podían convertir en luz, se puede convertir en energía, se podía convertir en caminos, en puentes. Eso fue lo que me gustó. (Clau/Ing. Mecánica/UNAM, p. 3)

Para Ser identificar las funciones de un físico fue determinante para su toma de decisiones, además, las matemáticas y la investigación aparecen como elementos importantes:

Bueno, desde la primaria y secundaria me llamó mucho la atención los números, la matemática, y en aquel entonces, pues como niño, te haces una idea de algo así fantástico. Me gustaba mucho la ciencia ficción [...] Ya, conforme fui creciendo, pues me di cuenta que lo más cercano a estudiar una ingeniería nuclear era física. Y entonces fui buscando [...] Desde la secundaria, ya sabía que quería estudiar física. En la UNAM, la física está enfocada a la investigación. Desde su planteamiento original está enfocada a formar investigadores. Entonces, yo pensé que me iba a dedicar específicamente a la investigación en física y no hubo desvío en esa idea.

Desde muy chico me hice ese propósito y lo mantuve siempre. (Ser/Física/IBERO, p. 3)

Los profesores logran identificar las funciones propias de las profesiones que les son llamativas. Por ejemplo, Clau hace referencia al gusto por las matemáticas y la forma en que las ve aplicadas o reflejadas en problemas prácticos, mientras que Ser, desde su identidad como niño, se orientó a la física y se visualizó como investigador. En los tres casos, narran que el gusto o acercamiento a las matemáticas fue parte importante de su elección, pero principalmente el reconocimiento de lo que hace un ingeniero fue determinante para el siguiente participante, quien logra integrar distintas disciplinas en un contexto específico:

... para un biomédico es característico que nos guste la parte biológica o médica y la parte de las ciencias, las matemáticas, la física, sobre todo. Entonces dije “no, pues tiene que haber... si existen aparatos en los hospitales, esos aparatos los tuvieron que hacer los ingenieros que entendieron la parte médica, que tuvieron las bases, entonces tiene que haber esa carrera” [...] La conjunción de las dos áreas, de ingeniería y la medicina para crear aparatos, para crear sistemas, para crear dispositivos médicos en este caso. Y una vez que elegí la carrera, entré a IBERO. (Ingeniero/Ing. Biomédica/IBERO, p. 6)

En el caso de Ser, Clau e Ingeniero tiene mayor peso el reconocimiento o identificación de los saberes profesionales que los conocimientos disciplinares. Bourdieu y Passeron (1996) utilizan el término *habitus profesional* para definir el proceso a través del cual el desempeño profesional se interioriza de manera inconsciente en los individuos a nivel de conocimientos y prácticas. Los agentes deberán estar dotados de los esquemas necesarios de percepción para descubrir, interpretar y evaluar las características que es pertinente incorporar. Los profesores



poseen el capital cultural suficiente para plantearse estudios universitarios como opción escolar y también para abrir las posibilidades de elección profesional. Lo anterior puede identificarse como el inicio de la estructuración del habitus profesional. En términos generales, podemos señalar este momento como el primer acercamiento de los profesores a lo que se hace en una profesión y a lo que esta contribuye dentro del espacio social en la que se desarrollan. Más adelante retomaremos este concepto para conocer cómo se estructura el habitus profesional de nuestros participantes a lo largo de su carrera profesional y docente.

Hay que mencionar lo relatado por Renata, con el fin de retomar otro concepto importante para nuestro análisis:

... yo creo que, como muchos, elegimos la carrera por la influencia de un excelente profesor que tuviéramos [...] Tuve una excelente maestra de filosofía en la preparatoria, que cuando yo la vi actuar dije “eso es lo que yo quiero ser” [...] Cuando yo tuve a esta maestra y la vi dando clases yo dije “yo me quiero dedicar a eso, a dar clases de filosofía”. Ni siquiera pensé en ser filósofa. (Renata/Filosofía/IBERO, p. 2)

A partir de la narración de Renata, podemos identificar el concepto de ethos profesional (Bourdieu, 1998b; Bourdieu y Passeron, 1996) que hace referencia a las disposiciones respecto a la escuela y la cultura, relacionadas con la apropiación de lenguaje específico y la apropiación de los objetos y modos de representación legítimos de una profesión. Estas disposiciones ayudan a la conformación de la identidad profesional y están estrechamente ligadas con el habitus.

Hemos mencionado que Renata posee cierto cúmulo de capital cultural y social que le permite transitar en su espacio social, de tal modo que logra reconocer

en su profesora las prácticas que le son llamativas. Estas prácticas o saberes profesionales no están relacionados con los conocimientos disciplinares, “cuando yo tuve a esta maestra y la vi dando clases yo dije ‘yo me quiero dedicar a eso, a dar clases de filosofía’. Ni siquiera pensé en ser filósofa”. En este sentido, lo llamativo en la profesora es su ethos como docente, la forma en la que habla, camina, se viste, da clase, etcétera. El relato de Renata clarifica la identificación del ethos, pues comenta que haber visto lo que esta maestra hace, dice, viste o piensa le hizo darse cuenta de que ella quería dedicarse a lo mismo. En este caso, el ethos de la profesión docente, más que la filosofía, fue el elemento principal de atención para Renata. Ella, Clau, Ser e Ingeniero, como estudiantes, logran asumir un conjunto de conocimientos y técnicas que, por lo general, son altamente valorados por la sociedad y posibilitan su elección profesional. Dentro de este aprendizaje se encuentra también el reconocimiento de habitus y ethos profesionales que, de alguna forma, son compatibles con los de clase, en los que los profesores ya transitan.

La elección de carrera está basada en las funciones propias de la profesión, lo cual pone de manifiesto no solo la identificación ocupacional, sino también el entrecruzamiento de reconocer actividades útiles socialmente (Bourdieu y Passeron, 2003) y el inicio de la estructuración del habitus profesional, con los principios de interiorización de funciones y prácticas propias de un ingeniero, un físico o un docente. Lo anterior está estrechamente ligado al ethos profesional; supone estas disposiciones y legitimación definidas socialmente, que los profesores

manifiestan para su elección y a lo largo de su trayectoria escolar (Covarrubias, 2003).

Como se puede observar, el proceso de elección de carrera no es únicamente un ritual de incitación (Carli, 2006), también corresponde a la evolución e integración de distintos elementos dentro del campo social de los participantes, lo cual permite que este proceso sea abierto y socialmente definido. Los actores construyen y reconstruyen su identidad a partir de las experiencias situadas en una época o momento de vida. Recordemos que Dubet (1989) apunta que la identidad tiene como elemento organizador la integración, es decir, los grupos sociales a los que se adscribe el sujeto representan un refuerzo de la identidad, pues a través de ellos el individuo categoriza y discrimina los elementos que integrará paulatinamente a su identidad; la integración juega un papel importante en los cambios o reconstrucciones identitarias. Para nuestros participantes el momento de elegir una profesión representó un momento de reflexión y representación de sí mismos, esto es, una transformación e integración de distintos elementos que los prepararon para el ingreso a la vida universitaria.

Ahora exploraremos qué sucede después de la elección de carrera y cómo se enfrentan los docentes a la vida universitaria en su nuevo rol como estudiantes de profesiones específicas y al espacio social universitario.

#### 4.1.2. La experiencia universitaria: el inicio de la trayectoria profesional

Los estudios universitarios representan para los estudiantes que logran acceder a ellos una etapa de formación y construcción profesional. Al iniciar estudios

especializados en distintas disciplinas, los alumnos están inmersos en prácticas y comportamientos particulares, que tienen como objetivo modelar y consolidar el habitus y ethos de cada profesión.

La vida profesional debe ser entendida como un proceso biográfico (Hugues, 1952, citado en Urteaga 2008), por lo que la entrada y trayectoria vivida dentro de la universidad representa el inicio de este proceso, en el cual el profesor entra en contacto con distintas experiencias que posibilitan su continua construcción identitaria. En esta trayectoria podemos comenzar a plantearnos el inicio del proceso de construcción de la identidad profesional, entendida como la imagen que el individuo tiene de sí mismo en el desarrollo de la profesión y que incluye aspectos del ejercicio individual de su trabajo y de los profesionales en las organizaciones. Este ejercicio es de carácter intelectual e involucra un cuerpo de conocimiento sustancial y teórico (Elliot, 1975).

La importancia de la trayectoria de los participantes en la universidad radica en el cúmulo de experiencias que allí se experimentan. Los profesores descubren dentro de esta etapa distintas inclinaciones políticas y profesionales que, sin duda, influyen en la forma en que construyen posteriormente su identidad docente.

Entendemos la experiencia universitaria como la forma en que los estudiantes perciben los elementos ofrecidos por la institución, el contexto sociocultural, a los profesores y a ellos mismos. Esta experiencia tiene como objetivo desarrollar talento cognitivo, aptitudes y habilidades como estudiantes universitarios que les permitan a futuro desarrollarse como profesionales (Pacheco, 2003).

Los profesores experimentan el encuentro con los conocimientos disciplinares, la posibilidad de relacionarse con profesores que marcan su vida en distintos niveles, el contacto con compañeros diversos y la generación de estrategias de “supervivencia” dentro de las distintas facultades y escuelas, así como la oportunidad de realizar estudios en distintos espacios, lo cual, sin duda, marca diversas pautas de construcción identitaria. Luz, Ingeniero, Clau, Renata, Ser y Divergente narran cómo vivieron su etapa universitaria y lo que resultó importante en esa época.

*Ser ñoñísimo: el habitus del estudiante destacado*

Coulon (1997, en Malinowski, 2008) menciona que existen dos tipos de afiliación estudiantil. Una vez concluida la fase de adaptación al nuevo mundo universitario, los estudiantes pasan por una fase de afiliación, es decir, un proceso complejo que les posibilita edificarse con un conjunto de referentes en función de la vida universitaria. Dicha afiliación constituye uno de los pilares fundamentales del éxito estudiantil.

Estos dos tipos de afiliación son: la institucional, relacionada con la comprensión de los movimientos burocráticos y administrativos de la universidad, por ejemplo, los procesos de inscripción, el uso de la biblioteca, los espacios deportivos y los horarios de clase; y la intelectual o cognitiva, ligada a la comprensión, por parte del estudiante, de lo que se espera de él o ella a nivel intelectual, de desempeño y actitudinal, lo cual supone una prueba de su estatuto como verdaderos estudiantes. Al respecto Coulon (1997, en Malinowski, 2008) precisa:

Más allá de la integración, la afiliación consiste pues en «naturalizar incorporándolos [sic] las prácticas y los funcionamientos universitarios con el fin de hacerse un miembro competente de la comunidad universitaria: es forjarse un “habitus” de estudiante, por lo cual podemos pensar que se ha constituido cuando las rutinas y “evidencias” ganaron sobre el sentimiento de extrañeza y de incertidumbre que viven al principio los nuevos estudiantes». (p. 807)

Divergente y Luz, usan la expresión “ñoño” para hacer referencia a su posicionamiento como estudiantes, pero la forma de ser ñoñas es distinta para cada una de ellas:

... maravilloso... este... ñoñísima, o sea, traía la disciplina, era muy disciplinada. Entonces me encantaba la lectura, lo que leía me fascinaba [...] De mis etapas educativas la universidad fue la mejor [...] Mi etapa de oro fue la universidad, aquí me sentí como muy yo, muy plena [...] Creo que mi cerebro es privilegiado, está muy compuesto [...] No hay una materia que yo diga “ésa se me complicó”, porque para mí era muy, muy digerible todo, muy fácil [...] Yo exentaba, era chava de exentar... (Divergente/Pedagogía/UNAM, pp. 3-4)

... yo era así súper ñoña [...], o sea, siempre hacía las cosas así, al aventón, y sacaba nueve, diez. (Luz/Matemáticas/UNAM, p. 3)

Ser y Renata comparten cómo lograron afiliación cognitiva y hacen referencia a sus logros y posición destacada con la obtención de becas y premios por ser estudiantes con alto desempeño:

No me fue mal. La primaria y la secundaria... pues tuve calificaciones excelentes y en la universidad no fue la excepción, o sea, tuve muy buen promedio, estuve becado inclusive ahí en la UNAM (Ser/Física/IBERO, p. 5)

Yo era una estudiante muy empeñosa, he de decirlo, y muy dedicada a la escuela, me gusta mucho escribir [...] Yo gané el premio a los mejores estudiantes de México por tener el mejor promedio de mi carrera, de mi generación [...] una persona muy dedicada y muy comprometida con mi trabajo y que el tránsito por la universidad fue

muy terso en ese sentido. Estaba en lo que me gustaba, estaba como pez en el agua. (Renata/Filosofía/IBERO, p. 6)

Podríamos decir que, tanto en Divergente como en Luz, Ser y Renata, encontramos como rasgo sobresaliente el ser un estudiante empeñoso y destacado, aunque proyectado de distinta forma. En algunos casos, se dedican con empeño a los estudios, como Divergente y Renata, mientras que Luz expresa su ñoñez al tener la capacidad intelectual suficiente para realizar las tareas y proyectos “al aventón” y obtener calificaciones excelentes.

En palabras de Dubet (2005), los profesores en esta etapa se posicionan como verdaderos estudiantes bien integrados al marco universitario y que vivieron sus estudios como una realización personal, lo cual les permitió entrar en contacto a profundidad con los contenidos disciplinares y naturalizar las prácticas y el funcionamiento universitario.

La integración, como elemento organizador de la identidad, resulta relevante en los procesos de afiliación, ya que los estudiantes logran internalizar normas y reglas institucionales que les permiten transitar dentro de la universidad y apropiarse de sus elementos identitarios. Además, la identidad, en tanto compromiso, está fuertemente relacionada con los valores y principios de las relaciones sociales. Así pues, existe cierta ganancia social de estos procesos de identificación (Dubet, 1989) cuando los estudiantes son reconocidos como tal y reciben beneficios individuales e institucionales, por ejemplo, la asignación de becas o apoyos, incluso poder exentar algún examen.

Los profesores internalizaron y reprodujeron el habitus como estudiantes destacados que les permitió transitar en la universidad de forma exitosa y posibilitó los procesos de integración y diferenciación de la identidad. Como explica Giménez (2005), las interacciones con los otros se seleccionan, jerarquizan y codifican para marcar las fronteras de la identidad en relación con los otros actores sociales. La identidad se reafirma solo a medida que se confronta con otras identidades en el proceso de interacción social. Considerando estas afirmaciones, podemos decir que, desde la perspectiva y narrativa de los profesores, a medida que transitan por la universidad consolidan pautas identitarias personales que definirán, en cierta medida, su forma de actuar como profesionales y docentes responsables y dedicados.

*Vivir las huelgas: posturas ante la participación política-estudiantil*

Las instituciones son un objeto cultural que expresa poder social mediante la implantación de normas y poseen un poder regulador que permite las producciones culturales y de socialización; esta dinámica lleva a una tensión inevitable en su interior (Fernández, 1994). La escuela, como institución contradictoria, está encargada de la transmisión de cultura y reproducción del orden social, por lo que las medidas tomadas por las autoridades universitarias siempre serán ambivalentes según la posición en el espacio social ocupada por el actor que las juzga.

Dentro de espacios públicos como la UNAM, la posibilidad de participación estudiantil ha sido un factor representativo a lo largo de los más de cien años de historia universitaria. Entre dichas posibilidades no solo se encuentran las consideradas “correctas”, como los foros académicos, los eventos culturales y



expresiones artísticas, existen también los movimientos políticos gestados en las aulas universitarias.

Entre los movimientos estudiantiles más representativos encontramos: el movimiento de 1968, el cual, por un lado, buscó democracia en el país y la renuncia del PRI como partido dominante en la presidencia por considerarlo autoritario y, por otro, rechazaba las reformas propuestas por el rector Jorge Carpizo; la huelga de 1999, en respuesta al esquema de cuotas para la universidad; y, más recientemente, el movimiento #yosoy132, que en 2012 exigió un proceso electoral transparente y se pronunció en contra del entonces candidato Enrique Peña Nieto. A estos movimientos se pueden sumar muchos más, en los cuales estudiantes de la UNAM han participado activamente, por ejemplo, el movimiento Zapatista de Liberación Nacional, los movimientos de lucha feministas y las protestas constantes por la expulsión de grupos porriles de la universidad.

Luz y Divergente compartieron sus experiencias como estudiantes durante dos de estas etapas críticas. Cada una, desde un nivel distinto de participación y reflexión, construyen su historia a partir de lo acontecido dentro de los espacios universitarios y relatan qué impacto tuvo en su construcción identitaria como estudiantes.

Luz narra cómo vivió la huelga de 1986:

... yo participo en la huelga del C.E.U. cuando yo estaba estudiando el CCH. En esta huelga se habían aprobado las reformas de Carpizo, estas que decían por obvia resolución [...] [Después] a mí me tocó en ciencias la maravilla de que... pues... había una tradición muy fuerte de lucha en la facultad [...] Había esta tradición muy fuerte de muchos grupos políticos muy efervescentes [...] o sea, a mí me tocó todo

ese movimiento como del C.E.U. histórico y de confrontarnos muy fuerte con esa postura que, además, era la postura como de clase media. Entonces les daban mucha voz y mucha visibilidad, eran como el sector representado por *la jornada* y todo esto. Entonces ésta era como la izquierda bonita, la izquierda presentable, la que se porta bien, y nosotros... pues... fijate, nosotros... yo no... pues... éramos como la plebe, la plebe que decía “no cuotas, nada”. (Luz/Matemáticas/UNAM, p. 7)

El movimiento estudiantil de 1986 al que hace referencia Luz se desarrolla en un contexto donde, a partir de 1982, se comienzan a identificar en México la entrada de distintas leyes y reformas relacionadas con el modelo económico neoliberal. En este contexto, aparece Jorge Carpizo como reformista de la universidad, cuyo proyecto estaba encaminado a reducir la matrícula universitaria y condicionar el pase automático a un promedio mínimo de 8.0.

Ante las críticas al proyecto de Carpizo, el Consejo Universitario decidió convocar y aprobar las reformas durante las vacaciones para evitar la participación de los estudiantes. En palabras de Luz, “las reformas de Carpizo, estas que decían por obvia resolución”, eran claros dispositivos de exclusión, debido a la consolidación de los exámenes departamentales, la revisión de planes y programas y el incremento de cuotas de servicio.<sup>9</sup>

---

<sup>9</sup> Como respuesta a las acciones de la Rectoría, el 31 de octubre 1986 se forma el Consejo Estudiantil Universitario (C.E.U.), que buscaba abrir el diálogo con la autoridad, para que se reconociera al Consejo Estudiantil como representativo de la postura de los alumnos y que se sesionara un congreso resolutorio para la discusión de las reformas. Las asambleas logradas rechazaron todas las propuestas de Rectoría y, al no haber espacio para la negociación, la huelga estalla el 1 de febrero de 1987. Diez días después, el rector accede a convocar a un congreso resolutorio, que se llevaría a cabo en mayo de 1990, en el cual se echaron atrás las reformas y se acordó la creación de la Casa del Académico y la desaparición del Tribunal Universitario (Moreno, 2019).

El momento histórico en el cual Luz se desarrolló fue una época de intensa actividad política para los jóvenes universitarios. Recordemos que la socialización secundaria (Berger y Luckman, 1968) se da a través de las instituciones y permite al sujeto entrar en contacto con lo que podríamos denominar “submundos alternos” al espacio familiar o socialización primaria, los cuales traen consigo una serie de pautas, símbolos y formas de comportamiento específico. Para Luz los colectivos políticos o los grupos de militancia representan submundos dentro del bachillerato. En un inicio y en lo sucesivo, estos grupos tienen una presencia importante para ella en la Facultad de Ciencias, lo que le permite continuar su proceso de socialización e identificación.

Aunque Luz internalizó las prácticas correspondientes a este grupo y participó de forma activa en ellas —asistió a juntas, participó en la toma de planteles y en la difusión de información—, el proceso de diferenciación se dio a la par. Justo al comentar “la izquierda presentable, la que se porta bien y nosotros... pues... fíjate nosotros... yo no... pues... éramos como la plebe”, identifica dos tipos de izquierda: la presentable o la de élite y la plebe. A pesar de que comparte ideas políticas con la plebe ella no se identifica como una de ellos:

... bueno, a mí me tocó todo eso... pues... siendo alumna [...] Era una vida de locura porque yo iba a la escuela, pero además trabajaba [...] estaba dando ayudantías y también era estudiante y también militaba. Entonces... pues era ir a reuniones que acaban a las tres de la mañana, y luego, párate a las 5 porque tenía que ir a dar clases. Sí me acuerdo que era una época como de mucha actividad, y también esto es muy discutible inclusive ahora en las organizaciones, porque hay desde la visión ortodoxa de que un revolucionario se tiene que dedicar a hacer la revolución en donde esté. Entonces, si tú estás en universidad, pues tus calificaciones y tu desarrollo individual no importa, sino que todo tu tiempo tiene que ir a la lucha, pero

puede ser que en el discurso lo pudiera compartir. Pero yo seguía estudiando, yo seguía sacando buenas calificaciones [...] yo seguía siendo buena estudiante porque era algo que me pesaba más, mí capital cultural. (Luz/Matemáticas/UNAM, p. 8)

El peso de la socialización primaria y de lo que Luz define como capital fueron primordiales en su construcción. Recordemos que para Berger y Luckman (1968) y para Bourdieu (1998b) las estructuras sociales específicas engendran tipos de identidad, la cual es entrecruzada por la clase social y el capital cultural de los sujetos. Aunque se generen procesos de identificación complejos con submundos alejados de nuestros núcleos de socialización primaria, existirán marcas de identidad que el sujeto transforma y adapta durante toda su biografía, pero que permanecen cimentadas en los elementos de entrecruzamiento principales.

Goffman (1997) menciona que los actores están dotados de alguna forma de poder y disponen de algún recurso para establecer objetivos y movilizar medios para alcanzarlos, además de que todos tienen un proyecto. Luz moviliza sus recursos personales e identitarios, como el proceso de diferenciación jerarquizando y seleccionando los elementos (Giménez, 2005), con los cuales “puede” identificarse. Por su parte, marca una frontera con los otros —la plebe y la izquierda ortodoxa—, con quienes tiene contacto dentro del submundo, pero no comparte *habitus* ni se identifica. Podríamos afirmar que, de esta experiencia, Luz construyó pautas identitarias personales que más adelante adaptó a su práctica docente, aunque con una clara barrera logra realizar el proceso unificador de la identidad más allá de las dicotomías plebe/élite.

Divergente, por su parte, vive el movimiento de 1999 de la siguiente forma:

En un momento de crisis universitaria, hay mucha conciencia social, o sea, el darte cuenta que no hay... no va a ser todo estable, y que de repente tu seguridad, que lo que tu creías era seguro, va a desaparecer por un instante al menos, en lo que se resuelve el conflicto. [Nos dio] madurez. Creo que allí muchos caímos en cuenta, el cuidado que merecía la universidad [...] Estábamos tomando conciencia de la importancia de proteger a la universidad y a las generaciones que estaban aspirando a entrar a ella. Como que nos generó un compromiso social muy fuerte [...] En la huelga del noventa y nueve, pudimos encontrarnos varias generaciones y nos dio mucho sentido darnos cuenta qué era lo importante, la universidad, y que teníamos que cuidar lo que teníamos, porque también era eso. O sea, tuvimos nueve meses de “a lo mejor no regresamos, no sabemos cuándo”, pero cuando regresamos, regresamos todos con una energía de “y lo vamos a hacer bien”, de mucha conciencia profesional [...] Mi activismo fue en la documentación, en la información. No me quedé en mi casa a ver televisión, me venía a informar, veníamos a las asambleas, o sea, nos enterábamos. Si bien no éramos de los que “vamos a cerrar” o “vamos a quedarnos” —porque no, no era nuestro tema—, sí recuerdo que llegamos a traer fruta, comida, porque había chavos que se quedaban. (Divergente/Pedagogía/UNAM, pp. 5-6)

Algunos de los antecedentes de este movimiento se remontan a 1997, año en el que Francisco Barnés asume la Rectoría de la UNAM y modifica el Reglamento General de Inscripciones y el Reglamento General de Exámenes. Entre dichos cambios se eliminaron los cuatro turnos del CCH —dejando solo dos, lo cual significó la reducción de la matrícula—, se reglamenta el pase a la licenciatura con un promedio mínimo de 7.0 y se realizan una serie de modificaciones para la asignación de planteles y carreras según los promedios alcanzados en el bachillerato. En el documento *Sociedad solidaria, universidad responsable: consenso entre universitarios* (H. Consejo Universitario, 1999), se propone modificar el reglamento de cuotas y pasar de veinte centavos por inscripción a un pago anual

de \$1360 pesos para el bachillerato y \$2140 para la licenciatura, además de pagos extra por trámites escolares y actividades extracurriculares.<sup>10</sup>

Divergente muestra procesos similares a los de Luz, pues realiza un claro recuento de la situación política de la universidad. Sin embargo, ella logra distanciarse de los grupos que representan al activismo político: “Si bien no éramos de los que “vamos a cerrar” o “vamos a quedarnos” —porque no, no era nuestro tema—, sí recuerdo que llegamos a traer fruta, comida, porque había chavos que se quedaban”.

Aguado y Portal (1991) afirman que, para entender la identidad como proceso social, es siempre necesario contextualizarla, teniendo claro que la distinción entre individuos y grupos inicia con la cultura; nos construimos a partir de nuestras prácticas y el significado colectivo que adquieren. Divergente narró que asiste a asambleas y se “entera”, lo cual refleja un nivel de participación externo al movimiento, en cierta forma idealizado, y da cuenta de la poca identificación que tuvo con otros estudiantes politizados. Sin ser apática ni distante de lo que sucede en el movimiento, relata la construcción de conciencia política a través de la obtención de información en asambleas y del apoyo a los compañeros que

---

<sup>10</sup> El 20 de abril inicia la huelga escalonada y se constituye el Consejo General de Huelga (CGH). El 3 de junio llega la propuesta de cuotas voluntarias y comienzan los enfrentamientos más violentos entre los grupos que querían el diálogo y los que sostenían la huelga hasta que se diera marcha atrás a las reformas. Así transcurrieron varios meses de enfrentamientos para recuperar las instalaciones universitarias sin llegar a un acuerdo, hasta que el 12 de noviembre se nombra rector a Juan Ramón de la Fuente, quien se presenta con una actitud conciliadora. Sin embargo, ante la negación al diálogo, el 6 de febrero la policía federal preventiva ingresa a Ciudad Universitaria para la recuperación de las instalaciones. Debido al desgaste del movimiento por su prolongación, se retoman poco a poco las clases y los planteles. El movimiento logra echar atrás el cobro de cuotas, pero no así la reglamentación del pase, la reducción de turnos en el CCH ni el examen de ingreso CENEVAL (Meneses, 2019).

realizaban el paro y, de igual forma, reflexiona sobre la importancia de la universidad gratuita y el cuidado que merece.

Lo anterior puede relacionarse con la segunda fase de integración identitaria a la que hace referencia Habermas (1987), al explicar los procesos de integración comunicativa en sociedades modernas donde existe una diversidad de espacios sociales y culturales, así como una ruptura de creencias. Para Divergente existe una fuerte identificación como universitaria, no así como activista política. Esta diversidad de espacios en la universidad le permite una forma particular de participación y apropiación de su experiencia durante la huelga.

La reproducción de significados se realiza en diferentes espacios, dependiendo de a cuáles pertenezca el sujeto y de su posición económica, social, étnica, etcétera. Existen dos dimensiones para la reproducción de múltiples identidades: por factores externos, por ejemplo, políticos o económicos, lo cual permite distinguir al grupo a grandes rasgos y clasificarlo; y por factores internos del grupo, lo cual permite conocer características más detalladas. Dentro de los factores internos, podemos mencionar que Divergente se identifica colectivamente como estudiante universitaria, al hacer afirmaciones como “[Nos dio] madurez. Creo que allí muchos caímos en cuenta, el cuidado que merecía la universidad [...] Estábamos tomando conciencia de la importancia de proteger a la universidad [...] cuando regresamos, regresamos todos con una energía de ‘y lo vamos a hacer bien’, de mucha conciencia profesional”. Hablando en plural, Divergente revela cómo esas articulaciones de su microdinámica reflejan praxis compartidas (Guerra, 1997), por lo que el proceso de identificación colectiva es complejo y no basta con

la adscripción a grupos o el conocimiento simbólico de los mismos, pues sugiere participación activa de los individuos en el proceso. Esta participación se da a partir de las interacciones comunicativas que reproducen los grupos y el individuo para, posteriormente, adquirir conciencia de sí.

La identificación colectiva da pauta a distintos tipos de identidad que pueden surgir y coexistir en un mismo espacio social, por ejemplo, en la UNAM, ante dos contextos similares de huelga y agitación política, hay cabida para las identificaciones politizadas de los colectivos estudiantiles y para las relacionadas con la pertenencia universitaria poco politizada. El concepto de identidad colectiva es amplio y permite este tipo de interacciones, además, permite observar que los procesos de construcción identitaria de Divergente y Luz en un mismo espacio generan estrategias y diversos procesos de diferenciación y apropiación. Ambos relatos muestran dos formas distintas de vivir los movimientos estudiantiles.

Más adelante daremos cuenta de cómo estas vivencias van construyendo una forma de ser profesional y de ser docente. Luz continúa involucrada en la militancia política desde la trinchera académica, mientras que Divergente consolida su proyecto profesional y, como docente, busca el contacto constante de los alumnos con el mundo profesional.

#### *La mítica Facultad de Ciencias: la adscripción privilegiada*

Para Ser y Luz, el entorno de la Facultad de Ciencias aparece como hostil y lleno de obstáculo, lo cual Ser hace evidente al referir que:



... hay un mito en el sentido también de las matemáticas y la física y la biología como ciencia entonces. Y el mito es que son matemáticas abstractas, física que no es aplicable, biología que solamente es así, como muy compleja. Entonces, lo que marca eso es que poca gente, o no cualquier estudiante, puede acceder a tener éxito en la facultad porque necesita llegar bien preparado para poder alcanzar el nivel que exigen los profesores allá [...] En las clases de matemáticas eran los grupos grandes. En cálculo uno, llegaba el profesor y no te explicaba qué era la derivada. Él nada más decía “vamos a usar esta derivada, y vamos a demostrar que esta derivada es tal cosa”. Un compañerito que tenía yo en esa época me decía “oye, ¿qué es una derivada?”. No, pues obviamente ese chavo creo que ni acabó el primer semestre y nunca más lo volví a ver. Pero eso nada más hacia ver que... pues... no tenía un antecedente sólido en la parte matemática [...] En la facultad, pues... no se andan por las ramas. Si no lo sabes, mala suerte [...] Si llegas, bien; y si no, es tu bronca [...] El mito es ese. Si no traes una buena preparación anterior a la a la universidad, es muy probable que no tengas éxito y fracasas. Entonces entran muchos y salen muy pocos. (Ser/Física/IBERO, p. 7)

Los conocimientos científicos y los humanísticos han estado aparentemente separados en “dos culturas” que se presuponen distintas (Padron y Alba, 2019). En torno a esta separación, existen distintos prejuicios y criterios respecto a los profesionales de una rama u otra. Este distanciamiento se da desde el siglo XIX, cuando la importancia del conocimiento práctico y de las áreas de física, biología, matemáticas y química se vuelve muy relevante, debido a la Revolución Industrial que abrió distintos campos de especialización para estas disciplinas. En este sentido, los sistemas educativos y los planes de estudio posicionan a las ciencias duras como la élite del conocimiento, mientras que los estudios humanísticos quedan relegados a un segundo plano.

El mito de la Facultad de Ciencias está cimentado en las afirmaciones anteriores, pues allí convergen las disciplinas “duras” más relevantes y

consideradas de élite. Las formas de enseñanza y filtros para culminar con éxito se intensifican con la intención de probar la valía de sus estudiantes en las aulas.

Al respecto, los conceptos de espacio social y de campo de Bourdieu (1997b) pueden ayudar a explicar la dinámica dentro de la facultad. El espacio social se refiere al espacio donde se mueven los distintos actores e interactúan los diferentes capitales que allí se juegan. Por su parte, el concepto de campo ayuda a entender la estructura en la que se organizan las formas de poder o las de tipo de capital, en un espacio social determinado.

En lo referente al campo, no solo se juega el capital cultural o social de los sujetos, sino también el simbólico que resulta necesario para la consagración de un grupo. En este caso, la Facultad de Ciencias como mito existe y subsiste debido a que los integrantes del campo están muy próximos en el espacio social, es decir, comparten ciertas características que les permiten perpetuar el mito. Como menciona Luz:

Pues llegar a la facultad de ciencias, yo creo que es bien fuerte para todos, o sea, en particular porque... o sea, como que somos muy... no sé... Sí es parte del estereotipo, pero pareciera que los de ciencias somos raros en el terreno de las emociones, como de conectar con nuestras emociones y no es así. Y no es que los de ciencias seamos así, más bien que los que somos así caemos en ciencias. Las matemáticas te dan una certeza de que, si tú cumples las premisas, se cumple el resultado. No como el manejo emocional de que hay muchas cosas que no tienen lógica y que no pasa por el terreno del razonamiento. Y entonces eso nos da como cierta seguridad. Nos construimos un mundo donde todo funciona como tiene que funcionar. Y entonces te sientes como más seguro. (Luz/Matemáticas/UNAM, p. 4)

Bourdieu (1997b) afirma que:

... la labor simbólica de constitución o de consagración que es necesaria para crear un grupo unido tiene tantas más posibilidades de alcanzar el éxito cuanto que los agentes sociales sobre los que se ejerce estén más propensos, debido a su proximidad en el espacio de las posiciones sociales y también de las disposiciones y de los intereses asociados a estas posiciones, a reconocerse mutuamente y a reconocerse en un mismo proyecto. (p. 49)

La dominación ejercida por los profesores está relacionada con los bienes simbólicos que se juegan dentro del campo. En este caso, dichos bienes tienen que ver con la posesión de conocimientos avanzados en temas considerados como sumamente complejos para los estudiantes y que, además, reproducen el mito. Por ejemplo, recuérdese lo expresado por Ser, “[Los profesores] no se andan por las ramas. Si no lo sabes, mala suerte”.

Los bienes simbólicos de los estudiantes también se ponen en juego, puesto que el estudiante que posee bases sólidas en ciertos temas logra avanzar y quienes no, son expulsados del campo por representar una pérdida en el equilibrio simbólico del mismo. En palabras de Bourdieu (1997b), la labor simbólica consiste en conformar y en establecer formas y prácticas dentro de los campos que están llenos de significado; los homenajes que rinden tributo al orden social y a los valores de este orden se exaltan. Como ejemplo tenemos el discurso de Ser, quien expresa que “Si no traes una buena preparación anterior a la universidad, es muy probable que no tengas éxito y fracasas. Entonces entran muchos y salen muy pocos”. El capital simbólico que se pone en juego aquí debe ser común en todos los miembros del campo, pues todos los actores aceptan estas premisas y poseen las mismas categorías de percepción.

Existen también dentro del campo distintas formas de violencia simbólica, en las que el dominado y el dominante comparten las mismas categorías de percepción, por lo que uno se asume como quien ejerce la violencia y el dominado, como sumiso ante esas normas compartidas. Al parecer, los estudiantes de ciencias aceptan de forma implícita ser ignorados por sus profesores o someterse a los filtros preparados para ellos dentro del campo. Teniendo en cuenta lo anterior, cabe preguntarse cómo sobrevivieron Luz y Ser en la Facultad de Ciencias y qué estrategias desarrollaron.

#### *Nueve semestres para sobrevivir: hacer equipo*

En la narración de Ser y Luz sobresale la sociabilidad estudiantil, pues, como pudimos apreciar, el papel de los otros resulta fundamental para el desarrollo estudiantil. Luz y Ser narran que dentro de la Facultad de Ciencias resulta fundamental realizar equipos de estudio para lograr obtener notas aprobatorias:

Hice un buen equipo de trabajo con compañeros dentro de la facultad, entonces, teníamos grupos de discusión en donde, aparte de las clases, pues teníamos reuniones informales en donde nos poníamos a discutir [...] Fue muy enriquecedor, porque cuando tratas de argumentar una idea es cuando realmente estás aprendiendo. Si tú en la clase te explicaron... Si a ti, a la clase, te explicaron un concepto físico, hasta que no lo tratas de explicar tú, no queda claro. Igual la matemática, hasta que no le explicas a alguien más lo que aprendiste en matemáticas, hasta ese momento no hay un aprendizaje significativo. (Ser/Física/IBERO, p. 4)

Dubet (2005, p. 45) menciona que “El talento de la sociabilidad no es un agregado del alma sino una condición esencial para el éxito y el ingreso en la trayectoria estudiantil”, por lo que la capacidad que tienen los verdaderos estudiantes de

integrar grupos de estudio representa cierta ventaja sobre los estudiantes que no se integran de esta forma. Como Luz menciona, hacer equipo fue un factor determinante para lograr sus objetivos:

La gente, en general en ciencias, como que sí tiene cierta dificultad para establecer relaciones sociales. Como que somos más retraídos. Pero también sucede que la carrera es tan difícil [...] Si no haces equipo, pues estabas pelas [...] Nos reuníamos en equipo en las casas de algún compañero o en mi casa. Y era estudiar, era... sí, de verdad. Los apuntes repasarlos teorema por teorema y decir “si quitamos esta condición, búscate un contraejemplo” [...] revisar exactamente lo que habíamos hecho de tarea, o sea, esa parte de trabajar en equipo fue lo que nos sacó a varios, porque varios hicimos como un conjuntito que hicimos toda la carrera [...]

(Luz/Matemáticas/UNAM, pp. 4-6)

Otro aspecto resulta relevante en estas narraciones: los profesores hacen referencia a grupos exclusivos de estudio, lo que implica cierto nivel de autorregulación por parte de los alumnos. Esto los obliga a administrar racionalmente la propia vida sin el control social directo, lo cual forma parte del descubrimiento de sí mismos (Dubet, 2005). En palabras de Carli (2014, p. 45), “los estudiantes ingresan a un mundo institucional desarrollando tácticas de colaboración entre pares para moverse y adaptarse a un mundo percibido en ocasiones como hostil”.

Recordemos que parte esencial de la construcción identitaria está relacionada con el contacto con los otros. Nos definimos o diferenciamos a partir del contacto con otros individuos y, en sentido más amplio, con los espacios sociales en los que nos desarrollamos (Bourdieu, 1997b). Luz y Ser encuentran en la Facultad de Ciencias un ambiente hostil que promueve la supervivencia del más

apto, por lo que formar equipos permite sobrevivir y sortear los obstáculos y filtros que se presentan en este campo. Aquí, los individuos deben compartir significados para que se perpetúen las prácticas y símbolos. Así pues, Luz y Ser manifiestan relatos similares, dando gran importancia a reunirse en equipos y generar redes estudiantiles de apoyo que permitan superar obstáculos y tener éxito en el inicio de la trayectoria profesional.

La formación de grupos resalta el compromiso con los estudios universitarios y la necesidad de apoyo de otros, pues, como indicó Luz, “sucede que la carrera es tan difícil [...] Si no haces equipo pues estabas pelas”. La interacción es un proceso de influencias mutuas que ejercen entre sí los individuos dentro de un intercambio, incluyendo otros elementos como el lugar y el instante en que se producen estos encuentros; a partir de estos se construyen significados sociales (Goffman, 2015). A través de la interacción con equipos de trabajo, Luz y Ser pusieron en juego distintos significados como estudiantes universitarios, por ejemplo, el campo social y el papel de los otros en su construcción identitaria como miembros de la institución donde estudiaban.

Hemos retomado hasta este punto la trayectoria universitaria de nuestros participantes y podemos identificar la complejidad del entrecruce de un sinnúmero de elementos: capital social, cultural, habitus, ethos, sociabilidad, etcétera. Sin embargo, el género también resultó una categoría de gran relevancia para nuestro análisis. Dicha categoría, que se construye socialmente, se vuelve importante en profesiones consideradas masculinas. Pertenecer a carreras científicas o técnicas no es un proceso fácil para ningún estudiante, pero esta situación se vuelve

particularmente notable cuando se es mujer en una profesión dominada por hombres.

### *Ser mujer en una profesión masculinizada*

Lamas (1996, p. 1) define el género como “[una] simbolización cultural construida a partir de la diferencia sexual, [que] rige el orden humano y se manifiesta en la vida social, política y económica”. A su vez, el género, en tanto construcción social, produce percepciones específicas sobre las mujeres y los hombres, las cuales se cimientan en el orden social, patriarcal y androcéntrico y pretenden normar la convivencia humana.

El género produce diversos problemas sociales; entre los principales encontramos el sexismo y la homofobia. Para Clau y Luz estar insertas en un ambiente considerado masculino representó diversos retos:

... pues era una facultad de... principalmente de varones y sé que le decían *la isla de los hombres solos*. Entonces llamaba la atención: “y tú ¿qué vas a hacer a un lugar donde son de puros hombres?”. Afortunadamente, en la casa, mis papás siempre me apoyaron: “es de lo que tú quieres; se me hace rarísimo; me imaginé que estudiarías cualquier cosa, pero ¿ingeniería?” Entonces la primera vez que me acompañaron a comprar... pues... resistencias y mi cautín y cosas así, mi mamá decía “me siento rarísima por aquí”. Bueno, pues sí, pero era lo que yo te tenía que comprar para hacer mis trabajos. Y entonces en casa siempre mucho apoyo [...] Éramos muy poquitas mujeres. En mi salón yo era la única niña. Entonces un grupo de sesenta, eran cincuenta y nueve compañeros y yo. Recuerdo un profesor que a las dos semanas de clase me preguntó “¿y usted a quién acompaña?”, entonces ya le dije “no, maestro, yo no acompañé a nadie, yo soy estudiante”. Y bueno, pues el profesor me dijo que por favor me cambiara de salón porque él no aceptaba mujeres en su clase. Entonces, en ese momento, pasaron muchas cosas por mi mente, pero al mismo tiempo dije “bueno, yo quiero estudiar ingeniería y si tengo que hacer valer

mi lugar y quiero tener un lugar en esta profesión, pues creo que, desde ya, tengo que aprender a hacerlo”. Entonces le dije al maestro que, con todo el debido respeto, pues yo no me podía cambiar de salón, porque a mí me asignaron ese grupo. Pero si él se encargaba de pedir en la facultad, en la dirección, en servicios escolares o dónde fuera necesario solicitar que me cambiaran de grupo precisamente porque él no acepta mujeres en su salón, pues que, en cuánto él me dijera cuál era el grupo en el que yo tenía que presentarme, con mucho gusto me cambiaba. Pero mientras él no hiciera el trámite yo iba a seguir entrando a clase [...] Había compañeros que decían “¡ay, ya compañera!, ya vete a tu casa a barrer, a cocinar”. Había compañeros que me querían mandar a mi casa a barrer, y luego eran compañeros que no iban tan bien en la escuela. No voy a decir que no, sí me daba gusto decirle “¿sí?, ay, compañerito, mira, lo que aquí funciona es el intelecto y eso como que a ti no te funciona, entonces yo creo que el que se tiene que ir a barrer y aprender a cocinar pues va a ser otro...” [...] Hubo momentos así, que la gente no se siente a gusto porque seas mujer y estés aquí. Sí hubo compañeros que no les agradaba que tuvieses mejores calificaciones que ellos, entonces no eras obviamente su persona favorita. Y había otros que te valoraban y decían “yo quiero en el equipo donde está la compañera”, porque valoraban tus capacidades. (Clau/Ing. Mecánica/UNAM, pp. 4-6)

Lo anterior cobra sentido a partir de lo mencionado por Lamas (1996):

Una mujer que decide ser científica, o piloto, o cualquier opción considerada “masculina”, tendrá que enfrentar más obstáculos que los que enfrenta un hombre, y tal vez tendrá que demostrar con doble esfuerzo que es igual de buena profesional que él. (p. 1)

Esta afirmación parte de la conceptualización de las mujeres como complementarias de los hombres, “a qué hombre va acompañando”, lo cual obstaculiza su reconocimiento como personas con intereses, derechos y potencialidades. La relación desigual en las carreras masculinizadas no termina únicamente en la



constante defensa del lugar que Clau ocupa en las aulas y ni en la demostración constante de sus capacidades, pues también tuvo que enfrentar acoso sexual:

... hubo alguien que tenía... pues... una forma muy desagradable para tratarme en la clase, que se me insinuaba, me hostigaba y me acosaba. El acabose para mí fue... no sé qué se le ocurrió comentar en la clase —además, cosas que no tienen que ver con la clase—, pero me preguntó que si yo todavía era señorita, o si yo ya sabía de los placeres de la vida y abierto en el salón de clases, donde yo era la única niña. Pues varios te voltean a ver, a varios les da risa. Sí hubo quienes se incomodaron y se ofendieron por mí. Obviamente no contesté, recogí mis cosas y me salí, no regrese a ese salón y todavía [...] Ya había acabado el semestre, nos encontramos y tuvo la desfachatez de saludarme y preguntarme por qué yo no había regresado a la clase. Entonces yo ni quería contestar, me le quedé viendo y fue así como que “con permiso necesito pasar” y me dijo “bueno, pues todavía estás a tiempo de pasar la clase, te puedo hacer un examen departamental, te doy mi dirección, tú dices”. El departamento, a lo que se refería era a su departamento. Entonces yo le dije “no, maestro, yo aquí en la facultad, si apruebo o no una materia, es gracias a mi intelecto y con permiso”. (Clau/Ing. Mecánica/UNAM, p. 8)

La argumentación religiosa y “naturalista” posiciona a las mujeres como meros objetos de reproducción y, en la dicotomía hombre/mujer, las mujeres aparecen como objetos al servicio de los hombres, quienes toman y desechan. La narración de Clau ejemplifica la afirmación de Lamas, al decir que, a pesar de la apertura que las mujeres han logrado en distintitos espacios, existen muchos grupos que continúan creyendo que las diferencias anatómicas expresan diferencias más profundas, las cuales deben permanecer excluyentes (Lamas, 1996).

Manassero y Vázquez (2003) mencionan que:

Históricamente, la ciencia y la tecnología se han desarrollado en un contexto dominado por una división del trabajo enraizada en los factores sociales y de género

y caracterizado por la exclusión de las mujeres y la concentración del conocimiento en manos masculinas. (p. 252)

Al poner en contexto los discursos de Clau y Luz, encontramos que, entre 1970 y 1985, la matrícula universitaria tuvo un aumento notable. En 1984 la matrícula de educación superior a nivel nacional para licenciatura era de 939,513 alumnos, de los cuales el 27.3% se encontraba inscrito en licenciaturas relacionadas con la ingeniería y la tecnología. El aumento de la participación de las mujeres en la universidad también tuvo un notable ascenso, pues para esa época las mujeres ya ocupaban el 33.7% de la matrícula total en las universidades. En su mayoría, optaban por carreras relacionadas con la salud, las áreas administrativas, la educación y las humanidades (de Ibarrola, 1986).

Clau fue una de las pocas mujeres que optaron por ingenierías. Durante el período ya mencionado, solo el 15.3% de la matrícula de ingeniería era femenina, lo cual podría explicar la referencia a *“la isla de los hombres solos”*. La presencia femenina era reducida y en la Facultad de Ingeniería aún había mecanismos de exclusión para las mujeres. Clau tuvo que desarrollar estrategias para sortear estos mecanismos, enfrentando a sus profesores y compañeros, y buscando formas de evitar el acoso sexual.

Las ingenierías son consideradas una de las profesiones más masculinizadas, no únicamente por la poca presencia femenina, sino también por el efecto de un ambiente escolar donde las mujeres son minoría y existe hostigamiento constante por parte de sus compañeros y profesores. Esta situación tiene efectos

en la salud física y mental de las estudiantes,<sup>11</sup> quienes deben generar estrategias y recursos para sobrevivir a la hostilidad del ambiente. Incluso al egresar, las alumnas se enfrentan a ambientes laborales igualmente masculinizados en los que deben afrontar la discriminación e infravaloración de su trabajo (de Garay y del Valle-Díaz, 2012).

Recientemente a través del portal de la Facultad de Ingeniería (<https://www.ingenieria.unam.mx/#>), se puede tener acceso a las medidas y programas para la atención de la violencia de género en la UNAM, así como a los nuevos procedimientos legales al interior de la universidad, los cuales deben seguirse al interponer demandas por violencia de género. En los últimos años, se han realizado esfuerzos para erradicar este tipo de violencia y la facultad se ha sumado a los programas y divulgación de información sobre equidad de género y trato igualitario de las mujeres universitarias.

La exclusión persistente de lo femenino en la ciencia puede tener su origen en el dualismo básico de hombre/mujer, ya que los valores relacionados con la masculinidad, como la objetividad, el razonamiento o la inteligencia, se asocian también con las ciencias exactas. Históricamente, se ha definido la ciencia en oposición a lo femenino, como lo devela Luz:

... había un maestro que de plano sí nos decía “¿tú qué haces aquí?, vete a la cocina” o “tú ni vas a acabar la carrera, ¿qué haces aquí?”, por ser mujer. Este maestro ya se jubiló, inclusive un maestro famoso en el área [...] Algunos comentarios de... por ejemplo... otro maestro [...] fue de los fundadores de la

---

<sup>11</sup> En la Facultad de Ingeniería de la UNAM, en sus 200 años de existencia, nunca ha sido electa una mujer como directora. A partir del plan de desarrollo 2015-2019, se crea el Programa de Igualdad de Género de la Facultad de Ingeniería.

facultad de ciencias [...] fue alumno de Einstein inclusive [...] hacía comentarios como “no confíen en la intuición porque es mujer”. (Luz/Matemáticas/UNAM, p. 5)

A nivel epistemológico, las ciencias se ajustan a la visión cosmológica masculina. La ciencia positivista “debe” ser objetiva, racional, inductiva, neutra y analítica, lo cual coincide con las construcciones de género relacionadas con lo masculino. Siguiendo estos principios, la enseñanza y aprendizaje de la ciencia se ha relegado a los hombres, posicionando a las mujeres en clara desventaja (UNESCO, 2017).

El que Clau y Luz hayan cursado sus estudios universitarios durante los años ochenta cobra importancia, pues durante la época en sectores sociales específicos y dentro de distintas disciplinas en la universidad se mantenían discursos heredados de la colonia y el porfiriato, en los que las mujeres eran vistas como intelectualmente inferiores e incapaces de comprender conceptos científicos complejos. Durante mucho tiempo, se pensó que las mujeres no tenían interés científico y que eran menos capaces de razonar en comparación con los hombres (González, 2006; Valles y González, 2012). Con la explosión de los movimientos feministas en Europa, en 1904 se crea en México la primera organización abiertamente feminista, que demandaba acceso a educación igualitaria para mujeres y niñas en el país.<sup>12</sup>

En la UNAM, es hasta 1992 que se crea el Programa Universitario de Estudios de Género (PUEG) con la finalidad de generar investigaciones, programas,

---

<sup>12</sup> Académicas y activistas feministas influenciadas por esta primera organización crearon, a principios de los años ochenta, el grupo Por La Mujer En Ciencia, con el apoyo del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados (CINVESTAV) del Instituto Politécnico Nacional (IPN). A medida que el grupo se da a conocer, distintas académicas e instituciones se suman a sus eventos y a la difusión del papel de la mujer en la ciencia.

La Facultad de Ciencias de la UNAM, a la que asistió Luz, se suma al movimiento hasta inicios de los años noventa, por lo que, cuando ella cursaba sus estudios universitarios, la Facultad no tenía en su agenda el papel de las mujeres en el campo científico (Pérez, 2010).

diplomados, seminarios, cursos y talleres con perspectiva de género que informaran a la comunidad de las problemáticas relacionadas con la violencia de género en la universidad (Barbosa, 2016). En cuanto a lineamientos legales para la atención de violencia de género en la UNAM, se publican en 2013 los Lineamientos Generales de la Igualdad de Género (Comisión Especial de Equidad de Género del Consejo Universitario, 2013); en 2016 se emite el Protocolo Para la Atención de Casos de Violencia de Género en la UNAM; y en 2020 se crea la Coordinación para la Igualdad de Género (Hernández, 2020), todo ello con el objetivo de abordar las problemáticas de género de la universidad. Sin embargo, para Clau y Luz los lineamientos llegaron tarde, pues durante su época escolar no existían mecanismos oficiales o formales para denunciar el maltrato o acoso por parte de sus profesores y compañeros. Así pues, sortearon estas problemáticas con valentía e inteligencia, lo cual las llevó a concluir con éxito sus estudios y a lograr desarrollarse en el campo académico.

Otro eje importante en estos relatos está relacionado con la infrarrepresentación de las mujeres en la ciencia. Al preguntar a Ser si en su generación existieron mujeres, responde:

Sí, una, y terminó, de hecho, es una investigadora. Ella sí se dedicó a la investigación. Que, por cierto, me acuerdo muy bien de su nombre, se llamaba Anita Watanabe [...] Del grupo este que te digo, en la universidad, donde... pues... trabajamos muy bien, solamente había una mujer física [...] Ahorita, otra mujer que me acuerde de la carrera física, pues no. La única física que me figura ahorita es nuestra jefa de gobierno, Claudia Sheinbaum. Ella estudiaba en la Facultad de Ciencias [...] Sí, son pocas el número de mujeres. Ya, ahorita, ha cambiado [...] creo que esa apertura que va habiendo, no de la facultad, sino de la sociedad, da pie a que haya más mujeres en cuestiones de ciencia. (Ser/Física/IBERO, p. 21)

La infrarrepresentación hace referencia a la tendencia general de relegar a las mujeres de la actividad científica. El discurso de Ser, por ejemplo, enfatiza que actualmente existen casos muy específicos para señalar el papel de las mujeres en carreras científicas. Dicha infrarrepresentación ha sido histórica y ha invisibilizado los logros de mujeres científicas que, en el pasado, firmaban sus trabajos con el nombre de sus hermanos o esposo para obtener reconocimiento (Manassero y Vázquez, 2003).

En la actualidad solo el 37% de la producción científica nacional es realizada por mujeres (CONACYT, 2020), por lo que existen esfuerzos de organizaciones como la UNESCO para promover el estudio de las ciencias y la investigación científica en niñas en edad escolar. Esta organización concluye que hay diversos factores, por los cuales las niñas y jóvenes no eligen profesiones relacionadas con las ciencias, por ejemplo, la socialización y las normas culturales y de género. En dichos factores, influyen docentes, amigos y familia, al reproducir estereotipos, en los que la capacidad femenina es inferior a la de los varones en las áreas matemáticas y tecnológicas (UNESCO, 2017).

En el último corte estadístico hecho por la UNAM en 2017, la Facultad de Ingeniería contaba con 359 alumnas y 1239 alumnos, por su parte, la Facultad de Ciencias presenta cifras más equivalentes con la presencia de 895 alumnas y 887 alumnos. De estas últimas cifras, en la Licenciatura en Matemáticas se encuentran inscritas 324 mujeres y 744 hombres (Portal de Estadística Universitaria, 2017). La situación actual de las mujeres en la Universidad es distinta cuantitativa y cualitativamente: representan el 52.3% de la matrícula total de licenciatura, mientras

que los recientes movimientos feministas han abierto la discusión sobre el papel de las mujeres en la sociedad y su importancia, además, han difundido información y denunciado la violencia de género. Testimonios como los de Luz y Clau son un claro referente de la lucha femenina por la apropiación de espacios académicos y aportan información para la transformación de los hábitos profesionales en las distintas áreas científicas.

### *Los profesores admirables*

El papel e impacto del rol docente dentro de las aulas es indiscutible. Para nuestros participantes distintos profesores marcaron su trayecto por la educación superior, pues poseen características particulares que los hace memorables. Bain (2007) define a los profesores extraordinarios como aquellos que han tenido éxito a la hora de ayudar a sus estudiantes a aprender, consiguiendo influir de manera positiva, sustancial y sostenida en sus formas de pensar, actuar y sentir. Propone siete principios comunes entre los profesores de excelencia que retomaremos junto con nuestros relatos. Divergente habla de sus profesores memorables de la siguiente manera:

... Paco Ávila que es un hombre... un maestro muy cálido. Los chavos lo conocen, es muy cálido, muy afectuoso, muy cercano, no es maestro de distancia, es maestro de cercanía [...] José Domínguez, también ya jubilada ella, era una maestra como con una perspectiva de equidad preciosa, o sea, para ella nunca hubo un alumno malo. (Divergente/Pedagogía/ UNAM,p.16)

Divergente hace referencia a la cercanía de los profesores y a su lenguaje cálido, el cual, según Bain (2007), es un lenguaje comprometido, cuenta historias, pero

permite la integración de los alumnos. Los profesores con lenguaje cálido suelen ser explícitos y desarrollar historias para dar explicaciones.

Clau narró que los profesores que recuerda son los que tuvieron mayor cercanía, se mostraron empáticos y dispuestos a reconocer características positivas en todos sus estudiantes. En el contexto de la Facultad de Ingeniería de la UNAM, Clau es víctima de distintas expresiones machistas, sin embargo, esto no representa el total de su experiencia como estudiante. Ejemplo de ello es la cercanía y empatía que mostraba el profesor que la apoyaba e incentivaba a seguir adelante:

... hubo dos profesores que fueron muy significativos para mí [...] Uno de ellos... recuerdo mucho el Ingeniero Eduardo Samaniego [...] Yo no sabía cálculo, mis compañeros... pues... se acordaban del cálculo que habían visto en la prepa, pero yo no he visto nada de eso. Entonces me costaba mucho trabajo [...] Cuando me di cuenta, a las primeras dos semanas, que yo no daba una porque no tenía de qué acordarme de la prepa, platiqué con él y le pedí que si me podría recomendar algún libro en el que yo aprendiera, y si me podía dar clases particulares [...] El maestro muy amable, por eso lo recuerdo con muchísimo cariño y mucho agradecimiento, me dijo “bueno, está bien, yo le voy a dar clases particulares”. Y todos los sábados nos veíamos aquí en la biblioteca central. Todos los sábados, dos horas, me daba clase y, de hecho, hubo un sábado, por ejemplo, en el que llegó nada más a avísame que no iba a poder darme la clase porque tenía un problema familiar, pero vino porque sabía que yo no faltaba y no había celulares en aquellos tiempos. Son esos detalles bonitos, que alguien se tome ese tiempo y enseguida yo le preguntaba “y, maestro, ¿cuánto va a ser?, porque mis papás me preguntan”. Y siempre me decía “luego hablamos de eso, luego hablamos de eso”. El chiste que al terminar el semestre y yo ya obviamente salía bien en clase [...] Cuando terminé el semestre me dijo “éste es el último sábado que nos vemos porque... pues... ya acabó el semestre”. Y ese día, en casa, mi papá me dio un cheque firmado y en blanco: “le pones la cantidad que te diga el maestro y pues nada más me dices para que yo lo considere”. Me acuerdo que llegué: “maestro, pues nunca me ha dicho nada, pero mi papá me mandó el cheque y usted nada más dígame qué cantidad”. Y tan, tan



amable que me dijo “usted me va a terminar de pagar el día que se titule”, así. Entonces... ¡ay, no!, me acuerdo y me emociono, porque es cuando alguien cree en ti. A diferencia de un profesor que me corre de su clase, otro profesor me da clases y cuando termina el semestre: “yo le he visto a usted mucho empeño, muchas ganas, mucha dedicación y usted me va a pagar el día que se titule”. Fue un detalle muy bonito que, por supuesto, lo consideré en la tesis y lo busqué para llevarle la tesis de que había terminado la carrera. (Clau/Ing. Mecánica/UNAM, p. 7)

El principio número cinco de Bain (2007) hace referencia a que los profesores memorables ayudan a los estudiantes a aprender fuera de clase, pues consideran que este proceso ayuda a los alumnos a lograr una comprensión profunda de los temas que se les dificultan. Además, presupone una actitud accesible por parte del docente que, a su vez, da al alumno un sentido de comunidad y de equipo, en el cual el profesor es un aliado del aprendizaje. Esta afirmación se pone de manifiesto en lo compartido por Clau: el profesor decide no cobrar por la orientación extraclases, lo que resulta sumamente significativo para ella en el contexto de una carrera que se le había presentado como hostil y en la que tenía que defender constantemente su lugar. Es así como la confianza de un profesor es vista como una experiencia inolvidable y sumamente significativa.

Sí, bueno, mi maestro de los primeros cuatro cálculos que son obligatorios era muy bueno. Como que él nos hacía sentir que sí era importante lo que aprendíamos, más allá de la calificación que sacáramos. Y, además, él militaba en una organización política, entonces nos platicaba mucho de la vida política en la UNAM. Yo aprendí mucho con él, yo creo que mucho de la formación de lo que ahora soy. Él era un extraordinario maestro, o sea, él daba una clase tradicional expositiva, pero sí se cerciorará de que la discusión la hiciéramos entre todos. Pues sí, yo creo que él sí definió mucho también de mi vocación, el que me gustara mucho enseñar matemáticas. (Luz/Matemáticas/UNAM, p. 5)

Luz menciona el primer principio de Bain, esto es, crear un entorno para el aprendizaje crítico natural, pues se considera que, si los estudiantes se encuentran inmersos en una discusión que les permita el trabajo conjunto con el docente y razonar en voz alta con su moderación, se logran mejores resultados y un ambiente mucho más empático dentro del aula. También se hace referencia al principio número seis, es decir, atraer a los estudiantes al razonamiento disciplinar que consiste en la ayuda de los profesores hacia los alumnos para construir una comprensión de los conceptos, no únicamente el cumplimiento de su disciplina o calificaciones.

Asimismo, el profesor aparece como un modelo de rol, ya que, al ser activo políticamente, comunica con sus estudiantes sus inquietudes y, al tener un estilo de estimulación del pensamiento crítico, permite el diálogo entre sus estudiantes, lo cual más adelante nos permitirá explicar la construcción de ciertos rasgos identitarios de Luz como docente.

... tengo especial admiración y afecto por el Doctor Jaime Ruiz de Santiago [...] Era un gran profesor, es un gran profesor, todavía vive. Y también por el Maestro Miguel Manzur, que ahora la cafetería de profesores lleva el nombre de Miguel Manzur y pues era un gran profesor. Y Jaime Ruiz de Santiago era para mí admirable. Terminábamos aplaudiendo en las clases, daba clases sobre el existencialismo francés y era realmente un excelente orador. Todos mis profesores, he de decir, eran estilo tradicional de cátedra. No había profesores que nos pusieran a trabajar en equipos, o aprendizaje con un... o proyectos colaborativos y esas cosas que ahora promovemos mucho en educación. Eran catedráticos que llegaban y exponían su clase [...] De todos, guardo un recuerdo muy grato. Creo que tuve mucha suerte que tuve excelentes profesores, eran grandes expositores y grandes conocedores de su materia. (Renata/Filosofía/IBERO, p. 6)

Renata hace referencia a uno de los oficios del docente (Bain, 2007): la buena oratoria que preferentemente debe poseer para poder comunicar de forma organizada sus ideas. Para un profesor no basta tener buena oratoria, también debe estimular el pensamiento: “los comunicadores de mayor éxito trataban cualquier cosa que decían a sus estudiantes como una conversación y no como una actuación” (Bain, 2007, p. 133). En este sentido, el profesor memorable domina el tema con fluidez y, además, posee habilidades comunicativas particulares. Este relato también permite situar históricamente lo compartido por Renata, en una época en la que aún se estilaba la figura de los grandes catedráticos con salas llenas de cientos de alumnos.

Los grandes profesores no son sólo grandes oradores o moderadores de discusiones; son, fundamentalmente, clases especiales de eruditos y pensadores, que llevan vidas intelectuales que entran en el aprendizaje, tanto en el suyo como en el de sus estudiantes. Su atención a los detalles en todo lo que hacen procede de un interés por los que aprenden, y su principal preocupación no tiene que ver con la actuación del instructor sino con la naturaleza y los propios procesos de aprendizaje. (Bain, 2007, p. 150)

A partir de 1970 con la masificación de la educación, las universidades intentan crear diferentes organizaciones académicas con el interés de vincular a los docentes con la investigación; a partir de los años ochenta, se crearon centros de capacitación didáctica y pedagógica para los profesores, basándose en que el problema central de la enseñanza era el método y no el contenido. Debido a esta reestructuración, los profesores pasaron de ser catedráticos, con la impartición de

algunas horas de clase y la compaginación de su tiempo con algún otro ejercicio profesional, a ser profesores de tiempo completo.

A Clau, Luz y Divergente les impartieron clase catedráticos, que dedicaban parte de su tiempo a la enseñanza. Estos grandes profesores daban clases magistrales en las que, a decir de Renata, “terminábamos aplaudiendo”. Su tiempo estaba dedicado únicamente a la impartición de cátedra o clase, por lo cual existían esfuerzos de los docentes por que los alumnos logran aprendizajes significativos. Las horas exclusivas de docencia tenían ventajas debido a que, después de la reestructuración, los profesores comenzaron a realizar actividades alternas a la docencia. Así, los tiempos dedicados a las clases o su preparación se redujo sustancialmente debido a la carga laboral de los profesores.

Sin lugar a duda, los excelentes profesores inspiran y abren ventanas de posibilidad al conocimiento disciplinar y personal. Como podremos apreciar en la siguiente categoría, los buenos profesores son modelos importantes para nuestros participantes, más allá de las aulas.

#### *Ser adjunto*

Para nuestros participantes el final de la época estudiantil estuvo marcado por la determinación del proyecto profesional y personal que construirían. Dubet (2005) menciona que el estudiante no se convierte en adulto mediante una ruptura, sino a través de pequeñas transformaciones. Una de estas transformaciones para nuestros profesores fue la posibilidad de ser ayudante o profesor adjunto. Clau explicó cómo llegó a ser ayudante:

... en los primeros semestres de ciencias básicas hay cubículos de asesoría, entonces a mí me gustaba ir con los profesores y resolvía mis dudas y luego les pedía permiso para para ayudarles en las asesorías [...] Cuando estaba yo como en séptimo, octavo semestre aproximadamente, entré a trabajar como ayudante aquí en la facultad y siendo ayudante del profesor. Había un profesor que había estado de año sabático y se estaba reincorporando a trabajar. Yo en ese entonces estaba en el departamento de electrónica colaborando y cuando ese profesor regresó: “ay, pues yo voy a necesitar un ayudante que sea bueno y que trabaje conmigo”. Entonces le dijeron “oye, pues Clau es esta chica que está con nosotros y ella sería una buena ayudante para ti”. Me buscó y ya platicamos y entonces empecé a ser ayudante con él. (Clau/Ing. Mecánica/IBERO, p. 9)

Dubet (2005) menciona que:

La experiencia estudiantil no sólo está asociada al grado de integración de los actores, sino también depende de los proyectos de los estudiantes, de la finalidad y la utilidad que conceden a sus estudios [...] los proyectos se inscriben en una jerarquía de los recursos escolares que hace del proyecto subjetivo una simple adaptación a la necesidad y a las oportunidades que se ofrecen [...] en una renuncia y una interiorización de las oportunidades objetivas de éxito. (p. 34)

Al respecto, Luz explicó cómo llegó a ser adjunta:

... y yo llevo una materia con un maestro, Pablo Barrera, o sea, yo fui su alumna en quinto semestre y en sexto me ofreció “oye, quiero que seas mi ayudante”, y entonces yo le dije “pues es que no puedo, porque todavía no tengo los créditos”, y me dice “no importa, yo hablo con la gente del consejo”. Y entonces yo entré a dar clases de ayudante desde sexto semestre. (Luz/Matemáticas/UNAM, p. 6)

Lo que Luz compartió es un ejemplo de lo sucedido a partir de la reestructuración educativa iniciada en los años setenta cuando las universidades crecieron en matrícula y estructuralmente, por lo que hubo contrataciones masivas de profesores. Esta práctica continuó hasta los primeros años de los noventa, momento en que los

profesores adjuntos lograban acceder con facilidad a horas de clase que, posteriormente y con la implantación de concursos de oposición, lograron mantener y continuaron avanzando en su carrera docente (de Ibarrola, 1986). Como en los casos de Clau y Renata, la profesionalización a través de posgrados se dio en el marco de programas institucionales nacidos de estas reestructuraciones

Clau, Ingeniero y Luz construyen su proyecto profesional de manera “natural”, es decir, los alumnos viven procesos de ajustes sucesivos a las oportunidades que se les presentan. Como se ha mencionado antes (Rodríguez y Andrade, 2016), la docencia aparece como un elemento circunstancial que, en los casos de dos de nuestras entrevistadas, surge de la oportunidad de colaborar con profesores con quienes han interactuado y ven en ellas capacidades y habilidades que les permiten acercarse a la docencia como proyecto profesional.

En el caso de Ingeniero, al concluir sus estudios profesionales decide colaborar como asistente, lo cual describe como una experiencia maravillosa; le da continuidad a esta experiencia en la maestría, donde también es ayudante.

... ya terminando la carrera, pues me metí aquí medio tiempo como profesor ayudante en la categoría más baja de todos, pues no estaba titulado. Entonces maravilloso para mí, porque, además, empecé a... justamente a dar clase, que eso se tiene que aprender, a dar clase, no se nace siendo profesor [...] En la propia Universidad de Wisconsin, allí, pero como asistente, *teaching assistant*, se llama, te pagan poquito, una especie de beca como asistente de profesor. (Ingeniero/Ing. Biomédica/IBERO, p. 10)

Para Clau, Ingeniero y Luz existen elementos importantes que vale la pena resaltar: cada uno de ellos elige su profesión en función de sus intereses intelectuales,

expresan inquietudes relacionadas con la identidad profesional de las disciplinas y viven su experiencia universitaria como enriquecedora y gratificante, por lo que podemos afirmar que poseen la vocación suficiente para elegir proyectos profesionales relacionados con las distintas áreas de intervención de sus respectivas profesiones, una de las cuales es la docencia.

La vocación emerge de la actividad crítica del estudiante y es una de las principales herramientas críticas de la universidad, no se da con anterioridad a los estudios; podríamos afirmar que se construye con los estudios mismos y se revela poco a poco. En las narraciones de nuestros participantes, podemos dar cuenta de que la docencia no era una de las funciones profesionales que consideraban desde el inicio, a excepción de Renata, quien expresa abiertamente que quiso ser como su maestra de filosofía y dar clases. Es a partir de las relaciones de sociabilidad entre pares y profesores que los entrevistados logran acceder a oportunidades como las ayudantías, las cuales representan el inicio de un proyecto profesional que construirán a lo largo de su vida personal y profesional.

Podemos comenzar a identificar rasgos identitarios que en los apartados siguientes retomaremos para lograr reconstruir y caracterizar, junto con nuestros profesores, su identidad docente.

Por ejemplo, Luz se caracteriza por su activismo político y por su capacidad crítica ante los sucesos históricos y sociales; esta capacidad e inmersión política determinó muchas de sus acciones como profesora. Por su parte, Clau se muestra siempre participativa y segura de sí misma; en un ambiente que se le presentó como hostil, ella mantuvo su capacidad de resolver problemas y participar de forma activa

en la vida de la facultad y del departamento donde se desarrolló. En tanto que Divergente priorizó el contacto con la vida profesional, la cual fue relevante durante su vida estudiantil. Ser se mantuvo apegado a las prácticas de la Facultad de Ciencias, las transformó y se apropió de ellas de manera particular y en su espacio laboral, lo cual le permitió acceder a oportunidades laborales que requieren del pensamiento sistemático y organizado que posee. Renata, amante del conocimiento y la escritura, continuó transmitiendo esos valores a sus alumnos, y su manera formal y amable fue parte esencial de su práctica docente. Ingeniero posee una identidad institucional fuerte que lo caracteriza y relaciona con la IBERO de manera significativa.

En los apartados siguientes exploraremos la vida profesional de Divergente, Luz, Renata, Ser, Clau e Ingeniero y su inmersión en la actividad docente.

#### **4.2. Trayectoria profesional: el ingreso a la docencia**

Tomando en cuenta la trayectoria descrita con anterioridad referente a la vida escolar de nuestros participantes, abordaremos ahora las narrativas sobre el inicio y construcción de su trayectoria profesional. Definiremos trayectoria profesional como las transiciones de vida, decisiones, momentos y espacios enmarcados en un conjunto de factores socioprofesionales que comprenden tanto el ambiente de trabajo en los distintos espacios institucionales como las características específicas de las profesiones (Gewerc, 2001).

El estudio de las profesiones es un campo de investigación analizado ampliamente por disciplinas diversas como la sociología, la antropología y la



psicología, entre otras no menos relevantes (Durkheim, 2001; Parsons, 1954; Weber, 2006; Elliot, 1975). Realizando un resumen general sobre las diversas posturas respecto a las profesiones, se reconoce que estas contienen saberes especializados y específicos que las diferencian del rubro de las ocupaciones u oficios; además, entre ellas dictan pautas de comportamiento y acción dentro de la sociedad. La construcción de los profesionales se da a partir de procesos compartidos con los otros mediante la formación de grupos profesionales que legitiman las prácticas y al profesional en sí mismo.

Retomaremos, a propósito del análisis sobre la trayectoria profesional, los conceptos de campo, habitus, capital y prácticas (Bourdieu, 1992, 1997a, 1998b; Bourdieu y Passeron, 2003), los cuales nos permitirán entender cómo se configuran los campos profesionales y su implicación individual y social.

El habitus está asociado a una clase particular de condiciones de existencia; es un sistema de disposiciones duraderas y transferibles, que generan y originan prácticas y representaciones. Estas prácticas, producidas por el habitus, son individuales y colectivas, además, depositan en el sujeto principios de percepción, pensamiento y acción que le permiten mantener principios tanto de continuidad como de regularidad.

Los distintos habitus se interrelacionan en el campo, entendido como la trama de relaciones objetivas en la que se distribuyen y jerarquizan distintos capitales — cultural, social, simbólico y económico—, habitus y prácticas que estructuran a los individuos y a la sociedad. Ambas estructuras, habitus y campo, permiten dar cuenta de dos modos de existencia social: el campo, como lo social, hecho cosa desde lo

objetivo y el habitus, como lo social, internalizado de forma subjetiva. Así, las prácticas sociales se realizan a partir de la relación dialéctica entre ambos.

El campo profesional se puede definir como un espacio donde existen relaciones de fuerza, dominio y monopolio de algún tipo de capital. Este espacio se caracteriza por la alianza entre los miembros que buscan obtener mayores beneficios y legitimar al grupo. De esta forma, los miembros de un campo profesional comparten habitus y capitales que les permiten reconocerse y legitimar las prácticas que son comunes para todos.

El campo mantiene reglas y estructuras subjetivas que determinan, a partir del habitus de los integrantes, distintas disposiciones de comportamiento, por ejemplo, se espera que un médico sea honesto, confiable, se maneje con propiedad de lenguaje y porte cierto tipo de vestimenta —bata blanca—. Estas expectativas colectivas son socialmente constituidas y ejercen cierta presión en los miembros del campo profesional. En este sentido, las distintas profesiones, entendidas como campos que agrupan a individuos con ciertas características comunes en cuanto a habitus, comportamiento y capital, estarán en una lucha simbólica constante para imponer sus definiciones sobre el mundo social, según sus intereses.

Podemos complementar lo propuesto por Bourdieu con el concepto de roles (Berger y Luckman, 1968), tomando como principio que el orden de cualquier sociedad radica en cómo se tipifican los quehaceres propios y los de otros. Entendemos que tanto el yo como el otro son aprehendidos como realizadores de acciones objetivas y conocidas. Los roles institucionalizan el comportamiento y poseen una serie de actitudes, valores, conductas, emociones y conocimiento

específicos, los cuales permiten al sujeto desenvolverse en el contexto particular en el que el rol se juega. Esto, a su vez, hace posible la distribución social del conocimiento.

Además del campo profesional donde se juegan los habitus y capitales, se definen también los distintos roles que los profesionales de distintas áreas tienen en la sociedad en la que se desenvuelven. Por ello, existe una relación dialéctica entre el campo profesional, la sociedad y los individuos reconocidos como profesionales a partir de los elementos comunes compartidos.

Es necesario aclarar que el campo profesional y las profesiones tienen un importante carácter intelectual, debido a que las profesiones involucran un cuerpo de conocimiento sustancial y teórico (Elliott, 1975), por lo que el reconocimiento o legitimación social de una profesión se alcanza, por una parte, mediante el conocimiento científico disponible en la disciplina y, por otro, mediante la necesidad o demanda, por parte de diversos sectores sociales, de determinados servicios enmarcados en una sociedad particular (Covarrubias, 2010).

Podemos apuntar, en primer lugar, que la acción profesional es plural, pues los profesionales se definen multifactorialmente —según su sexo, edad, estado civil, etcétera—, por lo que su identidad es múltiple e irreductible a una sola de estas características. En segundo lugar, la acción profesional es reflexiva, debido a que parte de las acciones del profesional se relaciona con justificar sus actos y decisiones en su práctica cotidiana. En tercer lugar, la acción del profesional es intersubjetiva, puesto que el significado es negociado con los demás. Finalmente, los profesionales se adscriben a contextos y situaciones que determinan su

comportamiento situado histórica y contextualmente en cada individuo. Cada sujeto es autor de su propia profesión y socialización, por lo que los grupos profesionales estructuran su pensamiento y orientan su acción (Dubet, 2010).

Siguiendo estas ideas y tomando en cuenta las narrativas compartidas sobre la trayectoria escolar de los profesores surgen preguntas como: ¿a qué se dedicaron al finalizar sus estudios profesionales?, ¿cómo se iniciaron en la docencia? y ¿cómo fue su primera experiencia frente a grupo?

#### 4.2.1. El trabajo no docente: el inicio de la práctica profesional

Entendiendo la práctica profesional como el conjunto de comportamientos, conocimientos, roles y capitales puestos en juego en el campo profesional, podemos apuntar que el inicio de la práctica es diverso y, para muchos de los participantes, los ejercicios profesionales incluso se dieron a la par de su vida estudiantil y en espacios laborales formales, como empresas o instituciones gubernamentales.

El inicio de la construcción de la trayectoria profesional se da de múltiples formas. Para Luz, Clau, Divergente, Ser, Ingeniero y Renata las formas de ser profesional en su distintas disciplinas y la configuración de su identidad como docentes universitarios están entrecruzadas por diversos elementos, como el trabajo no docente, el ingreso al trabajo docente, las primeras experiencias frente a grupo y la forma en la que organizan su práctica pedagógica.

*Invertir en el aprendizaje: el trabajo estudiantil no remunerado*

Es común en los espacios educativos, principalmente de educación media y superior, que parte de la comunidad estudiantil compagine su vida escolar con la vida laboral.

La actividad laboral de los estudiantes aporta distintos tipos de experiencias y es valorada de diversas formas, por lo que el trabajo estudiantil puede categorizarse en cuatro clasificaciones: a) los trabajos con prescripción laboral plena, relacionados con los estudios que se realizan; b) los trabajos estudiantiles, los cuales son irregulares, de baja intensidad y no relacionados con los estudios; c) los empleos regulares, que se refieren a trabajos de alta intensidad, pero poco relacionados con el área profesional del estudiante; d) las pequeñas contrataciones anticipadas, es decir, trabajos profesionales que se realizan mientras se encuentra un trabajo mucho más formal (Planas y Enciso, 2014).

Para Ingeniero el trabajo estudiantil estuvo relacionado con pequeñas contrataciones anticipadas que mantuvo mientras encontraba un espacio mucho más formal para desempeñarse. Estos trabajos, en su mayoría, fueron de prescripción laboral plena, en tanto estuvieron relacionados con la disciplina que estudiaba.

... durante la licenciatura tuve que trabajar una temporada con un profesor que estaba arrancando una empresa. Fue un período de, quizá, menos de un año [...] No me pagaban. Yo lo hacía de alguna manera, como yo invirtiendo en aprender [...] Por circunstancias familiares dije “no, ahora sí no puedo trabajar sin recibir ingresos, tengo que buscar otro tipo de empleo”. Finalmente fue un empleo familiar [...] Después empecé mi empresa, primero con tres de los compañeros de la carrera [...] Logramos hacer un primer producto [...] Empezamos a fabricar este dispositivo

con un software para cardiólogos [...] y así empezamos. Luego yo me fui a la maestría. (Ingeniero/Ing. Biomédico/IBERO, p. 11)

El trabajo estudiantil constituye una fuente de adquisición de experiencia y una aportación a su currículum (Planas y Enciso, 2014), por ejemplo, Ingeniero hace referencia a una característica propia del trabajo estudiantil relacionada con la “inversión” en el aprendizaje. Muchos estudiantes toman trabajos de contratación anticipada que les permiten ganar experiencia en el ámbito laboral y relacionarse con otros profesionales, quienes posibilitan la introducción progresiva a las prácticas profesionales; es decir, se trata de trabajos que complementan y refuerzan sus estudios. Por ejemplo, la creación de una empresa da cuenta de los múltiples medios de los que se hace uso para adquirir capacidades productivas y profesionalizantes.

#### *Las dificultades de los estudiantes que trabajan*

Los horarios demandantes y el ser principiantes en el proceso de transición hacia el mercado laboral representan para los estudiantes que trabajan grandes retos para mantener estabilidad entre la escuela y el trabajo. El trabajo estudiantil provoca cierta tensión no solo por la carga horaria y los desplazamientos que en ocasiones los estudiantes realizan, sino también porque confronta al alumno con los procesos de enseñanza-aprendizaje, los cuales no presentan adaptaciones que respondan a sus necesidades específicas e interpelan a los procesos de formación dentro de las universidades (Nessier et al., 2017). Como ejemplo de lo anterior, tenemos lo narrado por Clau:

... ya terminando (por terminar) la carrera, me comentaron de un área de cómputo que tenía que ver con sistemas digitales en la Secretaría de Turismo y entré a trabajar ahí y el horario era en la noche [...] Yo llegaba aquí a clase de las 7 am [...] Cuando salía tenía que llegar a mi casa a dormir o a hacer algo de tarea, bañarme, dormir o apurarme a comer [...] Sólo lo hice un semestre, no duré más porque sí era pesado, pero fue bonito. No existía formalmente la parte de becarios, pero estuve en un equivalente [...] En IBM, estuve tres meses, pero luego ya, los horarios ya no se me acomodaban para venir a la escuela. (Clau/Ing. Mecánico/UNAM, p. 11)

Recordemos que, según Bourdieu y Passeron (2003), el estudiante de tipo ideal proviene de clases sociales altas y posee cierto capital cultural, económico y social que le permite reconocer y reconocerse como estudiante universitario y, así, entregarse de lleno al proyecto intelectual. La descripción realizada por estos autores se aleja de lo experimentado por Clau, quien posee el capital cultural, social y económico suficiente para lograr éxito en sus estudios profesionales y, posteriormente, integrarse como docente a nivel superior. Al mismo tiempo, se inserta de distintas formas en el ámbito laboral para la adquisición de experiencia profesional y, si bien no encaja en la descripción de alumno de tipo ideal, representa un caso de éxito como estudiante y, posteriormente, como docente.

Lo que el relato de Clau nos permite explorar, más allá de las descripciones realizadas por Bourdieu y Passeron (2003), son las dificultades que los estudiantes que trabajan experimentan al querer conjugar estudios y trabajo, lo cual permite cuestionar los tipos de programas que se ofrecen en las distintas instituciones educativas de nivel superior y si estos consideran, dentro de sus especificaciones, a la población estudiantil que trabaja.

El trabajo estudiantil con prescripción laboral tiene un alto valor profesionalizante y de apropiación de saberes profesionales. Además, representa importantes beneficios para los estudiantes como la incorporación al mundo laboral y el desarrollo de saberes relacionados con el crecimiento profesional, la madurez y responsabilidad (Cuevas y de Ibarrola, 2015). Así pues, es de suma importancia que los planes y programas dentro de las universidades consideren a este sector de la población estudiantil y logren fomentar la inserción del alumno a espacios profesionales debido a los beneficios que esto supone.

#### *Las ventajas de la profesionalización institucionalizada*

Dubet (2011) menciona que la escuela tiene tres funciones principales: la integración en una cultura común, la obtención de competencias y diplomas como recursos sociales, y la subjetivación de la necesidad de desarrollo y aprendizaje.

Es en la escuela donde se hace institucional la necesidad de desarrollo y la posibilidad de aprender del individuo, la vinculación con el mundo laboral supone acercar al estudiante a la intención central del empleo, la cual se relaciona con la productividad y el aprendizaje desarrollado como soporte de forma premeditada en momentos formales —como la capacitación— o con la participación en los procesos productivos (Cuevas y de Ibarrola, 2015).

Los currículos universitarios han intentado reforzar la función profesionalizante de la universidad para estrechar la conexión con los empleos e introducir de manera progresiva prácticas profesionales en el currículum oficial y, así, mejorar la empleabilidad de sus egresados. Es así como logramos diferenciar



entre la profesionalización espontánea, que se da a través del trabajo, y la institucionalizada, que se da a través de los programas de los currículos universitarios y sus cambios (Planas y Enciso, 2014). Como ejemplo de este último tipo de profesionalización, tenemos lo narrado por Divergente, quien explicó cómo la preespecialidad cursada en su programa de estudios le permitió ingresar al campo laboral e iniciar su vida profesional:

... salí de la carrera con la preespecialidad en planeación educativa [...] Yo escojo la administración (capacitación) [...] De hecho, yo egreso con trabajo. Todavía no terminaba la carrera cuando yo ya metí currículum y me mandan llamar, y yo: “¡qué padre!” O sea, al mes que yo estaba de terminar, yo ya estaba trabajando [...] Entro a capacitación a una empresa que conoces, COMETRA, y de ahí voy ascendiendo hasta llegar a la gerencia [...] Me dedico a la capacitación y ocho años en los recursos humanos [...] diez años en empresa. (Divergente/Pedagogía/UNAM, p. 9-10)

Divergente forma parte de las generaciones de pedagogos formados en la FES-Acatlán con el programa de estudios de 1984, que estaba integrado tanto por un ciclo básico como por un ciclo de formación profesional y de preespecialización. Este programa respondía a:

...la necesidad de articular la formación universitaria con el proyecto de desarrollo nacional de la época. Respondió a las necesidades de la política educativa dirigidas a impulsar la planeación como vía para el desarrollo nacional; y el enfoque de la especialización en las profesiones dio paso a la incorporación de preespecializaciones en su estructura curricular, convirtiéndose éstas en una de sus características principales. (Consejo Académico del Área de las Humanidades y las Artes, 2016, p. 29)

Podemos apuntar que, en México durante los ochenta, surge el proyecto modernizador del presidente Carlos Salinas, el cual proponía la mejora y entrada al mercado global de distintos bienes nacionales, entre ellos la educación. Parte de este proceso se llevó a cabo a través de la reestructuración de planes y programas de estudios enfocados a la producción de profesionales competentes en el mercado global (Rueda, 2003). El Consejo Académico del Área de las Humanidades y las Artes (1984) de la UNAM estableció el plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía con la acreditación del idioma inglés como requisito de titulación, así como la formación e intervención profesional a través de preespecialidades y acuerdos interinstitucionales para garantizar el inicio de la formación profesional de los alumnos.

Lo anterior hace referencia a la profesionalización institucionalizada que permite a los estudiantes acercarse a la vida profesional desde espacios escolares, lo cual les brinda distintos elementos sobre el campo laboral en el que eligieron especializarse, así como las competencias profesionales que deberán obtener y desarrollar dentro de ese campo. Para Divergente esta formación le permitió integrarse a un espacio laboral formal y especializado relacionado con sus estudios profesionales, además, posibilitó el desarrollo de sus competencias profesionales, que, como más adelante retomaremos, le ha permitido complementar y vincular su ejercicio docente. Dicha formación también da cuenta de la importancia del desarrollo de actividades no relacionadas con la docencia que permiten, a largo plazo, enriquecer la práctica de los docentes universitarios.

### *La educación como proyecto profesional*

Hemos abordado, a lo largo del análisis, los distintos empleos no relacionados con la docencia que los participantes desempeñaron. Algunos de ellos, como Clau e Ingeniero, lo hicieron a la par de sus estudios profesionales como becarios, mientras que para Divergente el acercamiento al mundo laboral fue promovido desde el currículum que cursó. Para Ser y Renata la vida profesional siempre estuvo ligada a la universidad o a espacios de trabajo educativo que, si bien ellos interpretan como distintos a la docencia, mantienen una estrecha relación con el ámbito educativo.

El trabajo distinto a la docencia fue precisamente dentro de la misma facultad [de Ciencias de la UNAM] [...] como ayudante de investigador. Entonces la plaza de técnico académico era eso, era como ayudante de investigación. [En la IBERO] fueron más o menos como entre once o doce años que estuve en la parte administrativa. (Ser/Física/IBERO, pp.6-8)

El técnico académico es aquel especialista que coadyuva en aspectos relacionados con la investigación y la docencia universitaria. Para desempeñar tal papel se requiere poseer un diploma o grado de especialidad, demostrar capacidad en la tarea (Dirección General de Estudio de Legislación Universitaria, 1988), conocer a profundidad las metodologías, técnicas, equipos y sistemas de su especialidad, así como seguir un plan de trabajo establecido por el grupo o área de trabajo al que se esté adscrito y mantenerse actualizado en las técnicas de su especialidad (Consejo Académico del Área de las Ciencias Físico Matemáticas y de las Ingenierías, 2011).

La importancia de los técnicos académicos radica en su papel en el apoyo a la docencia, la investigación y el desarrollo tecnológico, además, ayudan al

desarrollo de la infraestructura académica y a la difusión y extensión universitaria. Al igual que los académicos pueden acceder a distintas categorías y niveles — auxiliar, asociado y titular en tres niveles A, B y C— que están supeditadas a su nivel de escolaridad y capacitación, para acceder a dicha plaza Ser demostró tener los conocimientos y capacidades necesarios para ocupar el puesto de técnico. Al mismo tiempo, desempeño funciones relacionadas con investigación dentro de la universidad.

Podemos apuntar que la universidad sigue la cultura más tradicional, con prácticas y procesos bastante ortodoxos, pero al mismo tiempo representa contenidos culturales menos tradicionales, por lo que los sujetos mejor adaptados al terreno académico realizan mejores performances (Bourdieu y Passeron, 2003). Lo anterior se relaciona con la noción que tienen los profesores de ser *ñoñísimos*, es decir, estudiantes destacados y bien adaptados al entorno escolar. Esto permite comprender sus elecciones futuras, que estuvieron encaminadas a la permanencia en espacios educativos y/o universitarios.

Como ejemplo de esta afirmación, tenemos el relato de Ser, quien narra que sus trabajos fueron distintos a la docencia. Si recuperamos la narrativa, podemos dar cuenta del espacio en el cual desarrolló estos trabajos, es decir, la universidad, ya sea como técnico académico de la Facultad de Ciencias de la UNAM o como personal administrativo en la IBERO. Al respecto Bourdieu y Passeron (2003) mencionan:

... se puede componer el tipo ideal de homo academicus en su forma juvenil: proveniente de padres y abuelos ellos mismo docentes, el premio de filosofía de

1964 tiene por proyecto prepararse para la escuela normal superior, de allí pasar a la licenciatura y convertirse en profesor de filosofía, mientras que el primer premio de versión latina [...] “solo duda entre la investigación y la enseñanza”. (p. 67)

Si bien Ser no cumple con la primicia de padres profesores, sí encuentra en el medio académico un proyecto de vida que le permite desarrollarse personal e intelectualmente; el aprendizaje, entonces, se convierte en un fin en sí mismo. Bourdieu y Passeron (2003) hacen referencia a que la devoción académica tiene practicantes regulares y practicantes de estación. Para Renata los espacios relacionados con lo educativo se convirtieron en campos de práctica regulares, en los cuales desarrolla su proyecto profesional en la difusión de conocimiento y cultura. Recordemos que el anterior es un rasgo principal de la universidad, la cual, al igual que los centros dedicados al área educativa, posee un cuerpo de tradiciones orales y escritas, ritos de iniciación y de pasaje, códigos de relaciones y el espíritu de reconocerse como parte del engranaje educativo en espacios sociales e históricos específicos.

... busqué trabajo en el Instituto Nacional de Educación para Adultos [...] Ahí trabajé muy feliz [...] Los horarios que tenía en INEA eran pues... muy matados... yo viajaba mucho. Yo estaba en la dirección de difusión cultural, íbamos a muchos centros de cultura de los estados. (Renata/Filosofía/IBERO, p. 4)

Podemos afirmar que todo lo sucedido en la cultura profesional influye directamente en otras actividades laborales, estableciendo, en ocasiones, relaciones con docencia e investigación (Demuth, 2014). Para ejemplificar esta afirmación cabe retomar los discursos de Ser y Renata y recordar que se formaron profesionalmente como físico y filósofa respectivamente, profesiones en las cuales la cultura

profesional está encaminada a la investigación, la docencia o el trabajo educativo. Dentro del plan de estudios de la Licenciatura en Filosofía en la IBERO cursado por Renata, encontramos materias optativas dirigidas a la enseñanza como Planeación, Conducción y Evaluación del Aprendizaje o Fundamentos de la Enseñanza, además de materias encaminadas a la investigación, por ejemplo, Técnicas de Investigación Filosóficas (*Plan de estudios de la Licenciatura en Filosofía en la IBERO antes del 2004*, s.f.). En cuanto a Ser, en el plan de estudios de la Licenciatura en Física de la UNAM, a partir del séptimo semestre se cursan tres laboratorios de física contemporánea y existen asignaturas optativas sobre la enseñanza de las matemáticas (H. Consejo Técnico de la Facultad de Ciencias, 2001).

Estas materias dirigidas a la investigación y la enseñanza son un referente permanente que sirve como guía y condiciona e influye la práctica de los estudiantes, además, posibilita y promueve las elecciones profesionales relacionadas con la enseñanza y la investigación.

Las trayectorias profesionales poseen un entramado múltiple y complejo en el que interactúan funciones profesionales y personales que permiten al individuo conformar identidades y formas de ser profesional. Para los participantes el éxito como profesores no solo va a depender de su preparación global, científica o pedagógica, sino también del grado de integración con la disciplina en contextos de enseñanza.

#### 4.2.2. El ingreso a la docencia: construyendo la práctica docente

Para los profesores el ejercicio profesional y el ingreso a la docencia representan momentos significativos dentro de sus relatos de vida. Podemos definir el ingreso a la docencia como la primera fase de la trayectoria o formación docente, en la que generalmente se presenta una variedad de vivencias, algunas ambiguas y preocupantes, pero que tienen como objetivo adquirir profesionalidad e integración de competencias vinculadas a la socialización profesional del docente (Sánchez y Huchim, 2015).

La forma en la que los profesores inician su carrera docente y, en el caso de Divergente, su decisión de permanecer o cambiar de ámbito profesional permite distinguir los distintos ejes de análisis relacionados con la invitación a la docencia, las primeras experiencias como docente novel, el género como categoría que entrecruza distintas decisiones para las profesoras y la capacitación pedagógica de los primeros años de docencia.

##### *La invitación a ser docente*

Para Ser y Divergente la docencia aparece como una invitación. Como ya hemos mencionado, Ser se desempeñó como técnico académico y a partir de ese nombramiento comienza a recibir distintas ofertas para dar clase:

... salí de la carrera, pues ya estaba trabajando en la facultad y me ofrecieron clases por diferentes lados. Di clases de matemáticas desde entonces [...] [Después] me vine a trabajar en la IBERO. Dejé de dar clases en la Facultad de Ciencias. Bueno, seguí dando clases los sábados porque los alumnos me pedían, pero ya después me absorbió el tiempo acá, porque me pasé a una parte administrativa [...] [En la

IBERO] me hablan y me dicen que necesitan maestros, un amigo que daba clases [...] Pues ya fui, me entrevisté... (Ser/Física/IBERO, pp. 6-9)

Como menciona Hobert (2011), existen dos mecanismos de incorporación a la docencia: el formal y el informal. El formal está relacionado con la utilización de mecanismos administrativos y de evaluación establecidos por la universidad, por ejemplo, concursos públicos de oposición que permiten a docentes de la universidad y a docentes o profesionales sin experiencia en enseñanza concursar por algunas horas de clase o por la promoción de nombramientos. El mecanismo informal se relaciona con el trabajo docente no reconocido por la institución, pues solo existe reconocimiento por parte de los responsables de la cátedra, compañeros y alumnos. El autor menciona que muchos de los profesores transitan por la etapa de informalidad hasta que acceden a algún proceso oficial que les permite incorporarse como empleados formales de las instituciones.

Las invitaciones a la docencia, o a cubrir distintas horas de clase, pueden ser consideradas como incorporación informal, ya que los docentes no realizan ningún concurso ni proceso de selección formal para acceder a las horas de clase que les “ofrecen”. En el caso de Ser, la incorporación formal se da en la IBERO; por contacto de un amigo, se entrevistó para obtener las horas de clase que se ofrecían en la universidad.

Para Divergente la incorporación a la docencia se da también por una invitación realizada por una colega. Además, menciona que, dentro de la maestría, comienza a tener mayor conocimiento sobre el ingreso a la academia:



... durante la maestría allí en C.U., una amiguita de la maestra, Tere Lechuga, me dice “oye, hay una escuelita privada que necesita que diseñemos un programita de materia y que diseñemos su filosofía institucional, ¿le entras al proyecto?” Entonces me voy con ella y allí me invitan [...] Ya estando en la maestría, pues obviamente empiezas a tener más conocimientos sobre cómo entrar a la academia, y tuve la suerte de que aquí, en el programa de historia, me dan la primera oportunidad de dar una materia de didáctica de la historia [...] Y luego en el programa de pedagogía [...] aquí en Acatlán, el nuevo plan de estudios tiene la preespecialidad en capacitación, y eso a mí pues me dio mucho campo de no perder aquello que aprendí durante 10 años en los recursos humanos, pero además, trabajando académicamente. (Divergente/Pedagogía/UNAM, pp. 11-14)

Bourdieu (1998a) menciona que la adquisición de competencias culturales va de la mano con la adquisición del sentido de aplicación productiva de las inversiones culturales, lo cual es producto del acoplamiento a las posibilidades objetivas para hacer valer las competencias y favorecer la adaptación a esas posibilidades. Los espacios sociales como la universidad, que incluye espacios como el posgrado, permiten la adquisición de competencias o capital cultural que se traducen en distintas posibilidades presentadas por este nuevo habitus —gustos, prácticas, conocimientos, etcétera— al actor social.

En el caso de Divergente, la introducción al nuevo espacio le permite adquirir nuevos conocimientos sobre el ingreso al mundo académico. Además, gracias a la ayuda de los otros, quienes facilitan la integración, y al contacto con el nuevo campo, se produce la incorporación formal a la docencia.

... lo que se aprende por inmersión en un espacio en el que la cultura legítima es como el aire que respiramos, es en un sentido de la elección legítima tan seguro que puede imponerse por la única manera de su realización. (Bourdieu, 1998b, p. 90)

Divergente hace uso de la aplicación productiva de su nueva inversión, al aprovechar la oportunidad de ingreso al mundo académico, la cual le supone cierta satisfacción y, además, la posibilidad de integración de sus conocimientos previos para potencializar su práctica docente.

Para Divergente y Ser la entrada a la docencia ocurre como consecuencia de distintas invitaciones e inmersiones en espacios culturales que aparecen como nuevos, y logran transitar de forma adecuada con el apoyo de distintos actores que facilitan esta inmersión.

*La docencia como proyecto profesional*

Para Clau y Luz el ingreso a la docencia se da desde su etapa estudiantil. Como hemos retomado con anterioridad, el papel de ayudante de profesor fue decisivo para su elección por la docencia como proyecto profesional:

... empecé a dar clases cuando terminé la carrera [...] Empecé a tener más horas aquí en la facultad con las clases que ya empezaba yo a dar en ese mismo departamento, en electrónica. Me gustaba hacer material didáctico, proponer ejercicios y resolverlos y, como se estilaba tener exámenes departamentales en ciencias básicas, pues yo proponía muchos exámenes, muchos ejercicios [...] Ya cuando terminé los créditos [...] y ya había terminado la carrera, pues el siguiente semestre ya me dieron a mí mi grupo o mis grupos para los laboratorios [...] Después me invitaron ya de tiempo completo por artículo cincuenta y uno. Entonces yo estaba como profesor de tiempo completo, pero a través de este artículo, te hacen un contrato. Mi contrato era anual y pasaron muchos años antes de que yo tuviera la oportunidad de concursar por una plaza. (Clau/Ing. Mecánica/UNAM, pp. 11-18)

Bourdieu (1998b) menciona que la relación con cierto campo, en este caso el conformado por docente y ayudantes de profesor en espacios específicos, funciona

como institución de inculcación y como mercado. La forma de adquisición de cierto capital cultural y social, por ejemplo, el relacionado con la práctica de la docencia y las relaciones que el ayudante de profesor comienza a generar en su práctica, le permite a Clau legitimar esta adquisición y relacionarla con cierto mercado laboral, por lo que la decisión de permanecer en la docencia se da de forma esperada.

Como Clau menciona, al tener contacto con el habitus del docente, comienza a generar productos culturales propios de este espacio, como ejercicios y materiales didácticos, lo cual reafirma el valor simbólico de los conocimientos adquiridos en el campo y le permiten legitimarse como parte del espacio social que promueve relaciones duraderas con el grupo social.

En un relato similar, Luz narra que, a partir de su entrada como ayudante de profesor, permanece en el espacio universitario, ausentándose de él en muy pocas y especiales ocasiones:

... desde sexto de mi carrera, que fue antes inclusive de lo reglamentario, ya no dejé de dar clases en ciencias desde este momento. (Luz/Matemáticas/UNAM, p. 7)

Para ambas profesoras el proceso de identificación con el rol del docente es muy relevante. Como explica Giménez (2005), la identidad es una selección que se opera subjetivamente, en la cual se definen las diferencias respecto a otros, pero también permite el proceso de identificación con atributos culturales valorizados por el sujeto y su entorno. En su dimensión selectiva, la identidad ordena y prioriza las preferencias del individuo, permitiéndole entrar en contacto con espacios y personas que reafirman esta identificación.

Para Bourdieu (1998b) el proceso por el que atravesaron las profesoras está relacionado con la hiperidentificación, a la que los recién llegados a un campo son expuestos. Al entrar en contacto con un legítimo poseedor del capital cultural, esta hiperidentificación se dará en relación con distintas disposiciones que el campo ofrece, por ejemplo, las ayudantías.

Los relatos de Clau y Luz permiten dar cuenta del proceso de identificación temprano, desarrollado desde la época estudiantil, con el rol del profesor y las relaciones que se dan dentro del espacio universitario. Al entrar en contacto con estas relaciones, las participantes accedieron a oportunidades laborales que les permitieron generar un proyecto profesional dentro de la universidad.

#### 4.2.3. El proyecto profesional y familiar de las profesoras

El rol de la mujer en el trabajo remunerado es reciente. Sabater (2014) explica que la introducción de la mujer a este tipo de actividad implicó el desarrollo de las dobles jornadas, fundamentadas en la ética del cuidado (Vázquez et al., 2012). En ella, a las mujeres se les relaciona con el trabajo en el hogar y la crianza de los hijos por tener la capacidad física de engendrar y dar a luz. Dicha ética dificulta la conciliación de los roles de trabajadoras y madres para muchas mujeres, que tienden a desplazar su deseo e interés hacia los demás y sus necesidades.

Del mismo modo, supone una tensión constante al quebrantar los patrones tradicionales de cuidado y crianza; implica también falta de opciones laborales que se adecuen a sus necesidades, así como rigidez organizacional que no les permite la conciliación de los roles ya mencionados. La doble jornada implicó para muchas

mujeres que el incremento en su capacidad económica no redujera sus tareas en el hogar.

Federici (2018) menciona que el segundo empleo de las mujeres no las libera del primero y se valen de distintas estrategias para poder conciliar las interacciones hogar-familia, por ejemplo, del uso de guarderías, escuelas con jornadas alargadas o del acortamiento de horarios de trabajo. Retomaremos los relatos de Luz y Renata para ejemplificar las posibilidades y dificultades que la docencia supone al compaginar la vida personal y laboral de las docentes.

#### *Ser madre y docente: la conciliación de roles*

En el caso de Renata, la doble jornada la llevo a recortar sus horarios laborales. Como menciona, este recorte tuvo como consecuencia la disminución de su salario, pero le permitió desempeñar su rol como madre de sus dos hijos.

... al meterme aquí [a la IBERO] de tiempo completo, tuve que renunciar a las otras escuelas y mi salario se redujo casi a la mitad, pero había mucha más estabilidad laboral, muchas más prestaciones y, a la larga, pues fue muy bueno, porque aquí me pude desempeñar como docente titular, hacer investigación y escribir [...] Los horarios que tenía en INEA eran... pues... muy matados. Yo viajaba mucho, yo estaba en la dirección de difusión cultural. Íbamos a muchos centros de cultura de los estados a impartir talleres [...] Decidí quedarme con las clases y ya no tener un horario... pues... digamos, tan demandante [...] Tuve que priorizar mi maternidad. Y entonces, me dediqué a dar clases por horas [...] Nació mi hijo luego, nació mi segunda hija y todo el tiempo estuve dando clases por horas, hasta que en ochenta y nueve uno de los directivos de aquí me ofreció medio tiempo y entonces acepté. (Renata/Filosofía/IBERO, pp. 4-5)

Vale la pena señalar que, como mencionan distintos autores (Federici, 2018; Vázquez et al., 2012; Sabater, 2014), las mujeres tienden a adaptar y recortar sus horarios de labores remuneradas en mayor medida que los hombres. Luz, por ejemplo, se da una pausa como docente durante dos semestres para dedicarse a los cuidados propios del embarazo y de sus hijos:

... yo no dejé de dar clases en ciencias [...] excepto cuando tuve a mis dos hijos durante el embarazo, en esos dos semestres lo dejé. (Luz/ Matemáticas/UNAM, p. 7)

A partir de los resultados obtenidos en nuestra investigación, pudimos corroborar que, a diferencia de los participantes varones, las profesoras tienden a mencionar con mayor frecuencia sus embarazos, el nacimiento de sus hijos y las adecuaciones que tuvieron que realizar a su trabajo remunerado. La elección de la docencia, como hemos apuntado, responde a factores diferentes, entre ellos, los asociados al género.

Para Renata y Luz la docencia es una oportunidad para poder continuar con su desarrollo profesional y con el logro de su proyecto personal relacionado con la maternidad. Su rol como madres y docentes se complementó en la medida en que los horarios laborales les permitieron atender un proyecto familiar y desarrollarse profesionalmente. La docencia es vista como una oportunidad conciliadora con horarios mucho más flexibles que posibilitan no solo el desarrollo académico de las profesoras, sino también su desarrollo personal, el cual, en muchos casos, implica la adecuación a la doble jornada femenina.

#### 4.2.4. Las primeras experiencias docentes

La docencia universitaria es una actividad profesional, cuyas condiciones de acceso son distintas a las que predominan en la docencia en otros niveles educativos (Rodríguez y Alamilla, 2018). Es por esto que las experiencias iniciales de los profesores universitarios noveles determinan la permanencia en la labor docente y definen las pautas en el desarrollo de su identidad, proyectada en prácticas pedagógicas que se transforman a partir de estos primeros años de inserción laboral.

La inserción a la docencia puede durar varios años; en ella, el profesor novato desarrolla su identidad y asume su rol dentro de la institución. Este periodo es de intensa formación y tiene como finalidad que los docentes aprendan a enseñar y generen estrategias para la resolución de problemas (Vaillant, 2007).

Existen tres etapas en el acercamiento y desarrollo del futuro profesor a la docencia: la primera se relaciona con el docente cuando aún es un alumno que construye expectativas y representaciones sobre qué es y qué hace un docente; la segunda etapa incluye las primeras prácticas en la enseñanza y la existencia de dificultades técnicas y emocionales; la tercera etapa es la formación continua y la modificación de prácticas que permiten al docente experimentado tener éxito en su labor (Rodríguez y Alamilla, 2018).

Para ejemplificar y resaltar las experiencias compartidas por nuestros participantes sobre la segunda etapa de desarrollo docente, abordaremos dimensiones como la capacitación pedagógica, el proceso para aprender a ser

profesor y el contacto con los alumnos. En general, las dimensiones encontradas en nuestra investigación coinciden con las consideradas por distintos autores como importantes en la construcción de la identidad docente (Contreras et al., 2011; Gaviria, 2009; Granados et al., 2017; Martín et al., 2014). Por su parte, las categorías emocional, social, didáctico-pedagógica, institucional y administrativa convergen en la configuración identitaria docente.

A partir de lo anterior surge la pregunta obligada: ¿qué sucedió en esos primeros años como profesores universitarios? Para responder a este cuestionamiento los participantes narraron cómo transcurrieron esos primeros años de docencia.

#### *Ser un docente joven: el contacto con los alumnos*

En los relatos de Ser, Renata y Clau resaltan categorías como la edad a la que iniciaron su práctica docente. Al ser docentes jóvenes, experimentan el contacto con los alumnos de distintas formas:

... la primera clase que yo di fue sustituyendo a un maestro que se fue de aquí de la IBERO y [...] recuerdo que en ese primer grupo yo era el más chico del salón, o sea, por alguna razón, platicando con los alumnos una vez dijeron “¿y cuántos años tienes?” Yo tenía qué, veintidós, veintitrés años, y como era un grupo de ocho a diez de la noche [...] como que sí fue raro, no difícil. (Ser/Física/IBERO, p. 9)

Fuertes (2015) menciona que los profesores noveles son, en general, recién graduados, jóvenes y principiantes en la tarea docente. Desde el primer año como profesor, el docente inicia el desarrollo de su identidad al construir su concepto



sobre *cómo soy yo como profesor* y, al mismo tiempo, utiliza sus recursos personales para enfrentar con éxito las situaciones nuevas de enseñanza.

Ser un docente joven permite al profesor relacionarse de forma horizontal con los alumnos y les posibilita el contacto no solo a nivel de enseñanza, sino también emocional. Recordemos que la docencia es una actividad de implicación emocional:

... hay que controlar la propia personalidad, pero no hasta el punto de que las emociones se conviertan en bienes de consumo que se utilicen en beneficio de los directivos o en la implementación eficiente de la normativa. (Day, 2006, p. 64)

El profesor novel está expuesto a la intensidad emocional que implican las primeras prácticas. Como menciona Ser, al llegar al salón y ser el más joven se crea un ambiente raro, en el que los profesores deben demostrar sus capacidades y generar un espacio emocional adecuado para la relación profesor-alumno.

Para Renata las experiencias como docente joven fueron muy enriquecedoras y también se le presentaron momentos de miedo o tensión al enfrentarse a un grupo nuevo:

... las primeras experiencias aquí en IBERO fueron muy emocionantes para mí, o sea, me sentía, en primera, como importante de dar clases en IBERO y también con miedo [...] Siempre, al principio, cuando estás muy joven, los alumnos contactan muy rápido contigo. Bueno, al menos los que me tocaron a mí eran alumnos que rápidamente nos entendíamos. (Renata/Filosofía/IBERO, p. 7)

Educar no significa solamente una relación entre el profesor y el alumno, también implica la comunicación mutua que se establece entre ellos (Urpí, 2010). Renata cuenta que la comunicación con los alumnos, al ser una docente joven, se da de

forma mucho más natural y logran conectar con ella de forma sencilla. La comunicación entre docente y alumno es uno de los puntos más importantes en la escuela, pues a través de ella se transmiten la cultura y valores, se construyen los objetos de la educación y es posible el reconocimiento del otro para la construcción identitaria y sus transformaciones:

... enseñar bien no solo depende de saber enseñar, sino también de conocer a quienes se enseña, y cómo el maestro y las personas a las que enseña cambian con el tiempo por los cambios vitales y sociales. (Day, 2006, p. 73)

Para Ser y Renata las experiencias como profesores jóvenes fueron enriquecedoras y positivas, ya que les permitieron iniciar el proceso de construcción de identidad docente y abrir canales de comunicación con los alumnos.

Sin embargo, para Clau, durante las primeras experiencias como docente joven, experimentó la sorpresa y a veces el rechazo de los alumnos:

... obviamente los primeros años yo era muy joven y entonces creían que yo era también alumna. Ya cuando llegabas y decías “no, yo no soy alumna, soy la maestra”, pues había quien le llamaba la atención [...] Recuerdo algún muchacho que sí se sorprendió: “¿cómo que tú eres la maestra?” [...] Recuerdo que ese muchacho no regresó. (Clau /Ing. Mecánica/UNAM, p. 13)

Existen diversas representaciones en torno a la capacidad y conocimientos de los profesores. Durán (2008) menciona que el individuo que ejerce como profesor lo hace porque logra comprender críticamente las producciones del saber disciplinar. Gracias a la práctica de vida que ejerce en el campo, el profesor es culto porque a lo largo y ancho de su práctica hace visibles sus formas de experiencia. En este sentido, un profesor joven tiene menos experiencias vividas a nivel personal y

profesional, por lo que los alumnos pueden verlo como falta de recursos para la enseñanza.

Feixas (2004) hace referencia a que el desarrollo profesional del docente es diferente al desarrollo biológico, en el cual las etapas se suceden en un orden natural determinado. En cambio, los profesores no siguen un orden sostenido, pueden pasar de una etapa a otra, ya que, por la naturaleza de su profesión, están sometidos a procesos de aprendizaje y desarrollo constante. Recordemos que Clau había ejercido como profesora adjunta durante sus últimos años de estudiante, por lo que las primeras experiencias dentro de las aulas se dieron de forma temprana. Al ingresar como docente titular, disponía de diversos recursos y estrategias que le permitieron sortear estas experiencias frente a grupos sorprendidos por su edad o que ponían en duda su capacidad como docente.

#### *El docente novel: aprender a ser docente*

Además de la edad, existen distintos retos para el docente novel, por ejemplo, la forma y organización de las primeras clases y la falta de recursos que permitan guiar sus primeras prácticas. Ser e Ingeniero relatan la forma en la que abordaron estas primeras experiencias:

... mi forma como comencé dando clase era muy tradicional, era pizarrón, muy expositiva. Sí, resolver ejercicios dentro de clase y los alumnos luego lo hacían, pero de manera individual, y tareas y exámenes, y me auxiliaba luego de trabajos [...] Básicamente la tradicional, o sea, pizarrón, tareas, exámenes y ejercicios. (Ser/Física/IBERO, p. 9)

Podemos ubicar lo narrado por Ser como la fase de inducción por la que los profesores noveles pasan. En ella, el profesor está preocupado por aprender a enseñar y tiene cambios paulatinos en actitudes y habilidades, además, posee un modelo de docencia basado en sus experiencias como alumno (Fuentes, 2015). Recordemos que Ser es un físico formado en la Facultad de Ciencias de la UNAM; relata que, en este espacio, las clases se llevan a cabo de forma tradicional y expositiva por parte del docente, por lo que el modelo de enseñanza que él reproduce está relacionado con su formación previa.

El proceso de construcción de identidad se da a través de los roles, pues estos, retomando a Berger y Luckman (1968), posibilitan el proceso de identificación a medida que el sujeto se identifica con las instituciones, las conductas propias del rol y los otros que intervienen en la dinámica social. En este sentido, el proceso de aprender a enseñar o convertirse en profesor se intensificará en la medida en que el actor social se identifique con el rol docente. A través del proceso de inducción, el profesor puede experimentar y probar distintas estrategias con las cuales se sentirá cómodo en su rol como profesor, lo que le permitirá, a largo plazo, constituir su identidad docente.

En estas primeras fases, también existen numerosas carencias del profesor novel, por ejemplo, la falta de conocimiento didáctico o de dinamización del grupo, de manera que estas primeras experiencias representan un proceso de continuo aprendizaje. Como relata Ingeniero, se aprende a ser docente:

... uno no tiene al principio y menos saliendo de la carrera. No se da ese proceso en el que alguien te dice o te entrena a ser profesor, o sea, tampoco tienes

experiencia en el tema. A lo mejor te fue bien en la materia y todo, y sigues estudiando y tratas de entender cosas [...] eso es un proceso complicado. Realmente ni tienes las suficientes herramientas de docentes, ni el suficiente conocimiento tanto teórico, como práctico, pero por algún lado tienes que empezar. Todos los profesores empiezan con su primera clase, con su primer curso, entonces, pues no te queda de otra. Tienes que hacer tu mejor esfuerzo sabiendo que... pues... estás preparándote tú como profesor. Entonces fue difícil. (Ingeniero/Ing. Biomédico/IBERO, p. 11)

Bozu (2009) menciona que, durante la fase de inducción, existen dos etapas importantes. A la primera de ellas la denomina transición de alumno a profesor, pues los docentes noveles deben adquirir conocimiento profesional y didáctico, además de mantener un equilibrio personal. Esta etapa es un momento de dudas, inquietudes y de aprendizajes en un contexto desconocido para el docente joven. El testimonio de Ingeniero también refleja la falta de mecanismos institucionales que permitan al profesor novel socializar con su rol y disminuir los eventuales efectos traumáticos de esta experiencia.

Contreras (1997), hace énfasis en la responsabilidad que requiere el trabajo educativo y define la profesionalidad como:

La expresión de la especificidad de la actuación docente en la práctica, el conjunto de actuaciones, destrezas, conocimientos, actitudes y valores ligados a ellas que constituyen el quehacer específico del profesor. (p. 50)

Las cualidades de la práctica profesional de los enseñantes en función de lo que requiere su trabajo no solo se limitan a describir el desempeño del oficio de enseñar. Esta práctica expresa valores y pretensiones que el profesor desea alcanzar o desarrollar de forma personal y en el aula, por lo que las primeras experiencias del

profesor reflejan su necesidad de profesionalidad y la diversidad de actividades que debe desarrollar y perfeccionar durante su desarrollo profesional.

*La falta de capacitación: la creación de los centros de docencia*

Parte del proceso de inducción del profesor novel es la introducción a la cultura institucional y a las prácticas específicas de cada área, facultad o departamento. Como hemos apuntado en el análisis anterior, la falta de mecanismos institucionales para la capacitación o inducción de los profesores llevó a Ingeniero y a Ser a probar distintas estrategias de enseñanza que les permitieran afrontar los retos que se presentaron en sus primeras clases.

Del mismo modo, Ingeniero y Clau relatan que, durante sus primeros años como profesores, la capacitación docente formal o institucional no era frecuente:

[¿Recibió alguna capacitación pedagógica en algún momento?]: No, nada, nada absolutamente [...] Ahora ya hay toda una oficina que hace ese tipo de cosas. (Ingeniero/Ing. Biomédico/IBERO, p. 12)

Rivadeneira et al. (2016) mencionan que las instituciones educativas universitarias están integradas por profesionales de áreas diversas, quienes incursionan en el ámbito educativo sin tener la preparación adecuada para la enseñanza, por lo que es probable que, al inicio, no cuenten con las suficientes herramientas para promover conocimientos significativos en los alumnos.

Clau comentó que, de forma individual, buscó cursos o literatura que facilitara su práctica como docente novel, y reconoció la necesidad de capacitación formal

que permita obtener las herramientas didácticas y pedagógicas a diversos profesionales sin formación docente:

... siempre me ha llamado la atención la parte docente y buscaba cursos de pedagogía, técnicas de estudio o compraba algún libro de técnicas de estudio, desarrollo didáctico y cosas así. Más adelante, se crea aquí en la Facultad el Centro de Docencia y [...] pues formalmente ya hubo un grupo que se encargaba de tener cursos muy diversos y muy variados para los profesores, para capacitarnos [...] En el centro, se inició un diplomado en docencia que, por supuesto, cursé [...] Podemos tener una formación, pero no necesariamente las habilidades ni las capacidades para transmitir los conocimientos. A lo mejor, hay quienes son muy buenos técnicamente en la profesión, pero que no atinan en cómo transmitirle sus conocimientos a alguien. (Clau/Ing. Mecánica/UNAM, pp.15-16)

Vale la pena recuperar parte de la historia de la capacitación del docente universitario en México. Al respecto, Zuñiga (2002) afirma que la formación de profesores universitarios cobra especial sentido dentro de la política del Estado mexicano con la reforma educativa generada a finales de los sesenta, producida por la crisis universitaria y el movimiento estudiantil de 1968. Así, en 1969 se crea en la UNAM el Centro de Didáctica y la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza, y en 1972 la ANUIES establece el Programa Nacional de Formación de Profesores y promueve una serie de acciones para la formación de los docentes universitarios.

Aunque en la UNAM se realizan esfuerzos para la capacitación docente desde finales de la década de los sesenta, en la Facultad de Ingeniería el Centro de Docencia se inaugura en 1999 con el objetivo de cubrir la necesidad de contar con un cuerpo docente con sólida formación académica en conocimientos científicos propios de las ingenierías y de ofrecer a los profesores apoyo técnico, didáctico,

editorial y de servicios educativos. El centro actualmente ofrece distintos cursos y capacitaciones en las áreas de formación y desarrollo didáctico-pedagógico, formación y desarrollo humano, y formación y desarrollo de cómputo y disciplinar (del Moral, 2018).

Clau comienza su ejercicio como docente en 1985, por lo que en ese momento no existían recursos institucionales de capacitación docente. Como ella expresó, su formación pedagógica inicial es autodidacta con la búsqueda de cursos externos o la compra de libros.

En la IBERO, el Centro de Docencia ofrece a los profesores una variedad de cursos que les permiten desarrollar distintas técnicas pedagógicas, así como habilidades humanas con inspiración cristiana. En el portal en línea del centro (<https://formaciondeprofesores.ibero.mx/formacion>), hay distintos documentos de apoyo a la docencia, como guías para el docente novel, herramientas para aprovechar al máximo las horas de clase o información sobre la pedagogía ignaciana. Ingeniero inició su práctica docente en la IBERO en 1993, pero el documento más antiguo que se puede consultar en el portal del centro es de 2005. De este modo, es posible inferir que el Centro de Docencia es de creación reciente, lo cual fue corroborado con lo narrado por Ingeniero.

Para muchos profesores la falta de capacitación pedagógica representa un reto en su práctica inicial, debido a las distintas dificultades que el inicio en la docencia representa. La capacitación docente universitaria es hoy día una línea de investigación amplia que ha permitido el desarrollo de distintos espacios para la



formación y actualización de profesores, lo cual contribuye a la generación de espacios colaborativos y de encuentro para los docentes universitarios.

*Los cursos que no responden a las expectativas del docente*

Hasta ahora hemos abordado la dificultad que tienen los docentes en sus primeras experiencias y cómo la falta de capacitación repercute en sus prácticas iniciales, pero ¿qué sucede con los profesores que si recibieron capacitación?, ¿fue esta satisfactoria?

Divergente y Luz narran su paso y experiencia por distintos momentos de la capacitación docente:

... teníamos un curso de formación docente inicial, eran 40 horas, eran sabatinas. En el primer semestre se tomaba y todos los que entraban lo tenía que tomar [...] De repente, dices “es que esto ya me lo sé, ya lo leí en la carrera, eso de la didáctica ya me lo sé, eso del estilo de aprendizaje ya me lo sé, esos tips de... del uso correcto de PowerPoint ya también me lo sé”. Pero bueno, vas al curso porque es requisito, porque creo que, además, nutre mucho a los que son ingenieros o comunicólogos o periodistas, que para ellos es como lo nuevo. (Divergente/Pedagogía/UNAM, p. 18)

En la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de la UNESCO en 1998, se aprobaron distintos documentos que insisten en la necesidad de la educación permanente del profesorado universitario y en su formación pedagógica. Se promovió el establecimiento de directrices claras sobre los docentes y su práctica, en las que se fomentara la investigación, la actualización y la mejora de competencias docentes (Moscoso y Hernández, 2015).

Los cursos de inducción a los que Divergente aludió responden a la necesidad de las universidades de implementar acciones que atienden las

recomendaciones realizadas por distintas instancias políticas y sociales, tanto nacionales como internacionales, las cuales invitan a la mejora educativa a través de la capacitación docente.

El tema de la profesionalización de la docencia universitaria es relativamente reciente; a partir de los años sesenta se inicia el proceso de discusión y reflexión en torno a la labor del docente universitario que, por lo general, es un profesional con preparación teórica y práctica en su área específica, pero no posee recursos didácticos o pedagógicos suficientes para la enseñanza. En este sentido, la creación de capacitaciones que apoyen al docente en el proceso de asimilación de las distintas formas de evaluación, enseñanza y estilos de aprendizaje resulta esencial para profesionales de áreas no relacionadas con la educación.

Hay que reconocer que, como pedagoga, Divergente parte de su experiencia en las capacitaciones iniciales, las cuales no respondieron a sus necesidades específicas como profesional del ámbito educativo. Sin embargo, reconoce la importancia de su implementación para otros profesionales que no están relacionados con la educación. Por el contrario, Luz comparte que las capacitaciones, en un espacio particular como la Facultad de Ciencias, promueven y reproducen el orden y las prácticas específicas del campo donde se desarrollan:

... abren cursos a veces en intersemestral, pero su visión, yo siento que es como muy positivista. Yo creo que priva mucho en ciencias el principio de que, si eres bueno en el tema que vas a dar, entonces ya eres buen maestro en automático. Entonces, así como que ya... ¿pues qué más necesitas?, ya lo sabes. Yo creo que nos movemos mucho por imitación, o sea, imitas lo que te gustaba de tus buenos maestros, [...] Ponerse a reflexionar qué implica la práctica docente, qué implica el mirar al estudiante, el que veas que es persona y que siente, el crear un ambiente

seguro... esas discusiones para nada están. Como que, en ciencias, hablar de los sentimientos es como que algo impensable, o sea, como que de plano no tiene cabida, está fuera de las aulas esa discusión. (Luz/Matemáticas/UNAM, p. 12)

Rivadeneira et al. (2016) mencionan que existen distintos tipos de capacitación a los que los docentes pueden tener acceso, por ejemplo, la capacitación por competencias. En la actualidad, en México se utiliza dicho modelo, el cual ha modificado la forma de enseñanza, pues está dirigido a que el profesor se apropie del concepto de competencias y de sus implicaciones en la enseñanza, por ejemplo, en la forma de evaluación y presentación de clases.

Otro tipo de capacitación es la emocional que busca el reconocimiento de la docencia como una labor altamente emocional, en la cual es necesario que el profesor posea inteligencia de dicho carácter. Day (2006) menciona que la inteligencia emocional del docente es el centro de una buena práctica; además, tanto la capacidad de manejar sus propias emociones y sentimientos como el conocimiento de sí mismo serán herramientas para guiar la conducta propia y de los alumnos:

... el docente tendría que desarrollar habilidades de autorregulación, tolerancia a la frustración, empatía, para ser capaz de enfrentar las relaciones cotidianas de su labor profesional y de las situaciones sociales con alumnos, coordinadores, planeadores y demás actores en el ámbito educativo. (Desatnik, 2009, p. 137)

El clima emocional de la escuela relacionado con las actitudes hacia la enseñanza-aprendizaje reúne al docente y al alumno en un conjunto de emociones, muchas veces contrapuestas. La enseñanza es un trabajo intenso que exige enormes cantidades de energía, no solo física, también intelectual y emocional.

Asimismo, la capacitación tecnológica se centra en el uso educativo de las nuevas tecnologías, lo cual busca la mejora educativa y la capacitación en investigación para los docentes. En México, la comunidad científica representa menos del 1% de la población, por lo que capacitar a los docentes e incitarlos a realizar investigación resulta una estrategia de mejora social y educativa, que contribuye al progreso de la profesión, de las instituciones y del país.

Luz reconoce que en la Facultad de Ciencias no existe una discusión reflexiva sobre el papel emocional de la docencia y del alumno, y resalta el principio de que las capacitaciones están enfocadas a promover los conocimientos profesionales del docente y no su adecuación pedagógica o didáctica para la enseñanza.

Como hemos mencionado con anterioridad, en la construcción del espacio social, los sujetos se agrupan por lo general de forma homogénea (Bourdieu, 1997b), por lo que sus prácticas culturales, consumos y opiniones estarán determinadas por ese espacio social.

En la Facultad de Ciencias de la UNAM, desde la perspectiva de Luz, se promueven espacios poco reflexivos de la práctica docente, dejando de lado las emociones, prácticas pedagógicas y técnicas diversas necesarias para la enseñanza. Para Luz las capacitaciones institucionales son poco satisfactorias y carentes de sentido para su ejercicio profesional, debido a que ella no comparte las representaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje que se reproducen en dicho espacio social.

Después de explorar el inicio de la práctica docente y los trabajos no relacionados con la docencia que los participantes realizaron, podemos reflexionar sobre la importancia de los primeros años de práctica docente, debido a que este periodo representa para el profesor el principio de su identificación con un grupo profesional específico. Además, también implica el inicio de su validación como docente, lo cual le permite ubicarse en su rol como profesor y legitimar su práctica.

De la misma forma, la manera en que los participantes experimentaron el trabajo no docente da cuenta de cómo priorizaron su desarrollo profesional, en el caso de Clau e Ingeniero, con trabajos estudiantiles que representaron ciertas dificultades, pero que les permitieron saberse profesionales e introducirse al campo de ejercicio profesional. Para Renata y Ser su proyecto profesional siempre estuvo ligado al área educativa; ellos, como muchos otros profesores universitarios, se desarrollaron desde su época estudiantil en el contexto de la universidad, lo que, a largo plazo, les permitió acumular el capital social suficiente para introducirse a la docencia universitaria.

Se han explorado las distintas etapas de vida de los participantes, como estudiantes y docentes noveles, por lo cual iniciaremos ahora el acercamiento a la práctica del docente, considerando estrategias, planeación, relaciones profesor-alumno y la construcción de su carrera dentro de los distintos espacios educativos en los que se desempeñan.

### **4.3. Trayectoria docente: prácticas y sentidos del quehacer docente**

La trayectoria docente hace referencia a la actividad que ejercen los profesores durante su vida profesional. Dicha trayectoria conjuga varios aspectos como la experiencia, los conocimientos y la construcción de aprendizajes y enseñanzas. El desarrollo docente es un continuum determinado tanto por factores de tipo personal —referentes a aspectos afectivos y emocionales— como por factores profesionales, por ejemplo, conocimientos y habilidades disciplinares-académicas que se relacionan con las estrategias de enseñanza, aprendizaje, evaluación y planeación realizadas y desarrolladas por el profesor (Sánchez y Huchim, 2015). Estos elementos median la experiencia del profesor y hacen compleja la práctica docente, por lo que el conocer cómo los profesores organizan sus clases y desarrollan sus concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje permite continuar construyendo categorías que expliquen la forma en que ellos construyen su identidad y forma de ser docentes.

#### **4.3.1. Currículum, planeación y evaluación: la organización de las clases**

La labor docente es un trabajo con implicaciones múltiples que construyen y constituyen la identidad de forma única. Parte importante de la práctica del docente se relaciona con el currículum, el cual Gimeno (1995) define como una práctica desarrollada a través de múltiples procesos en los que se entrecruzan diferentes subsistemas y funciones. Se considera al profesor y su actuación como un elemento de primer orden, en el que existe una influencia recíproca entre currículum y docente. El profesor es un sujeto activo del currículum que tiene el derecho y la obligación de aportar sus propios significados. De igual manera, tiene

responsabilidades particulares como mediador, reproductor de cultura, modelador de la socialización y transmisor de valores y normas.

La adaptación, dosificación del contenido y la planeación de las clases es una de las funciones sustanciales de la práctica docente, la cual se desarrolla y perfecciona a través de los años de ejercicio profesional. Al mismo tiempo, el profesor implementa distintas estrategias y se adapta al ritmo y exigencia que cada grupo de alumnos representa. Por ello se considera a la docencia como una profesión creativa y artística, en la que el profesor construye su identidad en ese punto intermedio (Gimeno,1995).

Los participantes narraron cómo han adaptado sus prácticas respecto al currículum, la planeación y las estrategias frente al grupo. Sus relatos describen la forma en que los profesores, apelando a la libertad que su condición de docentes les permite, logran mediar el contenido del currículum y cómo las experiencias que han tenido frente a diversos grupos les permiten identificar estrategias que posibilitan la formación integral de los estudiantes.

#### *Libertad para preparar, calendarizar y adaptar el currículum*

Los procesos de enseñanza y aprendizaje se caracterizan por ser compartidos en la construcción de significados. Al respecto, Coll (2001) propone entender el proceso de construcción de conocimiento a partir de un triángulo bidireccional en el que se encuentran alumnos-contenido-docente. El alumno y el docente construyen significados y atribuyen sentido al contenido de manera conjunta, de forma que se estructuran cognitivamente, mientras que los contenidos curriculares son saberes

culturales organizados para el aprendizaje. En este sentido, el profesor tiene como función ser un enlace entre el contenido y el alumno para el acercamiento y apropiación de dichos saberes (Goldrine y Rojas, 2007).

El cumplimiento de planes y programas en el contexto universitario está mediado por la libertad de cátedra —esto es, por la traducción y organización del currículum llevadas a cabo por los profesores—, la cual ha existido desde el inicio de la impartición de educación durante la época clásica en Grecia y Roma. En 1933, a través de la Ley Orgánica de la Universidad, en México se establece la libertad de cátedra como componente esencial de la universidad y en 1980 el presidente José López Portillo eleva dicho concepto a nivel constitucional (Polanco, 2014).

Dicho lo anterior, entenderemos que la libertad de cátedra posiciona al docente como el poseedor del conocimiento y dominio de una ciencia o arte, así como de las habilidades necesarias para transmitir sus saberes a través de la enseñanza; académicamente, es un derecho del profesor universitario que le permite ejercer la docencia con absoluta libertad de enseñar y debatir sin estar limitado por doctrinas instituidas. Esta libertad permite al profesor expresar ideas, pensamientos y opiniones en el ámbito escolar, además, posibilita la libre planeación de clases, exámenes y proyectos dentro del marco de los planes y programas de estudio (Polanco, 2014).

Para Ser e Ingeniero la libertad de cátedra que supone la docencia universitaria se refleja en la posibilidad de adaptar contenidos, elegir técnicas y materiales que, desde su experiencia, consideran pertinentes para la impartición de las asignaturas.



A través de sus relatos, hablaron de la manera en que realizan estas modificaciones —desde los documentos institucionales hasta su propia adaptación—. y de los elementos que priorizan en la mediación:

... existen guías modelos de cada materia, donde vienen los temarios desglosados [...] Ahí viene también una propuesta de método, evaluación y una metodología. Si un profesor toma la guía modelo como base, pues puede seguirla al pie de la letra y ya, pero si yo, por ejemplo, considero que el número de evaluaciones que viene ahí no es suficiente o es excesivo para un curso, yo puedo modificar la parte de evaluación, las referencias bibliográficas, puedo cambiar el orden, los temas y puedo también meter subtemas. Con esa libertad lo que hago es tomar los objetivos principales, tomar los temas e ir viendo en cada tema qué es lo que me puede servir [...] No hago una planeación clase por clase [...] Doy materias que ya he dado en el pasado, entonces tengo mucho material, tengo muchos ejemplos, mucha bibliografía [...] Si en un momento dado, veo que mi grupo va muy lento, no logran los objetivos que están marcados para cierto tema, me detengo en el tema. A veces no llego a terminar todo el programa, pero me interesa más que quede bien lo que vaya viendo, aunque, al fin de cuentas, el programa no se cumple al cien por ciento (Ser/Física/IBERO, p. 15)

Para Ser la libertad de cátedra se relaciona con la experiencia como docente que le permite identificar bibliografía, agregar subtemas o incluso priorizar el completo dominio de algunos temas por encima del cumplimiento cabal del programa institucional. Marrero (1993) menciona que el profesor es un mediador decisivo en los resultados y significados concretos que obtienen los alumnos. La estructuración de tareas y ejemplos para la realización de distintos trabajos y los materiales que el profesor sugiere resultan significativos para el aprendizaje. Ser comparte el proceso que realiza: toma la guía modelo y la modifica partiendo de su experiencia para seleccionar los temas que considera esenciales en la formación de los alumnos, lo

cual lleva a cabo, aunque los programas establecidos institucionalmente no se cumplan por completo.

En el siguiente relato, Ingeniero describe la forma en que organiza las clases y algunos de los materiales que incorpora:

... bueno, primero planeo el curso, los temas, más o menos reparto el tiempo del semestre [...] enumero las clases. Ya tengo más o menos un mapa temporal de cómo debo de ir viendo los temas y dando las clases [...] Una de las cosas que ya he adoptado desde hace algunos semestres es que llego con alguna noticia reciente, es más una noticia del día de hoy o de esta semana [...] que tenga relación con ingeniería biomédica. Llego con esa noticia, se la reparto a todos y les digo “ok, lean esta noticia y para la siguiente clase hagan un control de lectura”. [...] También les he dejado videos, es un vídeo que está obviamente disponible en *YouTube* [...] y habla de la ética y cómo la ética para nosotros también es una cosa muy importante [...] Desde luego que hay una parte mía que es exposición en la clase. Trato de preguntar si tienen claros los conceptos que estoy explicando y los previos o de otras materias [...] Les pregunto mucho para ver qué recuerdan (Ingeniero/Ing. Biomédico/IBERO, p. 13)

El profesor es el puente entre el alumno y la cultura a través de su propio nivel cultural, partiendo del significado que asigna al currículum en general y al conocimiento que trasmite en particular. Además, posee significados adquiridos explícitamente o durante su formación, así como otros que son resultado de sus experiencias con el currículum, los contenidos, las orientaciones metodológicas, destrezas, etcétera (Marrero, 1993). En los relatos compartidos por Ser e Ingeniero, podemos dar cuenta de esta interacción profesor-contenido, pues ambos profesores hacen pleno uso de la libertad de cátedra universitaria y de la experiencia y los

recursos docentes, además, buscan materiales y organizan sus clases de manera que este contenido sea traducido de la forma más adecuada.

Por su parte, Ingeniero involucra distintos tipos de recursos como videos o noticias de periódicos y aborda temas o valores como la ética, lo cual le permite dar importancia al contenido de la materia. Lo anterior está estrechamente ligado a la construcción identitaria tanto personal como docente, la cual define formas de actuar y pensar en los profesores (Gimeno, 1995).

#### *Desarrollo de habilidades para el autoempleo: ser tu propio jefe*

Entre las modificaciones y adecuaciones que los profesores realizan durante su práctica, no solo se encuentran los recursos utilizados para promover la comprensión de los contenidos curriculares descritos por Ser e Ingeniero. También se diseñan situaciones de enseñanza que promuevan habilidades de gestión y emprendimiento en los estudiantes. Tal es el caso de Divergente, pedagoga de la UNAM, quien revela que lo importante en la formación de los estudiantes es proporcionarles oportunidades de aprendizaje que les permita generar sus propios recursos de trabajo:

... de hecho, la propuesta que yo hago para pedagogía... todo mundo dijo “¿qué es esto?” Yo le llamo el sociodrama, no hay nada escrito de él, lo conocemos por el *rol play*, es algo que me inventé yo, creo... porque ya todo mundo me ha dicho “¿dónde leo del sociodrama?” No tengo idea, yo me lo inventé [...] Entonces, el sociodrama tiene un objetivo académico de generar a un año y medio un proyecto de consultoría, también para que los chicos no se queden con una idea de “voy a trabajar para...” No, no, no, generas tu consultoría, generas tu proyecto y ves si después puedes financiar y si no sabes cómo constituir una empresa. Eso es lo que yo enseñé, porque eso es lo que yo aprendí allá, o sea, no fue nada más el proceso interno de

recursos humanos, sino trabajar el planteamiento de negocios [...] Yo coloco la posibilidad de que los chicos aprendan capacitación, aprendan recursos humanos, pero también aprendan la gestión y la creación de una consultoría o la creación de cualquier empresa que ellos quisieran algún día invertir. (Divergente/Pedagogía/UNAM, p. 14)

Las técnicas relacionadas con el sociodrama de las que habla Divergente permiten que los grupos utilicen sus propios recursos en la exploración e identificación de la situación real dramatizada, llegando al conocimiento sin ningún tipo de manipulación externa (García et al., 1998), lo que fomenta y desarrolla la solución de problemas de forma creativa en nuevos escenarios, la adaptación y la autonomía (Durán et al., 2019). Estas características están relacionadas con el aprendizaje basado en competencias y el emprendimiento, ejes a partir de los cuales Divergente desarrolla e implementa sus estrategias docentes.

El acercamiento al mercado y la necesidad de las universidades de comercializar los productos académicos han dado lugar a procesos de productividad y rentabilidad, así como a la creación de cuadros técnicos bien capacitados que logren integrarse al mundo laboral con competencias específicas. Divergente hace referencia al desarrollo de competencias, definidas como saber hacer en contexto (Pertuz et al., 2016) y conformadas por tres componentes: el saber, conocimiento referente al aprendizaje de la capacitación o los recursos humanos; el hacer, habilidades para la gestión y creación de una consultoría; y el ser, actitudes y valores para no solo trabajar para alguna empresa, sino también gestionar la propia.

El desarrollo de competencias permite posicionar a los egresados en mercados laborales, en los cuales las habilidades técnicas les permiten

desarrollarse con alta eficiencia, generando nuevos proyectos con autonomía, capacidad de proyección exterior, de reaccionar y de resolver problemas, innovación y responsabilidad (Aldana et al., 2019).

Existen adecuaciones dirigidas a adoptar las disposiciones del Estado que promueven la lógica costo-beneficio, la cual propicia la transformación de planes y programas y busca la aplicación técnica de las distintas profesiones (Ordorika, 2006). Los objetivos principales son la competencia a nivel nacional e internacional, la obtención de mayores y mejores financiamientos y la exposición de la universidad al mercado global (Jiménez, 2007; 2015; Valle, 2015).

Esta situación impacta también en los distintos campos disciplinares:

Algunas disciplinas y temáticas tradicionales —por ejemplo, las ciencias sociales y las humanidades o de algunas ciencias básicas— han perdido peso y reconocimiento institucional frente a otras que son consideradas más rentables y productivas —como las ingenierías y las ciencias aplicadas—. Se da entonces énfasis y una enorme relevancia a la producción de conocimiento para el mercado asumiendo formas de conocimiento y de publicación de resultados. (Ordorika, 2010, p. 7)

Es importante mencionar que la docencia no puede ser comparada con otras profesiones debido a sus elementos únicos dentro de la práctica, que involucran creatividad y emociones. El relato de *Divergente* nos acerca a las distintas estrategias y técnicas que los profesores implementan para lograr los objetivos previstos y desarrollar habilidades necesarias para la entrada al campo laboral de los alumnos. Así, la configuración identitaria del docente será específica y

construida desde la práctica y las condiciones particulares de cada profesor, cada área de conocimiento e institución.

*Que se vuelvan mejores comunicadores: los ingenieros y sus habilidades de comunicación*

Las particularidades de la identidad y la labor docente, como hemos mencionado, están relacionadas con distintos elementos como el área de conocimiento. Luz, Ingeniero y Clau explican la importancia del desarrollo de habilidades de comunicación escrita y oral para los profesionales de áreas como la de fisicomatemáticas y las ingenierías:

... en el examen, les anexo un artículo técnico de investigación científica, o sea, relacionado con la materia y entonces les pido que en el examen lo lean [...] y señalen las cosas relevantes y señalen los errores que tiene el artículo [...] Nosotros queremos enseñar, tenemos esa intención de que muchas materias a lo largo y ancho del plan de estudios de manera transversal [...] que ellos también se vuelvan mejores comunicadores, en forma escrita, como en forma oral [...] Se califica también ortografía y les bajo puntos por la ortografía [...] Al final del semestre, ellos tienen que presentar en forma oral en equipo [...] frente al grupo, tres documentos. Para cada uno les doy unos 15 minutos y después 15 minutos de preguntas y respuestas, tanto más como del resto. (Ingeniero/Ing. Biomédico/IBERO, p. 15)

Ingeniero expresa lo relevante de la estimulación de habilidades de comunicación escrita y oral en los alumnos de ingeniería, así como la importancia de la lectura de comprensión, habilidades necesarias para el desarrollo y crecimiento laboral. Al respecto, Natale y Stagnaro (2013) resaltan que el desempeño del ingeniero en el ámbito profesional demanda saberes técnicos específicos y el dominio del lenguaje para transmitir información, negociar, orientar, comunicar decisiones, controlar

actividades, etcétera. Las tareas cotidianas que se desarrollan involucran la interacción del ingeniero con personal diverso, por lo que sus destrezas comunicativas resultan fundamentales en su actuación laboral.

Para los estudiantes de ingeniería es común que los hábitos de lectoescritura se simplifiquen a la toma de apuntes o la solución de guías de ejercicios matemáticos. Estas actividades pocas veces conducen al plano discursivo o la composición escrita (Carreño, 2012), por lo que las habilidades escritas son poco ejercitadas a lo largo de los años de formación. Para Ingeniero tomar en cuenta estos elementos en su planeación implica la necesidad de generar espacios para el desarrollo de estas habilidades poco atendidas en la formación de los ingenieros.

Clau coincide con Ingeniero en dar importancia a las habilidades de comunicación escrita de los alumnos:

... para mí es muy importante esa parte, que adquieran conocimientos, habilidades y actitudes para el ejercicio profesional [...] Les digo que les doy dos opciones. A mí me molesta la gente que tiene faltas de ortografía y no es posible que tengan cuántos años escribiendo y que la gente no sepa escribir [...] Yo no acepto tareas, trabajos, exámenes o cualquier cosa escrita que tenga faltas de ortografía. Como no las acepto, en el momento que yo me encuentro una falta, algún error, yo desecho el trabajo, adiós, pero puedo no ser tan estricta en el sentido de que, si alguien decide que puede mejorar, que haga su tarea de ortografía. Y yo lo que les pido es que escriba cien veces a mano la falta de ortografía o la regla ortográfica. (Clau/Ing. Mecánica/UNAM, p. 24)

Para los estudiantes de ingeniería los aspectos más preocupantes en el desarrollo de habilidades de lectoescritura son las relacionadas con la estructuración general de textos con redacción coherente, además, la correcta escritura de palabras resulta

una problemática recurrente. Otra dificultad frecuente es la habilidad para expresarse frente al público en el momento de realizar presentaciones orales o exposiciones, lo cual es resultado de hábitos de estudio que priorizan los procesos memorísticos y limitan la expresión fluida de ideas del estudiante (Carreño, 2012). Debido a lo anterior, para Clau e Ingeniero es significativo desarrollar estas habilidades y permitir a los alumnos ejercitar distintas formas de comunicarse que les permitan insertarse de forma adecuada en espacios laborales diversos.

### *Crear ambientes seguros y cálidos para el aprendizaje*

No solo la capacidad de comunicación oral y escrita es importante en la formación de estudiantes del área fisicomatemática, pues la dimensión emocional del alumno resulta también un tema esencial en esta área del conocimiento. Como hemos abordado hasta ahora, en esta área de conocimiento en específico destacan el poco cuidado de los profesores hacia el estado emocional de los alumnos, la presión a la que son sometidos y la necesidad de sobrevivir a la etapa universitaria.

Sin embargo, la necesidad de prestar atención a la parte socioemocional del aprendizaje es expresada solo por Luz, para quien el desarrollo de habilidades creativas y generar ambientes seguros y empáticos para los alumnos es prioritario:

... les dejo una lectura y, ya que se supone que todos leímos, la siguiente sesión por equipos tienen que coordinar la sesión; donde coordinar la sesión no es exponer el artículo porque ya todos lo leímos, sino ver cómo recuperamos nuestras propias experiencias, cómo lo vinculamos con el artículo. Entonces ha habido generaciones padrísimas [sic] que nos llevaron unos cuadritos con lienzos, unos cuadritos de madera con lienzos en blanco y pinturas [...] así, súper creativas [...] Unos chavos llevaron unos guiñoles de personajes de la caperucita [...] Y entonces se vuelven grupos bien lindos, como muy cálidos, muy afectuosos incluso [...] Como que sí



creamos un ambiente seguro, y que hay chavos que reflexionan cosas bien bonitas.  
(Luz/Matemáticas/UNAM, p. 18)

Dentro de los procesos intelectuales, la inteligencia emocional es importante para desarrollar una buena disposición de aprender; se busca desarrollar en los alumnos la confianza en sí mismos, la curiosidad, la capacidad de comunicación, el autocontrol y la cooperación (Muñoz y Rodríguez, 2005). Para Luz es importante no solo el desarrollo de habilidades matemáticas, sino también que los alumnos puedan traducir la teoría con creatividad en ambientes que les permitan expresar sus emociones y reflexiones.

No hay que olvidar que el desarrollo de la creatividad y la inteligencia emocional se relacionan con el aprendizaje de habilidades sociales, las cuales permiten la incorporación de los estudiantes al mundo laboral de forma positiva y contribuyen a afrontar las demandas de la sociedad (Rojas, 2011).

Si bien la inteligencia emocional y el promover espacios seguros y sanos para los alumnos son temas ampliamente estudiados, llama la atención dentro de nuestra investigación que Luz sea la única profesora que hace explícita su importancia y que explica el trabajo que realiza en las aulas para crear grupos cálidos y afectuosos. Esta situación lleva a preguntarnos si el desarrollo de inteligencia emocional en las aulas y la práctica de habilidades socioemocionales es una tarea mucho más sencilla para las profesoras.

Al respecto Sánchez et al. (2008) realizan una amplia revisión de la literatura relacionada con el tema y concluyen que, si bien para las mujeres es más fácil expresar sus emociones y desarrollar desde muy temprana edad discursos

adecuados para ello, debido a la construcción simbólica sobre el género femenino que las relaciona con la vida emocional, interna y privada, los hombres también logran expresar sus emociones, aunque con menor intensidad y detalle que las mujeres.

En lo referente a la docencia y la construcción de la identidad del profesor, se entrecruzan diversas categorías como el género y es importante destacar que las competencias emocionales de los docentes dependerán de la educación afectiva y el entorno emocional en el que se han desarrollado (Suberviola, 2014). Además, la docencia representa importantes implicaciones emocionales, regulación y autoafirmación por parte de los docentes. Jackson (1991) señala la importancia de la intensidad de la implicación emocional del docente, lo cual es un tema recurrente en el discurso de los profesores que se posicionan como actores que dan individualidad a los alumnos en un mundo institucional y amortiguan algunos aspectos poco agradables de la vida escolar. Así pues, el lenguaje en relación con emociones y sensaciones es importante, y brinda significado a la presencia del alumno y el docente en el aula.

De acuerdo con lo anterior, son indiscutibles tanto la necesidad de generar espacios emocionalmente saludables dentro de las aulas como el rol imprescindible del docente en esta construcción, por lo que coincidimos con Day (2006) y Desatnik (2009), quienes afirman que los profesores que poseen una inteligencia emocional más desarrollada y socializada tendrán menor dificultad en esta tarea. Por su parte, los profesores con menor socialización en el terreno emocional presentarán

mayores dificultades para conciliar dicho plano con su actuar docente, independientemente de su género.

Indiscutiblemente, las diversas formas en que los profesores presentan y traducen el contenido curricular a sus alumnos y los elementos a los que les dan importancia dentro de su práctica resultan claves en la formación de estudiantes de distintas áreas de conocimiento. La organización de las clases y el contenido son parte sustancial del trabajo del profesor y dan cuenta de su construcción identitaria y de los recursos de los que se valen para desarrollar con éxito sus funciones docentes.

#### 4.3.2. Concepciones docentes sobre la enseñanza y el aprendizaje

Para continuar con nuestro análisis y lograr comprender a qué hacemos referencia cuando hablamos de las concepciones docentes, resulta importante definir el concepto de epistemología. Se trata de una rama de la filosofía que se ocupa de estudiar todos los elementos relacionados con la adquisición de conocimiento e investiga los fundamentos, límites, métodos y validez de estos (Jaramillo, 2003). Para el profesor las concepciones epistemológicas sobre el conocimiento y la ciencia se verán reflejadas en sus prácticas cotidianas, que van desde la planeación de clase hasta el trato y relación con los alumnos, es decir, la mirada epistemológica del profesor alberga el ser y quehacer de su disciplina y su actuación docente.

Teniendo claro lo anterior, podemos afirmar que el saber pedagógico que el profesor construye a partir de sus valores, ideologías, actitudes y prácticas está

fundamentado en las concepciones epistemológicas que posee, a partir de las cuales define su actuar en el aula (Díaz, 2004).

Las concepciones epistemológicas que los profesores ponen en juego en el proceso de enseñanza están integradas por un cúmulo de teorías implícitas, representaciones, imágenes, suposiciones, nociones, ideas, intenciones, proyectos, supuestos, hipótesis, creencias, actitudes, intereses y valores con respecto a la adquisición del conocimiento, todo lo cual ayuda al docente a tomar decisiones sobre la planeación y evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje (Coll y Miras, 1993). Estas concepciones son fundamentales para los profesores, debido a que les permiten traducir conocimientos de forma adecuada, definen su actuación en el aula y cómo se relaciona con los contenidos curriculares (Gimeno, 1995).

El posicionamiento epistemológico del profesor permite la construcción de prácticas docentes, lo que, a su vez, implica procesos identitarios fundamentales en su formación como enseñante (Schawb, 2007). Estos posicionamientos son conjuntos complejos de argumentaciones no del todo explícitas, ordenadas o jerarquizadas y que están ligadas a otras perspectivas sobre la educación en general. Los aspectos epistemológicos se integran en concepciones más amplias que pueden definir ideologías personales sobre la educación que se proyectan en la práctica (Gimeno 1995).

Es de suma importancia conocer las concepciones de nuestros participantes, debido a que, como ya se ha mencionado, estas definen su actuación en el aula y la manera en que construyen su identidad como profesores. Para nuestros participantes las concepciones son diversas; al parecer están influidas por las

distintas teorías implícitas que desarrollan y la formación pedagógica que han recibido.

*Aprender es explicarte y solucionar el mundo*

Los profesores articulan diversos saberes procedentes de su formación disciplinaria, curricular, experiencial o práctica, construidos a lo largo de la vida y trayectoria docente (Barrón, 2015). Estos saberes se construyen y reconstruyen, continuando o alejándose de distintas perspectivas teóricas sobre la enseñanza; en su mayoría, éstas no son explícitas en el discurso de los profesores. Sin embargo, a partir de sus descripciones podemos identificar distintas inclinaciones, sin ser éstas puras o únicas, pues por lo general se mezclan distintos elementos de teorías sobre la enseñanza y el aprendizaje.

Si bien la pregunta realizada a los profesores hizo referencia a la forma en que ellos entienden la enseñanza y el aprendizaje, llama la atención que Ser y Renata describieron qué es este último concepto de forma independiente al primero, enfatizando al papel del alumno en este proceso:

... el aprendizaje siento yo que es el apropiamiento de un conocimiento para la solución de problemas en general. El conocimiento por sí mismo pues no te genera, no te sirve para resolver un... problemas en la vida diaria y en la vida profesional. Necesitamos resolver problemas con herramientas que se hayan trabajado antes y que hayan sido aprendidas, que hayan sido interiorizadas [...] Hasta que se interioriza dentro del alumno y le sirve para resolver un problema, siento yo que eso es el aprendizaje. (Ser/Física/IBERO, p. 16)

Ser hace referencia a los modelos mediacionales, en los que se entienden los significados como representaciones mentales que reflejan la realidad y el modo de

verla del sujeto. El aprendizaje está en función de la satisfacción del sujeto y su adaptación al medio, por lo que la solución de problemas diversos se relaciona con el objetivo de adaptación e internalización de los aprendizajes (Barrón, 2015). Para Ser el aprendizaje debe interiorizarse, lo cual evoca las perspectivas cognitiva y psicogenética en que basa sus prácticas. A partir de estas perspectivas, es necesario crear líneas conductoras de pensamiento para generar aprendizajes significativos y, al mismo tiempo, hacen referencia al uso de los aprendizajes en entornos reales, de manera que se promueva el desarrollo y autonomía del alumno.

Renata hace referencia a las nociones sobre la resolución de problemas y las construcciones de sentido al igual que Ser:

El aprendizaje es un proceso mediante el cual tú construyes internamente una explicación del mundo, de cómo funcionan las cosas. John Dewey decía que era la reconstrucción de la experiencia para darle sentido y poder prever experiencias futuras [...] Es tener esta capacidad de encontrar conexiones entre cosas que aparentemente están inconexas. (Renata/Filosofía/IBERO, p. 22)

De acuerdo con Ruiz (2013), Dewey sostiene que la educación posee un estrecho contacto con la experiencia personal y debe ser considerada desde su continuidad al vincularse con experiencias pasadas y la interacción con el medio actual. La enseñanza, desde estas perspectivas, está orientada a los procesos de reconstrucción del conocimiento en contextos estimulantes (Covarrubias, 2010), lo que posiciona a los profesores en el papel de promotores y facilitadores del aprendizaje significativo a través de experiencias relacionadas con el entorno de los alumnos.

Para Renata y Ser el aprendizaje se relaciona con la construcción de nociones o significados que permiten explicar la realidad y solucionar problemas vinculados con conocimientos previos, para obtener nueva información de una tarea o actividad por resolver (Covarrubias, 2010). Estas nociones están relacionadas con enfoque constructivistas, cognitivos y socioculturales del aprendizaje que no son explícitos en el discurso. Sin embargo, a través del uso de conceptos como interiorización, construcción y experiencia, podemos identificar saberes relacionados con dichas perspectivas.

#### *Las condiciones para que otros aprendan: la enseñanza*

Partiendo de la categoría anterior, en la que Ser y Renata conciben la enseñanza y el aprendizaje como procesos distintos, retomamos ahora sus relatos respecto a la enseñanza, proceso en el cual se posicionan como actores principales, resaltando sus habilidades para la transmisión de conocimientos. Existen distintas aproximaciones al estudio y clasificación de las epistemologías docentes sobre la enseñanza y el aprendizaje. Una de las más importantes es la propuesta por Marrero (1993), quien estudia las teorías implícitas del profesorado y realiza una clasificación representativa.

Las teorías sobre la enseñanza están relacionadas con el habitus del docente, en tanto que los contenidos de la enseñanza, como las representaciones y prácticas del profesor, son construcciones sociales históricamente determinadas por un contexto cultural, a partir de las cuales el docente define al hombre, la sociedad, la ciencia y la educación (Barrón, 2015).

Resulta importante resaltar que los participantes realizan una diferenciación entre la enseñanza y el aprendizaje, definiéndolas como dos procesos separados. En la sección anterior, Ser y Renata compartieron la forma en que entienden el aprendizaje: en ella, destacan las ideas inclinadas al constructivismo, de manera que el aprendizaje se entiende como un proceso de construcción ligado a las experiencias previas del individuo.

Dentro de esta categoría, los profesores dan cuenta de sus concepciones sobre la enseñanza:

... la enseñanza pues es precisamente todo aquello que... de lo que te valgas para transmitir un conocimiento. (Ser/Física/IBERO, p. 24)

Dentro de la clasificación propuesta por Marrero (1993), se encuentra la teoría dependiente caracterizada por entender la enseñanza como una actividad ligada a los contenidos y el profesor. Lo compartido por Ser resalta que la enseñanza se remite a la actuación del docente y a la transmisión de conocimiento, y considera al profesor como el poseedor de este último. Haciendo referencia a la teoría dependiente, Renata también comentó:

... el proceso de enseñanza es un proceso que busca poner las condiciones para que otros puedan aprender, pero que no necesariamente significa que los otros aprendan. La enseñanza es todo un arte de poner en fácil lo difícil para que tú vayas siguiendo los pasos de un procedimiento, vayas aprendiendo los elementos del concepto o vayas introyectando, relacionado lo que te dice tu propia experiencia. (Renata/Filosofía/IBERO, p. 22)

Si bien Renata posiciona la enseñanza únicamente en el docente, del mismo modo se refiere a la teoría interpretativa, en la que se busca atender las necesidades e



intereses del alumno a través de la experiencia, con especial énfasis en el trabajo del docente. Como hemos mencionado, las teorías implícitas de los docentes no son puras y están entrelazadas con distintas nociones sobre el aprendizaje y la enseñanza que el profesor recupera y pone en práctica a lo largo de su trayectoria.

Refiriéndose a teorías dependientes-productivas, Clau hace énfasis en el trabajo del profesor como aplicador de conocimientos y reproductor de técnicas sin responsabilidad directa en el aprendizaje del alumno:

Son dos procesos distintos. Yo me puedo preocupar por enseñar y llevar diferentes materiales y técnicas y, si alguien me dice “maestra, es que no te entiendo”, “espérate, ahorita busco otra forma para que... explicarte este concepto, te pongo otro ejercicio, ejemplifico de otra manera distinta”. El que tú aprendas, ésa ya es tu responsabilidad. (Clau/Ing. Mecánica/UNAM, p. 26)

Si bien Clau comenta que hace uso de distintas estrategias, la teoría productiva señala que la importancia de la enseñanza está centrada en la eficacia de los aprendizajes, es decir, en la aplicación de distintas estrategias y técnicas que permiten el aprendizaje del alumno, pero sin corresponsabilidad por parte del docente. El alumno, en este sentido, no es completamente pasivo, debido a que se espera de él o ella su participación e interés en el aprendizaje, sin embargo, el docente se sitúa alejado de este proceso.

#### *La asimetría responsable: la enseñanza-aprendizaje con empatía*

Si bien sabemos que la tarea del docente se encuentra entrecruzada por distintos elementos, hasta ahora Ser, Renata y Clau no han hecho referencia a la dimensión emocional de la enseñanza y el aprendizaje. Según las corrientes humanistas de la

educación, el profesor es un facilitador del aprendizaje y el responsable de crear un clima de aceptación, lo cual va más allá de las técnicas que emplea (Covarrubias, 2010). Ingeniero describió lo anterior de la siguiente forma:

... es un vínculo, es un binomio [...] es un flujo continuo. Creo que también puede ser un flujo bidireccional [...] se da como una especie de sopa, una sopa primigenia donde están los coacervados que son los alumnos que están aprendiendo. Entonces, yo creo que es un caldo, es una sopa y es un flujo y tiene que haber empatía. Tiene el maestro que permitir que el alumno no se sienta intimidado para preguntar, para proponer o para comentar algo [...] Creo que eso es una función muy importante para que se dé ese aprendizaje, que se propicie esa dinámica de interlocución. (Ingeniero/Ing. Biomédica/IBERO, p. 18)

Desde las teorías expresivas, se busca atender las necesidades y actividades del alumno, lo cual se convierte en el núcleo del proceso (Marrero, 1993). Ingeniero no solo hace referencia a posicionar al alumno y sus necesidades en el centro del proceso, sino también a que la relación entre el profesor y el alumno debe ser empática y abierta para permitir la comunicación. Complementando lo anterior, Luz describe el proceso de enseñanza y aprendizaje desde la construcción del conocimiento y hace referencia a la búsqueda de aprendizajes experienciales que, desde su perspectiva, resultan más significativos:

... antes era como esta idea de enseñanza-aprendizaje en términos de “alguien tiene algo que el otro no tiene” y se lo das como desde esta visión del poder y de lo vertical y de lo jerárquico. También creo que ahora lo veo más como una asimetría responsable, tú como heredero de conocimientos que ha generado la especie humana [...] si se requiere, un mediador que los orienten en ese aprendizaje. Pero creo que ahora donde yo pongo el énfasis en la enseñanza-aprendizaje no es en los contenidos, no es en lo académico [...] Siento que ahora estos procesos de

enseñanza-aprendizaje lo que tendrían que tener en el centro es el desarrollo de sus habilidades, no de la adquisición de contenidos. (Luz/Matemáticas/UNAM, p. 26)

Para Luz e Ingeniero el fin de la educación está más relacionado con el desarrollo de habilidades sociales y personales. Dicho proceso y la construcción del conocimiento disciplinar integran las distintas formas en que ellos interactúan con los alumnos y el currículum.

Es importante resaltar que las concepciones o epistemologías que los docentes tienen sobre la enseñanza y el aprendizaje son muy diversas, pues están mezcladas y en ocasiones no son claras o explícitas para ellos. Se observa entre los participantes una combinación de enfoques constructivistas y tradicionales, lo que permite identificar las transformaciones e integraciones que el docente realiza a lo largo de los años de práctica, así como los elementos que considera valiosos en la enseñanza.

#### 4.3.3. La transmisión de valores: pieza clave de las teorías implícitas

Es pertinente en este punto retomar el concepto de Coll y Miras (1993) sobre las teorías implícitas, las cuales están construidas a partir de distintos elementos personales y profesionales del docente, entre los cuales destacan para nuestro análisis los valores implicados en su labor. Ya sea fundamentados en las instituciones a las que pertenecen los participantes o identificados como personales, todos los entrevistados hicieron referencia a una serie de distintos valores que promueven en las aulas y guían su actuación.

La formación de valores en las instituciones responde a dos necesidades: en primer lugar, las referidas a la organización interna, como los valores institucionales, el valor del conocimiento y la ética específica de cada profesión; en segundo lugar, están las que surgen de la relación recíproca entre la universidad y la sociedad, lo que exige a los profesionales formados en las IES comportamientos adecuados según las representaciones sociales, el compromiso social y la formación humanista (Sesento, 2018; Hodelín y Fuentes, 2014).

Durante el transcurso de las entrevistas, los profesores realizaron distintas afirmaciones sobre los valores, ya sea personales o institucionales, que promueven en sus prácticas cotidianas, por lo que se consideró importante cuestionarlos sobre cuáles de ellos transmiten en su práctica docente. Como respuesta a esta interrogante, los profesores mencionaron la honestidad y el respeto, ambos primordiales para ellos.

#### *Los principios básicos: honestidad y respeto*

Los profesores son pieza clave como traductores y transmisores tanto de la cultura como de los valores instituciones, profesionales y personales. Es tarea del profesor explicitar y particularizar de forma sistemática la incorporación de valores en los estudiantes (Hodelín y Fuentes. 2014).

... uno de los principios básicos que pienso yo que trato de transmitir a mis alumnos es la honestidad. En primer lugar, porque la honestidad te puede llevar a decir “honestamente te digo no sé y quiero aprender”, y entonces, eso me pone la mente disponible para poder aprender [...] y la honestidad en todos los sentidos, la honestidad en la vida diaria también, o sea, ser honesto en la parte de calificaciones,

en la parte del trato con los alumnos. Yo creo que eso es un principio básico (Ser/Física/IBERO, p. 17)

Los valores pueden ser definidos como construcciones individuales o subjetivas basadas en las preferencias de modos de comportamiento, lo que se traduce en orientaciones particulares que guían la actuación de los sujetos y ofrecen criterios de comportamiento en situaciones de conflicto que implican una decisión moral (Fierro y Carbajal, 2003).

Ser hace referencia a la honestidad, valor que se clasifica como abstracto, es decir, como una construcción cultural que surge históricamente y trasciende en distintas sociedades. Así pues, la honestidad se espera de todos los sujetos que viven en sociedad. En su discurso, Ser contextualiza dicho valor dentro de la escuela, por ejemplo, al reconocer que no se conoce algo o relacionándolo con las calificaciones.

Los participantes mencionan a la honestidad como parte importante de su oferta valoral docente, lo cual se refiere a los valores que el profesor transmite y a las oportunidades para el desarrollo moral de los alumnos. Renata también incorpora distintos valores:

Yo intento transmitirle mucho el amor al conocimiento, el amor a lo que estudiamos, pero también la honestidad, la justicia y el sentido de solidaridad, la colaboración también, y pues, además el respeto y creo que es esencial. (Renata/Filosofía/IBERO, p. 23)

El amor al conocimiento puede considerarse como un valor concreto que responde a necesidades específicas de sociedades, disciplinas o espacios particulares. La

formación básica de Renata es la filosofía, por lo que el conocimiento y el amor a él son relevantes en su área, relacionada con las disciplinas humanísticas. Del mismo modo, identifica el respeto como esencial en la práctica, lo cual también caracteriza a Clau y a Divergente:

Pues intento que haya respeto [...] que nos tratemos con respeto, que procuremos la honestidad [...] Procuero el valor de la amistad y me gusta el trabajo en equipo... (Clau/ Ing. Mecánica/UNAM, p. 30)

El primerito, el respeto, todas las de erre: respeto, responsabilidad, rigurosidad [...] Respetar la regla nos permite que me respetes, que te respete, que haya cercanía, pero también limite [...] Disciplina, pero la clásica disciplina de puntualidad. honestidad, honradez. Algo que trabajo mucho con ellos es “no mentiras” [...] La mentira no te va a llevar a nada bueno. (Divergente/Pedagogía/UNAM, p. 23)

Los valores que describen los docentes están encaminados a la formación de profesionales con actitudes reflexivas, creativas y responsabilidad social. Sin ser explícito o consciente por parte del profesor, la transmisión de valores es imprescindible para compaginar las competencias cognitivo-procedimentales y el desarrollo de facultades y valores personales en los alumnos (Boroel y Arámburo, 2016). De esta forma, las instituciones, a través de los docentes, cubren las necesidades internas y sociales de formación en valores.

La oferta valoral del docente no solo se construye de las instituciones donde trabaja o de las normas sociales, también parte de la experiencia personal del profesor como estudiante y profesional. A partir de esto, el docente logra priorizar distintos valores y comportamientos, por ejemplo, Ingeniero parte de su experiencia como estudiante para su oferta valoral:

... trato de transmitir el valor de ética, responsabilidad, autoaprendizaje [...] el compromiso con la salud de la gente, superación [...] A mí, cosas, cuando yo era estudiante, me costaron mucho, muchísimo trabajo. Entonces, ya no se diga también la vida profesional. Entonces, perseverancia también. (Ingeniero/Ing. Biomédico/IBERO, p. 18)

Los buenos profesores se caracterizan por lograr que sus estudiantes obtengan aprendizajes profundos y significativos. Algunos de los rasgos que ellos comparten no solo se relacionan con la forma en que planean o presentan contenidos, sino también con los valores que transmiten y el clima que propician en el aula. Ingeniero hizo énfasis en la necesidad de interlocución con el estudiante y en generar espacios donde exista confianza y se facilite el aprendizaje. Los valores que resalta están relacionados no únicamente con la clasificación de valores concretos y abstractos, sino también con su experiencia personal como estudiante y con la forma en que eso se traduce para promover la socialización, la interiorización de normas y la autonomía del estudiante.

4.3.4. Los retos de la docencia: transformar las prácticas y relacionarse con los alumnos

En este análisis, hemos enfatizado la multidimensionalidad de la docencia, desde su elección como actividad profesional hasta los retos que se presentan en la práctica. Entre los diversos elementos identificados resaltan las teorías implícitas de los docentes, los valores, el género, el capital cultural y social, las disciplinas y las instituciones de formación, solo por mencionar algunos.

Resulta pertinente reiterar que la práctica del profesor es compleja no únicamente por el manejo de contenidos y la mediación cultural que realiza, sino

también por las relaciones interpersonales de las que el profesor es partícipe dentro de las aulas, específicamente con los alumnos, y por las constantes transformaciones que debe realizar en sus prácticas para enfrentar los retos que representa relacionarse con grupos heterogéneos:

Cualquier docente, desde el momento en que entra en el aula se va a encontrar en numerosas ocasiones frente a situaciones que nunca antes se podía llegar a imaginar, delante de imprevistos que no puede resolver atendiéndose únicamente a los confines y el grado de desarrollo y madurez alcanzado por las disciplinas en que se basa su formación. (Torres, 1991, p. 17)

Jackson (1991) apunta que la experiencia como profesor brinda al docente herramientas que le permiten llevar a cabo cierto tipo de improvisación. Solo a través de la experiencia, el docente está preparado para responder de forma adecuada a diferentes circunstancias. Esto le permite recurrir a datos de su experiencia personal para solucionar problemas dentro de los espacios educativos.

Desde esta diversidad de experiencias, los participantes reflexionan sobre las transformaciones que ha tenido su práctica y la forma en la que se relacionan con los estudiantes.

#### *Transformar la práctica: dejar el protagonismo*

La interacción permanente del docente con elementos sociales, afectivos e intelectuales exige la búsqueda de equilibrio entre estos elementos para el logro de armonía en la práctica. El buscar armonía es un indicador de identidades docentes reflexivas y permite al profesor integrar sus necesidades personales y profesionales.



En este esfuerzo sostenido del profesor por mantener su seguridad, sentirse realizado y, al mismo tiempo, resolver las problemáticas diarias del aula, el docente cuestiona y reevalúa sus prácticas en función de los resultados obtenidos con los estudiantes. De igual forma, desarrolla su pensamiento profesional como una reflexión en la acción que le permite resolver problemas complejos durante la práctica (Schön, 1998). Luz y Renata reflexionaron acerca de la forma en que sus prácticas y estrategias se han transformado a través de la experiencia:

... tuve que pasar por todo este proceso de renunciar a tu práctica docente desde el poder [...] Ahora estoy muy en el canal de mirar al otro, de generar espacios seguros, de que la gente pueda hablar de lo que siente [...] Han sido yo creo que unos años muy transformadores [...] la última etapa de mis clases en la facultad [...] Si ponemos en el centro construir un espacio seguro para todos, hablar de emociones y con el pretexto de revisar material para enseñanza [...] yo siento que ésta es como mi mejor época de dar clases porque es como la síntesis de un montón de experiencias de muchos años, y pues la transformación personal. (Luz/Matemáticas/UNAM, pp. 17-19)

Considerando lo narrado por Luz, quien identifica distintas etapas de su actuación docente, podemos ubicarla como una profesora reflexiva que, a partir de la recuperación de sus experiencias, logra analizar sus propias prácticas, resolver problemas y generar estrategias para transformar y dirigir sus prioridades y esfuerzos como docente (Schön, 1998), lo cual considera más relevante para la formación de los estudiantes. El reto para los docentes consiste en identificar las habilidades, conocimientos y actitudes que entran en juego en el proceso de enseñanza-aprendizaje para transformarlos.

Es importante retomar lo narrado por Luz, que posiciona la experiencia de muchos años, como elemento fundamental para la construcción de su forma de ser docente. El reconocimiento de la experiencia personal y profesional del profesor, como factor sustancial en su práctica cotidiana, entrecruza distintas funciones y áreas de la vida docente, por ejemplo, la planeación, la relación con los alumnos y la imagen que tiene de sí mismo.

Existen distintos elementos que dan cuenta de la experiencia subjetivada de las docentes como vivencias, situaciones, relaciones y sus prácticas. A partir de las interacciones y relaciones, el profesor construye imaginarios sobre los buenos y malos maestros, además, hace reconstrucciones sobre el quehacer docente, la profesionalización de la docencia y su influencia y/o postura pedagógica (Segovia, 2010). Según el análisis hecho hasta ahora de los relatos de nuestros participantes, podemos identificar la experiencia como elemento constructor de la identidad docente.

Examinaremos ahora lo compartido por Renata, quien reflexiona sobre su transformación como profesora y sobre la necesidad de dejar el protagonismo para adaptar sus clases a estrategias mucho más participativas:

Me fui haciendo mucho menos protagónica y mucho más colaborativa. Fui transitando de una clase de cátedra a una clase estilo seminario. Me siento muy cómoda con el método en el que tú eres solamente un mediador entre el texto y los alumnos [...] Fui transitando ese modelo donde yo me fui como poniendo en sombra, pues al principio yo era como muy protagónica. Digamos, mi rol docente era: “éste es el temario, estos son los objetivos” [...] Pero, cuando fui evolucionando, fui dándoles más protagonismo a ellos. (Renata/Filosofía/IBERO, pp. 12-11)

La identidad del docente, al igual que su práctica, está en constante cambio y evolución. Es a través de la experiencia y la reflexión que los profesores modifican o adecuan distintas estrategias y logran incorporar concepciones epistemológicas diversas para, así, construir una forma de ser y sentirse profesores.

A partir de los relatos de Renata y Luz, quienes enfatizan la transformación de su quehacer al hacerlo menos protagónico, es posible afirmar que el proceso de construcción identitario conlleva una serie de prácticas y concepciones que no solo modifican la tarea docente, sino también tienen impacto en las instituciones en la medida en que los profesores se asumen como actores autónomos, intelectuales e investigadores dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Así, en virtud de su papel como mediadores, pueden coordinar con responsabilidad el proceso educativo, el cual resulta importante en la construcción de su identidad y les permite mediar sus interacciones con el entorno para lograr así la integración y el compromiso con dicha identidad (Monroy, 2014).

#### *No retienen nada: el reto de la generación millennial*

Es frecuente que, dentro de las universidades, escuchemos comentarios de los docentes sobre lo diversos que son los estudiantes cada semestre y sobre las razones por las que las distintas generaciones que pasan por dichas instituciones representan retos relacionados con el espacio social e histórico en el que se desarrollan.

Para Ingeniero y Renata, la incorporación de la tecnología y la inmediatez que esta representa los enfrenta con distintos desafíos dentro de las aulas:

... de verdad que no retienen nada. Yo siento que estas últimas generaciones no tienen retención [...] los famosos *millennials* [...] Hemos visto nosotros patrones muy distintivos de estas últimas generaciones, han sido muy diferentes a las anteriores. A mí me ha tocado ver estos cambios y hemos tenido que ser más pacientes y más empáticos, pero porque, en efecto, no están acostumbrados a leer, tienen malas habilidades de comunicación, no saben escribir, les cuesta mucho trabajo también articular una presentación oral, organizar ideas [...] La docencia sí ha tenido que cambiar [...] al modo de pensar y al modo de ser de las nuevas generaciones. (Ingeniero/Ing. Biomédico/IBERO, pp. 9-13)

La tarea docente es muy particular y existen distintos elementos que caracterizan el trabajo del profesor, los cuales permiten ubicar los relatos de los participantes, dando solución a los distintos problemas que se presentan. Torres (1991) caracteriza el trabajo docente desde distintas particularidades: a) su multidimensionalidad como proceso, pues el espacio escolar es ecológico, se realizan diferentes tareas y se entrecruzan distintos componentes; b) es simultáneo, ya que todas las tareas son realizadas por el profesor al mismo tiempo y hay un énfasis en la inmediatez, esto es, el ritmo en las aulas es rápido y constante; c) es imprevisible, lo cual se refiere a que, en cualquier aula, el profesor se enfrenta a situaciones no previstas; d) es de carácter público, debido a que lo realizado en las aulas se extiende más allá del docente y sus alumnos, pues tiene un efecto institucional, en los padres de familia y, a largo plazo, en la sociedad; f) finalmente, es de carácter histórico, ya que tanto docente como alumnos acumulan ciclos escolares y con ellos experiencias, rutinas y normas que dan pauta a las actividades futuras.

Debido al ritmo acelerado en que se desarrolla la docencia y lo imprevisible que resulta, Ingeniero logra identificar la falta de distintas habilidades en los estudiantes, lo que le permite cuestionar su práctica para tener un acercamiento mucho más empático y paciente con aquéllos que carecen de cierta autonomía en el aprendizaje. Además, la acumulación de experiencias y ciclos le permite marcar una brecha a partir de la generación millennial, la cual, según sus referentes, cuenta con habilidades deficientes de comunicación escrita y oral.

La denominada generación millennial agrupa a los individuos nacidos en la última década del siglo xx y los primeros años del siglo XXI y representa a la población joven del presente. Así pues, los *millennials* son una generación nacida durante el tránsito al cambio de milenio y a la revolución digital. El uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) caracteriza a esta generación, por lo cual las actividades de socialización, aprendizaje y ocio están indudablemente mediadas por los dispositivos electrónicos y el internet (Area et al., 2015).

El sobreuso de los medios tecnológicos, la sobreestimulación sensorial a través de imágenes y sonidos, así como la saturación de información recibida desde múltiples fuentes y recursos dificultan procesos cognitivos como la atención voluntaria y sostenida que se espera de los jóvenes universitarios y, al mismo tiempo, evitan el desarrollo de la tolerancia a la frustración. Por ello, los millennials exigen de los sistemas educativos planes y programas mucho más dinámicos, lo que deviene en la transformación de las prácticas de los profesores.

Ingeniero menciona la adaptación de sus propias habilidades sociales y recursos emocionales para lograr aprendizajes en sus alumnos, entendiendo la

deficiencia que tienen para comunicarse. Renata habla sobre cómo la tecnología invade las aulas y nos atrapa:

... yo empecé en un tiempo donde no había celulares. Era mucho más fácil ser docente que ahora. No había la laptop que los distrajera, era más fácil captar la atención de los jóvenes. Ahora es cada día más difícil, están siempre pensando en el chat y, aunque son adultos, igual la tecnología los atrapa, es muy atractiva. (Renata/Filosofía/IBERO, p. 11)

Como resaltan Ingeniero y Renata, nos encontramos ante una generación que necesita modelos de escolaridad y enseñanza distintos, adecuados al nuevo entorno tecnológico y cultural en el que se desenvuelve. Para los millennials la convivencia con los dispositivos digitales y el ciberespacio forma parte de su día a día, es su medio natural, e interactuar de otra forma carece de total sentido (Area et al., 2015).

La práctica cotidiana del profesor, en la que se construye su manera de ser docente, sobrepasa las barreras de la universidad, por lo cual, a través de los estudiantes, se convierte en un participante de los cambios sociales, tecnológicos y culturales:

El transcurso del progreso educativo se parece más al vuelo de una mariposa que a la trayectoria de una bala. (Jackson, 1991, p. 197)

Dejando de lado las brechas generacionales, los relatos de Renata e Ingeniero exponen la importancia del docente más allá de su labor como mediador del conocimiento, pues lo posicionan también como un agente flexible que logra adaptar sus estrategias pedagógicas y emocionales para acercarse a alumnos siempre cambiantes y heterogéneos. El profesor, en el mejor de los casos, se reinventa y

adecua a las distintas necesidades educativas, emocionales y sociales para fungir como traductor de la cultura y mediador entre las exigencias profesionales, institucionales y sociales que se juegan en la educación superior.

*¿Trabajas para una vieja?!: los alumnos machistas*

Hasta este punto, hemos abordado los distintos retos a los que los profesores se enfrentan, los cuales se relacionan con la adecuación de prácticas y estrategias a las distintas generaciones. Sin embargo, ¿qué sucede cuando dichos retos tienen que ver con expresiones machistas y de violencia por parte de los alumnos hacia las profesoras?

Clau relata las dificultades de ser una profesional tanto en un área tradicionalmente masculina como en una disciplina altamente masculinizada, a saber, la ingeniería:

... hubo quien tomó toda la pared [...] escribió una carta [...] Yo llegué al salón de clases y ya todos estaban adentro y todos cuchicheando [...] Entonces ya volteé y vi que empezaba: “Ingeniera Clau, dos puntos...” [...] “Usted tiene mirada de fuego, derrite a no sé quién, pero es fría y calculadora”. Era como de amor, odio, deseo y enojo y furia y “tus ojos de fuego y tu corazón de hielo y de hierro” y quién sabe qué cosas [...] Tenía gente que hacía su servicio social conmigo, y había en particular un chico muy, muy participativo. Se quedaba hasta de más horas [...] y una vez llegó a buscarlo un compañero para hacer un trabajo [...] Y [cuando] salió y escuché que le dijo “¿cómo trabajas para una vieja?, ¿cómo te atreves?, ¿por qué te humillas así? (Clau/Ing. Mecánica/UNAM, pp. 13-14)

La violencia en sus distintas expresiones ha sido un tema relevante en la investigación educativa en los últimos años. Si bien la literatura sobre violencia escolar y de género es amplia, en lo concerniente a los espacios educativos, está

enfocada a la violencia ejercida entre alumnos o del profesor hacia los estudiantes (Gómez y Hernández, 2015). De acuerdo con dichos autores, la violencia hacia los profesores se manifiesta en forma de presiones, insultos y agresiones por parte de alumnos o sus familias y, aunque dicho tema es relativamente reciente, el estudio de la violencia de género o sexual resulta mucho más invisibilizado.

Para Clau, la violencia se manifestó en forma de acoso e insultos. Según Bourdieu (1998a), el género es una especie de filtro cultural a través del cual entendemos el mundo, por lo que las expresiones de violencia de género no son solo una expresión de control y poder simbólico, sino que también se relacionan con la convergencia de distintas categorías como el capital cultural y social, así como el habitus de quienes están inmersos en la interacción social.

El sistema simbólico del género impone un tipo de femineidad a través de determinados roles y comportamientos asignados a las mujeres (Flores, 2005). En el caso de las ocupaciones y estudios profesionales, las actividades relacionadas con el cuidado y aquellas que pueden considerarse como una extensión de las tareas del hogar al trabajo son comúnmente elegidas y realizadas por mujeres. La docencia en niveles básicos, por ejemplo, está dominada principalmente por la presencia femenina, mientras que a nivel universitario existe mayor diversidad.

Este ordenamiento de las relaciones sociales y de género entra en conflicto en un espacio como la Facultad de Ingeniería de la UNAM, donde prevalecen disciplinas tradicionalmente masculinas. En la actualidad, hay una mayor presencia femenina en dicho sitio, lo cual permite relaciones entre alumnos y alumnas mucho



más horizontales, mientras que las interacciones con las profesoras implican una relación vertical en la que las docentes se posicionan por encima del alumno.

El relato compartido por Clau ilustra que algunos alumnos tienen hábitos estructurados a partir de relaciones asimétricas con las mujeres, por lo que, desde su percepción, existen diferencias simbólicas importantes que no hacen posible una relación horizontal con ellas en ninguna situación, en este caso, con su profesora.

Desde la perspectiva del currículo oculto (Gimeno, 1995), incidentes como los que reporta Clau permiten entender a la docencia no solo como la solución de problemáticas pedagógicas implicadas en el aprendizaje del alumno, sino que también involucra el control de emociones y la resolución de eventos que resultan agresivos para las profesoras. El currículo oculto, como categoría formada por creencias, mitos, principios, normas y rituales que, de forma directa o indirecta, establecen el tipo de relación entre docentes y alumnos, está permeado no solo por la construcción identitaria del profesor y su expresión a través de las prácticas pedagógicas, sino también por el alumno que, a través de sus creencias y significados, promueve y ejerce distintos tipos de violencia de género.

... el docente tendría que desarrollar habilidades de autorregulación, tolerancia a la frustración, empatía, para ser capaz de enfrentar las relaciones cotidianas de su labor profesional y de las situaciones sociales con alumnos, coordinadores, planeadores y demás actores en el ámbito educativo. (Desatnik, 2009, p. 137)

Tristemente, y como hemos apuntado en otras categorías, el avance hacia la equidad y la transformación de prácticas y discursos machistas dentro de la UNAM es lento, por lo que, para Clau, estos actos de violencia no fueron denunciados ni

mucho menos resueltos frente a instancias formales. Dichos episodios fueron expresados en su relato como incidentes desagradables que logró superar y le permitieron fortalecerse como docente.

*Los profesores cercanos: estar disponible*

La masificación y la diversificación de la educación superior han implicado distintos desafíos para las universidades. La heterogeneidad de los alumnos, cada vez más alejados del tipo ideal descrito por Bourdieu y Passeron (2003), representa para docentes e instituciones retos significativos en la planeación e implementación del currículum y en la relación con los estudiantes.

Debido a que los docentes son el rostro de las universidades frente a los alumnos, tienen el potencial de generar cambios en los estudiantes y sus aprendizajes, por lo que la relación que desarrollen resulta un elemento fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en el funcionamiento de las IES (Gallardo y Reyes, 2010).

La relación profesor-alumno implica tres dimensiones principales que permiten comprender esta interacción: la personal, que incluye las características personales del docente y los alumnos; la bidireccional, definida como la interacción social entre el sujeto que enseña y los sujetos que aprenden; y la tripolar, que incluye la relación pedagógica como tercer elemento mediador. El contenido que se debe aprender y enseñar influye en cómo se determinan jerarquías, y estructura el tipo de contacto que se establece (Gallardo y Reyes, 2010).

Partiendo de las dimensiones anteriores, retomaremos lo narrado por Ingeniero al hacer énfasis en la dificultad del contenido que enseña y en la manera en que, a través del trato cercano y fraterno, intenta aligerar la carga emocional de los alumnos:

... yo creo que soy un profesor cercano a los alumnos. No me gusta tener el papel de patán ni mucho menos, creo yo que es contraproducente [...] Yo pienso que tengo una relación muy buena con los alumnos [...] somos cuates, nos saludamos, me hablan de tú, eso es lo que yo prefiero, nada de usted [...] Y éste es mi número telefónico de celular, me hablan [...] De por si es una carrera difícil [...] Creo que hay que darles a ellos un ambiente en el que no les pese más el estudio. (Ingeniero/Ing. Biomédica/IBERO, p. 20)

Para los estudiantes universitarios las características de una buena relación profesor-alumno se relacionan con elementos principalmente sociales, por ejemplo, el trato personalizado, amable y de confianza, la comunicación, el desarrollo de ambientes amistosos y de respeto, así como el trato fuera del aula, el cual es importante para promover en los estudiantes mejores resultados (Krzemien y Lombardo, 2006). Para Ingeniero es prioridad que los alumnos confíen en él y logren compartir sus inquietudes, pues considera que el rol autoritario y prepotente dificulta este proceso. Se puede afirmar que las características que los alumnos consideran importantes también lo son para Ingeniero, lo cual le facilita el acercamiento y la relación positiva profesor-alumno.

Algo semejante sucede con Renata, quien comparte que una parte de su desempeño docente está ligado a su disponibilidad para atender a sus alumnos. Al igual que Ingeniero, comparte su número de celular y pide que le hablen de tú:

... soy muy cercana. Como que trato de tener cuidado personal con cada uno. Eso se facilita porque son grupos chicos [...] Estoy siempre muy disponible, pueden hablar conmigo cuando quieran, les paso mi [número de] celular [...] les pido que me hablen de tú. (Renata/Filosofía/IBERO, p. 18)

La buena relación pedagógica no es un elemento ya existente en el aula; para desarrollarla debe haber disposición por parte de los participantes, en especial, del profesor, quien marca las pautas generales para el desarrollo del vínculo a lo largo del tiempo (Gallardo y Reyes, 2010). Así, la disposición de los profesores, la cercanía que supone el tener algo tan personal como un número telefónico y el establecimiento de una relación horizontal mediante el tuteo marcan el tipo de relación que los estudiantes pueden establecer con Renata e Ingeniero.

Para Luz, la relación con los alumnos va más allá del espacio escolar, pues se extiende a reuniones fuera de las aulas:

... [soy] muy cercana, muy fraterna [...] Cada semestre hacemos una reunión aquí en la casa, de alumnos, exalumnos, tesisistas, extesisistas. Y cada semestre van viniendo gente nueva, gente del semestre pasado, y entonces se tejen relaciones. (Luz/Matemáticas/UNAM, p. 20)

La influencia de los profesores resulta decisiva para los alumnos, por lo cual la construcción de significados por parte del alumno sobre la realidad que lo rodea y sobre sí mismo está ligada al contexto social y relacional en la que se desarrolla (Covarrubias y Piña, 2004). Si este contexto está basado en la comunicación empática y en el desarrollo de relaciones significativas, para alumnos y profesores la relación será mucho más duradera y relevante. Así pues, como ejemplifica Luz,

el tejer relaciones entre alumnos y profesor resulta parte importante de su desempeño como docente.

En definitiva, una relación profesor-alumno positiva y cercana permite la construcción de aprendizajes mucho más significativos y el logro de relaciones a largo plazo, lo cual permite desarrollar en los alumnos nociones sobre la enseñanza y la disciplina mucho más favorables y valiosas.

*No hay cercanía con los alumnos, ser un profesor distante*

Hemos abordado distintos retos y formas de relación entre profesores y alumnos. La importancia de que estas últimas sean buenas radica en que permiten generar ambientes positivos para la enseñanza.

Sin embargo, ¿qué sucede cuando la relación con los alumnos no es cercana?, ¿se dificulta el proceso de aprendizaje o es posible dar cuenta de rasgos identitarios del profesor? Ser y Divergente describen su relación con los alumnos como distante:

Yo creo que yo no tengo tanta cercanía con los alumnos. Eso lo he notado a través de tantos años [...] Yo considero que tengo lo mínimo necesario para la clase. Fuera del contexto de la clase como que no hago mucha amistad con los alumnos.  
(Ser/Física/IBERO, p. 14)

Covarrubias y Piña (2004) señalan que los alumnos perciben la incompreensión, la inflexibilidad y la rigidez del profesor como características que trastocan la relación educativa. Si bien Ser y Divergente no describen relaciones irrespetuosas o desinteresada hacia los estudiantes, sí hablan de cierta distancia o rigidez en el trato con ellos:

... soy distante, soy frívola, marco la brecha en clase. Creo que hasta unos me tienen miedo al principio [...] Sí soy una maestra que... Sí me han colocado como una maestra muy rígida, que respeta las reglas [...] No me coloco en ese rol toda la vida. “Eres mi alumno mientras estás matriculado conmigo, a partir de ahí ya compórtate como mi colega”. (Divergente/Pedagogía/UNAM, p. 22)

Los relatos de Ser y Divergente refieren a construcciones históricamente validadas de la práctica docente, las cuales posicionan al profesor en una relación vertical con jerarquías que deben ser respetadas (Gallardo y Reyes, 2010). El profesor, como poseedor del conocimiento, establece límites y cierta distancia objetiva con los estudiantes, lo cual no significa que las metas de aprendizaje no se logren.

Según lo encontrado por Covarrubias y Piña (2004), aunque los alumnos prefieren un profesor simpático que se interese por ellos, reconocen la importancia del rol directivo por parte del docente, lo que permite el logro de los objetivos del curso y tener evaluaciones objetivas.

#### *Los “detalles” de los alumnos: el reconocimiento a la labor del profesor*

Si bien hasta ahora hemos recuperado las distintas formas en que nuestros profesores se relacionan con los alumnos, así como la manera en que cada una puede influir en la relación enseñanza-aprendizaje, Clau y Divergente también comparten algunos detalles que los alumnos han tenido a lo largo de los años, lo cual representa para ellas el reconocimiento a su labor como docentes.

Así, Clau describió su relación con los alumnos como “... muy cercana, a la fecha creo que tengo el gusto de tener chicos que [...] cuando pasan por mi salón, se regresan para saludarme” (p. 28). Considerando dicha cercanía y la cierta

continuidad en el trato con los estudiantes, resulta muy relevante que esta relación de cordialidad y amistad se traduzca en detalles que los alumnos tienen con ella:

... me llamó mucho la atención cuando llegué a mi salón de clases y no vi a nadie afuera, que regularmente todos están afuera [...] Abro la puerta [...] y, cuando entré, me di cuenta, acababa de pasar el día del maestro y me hicieron una manzana con globo [...] Otro que recuerdo con particular cariño: Me organizaron un *baby shower* y, entonces, yo me acuerdo, justo se acabó el semestre y a mí ya me falta poquito para que naciera mi bebé y recuerdo que algo parecido... Llegué al salón [...] y, cuando abrí la puerta, habían adornado con globos, muy lindo. Me compraron un bambineto para mi bebé. En el pizarrón lleno de nombres y se iba a llamar resistencia o electrón. (Clau/Ing. Mecánica/UNAM, p. 13)

Es importante recordar que, para la construcción identitaria, las conductas compartidas en la interacción social son piezas claves en dicho proceso. El ser reconocido por los otros, en este caso los estudiantes, le permite al profesor integrarse en la sociedad donde se desarrolla. En esta interacción se juegan símbolos y significados:

Nuestros símbolos son todos universales. No se puede decir nada que sea absolutamente particular; cualquier cosa que uno diga, que tenga alguna significación, es universal. Se está diciendo algo que provoca una reacción específica en alguien siempre que el símbolo exista para ese alguien, en su experiencia, como existe para uno. (Mead, 2009, p. 177)

Los regalos, como un símbolo de reconocimiento del otro generalizado —en este caso los alumnos—, permiten a Clau sentirse parte de la comunidad universitaria y reconocerse a través de otros como docente, lo cual también valida su práctica, epistemologías y estrategias. En el mismo sentido, Divergente comparte la forma en que su trabajo ha sido reconocido, sin embargo, ella menciona que su trato con

los alumnos es distante y rígido dentro de las clases. Así pues, llama la atención el reconocimiento que hacen los estudiantes a su labor como docente:

... de repente tocan, abren y “maestra, terminó el semestre”. Un ramo de flores, ciento cincuenta flores [...] La más reciente fue en un foro de pedagogía. Yo no pude estar [...] no fui, pero cuando vengo al día siguiente me entero que ahí fui revolución, porque el estudio que hacen es sobre mis egresados de mi preespecialidad, y todos hablando de experiencias exitosas. (Divergente/Pedagogía/UNAM, p. 28)

Retomando lo narrado por Divergente en categorías anteriores al cuestionarle sobre su trato con los alumnos, mencionó que deposita la responsabilidad en los alumnos, lo cual puede ser incómodo para algunos de ellos. Al respecto, Santiago y Fonseca (2016) mencionan que un docente que confía en los estudiantes los hace sentir capaces de lograr objetivos, tomar decisiones y desarrollar autonomía, lo cual caracteriza a un buen profesor, pues desarrolla en ellos metacogniciones que promueven el aprendizaje autónomo.

De esta manera, el reconocimiento que Divergente recibe por parte del estudiantado está relacionado con la confianza que deposita en los jóvenes y en su logro de aprendizajes. Además, parte de la importancia de dicho reconocimiento no solo está en la parte simbólica y la validación que implica, también representa para el profesor un evento que contribuye al desarrollo de su autoestima (Day 2006; Monroy, 2014). Es en tal sentido que el docente atribuye y reafirma el conjunto de cualidades y el aprecio que los otros tienen hacia sus habilidades.

La identidad docente, según Ávalos (2013), es el conjunto de significaciones construidas respecto a quién se es y qué encargo social se tiene; parte de ellas se relaciona con las emociones debido al intercambio de subjetividades entre los



actores. En este caso, el docente y los alumnos se interrelacionan para reconocer, a través de símbolos, la labor del profesor y su posición en las interacciones sociales.

#### 4.3.5. La carrera docente: universidad, neoliberalismo y capitalismo académico

Avanzando en nuestro análisis y en el énfasis sobre la importancia de la docencia como actividad profesional, en la que intervienen categorías que van desde los rasgos más particulares de cada profesor hasta el contexto social, económico y político de la época, es importante posicionar a la universidad y sus docentes en distintos momentos históricos y sociales. Estos últimos determinan y modifican tanto prácticas como normas implementadas en las IES y tienen efectos directos en los profesores y sus prácticas.

La universidad, como institución educativa, forma parte del complejo proceso de elaboración de la llamada modernidad, pues es un espacio de formación, construcción y reconstrucción de sujetos y subjetividades. La educación es para cada sociedad, grupo o individuo una imagen de la nación, del mundo y del universo donde habitan los sujetos, propone el orden y lugar para los objetos y seres importantes para la colectividad y, simultáneamente, establece una taxonomía tanto para dicha colectividad como para el mundo (Jiménez, 2007).

Durante los años ochenta, se generó un cambio trascendental para la educación universitaria en México, debido al importante aumento de la matrícula en las universidades públicas y a la aparente falta de organización por parte de las

diversas IES, lo cual provocó un mayor grado de intervención del Estado en las universidades públicas.

Durante la presidencia de Carlos Salinas, se puso en marcha el Programa de Modernización Educativa (1988-1994) y se generó la idea de una reforma educativa integral para la educación superior. Así, se impulsaron tanto los órganos reguladores como los centros tecnológicos regionales, y se llevaron los servicios educativos más allá de las grandes ciudades, los cuales, actualmente, suman poco más de 2500 instituciones en su conjunto. En este sentido, existe una gran complejidad y diversidad en lo referente a los distintos subsistemas universitarios.

Al haber tal variedad de instituciones y enfoques, se exploraron nuevas formas de organización curricular, por ejemplo, los modelos departamentales o modulares. De igual forma, se promovió la creación y especialización de nuevas carreras y posgrados, así como de la enseñanza abierta.

Estas reformas y modificaciones en la planeación educativa y la organización interna de las universidades promovieron la idea de que la educación superior pública había fracasado y era necesaria su reestructuración. Por ello, se propuso la reducción de la inversión pública, buscando la descentralización, la privatización de los sistemas, la flexibilización de contratación, la piramidalización y la evaluación docente (Puiggrós, 1996). En 1983 el presupuesto para la educación superior comienza a restringirse, por lo que se generaron distintos mecanismos para la evaluación de las universidades, las cuales competían constantemente por la obtención de recursos. Ejemplo de esta situación fue la creación de la ya mencionada CONAEVA en 1989 (Covarrubias, 2017).

El contexto descrito preparó el terreno para una serie de medidas justificadas en atender las recomendaciones realizadas por el Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Mundial y la UNESCO, lo cual supuso la intervención directa de las instancias económicas en el diseño de las estructuras de la educación superior.

Como consecuencia de las distintas modificaciones y reformas, se da un reordenamiento progresivo de la planta docente. Así, el SNI y el PROMEP<sup>13</sup> introducen nuevas reglas para los profesores, promueven la formación académica con posgrados y generan nuevos mecanismos en la regulación del mundo académico (Villanueva et al., 2008).

Partiendo de este panorama de cambios en las reglas y regulaciones para la docencia universitaria, nuestros participantes comparten sus sentimientos, posturas y percepciones acerca de la manera en que estas transformaciones impuestas en sus instituciones los han afectado y cómo han logrado permanecer y construir su carrera docente.

#### *Sastrería académica: plazas y nombramientos hechos a la medida*

Durante los años noventa, el proyecto neoliberal en la educación se consolida con la implantación de sistemas de evaluación para la educación superior en distintos niveles: profesores, alumnos y administrativos. Con base en ello, los presupuestos fueron determinados y destinados a las universidades públicas y se crean los rankings para medir el nivel educativo, organizacional y productivo de las universidades internacionalmente. Estas escalas evaluaban la cantidad y la

---

<sup>13</sup> Programas de los que se habló en los apartados 1.1. *El camino latinoamericano* y 1.2. *El contexto mexicano*.

supuesta calidad de investigadores, instalaciones, competencia de profesores y alumnos que las universidades, tanto públicas como privadas, atienden.

Las evaluaciones supusieron el fin de los mal llamados fraudes académicos (Hallak y Poisson, 2010), que exponían cierto grado de inconsistencias en la asignación de nombramientos y plazas. Los esfuerzos no solo nacionales, sino también internacionales para frenar estas prácticas se centraron en homologar los procesos de evaluación tanto docente como institucional, con el fin de nombramientos o recursos.

Si bien dentro de las legislaciones universitarias y en el imaginario representado por normas y parámetros este discurso ha permanecido, Ser, Renata y Luz comparten que, en la práctica diaria, no siempre se siguen tales lineamientos. Ser ha trabajado en dos instituciones reconocidas, la UNAM y la IBERO, y en sus relatos constantemente compara las condiciones de la docencia en ambas universidades, por lo que, al preguntarle sobre las diferencias en la obtención de plazas y nombramientos en estas instituciones, aclara:

Sí son distintos. Para el concurso como técnico académico en aquel entonces yo presenté un proyecto, no me entrevistaron como tal y fue más bien la gestión de la Maestra Cour de Lara ante el departamento de física para que a mí me dieran la plaza. Yo concursé con otros dos o tres candidatos, me hicieron un examen y ese examen sirvió para argumentar que yo era el candidato idóneo para esa plaza [...] pero, básicamente, fue porque la maestra Cour de Lara la peleó. Yo estaba recomendado [...] En la UNAM las plazas son camisas hechas a la medida de cada quien, hacen la convocatoria en función de lo que él tiene, y ya los que vengan... Si sale alguien, una eminencia que va por encima de uno, pues sí, obviamente, porque para eso es el concurso, pero regularmente no sucede. (Ser/Física/IBERO, p. 14)

Para retomar el análisis, primero definiremos el concepto de globalización, lo cual permitirá entender la insistencia de las universidades por homologar las evaluaciones. Dicho concepto supone una transformación en la que la soberanía de los estados se ve disminuida y prevalecen las reglas del mercado global (Walker, 2017). A nivel educativo, implica la reestructuración de las formas de financiamiento a las universidades a través de evaluaciones que buscan controlar y regular la actividad académica en beneficio de las IES.

En este contexto, la obtención de plazas y nombramientos en los distintos espacios universitarios se homologó a través de concursos con criterios, directrices y procedimientos para garantizar la fiabilidad y calidad del proceso. Por ejemplo, la Dirección General de Estudio de Legislación Universitaria (1988) establece que se deben formar comisiones que evalúen y dictaminen la obtención de plazas y nombramientos. A través de los concursos de oposición, el Consejo Técnico emite una convocatoria que debe ser enviada al secretario General de la UNAM para su consideración y publicación. Las comisiones evalúan, dictaminan y notifican los resultados de los participantes. El estatuto establece que ésta es la única forma de ingreso y promoción dentro de la universidad.

Como mencionamos, las legislaciones están presentes en documentos que rigen la contratación y promoción de los docentes, y buscan que la universidad se sustente en los valores de autonomía, democracia y defensa de las causas sociales. Sin embargo, y a pesar de los esfuerzos por erradicar concursos poco justos, prevalece la autocracia, la centralización y la defensa de los privilegios de pequeños

grupos de poder dentro de las universidades (Ibarra, 2009). De ahí que Ser considere las plazas como “camisas hechas a la medida”.

Sin embargo, Renata, quien reconoce la importancia del establecimiento de parámetros que permiten evitar procesos desleales en la contratación, del mismo modo reflexiona sobre las ventajas de contratar a alguien que ya se conoce, contraponiendo la lógica del concurso abierto:

... creo que las nuevas reglas son más objetivas, te permiten ser como más transparente, no me ha costado trabajo asumirlas [...] Te puedo decir que ningún examen, ninguna clase muestra, te muestra verdaderamente lo que una persona es. Es mucho mejor cuando tú contratas a alguien que ya conoces [...] Las reglas son buenas, porque te permiten una mayor transparencia y evitar los abusos [...] el amiguismo y el compadrazgo, esas cosas que son muy nefastas, que tampoco creo que se quiten con reglas, porque hay concursos muy amañados donde ya está la resolución de la plaza, solamente hacen como el escenario y eso es lo que pasa muchas veces [...] La universidad ha ido evolucionando, se ha vuelto más reglamentaria. (Renata/Filosofía/IBERO, p. 14)

Si bien la evaluación promueve contrataciones más justas, la prevalencia del fraude académico en forma de plazas y los concursos arreglados o las contrataciones por recomendación amenazan la integridad y fiabilidad de los docentes, poniendo en duda sus capacidades (Hallak y Poisson, 2010). Sumado a lo anterior, la escasa apertura de espacios para la contratación de nuevos docentes en las universidades mantiene las prácticas de la universidad y de sus profesores lejos de la estabilidad y renovación que las reformas plantearon como objetivos principales.

*Los procesos de evaluación docente: el esfuerzo por permanecer*

Como mencionamos, durante el periodo del presidente Salinas se creó el Programa de Modernización Educativa (1988-1994), surgido como respuesta a la crisis extendida que enfrentaba la educación superior a consecuencia de los movimientos estudiantiles de 1968 (Ordorika, 1992). El proyecto de mejora se centró en la modernización de la educación (Arbesú y Rueda, 2003) con nuevas reformas y planeaciones que promovían la idea de que la educación superior pública había fracasado, por lo que era necesaria su reestructuración. De esta manera, el programa modernizador de 1989 planteó cinco líneas de acción para la mejora de la educación superior (Canales, 2008), centradas en la evaluación de:

1. El desempeño escolar de los alumnos.
2. Los docentes.
3. La administración educativa para valorar el apoyo estatal.
4. La política educativa en función del cumplimiento de objetivos y metas.
5. El impacto social de los egresados, traducido en niveles de eficiencia y empleabilidad.

La evaluación, en que estuvo fundamentado dicho programa, continúa siendo un tema controversial en distintas esferas académicas (Rueda, 2008) y surgió como una herramienta de compensación económica a consecuencia de la drástica caída salarial de los docentes, derivada de la crisis económica y de la aplicación de nuevos parámetros para la distribución de presupuestos federales en materia de educación superior.

Las evaluaciones son adaptadas y puestas en marcha en las distintas universidades a través de sus legislaciones y parámetros. Clau describe cómo vivió el proceso de evaluación para obtener una plaza definitiva en la Facultad de Ingeniería:

... hubo oportunidad, se abrieron algunas plazas y, entonces, pues ya te inscribías para el concurso de profesor de carrera. Me acuerdo que sí me inscribí, vi todo lo que se solicitaba, hice mis trámites [...] El susto de cuántos nos inscribimos a ese concurso... pues la verdad tuve suerte [...] Hasta el día que te dicen que ya te quedaste, que ganaste tu concurso, entonces, que ganaste tu plaza [...] Gané mi concurso y, al ganar mi concurso, también la definitividad. Y después presentar lo que marca la legislación universitaria para pasar a profesor de carrera A y luego asociado A y luego asociado B y luego asociado C, luego titular A y me he tardado en preparar mis papeles para solicitar titular B. (Clau/Ing. Mecánica/UNAM, p. 19)

La evaluación del trabajo docente ha generado distintas reacciones, por ejemplo, para Clau dicho proceso fue intimidante y considera que, más que estar preparada y anticipada para tener una buena evaluación, contó con mucha suerte. Este hecho da cuenta de una problemática que se ha desarrollado en las universidades durante las últimas décadas: la transformación simbólica del conocimiento mediante la exigencia de una determinada utilidad que minimiza las prácticas epistémicas, así como las cualidades emancipadoras, críticas y éticas del docente universitario (Amigot y Martínez, 2013).

La productividad, calidad, eficiencia y competitividad, tan propulsadas en los últimos 20 años, son las nuevas cadenas invisibles con las que los grandes capitalistas imprimen al proceso de trabajo un ritmo, un rumbo y una cualidad necesarias para impulsar aún más su proyecto de explotación intensiva [...] El trabajador docente se aliena de sí mismo porque pierde cada vez más control sobre su propio proceso de trabajo y sobre el producto de su trabajo. (González y Pérez, 2009, pp. 375-376)



La necesidad de comprobar la actividad y acumular méritos se da también en la mayoría de otros centros de educación superior. A manera de ejemplo, Ser describe el proceso de evaluación realizado en la IBERO y la forma en que los docentes pueden obtener distintos niveles salariales:

... tenemos indicadores de excelencia académica que van marcando la trayectoria de un profesor y hay una instancia dentro de la universidad que se encarga de gestionar todo esto, se llama Dirección de Análisis de Información Académica. Todos los datos académicos los administra, los procesa y da indicadores que permiten a las entidades académicas [...] revisar periódicamente qué profesores han cubierto ciertos requisitos e indicadores y tiempos. Actualmente, los niveles que tenemos aquí son asociado y titular que tiene hasta 8 niveles. Cada uno tiene una diferencia como del treinta por ciento del salario, que es significativa, y otro requisito también es haber sido bien evaluado por los alumnos [...] El reconocimiento salarial que se hace a la academia pues es precisamente el cambio en el nivel o cambio de categoría [...] ¿Quién evalúa eso?, pues es el consejo académico del departamento, conjunto de profesores, con alumnos, con invitados externos, que analizan la trayectoria de los maestros [...] Se pide también que haya contribuciones de trabajo, digamos, escrito. Hay dos figuras aquí en la IBERO que es investigador y académico. Los que hacen investigación no sólo se dedican a la investigación, parte de su tiempo lo tienen que dedicar a la docencia, pero hay quienes nada más nos dedicamos a la docencia o a gestión de los docentes y estamos en otra categoría. (Ser/Física/IBERO, p. 11)

A través de la evaluación, entendida como esfuerzos sostenidos, autoexigidos y parcialmente controlados, los profesores parecen encontrarse en una cadena de explotación por el afán de comprobar su actividad productiva. Como describe Ser, los docentes se enfrentan a la constante necesidad de ser reconocidos no solo por sus superiores y por los alumnos que los evalúan, sino también por las instancias institucionales que permiten y promueven los nombramientos y niveles.

El profesor debe demostrar *qué hace* en sus actividades diarias y cómo estas promueven los criterios y protocolos establecidos por las universidades o los distintos mecanismos evaluadores. Sin embargo, un docente que obtiene distintos apoyos y jerarquías no necesariamente es un buen mediador del conocimiento en el aula:

... no necesariamente la dedicación de tiempo completo o la obtención de un posgrado se traducen en una mejor actividad docente; pueden mejorar las condiciones laborales del personal, su carrera y tal vez su desempeño, pero eso no necesariamente implica un mejoramiento en la efectividad y eficacia de la labor docente; la relación no es directa ni inexorable. (Canales, 2008, p. 13)

La evaluación se convierte en una operación de cálculo, en la que se puntúa la calidad de una trayectoria en función de criterios y objetivos en distintos ámbitos, los cuales no solo se reducen a lo realizado dentro de las aulas. Así pues, los profesores deben demostrar sus actividades de capacitación pedagógica y/o profesional, así como las de gestión e investigación. Estas distintas funciones les otorgan puntos para la obtención de niveles, lo cual, como narra Ser, no solo implica el reconocimiento a su labor, sino también la obtención de un aumento salarial del 30%.

Como menciona Covarrubias (2017), la evaluación resulta necesaria para el buen funcionamiento de las IES, pero es importante generar evaluaciones mucho más pertinentes que tomen en cuenta la etapa de la vida del profesor y su desarrollo personal y profesional.

*Los estímulos económicos: el incremento de la responsabilidad*

Así como las evaluaciones son adaptadas, cada institución de nivel superior posee diversos programas o jerarquías que permiten el acceso a distintos estímulos económicos. En la UNAM, actualmente están vigentes programas como el PRIDE y los PEPASIG, ya mencionados con anterioridad,<sup>14</sup> que buscan reconocer la productividad de los docentes en las distintas actividades que realizan dentro de la universidad.

Clau describe lo que implicó para ella obtener un estímulo otorgado por uno de estos programas y las responsabilidades extras que conlleva:

... los profesores de tiempo completo tenemos un programa de estímulos que se llama PRIDE y, en ese programa de estímulos, no debes haber pasado más de cinco años en la misma categoría para que se vea reflejado que sigues ascendiendo, que tienes ese interés, y tus estímulos son mejores. También porque es obvio conforme vas subiendo el nivel son más los compromisos, más los retos, más el trabajo que debe realizarse, y ya con otros compromisos como la formación de personal, la coordinación de áreas, de procesos. (Clau/Ing. Mecánica/UNAM, p. 19)

La presión a la que está sometido el docente universitario responde a que los altos mandos de la administración educativa responsabilizan a los profesores del éxito o fracaso de las medidas instauradas, por lo que el profesor es el último eslabón de la cadena de la administración y recibe el peso pedagógico y económico de sacar adelante la educación superior (López y Flores, 2006). Como explica Clau, los compromisos aumentan con la obtención de estímulos y no siempre están

---

<sup>14</sup> Véase el apartado 1.3. *Sobre la transformación de la profesión docente y el capitalismo académico.*

relacionados con la función docente, lo cual expone al profesor a niveles de estrés y ansiedad importantes.

El cambio de dinámica y de las condiciones laborales de los profesores universitarios no solo ha deteriorado las prácticas docentes, sino que también ha tenido un impacto en las relaciones profesor-alumno, la formación del estudiantado, la relación del profesor con el proceso de enseñanza-aprendizaje y el manejo de tiempo invertido en las aulas. Ingeniero describe cómo la obtención de niveles se traduce en hacer frente a un “mundo de trabajo”:

... yo, como profesor, no sólo es la docencia de mis materias, además, tenemos que ver cuestiones como administrar los laboratorios, atender alumnos, darles tutoría, darles asesoría, darles también seguimiento a los alumnos que están haciendo su internado [...] el mantenimiento del plan y diseño del nuevo plan de estudios, acreditaciones y la acreditadora que nos corresponde a nosotros a nivel nacional [...] Es un mundo de trabajo, pero, además, puede uno hacer investigación, puede uno hacer vinculación, puede uno hacer difusión [...] La coordinación es un mundo de trabajo también, es decir, planear horarios, materias, contratar profesores de asignatura, planear presupuestos para el año siguiente, dar seguimiento a las compras, atender a los profesores, atender a los alumnos [...] a sus papás. (Ingeniero/Ing. Biomédico/IBERO, p. 5)

El ritmo de trabajo al que el profesor está expuesto genera un deterioro evidente en su calidad de vida, lo cual se manifiesta como agotamiento, contracturas, cansancio, etcétera. (Martínez y Preciado, 2009)

*Yo no me imagino mi vida sin ir a dar clases: la lejana jubilación*

Una de las consecuencias más riesgosas del nuevo orden dentro de las universidades se ve reflejado en el deterioro de la salud de los profesores y la

negativa a la jubilación de un sector importante de ellos. Ser comparte sus planes a futuro, los cuales incluyen una jubilación que le permita continuar impartiendo clases:

... yo ahorita ya cumplí aquí en la universidad treinta y tres años dando clases. La idea de jubilación es de sesenta y cinco años, entonces, todavía me falta. Tengo cincuenta y seis, me faltan nueve años para tener la edad de jubilación, entonces, ahorita mi proyecto es enfocarme específicamente en mi trabajo aquí, terminar la tesis de doctorado [...] y... pues... esperar jubilarme, todavía con ánimo para seguir dando clases. Al jubilarme, no pienso dejar de dar clases. (Ser/Física/IBERO, p. 19)

La jubilación es un tema por demás complejo para los docentes. Si bien se reconocen cansados o sobrepasados, presentan una negativa constante a alejarse de las aulas y no parece que haya claridad sobre la edad límite para un buen desempeño como profesor:

... las plazas que han quedado vacantes, por jubilación, renuncia o muerte no están siendo cubiertas con nuevo personal, por lo que quienes permanecen laborando asumen parte del trabajo del personal prescindido. Esto implica que el trabajo se intensifique para cumplir con los requerimientos que las jornadas se extiendan sin pago adicional. (Martínez y Preciado, 2009, p. 205)

Aunque los profesores que deciden jubilarse no tienen control sobre quién ocupará sus puestos o funciones, les queda claro que las jornadas se intensificarán para el personal que aspire a esas plazas, debido a la comprobación y los trámites por realizar para lograr acceder a las promociones. Para Renata el camino a la jubilación es aún largo, y habló sobre proyectos y objetivos que aún tiene por cumplir:

... queremos abrir una especialidad en docencia [...] Tengo también muchos planes de escribir y tengo tres proyectos de investigación en los que estoy involucrada [...]

Quiero que este departamento brille, brille, brille y pueda contribuir a la educación básica en México [...] Además, eventualmente jubilarme, claro. (Renata/Filosofía/IBERO, p. 14)

Algunos de los motivos por los que los profesores de mayor edad deciden no jubilarse son la pérdida de estímulos e incentivos económicos y que su jubilación solo corresponderá al pago por horas impartidas de clase, lo cual resulta mínimo para acceder a una vida digna y de calidad. Lo anterior obliga a muchos docentes a permanecer en sus funciones, afectando su salud, tiempo en familia, descanso y desarrollo personal.

Sin embargo, también hay quienes mencionan que la docencia es un espacio específico que determina parte de su identidad, a la que no se disponen a renunciar, por ejemplo, Luz para quien este compromiso va más allá de la remuneración económica:

... yo no me imagino mi vida sin ir a dar clases a la facultad [...] Yo llevo más años yendo a la facultad que sin ir a la facultad [...] Mi contador algún día me dijo “a ti te conviene más de dejar de dar clases en la UNAM, porque con el poquito que ganas de la UNAM, cambias de nivel de ingresos y, entonces, te quitan más impuestos” [...] Y yo lo miraba así como que: “¿cómo crees?, es como quitarte un brazo, no puedo dejar de dar clases en la UNAM”. (Luz/Matemáticas/UNAM, p. 23)

La identidad de cada actor educativo, principalmente el docente, implica un conjunto de acciones y manifestaciones simbólicas, en las que intervienen diversos factores. Como hemos expuesto, existen distintos motivos por los que los profesores deciden jubilarse o no, o incluso, jubilarse bajo sus propios términos. Parte de cómo toman esta decisión se relaciona con su identidad, en tanto que esta última no se limita a su rol como educadores o a sus elecciones lógicas, sino que es una expresión

colectiva, en la que convergen el campo disciplinar del que provienen y las instituciones donde se desarrollan.

La influencia de las modificaciones realizadas a la evaluación y promoción de los profesores sin duda ha desarticulado su trabajo y los ha impulsado a asumir responsabilidades diversas que, de alguna forma, generan ciclos de responsabilidad y niveles de presión a los que se habitúan hasta cierto punto.

#### 4.3.6. Las universidades y sus docentes: una relación ambivalente

Las instituciones, como objeto cultural, expresan poder social con la implantación de normas-valor, lo cual representa la posibilidad de lo grupal o colectivo para regular el comportamiento individual. Así, las instituciones poseen un poder regulador que permite las producciones culturales y la socialización; todas ellas poseen, a su vez, una tensión inevitable en su interior por ser implantadoras de orden (Fernández, 1994).

La escuela nace como una institución contradictoria debido a la lucha intensa entre la tendencia a reproducir contextos homogéneos y la búsqueda de la educación superior por transformar o modificar el contexto (Fernández, 1994). La relación de las universidades con los docentes se caracteriza por ser tensa, ya que la institución, por un lado, busca establecer normas y pautas de funcionamiento que, en ocasiones, no priorizan el bienestar de los profesores y, por otro, fortalece las identidades y el sentido de pertenencia de los actores educativos.

Las instituciones juegan un papel importante en la construcción de la identidad docente y, por el solo hecho de existir como plantean Berger y Luckman

(1968), intervienen en la conducta humana, estableciendo patrones de conducta que controlan y orientan el comportamiento individual en determinados sentidos o en contra de otros múltiples, teóricamente posibles.

Las instituciones reflejan y mediatizan los valores y las relaciones sociales de una sociedad determinada, por lo que su importancia radica en el poder que poseen como espacio social de simbolización. Así, dichas organizaciones, incluida la universidad, son establecimientos que pueden ser definidos como unidades sociales concretas, dotadas de un espacio y un conjunto de personas poseedoras de un proyecto, cuya realización exige distribuir responsabilidades para cumplir tareas y metas (Fernández, 1996).

La relación de nuestros participantes con la universidad se expresa de distintas formas, desde la imposibilidad de abandonar el espacio universitario hasta la apropiación de prácticas y valores institucionales que les permiten reconocerse como parte de dicho centro, validando así su lugar como docentes y profesionales.

Es importante resaltar que, para esta discusión, se retoman únicamente discursos compartidos por participantes que laboran en la IBERO, pues Ser e Ingeniero expresan una fuerte identificación con esta institución que forma parte de su discurso, el cual es sostenido a lo largo del diálogo. A partir de sus narrativas, encontramos una postura ambivalente respecto a la universidad: por un lado, la admiración, respeto y reconocimiento a dicha institución y sus inclinaciones jesuitas y, por otro, la confrontación con las exigencias casi imposibles de cumplir para permanecer en ella.



*La filosofía jesuita en la IBERO: una forma de ver la vida*

Las instituciones educativas son parte de la transmisión cultural que requiere una sociedad compleja y, a su vez, poseen rasgos generales que resultan particulares: son consideradas ambientes artificiales que promueven la diferenciación de las personas al asignar roles específicos, hay un alto contenido emocional involucrado en sus actividades y existe dentro de ellas una trama simbólica construida por cada miembro de la institución.

La Universidad Iberoamericana pertenece al Sistema Universitario Jesuita (SUJ). Según su portal en línea (<http://www.suj.org.mx/>), dicho sistema está compuesto por IES y centros de investigación asociados a la Compañía de Jesús que comparten características como la inspiración cristiana, un proyecto educativo común, la concepción curricular y agendas comunes de investigación y planeación estratégica que buscan incidir, a través de las universidades, en la creación de sociedades más justas, equitativas, humanas, libres y fraternas, dando preferencia a los pobres y excluidos.

La trama simbólica construida en la IBERO está estrechamente relacionada con la filosofía jesuita adoptada por el Modelo Educativo Jesuita, el cual consiste en un conjunto armónico e integrado de valores y experiencias pedagógicas, cuyas características son la utilidad, la promoción de la justicia, la formación humanista y la vivencia de la fe (Universidad Iberoamericana, 2013).

Al adoptar esta filosofía, la formación de alumnos y profesores busca la excelencia académica, así como la formación humana integral de inspiración

cristiana. Para el logro de estos objetivos los alumnos cursan distintas materias de formación humanista, mientras que los profesores son invitados a formar parte del Diplomado en Espiritualidad Ignaciana al que alude Ser:

... he sido tratado excelentemente aquí en la IBERO [...] La gente que tiene como pintas a poder ser administrativos, los invita el rector a tomar los diplomados [...] Parte del diplomado es tomar un retiro con los Jesuitas, son experiencias espirituales que han marcado también mi vida y mi trayectoria, porque son una forma, una filosofía, es una forma de ver la vida. (Ser/Física/IBERO, p. 19)

El diplomado busca que los colaboradores inspirados en la espiritualidad ignaciana crezcan en la fidelidad creativa para, de este modo, orientar de forma eficaz la transformación hacia un mundo más humano, justo y solidario (Coordinación de Identidad y Misión, 2021). Las instituciones juegan un papel importante en la construcción identitaria de los docentes debido a que brindan a estos estabilidad, generan lealtad, compromiso con su labor y dan consistencia a su quehacer diario. En tal sentido, la apropiación de los valores y filosofía jesuita promueve una mayor identificación y sentimientos de pertenencia en los profesores, lo que hace posible su permanencia en las instituciones y la validación de su lugar en ellas.

Las instituciones no solo se valen de recursos dirigidos directamente a promover su filosofía y prácticas, también desarrollan programas y proyectos que permiten que se les reconozca tanto a nivel interno, esto es, por parte de docentes y alumnos, como a nivel social. Al ser parte de la comunidad, Ingeniero apunta que las características particulares de la IBERO están directamente relacionadas con la visión y administración jesuita:

... la IBERO no tiene fines de lucro, todo se reinvierte y todo se da, se regresa a la comunidad de alguna manera, en proyectos a grupos vulnerables, comunidades migrantes, indígenas, como la comunidad del pueblo de Santa Fe [...] Hay una gran colaboración con los vecinos de Santa Fe a través de la Casa Meneses, con mucho apoyo desde luego de los jesuitas a proyectos sociales y emprendimiento social [...] Tener la visión y la administración jesuita de esta universidad nos hace realmente una universidad diferente a las demás (Ingeniero/Ing. Biomédico/IBERO, p. 7)

El Modelo Educativo Jesuita plantea en sus objetivos servir al pueblo de México mediante la promoción de la justicia y asumiendo su responsabilidad social con apego a los valores ignacianos. Con base en lo anterior, la IBERO ha generado distintos espacios de encuentro y diálogo con la comunidad, reconociendo los contextos de pobreza, marginación, violencia y desigualdad para la búsqueda de soluciones a través de la participación activa de estudiantes, docentes y personal universitario en proyectos sociales (*Compromiso social IBERO*, s.f.).

En su narración, Ingeniero menciona distintos programas de atención a la comunidad que se desarrollan en la IBERO, por ejemplo, de atención a migrantes, a indígenas y al medio ambiente. Por su parte, la Casa Ernesto Meneses, creada en octubre del 2011, tiene como objetivo la promoción del desarrollo personal, familiar y comunitario de los habitantes del Pueblo de Santa Fe (*¿Quiénes somos?*, s.f.) y es referente del compromiso social de la IBERO.

A partir de lo narrado por Ser e Ingeniero, es posible asegurar que el proceso de construcción de identidad colectiva del profesor como parte de una institución es complejo y no basta con la adscripción a grupos ni con el conocimiento simbólico de los mismos, pues también es necesario que todo este aprendizaje sea

internalizado a través de la participación de los individuos en dicho proceso, por ejemplo, mediante la participación en diplomados, como mencionó Ser. Este involucramiento activo se da a partir de los procesos de comunicación, ya que es solo a partir de ellos que se reproducen los grupos, se adquiere conciencia de sí y se articulan subjetividades para la apropiación y validación de la identidad (Guerra, 1997).

*Estamos totalmente saturados: la burocracia universitaria*

Los establecimientos académicos tienden a establecer ejes de alineamiento estructural que permiten su funcionamiento a través de facultades, departamentos, cátedras o grupos de investigación, lo cual posibilita a los profesores reconocerse y reconocer el trabajo de los otros para, con ello, construir una identidad docente particular con respecto a la institución y su posicionamiento en ella. En este aparente equilibrio institucional, han surgido problemáticas derivadas de la posmodernidad y las políticas neoliberales que rigen hoy día la educación. Al respecto, Pérez (1998) menciona que:

Para comprender la relevancia de las interacciones que se producen en el contexto escolar es necesario entender las características de esta institución social en relación con las determinaciones de la política educativa que las diferentes y superpuestas instancias administrativas van elaborando para acomodar las prácticas escolares a las exigencias del escenario político y económico de cada época y de cada lugar. (p. 127)

Ingeniero reflexiona sobre la tensión constante entre profesores e instancias de administración escolar, la cual se traduce en cargas de trabajo excesivas y jornadas extendidas:

... con las distintas instancias universitarias es una relación muy cordial. Sí hay diferencias, por ejemplo, la parte administrativa yo pienso que no nos entiende muy bien a la parte académica [...] La parte administrativa nos pide a los académicos más cosas y “hagan esto y hagan esto”. Ellos nunca se han enfrentado, la gran mayoría no saben lo que es para el profesor preparar una clase, mantenerse actualizados, calificar, entonces, no han tenido esa experiencia y tampoco han sido coordinadores [...] Tampoco nos entienden a los coordinadores y nos piden que hagamos esto y nos piden tal información y “sáquela de dónde puedan”, y entonces estamos totalmente saturados, al que le preguntes [...] No sólo tenemos que dar clases, sino que algunos tenemos proyectos de investigación [...] Toda la carga administrativa es brutal [...] Creo que la relación entre académicos y administradores podría mejorar si entendieran esto. (Ingeniero/Ing. Biomédico/IBERO, p. 20)

Como ya hemos mencionado, las largas jornadas laborales y la presión por demostrar su participación dentro de las universidades ponen a los docentes en una condición propensa al desarrollo del síndrome de *burnout* (Tamez y Pérez, 2009).

Para Ingeniero la relación con la institución a nivel administrativo resulta inconsistente, desigual y poco empática, lo cual deviene en el desborde emocional de los profesores por la carga excesiva de trabajo no docente, descrita por él como brutal. Esta situación se relaciona con el ya mencionado síndrome de *burnout* en los profesores, es decir, con el estrés extremo en situaciones donde se llega a un punto límite que pone en riesgo el bienestar personal y social. Los profesores a menudo no están conscientes de padecer el síndrome, ya que sus respuestas al estrés tienden a ser minimizadas (Desatnik, 2009).

Las exigencias de las instituciones no siempre son consistentes, pues el profesor está expuesto a distintos requerimientos por parte de dichos centros, a los cuales se suman los de los alumnos, los padres de familia, etcétera. Se enfrenta a

dilemas en los que se espera que estimule la creatividad de los alumnos y que, a la vez, sea capaz de evaluarlos de forma homogénea y estandarizada. De igual manera, se espera que respete y estimule los ritmos individuales de cada uno de ellos, pero, al mismo tiempo, se le exige evaluarlos con puntuaciones cerradas. Dentro de esta dinámica contradictoria, el profesor también está atrapado en la evaluación de su propio desempeño.

Entre las consecuencias del desgaste emocional de los profesores están las conductas tendientes al perfeccionismo, la necesidad excesiva de aprobación, la tendencia a ignorar signos físicos y psicológicos de estrés o la excesiva necesidad de control. Si bien los docentes que participaron en el estudio refieren una carga de trabajo excesiva y condiciones no siempre favorables para la práctica, no llegan a reconocerse como saturados o desbordados por la situación, lo cual resulta preocupante debido a la normalización de cargas de trabajo extenuantes y de escritorios completamente saturados.

Los profesores universitarios están expuestos a un severo desgaste emocional e intelectual que las medidas y reformas puestas en marcha no han tomado en cuenta. Además, las instituciones no han generado políticas y recursos eficientes para atender la situación emocional y física de sus profesores (Tamez y Pérez, 2009). Así pues, es responsabilidad de las universidades tanto procurar el bienestar físico y mental de su plantilla como generar opciones y oportunidades que favorezcan el desarrollo saludable de la carrera docente.

## 5. CONCLUSIONES

A lo largo de nuestro trabajo, hemos hecho énfasis en la importancia de la docencia universitaria y su complejidad, además de posicionar a las IES y sus docentes en el contexto de grandes cambios sociales y económicos en México, los cuales han modificado la forma en que los profesores trabajan y significan su labor. En particular, hemos centrado nuestra atención en las reflexiones realizadas por los profesores respecto a sus decisiones, crecimiento profesional y transformaciones tanto personales como profesionales.

El objetivo principal de esta investigación fue conocer la construcción identitaria de profesores universitarios y la influencia que esta ejerce en la práctica pedagógica. Podemos afirmar que los resultados obtenidos fueron significativos, cumplieron con los objetivos planteados y, además, lograron responder a las preguntas iniciales que guiaron esta investigación.<sup>15</sup>

Respecto a la metodología utilizada para la recuperación y análisis de los datos, el uso de narrativas permitió generar un espacio donde los profesores expresaron ideas, emociones y experiencias que difícilmente se logran recuperar con otro tipo de acercamientos. De igual forma, la cualidad reflexiva de las narrativas dio pauta a que los docentes entretejeran sus trayectorias desde el reconocimiento a su labor y trabajo diario, lo cual, visto reflexivamente y en perspectiva, les permitió

---

<sup>15</sup> A manera de recordatorio, se repiten a continuación: ¿cómo se construye la identidad docente de los profesores universitarios ante el reordenamiento de la educación superior?, ¿cómo se expresa la identidad reconstruida por el docente en su práctica pedagógica?, ¿cómo significa el profesor su identidad y práctica, según su disciplina y la institución en la que trabaja?

identificar sus grandes logros y aciertos, así como pensar en la importancia de su rol dentro del engranaje educativo.

En este sentido, consideramos que el uso de técnicas narrativas para el estudio de los docentes dio acceso a su construcción identitaria y la manera en que esta se refleja en su práctica pedagógica, además, posibilitó el acercamiento a los procesos de identificación del docente como profesional dentro de las IES donde labora. Así pues, coincidimos con Bruner (1991, 2004) al haber dado cuenta de cómo, a través de las narrativas, los participantes construyen sus realidades y se explican su labor. También concordamos con Bolívar (2014) y Bolívar et al. (1998) en lo concerniente a la necesidad e importancia de escuchar lo que los profesores tienen que decir respecto a su trabajo, pues son solo ellos quienes, de primera mano, pueden narrar las realidades y emociones que experimentan en su rutina diaria, los cambios que deben realizar a sus estrategias e, incluso, la efectividad de las distintas medidas tomadas a nivel institucional. Consideramos la metodología biográfico-narrativa como fuente de información relevante para construir y mejorar los espacios educativos en función de las necesidades reales de sus actores.

Asimismo, el enfoque multidisciplinario, resultado del análisis de datos, dio pauta a un acercamiento mucho más productivo y holístico a la identidad docente universitaria, ya que, recurriendo a autores provenientes de diversas disciplinas como la sociología, la antropología y la psicología social, el trabajo y análisis de los resultados se enriquecieron teórica y metodológicamente. Así, los enfoques multidisciplinarios en la investigación educativa son de gran importancia y complejidad, debido a que permiten hacer común entre disciplinas una problemática



surgida de las necesidades propias del ámbito educativo y a que promueven la generación de conocimiento científico.

De este modo, y como resultado de nuestra investigación, podemos afirmar que existen distintos elementos que se entrecruzan en la construcción identitaria del profesor, entre los cuales destacan el capital cultural del docente, la interacción en distintos espacios con otros individuos, los roles desempeñados, los procesos simbólicos, el género, la expresión de lo emocional, las teorías implícitas del profesor, las instituciones y los campos disciplinares. Cada uno de estos elementos forma parte de un complejo proceso enmarcado socialmente que permite al profesor consolidar sus rasgos identitarios y reformularlos a lo largo del tiempo a partir de sus interacciones y experiencias.

Por ejemplo, en la etapa más temprana de la trayectoria escolar universitaria de los docentes de nuestra investigación, resultó importante la influencia de la familia en la toma de decisiones profesionales e, incluso, pudimos reconocer el peso del capital cultural en la proyección a futuro que los entonces estudiantes se plantean y estructuran. En este sentido, podemos destacar a Bourdieu (1992, 1997b, 1998a y b) como un autor clave que aportó nociones como habitus, capital cultural y social y procesos simbólicos, las cuales destacan en nuestro trabajo como conceptos esenciales y vigentes para acercarse a la identidad de los docentes.

Asimismo, llama la atención la importancia de los “otros” —compañeros, alumnos, maestros u otros individuos en general—, que intervienen en distintas etapas de la vida de los participantes, facilitando información o apoyando la toma de decisiones.

Por su parte, los profesores admirables funcionan como un modelo a seguir e inspiran la imitación de distintos roles considerados por los participantes como atractivos, interesantes y aspiracionales. De igual manera, toman el papel de mentores en el proceso de convertirse en docente, por ejemplo, dando la oportunidad de trabajar como profesor adjunto y contribuyendo a estructurar la docencia como proyecto profesional. Coincidimos y logramos dar cuenta de las características descritas por Bain (2007) respecto a las actitudes y acciones que los profesores destacados muestran en las aulas, como su disponibilidad para los estudiantes, sus conocimientos disciplinares avanzados y sus exposiciones bien organizadas y claras, además de permitir a los estudiantes expresarse durante las clases.

Respecto al desempeño escolar de los docentes, recuperamos la palabra *ñoño* para ejemplificar el tipo de estudiantes que consideraban ser. En su mayoría, los profesores se identificaron como alumnos empeñosos, dedicados y responsables que disfrutaron su paso por la universidad y lograron generar vínculos personales e intelectuales significativos. Del mismo modo, los participantes hacen énfasis en la importancia de los establecimientos o espacios sociales (Bourdieu, 1997b) donde se desarrollaron como estudiantes, pues fueron determinantes en las prácticas y formas de identificación con su profesión.

Es así como se describen y caracterizan espacios específicos donde ser estudiante significa cosas distintas para cada uno de ellos, lo cual consolida elementos importantes de su identidad profesional y docente. Por ejemplo, *Ser*, al ser egresado de la Facultad de Ciencias de la UNAM, se describió como un profesor

alejado de los alumnos; para *Luz*, su etapa estudiantil de activismo político marcó su identidad como docente transformadora de prácticas y revolucionaria que cuestiona lo establecido para promover el trato respetuoso y empático a los alumnos, al comprender sus emociones y dificultades; *Divergente* se mostró orgullosa de colaborar en la UNAM, lo cual expresa a través de prácticas docentes muy bien planeadas y estructuradas, permitiendo a sus alumnos desarrollar competencias necesarias para el campo laboral; *Clau* habló de una Facultad de Ingeniería en extremo machista, donde tuvo que reafirmar su lugar y demostrar su valor constantemente, por lo que en su labor docente es participativa y proactiva para lograr mejoras y cambios dentro de dicho espacio.

Para los profesores egresados de la IBERO, *Renata* e *Ingeniero*, los estudios que realizaron en dicha institución marcaron una etapa de disfrute y goce. Además, propiciaron procesos de identificación y apropiación tanto de la identidad IBERO como de la filosofía Ignaciana, las cuales ambos participantes llevan a su práctica docente al presentarse como profesores accesibles y empáticos. Nuestros resultados coinciden con Giménez (2005), quien afirma que los individuos se reconocen e integran a través de los otros, por lo que la identidad se reafirma en la experiencia, pasa por un proceso de separación e identificación para luego unificarse, dando como resultado la consolidación identitaria. En las narrativas de los profesores, se describen momentos clave de transformación, toma de decisiones o crisis que permitieron al docente, en un ejercicio autorreflexivo, unificar su identidad a partir de estas rupturas a lo largo del tiempo.

Vale la pena resaltar que el espacio social, en tanto institución de educación superior, es un elemento clave de la construcción identitaria del profesor, pues lo dota de pertenencia y seguridad. De igual forma, los docentes se sienten respaldados por sus instituciones y, al mismo tiempo, replican y se apropian de filosofías, estrategias pedagógicas y prácticas comunes de dichos espacios. Estos últimos representan también la transmisión cultural de la que los profesores universitarios están encargados.

En este sentido, uno de los supuestos iniciales de la investigación, siguiendo la afirmación realizada por Clark (1991), fue que la disciplina es el elemento organizador de la vida del profesor y sus prácticas. A partir de nuestros resultados, podemos describir un proceso mucho más equilibrado, donde la disciplina es un factor importante para la organización del trabajo del docente por áreas o facultades, lo cual representa la posibilidad de convivir e interactuar con otros profesionales que construyen el proyecto disciplinar y académico de las instituciones.

Sin lugar a duda, los participantes integran sus profesiones de origen a su identidad docente de diversas formas y esta última siempre es un elemento rector de prácticas y quehacer diarios. Sin embargo, las instituciones forman parte importante de este proceso de identificación y organización, pues los profesores se identifican con y a través de sus espacios de trabajo en las universidades donde se desarrollan, generan compromisos e intentan dirigir sus prácticas con el fin de legitimar a las universidades como instituciones de calidad mediante el egreso de alumnos. De igual forma, buscan, a través del desarrollo de competencias como el emprendimiento, las habilidades de comunicación, el desarrollo socioemocional o la

transmisión de valores institucionales, que los alumnos no solo sean buenos profesionales, sino también que construyan un sentido de pertenencia en las instituciones.

Igual de importante es subrayar que el común denominador en nuestros participantes es el ingreso a la docencia en su juventud; ser un docente joven delimitó sus experiencias iniciales, permitiéndoles conectarse fácilmente con los alumnos en un clima de confianza. En esta trayectoria a la docencia, llama la atención la idea de aprender a ser profesor, pues los participantes coinciden en que dicho camino está lleno de aprendizajes y pruebas por ensayo y error, lo cual construye, a largo plazo, sus prácticas pedagógicas como profesores consolidados.

Lo anterior coincide con Rivadeneyra et. al (2016), quienes afirman que los docentes no poseen conocimientos pedagógicos suficientes al iniciar su práctica. Al comienzo, los participantes replicaron acciones y estilos de sus propios profesores, llegando a un equilibrio a través del ensayo y error. Los docentes expresaron que se debe aprender a ser profesor, pero no consideraron las capacitaciones como elementos sustanciales de este proceso, ya que es la experiencia directa en las aulas, con los alumnos y con el contenido lo que adquiere significado para dicho aprendizaje y les permite reelaborar sus prácticas y estrategias.

Como resultado de estas experiencias, los docentes aprenden a organizar sus clases, mediar el currículum e interactuar con alumnos y otros profesores. En este proceso, la libertad de cátedra juega un rol esencial que les permite desenvolverse a voluntad frente a sus grupos y desarrollar su práctica de la forma que consideren adecuada y positiva tanto para los alumnos como para los

contenidos que deben abordar. En este camino de regulación y experimentación de la docencia, coincidimos con Gimeno (1995), quien menciona que el profesor construye su identidad en el punto medio entre, por un lado, los saberes teóricos y técnicos de la disciplina y, por otro, el lado artístico de la docencia, es decir, la mediación de contenidos, la transmisión cultural y de valores, y la expresión emocional en el aula. Los participantes describieron sus actividades no solo en función de los saberes teóricos y técnicos de las materias que imparten, sino que también reconocieron la labor minuciosa y particular de planear, generar materiales, conectar con los alumnos y transmitir valores. En el mismo sentido, en Gómez (2005) se reconocen diversos elementos que los docentes resaltan en su labor, como sus prácticas, emociones, valores y formas de entender la educación.

También podemos apuntar que la docencia se reconoce como histórica, pues acumula conocimiento a través de experiencias previas. En este sentido, los docentes, en sus narrativas y reflexiones, construyen un devenir histórico no solo de su práctica y formación (Torres, 1991), sino también respecto a los alumnos, las generaciones cambiantes y el impacto de esto en su labor cotidiana. Ejemplo de ello son las referencias a los millennials y sus capacidades de retención.

En este proceso de consolidación como docentes, cobran importancia los alumnos, puesto que ser percibido por ellos como un profesor cercano o distante tiene implicaciones en la manera en que esta estructura y devela su identidad docente. Así, los profesores que reconocen ser cercanos y cálidos narraron experiencias positivas de reconocimiento a su labor por parte de los alumnos, mientras que los profesores que se muestran distantes resaltan en sus prácticas la

responsabilidad y la disciplina que los alumnos deben mostrar para acreditar sus materias. El contacto con los alumnos es pieza clave en la construcción identitaria de los docentes, en tanto el alumno deposita en el profesor características y rasgos con los que el docente puede sentirse identificado o distanciarse para transformar sus prácticas.

Los estudiantes son, de alguna forma, los reguladores de las prácticas docentes y su evolución. A medida que distintas generaciones se integran a las universidades, los estilos de docencia y las necesidades de los alumnos se transforman, por lo cual los profesores hablaron de las distintas adaptaciones que hacen a sus clases y contenidos para enfrentarse a dicha situación. Es así como podemos dar cuenta de la cualidad dialéctica de la identidad, la cual se adapta y reconstruye a partir del contacto y la experiencia con los estudiantes que median el trabajo en el aula y responden a los cambios propuestos por el docente.

Así pues, los alumnos son muy importantes para los docentes, pues solo a través de ellos los profesores logran reconocerse y mediar tanto sus propios procesos identitarios como los imaginarios sociales, que son pieza clave de su práctica. Lo que se espera de los alumnos, de las universidades o del docente mismo es internalizado por el profesor a través de su práctica, mediante la cual construye nociones de responsabilidad social y profesional.

Partiendo de lo anterior, podemos afirmar que el manejo emocional de los profesores es un factor primordial para el buen desempeño de su labor. Coincidimos con Day (2006) y Jackson (1991) al resaltar el valor de las emociones, el clima en el aula y la implicación y desgaste emocional que los profesores experimentan en

sus labores cotidianas, debido a la contención emocional que deben realizar con ellos mismos y con los alumnos.

En cuanto a las concepciones de los docentes sobre la enseñanza y el aprendizaje, es interesante observar que para los profesores no son claras las epistemologías a las que responde su práctica, incluso, muchos de ellos realizan una mezcla de conceptos y estrategias que resultan exitosas en el aula. Coll y Miras (1993) proponen que dichas teorías no son evidentes para los docentes, más bien, son procesos subjetivos a partir de los cuales, partiendo de su conocimiento práctico, desarrollan distintas estrategias. Podemos afirmar que los procesos educativos y la actuación del docente en el aula difícilmente pueden ser explicados y relacionados únicamente con una corriente teórica o con estrategias específicas que respondan a una sola de las grandes teorías pedagógicas. Los profesores, en su quehacer cotidiano, recuperan recursos teóricos, prácticos y experienciales para lograr estructurar con éxito su práctica y relacionarse de forma positiva con sus instituciones y alumnos.

Igual de importante es rescatar otro supuesto inicial de nuestra investigación: las transformaciones que ha sufrido la docencia y su evaluación a partir de las distintas reformas a la educación superior y a las propias universidades tienen un impacto directo en la salud mental de los profesores, al sentirse poco respaldados por sus centros de trabajo y bajo presión constante por demostrar su valor en estos.

Los resultados destacan la importancia de los concursos de oposición y evaluaciones de desempeño que los docentes realizan a lo largo de su trayectoria laboral, ya que dichos procesos y medidas son descritos como agotadores, pero



necesarios para el buen funcionamiento de las instituciones. Aunque los profesores narraron las dificultades de permanecer vigentes en la universidad, no se refirieron a las evaluaciones y el trabajo constante para permanecer con sus nombramientos y niveles salariales como experiencias que les provoquen disgusto, cansancio extremo, burnout o inconformidad, al contrario de lo expuesto por Ordorika (2004), Jiménez (2007) y Martínez y Preciado (2009).

Los profesores viven estos procesos como retos profesionales de los que están orgullosos, expresan emoción y satisfacción al hablar de ellos y no manifiestan posturas en contra de las evaluaciones, sino que las consideran necesarias para la organización de las IES y del trabajo docente. Sus reflexiones respecto a los mecanismo y procesos que cada universidad tiene para evaluar su desempeño y promover sus nombramientos se inclinan hacia el orgullo por lograr estos últimos y por ser reconocidos por parte de las IES. Aunque son conscientes del cansancio y la carga de trabajo, para ellos subir de nivel o de categoría docente es un aliciente a su labor y les permite involucrarse en mayor medida en sus universidades y áreas de trabajo

Es importante mencionar que los profesores no planean jubilarse a corto o mediano plazo y que las razones para permanecer en la docencia se relacionan con el gusto por dar clases, compartir conocimiento, estar en contacto con los alumnos y continuar participando en la vida universitaria. Respecto a sus planes a futuro, coinciden en continuar proponiendo proyectos en sus áreas de conocimiento, seguir impartiendo clases y formarse en sus áreas profesionales para acceder a mejores nombramientos. Algunos mencionan que tienen planeado realizar estudios de

doctorado o segundas carreras para mantenerse actualizados y seguir vigentes en la universidad.

Asimismo, rescatamos una categoría que no fue considerada al inicio de la investigación, pero se reveló en las narrativas y la construcción identitaria de las profesoras: el género y las denuncias de acoso y violencia en distintos espacios universitarios dieron cuenta de la lucha constante de las mujeres por conquistar espacios para su desarrollo personal y profesional. Como resultado de esta categoría, identificamos diferencias en los relatos de los profesores y las profesoras. Por una parte, las docentes constantemente hicieron alusión a la maternidad o la familia como factores importantes que influyen en sus decisiones o en su forma de ser profesoras e, incluso, en su búsqueda de mayor calidez y empatía en sus relaciones profesionales. Por otra, los profesores hablaron muy poco —o en ocasiones no tocaron el tema— de la familia o el nacimiento de sus hijos como factores importantes que influyeran en su decisión de permanecer en la docencia o implicaran alguna modificación a su plan profesional como docentes.

Podemos afirmar que ser mujer y docente universitaria representa para las participantes un reto mayor cuando se trata de mostrar su valor ante las IES y equilibrar su vida personal y profesional. Esta afirmación se mantiene incluso admitiendo que las horas de clase les permiten dedicar tiempo al cuidado de sus hogares y familias, y considerando el embarazo y nacimiento de sus hijos como acontecimientos en los que los alumnos se han involucrado para mostrarles su cariño y apoyo.

Para finalizar es importante retomar una de las principales aportaciones de nuestra investigación, la cual consistió en realizar una demarcación teórica entre la identidad profesional y la identidad docente como categoría particular. Sostenemos dicho propósito y corroboramos que, si bien la identidad docente forma parte de la identidad profesional de los participantes, es necesario el análisis minucioso de los elementos propios de la construcción del profesor y sus prácticas enmarcados en su disciplina, por lo que es necesario tomar en cuenta los contextos y espacios específicos donde esta última se desarrolla.

Partiendo de esta distinción, podemos apuntar que la identidad docente implica un conjunto particular de experiencias, prácticas y relaciones entre el campo disciplinar, las instituciones y el quehacer pedagógico diario del profesor, lo cual se encuadra en el momento histórico y social de cada una de las etapas de formación y consolidación del docente. Del mismo modo, dicha categoría involucra una relación dinámica entre el aprendizaje, la enseñanza, los docentes, los alumnos y las instituciones, elementos que resultan particulares de la construcción identitaria del docente; no obstante, existen otros elementos que se ponen en juego para su identidad profesional, relacionados incluso con el trabajo no docente. Recordemos también que las IES son espacios únicos con particularidades específicas no solo a nivel administrativo, pues también suponen un espacio de trasmisión cultural y de reproducción social, en el que diversos capitales se ponen en juego; además, son piezas clave en la construcción de cualquier Estado-nación.

El presente trabajo se inscribe y aporta datos significativos a las líneas de investigación sobre identidad docente universitaria, visibilizando las distintas

problemáticas a las que los profesores se enfrentan, la forma en que resuelven conflictos o en que estructuran epistemológicamente y en la práctica sus conocimientos profesionales y pedagógicos para construir distintas identidades, entretejer sus trayectorias y adaptarse a los cambios que su profesión supone.

En tal sentido, podemos proponer distintas líneas de investigación que quedan abiertas, por ejemplo, la importancia e influencia del género en la decisión de convertirse en docente universitario o la relevancia de los sucesos histórico-sociales a nivel universitario —como las huelgas— en la definición identitaria de los profesores. Asimismo, dentro de la práctica pedagógica es importante continuar explorando las modificaciones que los docentes han llevado a cabo para adaptarse a las nuevas generaciones y tecnologías.

## BIBLIOGRAFÍA

- Agenda Estadística UNAM (2018). Consultado el 14 de mayo de 2020. Dirección General de Planeación. <http://www.planeacion.unam.mx/Agenda/2018/disco/#>
- Agís, M. (2008). *Los orígenes de la universidad en Europa y los desafíos del futuro*. Universidade da Coruña.
- Aguado, J. C. y Portal, M. A. (1991). Tiempo, espacio e identidad social. *Alteridades*, 1(2), 31-41.
- Aguilera, M. (2013). La identidad de los maestros: construcción y rasgos identitarios. En C. Saucedo, C. Guzmán, E. Sandoval y J. Galaz (coords.), *Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa. Tendencias, aportes y debates, 2002-2011* (pp. 344-364). Dirección de medios editoriales-Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior; Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Aguirre, G. (1989). Una crisis dentro de la crisis: la identidad profesional de los docentes universitarios. *Revista de la Educación Superior*, 66, 1-9.
- Aguirre, R. (2012). Pensamiento narrativo y educación. *Educere*, 16(53), 83-92.
- Aldana, E., Tafur, J., Gil, I. y Mejía, C. (2019). Práctica pedagógica de emprendimiento en docentes de educación superior en Institución Educativa Universitaria de Barranquilla. *Revista Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 38(2), 9-18.
- Alfonzo, I. y Avendaño, V. (2016). La identidad docente de los profesores de educación media superior: El caso del colegio de bachilleres de Chiapas. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 46(3), 157-170.
- Amigot, P. y Martínez, L. (2013). Gubernamentalidad neoliberal, subjetividad y transformación de la universidad. La evaluación del profesorado como técnica de normalización. *Athenea Digital*, 13(1), 99-120.
- Anderson, P. (2003). Neoliberalismo. Un balance provisorio. En E. Sader y P. Gentili (comps.), *La trama del Neoliberalismo: Mercado, crisis y exclusión social*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

- Arbesú, M. y Rueda, M. (2003) La evaluación de la docencia desde la perspectiva del propio docente. *Reencuentro*, 36, pp. 56-64.
- Arciga, B. (2009). Elementos para entender la identidad docente en la educación superior. Un estudio de caso. En B. Arciga (coord.), *Contextos, identidades y academia en la educación superior* (pp.23-87). Plaza y Valdez Editores.
- Area, M, Borrás, J. y Nicolás, B. (2015). Educar a la generación de los *Millennials* como ciudadanos cultos del ciberespacio. Apuntes para la alfabetización digital. *Revista de Estudios de Juventud*, 109, 13-32.
- Arias, J. (1998, noviembre). Identidad profesional. Una construcción colectiva [ponencia]. XVI Congreso de Escuelas de Trabajo Social (ALAETS–ACHETS), Universidad Santo Tomás, Santiago de Chile, Chile.
- Aristizábal, A. Y García, A. (2012). Construcción de la Identidad Profesional Docente: ¿Posibilidad O Utopía? *Revista Electrónica EDUCYT*, 126-138.
- Arquero, J. y Donoso, J. (2013). Docencia, investigación y *burnout*: el síndrome del quemado en profesores universitarios de Contabilidad. *Revista de Contabilidad*, 16(2), 94-105.
- Arriaga, J. (2013). Impacto de las políticas educativas en la identidad docente. *Revista Digital "Mundialización Educativa"*, 5, 76-90.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2021). Anuarios Estadísticos de Educación Superior. Consultado el 5 de mayo de 2022. <http://www.anuies.mx/iinformacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- Ávalos, B. (2013). *¿Héroes o villanos? La profesión docente en Chile*. Editorial Universitaria.
- Ávalos, B, y Sotomayor, C. (2012). Cómo ven su identidad los docentes chilenos. *Perspectiva Educativa. Formación de Profesores*, 51(1), 57-86.
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*. Universidad de Valencia.
- Barbosa, P. (2016). La perspectiva de género en las instituciones de educación superior en México frente a los problemas de desigualdad y violencia en

- razón del género. En M. Rojas y L. Ibarra (coords.), *Estado, Derecho y Desigualdad* (pp. 127-153). Universidad Michoacana de San Nicolás Hidalgo.
- Barrón, C. (2015). Concepciones epistemológicas y práctica docente. Una revisión. *Revista de Docencia Universitaria*, 13(1), 35-56.
- Becher, T. (1992). Las disciplinas y la identidad de los académicos. *Universidad Futura*, 4(10), 56-72.
- Berger, P. y Luckman, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Cultura Libre.
- Bertaux, D. (1997) *Metodología de la investigación II: Los relatos de vida*. Universidad de Salta.
- Bertaux, D. (1999). El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades. *Proposiciones*, 29, 1-23.
- Boletín UNAM (2019, 16 de junio). *Mujeres representan 37 por ciento de los científicos en México*. Consultado el 14 de mayo de 2020. [https://www.dgcs.unam.mx/boletin/bdboletin/2019\\_431.html](https://www.dgcs.unam.mx/boletin/bdboletin/2019_431.html)
- Bolívar, A. (2004). La educación secundaria obligatoria en España. En la búsqueda de una inestable identidad. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(1), 1-22.
- Bolívar, A. (2005) Historias de vida del profesorado: posibilidades y peligros. *Conciencia Social: Anuario de Didáctica de la Geografía, la Historia y las Ciencias Sociales*, 9, 58-68.
- Bolívar, A. (2007). La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional. *Estudios sobre Educación*, 12, 13-30.
- Bolívar, A. (2014). Las historias de vida del profesorado: Voces y contextos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 62(19), 711-734.
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (1998). *La investigación biográfico-narrativa en educación: Guía para indagar en el campo*. Grupo FORCE; Universidad de Granada; Grupo Editorial Universitario.
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación: Enfoque y metodología*. La Muralla.

- Bolívar, A., Fernández, M. y Molina, E. (2005). Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial. *Fórum: Qualitative Social Research*, 6(1).
- Bolívar, A., Gallego, M., León, M. y Pérez, P. (2005). Políticas Educativas de Reforma e Identidades Profesionales: El Caso de la Educación Secundaria en España. *Archivos de Políticas Educativas*, 13(45), 1-53.
- Boroel, B. y Arámburo, V. (2016) El posicionamiento del docente ante la formación en valores en la educación superior. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 7(13).
- Bourdieu, P. (1992). El espacio para los puntos de vista. *Proposiciones*, 29.
- Bourdieu, P. (1997a). La esencia del neoliberalismo. *Revista Colombiana de Educación*, 35.
- Bourdieu, P. (1997b). *Razones prácticas: Sobre la teoría de la acción*. Anagrama.
- Bourdieu, P. (1998a). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (1998b). *La distinción: Criterios y bases sociales del buen gusto*. Taurus.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1996). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Fontamara.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (2003). La elección de los elegidos. En *Los herederos: Los estudiantes y la cultura* (pp. 11-45). Siglo XXI.
- Bozu, Z. (2009). El profesorado universitario novel y su proceso de inducción profesional. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 2, 317-328.
- Branda, S. y Porta, L. (2012). Maestros que marcan: Biografía personal e identidad profesional en docentes memorables. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16(3), 231-243.
- Bruner, J. (1990). La entrada en el significado. En *Actos de significados: Más allá de la revolución cognitiva* (pp. 75-99). Alianza Editorial.
- Bruner, J. (1991). The narrative construction of reality. *Critical Inquiry*, 18(1), 1-21. <http://www.semiootika.ee/sygiskool/tekstid/bruner.pdf>
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias: Derecho, literatura, vida*. Fondo de Cultura Económica.



- Bruner, J. (2004). Life as narrative. *Social Research*, 71(3), 691-710.
- Cabrera, O. (2014). La construcción de la identidad docente: investigación narrativa sobre un docente de lengua extranjera sin formación pedagógica de base. *Educación*, 24(46), 91-113.
- Cacho, M. (2004). Profesores, trayectoria e identidades. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 34(3), 69-111.
- Canales, A. (2008). La evaluación de la actividad docente: a la espera de iniciativas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, número especial, 1-20.
- Cancino, M. E. y Castillo, G. (2013). La construcción de la identidad del docente en la educación médica. En L. C. Pacheco, M. R. Navarro y A. Murillo (eds.), *El profesorado universitario. Rupturas y continuidades* (pp. 279-295). Universidad Autónoma de Nayarit.
- Cardoso, H. (2006). El origen del neoliberalismo: tres perspectivas. *Espacios Públicos*, 9(18), 176-193.
- Carli, S. (2006). La experiencia universitaria y las narrativas estudiantiles. Una investigación sobre el tiempo presente. *Revista Sociedad*, 25, 29-46.
- Carli, S. (2014). Universidad pública y experiencia estudiantil: de los estudios de caso a las agendas políticas de la educación superior. *Universidades*, 60, 41-50.
- Carreño, P. (2012). La comunicación oral y escrita en la formación de ingenieros. *Revista de la Facultad de Ingeniería*, 13(25), 146-152.
- Castro, H. (2010). Formación de maestros y maestras del pasado que permanecen y reconfiguran la profesión docente. *Revista Latinoamericana de Ciencia, Sociedad, Niñez y Juventud*, 8(1), 557-576.
- Cazas, F. (2011, noviembre). *Identidad docente y traza didáctica* [ponencia]. III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. Buenos Aires, Argentina.
- Clark, B. (1991). *El sistema de educación superior: Una visión comparativa de la organización académica*. Nueva Imagen; Universidad Autónoma Metropolitana.
- Cole, M. (2003). *Psicología de la cultura*. Morata.

- Coll, C. (1996). La construcción del conocimiento en el marco de las relaciones interpersonales y sus implicaciones para el currículum escolar. En *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento* (pp. 177-186). Paidós.
- Coll, C. (2001). Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios, & A. Marchesi (comps.), *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar* (pp. 157-188). Alianza Editorial.
- Coll, C. y Miras, M. (1993). La representación mutua profesor/alumno y sus repercusiones sobre la enseñanza y el aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi, *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación* (pp. 297-314). Alianza Editorial.
- Comisión Especial de Equidad de Género del Consejo Universitario (2013, 7 de marzo). *Lineamientos generales para la igualdad de género en la UNAM*. Gaceta UNAM, 23-26.
- Compromiso social IBERO* (s.f.). Consultado el 6 de mayo de 2022. IBERO Ciudad de México. <https://ibero.mx/compromiso-social-ibero>
- Consejo Académico del Área de las Ciencias Físico Matemáticas y de las Ingenierías (2011). *Lineamientos y criterios específicos para la evaluación de técnicos académicos del área propuestos al nivel D del PRIDE*, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Consejo Académico del Área de las Humanidades y las Artes (1984). *Plan y Programas de Estudios de la Licenciatura en Pedagogía*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Consejo Académico del Área de las Humanidades y las Artes (2006). *Plan y Programas de Estudios de la Licenciatura en Pedagogía*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) (2020). *Género y ciencia*. Consultado el 14 de mayo de 2020. <https://www.conacyt.gob.mx/index.php/el-conacyt/genero-y-ciencia>

- Contreras, C., Monereo C. y Badia, A. (2010). Explorando en la identidad: ¿Cómo enfrentan los docentes universitarios los incidentes críticos que ocurren en las aulas de futuros profesores? *Estudios Pedagógicos*, 36(2), 63-81.
- Contreras, J. (1997). El profesionalismo de la enseñanza. En *La autonomía del profesorado* (pp. 15-48). Morata.
- Coordinación de Identidad y Misión (2021). Diplomado en Espiritualidad Ignaciana. Dirección General de Formación e Incidencia Ignacianas. Consultado el 5 de mayo de 2022. <https://sway.office.com/6jNrrExXk7Oqoxbo?ref=Link>
- Coordinación de Identidad y Misión (s.f.). Consultado el 5 de mayo de 2022. IBERO Ciudad de México. <https://ibero.mx/identidad-y-mision>
- Córdoba, T. (2015). La aventura de aprender: Relato autobiográfico del viaje a Ítaca de un docente reflexivo. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 28, 285-290.
- Correa, J., Fernández, L., Gutiérrez-Cabello, A., Losada, D. y Ochoa-Aizpurúa, B. (2015). Formación de profesorado, tecnología educativa e identidad docente digital. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 14(1), 45-56.
- Coulon, A. (1997). *Le métier d'étudiant. L'entrée dans el vie universitaire*. Paris: Presses Universitaires de France
- Covarrubias P. y Piña M. (2004). La interacción maestro-alumno y su relación con el aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), 34(1), 47-84.
- Covarrubias, P. (2003). *Currículum, disciplina y profesión desde la perspectiva de los académicos de psicología Iztacala* (tesis de doctorado en Pedagogía). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Covarrubias, P. (2009). Representaciones de académicos sobre la psicología como profesión. Un estudio de caso. *Journal of Behavior, Health, and Social Issues*, 1(1), 47-58.
- Covarrubias, P. (2010). Enfoques contemporáneos de la psicología educativa. En F. Tirado, M. A. Martínez, P. Covarrubias, M. López, R. Quezada, A. Olmos y F. Díaz, *Psicología educativa para afrontar los desafíos del siglo XXI* (pp. 14-40). McGraw Hill.

- Covarrubias, P. (2013). Imagen social e identidad profesional de la psicología desde la perspectiva de sus estudiantes. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 10(4), 113-133.
- Covarrubias, P. (2014). *Factores que inciden en la práctica educativa: Alternativas psicopedagógicas desde la perspectiva de profesores y estudiantes universitarios*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Covarrubias, P. (2017). Situación actual de los programas de evaluación académica de la educación superior mexicana. Sus efectos en el trabajo académico. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10(2), 187-209.
- Covarrubias, P. y Camarena, E. (2010). Primera parte: Psicología. En *Construcción del conocimiento e identidad profesional* (pp.15-94). Universidad Nacional Autónoma de México; Castellanos Editores.
- Covarrubias, P. y Casarini, M. (2013). Los actores del currículo en México: un campo de conocimiento en constitución. En A. Díaz (coord.), *La investigación curricular en México (2002-2011)* (pp.197-262). Dirección de Medios Editoriales-Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior; Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Cuevas, J. y de Ibarrola, M. (2015). Aprender en la simultaneidad: La perspectiva de los estudiantes que trabajan sobre los saberes y competencias que construyen. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(67), 1157-1186.
- Day, C. (2006). Emociones, sentimiento e identidad personal y profesional. En *Pasión por enseñar: La identidad personal y profesional del docente y sus valores* (pp. 59 -76). Narcea.
- De Garay, A. y del Valle-Díaz, G. (2012). Una mirada a la presencia de las mujeres en la educación superior en México. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 6(3), 3-30.
- De Ibarrola, M. (1986). *La educación superior en México*. Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.

- Del Moral, M. (2018). *El Centro de Docencia Ing. Gilberto Borja Navarrete en su decimoquinto aniversario*. Consultado el 28 de octubre de 2020. Facultad de Ingeniería (UNAM). <http://www.ingenieria.unam.mx/~centrodedocencia/>
- Demuth, P. (2014). Configuraciones del profesorado universitario: la dimensión profesional y de investigación en la docencia. Estudios de casos. *Revista Educación*, 5(7) 187-204.
- Desatnik, O. (2009). El profesor y sus circunstancias. En *Las relaciones escolares: Una visión sistémica* (pp. 131-161). Castellanos Editores.
- Díaz, A. (2011). Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 5(2), 3-24.
- Díaz, F. (2017). Pensamiento Narrativo y Educación. En *Dispositivos pedagógicos basados en la narrativa* (pp. 2-38). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Díaz, V. (2004). Teoría emergente en la construcción del saber pedagógico. *Telos*, 6(2), 169-193.
- Díaz, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Laurus*, 12, 88-103.
- Dirección de Servicios Estudiantiles. (2018). *Tipología de trayectorias escolares*. Universidad de Sonora.
- Dirección General de Estudio de Legislación Universitaria (1988). *Estatuto del Personal Académico de la UNAM*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Domínguez, E. y Herrera, J. (2013). La investigación narrativa en Psicología: definición y funciones. *Psicología desde El Caribe*, 30(3), 620-640.
- Domínguez, M., Ruiz, A y Medina, A. (2017) Experiencias docentes y su proyección en la identidad profesional: el caso de las maestras de Santa Marta y su entorno. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 19(29), 111-134.
- Dubet, F. (1989). De la sociología de la identidad a la sociología del sujeto. *Estudios Sociológicos*, 7(21), 519-543.
- Dubet, F. (2005). Los estudiantes. *Revista de Integración Educativa*, 1, 1-78.

- Dubet, F. (2010). Crisis de la transmisión y declive de la institución. *Política y Sociedad*. 47(2), 15-25.
- Dubet, F. (2011). Repensar la justicia social: Contra el mito de la igualdad de oportunidades. Siglo XXI.
- Duch, L. (2017). Formación docente y universidad. En M. Jiménez y A. Valle (eds.) *Sociología y Pedagogía. Defender la universidad* (pp. 103-126). Facultad de Estudios Superiores Acatlán-Universidad Nacional Autónoma de México; Juan Pablos Editor.
- Durán, C., Rosado, A. y Quintero, C. (2019). El emprendimiento y la docencia como eje transversal en la formación de los profesionales universitarios. *Revista Espacios*, 40(19), 3-10.
- Durkheim, E. (2001) ¿Qué es un hecho social? En *Las reglas del método sociológico* (pp. 35-52). Fondo de Cultura Económica.
- Elliot, P. (1975). *Sociología de las profesiones*. Tecnos.
- Escobar, G. y Hernández, P. (2016). *Trayectoria docente en profesores de inglés de una institución educativa pública de nivel medio superior de la Ciudad de México* [memorias]. XVIII Concurso Lasallista de Investigación, Desarrollo e Innovación "Hno. Salvador González", Universidad Lasalle.
- Febres, N. (2013). Valores en el docente universitario: una exigencia en la actualidad. *Revista Educación en Valores*, 1(19), 68-80.
- Federici, S. (2018). *El patriarcado del salario. Críticas feministas al marxismo*. Traficantes de Sueños.
- Feixas, M. (2004). Influencia de factores personales, institucionales y contextuales en la trayectoria y el desarrollo docente de los profesores universitarios. *Educar*, 33, 31-59.
- Fernández, L. (1994). *Instituciones Educativas: Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Paidós.
- Fernández, L. (1996). El análisis de lo institucional en los espacios educativos. Una propuesta de abordaje. *Praxis Educativa*, 2(2), 9-22.
- Festinger, L. y Katz, D. (1987). *Los métodos de investigación en las ciencias sociales*. Paidós.

- Fierro, C y Carbajal, P. (2003). El docente y los valores desde su práctica. *Sinéctica*, 22, 3-11.
- Figueroa, E. (1993). La elección de carrera: Una decisión de gran trascendencia. *Educación*, 11(3), 5-13.
- Flores, B. (2016). *¿Por qué las mujeres no quieren ser ingenieras? Caso: Alumnas de Ingeniería de Tecnología Industrial en la UPCT* [trabajo de grado en Administración y Dirección de Empresas]. Universidad Politécnica de Cartagena.
- Flores, R. (2005). Violencia de género en la escuela: sus efectos en la identidad, en la autoestima y en el proyecto de vida. *Revista Iberoamericana de Educación*, 30, 67-88.
- Fuertes, N. (2015). *El profesorado novel universitario: la necesidad de una Formación Inicial* [Memoria del trabajo de fin grado en Pedagogía]. Universitat de les Illes Balears.
- Gallardo, G., & Reyes, P. (2010). Relación profesor-alumno en la universidad: arista fundamental para el aprendizaje. *Calidad en la Educación*, (32), 78-108.
- García, C. (2003). Balance de la década de los 90 y reflexiones sobre las nuevas fuerzas de cambio en la educación superior. En M. Mollis (comp.), *Las universidades en América Latina: ¿Reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero* (pp. 17-37). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- García, L. (2001). *La educación a distancia: De la teoría a la práctica*. Ariel.
- García, L., De la O Diz, M., Alonso, D. y López, M. (1998). El sociodrama como técnica de intervención educativa. *Cuadernos de Trabajo Social*, 11, 165-180.
- Gaviria, C. (2009). Identidad profesional de docentes universitarios. Un estudio exploratorio con estudiantes de la maestría en docencia de la Universidad de la Salle. *Psychologia: Avances de la disciplina*, 3(2), 31-53.
- Geertz, C. (2003). Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura. En *La interpretación de las culturas* (pp. 19-40). Gedisa.
- Gewerc, A. (2001). Identidad profesional y trayectoria en la universidad. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 5(2), 1-15.

- Giménez, G. (1996). La identidad social o el retorno del sujeto a la sociología. En I. Méndez (coord.), *Identidad: análisis y teoría, simbolismo, sociedades complejas, nacionalismo y etnicidad: III Coloquio Paul Kirchhoff* (pp. 183-205). Instituto de Investigaciones Antropológicas-Universidad Nacional Autónoma de México.
- Giménez, G. (2005) *La cultura como identidad y la identidad como cultura* [manuscrito]. Instituto de Investigaciones Sociales-Universidad Nacional Autónoma de México.
- Gimeno, S. (1995). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Morata.
- Giraldo, M. y Pereira, L. (2011). La universidad, su evolución y sus actores: los profesionales académicos. *Saber. Revista Multidisciplinaria del Consejo de Investigación de la Universidad de Oriente*, 23(1), 62-68.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Aldine Transaction.
- Goffman, E. (1997). Actuaciones. En *La presentación de la persona en la vida cotidiana* (pp. 29-81). Amorrortu.
- Goffman, E. (2015). *Estigma. La identidad deteriorada*. Amorrortu.
- Goldrine, T y Rojas, S. (2007). Descripción de la práctica docente a través de la interactividad profesor-alumno. *Estudios Pedagógicos*, 33(2), 177-197.
- Gómez, A. y Hernández, S. (2015, noviembre). *Violencia hacia docentes: la otra cara de la violencia escolar* [ponencia]. XVIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Chihuahua, México.
- Gómez, E. (2005). Identidad docente: vida personal-vida profesional. *Didac. Nueva Época*, 46, 10-13.
- González, F. (2007). El compromiso ontológico en la investigación cualitativa. En *Investigación cualitativa y subjetividad: Los procesos de construcción de la información* (pp. 1-20). McGraw-Hill.
- González, M. (2001). La evaluación del aprendizaje: tendencias y reflexión crítica. *Revista Cubana Educación Médica Superior*, 15(1), 85-96.



- González, R. (2006). Las mujeres y su formación científica en la Ciudad de México: Siglo XIX y principios del XX. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(30), 771-795.
- González, S. y Pérez, J. (2009). El trabajador universitario: entre el malestar y la lucha. *Educação & Sociedade*, 30(107), 373-387.
- Granados, J., Tapia, Á. y Fernández, J. (2017). La construcción de la identidad de los docentes noveles: un análisis desde las teorías apriorísticas. *Revista de Docencia Universitaria*, 15(2), 163-178.
- Graña, F. (2008). El asalto de las mujeres a las carreras universitarias "masculinas": cambio y continuidad en la discriminación de género. *Praxis Educativa*, 12, 77-86.
- Guba, E. (2007). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. Gimeno y A. Pérez (eds.). *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 148-165). Akal Universitaria.
- Guerra, J. (1997) Hacia una sociología del sujeto: democracia y sociedad civil. En H. Zemelman y E. León (coords.) *Subjetividad: Umbrales del pensamiento social* (pp. 107-136). Anthropos.
- Guerrero, P. (2002). Notas sobre cultura e identidad. En *La cultura: Estrategias conceptuales para entender la identidad, la diversidad, la alteridad y la diferencia* (pp. 97-111). Abya-Yala.
- Guevara, H. y Belelli, S. (2013). Las trayectorias académicas: dimensiones personales de una trayectoria estudiantil. Testimonio de un actor. *RevIISE - Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, 4(4), 45-56.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa* [vol. 1]. Taurus.
- Hallak, J. y Poisson, M. (2010). *Escuelas corruptas, universidades corruptas: ¿Qué hacer?* Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación-Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Han, B. (2012). *La sociedad del cansancio*. Heder.
- H. Consejo Técnico de la Facultad de Ciencias (2001). *Plan de estudios (sistema escolarizado)*. Universidad Nacional Autónoma de México. Consultado el 5

- de mayo de 2022. <http://oferta.unam.mx/planestudios/fisica-fciencias-planestudios17.pdf>
- H. Consejo Universitario (1999, 16 de marzo). Sociedad solidaria, universidad responsable: consenso entre universitarios. *Gaceta Digital UNAM*, 3262. Consultado el 6 de mayo de 2022. <http://www.acervo.gaceta.unam.mx/index.php/gum90/article/view/43791>
- Hernández, M. (2020, 2 de marzo). *Se crea la Coordinación para la Igualdad de Género en la UNAM*. Consultado el 14 de mayo de 2020. *Gaceta UNAM*. <https://www.gaceta.unam.mx/se-crea-la-coordinacion-para-la-igualdad-de-genero-en-la-unam/>
- Hobert, R. (2011). "Cartografías académicas". Analizando los ingresos a la docencia universitaria. En *Mi Buenos Aires querido. Nuevas dinámicas del campo cultural en la globalización. La legitimación en cuestión*. Prometeo Libros.
- Hodelín, R. y Fuentes, D. (2014). El profesor universitario en la formación de valores éticos. *Educación Media Superior*, 28(1), 115-126.
- Huchim, D. y Reyes, R. (2013). La investigación biográfico-narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13(3), 1-27.
- Hugues, E. (1952). The Sociological Study of Work: An Editorial Foreword, *The American Journal of Sociology*, 57.
- Ibáñez, T. (1979). Factores sociales de la percepción. Hacia una Psicología del significado. *Quaderns de psicologia. International Journal of Psychology*, 1(7), 71-81.
- Ibarra, E. (2003). Efectos institucionales de las políticas de modernización universitaria en México: autonomía, gobernabilidad y nuevas formas de organización. *Pensar la Universidad*, 1, 61-84.
- Ibarra, E. (2009). Exigencias de organización y de gestión de las Universidades Públicas mexicanas: de su pasado político a sus mercados presentes. En D. Cazés, E. Ibarra y L. Porter (coords.), *Las universidades públicas mexicanas en el año 2030: Examinando presentes, imaginando futuros*. Centro de

- Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades-Universidad Nacional Autónoma de México; Universidad Autónoma Metropolitana.
- Ibarra, E. (2013). Políticas gubernamentales, universidades públicas y racionalidad neoliberal: relevancia del gobierno y la gestión institucional. *Diálogos sobre Educación. Temas Actuales en Investigación Educativa*, 4(6), 1-12.
- Jackson, P. (1991) *La vida en las aulas*. Morata.
- Jaramillo, L. (2003). ¿Qué es Epistemología? Mi mirar epistemológico y el progreso de la ciencia. *Cinta de Moebio*, 18.
- Jiménez, A. (2020) Sistematización de prácticas pedagógicas significativas en la carrera de licenciatura en educación infantil. *Formación Universitaria*, 13(4), 69-80.
- Jiménez, M. (2007). Educación e identidades imaginarias. En S. Fuentes (coord.) *Horizontes de intelección en la investigación educativa: Discursos, identidades y sujetos* (pp. 91-112). Seminario de Análisis de Discurso Educativo; Casa Juan Pablos.
- Jiménez, M. (2015). Ciencias y humanidades en la cultura. El destino de la universidad. En M. Jiménez y A. Valle (eds.), *Sociología y cultura: Transformar la universidad* (pp. 39-61). Facultad de Estudios Superiores Acatlán-Universidad Nacional Autónoma de México; Casa Juan Pablos.
- Kaplan, C. y Fainsod, P. (2006). *Escuelas y docentes frente a trayectorias sociales y escolares*. Diplomado en "Currículum y Prácticas en Contexto". FLACSO Virtual.
- Krzemien, D. y Lombardo, E. (2006). Rol docente universitario y competencias profesionales en la Licenciatura en Psicología. *Psicología Escolar e Educativa*, 10(2), 173-186.
- Küster, I. y Vila, N. (2012). El docente universitario y sus efectos en el estudiante. *Estudios sobre Educación*, 23, 157-182.
- Lamas, M. (1996). *Problemas sociales causados por el género* [manuscrito]. Consultado el 23 de abril de 2019. IBERO Puebla. [https://www2.iberopuebla.mx/micrositios/cu2015/docs/genero/Problemas%20sociales%20causados%20por%20el%20g%C3%A9nero\\_Marta%20Lamas.pdf](https://www2.iberopuebla.mx/micrositios/cu2015/docs/genero/Problemas%20sociales%20causados%20por%20el%20g%C3%A9nero_Marta%20Lamas.pdf)

- Lera, C., Genolet, A., Rocha, V., Schoenfeld, Z., Guerriera, L. y Bolcatto, S. (2007). Trayectorias: un concepto que posibilita pensar y trazar otros caminos en las intervenciones profesionales del Trabajo Social. *Cátedra Paralela*, 4, 33-39.
- Ley reglamentaria del artículo 5to. constitucional, relativo al ejercicio de las profesiones en el Distrito Federal. (1945, 26 de mayo). Diario Oficial de la Federación, México.
- López, F. (2003). El impacto de la globalización y las políticas educativas en los sistemas de educación en América Latina y El Caribe. En M. Mollis (comp.), *Las universidades en América Latina: ¿Reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero* (pp. 39-58). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- López, L. (2008). El profesor universitario en la contemporaneidad. *Revista Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y Reflexión*, 14(1), 23-40.
- López, M., Lagunes, C. y Recio, C. (2009). *Políticas públicas y educación superior en México* [memoria electrónica]. x Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz, México. Consultado el 5 de mayo de 2022. [https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area\\_tematica\\_09/ponencias/1480-F.pdf](https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_09/ponencias/1480-F.pdf)
- López, S. y Flores, M. (2006). Las reformas educativas neoliberales en Latinoamérica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8(1), 1-15.
- Malinowski, N. (2008). Diferenciación de los tiempos estudiantiles e impacto sobre el proceso de afiliación en México. *Revista Latinoamericana de Ciencia, Sociedad, Niñez y Juventud*, 6(2), 801-819.
- Manassero, M. y Vázquez, A. (2003). Los estudios de género y la enseñanza de las ciencias. *Revista de Educación*, 330, 251-280.
- Marrero, J. (1993). Las teorías implícitas del profesorado: vínculo entre la cultura y la práctica de la enseñanza. En J. Rodrigo, A. Rodríguez y J. Marrero (coords.). *Las teorías implícitas: Una aproximación al conocimiento cotidiano* (pp. 243-273). Aprendizaje Visor.

- Martín, A., Conde, J. y Mayor C. (2014). La identidad profesional docente del profesorado novel universitario. *Revista de Docencia Universitaria*, 12(4), 141-160.
- Martínez, S. y Preciado, M. (2009). Consecuencias de las políticas neoliberales sobre el trabajo y la salud de académicos universitario: el *burnout* como fenómeno emergente. *Psicología y Salud*, 19(12), 197-207.
- Mead, G. (2009). La persona. En *Espíritu, persona y sociedad: Desde el punto de vista del conductismo social* (pp. 167-248). Paidós.
- Meneses, M. (2019). Consejo General de Huelga (CGH), UNAM 1999-2000. En I. Ordorika, R. Rodríguez-Gómez, M. Gill (coords.), *Cien años de movimientos estudiantiles* (pp. 268-285). Programa Universitario de Estudios sobre Educación Superior-Universidad Nacional Autónoma de México.
- Mercado, A. y Hernández, A. (2010) El proceso de construcción de la identidad colectiva. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 17(53), 229- 251.
- Merlo, A. (2009). *Trayectorias y contexto institucional de la formación docente*. Consultado el 30 de mayo de 2019. Facultad de Educación Elemental y Especial-Universidad Nacional de Cuyo. <http://www.feye.uncu.edu.ar/web/posjornadasinve/area4/capacitación>
- Mingo, A. (2015). ¡Pasen a borrar el pizarrón! Mujeres en la universidad. *Revista de Educación Superior*, 45(178), 1-5.
- Moncada, J. (2008). La universidad: un acercamiento histórico-filosófico. *Ideas y Valores*, 137, 131-148.
- Monroy, M. (2014). El profesor como sujeto autónomo, investigador, intelectual y mediador de procesos educativos. En *Formación y representaciones docentes* (pp. 5-47). Facultad de Estudios Superiores Iztacala-Universidad Nacional Autónoma de México.
- Montero, M. A. (2000). *Elección de carrera profesional: Visiones, promesas y desafíos*. Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.
- Montes, M., Castillo, E. y Oliveros, L. (2017, noviembre). *Rasgos identitarios del profesor novel en educación superior en México: Perfil socio-académico y*

- formación recibida en la etapa de inserción* [ponencia]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, México.
- Moreno, E. (2002). Concepciones de práctica pedagógica. *Revista de la Facultad de Artes y Humanidades*, 16, 1-35.
- Moreno, O. (2019). El consejo Estudiantil Universitario. México 1986-1994. En I. Ordorika, R. Rodríguez-Gómez, M. Gill (coords.), *Cien años de movimientos estudiantiles* (pp. 237-248). Programa Universitario de Estudios sobre Educación Superior-Universidad Nacional Autónoma de México.
- Moriña, A. (2017). *Investigar con historias de vida: Metodología biográfico-narrativa*. Narcea.
- Moscoso, F. y Hernández, A. (2015). La formación pedagógica del docente universitario: un reto del mundo contemporáneo. *Revista Cubana de Educación Superior*, 34(3), 140-154.
- Muñoz, R. y Rodríguez, S. (2005). La inteligencia emocional y su relación con el proceso directivo en el contexto empresarial. *Ingeniería Industrial*, 26(1), 18-24.
- Natale, L. y Stagnaro, D. (2013). Desarrollo de habilidades de lectura y escritura en la trayectoria académica del ingeniero: La experiencia de un programa desafiante e innovador. *Revista Argentina de Enseñanza de la Ingeniería*, 2(3), 45-52.
- Nessier, A., Pagura, M., Pacífico, A. y Zandomeni, N. (2017). Estudiantes universitarios que trabajan: desafíos de la simultaneidad. *Escritos Contables y de Administración*, 8(2), 57-78.
- Ordorika, I. (1992). Alcances y límites de la reforma en la universidad pública mexicana. *Momento Económico*, 59, 2-6.
- Ordorika, I. (1996). Reform at Mexico's National Autonomous University: Hegemony or Bureaucracy. *Higher Education: The International Journal of Higher Education and Planning*, 31(4), 403-427.
- Ordorika, I. (1997). La Reforma de la Educación Superior y el Interés Público. *Acta Sociológica*, 21, 59-75.

- Ordorika, I. (2004). Ajedrez político de la academia. En I. Ordorika (coord.), *La academia en jaque. Perspectivas políticas sobre la evaluación de la educación superior en México* (pp. 9-23). Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias-Universidad Nacional Autónoma de México; H. Cámara de Diputados, LIX Legislatura; Miguel Ángel Porrúa.
- Ordorika, I. (2006). Educación superior y globalización: las universidades públicas frente a una nueva hegemonía. *Andamios*, 3(5), 31-47.
- Ordorika, I. (2010). Universidades y globalización: tendencias hegemónicas y construcción de alternativas. *Educación Superior y Sociedad*, 1(1), 175-190.
- Ordorika, I. (2018). Las trampas de las publicaciones académicas. *Revista Española de Pedagogía*, 76(271), 463-480.
- Ordorika, I. y Kempner, K. (2003). Valores en disputa e identidad en conflicto en la educación superior en México. *Perfiles Educativos*, 25(99), 5-27.
- Ornelas, J. (2009). Neoliberalismo y capitalismo académico. En P. Gentilli, G. Frigotto, R. Leher y F. Stubrin (comps.), *Políticas de privatización, espacio público y educación en América Latina* (pp. 83-119). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Ortiz, M. (2011). La narración: puerta y espejo en la formación investigativa de maestros/as. *Educación y Pedagogía*. 23(61), 133-144.
- Pacheco, V. (2003). Experiencias en la vida universitaria de estudiantes de primeros promedios de admisión. *Educación*, 27(1), 79-93.
- Padron, J. y Alba, D. (2019). De las “ciencias duras” a las “ciencias blandas”. Apuntes sobre las “dos culturas”. *Revista Caribeña de Ciencias Sociales*, octubre, 1-11.
- Páez, J. (2010). La investigación universitaria y la formación del profesorado latinoamericano. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, 47, 1-38.
- Parsons, T. (1954). The Professions and Social Structure. En *Essay in Sociological Theory* (pp. 34-49). The Free Press. Consultado el 23 de febrero de 2018. <https://archive.org/details/sociologicaltheo00pars>
- Pérez, A. (1998). La cultura institucional. En *La cultura escolar en la sociedad neoliberal* (pp.127-198). Morata.

- Pérez, A. (2007). Paradigmas contemporáneos de la investigación didáctica. En J. Gimeno y A. Pérez (eds.). *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 88-138). Akal Universitaria.
- Pérez, M. (2010). Hacia la inclusión de la equidad de género en la política de ciencia y tecnología en México. *Investigación y Ciencia*, 46, 43-56.
- Pertuz, V., Navarro, A., Rojas, G. y Quintero, C. (2016). Perfil docente y fomento de la cultura del emprendimiento: búsqueda de una relación. *Educación y Valores*, 19(1), 29-45.
- Planas, J. y Enciso, I. (2014). Los estudiantes que trabajan: ¿tiene valor profesional el trabajo durante los estudios? *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 5(12), 23-45.
- Plan de estudios de la Licenciatura en Filosofía en la IBERO antes del 2004* (s.f.). Consultado el 5 de mayo de 2022. IBERO Ciudad de México. [http://enlinea.uia.mx/EstructuraAcademica/consulta\\_plan\\_ideal.cfm?carrera=4901&plan=6](http://enlinea.uia.mx/EstructuraAcademica/consulta_plan_ideal.cfm?carrera=4901&plan=6)
- Polanco, E. (2014). La universidad de México y la libertad de cátedra. *Academia. Revista sobre la Enseñanza del Derecho*, 12(23), 277-292.
- Portal de Estadística Universitaria UNAM (2017). *Series estadísticas por entidad académica*. Consultado el 14 de mayo de 2020. [http://www.estadistica.unam.mx/reportesinstitucionales/reporte\\_pobxcarrera.php?cve\\_dep=011&anio\\_sel=](http://www.estadistica.unam.mx/reportesinstitucionales/reporte_pobxcarrera.php?cve_dep=011&anio_sel=)
- Porta, L., de Laurentis, C. y Aguirre, J. (2015). Indagación narrativa y formación del profesorado: nuevas posibilidades de ruptura y construcción en la identidad docente. *Praxis Educativa*, 19(2), 43-49.
- Puigrós, A. (1996). Educación neoliberal y quiebre educativo. *Nueva Sociedad*, 146, 90-101.
- Pujadas, J. (2002). *El método biográfico: El uso de las historias de vida en ciencias sociales* [Cuadernos Metodológicos 5]. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- ¿Quiénes somos?* (s.f.) Consultado el 18 de enero de 2021. Centro IBERO Meneses. <http://centromeneses.mx/quienes-somos>



- Racedo, J., Galli, J., Cieza, F., Mendoza, P. y Mamaní, E. (2006). Modelos de identidad docente en la transformación educativa. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales – Universidad Nacional de Jujuy*, 30, 107-117.
- Ricoeur, P. (2006). *Sí mismo como otro*. Siglo XXI.
- Rivadeneira, L., Rivera, D., Sedeño, V., López, C. y Soto, E. (2016). La capacitación del profesorado universitario. *Tendencias Pedagógicas*, 28, 45-54.
- Robertson, S. (2017). Situando a las Universidades y al Sector de la Educación Superior en el Mundo Globalizante. En E. Ocampo, E. Hernández y N. Rodríguez (coords.). *Perspectivas y retos de la educación integral y flexible en las instituciones públicas de Educación Superior en México*. (pp. 99-120). Universidad Veracruzana.
- Rodríguez, J. y Alamilla, P. (2018). Experiencia sobre la iniciación a la docencia universitaria en el Profesorado de una institución pública mexicana. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 12(1), 189-212.
- Rodríguez, X. y Andrade, J. (2016) *Identidad profesional docente y su influencia en la práctica pedagógica* [tesis de licenciatura en Psicología]. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Rojas, Y. (2011, noviembre). *Habilidades sociales en futuros ingenieros* [ponencia]. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Monterrey, Nuevo León, México.
- Romo, R. (1996). Algunos rasgos constitutivos de la identidad del docente de Psicología. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 1(2), 378-390.
- Rueda, M. (2008). La evaluación del desempeño docente en las universidades públicas de México. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(3), 9-17.
- Rueda, M. (2009). La evaluación del desempeño docente: consideraciones desde el enfoque por competencias. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(2), 1-16.

- Ruiz, G. (2013). La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo. *Foro de Educación*, 11(15), 103-124.
- Sabater, M. (2014). La interacción trabajo-familia. La mujer y la dificultad de la conciliación laboral. *Lan Harremanak. Revista de Relaciones Laborales*, 30, 163-198.
- Salazar, R., Valenzuela, B., Cortez, G. y Guillén, M. (2013). La identidad docente, la política y gobernabilidad en educación superior. *European Scientific Journal*, 9(2), 88-99.
- Sánchez, C. y Huchim, D. (2015). Trayectorias docentes y desarrollo profesional en el nivel medio superior. *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, 21, 148-167.
- Sánchez, M., Fernández, P., Montañés, J y Latorre, J. (2008). ¿Es la inteligencia emocional una cuestión de género? Socialización de las competencias emocionales en hombres y mujeres y sus implicaciones. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15(6), 455-474.
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación: Fundamentos y tradiciones*. McGraw-Hill.
- Santiago, R. y Fonseca, C. (2016). Ser un buen profesor. Una mirada desde dentro. *Edetania. Estudios y Propuestas Socio-educativas*, 50, 191-208.
- Schawb, J. (2007). Un enfoque práctico como lenguaje para el currículum. En G. Sacristán y A. Pérez (eds.), *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp.190-223). Akal Universitaria.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo: Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.
- Segovia, J. y Barrero, B. (2012). Reconstrucción de la identidad profesional del profesorado. Una mirada desde la orientación y la dirección. *Perspectiva Educativa. Formación de Profesores*, 51(2), 91-112.
- Segovia, M. (2010). *Construcción de la identidad del docente de la licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo*

- [tesis de maestría en Pedagogía]. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Sesento, L. (2018). La evaluación diagnóstica y su importancia en la docencia universitaria. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*, septiembre. <https://www.eumed.net/rev/atlante/2018/09/evaluacion-diagnostica-docencia.html>
- Sitio web de la Facultad de Ingeniería (UNAM) (2020). <https://www.ingenieria.unam.mx/#>
- Sosa, L. y Ribeiro, C. (2014). La formación del profesorado de matemáticas de nivel medio superior en México: una necesidad para la profesionalización docente. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, 1(1), 1-15.
- Suberviola, I. (2014, julio). *Consideraciones sobre la coeducación emocional bajo la perspectiva de género* [ponencia]. 3rd Multidisciplinary International Conference on Educational Research, Segovia, España.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Tamayo, J. (2017, noviembre). *La práctica pedagógica como categoría de análisis; acercamientos desde su construcción como objeto de investigación* [ponencia]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, México.
- Tamez, S. y Pérez, J. (2009). El trabajador universitario entre el malestar y la lucha. *Campinas*, 30(107), 373-387.
- Tapia, A., Granados, J. y Fernández, J. (2017). La construcción de la identidad de los docentes noveles: un análisis desde las teorías apriorísticas. *Revista Científica Dominio de las Ciencias*, 3(2), 40-65.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significado*. Paidós.
- Therborn, G. (2003). La crisis y el futuro del capitalismo. En E. Sader y P. Gentili (comps). *La trama del neoliberalismo: Mercado, crisis y exclusión social* (pp. 19-25). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

- Thwaites, M. (2008). ¿Qué Estado tras el experimento neoliberal? *Revista del CLAD Reforma y Democracia*, 41, 33-56.
- Torres, J. (1991). La práctica reflexiva y la comprensión de lo que acontece en las aulas. En P. Jackson, *La vida en las aulas*. Morata.
- Trahar, S. (2010). La atracción del relato: El uso de la investigación narrativa para estudios multiculturales en la educación superior. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 14(3), 49-62.
- UNAM. *Misión y Visión* (s.f.). Consultado el 5 de mayo de 2022. Universidad Nacional Autónoma de México. <https://www.unam.mx/mision-y-vision>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2017, 29 de agosto). *Un nuevo informe de la UNESCO pone de relieve las desigualdades de género en la enseñanza de las ciencias, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas (STEM)*. Consultado el 14 de mayo de 2020. <https://es.unesco.org/news/nuevo-informe-unesco-pone-relieve-desigualdades-genero-ensenanza-ciencias-tecnologia-ingenieria>
- Universidad Iberoamericana (2013). *Modelo Educativo Jesuita de la IBERO*. Consultado el 6 de mayo de 2022. <https://ibero.mx/sites/all/themes/ibero/descargables/acercade/piModeloprofesores.pdf>
- Urpí, C. (2010). Teoría de la Educación. Un análisis epistemológico. *Perfiles Educativos*, 32(127), 164-168.
- Urteaga, E. (2008). Sociología de las profesiones: una teoría de la complejidad. *Lan Harremanak. Revista de Relaciones Laborales*, 18, 169-198.
- Urzúa, M y Rodríguez, D. (2017). ¿Influye la epistemología del profesorado en su práctica docente? Estudio de caso de profesores universitarios de microbiología. *Bio-grafía. Escritos sobre la Biología y su Enseñanza*, 11(20), 53-66.
- Vaillant, D. (2007, septiembre). *La identidad docente* [ponencia]. I Congreso Internacional “Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado”, Barcelona, España.
- Valle, A. (2015). Universidad y cultura, en los límites de la indiferencia. En M. Jiménez y A. Valle (eds.), *Sociología y cultura: Transformar la universidad*

- (pp. 63-90). Facultad de Estudios Superiores Acatlán-Universidad Nacional Autónoma de México; Casa Juan Pablos.
- Valles, R. y González, R. (2012). Mujeres mexicanas en la ciencia: Rezago Histórico. En T. Serrano, J. Montoya, P. Jasso y A. Moreno (coords.), *La investigación social en México*. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.
- Vázquez, V., Cárcamo, N. y Hernández, N. (2012). Entre el cargo, la maternidad y la doble jornada. Presidentas municipales de Oaxaca. *Perfiles Latinoamericanos*, 39, 31-57.
- Villanueva, E., Betancour, N., de Lacerda, M. y Duriez, M. (2008). Reformas de la educación superior: 25 propuestas para la educación en América Latina y el Caribe. En A. L. Gazzola y A. Didriksson (eds.), *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y El Caribe* (pp. 241-295). Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe-Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Villarruel, M. (2012). Identidad docente y exigencia académica: encuentros y desencuentro con la realidad social. *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores*, 51(1), 29-44.
- Villaverde, L. (2008). *Feminist Theories and Education Primer*. Peter Lang.
- Villegas, L. (2008). Formación: apuntes para su comprensión en la docencia universitaria. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12(3), 1-13.
- Viloria, E., y Galaz, J. (2009). Trayectorias laborales de abogados profesionales y académicos: el caso de una universidad pública mexicana y su entorno. *Calidad en la Educación*, 30, 252-277.
- Waksman, N. (2005). El papel de la mujer en la ciencia. *Ciencia UANL*, 8(1), 3-6.
- Walker, V. (2017). La evaluación como mecanismo de regulación del trabajo académico: estudio de casos en universidades de Argentina y España. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 25(108), 1-24.
- Weber, M. (2006). Teoría de las categorías sociológicas. En *Economía y Sociedad*. Biblioteca Virtual Universal.

- Yslado, R., Ramírez-Asís, E., García-Figueroa, M. y Arquero, J. (2021). Clima laboral y burnout en profesores universitarios. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(3), 101-114.
- Zuñiga, E. (2002). Los programas de formación docente: una visión más allá del aula. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, 12(2), 207-218.

## ANEXO

### Datos generales

(Se tomarán en la negociación previa a la entrevista con el profesor).

<b>Fecha:</b>	<b>Fecha acordada para la entrevista:</b>
<b>No. de participante:</b>	
<b>Lugar de nacimiento:</b>	
<b>Fecha de nacimiento:</b>	
<b>Lugar de Residencia:</b>	
<b>Institución de procedencia:</b>	
<b>Carrera:</b>	
<b>Generación:</b>	
<b>Posgrado:</b>	
<b>Institución:</b>	
<b>Generación:</b>	
<b>Posgrado:</b>	
<b>Institución:</b>	
<b>Generación:</b>	
<b>Institución(es) donde ha impartido clases:</b>	
<b>Años de experiencia docente:</b>	
<b>Área de adscripción:</b>	
<b>Nombramiento:</b>	
<b>Niveles en los que imparte clases:</b>	

**Discurso sugerido para el inicio de la entrevista** “Profesor, muchas gracias por acceder a esta entrevista. Como le comenté, la intención es conocer su experiencia como docente. Me gustaría, en primer lugar, que me hablara sobre...”

Fecha de aplicación:		No. de sesión:	HRA Inicio:	HRA término:
DOMINIO	SUBDOMINIO	ASPECTOS QUE INDAGAR		PREGUNTA DETONADORA
Trayectoria escolar	<b>Elección de carrera</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Situaciones personales, familiares o contextuales que llevaron a elegir una profesión.</li> </ul>		¿Cómo fue que eligió _____ como profesión?
	<b>Estudios universitarios</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Experiencia universitaria: tipo de alumno, relación con los profesores y compañeros.</li> <li>Materias que le agradaban o desagradaban.</li> <li>Formas de trabajo de los profesores que más le gustaban o desagradaban.</li> <li>Algún profesor o profesora que lo haya marcado o dejado aprendizajes significativos.</li> <li>Hábitos de estudio.</li> <li>Participación en algún grupo académico, de investigación o político en la universidad.</li> <li>Cómo vivó o experimentó la legislación universitaria (trámites, normas y reglamento institucional por cumplir)</li> </ul>		¿Cómo fue su tránsito en la universidad como estudiante?
Trayectoria profesional	<b>Ejercicio de la profesión</b> (Trabajo no docente)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Búsqueda de empleo (situaciones personales y contextuales presentes).</li> <li>Área profesional a la que se dedicó (condiciones de ingreso, actividades desarrolladas, tiempo de permanencia).</li> </ul>		¿A qué se dedicó al finalizar la carrera?
	<b>Ingreso a la docencia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Situaciones personales y contextuales que le llevaron a elegir la docencia como actividad profesional.</li> </ul>		¿Cómo se inició en la docencia?
	<b>Trayectoria docente</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Primeras experiencias como docente.</li> <li>Elección y/o asignación de materias a impartir.</li> <li>Capacitación pedagógica.</li> <li>Distribución del tiempo dedicado a docencia, investigación u otras actividades.</li> <li>Carrera docente (nombramientos, ascensos o promociones, reconocimientos institucionales, cargos administrativos).</li> <li>Pertenencia a grupos académicos y/o cuerpos colegiados.</li> <li>Apego a criterios institucionales/libertad de cátedra (programas de cursos, sistemas y criterios de evaluación, control de asistencia, presentación de</li> </ul>		¿Cómo ha sido su experiencia como docente?



		<p>informes, seguimiento del reglamento académico, etcétera).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Proyectos a futuro.</li> </ul>	
	<p><b>Práctica pedagógica</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planeación didáctica (decisiones y organización previa al trabajo del aula).</li> <li>• Dinámica dentro del aula (formas de trabajo en el aula).</li> <li>• Concepción de la enseñanza.</li> <li>• Concepción del aprendizaje.</li> <li>• Vínculo profesor-alumno (cercana/distante).</li> <li>• Concepción y formas de evaluación.</li> <li>• Creencias sobre la educación/valores que promueve.</li> </ul>	<p><b>¿Cómo trabaja en el aula con los estudiantes?</b></p>