



Universidad Nacional Autónoma de México
Maestría en Docencia para la Educación Media Superior
Psicología
Facultad de Estudios Superiores Iztacala

“El papel de la formación del docente de Psicología en la EMS”

TESIS
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:
MAESTRO EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA
SUPERIOR
PRESENTA

Edder Geovanny Casio Pérez

TUTOR PRINCIPAL

Dra. Irene Aguado Herrera
Facultad de Estudios Superiores Iztacala

COMITÉ TUTOR

Dra. Mónica Díaz Pontones
Universidad Autónoma de la Ciudad de México. Plantel
Cuauhtémoc

Dra. Laura Palomino Garibay
Facultad de Estudios Superiores Iztacala

Dra. Gabriela de la Cruz Flores
Facultad de Estudios Superiores Iztacala

Dr. Adrián Cuevas Jiménez
Programa de Maestría en Docencia para la Educación Media
Superior

LOS REYES IZTACALA, TLALNEPANTLA, ESTADO DE MÉXICO,
JUNIO DE 2022.



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

ÍNDICE	Página
Resumen	4
Introducción	5
Capítulo 1. El docente	
1.1 El docente, definición y caracterización	9
1.1.1 El docente como transmisor de conocimientos	11
1.1.2 El docente como guía y modelo a seguir	11
1.1.3 El docente como mediador	13
1.2 La función del docente	14
1.3 El malestar docente	21
Capítulo 2. La Educación Media Superior (EMS)	
2.1 La EMS, objetivos y funciones	25
2.2 Institucionalización de la EMS	28
2.3 La EMS en la UNAM	38
2.3.1 El subsistema CCH en la UNAM	45
Capítulo 3. El docente en la EMS	
3.1 El docente en la EMS	50
3.2 Formación del docente, elementos a considerar	52
3.3 La formación del docente de psicología en la EMS	57
Capítulo 4. La Psicología como disciplina y profesión	
4.1 Características de la disciplina y la profesión	62
4.2 Institucionalización de la psicología como ciencia	70
4.2.1 Institucionalización de la psicología en la UNAM	75

5. Justificación y Objetivo	78
6. Metodología	82
7. Resultados	88
7.1 Formación	90
7.2 Devenir docente	99
7.3 Aspectos afectivo-relacionales	116
8. Conclusiones	124
9. Referencias	133
Anexos	138

Resumen

El objetivo de esta investigación es conocer y comprender el papel que tiene la formación en los docentes de psicología, dentro de la institución del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), al igual que conocer los elementos presentes en este proceso mediante abordajes teóricos y conceptuales y el análisis del discurso de los académicos, procedimiento que consta de diferentes fases.

En la primera fase se realizó el capitulado, se revisaron diferentes referencias bibliográficas para recabar información relacionada con el objetivo; en la segunda fase se entrevistaron a docentes de psicología en planteles del CCH, se realizó la transcripción, se valora la información recabada y se agrupa en categorías de acuerdo con criterios explicados en la metodología.

En la fase final se analiza la teoría con el discurso obtenido, se reconstruyó el proceso de formación que han tenido los docentes mediante entrevistas a profundidad, para obtener su discurso y de esta manera conocer lo que significa para ellos este proceso, desde que empezaron en la actividad docente, el papel que tiene en su actividad y “sacar a la luz” elementos que han estado presentes y que han tenido peso emocional y de experiencia.

La formación de los docentes está presente en la “otra escena”, la cual ha dado soporte a los docentes y gracias a ella pudieron afrontar su actividad, pues los docentes, sus estilos de enseñanza y las actividades que realizaron son referentes relevantes en su actividad, el retomar a sus docentes es formación y la podemos encontrar en la historia singular e irrepetible de los docentes en su paso por la institución educativa.

Introducción

La formación docente se ha vuelto un punto de vista y de estudio para diferentes ámbitos, que la toman como objeto de investigación desde diferentes perspectivas y metodologías, por lo que la formación ha cobrado importancia, pues es el docente quién enseña los contenidos que se exigen en el aula y en la vida cotidiana, mismos que van cambiando y haciéndose más diversos conforme va avanzando el tiempo, lo cual impacta en la sociedad; se generan nuevos retos, nuevas adversidades, innovaciones, nuevas herramientas que los estudiantes deberán de conocer, por lo que el docente debe de estar preparado y tener el conocimiento de lo anterior, lo que cada vez exige a un docente mayor formación, actualización o capacitación para poder afrontar los retos actuales y las demandas a su función.

Moreno-Zaragoza (2015), sostiene que un docente debe tener conocimientos básicos para su formación, ser innovador, pues la sociedad cambia de una forma rápida y, para ello, el docente debe tener las herramientas necesarias, mismas que se obtienen a través de la actualización constante en los contenidos, así como en la didáctica en la que será formado; debe estar consciente de su función principal, y que es un modelo a seguir ante la sociedad, por lo que debe buscar su continuo crecimiento como profesional, por lo que el autor considera al docente como un estudiante de por vida, el cual seguirá aprendiendo, estudiando y formándose para los retos actuales en los contenidos, pero también al relacionarse con los estudiantes, de comunicarse de una forma eficaz y ser humanista al reconocer las necesidades de ellos.

Por lo que partimos de la concepción de la formación como un proceso continuo que involucra diferentes escenarios y elementos, relaciones, deseos, así como componentes

subjetivos, que configuran al docente y su devenir, derivados de las experiencias que han tenido en su formación.

Villegas de Sanabria (2015), nos menciona que la formación “[...] está más relacionada con el devenir que con un proceso instituido, lo cual indica que ésta no se produce al modo de los objetivos técnicos, ni de las competencias desarrolladas, sino que surge del proceso interior de la formación [...]” (p. 621), en ésta se apropia aquello bajo lo cual te estás formando, ya que la actividad docente es un “reflejo” de aquellas experiencias que ha apropiado el docente cuando fue formado; se alcanza la formación con base en la experiencia.

Coincidiendo con lo anterior, Aguado (2002), retoma el concepto de “la otra escena” acuñado por Mannoni (1979) en el ámbito educativo para reconocer la existencia de “un espacio” en la formación de los docentes que no es formalizada ni promovida en la educación, en ella existen elementos que configuran la formación, tales como las fantasías, deseos, referentes, experiencias, entre otros. Continuando con la autora, la “otra escena” educativa puede ser reconstruida a partir del discurso de los docentes, ya que ellos han estado presentes en el acto educativo y han tenido dicha formación que no es reconocida en la educación desde sus inicios en la docencia.

Villegas de Sanabria (2015), retoma a Freire (2003) “ [...] los hombres no se hacen en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión [...]” (p. 623), donde señala que la comunicación y el relacionarse con el Otro son cuestiones clave en la formación y en el devenir del docente, ya que sostiene que con la palabra se hace, deshace y se rehace el mundo.

Con el objetivo de conocer cuál es el papel que tiene la formación en los docentes nos hemos dado a la tarea de recabar teoría que guíe nuestra investigación, por lo que en el primer

capítulo se define y se caracteriza al docente en general, su función y elementos presentes en él y en su actividad.

Posteriormente en el segundo capítulo, la finalidad es conocer los objetivos y funciones de la Educación Media Superior (EMS), cómo fue su proceso de institucionalización en el sistema de la UNAM, particularmente el subsistema del Colegio de Ciencias y Humanidades, siendo el espacio y contexto donde los entrevistados laboran y donde han llevado su proceso de formación.

En el tercer capítulo se define y caracteriza al docente de la EMS, la formación que ha tenido para el nivel educativo medio superior y posteriormente nos especificamos en los docentes de psicología.

Para el cuarto capítulo se hace un breve recorrido por la disciplina de la psicología, sus características, su proceso de institucionalización como ciencia y posteriormente en la UNAM específicamente.

Para terminar, en el apartado de las conclusiones se entrelaza la teoría recabada en el marco teórico, con el discurso obtenido en las entrevistas, con ayuda del análisis del discurso de Bardín (1996), para realizar un análisis y develar el papel que tiene el proceso de formación e identificar los elementos presentes en dicho proceso.

CAPÍTULO 1

El docente

Dentro del tema de la educación existen numerosos componentes y elementos que la conforman, por ejemplo, las escuelas, el procesos de aprendizaje, contenidos educativos, estudiantes, el docente, siendo estos dos últimos los actores principales en los procesos de enseñanza y los procesos de aprendizaje; entre ellos se establecen relaciones en el salón de clases, a lo que Compagnucci, Cardos y Ojeda (2002), señalan que en las prácticas de enseñanza se establece una relación intersubjetiva entre el formador y el formado, sujetos partícipes en los procesos de enseñanza y aprendizaje y rescatan varios componentes en ella como la construcción de la identidad docente, mientras se va desarrollando la práctica docente, la transposición didáctica que le da secuencia y jerarquización a los contenidos disciplinares y filiaciones teóricas de los docentes y la actuación docente crítica y creativa.

En dicha relación intersubjetiva entre el estudiante y el docente, es éste último quien había sido visto como el responsable del éxito del estudiante, pero cuando éste fracasa no es el responsable; el aprendizaje estaba totalmente a cargo del docente, últimamente se ha dado la importancia justa y necesaria, a los diversos factores que intervienen en el proceso de aprendizaje, como los anteriormente nombrados, de los cuales retomaremos al docente para conocer su proceso de formación dentro de su disciplina y en la pedagogía, así como la función que tiene en la enseñanza en general para pasar exclusivamente a la enseñanza de psicología.

1.1 El docente

El Diccionario de la Lengua Española (2019) define la palabra “docente” como adjetivo y sustantivo “que enseña”, así como “perteneciente y relativo a la enseñanza” y proviene del latín *docens, -entis*, participio de presente activo de *docēre* 'enseñar', como “profesor” define a la “persona que ejerce o enseña una ciencia o arte” y se deriva del latín *professor, -ōris*. Hay que considerar que ambas definiciones hacen énfasis en la palabra enseñar, por lo que consideraremos al docente como un sujeto que está dentro de la enseñanza y que su función es enseñar, pero con la definición anterior, ¿es suficiente para comprender quién es un docente y su función? o, ¿qué otras consideraciones se deben tener presentes en la enseñanza?, Hernández y Sancho (1993), sostienen que la intención de tratar de definir a un docente no es sobre brindar un listado de características, rasgos, habilidades, de lo que generalmente se concibe como un “buen docente”; para empezar hay que tener en cuenta que la concepción que se tiene sobre un docente no ha sido la misma, ha ido cambiando a lo largo de la historia así como la función que se le atribuye al profesor, dentro de lo cual existe un gran componente social, lo que dificulta una definición sobre ¿qué es un docente?, por lo que no existe una definición global y única hacia la palabra docente; lo mismo ocurre sobre la función que tiene, o debe de hacer.

No se tiene una definición universal, pero claro está que existen características, rasgos o actividades que son constantes al hablar sobre lo que realiza el docente como tomar decisiones sobre qué y cómo enseñar antes, planearlas y también durante el proceso de enseñanza, la selección de los componentes, y la implementación de materiales a utilizar, pero esto no es selección enteramente del docente, ya que también está implicada la estrategia institucional, específicamente la educacional: la escuela que ha determinado los contenidos que se enseñarán en el curso.

Los profesores deben tener conocimientos e inventiva; deben ser capaces de utilizar una amplia gama de estrategias y de crear otras nuevas. Deben contar con ciertas rutinas básicas basadas en las investigaciones para manejar sus clases, pero también deben estar dispuestos y ser capaces de salir de la rutina cuando la situación requiera de un cambio. (Woolfolk, 2010, p. 8)

Lo anterior lo podemos observar en el pensamiento didáctico del docente, concepción retomada de Carlos (2009), quien menciona que es un conjunto de concepciones acerca de los temas propios de su actividad, como son: “[...] la finalidad de sus acciones, la manera de concebir a la enseñanza, al aprendizaje, la evaluación y a los propios alumnos. Este pensamiento se formó en parte por la capacitación recibida, pero sobre todo es fruto de la experiencia docente [...]” (p. 13).

También es necesario resaltar que en el aprendizaje es necesaria la disposición del estudiante, así como una intervención del docente, que emplea ejemplos de relevancia cultural; es decir, que los ejemplos, instrucciones, analogías, entre otros estén dentro de la cultura en la que se desarrollan los alumnos o en la que esperan desarrollarse, de igual forma lo anterior deberá tener una dimensión social al proponer la colaboración en la resolución de problemas. También será el encargado de decidir cuál estrategia utilizará, sus modificaciones pertinentes, la perspectiva y los espacios curriculares apropiados (Díaz, 2006).

De igual manera para conocer la función del docente se recurren a hacer analogías, desde diferentes teorías o perspectivas, por lo que vamos a dar cuenta de unas formas de abordar al docente como la de un sabio que trasmite su saber, como un artesano que va moldeando las mentes de sus alumnos, como un guía del aprendizaje, entre otros.

1.1.1 El docente como transmisor de conocimientos

Esta concepción es general: el docente es visto como el transmisor de conocimientos, el dador de información que va proveyendo, de forma gradual, los conceptos, métodos, ejercicios, entre otros, a sus estudiantes, de acuerdo con el grado que éstos estén cursando.

También es visto como un profesional que sabe mucho, que tiene diversos conocimientos y que estos los transmitirá a los educandos, pero obvio está que no sólo es obtener conocimiento o qué tanto se ha aprendido, Díaz y Hernández (2002), mencionan que haber estudiado estrategias en educación, conocedor del tema que está enseñando, no es lo que hace el docente, si no que estos saberes tendrían que situarse de forma específica en los diferentes contextos y dar solución a problemas situacionales, los autores señalan que “[...] así, el docente experto no sólo es el que sabe más, sino quien organiza y maneja cualitativamente mejor dicho conocimiento [...]” (p. 15).

1.1.2 El docente como guía y modelo a seguir

También en ocasiones al docente se le ve como un modelo a seguir, una persona digna de admirar, tal como menciona Anzaldúa (2004), la formación de un docente está basada en técnicas éticas en donde los profesores son vistos, subjetivamente, como modelos a seguir, ya que son limpios, obedientes, puntuales, entre otras cosas.

Es aquel (el profesor) que con su forma de sentir, pensar, hablar, vivir y ser, es la persona ideal para que sus alumnos lo puedan imitar, que además lleva con equilibrio su labor; y que en la actualidad, renovado en su práctica busca la preponderancia el aprendizaje más que la enseñanza, es decir, que se convierte en un guía, en un propiciador, en un facilitador de circunstancias que favorezcan a sus alumnos en la apropiación de los conocimientos. (Ramírez, 2009)

Concuerda con lo anterior Vega (2017), quien resalta que la imagen que refleja el docente como una autoridad (institucionalmente validada) tiene un enorme poder sobre la formación y constitución en la subjetivación de sus alumnos, de igual manera Dubet y Martuccelli (1997), concluyen que los profesores, frecuentemente, son el ideal de sus alumnos, una figura idealizada por los mismos docentes de su pasado escolar que se declina ante la imagen más fuerte de la escuela, en esa imagen no se muestran como alumnos perfectos que fueron formados por profesores perfectos, de una profesión y no de una especialización disciplinaria, en donde no sólo es transmitir conocimientos, sino de dar a los estudiantes “ [...] los elementos de una cultura humanista o científica capaz de alcanzar la subjetividad de los alumnos, de marcarlos, de forjar un espíritu crítico [...]” (Dubet y Martuccelli, 1997, p. 284). El docente también debe de crear una relación de afecto y confianza con los estudiantes, debe ser justo siendo equitativo con todos: ayudar a los débiles sin descuidar a los mejores; debe ser justo en un mundo injusto.

Por último, cabe destacar la importancia que tiene un docente sobre sí mismo y sobre el ejercicio de su profesión; si se tiene un concepto positivo sobre sí mismo como persona y como profesional, creará en sí mismo, tendrá seguridad y eso repercutirá en la imagen que presenta a sus alumnos siendo un factor importante en la consolidación del desarrollo físico, intelectual, afectivo, social y moral (Gutiérrez 2008).

1.1.3 El docente como mediador

La mediación es un concepto clave dentro de la teoría de Vygotsky (quien lo retoma del materialismo dialéctico de Hegel) en el desarrollo de los procesos psicológicos superiores, en donde básicamente nuestro aprendizaje es regulado por los otros (interacción), específicamente el profesor es el que promueve la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) mediante el uso de la instrucción formal y el discurso lingüístico, así como los signos y herramientas proporcionadas por la cultura; es apropiarte de los signos de la cultura para poder desarrollarte, es pasar de lo subjetivo a lo objetivo.

De esta manera el docente es el mediador entre el conocimiento y los estudiantes, promueve el desarrollo de los procesos psicológicos superiores, tales como la percepción, atención, entre otros, actitud de participación por parte de los estudiantes, además de que favorece el trabajo cooperativo y colaborativo. La mediación, en este caso, consiste en que el docente selecciona los conocimientos, mediante estrategias pedagógicas, que cree relevantes y bien justificados, así como la organización y su presentación al alumnado (Monroy, 2014).

El profesor es mediador entre el alumno y la cultura a través de su propio nivel cultural. Entender como los profesores median en el conocimiento que los alumnos pueden aprender en las instituciones escolares, es un factor necesario para que se comprenda mejor por que los estudiantes difieren en lo que aprenden; las actitudes hacia lo aprendido y hasta la misma distribución social de lo que se aprende. (Casañas, 2009, p.9)

Ese sentido y significado que le den al conocimiento debe ser de acuerdo con el contexto en el cual se desarrolle el proceso de aprendizaje, por ende, es diferente en cada cultura, población, país, sin embargo, cabe resaltar que las características del capitalismo, la globalización y el desarrollo de competencias académicas y profesionales se ven en la

mayoría de los países y sus contextos escolares. Y éste contexto también influye en la formación del docente, ya que, como menciona Vega (2017), los significados que se crean en la sociedad son representaciones que han sido construidas mediante la interacción, y éstas moldearán la percepción que tiene el profesor de sí mismo y de su función y que ésta irá cambiando a la par de que ocurran cambios sociales, como en la formación de las familias, la identidad que se vaya configurando, la diversidad estudiantil, cada vez más variada, el impacto de los medios de comunicación, la influencia del internet, el cambio en las relaciones interpersonales, así como la interacción a través de gadgets.

Al revisar las diferentes concepciones que se han descrito sobre el docente podemos observar que son variadas y que también tiene ciertas similitudes entre ellas, pero no es tema, en este trabajo, discutir cuál concepción es mejor o tiene mejores conceptos o justificación, tampoco nos ocuparemos en relacionarlas o tratar de unificarlas, lo que sí cabe mencionar que retomaremos la concepción del docente como un profesional dedicado a la enseñanza de saberes curriculares.

1.2 La función docente

Al señalar las diferentes formas de conceptualizar la función del docente y sobre cómo ha ido cambiando, hay que contemplar que la educación ha estado bajo el mando de varias instituciones como la iglesia, por mencionar un ejemplo, que fue la encargada de la educación en las colonias que los países europeos tenían en América, África durante la Edad Media y para ello enviaron diferentes misiones (Jesuitas, Dominicanas, entre otras) para la enseñanza de lenguas, costumbres, hábitos, modales y sobre todo de la religión. De lo anterior podemos inferir que la forma de educar y enseñar era muy diferente de lo que es actualmente. Regresando a nuestra idea principal, la función docente recibió un gran impulso en la

creación de universidades en Francia donde se fueron desplazando a los religiosos por profesores laicos. Posteriormente en la época contemporánea “ [...] los enseñantes constituyen una verdadera clase social [...]” (Debesse y Mialaret, 1980, p.17). Ello debido a que cuentan con grados y sistemas propios de formación, defendidos por sindicatos, existiendo una responsabilidad colectiva, pero aún la función docente es controlada por las administraciones educativas, orientándola al pensamiento capitalista, basada en el beneficio y la economía, llegando a hablar de una “empresa docente” siendo comparada con empresas comerciales e industriales.

Generalmente la función del docente más conocido es el de enseñar a los estudiantes, transmitir contenidos, conocimientos así como evaluar lo que los estudiantes han adquirido (Hernández y Sancho, 1993), ya anteriormente hemos ofrecido una serie de atribuciones que se le hacen al docente, dentro de las cuales pudimos observar algunas funciones o deberes; la función de un docente sigue la misma línea que la concepción que se le da, si consideramos al docente como transmisor de conocimientos va a la par la función de comunicar o instruir dichos conocimientos, e implícitamente encontramos valores y reglas; por ende, el estudiante es el que recibe los conocimientos y el docente el que enseña, ¿Cuál es el origen de la palabra enseñar? Debesse y Mialaret (1980), nos ofrecen una definición: proviene del latín popular “[...] significa primero proporcionar signos, significar, indicar, y más tarde instruir, transmitir un saber, unos conocimientos [...]” (p. 11). Esa palabra se aborda en la función de quien enseña: el enseñante que es indispensable distinguir de las demás palabras parecidas o que hacen referencia, socialmente, a lo mismo, por ejemplo, la del docente quien está frente a un público hablando en voz alta, exponiendo un determinado tema; la palabra maestro, que viene consigo los discípulos como se contemplaba en la antigüedad. Ahora bien, la función de un enseñante o docente ha tenido una gran historia y aún no se concluye, pues lo que se le

atribuye como función, rol, un papel que desempeña el docente va cambiando a lo largo de la historia.

Al trabajar con personas el docente influirá en ellos ya que en su labor se forman relaciones interpersonales con sus alumnos:

Cualquier proyecto educativo [...] no deja de ser una intervención total sobre la personalidad y sobre las relaciones sociales de los alumnos... El docente ejerce su práctica *en, con y sobre* las personas; su tarea está estructurada alrededor de las relaciones interpersonales. Es por ello también que la imagen que el docente, desde su rol de autoridad legitimada, devuelve a sus alumnos tiene un gran poder constitutivo en su subjetivación. (Vega, 2017, pp. 19-20)

McNeill y Pimentel (2009), sostienen que para que se dé la interacción alumno – alumno es necesario el apoyo de forma explícito y social por parte del docente para lograr que el alumno tenga un papel activo, también el docente tendría que tomar el rol de criticador, en el sentido de verificar que las preguntas y la interacción entre los estudiantes sea de acuerdo a modelo que se espera de ellos, claro previamente seleccionado y justificado, dentro de lo cual es necesario el uso de estrategias instruccionales (prácticas pedagógicas), como por ejemplo ofrecer ejemplos, incentivar a sus estudiantes a que justifiquen sus respuestas o ideas con evidencia, involucrar a sus alumnos en debates y que estos realicen argumentos en contra y a favor y promover su reflexión.

El docente debe comunicar saberes evaluados por colegios y un diploma, la libreta de los colegios; debe también construir <relaciones> con los alumnos, a tal punto la exigencia de la <expresión> de los alumnos aparece hoy como un imperativo y una mediación del aprendizaje; debe en fin establecer un orden escolar que permita a la clase desarrollarse. Este trabajo corresponde simultáneamente a obligaciones objetivas referentes a la naturaleza de los alumnos, y a variables de personalidad tanto más fuertemente comprometidas cuanto que el profesor goza de un gran margen de

autonomía y de iniciativa, en lo referente a sus elecciones pedagógicas. (Dubet y Matucelli, 1997, pp. 281-282)

Pero la función de un docente no puede simplificarse a ser un transmisor o un animador que arregla las condiciones del aula, que proporciona las actividades y que el estudiante aprende en un plano individual, hay que tomar en cuenta otros factores como la relación con el docente, con los otros estudiantes, el contexto en el que se da el aprendizaje, entre otros. Para ayudarnos un poco Murillo, Martínez y Hernández (2011), nos ofrecen en una lista, a grandes rasgos, unas características dentro de la función de un docente:

1. Implicación y compromiso del docente.
2. Clima del aula.
3. Altas expectativas y autoestima.
4. Lecciones estructuradas.
5. Actividades variadas, participativas y activas.
6. Atención a la diversidad.
7. Optimizar el tiempo de aprendizaje.

De igual manera Fortuny (citado por Imbernón, 1994), menciona que no es posible definir delimitadamente las funciones que ha de tener el docente en su práctica, pero a grandes rasgos se pueden agrupar en tres apartados: 1) el profesor en relación a la comunidad: se refiere al conocimiento y consciencia por parte del profesor de la comunidad donde vive y sobre todo donde ejerce profesionalmente (bibliotecas, museos, medios de comunicación), éste conocimiento lo integrará para utilizarlo como recurso para potencializar el conocimiento del alumno al tomar decisiones sobre la construcción de currículums, 2) el profesor en relación con la escuela como institución: es necesario que el profesor conozca el sistema educativa bajo el cual está la institución donde ejerce, para proponer mejoras,

implementaciones e innovaciones a los modelos educativos y currículos para adaptarlos a las nuevas necesidades que vayan surgiendo en los alumnos y en el entorno, y 3) el profesor en relación con el alumno y el grupo-clase: éste apartado es que mayor relevancia tiene, dentro de él se comprende toda actividad dirigida a conseguir la máxima eficacia de los procesos de enseñanza y los procesos de aprendizaje, el profesor conocerá a sus alumnos, sus necesidades, habilidades, nivel de maduración-desarrollo, posibles problemas familiares para diseñar y modificar sus intervenciones, por lo cual es necesaria una formación pedagógica, psicológica y social para recoger información y seleccionar las estrategias y técnicas de enseñanza más pertinentes, así como las de evaluación y autoevaluación.

Por su parte Schwartz (citado por Debesse y Mialaret, 1980), propone una serie de funciones o papeles que debe cumplir un enseñante: conserva el papel de transmisor de conocimientos a los estudiantes, dar coherencia a los conocimientos que va adquiriendo y que desarrollen “[...] métodos de acción y pensamiento[...].” (p.26), pero además han surgido nuevos papeles: el docente debe evaluar sus resultados, capacitar a los estudiantes para realizar auto-evaluaciones, analizar las relaciones que se dan en la escuela y en la familia.

Otras funciones que se le han ido agregando al papel docente es el del inspector que se vuelve animador; se refiere a la inspección del personal docente mediante informes y notas, participar en actividades para la estimulación de la iniciativa de los docentes, realizar investigaciones, entre otras. También se ha incluido una función terapéutica en el sentido de adecuar su enseñanza u ofrecer una enseñanza especial a los estudiantes inadaptados, ayudarlos a su reinserción escolar, social y profesional (Debesse y Mialaret, 1980).

Al docente, también se la ha asignado otras funciones conforme va evolucionando la sociedad, uno de ellos es la función de formador, que de acuerdo a la UNESCO (citado por Debesse y Mialaret, 1980), quien ha reunido varios expertos de formación de enseñantes y

ellos mencionan que han estado surgiendo nuevas fuentes de información, como las tecnologías y los medios de comunicación, los cuales atraen significativamente la atención de los estudiantes y entonces la función del docente es ayudar a los jóvenes a manejar y organizar toda esa información que han encontrado así como darle significado y diferenciar las que son relevantes para su desarrollo y de la sociedad. También en el boletín de la UNESCO reconoce que el docente “[...] ahora tienen las responsabilidades de un guía personal y casi de unos “padres”, al tener que enseñar a los jóvenes el modo de tomar decisiones para adaptarse a una civilización en rápida y constante evolución... y sólo él puede saber si se considera a sí mismo como un técnico o como un guía moral pedagógico [...]” (Debesse y Mialaret, 1980, p. 25).

Es necesario considerar que los estudiantes, en la EMS, están en la adolescencia, el trabajo del docente también es “conquistar”, en las palabras de Dubet y Martuccelli (1997), a esos jóvenes que se escapan constantemente a su subjetividad anti escolar, esa que han creado a partir del orden escolar y de su experiencia que han ido desarrollando por una fuerte interiorización de la utilidad de sus estudios; paralelamente, la experiencia de los docentes se va desarrollando con un discurso en un tono de sufrimiento, como si la experiencia fueran las dificultades y los fracasos que traen la profesión; se expresa entonces a través de la queja, no de placer ni del éxito.

Se han desarrollado diversos estudios para intentar ofrecer estilos de enseñanza que sean más eficaces en los docentes, evaluación de los mismos; enfocados a diseñar un tipo de docente para que sea formado, pero, aunque los estudios e investigaciones relativas a los docentes y su labor cada día van en aumento aún son insuficientes los resultados obtenidos, por lo que

Imbernón (1994), propone la elaboración de estudios con una visión más global y que contemplen los siguientes aspectos:

- Análisis del sistema educativo, ¿qué requiere la sociedad?
- Análisis de las necesidades educativas futuras, planificación de la enseñanza a corto, mediano y largo plazo.
- Análisis de las necesidades curriculares, que sea coherente con las necesidades.
- Análisis de la situación actual de los centros de formación del profesorado.
- Análisis de la situación del currículum de los diversos niveles de la enseñanza, de las necesidades y características de los alumnos.
- Análisis de cómo los profesores procesan la información y planifican los contenidos.

Para poder llevar a cabo lo anterior se necesita la participación de todos los sectores sociales y personal implicado en la formación de docentes de forma conjunta.

Otro aspecto relevante es que hay que considerar como profesional de la enseñanza al docente, lo cual representa un problema y varias dificultades, Hernández y Sancho (1993), señalan lo siguiente:

Se suele llamar profesional a aquella persona que es capaz de realizar un trabajo bien hecho. En el mundo del arte y del deporte el término se utiliza para marcar la diferencia entre aficionados y los que pueden vivir de su actividad. Las profesiones tradicionalmente denominadas profesionales han propuesto una serie de criterios que, aunque discutibles, posibiliten determinar su función. (p. 130)

Dentro de los cuales se pueden resaltar los siguientes (Hernández y Sancho, 1993):

- a) el trabajo no ha de ser tipo manual;
- b) tiene un área de conocimiento definida;
- c) necesita una preparación especializada, normalmente larga;
- d) exige, de entrada, cualificaciones reconocidas;
- e) se rige por un código ético;
- f) hay un cuerpo de control que admite o rechaza;

g) se considera un servicio público.

La función del docente ha sido diferente a través del tiempo, los cambios sociales exigen una actualización de su quehacer y esto impacta en su identidad, aquella que tiene que ver su el rol social del docente, rasgos de personalidad y cómo se ve a sí mismo, que autoimagen concibe, Cantón y Tardif (2018), sostienen que la formación de la identidad del docente concibe aquellos aspectos que definen su ejercicio, dentro de los cuales están presentes los roles, tareas, objetivos, cursos, divisiones sociales; se trata de una construcción teórica a partir de diferentes dimensiones psicosociales y dependerá del marco de referencia desde donde se pretenda dar definición.

1.3 El malestar docente

Como podemos observar, existen demasiadas funciones asignadas a los docentes que van cambiando o añadiendo constantemente, Imbernón (1994), menciona que tal vez estos excesos de responsabilidades del docente le “[...] supone una situación de incomodidad dentro del sistema educativo [...]” (p.32) ya que a la par no poseen el tiempo, los recursos, y los materiales necesarios para ser docente, innovador e investigador, en este mismo sentido, Mungarro, Chacón, y Navarrete (2017), señalan que el cambio social y el paso de los años han generado problemas al docente, los problemas causan malestar, ya que se les ha asignado mayores responsabilidades y exigencias al docente, de igual manera los cambios en la currícula genera desestabilización a la función que los profesores venían realizando, lo que genera condiciones de malestar docente.

Y es en la institución educativa donde los docentes construyen día a día la situación escolar mediante varias pruebas comprometiendo su personalidad, para los estudiantes ésta situación

“[...] está lejos de parecerles evidente [...]” (Dubet y Martuccelli, 1997, p. 281); existiendo una desestabilización de la imagen de la profesión con la notable heterogeneidad de los alumnos, en adición que están en la etapa de la adolescencia, lo cual es un factor a considerar, el orden del sistema institucional donde el docente tiene que jerarquizar diversas orientaciones (Dubet y Martuccelli, 1997). De igual manera Blanchard-Laville (2009), menciona que el oficio de ser docente obliga a exponerse a los docentes relacionalmente en su actividad diaria y ello va movilizandando la construcción de la identidad del docente día tras día.

En relación con lo anterior, el docente también se relaciona con otros docentes, no sólo con el alumnado, para Ball (citado por Tahull y Montero, 2015), quien estudia las relaciones sociales que se dan en los centros educativos, considera a la escuela como campos de lucha entre sus miembros, el conflicto es el “lado oscuro” ya que no salen a la luz, donde la normalidad es la lucha por aquellos premios que ofrece la institución donde los docentes tiene que negociar y renegociar, se gana y se pierde, existe el conflicto entre grupos, ideologías e intereses de cada docente, y esto no se limita a las instituciones educativas, sino prácticamente en toda institución existe el conflicto. Para hacer frente a ello se ha propuesto la puesta de objetivos en común entre los docentes, la creación de un ambiente positivo, fomentar el diálogo, entre otros aspectos.

Hernández y Sancho (1993), señalan que hay que considerar que el objeto de la actividad docente no está definida ni delimitada por los docentes, sino por pedagogos, la administración educativa, lo que trae como consecuencia una falta de autonomía, a lo que los autores asocian como uno de los factores desencadenantes del “malestar docente”, además de condiciones inadecuadas de trabajo, de infraestructura, demasiadas decisiones a tomar, entre otras.

Siguiendo con lo anterior, Camacho y Padrón (2006), señalan la presión que recae sobre el docente debido a las variaciones en su actividad que son el resultado del cambio social, así mismo las presiones y expectativas hacia los docentes por parte de la sociedad, la institución, los alumnos e incluso de los padres de los alumnos le generan al docente un miedo a no cumplir con las exigencias, a no ser competente (Blanchard-Laville, 2009).

Prieto y Bermejo (2006), retoman a Esteve para dar definición al malestar docente: “[...] el conjunto de consecuencias negativas que afectan a la personalidad del profesor a partir de la acción combinada de condiciones psicológicas y sociales en que se ejerce la docencia [...]” (p. 47). De igual manera Mungarro et al. (2017), puntualizan que “[...] la noción de malestar docente enfatiza efectos permanentes de carácter negativo que afectan a la personalidad del profesor, como resultado de las condiciones psicológicas y sociales en que se ejerce la docencia [...]” (p. 1), causado por factores que generan un sentimiento de inconformidad y desánimo para realizar su práctica.

Prieto y Bermejo (2016), por su parte mencionan que algunos factores que se asocian al malestar docente son la falta de motivación de los estudiantes, la escasez de recursos, el aumento de las demandas, problemas de conducta de los estudiantes, el decaimiento de la imagen que el docente representa ante la sociedad, la sobrecarga de tareas, la relación con sus alumnos y con sus colegas, el número de alumnos que atiende, el “[...] grado de correspondencia entre el área de conocimiento en que el profesor desempeña la docencia y el área de conocimiento de su titulación superior [...]” (Prieto y Bermejo, 2006, p.49); ello se refiere a que los docentes que imparten aquella materia que no es la que estudiaron presentan un mayor grado de burnout. Estos factores desencadenan en consecuencias psicológicas como cansancio, ansiedad, depresión, irritabilidad, insomnio y el burnout.

García (2017), define el síndrome de burnout como malestar docente, retoma a Freudenberg para señalar que este síndrome está más presente en aquellas profesiones donde se ofrece ayuda, orientación y apoyo y uno de sus síntomas más recurrentes es el agotamiento. García continúa al retomar a Esteve para ofrecer otros componentes que derivan en malestar docente como la presión de actualizarse continuamente, las condiciones laborales no favorables o desiguales, la escasez de recursos e incluso el miedo de perder el trabajo.

El docente tiene un estatus que forma parte de su identidad, es solidario con sus colegas y hacen sacrificios individuales para defender la “casa” como principio de unidad de la identidad, sensibilizando, en ocasiones extremadamente, a los tratos diferenciales, a las injusticias, a los privilegios que tiene sus colegas de grado y con mayor antigüedad, lo cual repercute en sus relaciones personales (Dubet y Martuccelli, 1997); renunciar a un deseo individual trae sufrimiento, pero es “recompensado” al saber que dicha renuncia trae beneficios a la comunidad de la que forma parte a la vez que asegura su permanencia dentro de ella.

Unas estrategias propuestas para hacer frente al malestar docente se pueden implementar en la formación inicial del docente (modificación de enfoques normativos, aumentar la cantidad y calidad de formación, centrar la formación en la práctica docente, entre otros) y en su ejercicio docente (aumentar la remuneración económica, así como de los recursos materiales, promoción, mejorar las condiciones de trabajo, entre otros) (Imbernón, 1994).

CAPÍTULO 2

La Educación Media Superior (EMS)

2.1 La Educación Media Superior, Objetivos y Funciones

También conocida como bachillerato, la Educación Media Superior es un proceso intermedio de formación, el cual, en épocas pasadas y con nombre diferente, tenía dos objetivos principalmente: 1) para que el niño creciera, se desarrollara y de esta manera podía ir a las escuelas de filosofía con una la madurez requerida y 2) para que adquirieran los conocimientos necesarios para las siguientes etapas de educación. Dicho proceso ha estado ligado a las Universidades desde su aparición en la Europa del siglo XI, llegando a consolidarse como bachillerato hasta el siglo XIX y, como veremos en el siguiente apartado, la educación en México se ha visto influida por ello, más bien, la educación en México fue impuesta por los españoles al colonizar en el siglo XVI (Castrejón, citado por Padilla, 2013).

La EMS comprende los niveles de profesional técnico medio, de estudios terminales, bachillerato y niveles equivalentes; Castañón y Seco (2000), los clasifican en lo siguiente:

- Por el control administrativo: en federal, estatal, autónomo y particular.
- Modalidad: bachillerato general, el bachillerato tecnológico y la educación profesional técnica.
- Finalidad y programas de estudio: bachillerato general, bachillerato tecnológico, técnico profesional, profesional técnico, tecnólogo y técnico básico.
- Por programas que ofrecen: 1) El bachillerato general (propedéutico para continuar con estudios superiores) y es impartido por universidades y preparatorias públicas y

privadas y el Colegio de Bachilleres, 2) educación profesional técnica del nivel medio superior (especialización en aplicar técnicas, conocimientos y habilidades), impartida principalmente por la DGETI (Dirección General de Educación Tecnológica Industrial) , de la que dependen el Conalep y el Cetis, y 3) el bachillerato tecnológico bivalente que ofrece los dos anteriores y es ofrecido por el IPN, la DGETI y la DGTA.

La OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) ha realizado evaluaciones al sistema educativo nacional de México; en su diagnóstico puntualiza varias aseveraciones, de las cuales sólo rescataremos las que se refieren a la educación de forma general y a las referidas a la Educación Media Superior (Castañón y Seco, 2000, pp. 31-33):

- La infraestructura es insuficiente, no cubre las necesidades.
- El sistema educativo aún está en el modelo europeo viejo de dos bloques, el de educación básica (primaria y secundaria) y el de educación media y superior.
- Las razones de la expansión del sistema educativo son por la demanda, la evolución demográfica (EMS insuficiente para la población menor de 25 años de edad) y por la polarización de dos frentes: la concepción populista (acceso gratuito y abierto) y la concepción modernista (racional y eficaz en cuanto a distribución de recursos y adecuación a las necesidades del mercado de trabajo).
- Existen más de 300 programas diferentes en la EMS: es un sistema complejo, rígido y poco diferenciado.
- La atomización hace muy problemática cualquier gestión de conjunto, tanto en los programas del nivel medio superior como en su vinculación con los niveles superiores y con el mercado de trabajo.

- Existen cuatro tipos de formación en la EMS: 1) Educación general pre-universitaria (bachillerato universitario), 2) Educación tecnológica (bivalente), 3) Formación profesional (profesional-técnico) y, 3) Capacitación para el trabajo.
- La Universidad Nacional Autónoma de México cuenta con nueve planteles de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) cuya educación es de carácter enciclopédico y cinco planteles del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) con una educación de carácter más libre; por su parte el Instituto Politécnico Nacional tiene 15 centros de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECYT); el Colegio de Bachilleres con 450 planteles; planteles tecnológicos de carácter bivalente (es decir que otorgan calificación profesional de técnicos y diploma para continuar su formación superior); la formación profesional terminal, que no da acceso a estudios superiores y los planteles de educación profesional terminal de carácter federal con estudios de duración de tres años como el Colegio Nacional de Educación Profesional y Técnica (Conalep) con 248 planteles, así como los Centros de Estudios Tecnológicos, Industriales y de Servicios (CETIS).
- El 41% de la matrícula pertenece a la educación técnica, y el 59% a la educación general.
- La complejidad del sistema de la EMS es especialmente marcada por fronteras poco permeables, ausencia general de movilidad, endogamia del cuerpo docente y rigidez en el sistema pese a las numerosas opciones.
- La mayor demanda se registra en la EMS por la evolución demográfica.
- La diversidad de criterios y de procedimientos para el ingreso o acceso a la EMS revela una enorme falta de equidad.

Por lo que unas de las metas principales de la EMS se encuentran ofrecer una amplia cobertura y calidad, promover en los docentes el desarrollo personal académico, responder a las demandas de la sociedad y de la producción (Castañón y Seco, 2000) y tratar de resolver los puntos anteriores, respecto a ello el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2018), nos comenta que se ha encontrado un leve mejoría en los diagnósticos de la EMS (en cuanto a su cobertura y acceso por parte de los estudiantes), sin embargo se siguen presentando una tasa alta de deserción, un desempeño escolar bajo así como un bajo nivel de formación del magisterios y poca protección por parte de las instituciones (porción elevada de docentes de asignatura) y una desatención hacia los estudiantes por parte de las autoridades, docentes y padres de familia; los estudiantes que se encuentran en la juventud están consolidando los valores cívicos, la aceptación propia y como ciudadano, los derechos propios y del otro, el respeto a la biodiversidad: es una responsabilidad para ellos, y es la EMS el eslabón más débil del sistema educativo, por lo que ningún joven debería desertar de ésta.

Este nivel educativo representa la preparación para ingresar a la educación superior o para ingresar al mercado laboral, de acuerdo a la terminación de la institución educativa, pero ¿la EMS ha tenido esta función desde que inició?, y ¿la situación académica ha sido la misma?, para responder a dichas preguntas habrá que revisar cómo fue que llegó a desarrollarse el nivel medio superior, de igual forma revisar la historia nos ayudará a comprender de una forma más profunda los actuales problemas que se presentan en este nivel de educación

2.2 Institucionalización de la Educación Media Superior

La EMS en México ha tenido gran influencia de sistemas educativos extranjeros, sobre todo los europeos; en primer lugar por el sistema educativo español, debido a la conquista en 1521

y a partir de ahí se puede decir que la educación en México estuvo bajo las órdenes misioneras, el clérigo, Pantoja (1983), menciona que uno de los antecedentes más remotos que puedan tenerse es el de la creación del Colegio de Santa Cruz de Tlatelolco por la orden de los jesuitas fundado en el año de 1537 el cual comprendía dos grados de educación: uno elemental y otro de enseñanza superior, donde se enseñaba literatura y filosofía y un estudio precedente a ello (como segundo nivel de enseñanza) era el estudio de humanidades, enfocado en el aprendizaje del Latín. En el siguiente siglo fue cuando se hizo mención por primera vez de estudios de bachillerato como requisito para estudios posteriores de teología. Posteriormente, en el siglo XVIII, la EMS tuvo influencia de las ideas francesas, sobre todo en lo reformados y en lo laico, retrocediendo un poco a ese momento, recordaremos que después de la independencia de México, en el país estuvieron dos fuerzas políticas que luchaban por el poder: por un lado estaban los conservadores quienes querían mantener el orden y políticas existentes, y del otro lado los liberales quienes proponían cambios y nuevas políticas; esto sin duda tuvo repercusión en la educación (Castañón y Seco, 2000).

Como revisamos en el anterior párrafo, la educación estaba bajo el control de la Iglesia, del clérigo, principalmente la orden de los jesuitas, por lo cual el objetivo era la formación de estos (teólogos) y estaba dirigida a las familias de nivel económico y social medio alto, donde se educaba a la juventud a ocupar puestos públicos, y dejar de lado el cultivar tierras, el comercio o alistarse en el ejército. Para el año de 1574 se construye el Colegio Máximo de San Pedro y San Pablo donde se impartían clases de Teología, de Retórica, de Gramática y de Artes, y debido a la demanda se crea en 1588 el Colegio de San Ildefonso y posteriormente ambos colegios pasan a formar uno solo en 1618, conocido como el Real Colegio de San Pedro, San Pablo y San Ildefonso de México; el cual sería el antecesor directo de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP). Después con la expulsión de los jesuitas y en el

año de 1799 en el colegio se daban cátedras de Teología, Escolástica y Dogmática, de Filosofía, Física (impartida por el catedrático de Artes), Bellas Artes, Mayores y Retórica, Medianos, Mínimos y Menores (Pantoja, 1983).

La educación en México, fuera del clérigo, comienza a gestarse en el siglo XIX, a partir de la Constitución de Cádiz en 1812 donde se establecieron las condiciones sobre cómo se debía impartir la educación; la mayoría de esas condiciones no se llevaron a cabo en la práctica. Posteriormente con la independencia se establecen metas educativas en la creación de la Dirección General de Instrucción Pública donde se separaba oficialmente al Clero de la educación (INEE, 2018).

De igual manera, Pantoja (1983), reconoce que no fue hasta después de la Independencia de México cuando se tomarían las clases desde perspectivas pedagógicas y dejando de lado las teológicas, y debido a la desorganización que dejó la Independencia, se introdujo el sistema lancasteriano o de enseñanza mutua bajo la iniciativa de profesores como Andrés González Millán, Manuel Codorniú e Ignacio Rivoll como apoyo a la falta de docentes en el país; éste sistema se basa en aleccionar a los alumnos que muestran un mayor avance para fungir como monitores y de esta forma enseñar al resto del salón que está dividido en pequeños grupos y a la vez formando un medio círculo donde el monitor estaba en medio, el profesor supervisa en todo momento. Este sistema tuvo deficiencias significativas.

Con la fundación de la Real y Pontificia Universidad de México se establecieron formalmente, y de forma legal, los estudios preparatorios al establecerse la Dirección General de Instrucción Pública (DGIP) en 1833. En 1856, se crea la primera Escuela de Artes y Oficios al triunfar el liberalismo, en 1867, se funda la Escuela Nacional Preparatoria bajo ideales liberales y positivistas, concebida por Gabino Barrera, a partir de ese año y hasta 1938 los estudios preparatorios se desarrollaron únicamente en el medio universitario

representando el primer grado académico (Castañón y Seco, 2000), respecto a esto Velázquez (1992), menciona que esa es la primer gran etapa del bachillerato; su estructuración en 1867 durante la Reforma de Juárez y su culmina hasta el periodo pre revolucionario; con Benito Juárez como el presidente de la República se nombró a Barreda como el primer director de la ENP y, en 1868, inicia el primer ciclo escolar con 900 estudiantes, el plan era de cinco años, la instalaciones fueron las del Antiguo Colegio San Ildefonso hasta 1982.

En el periodo de la restauración de la república, después de la guerra de Independencia, se expide la Ley Orgánica de Instrucción Pública, en ésta la educación se convierte en pública en 1867, para ello se designa a un grupo de expertos para realizar un análisis sobre la situación de la educación en México, uno de ellos fue Gabino Barreda, quien era seguidor de las ideas de Augusto Comte y se basó en su positivismo para realizar un proyecto para la nueva organización de la educación, lo que derivó en la Ley Orgánica del Distrito Federal de 1867 y logró la sistematización y organización de las escuelas profesionales y en 1910, se dio la pauta para la refundación de la Universidad Nacional (INEE, 2018).

Después en la época del porfiriato, se llevaron a cabo los dos primeros Congresos Nacionales de Instrucción Pública, en 1889-1890 y 1890-1891, respectivamente, donde se trataron temas sobre políticas educativas, las escuelas normales, la educación especial, y sobre la instrucción preparatoria se estableció lo siguiente (Moreno y Kalbtk citado por INEE, 2018, p. 30):

- La enseñanza preparatoria debe ser uniforme para todas las carreras.
- Debe ser uniforme en toda la República.
- Debe durar seis años.
- Debe comenzar por las matemáticas.
- Debe concluir por la lógica, consistente ésta en la sistematización de los métodos científicos, con entera exclusión de todo concepto teológico o metafísico.

- Los ramos que la constituyen deberán la misma extensión que hoy tienen en la Escuela Nacional Preparatoria.
- Las carreras que exigen estudios de preparatoria completos y uniformes son las que se cursan en las escuelas especiales de jurisprudencia y notariado, de medicina y farmacia, de agricultura y veterinaria, y de ingenieros de minas, civiles, arquitectos, electricistas, geógrafos y topógrafos; y dichos estudios no deben hacerse en estas escuelas especiales, sino en las preparatorias.
- La enseñanza preparatoria debe ser gratuita.

Trece años después de la fundación de la ENP, en 1880, se crearon las escuelas técnicas de agricultura y en unión con las escuelas de artes y oficios que servirían como antecedentes para la creación de los bachilleratos tecnológicos. A finales de este siglo existían en el país 16 escuelas técnicas y 77 bachilleratos (Castañón y Seco, 2000).

En 1896, se expide la Ley de la Enseñanza Preparatoria en el Distrito Federal, elaborada por una comisión representada por Ezequiel A. Chávez, un profesor de la ENP, por lo cual dicha ley también es conocida como Plan Chávez; esta ley mostraba un equilibrio entre lo científico y las humanidades, pero dicho cambio mostró inconformidad, por lo que se derogó el Plan Chávez en 1901, cuando el doctor Manuel Flores estaba en la dirección de la ENP; se regresó a los planes anuales, a los seis años de duración del plan de estudios, y en el artículo 2º se establece que “[...] la enseñanza preparatoria se usará como medio de instrucción de los alumnos para lograr su educación física, intelectual y moral [...]” (INEE, 2018, p. 31), en ese mismo año se crea la Escuela Mercantil para Mujeres “Miguel Lerdo de Tejada”, que pasó a ser el CETIS número 7. En 1910 se inaugura la Universidad Nacional de México y la ENP pasa a formar parte de ella (Castañón y Seco, 2000).

Velázquez (1992), menciona que la segunda gran etapa del bachillerato se dio durante los años 1900's al introducir el pragmatismo estableciéndose en los años 20's con la Revolución Mexicana y las nuevas condiciones sociales, donde uno de los principales objetivos fue la extensión de la matrícula y se puede decir que este segundo periodo o etapa duró hasta los años 80's; menciona que en los años 90's surgieron transformaciones en el sistema político gubernamental y que incluían al sistema educativo poniendo en discusión la permanencia del Nivel Medio Superior en la Universidad y señalando la necesidad de una actualización en los planes de estudio, así como en los programas de estudio; dicha actualización se llevó a cabo, y se mantiene la permanencia del Nivel Medio Superior en la universidad.

Para 1907, y siendo aún el presidente de la República Porfirio Díaz, se establece que la educación preparatoria deberá ser laica y gratuita al promulgar la Ley Constitutiva de la Escuela Nacional de Altos Estudios para perfeccionar los estudios que se habían realizado en las escuelas preparatorias (INEE, 2018).

En 1921, se crea la Secretaría de Educación Pública (SEP) que tiene como objetivo organizar y sistematizar la educación en México, el año siguiente se lleva a cabo el primer congreso de Escuelas Preparatorias de la República Mexicana donde se formuló un reglamento para el sistema mixto de reconocimientos y exámenes así como formulación de normas para revalidar los estudios de las preparatorias estatales, se formula, también, un nuevo plan de estudios para la ENP haciendo énfasis en la acción propedéutica para el ingreso a estudios superiores. En 1923, se crea el plantel 2 de la ENP, en 1925, se decreta el nivel secundario, razón por la cual la ENP pierde tres años de su plan de estudios, en ese año y debido a la demanda de docente por los crecientes planteles educativos se crea la Escuela Nacional de Maestros (Castañón y Seco, 2000).

La Universidad obtiene su autonomía en 1929, después de una huelga estudiantil; dos años después se crean bachilleratos especializados donde se confirmaba la orientación propedéutica de la ENP, dichos bachilleratos serían los antecedentes del bachillerato universitario y el general (INEE, 2018).

Posteriormente, en 1931, se crea la preparatoria técnica, dirigida a enfrentar el proceso de industrialización que requería obreros, técnicos para atender la manufactura y la fabricación, en ésta se requería la primaria concluida y duraba cuatro años, lo cual sentó las bases de las escuelas especialistas de altos estudios técnicos, después se integró y diseñó una educación técnica que abarcara todos los niveles y modalidades, donde la preparatoria técnica sería la columna vertebral surgiendo así la Institución Politécnica. En este mismo año se aprueba el modelo de bachillerato especializado en la UNAM con duración de dos años y que serviría como requisito para estudios superiores, el cual tenía la finalidad de acercar y formar a los adolescentes en las ciencias y las humanidades y no tenía salida al mercado laboral a diferencia de las preparatorias técnicas; al siguiente año se modifica el plan de estudios de la ENP pasando a bachillerato general. En 1935, se crea el plantel 3 de la ENP y en 1936 se funda el Instituto Politécnico Nacional (IPN) absorbiendo la mayor parte de las escuelas técnicas de la SEP; contando con un nivel prevocacional (elemental), un vocacional, uno de estudios técnicos superiores y programas para mujeres y para trabajadores, para 1941 el IPN contaba con cinco escuelas vocacionales y seis escuelas técnicas profesionales (Castañón y Seco, 2000).

En 1951, se crea el plantel 4 de la ENP, en 1953 el plantel 5, el 1954 el plantel 6 y en 1960 el plantel 7, en el periodo de 1958-1964 y de igual manera debido a la industrialización y para hacerle frente se crea el Centro de Enseñanza Técnica Industrial para formar docentes para dar clase en el nivel medio superior, así como los Bachilleratos Tecnológicos Industriales

(Cbetis) entre varias escuelas de corte técnico industrial y también enfocada a la índole agropecuaria y comercial, en 1964, se pone en marcha otro plan de estudios de la ENP donde se buscaba la formación científica, y su formación pasa de dos años a tres consolidándose la formación propedéutica para los estudios superiores, al año siguiente se crean los planteles 8 y 9. Por otro lado, los bachilleratos estatales, que en sus inicios tomaron como base el plan de estudios de la ENP, realizaron modificaciones dando lugar a una diversidad de planes de estudios en los bachilleratos, en 1968, se crean los Centros de Estudios Tecnológicos con salida profesional en nivel medio superior en el área industrial, las escuelas pre-vocacionales del IPN pasan a formar parte de DGETIC (Dirección General de Enseñanzas Tecnológicas, Industriales y Comerciales) como secundarias técnicas (Castañón y Seco, 2000).

En 1970, se crea una Reforma Educativa para brindar al estudiante una formación general, con una base cultural homogénea, brindar una orientación especializada que vaya de acuerdo a su nivel escolar y su vocación así como un carácter terminal que les permitiera ingresar al ámbito laboral (INEE, 2018), lo que significó nuevos subsistemas de educación media superior con terminal técnica debido al crecimiento demográfico y la demanda en el nivel medio superior y superior, al siguiente año se crea un nuevo subsistema de bachillerato en la UNAM: el Colegio de Ciencias y Humanidades de carácter propedéutico y terminal dando origen al bachillerato bivalente. Con base en un estudio, en 1973, realizado por la ANUIES (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior), donde evidenciaba la demanda hacia la Educación Media Superior y la Superior, se daría solución con la propuesta de un crecimiento de la UNAM y el IPN en la zona metropolitana de la Ciudad de México, la cuales iban a atender una población de estudiantes excesiva. Posteriormente e igualmente por parte de recomendación de la ANUIES se propuso la creación de un organismo descentralizado que ofreciera formación en el nivel medio superior

de carácter bivalente, por lo que se crea el Colegio de Bachilleres, en 1978, se crea el Conalep (Colegio Nacional de Educación Técnica y Profesional) como parte del subsistema de educación tecnológica donde se ofrece formación y capacitación para el trabajo, en 1982, se aprueba la propuesta de un tronco común, a partir de la preocupación de la gran diversidad de planes de estudio que existían (187), además de proponer la bivalencia además de crear una estructura flexible basada en cuatro áreas: lenguaje y comunicación, matemáticas, ciencias naturales e histórico sociales. De igual manera se decretó como obligatoria la educación media superior en las dependencias de la SEP y se invitó a las escuelas autónomas a hacer lo mismo y en 1984 se establece el bachillerato como requisito para ingresar a la Educación Normal (Castañón y Seco, 2000).

En 1984, se da otra Reforma Educativa, donde el objetivo fue dar solución a la formación y profesionalización docente de Educación Básica por lo que la Normal Básica pasó a ser Licenciatura y se creó el Bachillerato Pedagógico (INEE, 2018).

Durante el sexenio de Vicente Fox se concluyó que los problemas del sistema de educación eran la calidad y la equidad, señalados en el Programa Nacional de Educación 2001-2006; se dividieron en cuatro subprogramas sectoriales: la Educación Básica, la Educación Media Superior, la Educación Superior y Educación para la Vida y el Trabajo. En 2002, se crea la Coordinación General de la Educación Media, en 2005, se instaura la Subsecretaría de Educación Media Superior (INEE, 2018).

En el Programa de Desarrollo Educativo de 1995-2000 se plantea la mejora de la calidad de la educación en el nivel medio superior, y consolidarlo para lograr una mayor cobertura, dentro de los problemas que los estudios de educación media superior de carácter terminal enfrenta es la poca valoración que recibe por parte de la sociedad como del mercado laboral, ya que éste cada vez exige mayor grado de estudios, por lo que en 1996, el Conalep propuso

la opción de continuar sus estudios al nivel superior a sus estudiantes a través de la acreditación de seis materias para completar los contenidos correspondientes al bachillerato general (Castañón y Seco, 2000).

En 2008, se da la obligatoriedad a la EMS y se publica, de manera oficial, en el Diario oficial de la Federación el 2 de Febrero del año 2012 (INEE, 2018), Ramírez (2015), señala que fue a través de la Reforma a los artículos 3º y 31º de la Constitución Política, donde no solo se garantiza un lugar en el aula a todos los adolescentes (normalmente entre 15 y 17 años de edad), sino de ofrecer una enseñanza de calidad, que va desde la infraestructura de la escuela como lograr un aprendizaje idóneo y eso será responsabilidad a nivel federal, estatal y municipal.

Lo anterior se dio por necesidad al contemplar las estadísticas (INEE, 2011) de los adolescentes que estaban inscritos en el bachillerato, alrededor de dos terceras partes, y una significativa tercera parte se encontraba en una de las siguientes situaciones: a) no concluyeron la educación básica o no ingresaron al bachillerato, b) terminaron la educación básica, pero no accedieron al nivel medio superior, c) todavía estaban inscritos en educación básica. La estimación de la cobertura total de educación media superior sería para el año 2021, dentro de esa reforma surgieron tres desafíos:

1. Acelerar el crecimiento de la oferta de la educación media.
2. Combatir el abandono o deserción de la escuela.
3. Mejorar sustancialmente la calidad de la oferta educativa para que todos los estudiantes logren el aprendizaje esperado.

Desde principios de los años 90's la política educacional federal comenzó a realizar cambios e implementar acciones en la escuela media superior como la actualización científica y pedagógica de los docentes, la unificación del currículo, la coordinación entre instituciones

educativas, entre otras; en 2005 se creó la subsecretaría de Educación Media Superior y en el 2008, la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), donde uno de los objetivos fue la expansión y creación de nuevas instituciones de educación media superior para dar cobertura a la demanda de estudiantes (Ramírez, 2015).

La EMS ha pasado por múltiples cambios, expansiones y retos de acuerdo con las épocas revisadas, dentro de la historia de la EMS ha tenido un papel importante la Universidad Nacional Autónoma de México, desde la constitución de la Escuela Nacional Preparatoria, pasando con la creación de otro subsistema llamado Colegio de Ciencias y Humanidades, hasta hoy en día, por lo que se realizará una revisión más puntual de cómo inició y cómo se ha ido constituyendo la EMS en la UNAM.

2.3 La Educación Media Superior en la UNAM

En cuanto a la organización de la enseñanza media superior, en general, los antecedentes directos fueron la Ley Orgánica de Instrucción Pública, en el entonces Distrito Federal, de 1867 y su reglamento dado el año siguiente, donde se designó una comisión para organizar la educación pública del Distrito Federal, en dicha comisión estuvo Gabino Barreda quien realizó aportaciones fundamentales para la Escuela Nacional Preparatoria; una de ellas fue el envío de una carta a Mariano Riva Palacio donde expresaba la necesidad de una formación integral y uniforme en la educación media para dotar al estudiante de los conocimientos suficientes para posteriormente decidirse a una vocación, pues los bachilleratos operaban bajo un estilo francés, donde hacían que los estudiantes se decidieran, de manera muy pronta y prematura para los adolescentes, por una vocación sin tener la oportunidad de conocer otros conocimientos elementales, también desarrolló planes de estudio en las Matemáticas (por su lógica y verdad), las Ciencias Naturales, la Lógica poniéndolos como eslabones donde el

aprendizaje de unos servirían como base para los siguientes, propuso la enseñanza de idiomas como el Francés, Alemán e Inglés bajo la justificación de revisar grandes libros escritos en esos idiomas, así como el Latín que será de gran utilidad en estudios de Medicina; se hizo cargo de la herencia educacional de los jesuitas para modificarla de acuerdo a las necesidades de la reciente sociedad liberal, introduciendo nuevos valores, de igual manera basándose en principios científicos para hallar la verdad de forma inductiva y no deductiva y, de esta forma, ir cambiando la ideología basada en la religión (Pantoja, 1983).

Posteriormente, existen fechas que han sido clave en la historia de la EMS en el UNAM, Pantoja (1983) las clarifica:

- En 1868, en el reglamento de la Escuela Preparatoria, se exigía, para ingresar a ella, un certificado del profesor de primaria donde se aprobaban aptitudes necesarias como la Lectura, Aritmética Gramática, entre otras o en su caso contrario la realización de un examen donde evalúa lo anterior. Ya en la Preparatoria se daban las bases a los alumnos para ingresar a estudios superiores como abogado, ingeniero, agricultor, farmacéutico, entre otros con duración de cuatro a cinco años, donde se impartían materias de acuerdo con la carrera, dando prioridad a la enseñanza de unas antes de otras.
- El 19 de diciembre de 1896, la Secretaría del Estado, bajo la dirección de Joaquín Baranda, promulga la Ley de Enseñanza Preparatoria en el Distrito Federal, en la cual se establece la enseñanza de una preparatoria uniforme para todas las profesiones teniendo como objetivo la enseñanza de educación física, intelectual y moral y con una duración de ocho semestres, para el año 1901, se realiza un nuevo plan de estudios para la Escuela Nacional Preparatoria habiendo modificaciones en la uniformidad para nueve profesiones y extendiendo a seis años los estudios.

- Justo Sierra fue un importante precursor para que los estudios de preparatoria se impartirán dentro de la Universidad Nacional, dentro de sus argumentos destacan mencionar la originalidad que él decía tiene la Universidad mexicana y que es en la preparatoria donde se adquieren los conocimientos sobre el método científico así como son necesarios para realizar investigación en la Universidad, por lo que la preparatoria debía formar parte de la Universidad; posteriormente Victoriano Huerta emite una ley donde la Escuela Nacional Preparatoria dejaba de ser parte de la Universidad Nacional.
- En 1916, se genera un nuevo plan de estudios en la ENP, se cambia a cuatro años de duración y se implanta una doble finalidad: por un lado, como requisito para ingresar a las facultades que pertenecen a la Universidad Nacional, y por el otro lado para obtener los conocimientos necesarios para desarrollarse en alguna actividad. En 1922, se dio por primera vez el Congreso de Escuelas Preparatorias, donde concluyeron que la finalidad de dichas escuelas es la educación intelectual, ética, estética, física y manual y esta debería ser para ambas finalidades antes mencionadas, también se desarrollará en los alumnos el amor por el arte, la mejora de la salud por medio de la educación física, se amplía el plan de estudios a cinco años, además se introdujo un sistema mixto de pruebas de clase que estuviese dirigido al desarrollo de facultades como humanas y no sólo la memorización y repetición mnemotécnica. En cuanto al profesor su deber no sólo se centraba a los contenidos, sino en acercar a los alumnos a los textos clásicos, se motivaban para que escribieran libros que sirvieran de orientación en su trabajo, además de que los profesores debían de tener un grado superior de conocimientos de acuerdo con la cátedra que impartían, así como de cultura general.

- Para el año 1931, el Consejo Universitario aprobó una reformatión al actual plan de estudios donde se introducían los bachilleres especializados hacia la vocación, los estudios del bachiller serían de acuerdo a la carrera que llevarían en la universidad, por ejemplo, para ingresar a la Facultad de Ingeniería deberías llevar el bachillerato de Ciencias Físico-matemáticas, para ingresar a la Facultad de Medicina deberías haber cursado el bachillerato de Ciencias Biológicas, entre otras.
- En 1954, aparece la ENP con dos tipos de bachillerato, el de ciencias y el de humanidades, que a su vez se dividen en grupos de acuerdo a la escuela a la que pasarán los alumnos, así como las materias electivas. Para 1956 se aprueba un nuevo plan de estudios que fue denominado Bachillerato Único, donde se pretende homogeneizar los estudios a partir de un grupo de materias básicas que están en todos los bachilleres y de un grupo de materias a elegir apoyados por orientadores.
- Posteriormente en 1964, el Consejo Universitario aprueba un plan de estudios donde se le daba la oportunidad al alumno de elegir sus materias, ello derivó en un problema: no se metían las materias de disciplinas científicas, fueron sustituidas por optativas, lo cual daba señal de que existía una mala orientación y falta de criterio por parte de los alumnos y los académicos, además la población creció enormemente, se evidenció la falta de hábitos de estudio, la poca población de profesores para este nivel, falta de recursos como bibliotecarios, audiovisuales, de laboratorio, etc., por lo que el nuevo plan de estudios está dirigido para desarrollar facultades en el alumno, que se forma dentro de una disciplina intelectual y de una cultura de valores, de conciencia cívica y la preparación óptima para la continuación de sus estudios en el nivel superior; dar equilibrio entre la formación científica y la formación humanística de los alumnos y esto debe ser en todos los bachilleres, por lo que se establece un

tronco común de materias en los dos primeros años de éstos donde estén por igual materias científicas y humanísticas, y al último año las materias serán de acorde a la profesión que pretende estudiar el alumno.

- El nuevo plan de estudios quedó dividido en cinco áreas: 1) Ciencias Físico-Matemáticas, 2) Ciencias Químico-Biológicas, 3) Disciplinas sociales, 4) Disciplinas Económico-Administrativas y, 5) Humanidades Clásicas, se extiende a tres años el bachillerato con la justificación de que la adolescencia es una etapa crítica donde existen varios ajustes en la personalidad, sexualidad, así como en la elección de una vocación, por lo que ésta será en el último año de bachillerato y no al inicio. Se propone, de igual manera, una renovación y actualización constante en los programas y métodos.
- El proyecto del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) fue aprobado por el Consejo Universitario de la UNAM el 26 de enero de 1971, durante el rectorado de Pablo González Casanova, cuyo plan de estudios fue adoptado por más de 50 bachilleratos en todo el país, por su flexibilidad en cuanto a la elección de materias de diferentes profesiones, realizar actividades interdisciplinarias y la opción de tomar cursos optativos. También el plan de estudios permite introducirse en el método experimental, el histórico, el Español, así como el de las Matemáticas, el aprendizaje de una lengua extranjero, el dominio y corrección de nuestro idioma en el Taller de Redacción, aprender a aprender en los Talleres de Investigación Documental. En este plan de estudios las columnas vertebrales son las Matemáticas, el Método Científico Experimental, el Método Histórico-Social y el dominio de la lengua Española en su forma escrita y hablada y sostiene que lo importante es aprender a aprender (buscar, encontrar y experimentar por los estudiantes mismos) y va en contra de la

acumulación de conocimientos, propone enseñarle a los alumnos cómo encontrar la información, así como su manejo y servirse de ella para crear nuevos conocimientos, por lo que se ve al alumno con un papel activo en su proceso de aprendizaje al igual que una persona responsable de su conocimiento y cómo lo adquiere.

- El 26 de septiembre de 1973, se crea el Colegio de Bachilleres con una doble finalidad, en primer lugar, ser propedéutico para el ingreso a universidades y, en segundo lugar, ser de carácter terminal. Su plan de estudios fue similar al del CCH, donde se ofrecen materias científicas y de humanidades, se acerca al estudiante al método científico, a la redacción, a un idioma extranjero (aunque orientado al área de administración y servicios) y materias optativas para los últimos dos semestres.
- En 1977, se empezó a hacer una revisión del plan de estudios de la ENP, así como de sus programas y en 1980 se presentó ante el Consejo Universitario una nueva propuesta de plan de estudios, el cual se caracteriza por ser flexible, materias optativas a partir del quinto semestre, idioma extranjero, actividades deportivas, materias de tronco común (Método Científico, Técnicas de Investigación, Análisis de textos y Prácticas de Redacción), se acentúa el carácter propedéutico.

De igual manera, Velázquez (1992), nos ofrece una cronología del origen del bachillerato universitario (pp. 41-42):

1867. Nace el Plan de Estudios de la Escuela Nacional Preparatoria con una fundamentación positivista y con una orientación de los contenidos previos para las profesiones, aunque también se buscó la uniformidad de los conocimientos.

1869. Se modifica la agrupación de las profesiones y se conserva la misma orientación de sus contenidos.

- 1896.** Se plantean los contenidos uniformes para todas las profesiones y los cursos anuales cambian a semestres. se introducen las clases de Psicología y moral, y como objetivo la educación física, intelectual y moral de los alumnos.
- 1901.** Se cambian algunos contenidos y se vuelve a plantear el ciclo anual.
- 1907.** Se marca el carácter uniforme, gratuito y laico de los estudios preparatorios. Se reduce el ciclo escolar. Los contenidos científicos constituyen la espina dorsal de los planteamientos.
- 1914.** Se formula el plan de estudios, buscando un equilibrio entre los conocimientos científicos y humanísticos. Se da gran importancia a la educación física. A partir de este proyecto hay una apertura a otras concepciones.
- 1916.** Se plantea que los estudios preparatorios contribuyan a que la juventud mexicana se prepare para la continuación de la cultura en dos sentidos: para la inmediata aplicación de actividades en la lucha por la vida, o las bases preparatorias para la adquisición de conocimientos profesionales. Se reduce el ciclo a cuatro años. La escuela preparatoria pasa a depender de la Dirección General de Educación Pública.
- 1918.** Se refuerzan los dos sentidos de los estudios preparatorios; para las profesiones y para las ocupaciones diversas. Se vuelve a ampliar el ciclo a cinco años.
- 1920.** Se organizan los contenidos por áreas y se retoma nuevamente el argumento positivista. Es reintegrada la preparatoria a la Universidad.
- 1923.** Se marca implícitamente la división de los estudios en dos años obligatorios, y los tres últimos múltiples, de acuerdo con la profesión.
- 1924.** Se plantea claramente que en la escuela preparatoria se realizarían dos ciclos de estudios, el de secundarios y el de preparatorios, con lo cual se alcanzaría el grado de bachiller.

1930. Se aprueba un plan de estudios en el que se consideran bachilleratos para cada carrera.

Se elaboran con las mismas bases dos versiones, la de 1931 y la de 1940.

1946. Se señala la orientación de los estudios preparatorios en bachilleratos de ciencias y de humanidades.

1956. Se indica el carácter de los estudios preparatorios: unitarios, múltiples, flexibles y rígidos. Efectivamente se integra el plan de estudios.

1964. Se lleva a cabo la denominada “Reforma de Chávez”. Se amplía el ciclo a tres años y se reformula el plan de estudios, cuya orientación es uniforme en los primeros años y en el último múltiple. Se da un fuerte impulso a la planta física de la preparatoria al crearse nuevas instalaciones totalmente equipadas.

1971. Se instituye el Colegio de Ciencias y Humanidades, su bachillerato consta de cinco planteles. La organización de su plan de estudios posibilita que cada plantel atienda cuatro turnos.

1990. Se acuerda en el Congreso Universitario, actualizar los planes de estudio.

Es objeto de nuestro interés revisar el sistema CCH en la UNAM, por lo que recuperaremos sus funciones y objetivos en el siguiente apartado.

2.3.1 El subsistema CCH en la UNAM

De acuerdo con lo revisado en la historia de la EMS en México, fue en el año de 1971 cuando se crea un nuevo subsistema de bachillerato en la UNAM: el Colegio de Ciencias y Humanidades de carácter propedéutico y terminal dando origen al bachillerato bivalente, (Castañón y Seco, 2000). Su función es impartir la enseñanza media superior con planes de estudio que combinan inter y multidisciplinar de las diferentes especialidades, se dotará al alumno de una cultura general, y que formen individuos críticos y creativos, así como la

habilitación para los estudios superiores (UNAM, Manual de Organización, 2016). Hasta el momento el CCH cuenta con 5 planteles: Azcapotzalco, Naucalpan, Oriente, Sur y Vallejo.

Misión del CCH (CCH, UNAM. *Misión y Filosofía del Colegio de Ciencias y Humanidades*):

La misión institucional se funda en el modelo de acción educativa del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), el cual desde su fundación en 1971, en razón de su profunda actualidad, ha constituido un modelo de bachillerato de alcance académico indudable. Su concepción de educación, cultura, enfoques disciplinarios y pedagógicos han mantenido su vigencia y adquirido en los últimos años una gran aceptación.

El CCH busca que sus estudiantes, al egresar, respondan al perfil de su Plan de Estudios.

Que sean sujetos, actores de su propia formación, de la cultura de su medio, capaces de obtener, jerarquizar y validar información, utilizando instrumentos clásicos y tecnológicos para resolver con ello problemas nuevos.

Sujetos poseedores de conocimientos sistemáticos en las principales áreas del saber, de una conciencia creciente de cómo aprender, de relaciones interdisciplinarias en el abordaje de sus estudios, de una capacitación general para aplicar sus conocimientos, formas de pensar y de proceder, en la solución de problemas prácticos. Con todo ello, tendrán las bases para cursar con éxito sus estudios superiores y ejercer una actitud permanente de formación autónoma.

Además de esa formación, como bachilleres universitarios, el CCH busca que sus estudiantes se desarrollen como personas dotadas de valores y actitudes éticas fundadas; con sensibilidad e intereses en las manifestaciones artísticas, humanísticas y científicas; capaces de tomar decisiones, de ejercer liderazgo con responsabilidad y honradez, de incorporarse al trabajo con creatividad, para que sean al mismo tiempo, ciudadanos habituados al respeto, diálogo y solidaridad en la solución de problemas sociales y ambientales.

Por su trascendencia, el cumplimiento de esta misión debe determinar el rumbo de toda acción que se emprenda para construir el futuro del CCH y su aportación a la renovación de la enseñanza media superior del país.

Se espera que el conjunto de estas cualidades permita a los egresados reconocer el sentido de su vida como aspiración a la plenitud humana,

según sus propias opciones y valores.

Por lo que dentro de la función del CCH encontramos que “La Escuela Nacional “Colegio de Ciencias y Humanidades, en lo sucesivo el Colegio”, tendrá como función impartir enseñanza media superior en los términos de la Ley Orgánica y del Estado General de la Universidad”. (UNAM, Manual de Organización, 2016, p. 10).

Dentro de la filosofía del CCH se busca que el alumno aprenda a aprender, a hacer y a ser, donde el alumno participa de modo activo en su aprendizaje bajo la guía del profesor en el salón de clases, en la realización de trabajos de investigación y prácticas de laboratorio, en el CCH se forma al alumno en los conocimientos requeridos para su ingreso y éxito en sus estudios de licenciatura y se basan en (CCH, UNAM. *Misión y Filosofía del Colegio de Ciencias y Humanidades*):

- Aprender a aprender: El alumno será capaz de adquirir nuevos conocimientos por propia cuenta, es decir, se apropiará de una autonomía congruente a su edad.
- Aprende a hacer: El alumno desarrollará habilidades que le permitirán poner en práctica lo aprendido en el aula y en el laboratorio. Supone conocimientos, elementos de métodos diversos, enfoques de enseñanza y procedimientos de trabajo en clase.
- Aprender a ser: El alumno desarrollará, además de los conocimientos científicos e intelectuales, valores humanos, cívicos y particularmente éticos.

En cuanto al modelo educativo, que caracteriza al CCH y lo diferencia de otros bachilleratos, es de carácter propedéutico que ofrece a sus estudiantes la preparación adecuada para su ingreso a la Universidad, también ofrece una cultura básica que forma a sus alumnos en la parte intelectual, social y ética y los ubica dentro de su cultura y como sujetos activos en su

propia educación; se fomentan las actitudes y habilidades pertinentes para que el alumno se apropie de conocimientos por sí mismo y adopte valores y considere opciones personales. El CCH tiene una actualización permanente de sus contenidos de sus programas de estudio, algunos elementos que conforman el modelo educativo son los siguientes (CCH, UNAM. *Plan de estudios, 2020*):

- Medios computacionales: se le enseña al alumnado el lenguaje adecuado para producir y transmitir información y conocimiento, de forma responsable, a través de estos medios.
- Libros: se fomenta la lectura de libros previamente seleccionados para dar sustento a su aprendizaje y ubicados en bibliotecas en cada uno de los planteles.
- Lenguas extranjeras: se enseñan las lenguas de Inglés y Francés dentro de las materias al ser lenguas predominantes para el intercambio y búsqueda de información.
- Valor de nuestra cultura: refuerzo de nuestra cultura; cuando el alumno esté inmerso en ideas y valores provenientes de otras culturas no olvide o distorsione las propias.
- Otros lenguajes: tales como las matemáticas, las ciencias naturales y sociales para la comprensión de problemas de índole económica y problemas sociales.
- Producción de textos: jerarquizar los significados, sintetizar información, expresar en palabras propias lo que se va comprendiendo, dialogar y criticar constructivamente los textos leídos.
- Investigación: acto vital para el estudio, por lo cual hay materias para su enseñanza.

El CCH dio por primera vez terminaciones bivalentes en la historia de la EMS, ello significa que ofrece estudios propedéuticos para el ingreso a estudios superiores y, de igual manera, ofrece una terminación técnica. El plan de estudios está agrupado en cuatro áreas de conocimiento (CCH. UNAM: *Plan de estudios, 2020*):

- Matemáticas.
- Ciencias Experimentales.
- Histórico-Social.
- Talleres de Lenguaje y Comunicación.

Donde los primeros dos semestres los estudiantes cursan cinco materias obligatorias, para tercer y cuarto semestre se aumenta una materia y en quinto y sexto semestre cursan siete materias que serán elegidas de acuerdo a sus intereses profesionales. El programa de estudio (2020) queda conformado de seis semestres, de acuerdo a nuestro objetivo, nos interesan los docentes que imparten la asignatura de psicología, por lo que cabe señalar que psicología se encuentra dentro del área de las Ciencias Experimentales, es impartida en los dos últimos semestres del CCH, en quinto semestre se imparte psicología I donde se aborda la diversidad de la psicología y se revisan temas como los antecedentes, el contexto histórico, los ámbitos de aplicación de la psicología contemporánea, entre otros. En psicología II se enseña el desarrollo psicológico y la conformación del sujeto (Programa de estudio Área de Ciencias Experimentales Psicología I-II, 2016) (Ver Anexo 1).

CAPÍTULO 3

El docente de la Escuela Media Superior

3.1 El docente en la EMS

Como revisamos en el primer capítulo, el docente se forma en teorías y estrategias pedagógicas y psicológicas, pero ¿será lo mismo en la Escuela Media Superior?, dado que en ella los contenidos a enseñar son diferentes, son más amplios y van de acorde a disciplinas como la Administración, la Biología, la Filosofía, Psicología, Inglés, entre otras, donde cada materia será impartida por un profesor en específico y único para esa materia (por ejemplo un docente de inglés, comúnmente, no imparte clases de Filosofía) pues tiene su título en ello: en la materia que imparten, por lo cual su formación es diferente a la de un docente de enseñanza básica.

Con relación a lo anterior Hernández y Sancho (1993), nos mencionan que al intentar aplicar los criterios descritos en el anterior capítulo (formación pedagógica a nivel licenciatura para dar clase en el nivel básico de educación) nos encontramos con varias dificultades, en cuanto a la preparación especializada, en docencia; nos encontramos que sólo en el nivel básico existe dicha especialización, los profesores han estudiado conceptos de pedagogía, didáctica, evaluación, relacionados con la educación. y cuentan con su certificado o título en ello; por otro lado, los docentes de niveles superiores han estudiado una carrera universitaria y, si acaso, un mini-curso de capacitación pedagógica para dar clases: han estudiado contenidos de acuerdo a una materia académica, pero no han estudiado contenidos pedagógicos específicos

para la función que tendrán: enseñar. La función del docente en la EMS es la misma: transmitir los contenidos disciplinarios, pero su formación y concepción es diferente.

El concepto de formación de maestros también debe replantearse, de tal manera que constituya un espacio en el que se genere una estrategia de cambio en el maestro como individuo, en su grupo de referencia, en la institución escolar, en relación de ésta con la comunidad y en la incidencia del trabajo docente en la sociedad. (Rosas, citado por Ducoing y Landesmann, 1996, p. 268)

Para definir al profesor de EMS y conocer cómo ha sido su formación para impartir clases hay que ubicarlo en su contexto histórico y en la institución a la cual está sujeto. Ducoing y Landesman (1996), señalan que al considerar al profesor como categoría social tomamos en cuenta la identidad del docente, así como su autoconcepción, sus características socioeconómicas, su tipo de actividad, entre otras, generándonos un perfil que se puede estudiar, ya que nos genera características y rasgos similares como concebir al docente como modelo ideal, sexo, maestro rural-urbano, por grupos de edades. Cabe destacar que hay investigaciones que no promueven el uso o creación de perfiles en los docentes, uno de ellos es Ezpeleta (citado por Ducoing y Landesmann, 1996), quien señala la necesidad de retomar el componente histórico de las relaciones sociales para elaborar una definición de docentes, y que ésta forma sea diferente a las que se han estado utilizando: los perfiles docentes por parte de la psicología, la prescripción de modelos de por parte de la pedagogía y el análisis de roles y funciones docentes por parte de la sociología.

Dentro del marxismo podemos encontrar varios rasgos o características del docente como sujeto social, tales como que es un trabajador que está al servicio del estado, por lo tanto, su función principal es la reproducción del sistema; que es un trabajador improductivo e intelectual. Barba y Zorrilla (citados por Ducoing y Landesman, 1996), concuerdan con que

el profesor “[...] está estructuralmente subordinado al sistema social y su labor es consistente con la reproducción de éste. También es resultado de una formación poco sistemática y de corte artesanal: hace todo lo que tiene que hacer, pero sin referirse a una ideología educativa que relacione teoría y práctica, pensamiento y acción [...]” (p. 104).

3.2 Formación del docente, elementos a considerar

Antes de revisar cómo es la formación del docente de psicología, es necesario revisar, de igual manera, algunos componentes y elementos que están presentes o que deberían considerarse en la formación de docentes.

En general, la formación de profesores incluye los contenidos disciplinarios y los contenidos pedagógicos: tener dominio de los temas a enseñar, así como tener conocimientos de las estrategias de enseñanza y de las de aprendizaje que les ayudarán a cómo enseñar los contenidos. Dentro de la formación de docentes existen varios componentes, variables a considerar, Ducoing y Landesmann (1996), retoman a Espinoza para dar a saber cualidades o componentes de la formación de profesores; primeramente son considerados como transmisores de un saber que está legitimado y validado socialmente, ese mismo saber está ubicado en un proceso institucional que lo reformará, lo conformará y lo transformará, los segundos autores concuerdan con Espinoza, existen demandas y exigencias sociales e institucionales, Pasillas y Serrano (citados por Ducoing y Landesmann, 1996), nos ofrecen tres cualidades para analizar la formación de los docentes:

1. Información: Proporcionar toda la información considerada como necesaria y relevante.

2. Conformación: Tipo de información centrada en adecuar el desempeño del docente “[...] a las modalidades de trabajo y orientación teóricas definidas por el establecimiento escolar [...]” (pp. 267-268).
3. Transformación: Ésta hace énfasis en “[...] la participación, en el sentido de proponer aportaciones y encontrar los mecanismos para establecer el consenso respecto a la orientación a seguir [...]” (p. 268).

García y Vanella (citados por Ducoing y Landesmann, 1996), mencionan otro componente, el de la trasmisión de valores de los profesores hacia los alumnos, donde la historia de vida de los docentes, sus características socioeconómicas y su experiencia influyen en el tipo de valores que transmiten. Las condiciones en las que ejercen su labor docente, en adición con las tensiones que se les presentan provocan una crisis de identidad en el docente, así como la limitación del trabajo docente por parte de las instituciones educativas administrativas, los materiales que ofrecen, las condiciones laborales, las sindicales, económicas entre otras, cuestiones no pedagógicas que se encuentran alrededor de la actividad docente.

Ducoing y Landesmann (1996), también consideran que es la formación del docente donde se les ofrecerá una amplia gama de perspectivas disciplinarias haciendo énfasis en la acción educativa, reflexionando sobre ésta y teniendo presente la actitud multidisciplinaria, por lo que es indispensable la apropiación de los contenidos específicos de la profesión, en general del ámbito educativo. Treviño y Rodríguez (citados por Ducoing y Landesman, 1996), desde la perspectiva de la psicología educativa, encontraron que los factores psicológicos, económicos, de salud y su percepción de la institución donde laboran tienen gran impacto en el desempeño y su eficiencia.

Complementando lo anterior, existe una relación entre los sujetos que están dentro del proceso educativo (en este caso el docente y el estudiante), Filloux (2012), retoma a Alain Touraine, sociólogo francés, para recuperar la noción de actor; lo considera como alguien que ha adoptado e integrado roles sociales y que a su vez representa roles profesionales como el de ser docente, que juega roles o un rol, y esto se observa en el docente y el alumno; los roles de formador y de formado respectivamente, están dentro de un juego de rol:

Como ven el sujeto es percibido como alguien que es consciente de los roles que juega, sin dejarse tomar por ellos, consciente eventualmente de no ser tomado como una “cosa” (por la política, etc.), pero sabiendo también que es otra cosa profundamente y que los otros también son profundamente otra cosa, algo más que actores, agentes, etc... Sujeto como actor de sí mismo, de sus acciones y de sus aceptaciones y consentimientos (aceptación de jefe, institución, etc.). (Filloux, 2012, p. 40)

Filloux (2012), retoma a Hegel para aclarar que el sujeto existe sólo en relación a otro sujeto y como sujeto reconocido como tal, que en la lucha que se genera por el reconocimiento recíproco va ligada la intersubjetividad, en esas tensiones que se generan, donde se puede analizar a la violencia, a las tentaciones de dominio, entre otros.; esa lucha por el reconocimiento se dará en la realidad y en las fantasías, en lo imaginario que uno tiene sobre el otro. Lo anterior se observa en el proceso de formación, donde el formado luchará por ser reconocido por el formador, “[...] dicho de otra manera, se puede decir que la intersubjetividad está siempre ligada al diálogo y a todo el proceso de la dialéctica del retorno sobre sí mismo, de la lucha por el reconocimiento [...]” (Filloux, 2012, p. 41).

Y no es una dialéctica explícita, sino a nivel subconsciente, que, retomando a Freud, es un “diálogo inconsciente”. Al tomar en cuenta la noción del retorno a sí mismo, hay que considerar que dicho retorno puede implicar una lucha o una aceptación de su propio

inconsciente y el sujeto del inconsciente es lo que ocurre en las relaciones de los dos sujetos (Filloux, 2012).

Filloux (2012), nos destaca que existen varios tipos de formación que son diferentes entre sí, no es lo mismo formar a un policía en educación cívica o formadores de empresa, en la formación de docentes no es sólo es la enseñanza de la didáctica, hay que considerar que el maestro tiene una relación con su infancia, “[...] está enamorado de su propia infancia y, al mismo tiempo, se defiende contra ella[...].” (p. 43), ¿quién forma los docentes?, pues claramente otro docente, Filloux continúa mencionando que el formador de docentes habrá que ayudar al formado a tomar consciencia de ello para que pueda crear en el formado un retorno a sí mismo. En la formación de docentes habrá un cierto nivel de análisis de lo subjetivo inconsciente, por ejemplo, en la fantasía del docente se encuentran tres niños, el niño ideal que imagina, el niño tal cual, concreto y el niño que él ha sido, que ha reprimido: el niño malo, entonces el niño real estará atrapado entre el niño reprimido y el niño ideal (redes psicológicas); por lo que es necesario realizar un retorno a la infancia. De igual manera, frente a los alumnos jóvenes despierta violencias internas y una cantidad de amor, por lo que es necesario que durante su formación los docentes adquieran consciencia de ello, a lo que Chamizo (citado por Ducoing y Landesmann, 1996) menciona que es en el aula donde los docentes, en relación con sus alumnos, manifiestan procesos psíquicos, tales como la pasión, la sublimación y la represión, mismos que reflejan y ponen en juego la sexualidad de su propia infancia, procesos que se desarrollan mediante la intersubjetividad de los actores del proceso educativo, Filloux (2012), afirma que el deseo se observa en la intersubjetividad de las fantasías que surgen entre el formador y el formado, la información referente a ello ha sido brindada por la clínica, donde existe más información sobre el deseo de formar que el deseo de ser formado; Marie Claude Baietto (citada por Filloux, 2012), menciona que dentro

del deseo de enseñar existe un deseo de apoderamiento, que se da en el formador, y en el formado el deseo de tomar está dentro del deseo de aprender, aquí también se observa un retorno a sí mismo, “[...] si el formador es aquel que encuentra goce en la propiedad de un saber, ¿quiere realmente transmitirlo? y ¿quiere realmente que el formado acceda a su vez? [...]” (p. 67), la autora ofrece el concepto de conocimiento recíproco, donde uno se compromete a formar a otros y aquel que quiere ser formado.

Filloux (2012), nos puntualiza que, dentro de la intersubjetividad, aquella que está presente en la relación alumno-docente, existen tres cosas que no pueden ser evitadas:

- Lo relacionado con la inquietud, la preocupación, la angustia, la ansiedad: en el ejercicio docente hay que aceptar la angustia necesaria, y no para protegerse de ella, sino para superarla: evolucionar, ella forma parte del retorno sobre sí.
- El refugio en la protección de los rituales: los rituales técnicos pueden servir como protectores contra la angustia (aunque también puede ser una forma de negar a la angustia y a la evolución), donde la protección que ofrece la institución es muy necesaria, Filloux (2012), retoma a Fürstenau para dar a saber de unos rituales que protegen a los docentes contra sentimientos ambiguos creados en su inconsciente por la presencia de los niños y contra el desarrollo de pulsiones agresivas, tales rituales como formar a los alumnos en fila, la forma de ponerles notas, de interrogarlos, autorizarlos a que se muevan o no, aunque estos a su vez pueden tornarse sádicos y agresivos.
- La acción subterránea de las transferencias: esta noción de la transferencia se refiere al hecho de la proyección de sentimientos vividos o experimentados en la infancia con respecto a los adultos importantes de los niños. La situación de un grupo movilizará

las transferencias. También hay que señalar la contratransferencia, que es la reacción por una transferencia a la transferencia que se recibió.

3.3 La formación del docente de Psicología en la EMS

Como revisamos anteriormente, existen diversos elementos a considerarse en la formación de un profesor, tales como los pedagógicos, a la par de los disciplinares, aquellos donde se ha formado, en primera instancia, el docente de la EMS y ellos irán de acuerdo con la asignatura a impartir: la psicología, en este caso.

Es un gran reto impartir psicología, ya que existen diversas corrientes teóricas dentro de ésta; es complicado encontrar una única y universal definición de ¿qué es la psicología? y que a todos satisfaga. Delimitar su aplicación, su campo de estudio y su abordaje, de acuerdo a la corriente que más nos agrade, es mutilar a la psicología en general: es un conflicto interno. Y esto se observa en el ejercicio de la psicología educativa, tal como sostiene Pérez Lo Presti (2007), todo educador debería saber los conceptos básicos de psicología, aunque no se sabe con exactitud cuáles serían los apropiados, ya que se debe tomar en cuenta el plan curricular de la escuela en específico, además de que existen muchas psicologías (tradiciones) que intentan describir el enorme mundo psíquico del humano.

De igual forma Monroy (2005), nos menciona que definir el objeto de estudio de la psicología no es tarea sencilla, ya que ésta ha sido conformada, desde sus inicios en el siglo XIX y hasta nuestros días, por diferentes paradigmas y corrientes que difieren entre sí, en cuanto a la naturaleza del objeto de estudio que va junto a la epistemología y a la metodología empleada por cada paradigma. Dentro de los paradigmas desarrollados en el siglo XX algunos representantes son los conductistas, para ellos el objeto de estudio es la

conducta observable; los cognoscitivistas estudian el desarrollo de la inteligencia; los neurocientíficos se enfocan en las bases neurobiológicas y el comportamiento; los psicoanalistas se preocupan por el inconsciente humano y el aparato psíquico, a lo que concluye la autora que cada paradigma rompe epistemológicamente con el otro, se considera como algo distinto: es un conjunto vacío la psicología y se podría solucionar al considerar cada postura como una disciplina aparte o como una disciplina con una diversidad conceptual.

Diego (2018), nos menciona que actualmente, la psicología es considerada como una ciencia joven que se ha independizado de la filosofía como ciencia científica y como una profesión reconocida, de igual manera se le concibe como aquel profesional que realiza investigación, llámese básica o aplicada, y que interviene en diferentes ámbitos como el clínico, el social, educativo, laboral, entre muchos otros gracias a la variedad de enfoques y paradigmas dentro de la psicología, que de acuerdo a Castañeda (citado por Diego, 2018), representa una disciplina difícil de enseñar, por lo que se necesitan formadores preparados para ello y que enseñen sus componentes básicos a los alumnos para su especialización dentro de unos de las áreas de aplicación.

En la enseñanza de la psicología como disciplina trae varias problemáticas, que puede asemejarse a la situación de otras disciplinas, una de ellas es la creciente matrícula, que de acuerdo con Preciado y Rojas (citados por Carlos, 2009), repercute de forma negativa en la calidad de la formación de psicólogos, además de que la mayor parte de las instituciones que la imparten no cuentan con la infraestructura adecuada y la insuficiente preparación de los docentes en aspectos pedagógicos y disciplinares. Carlos (2009), nos señala varias deficiencias en la enseñanza de la psicología:

- Es excesivamente teórica y verbalista: énfasis en la parte conceptual de la disciplina y poca aplicación en la práctica.
- Uso limitado por parte de los docentes de diversas estrategias de enseñanza y evaluación: abuso de la exposición en las clases y desinterés por usar material didáctico, uso casi exclusivo de pruebas objetivas y evaluación a través de la participación y elaboración de ensayos.
- Escasez de programas de formación docente en psicología: la docencia es una de las tantas funciones que pueden desarrollar los psicólogos, pero no presentan capacitación para ello.

Dentro de la formación académica están inmersos varios aspectos como el desempeño del docente, la organización estructural de los planes de estudio, la investigación, el funcionamiento de las instituciones, y las demandas que se hacen socialmente a cada disciplina en particular, que en el caso de la psicología serán diferentes a las demandas que surjan para las demás disciplinas (García, 2009), ya que la sociedad está en constante cambio y las necesidades van cambiando de acuerdo a esos cambios, y los contenidos, que han sido seleccionados por las instituciones educativas como los apropiados para enseñar a sus alumnos de acuerdo a la especificidad de cada ciencia, también se van actualizando. Dichos contenidos son considerados por su relevancia en la definición de conceptos y teorías que han sido dominantes a lo largo de su desarrollo como ciencia; y las ciencias, principalmente, son de estudio muy amplio y variado, como sucede en la psicología, existiendo dentro de esta, diferentes posturas o corrientes para dar explicación al comportamiento humano y su psique.

Por su parte Gallegos (2016), menciona que una forma de analizar la formación del psicólogo es a través del estudio de la historia de la psicología, dicho tema ha sido un nuevo campo de actividad en las últimas décadas; la preocupación de la formación surge desde la

institucionalización de la disciplina como carrera en las universidades. Ahora bien, en cuanto a la formación en psicología se han realizado diversos estudios e investigaciones que analizan la enseñanza en la universidad, la currícula de formación, problemas de entrenamiento, sobre los planes de estudio, acreditación de carreras, estándares internacionales de formación, competencias para ingresar en el ámbito laboral y las demandas de la sociedad, los procesos de enseñanza y de aprendizaje, la problemática de la docencia, entre otros temas que han surgido desde que surgió la psicología como ciencia independiente.

Dentro de la formación en psicología aparece la revisión de su historia como introducción para entender la profesionalización de la disciplina a través de los años que transcurrieron desde su implementación como carrera universitaria hasta hoy en día, “[...] en otras palabras, historia, formación y profesión se anudan para dar razón de la importancia de la formación en psicología y la necesidad de invertir recursos para el mejoramiento de la misma [...]” (Gallegos, 2016, p.323), de igual manera la historia de la psicología es ofrecida como una asignatura indispensable en los primeros años de formación para tener una mejor concepción sobre el rol y la identidad profesional del psicólogo.

En la formación dentro de la disciplina, generalmente se realiza una formación en el campo teórico de la disciplina, donde se abordan conceptos, teorías, paradigmas y áreas de aplicación de la psicología; Díaz Barriga (citado por Ducoing y Landesman, 1996), nos señala lo siguiente en cuanto a los diversos paradigmas que conforman a la disciplina:

En especial, se amplía la formación psicológica; el común denominador es alejarse de opciones conductistas; se apoyan en corrientes humanistas, cognitivas, psicogenéticas, terapéuticas o psicoanalíticas. Se enfatiza el análisis de lo grupal y además se valora la reflexión sobre el objeto de transmisión: el contenido disciplinario.
(p. 256)

De igual manera, dentro de la enseñanza de la psicología, la forma en que fueron formados los docentes tendrá influencia al impartir la materia, al respecto Carlos (2009), menciona que el pensamiento del docente es un “[...] conjunto de pensamientos, creencias, visiones, actitudes y concepciones que tiene el profesor sobre los aspectos propios de su labor, incluyendo la descripción que hace de su práctica docente [...]” (p. 9), por lo que esto es crucial para entender al docente en la enseñanza, ya que justifica lo que hace el profesor. Y lo que enseña un docente está afectado por los pensamientos y por las creencias que los docentes recibieron en su capacitación y en su experiencia (Saroyan, citado por Carlos, 2009).

Tal como menciona Gallegos (2016), revisar la historia de la disciplina nos ofrece un panorama más amplio de lo que hoy se concibe como psicología, entender su independencia de otras disciplinas, a las que estaba ligada, y cómo fue dicho proceso, es de gran utilidad para entender la función del psicólogo.

CAPÍTULO 4

La Psicología como disciplina y profesión

4.1 Características de la disciplina y la profesión

Como primer punto hay que definir ¿qué es una disciplina? ¿Cuáles son sus características o componentes? En el Diccionario de la Lengua Española (2019), podemos encontrar cinco concepciones: 1) proviene del latín “disciplina” y es una doctrina, instrucción de una persona, especialmente en lo moral, 2) es un arte, facultad o ciencia, 3) especialmente en la milicia y en los estados eclesiásticos secular y regular, observancia de las leyes y ordenamientos de la profesión o instituto, 4) Instrumento, hecho ordinariamente de cáñamo, con varios ramales, cuyos extremos o canelones son más gruesos, y que sirve para azotar, y 5) Acción y efecto de disciplinar.

Dentro de lo académico una disciplina o campo de estudio es el desarrollo del conocimiento sobre un tema en específico, el cual es pensado o investigado en una escuela superior, un centro de estudios o una universidad. Desde una perspectiva antropológica Bailey (citado por Becher, 1992), entiende a la universidad como una cultura de comunidad, dentro de la cual existen diferentes tribus, teniendo cada una su lenguaje o dialecto distintivo, su territorio, su simbolismo; pero todas las tribus tiene algo en común: la forma de interpretar el mundo, sus integrantes son semejantes en todas las tribus para entender, en cierto grado, a las otras tribus e incluso poder comunicarse entre ellas, también considera que las semejanzas entre los docentes de una universidad, entendidos como una sola profesión (sin considerar la disciplina que imparten), son más que las diferencias.

Becher (1992), en relación con lo anterior, menciona que es en la licenciatura, en la universidad, donde comienzan a perfilarse las características de las disciplinas, donde el estudiante conocerá los contenidos, las limitaciones, el lenguaje especializado, áreas de aplicación, y en otras ocasiones no es hasta el posgrado (y más comúnmente en la experiencia profesional) cuando comienza a perfilarse lo anterior mediante los temas de investigación que será definido por su asesor y será el coautor si se llegase a la publicación, o por otro lado el estudiante puede elegir su proyecto de investigación y ser autor principal si se publicara. El autor hace la mención sobre algunos estudiantes que, cuando terminan sus estudios, la mayoría se incursiona en el mundo laboral, pues la remuneración económica es mayor que la que puede ofrecer cualquier programa de beca para estudios de posgrado, y si deciden estudiarlo (no todos) es después de haber sido nombrados para ocupar un puesto universitario y esto después de una desilusión del sector laboral.

De igual manera, García (2009), sostiene que es indispensable tener una visión amplia de lo que es una institución universitaria por parte de los alumnos y docentes, “[...] es necesario dejar de considerar que las disciplinas son sólo un cuerpo de saberes teóricos más o menos sistematizados cuya relevancia está dada por cierta consistencia interna, teórica o metodológica [...]” (p.19), donde las profesiones deben ser vistas como espacios de desarrollo de saberes para hacer frente a problemas locales, “[...] no debe entenderse por esto que la Psicología tenga que ser estrictamente tecnológica, por el contrario, es necesaria la producción de conocimiento teórico y básico, en la medida en que permitirá comprender de forma más ajustada las realidades y necesidades sociales e individuales, y llevar a cambios cualitativos en las prácticas [...]” (García, 2009. p. 19).

En las universidades se han formado varios grupos de disciplinas en cuanto a sus semejantes campos de conocimiento (áreas biológicas, áreas sociales, humanidades), en cuanto a los patrones de salario de los profesores o sus actitudes políticas (derecha-izquierda), por la naturaleza de su conocimiento (Tabla 1) para su estudio como un grupo homogéneo como de unir la física y química, pero hay que tomar en cuenta que aunque haya varias disciplinas que aborden un mismo tema, por ejemplo en psiquiatría se tiene el conflicto de la si las enfermedades mentales tienen, mayormente, base biológica o psicológica, existen diferentes conceptos, lenguaje especializados de cada una, intereses, entre otros, por lo que Becher (1992), propone dejar de lado cualquier categorización o agrupamientos; es mejor el análisis en sus propios contextos particulares de cada disciplina y así podemos observar cómo cada disciplina ayuda a la formación de la profesión docente.

TABLA 1	
Agrupación disciplinaria	Naturaleza del conocimiento
Ciencias puras (v.g. física): "dura-pura".	Acumulativa: atomista (cristalina en forma de árbol); preocupada por asuntos universales, las cantidades, la simplificación; sus resultados son descubrimientos/explicaciones.
Humanidades (v.g. historia) y ciencias sociales puras (v.g. antropología): "blanda-pura".	Reiterativa; holística (orgánica/semillante a un río); preocupada por asuntos específicos, calidades; sus productos son el entendimiento/interpretación.
Tecnologías (v.g. ingeniería mecánica): "dura-aplicada".	Finalistas (con propósitos claros); pragmática (tecnología por medio del conocimiento duro), preocupada por el dominio del entorno físico; sus resultados son productos/técnicas.
Ciencias sociales aplicadas (v.g. educación): "blanda-aplicada".	Funcional; utilitaria (tecnología por medio del conocimiento blando); preocupada por realizar la práctica [semil] profesional, sus resultados son protocolos/procedimientos.

Tabla 2, agrupación de diferentes disciplinas en cuanto a la naturaleza de su conocimiento retomado de Becher (1992, p. 62).

En el estudio de la profesión puede llevarse a cabo tomando en cuenta aspectos generales, una visión global que no se tiene acceso a partes determinadas, por el otro lado está la visión detallada, buscando procesos específicos, relaciones causales sin tener el panorama general. Dentro de la profesión académica se han realizado diversas documentaciones, considerada como una profesión clave por Harold Pekin (citado por Becher, 1992); una cuestión sería preguntarse si todos los docentes son miembros de una sola profesión o si están divididos en los diferentes grupos profesionales.

Siguiendo la misma línea, una profesión, en general, es definida como una acción y efecto de profesar y como el empleo, facultad u oficio que alguien ejerce y por el que percibe una retribución, proviene del latín “*professio*” (Diccionario de la lengua Española, 2020). Becher (1992), nos sugiere que para comprender una profesión es necesario tomar y revisar todas las partes que la componen, como especializaciones; y al comprender cada parte se puede entender a la profesión como un todo en general, pero claro está que no es preferir el aspecto micro sobre el macro, es comprender a los dos.

Existen ciertos indicadores que dan a saber de la profesionalización en general, Fernández (2000), discute seis de ellos, que considera son los menos analizados:

1. Un saber específico, no trivial: debe haber un dominio del saber. Dentro de la docencia hay necesidad de generar investigación.
2. Un progreso continuo de carácter técnico: actualización sobre y en los continuos cambios, nuevas necesidades, entre otros. Perfeccionamiento permanente. En la docencia existe una resistencia a la innovación, al cambio, en especial en los niveles básicos de educación.

3. Una fundamentación crítico reflexiva: que justifica y posibilita el progreso continuo de carácter técnico. Hay que tomar en cuenta las condiciones laborales de los docentes, que en ocasiones no suelen ser las ideales.
4. La autopercepción del profesional: identidad, satisfacción, autorrealización.
5. Cierta nivel de institucionalización: legislación, leyes, currículos.
6. Reconocimiento social: servicio que el profesional preste a los ciudadanos.

Dentro de la docencia Ducoing y Landesmann (1996), señalan tres niveles a considerar para profesionalizar a la docencia:

1. Ampliación de la formación disciplinaria: formación en docencia, donde se ofrecen una amplia variedad de perspectivas para reflexionar sobre y en la acción educativa. Necesidad de apropiar los contenidos disciplinarios (específicos de cada profesión) y los contenidos que hacen referencia a la educación.
2. Generación de una propuesta denominada “didáctica crítica”: la práctica del docente quedaría de la siguiente manera: “[...] establecer objetivos de aprendizaje de las unidades y el curso; organizar el conocimiento a partir de la reflexión; evaluar los objetivos de aprendizaje alcanzados, así como los obstáculos y resistencias que se presentaron al aprender [...]” (Quesada, citado por Ducoing y Landesmann, 1996, p.256)
3. Análisis de la práctica docente: generando proyectos en el desarrollo profesional del docente, en su formación, superación académica y actualización.

Por otro lado, Donald Light (citado por Becher, 1992), menciona la no existencia de la profesión académica, ya que dicha actividad se centra en la disciplina que cada docente imparte, por lo tanto, teóricamente, hay una profesión académica para cada una de las

disciplinas; teniendo en cuenta que cada disciplina tiene su propia historia, su propio marco de referencia teórico, entre otros.

Becher (1992), retoma a Biglan, quien va un poco más al aspecto micro, él toma como referencia que, dentro de una disciplina, existen varios temas y contenidos, y estos varían de disciplina en disciplina y no habría porque agruparlos, ya que vienen de diferentes áreas, en adición el autor sostiene que dichas áreas se contrastan, así como estilos cognoscitivos, las actitudes y las actividades propias de cada docente, de igual forma las características culturales y las características epistemológicas de cada disciplina.

En relación con lo anterior Ortega (citado por Imbernón, 1994), señala que existe la consideración de semiprofesión a la actividad docente, donde argumentos como que es una carrera corta a la que acceden personas de clase media-baja, que no existe un lenguaje específico, ni especialización dan pauta a ello; es claro que desde la aparición de las tecnologías ha surgido una nueva forma de adquirir información, interacción entre las personas y la función docente también ha cambiado en cuanto a lo que tradicionalmente concebimos, esta revolución tecnológica ha traído nuevas exigencias donde la principal tarea del docente es ayudar a los jóvenes a componerlas antes todas esas fuentes de información desordenadas, dándoles un orden determinado (Imbernón, 1994),

También en cuanto a la autopercepción encontramos un indicador de desprofesionalización, a nivel bachillerato, donde los profesores son licenciados en... (química, matemáticas, física) identificados en ello, en contra parte de la identificación en “profesor de”. Otro indicador es que “[...] los profesores no aplican los métodos que les han predicado, sino los métodos que les han aplicado durante su periodo de formación [...]” (Martínez, 2013, p.5), a lo que William (citado por Martínez, 2013), menciona que dentro de la experiencia escolar temprana, a las que fue sometido cuando fue alumno un profesor, se seguirán haciendo, ya

que fue lo que aprendió y lo ha ido realizando como modelos ya interiorizados, entonces el alumno no sólo no aprende los comportamientos que se han asociado a la profesionalización del docente, sino que queda “vacunado” en contra de esa posibilidad en su futura formación. De igual manera encontramos una aspiración de los docentes a escalar posiciones o puestos superiores en el sistema educativo, de secundaria a dar clases en bachillerato, de profesor a actividades administrativas como la dirección, también a la investigación, entre otras.

La institución, en este caso la educativa, puede reforzar a la no profesionalización de la actividad docente fungiendo como un medio y como un obstáculo para la profesionalización mediante varias puntualizaciones; las legislaciones en diferentes países han proporcionado la preparación profesional para carreras consideradas importantes como la medicina, entonces si una persona la ejerce (y no tiene los saberes, certificación, la profesionalización, entre otras) tendría consecuencias judiciales, a lo que Fernández (2000), se pregunta: “¿Dónde está la sanción penal prevista para quienes, sin preparación profesional alguna para la docencia, la ejercen...?” (p.7), en el nivel básico sí existe la formación profesional (Escuelas Pedagógicas, Normales), sin embargo los profesores que están formando a los futuros profesores (para dar clase a niños), no tiene la formación profesional que están proporcionando, ya que son licenciados en inglés, física, química, entre otras; también en no exigir la actualización y preparación formal de los docentes.

Cortina (citado por Ducoing y Landesman, 1996) ,menciona que uno de los elementos que intervienen en la profesionalización como obstáculos para su implementación en la actividad docente, es la sindicalización, la cual controla la educación y los profesores se ven reducidos a ser solo empleados de la burocracia, perdiendo su autonomía profesional y prestigio, a lo que Imaz (citado por Ducoing y Landesman, 1996), menciona que la educación es un monopolio con cuotas de producción y termina señalando la necesidad de redefinir el

profesionalismo de los docentes al tener en cuenta los objetivos auténticos de la educación y la escuela desde una perspectiva humanista.

De igual manera Fernández (2000), sugiere que para la reconversión profesional se debe propiciar lo siguiente:

- Licenciados versus profesores de: autopercepción de los de los profesores, más allá de ser licenciados en psicología percibirse y prepararse como profesores de psicología, por ejemplo.
- Formación inicial versus perfeccionamiento: tratar de eliminar la barrera que existe entre ambas.
- El “modelo” del modelo para formación de profesores: aplicar los métodos que les han sido enseñados, en contra de los modelos en los que ellos fueron formados, aprender cómo hay que enseñar e incluso cómo no hay que enseñar.
- El rostro afectivo de la efectividad: “dimensión silenciada”, las actitudes, los sentimientos, las opiniones tienen la gran posibilidad de influir sobre los alumnos.

Ahora bien, las especialidades dentro de cada disciplina parecen ser más constantes y estar bien definidas, esto ayuda bastante a la profesionalización, pero claro está que dentro de cada disciplina existe una estructura interna, que en ocasiones llegan a modificarse impactando el mundo académico (Becher, 1992).

Tal como menciona este autor es interesante analizar cómo se fue formando un integrante dentro de una disciplina, o cómo se especializó en ella, en este caso como el alumno fue formado como psicólogo (disciplina) y posteriormente una especialización en docencia (si es que se realizó) es importante para conocer las significaciones y prácticas que llevan a cabo en su ejercicio de docente de psicología

4.2 Institucionalización de la Psicología como ciencia

Monroy (2013), sostiene que la psicología no existía como disciplina independiente hasta mediados del siglo XIX, era una parte de la filosofía y sus objetos de estudio eran analizados por la física y la biología quienes estudiaban las reacciones que tenían los animales y los humanos ante determinados estímulos; estudiaban la percepción sensible, concepto heredado del empirismo.

Por su parte Remedi (2004), hace uso de temporalidades (tiempos públicos y privados) para analizar el surgimiento de la carrera de psicología como disciplina, retomando varios mitos fundacionales, para ello retoma la definición de Kaës “[...] el mito proporciona una matriz identificatoria y un código, por precario que sea, para afrontar la relación de lo desconocido. Permite pensar -y comenzar a pensar- el horror primordial y el caos contra el cual la institución -en medida en que es la nuestra- nos protege [...]” (p.97); su trabajo se centra en tres dimensiones, 1) los preconceptos que articulan el campo psicológico como disciplina, 2) los espacios de fundación de la carrera y 3) la construcción de la novela institucional, para ello retoma varios tabúes que la psicología ha heredado de la medicina, menciona que en un principio, dentro de las comunidades primitivas, varios oficios (o profesiones) eran prohibidas, como los cirujanos, las prostitutas ya que estaban vinculados como carniceros y cercanos al cuerpo respectivamente; gran influencia tuvo la Iglesia, desde las concepciones de lo demoníaco y lo prohibido hasta la prohibición de la disección de los cuerpos, que causó retraso a la anatomía y a la fisiología, y no fue hasta el siglo XIX que se reconoce dicha necesidad así como la cercanía del médico con el enfermo. Los tabúes aquí son el contacto con el cuerpo por el necesario distanciamiento entre seres humanos y la enfermedad, y el otro tabú es el de la muerte y el miedo a los cadáveres, aunque se realizaban, de modo clandestino, las disecciones a los cadáveres.

La psicología, continúa Remedi, tiene sus antecedentes en la religión, la magia, la filosofía y la medicina; es concebida como “tratado del alma”, visión dualista donde el hombre es materia y es espíritu (alma y cuerpo), que al ser diferentes están en constante interacción, dicha visión es de origen religiosa y hay que recordar que en la antigüedad los sacerdotes también ejercían la medicina y las curaciones de las enfermedades eran realizadas por exorcismos mediante la fe; a los enfermos se le consideraba poseído por espíritus y la locura era un castigo de dios. Desde la magia surge la demonología y la brujería, de los cuales la demonología explicó los trastornos mentales con la posesión de demoníaca y la brujería hacía uso de las hierbas como propiedades curativas, todo esto se agravó de forma exponencial cuando surge la Inquisición en la Edad Media al perseguir y matar (que en el mejor de los casos eran encadenados y encerrados) a las personas que presentaba síntomas de posesión demoníaca así como a las brujas.

Monroy (2005), sigue la misma línea, señala que los orígenes de la psicología se remontan a la antigüedad, de acuerdo a los historiadores, desde Grecia y en la filosofía de Platón y Aristóteles con sus concepciones sobre el alma; otros, con menor frecuencia, han historiado a la psicología en la práctica, como el uso de técnicas y métodos para el tratamiento de enfermedades mentales en comunidades primitivas, las cuales podrían ser los antecedentes o predecesores de la psicoterapia, tales como la explicación de los trastornos mentales a través de la religión (brujería). El autor considera que la mejor forma de historiar la psicología es de forma discontinua, a partir de ello se puede tener una mejor comprensión de la diversidad conceptual de la psicología a diferencia que si se historia de forma continua, ya que ello nos traería una entremezcla de paradigmas.

Las psicologías contemporáneas, señala Remedi (2004), han tenido su origen en las tensiones de una contra otra o retomando los mitos antes mencionados, describe el desarrollo de

algunas durante el siglo XIX, donde se origina la psicología como campo disciplinario con las fusiones de posturas filosóficas con los avances de la fisiología.

El paso de la independización de la psicología de la filosofía trajo cambios epistémicos y en la metodología, los cuales fueron impulsados por Hermann von Helmholtz, un fisiólogo que estudiaba la percepción de los órganos sensoriales y el sistema nervioso a través de la física, su concepción era mecanicista sobre lo natural y contribuyó a la psicología con ello al declarar que la percepción de los objetos reales externos son representaciones y que son producto de nuestra actividad psíquica y sin ella dichas percepciones no se producen; tal tema le pertenece a la psicología, la cual estudia las leyes que rigen a la mente para producir las percepciones sensibles (Monroy, 2013).

Monroy (2005), aclara que se identifica a Fechner como el padre de la psicología ya como ciencia independiente. Fechner, médico interesado en la física y las matemáticas, fue quien desarrolló los primeros métodos psicofísicos para la medición. En sus trabajos intentaba demostrar que no sólo los humanos están compuestos por un cuerpo y un alma, sino también los animales y las plantas; creía que su naturaleza psíquica podría confirmarse al relacionar los estímulos físicos con las sensaciones psicológicas con la ayuda de la matemática. Su aportación fue la comprensión de la naturaleza sin ser mecanicista y alejado de las posturas cartesianas de esa época (Monroy, 2013).

También se considera a Wundt como padre de la psicología al inaugurar el primer laboratorio de Psicología experimental en 1879 y su gran influencia que tuvo por el mundo y para el desarrollo de la psicología. Para Wundt, la experiencia (concepto del empirismo) es el objeto de la psicología, a través de ella se puede conocer el mundo físico, pero ¿cómo se puede estudiar la experiencia inmediata?, para Wundt, se puede acceder a ella a través de un método experimental, a partir de aquí, nos menciona Monroy (2013), se presenta la primera

discrepancia entre postulados, ya que Franz Brentano rechaza la forma de experimentar de Wundt y propone una metodología argumentativa.

Una influencia fue la hipnosis y la teoría del magnetismo animal de Friedrich Mesmer donde descubrió que podía inducir los efectos de los imanes sobre las personas (hipnosis); su teoría fue criticada por científicos por ser una teoría cercana a la magia. La teoría mesmérica tuvo influencia en Inglaterra y en Francia al utilizarla para el tratamiento de unos casos de enfermedades nerviosas y como agente anestésico, pero tuvo un gran decaimiento al ser descubiertos el éter y el cloroformo como anestésicos. Esta teoría, utilizada como método de curación, fue empleada por Freud en sus inicios como terapeuta, utilizó la hipnosis para tratar la neurosis, pero, después la abandonaría y daría origen al psicoanálisis, el cual, como menciona Monroy (2004), es el que ha tenido, y se ha visto a sí mismo, como un desarrollo aparte e independiente de la psicología, debido a la elaboración de la teoría de la psique y su experiencia en la terapia a lo largo de más de cien años. Freud tuvo influencia de los trabajos de Wundt y Brentano, realiza investigación científica a partir del contraste de los datos que le otorga la experiencia terapéutica: la experiencia, además de la conciencia y el inconsciente, es su objeto de estudio, y a la vez, como aproximación metodológica.

Külpe, Marbe, Ach y Watt fundaron la escuela de Wurzburg, ellos fueron formados por Wundt, sin embargo difirieron en que el método de Wundt dejaba de lado el pensamiento, que limitaba el estudio de los procesos mentales superiores, por lo que adoptaron la metodología argumentativa de Brentano para estudiar a la experiencia; ello tendría influencia en la psicología de la Gestalt al recuperar la noción de “estructura” de la escuela de Wurzburg; ambas se incursionaron en el estudio de la cognición en siglo XX (Monroy, 2005).

Monroy (2005) nos menciona que la psicología experimental tuvo gran influencia en William James, quien inició la psicología en Estados Unidos de América, él compartía las ideas de Wundt de considerar a la psicología como ciencia natural y experimental al igual que la noción de la consciencia, pero difiere en cuanto ésta fluya y cambie, por lo que a partir de James se consideraron a los contenidos mentales como procesos permanentes; el objeto de la psicología se redefinió con James (psicología funcional), Watson (conductismo) y Skinner (Análisis Experimental de la conducta). Posteriormente el objeto de la psicología experimental fue la conducta observable debido a la influencia que tuvo el pragmatismo de Dewey y del condicionamiento reflejo de los estudios de Pavlov, dejando a la experiencia fuera del objeto de estudio de la psicología. Remedi (2004), por su parte, resalta la importancia, de lo anterior, menciona que las corrientes experimentales dentro de la psicología, tales como el análisis experimental de la conducta y el conductismo, han sido de gran relevancia, ya que ha permitido borrar las concepciones de magia, demonios, brujería al utilizar el objetivismo y el método experimental.

Monroy (2005), continúa hablando sobre Piaget, quien realizó estudios sobre la cognición, en específico su objeto de estudio, el cual es la estructura del desarrollo intelectual; se continúa con la noción de estructura; Piaget además empleó términos como equilibrio, transformación y totalidad, en sus estudios trató de identificar el origen de las formas de construcción cognoscitiva y rechaza el asociacionismo y el elementalismo: el objeto de estudio ha cambiado otra vez, “[...] el conocimiento es el producto de construcciones progresivas debido a la interacción de mecanismos estructurales propios del sujeto y de los sucesos ambientales naturales o sociales [...]” (Monroy, 2005, p. 45).

4.2.1 Institucionalización de la Psicología en la UNAM

Monroy (2013), sostiene la hipótesis de que la psicología llegó a México en el año de 1896, cuando Ezequiel A. Chávez fundó el primer curso de psicología en la ENP, se impartieron clases de psicología y de Moral de forma independiente de otras asignaturas, y recordando la historia de la EMS en México en el capítulo dos, la enseñanza tenía una gran influencia de los postulados de Comte sobre Barreda quien realizó un proyecto para analizar la situación de la educación; la educación se basaba en el positivismo, y con el Plan Chávez (la Ley de la Enseñanza Preparatoria en el Distrito Federal) de 1886 se daba un equilibrio entre lo científico y las humanidades, pero dicho plan fue derogado en 1901 al mostrar inconformidad con los contenidos, de igual manera Diego (2018), al realizar una búsqueda sobre el primer registro que se tenga de impartición de Psicología, concuerda que fue en 1896 durante un curso llevado a cabo en la Escuela Nacional Preparatoria, y se consolidó como disciplina, aquí en México, en la apertura de un doctorado en el año de 1924, seguido de una maestría en 1930 y como licenciatura en 1950.

También existen otros historiadores, continua Monroy (2013), que mencionan que la primera cátedra de psicología fue en 1913, en la Escuela de Altos Estudios, bajo la perspectiva de hacer psicología aproximado a lo científico se investigó y realizó Psicología en dicha escuela, y posteriormente en la Facultad de Filosofía y Letras en 1924, durante este periodo de las primeras cátedras en México, la psicología que se daba tenía un gran influencia por las ideas de teóricos europeos, sobre todo la psicología alemana con Wundt (quien influyó en Titchener en Estados Unidos), Külpe y Freud y de la psicología francesa con Ribot y Janet, por lo que la psicología en México se debatía entre el psicoanálisis, la psiquiatría y psicometría, sobre todo en los años 40's y 50's.

Diego (2018), menciona que a través de un convenio con universidades, se enviaron psicólogos mexicanos para que tuvieran formación dentro de la tradición de la psicología norteamericana: la psicología experimental pasó a ser independiente de los campos de la medicina y la psiquiatría; se hizo notoria la división entre psicoanalistas y psicólogos experimentales, sin embargo trabajaban juntos para lograr independizarse de la Facultad de Filosofía y Letras, que era donde se estaba el Colegio de psicología, el cual estaba en departamentos de clínica, social, experimental, psicofisiología e industrial. Y fue hasta el año de 1959, cuando se constituye la carrera de psicología en la UNAM, pasando a ser reconocida como una ciencia autónoma y como profesión. El doctor Curiel tuvo una importante aportación al desarrollo de la psicología al ser el consejero técnico del Colegio de psicología en la facultad de filosofía y letras, propuso la creación de un laboratorio de psicología; se crea el laboratorio de psicofisiología y se considera a este periodo como transformación y expansión de la psicología (Monroy, 2013).

Durante esta época también se impartían ya cursos de psicología en la Universidad Iberoamericana y en la Universidad de las Américas, con programas apegados al propuesto por la UNAM (Landesmann y Hickman, 2013).

Bruner (citado por Diego, 2018), señala que durante los años setenta se desarrolló un modelo de Psicología como ciencia aparte de la filosofía; fue en la Universidad de Veracruz donde comenzó y después, en 1971, se instalaría en la UNAM. Durante ese periodo el conductismo obtuvo mayor presencia en el Colegio de psicología, dejando atrás el modelo médico y psicoanalista.

La facultad de psicología fue creada en 1973, donde la influencia de teóricos europeos dejó de ser tan fuerte y se dio paso a la influencia que tenía la psicología estadounidense (Monroy, 2013).

Actualmente en la facultad de psicología se imparte la disciplina de acuerdo al plan curricular introducido en el 2008, donde se busca introducir a los alumnos en las diferentes áreas desde el inicio de la carrera (Diego, 2018).

5. Justificación

En la enseñanza influyen diversos factores que pueden, o no, ser determinantes, uno de ellos es el plan curricular, los temas ya seleccionados por la institución educativa para ser enseñados a los alumnos por parte de los docentes, pero cabe mencionar que dentro de la UNAM existe la libre cátedra, que de acuerdo con Aguilar-Tamayo, Sánchez-Mendiola y Fortoul (2015), “[...] la libertad de cátedra también implica la potestad del docente para realizar sus actividades de enseñanza, conforme a lo que estime más adecuado para sus estudiantes, sin ceñirse a determinada corriente filosófica, política o de otra índole, que constituyan una ideología externa o que le sea impuesta [...]”; el docente enseñará de acuerdo a los contenidos y paradigmas que recibió durante su formación (como psicólogo, no como docente, en la mayoría de los casos), lo cual puede convertirse en una filiación a un material, a una teoría o paradigma, Compagnucci et al. (2002), aclaran que cuando un profesor tiene una afiliación teórica reproducirá eso, el docente tendrá un estilo de enseñanza, donde recurre siempre al mismo texto, un texto que estuvo dentro de un tiempo determinado dentro de la sociedad y que tal vez ha perdido vigencia o que no ha sido actualizado. Y lo que enseña un docente está afectado por los pensamientos y por las creencias que los docentes recibieron en su capacitación y en su experiencia (Saroyan, citado por Carlos, 2009).

William (citado por Martínez, 2013), menciona que “[...] los profesores no aplican los métodos que les han predicado, sino los métodos que les han aplicado durante su periodo de formación [...]” (p.5); la experiencia escolar temprana, a la que fue sometido cuando fue alumno un profesor, se seguirá realizando, ya que fue lo que aprendió y lo ha ido realizando como modelos ya interiorizados.

Ahora bien, dentro de una institución escolar, existen planes curriculares donde indican los temas que se revisarán a lo largo del ciclo escolar y pasa lo mismo con la asignatura de

psicología en la EMS. Los profesores enseñarán los temas que están establecidos, “persuadidos” por su formación dentro de la corriente que son “partidarios”, porque ser docente es un gusto al igual que ser “partidario” dentro de alguna corriente psicológica. Carlos (2009), menciona que lo que enseña un docente está afectado por los pensamientos y por las creencias que los docentes recibieron en su capacitación y en su experiencia.

En relación a lo anterior Remedi, Aristi, Castañeda y Landesmann (1989), al analizar las entrevistas que realizaron a un grupo de docentes concluyen lo siguiente: los profesores entrevistados muestran su preocupación, sorpresa e indignación a las situaciones donde profesionistas, formados en su profesión (letras francesas, derecho, por ejemplo) dan clase de materias que no tienen que ver con su formación (literatura, español, por ejemplo) y se preguntan ¿qué lógica sostiene que un profesionista en derecho de clases de español? ¿qué es lo que les permite dar clases o enseñar?, sacan a la luz el hecho de que en el acto de enseñar no incluye necesariamente un saber, mencionan que hay profesores que saben bastante, tienen un dominio increíble del saber; sin embargo no transmitían su sabiduría, y que el hecho de “saber” no garantiza obtener o generar interés en el alumno por su clase, aclaran que para dar clases, ser docente se necesita más que conocer un saber, se necesita estudiar, a lo mejor tener personalidad para ello, incluso llegan a hablar de tener el “don”. Enfatizan la necesidad de una formación posterior, una formación donde adquieran elementos para dar una clase, “[...] el maestro para el ejercicio de su función, necesita dominar un contenido, necesita saber cuál es el contenido digno de transmitirse, necesita poder transmitirlo con eficacia a los estudiantes[...].” (Remedi et al., 1989, p. 37)

En lo anterior hemos hablado sobre la formación del psicólogo, quien, en la mayoría de los casos, no han recibido formación como docente, y su formación ha sido diferente en comparación con profesores de educación básica, Hernández y Sancho (1993), nos aclaran

mejor lo anterior, mencionan que sólo en el nivel básico existe la especialización en pedagogía; los profesores han estudiado conceptos de pedagogía, didáctica, evaluación, y cuentan con su certificado o título como pedagogo; por otro lado los profesores de niveles medios superiores y superiores han estudiado una carrera universitaria y, si acaso, un mini-curso de capacitación pedagógica para dar clases: han estudiado contenidos de acuerdo a una materia académica, pero no han estudiado contenidos pedagógicos específicos para la función que tendrán: enseñar.

Entonces no es suficiente con la formación en la disciplina, sino también son necesarios los conocimientos didácticos para trasponer los contenidos, realizar planeaciones, cómo evaluar, hacer uso de estrategias de enseñanza y de aprendizaje, a lo que Ducoing y Landesmann (1996), consideran que es en la formación del docente donde se ofrece una amplia gama de perspectivas disciplinarias haciendo énfasis en la acción educativa, reflexionando sobre ésta y teniendo presente la actitud multidisciplinaria, por lo que es indispensable la apropiación de los contenidos específicos de la profesión, en general del ámbito educativo.

Compagnucci et al., (2002), realizaron una investigación al aplicar 40 guías de observación de clase a alumnos de la asignatura de psicología en el nivel medio superior para analizar tres tipos de relaciones: Docente-contenido, docente-alumno y alumno contenido, encontraron que los docentes presentan una filiación teórica al ocupar el mismo material, libro, o referencia, una rigurosidad teórica, de igual manera existe una distancia entre la enseñanza de los contenidos que trae el currículum y lo que realmente se enseña en el salón de clase así como una escasa referencia a la bibliografía original, en adición encontraron que no existe formación posterior en los profesores, ni profundización en la asignatura (psicología), lo cual se observa en las dificultades que el docente manifiesta en relación con el contenido y la transposición didáctica.

García (2009), al analizar la formación del psicólogo argentino encontró que la libertad de cátedra es mal entendida por los docentes, creen que son libres de enseñar lo que quieran; enseñan los contenidos basados en textos muy antiguos, los planes de estudio presentan deficiencias al no vincular la teoría con la práctica y que hay varios problemas en la formación de docentes, donde debido a la falta de especificación de criterios de evaluación en los concursos (para ser docente), la poca movilidad de cargos (dificultad de ingreso de nuevos docentes) resta interés a los psicólogos para desarrollar una carrera académica o de docencia.

Carlos (2009), realizó 15 entrevistas a profundidad a 15 profesores de la facultad de Psicología de la UNAM calificados como “buenos por sus alumnos”, debido a que se considera que para dar clases en la universidad sólo es necesario tener el dominio de la disciplina, por lo que la capacitación se enfoca en la actualización de los contenidos y se delegan los aspectos pedagógicos, por lo que tuvo como objetivo conocer el pensamiento didáctico de dichos profesores, así como identificar las acciones que realizan para lograr la comprensión, por parte de sus alumnos, de lo enseñado. Encontró que los docentes les dan gran importancia a los componentes socio afectivos (disfrutar dar clase, buscar buenas relaciones interpersonales con los alumnos), reconocen al alumno como el elemento más gratificante de su labor, el uso de la retroalimentación, la concepción de “enseñanza” es diferente en cada profesor. Carlos concluye que los elementos anteriores se deberían considerar en los programas de formación de docentes y no sólo elementos estrictamente institucionales.

De acuerdo con lo revisado en este trabajo, y considerando que aquellos docentes, de psicología en la Educación Media Superior, que no han tenido formación para ser docentes (pedagogía), se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿cuál es el papel que tiene la

formación de los académicos?

Objetivo

Analizar el papel que tiene la formación del docente de psicología en su función en el Nivel Medio Superior.

6. Metodología

López (2002), señala que es fundamental llevar un desarrollo metódico al realizar una investigación, ello nos ayudará a conseguir nuestros objetivos de una forma clara, pertinente, precisa y sobre todo adecuada al tipo de investigación que se pretende realizar, por lo que es necesario el conocimiento de la naturaleza de la investigación, seleccionar la metodología que más se adecue y tener en cuenta cada uno de los elementos inherentes a ella.

La metodología empleada es cualitativa¹ o interpretativa (Erickson, 1989), la cual hace referencia a la investigación que nos proporciona datos que son descriptivos como la conducta observable y las palabras que dicen o escriben las personas; es inductiva donde los investigadores desarrollan conceptos, categorías, comprensiones y es de carácter flexible; se estudia a las personas desde una perspectiva holística considerando su pasado y en el contexto en el que se hallan, por lo que al realizarla se debe tener cuidado con los efectos (controlarlos o reducirlos) que se puedan generar sobre las personas, por lo que al recoger datos se realiza de forma natural y no ser invasivo, por ejemplo en una entrevista a profundidad se sigue el modelo de una conversación normal y no sólo haciendo preguntas y obteniendo respuestas, de igual manera se trata de no predisponer, apartar las propias ideas y

¹ Para la validez y confiabilidad, es el investigador quien las proporciona a partir de los procedimientos metodológicos, estrategias, técnicas de análisis y perspectivas teóricas que ha empleado, así como las grabaciones de audio o de video que permitan analizar los hechos en repetidas ocasiones (Plaza, Uriguen y Bejarano, 2017).

creencias de la investigación; todo dato es nuevo (Taylor y Bodgan, 1987); en nuestra investigación, nuestro interés tuvo énfasis en el discurso de los docentes, en su voz al contar sus experiencias y representaciones sobre nuestro tema, por lo que la entrevista a profundidad fue la herramienta que más se adecuó para recabar la información y datos, para ello se formuló una única pregunta detonante y se prosiguió con preguntas que fueron surgiendo de forma natural durante toda la entrevista, pero que no se alejaron de nuestro objetivo, posteriormente se trabajaron los datos obtenidos mediante el análisis de contenido.

El análisis de contenido es “ [...] un conjunto de técnicas de análisis de las comunicaciones utilizando procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes [...]” (Bardin, 1996, p. 29), en este análisis el interés está en obtener el contenido, tratarlos, en este caso en categorías, para deducir conocimiento, conocer las causas o consecuencias al deducirlas de los mensaje; no se trata de describir, si no de manipular la información para inferir, conocer aquello que está detrás de las palabras.

López (2002), sostiene que es de vital importancia utilizar el método de análisis de contenido en la educación, en los diversos procesos que están presentes en el ámbito educativo, así como en aspectos más específicos como puede ser la formación de los docentes.

Siguiendo a Bardin (1996), el análisis de contenido consta de fases que suceden de forma cronológica:

- 1) el preanálisis, en el que se sistematizan las ideas de partida para llegar a un plan de análisis, aquí se selecciona el material (documentos) que será analizado, se elaboran las hipótesis y se plantean los objetivos.

- 2) el aprovechamiento del material, en esta fase se codifica la información obtenida y se forman las categorías y,

3) el tratamiento de los resultados, la inferencia y la interpretación.

Nuestro plan de acción fue recabar la teoría necesaria y específica de nuestro tema para tener una base para el análisis, ello nos servirá como punto de partida y nos ofrecerá un panorama amplio, después de obtener el contenido mediante las entrevistas, se realizaron las transcripciones con el objetivo de tener el relato fidedigno de los docentes, después se codificó el contenido al extraer la información que fuera relevante de acuerdo a nuestro objetivo, se organizó y se agrupó en tres categorías que engloban subcategorías para ser analizadas.

Población

6 profesores y profesoras de psicología, en activo, de los planteles Naucalpan, Azcapotzalco y Vallejo del CCH.

Estrategia metodológica

Entrevista a profundidad donde se deja abierta la posibilidad de realizar preguntas, que se consideren pertinentes, para obtener más información sobre uno de los ejes que fundamentan esta investigación, sin perder de vista o desviarnos de nuestro objetivo.

La entrevista en sentido científico es el interrogatorio cualificado a un testigo relevante sobre hechos de su experiencia personal. Puesto que el informante no se haya coaccionado, el entrevistador habrá que escuchar comprensivamente muchas cosas que no son pruebas, ya sea opiniones personales, tradiciones y rumores sobre hechos [...] la principal utilidad de la entrevista consiste en averiguar la visión sobre los hechos de la persona entrevistada.” (Webb y Webb, citado por Valles, 2007, p. 54)

Remedi et al. (1989), nos señalan que es en las entrevistas donde los docentes incorporan en su actividad los significados de lo que se espera socialmente de ellos así como de su desempeño profesional, al entrevistar al docente obtenemos un relato donde nos cuenta, cronológicamente, su historia, nos ofrece datos que él considera que han sido significativos, de los cuales unos son explícitos y otros implícitos.

Pregunta de la entrevista

¿Me podría comentar sobre cómo ha sido su formación como psicólogo (a) y como docente en la Escuela Media Superior?

Se contactaron a los participantes a través de correo electrónico, WhatsApp y Messenger donde se les hizo la invitación, se envió el formato del consentimiento informado para que se firmara y se acordó la fecha, hora y vía por la cual se realizó la entrevista, los datos están resumidos en la siguiente tabla (Tabla 2), donde los nombres reales de los participantes han sido cambiados por motivos de confidencialidad:

Participante	Categoría contractual	Medio de contacto	Vía de entrevista	Fecha y hora	Duración de la entrevista	Tiempo de ser docente en el CCH
Flor	Interina, carrera de medio tiempo	WhatsApp	Zoom	27/10/2020 7:00 hrs.	1:03:59	20 años

Leo	Interino de asignatura	Correo electrónico	Zoom	10/11/2020 21:00 hrs.	1:12:16	12 años
Alex	Titular C de tiempo completo	Messenger	Messenger	12/11/2020 18:00 hrs.	1:02:02	26 años
Ana		Correo electrónico	Zoom	9/12/2020, 8:00 hrs.	35:32	16 años
Fer	Definitivo	Correo electrónico	Meet	11/01/2021 15 hrs.	1:20:52	29 años

Tabla 2. Datos de participantes.

Construcción de las categorías

Se realizaron las transcripciones de las entrevistas y se realizó el análisis para identificar cuáles serían las categorías por analizar, con base en ello se han creado tres categorías que tuvieron como requisito que estuvieran presentes en todas las entrevistas, dentro de ellas se recuperaron viñetas y se han interpretado,

El análisis del contenido del discurso continúa al agrupar los datos en categorías para su análisis, Bardin (1996), aclara que éstas consisten en la descomposición de la comunicación y para ello es necesario aplicar las reglas cuando se están construyendo las categorías, éstas deberán ser: 1) homogéneas, 2) exhaustivas, buscar en todo el discurso, 3) exclusión mutua, un mismo elemento no puede estar en dos categorías, 4) objetivas y 5) pertinentes, adecuadas al objetivo. El proceso de creación de las categorías es denominado por Bardin como “análisis categorial”, en él se clasifica la información de acuerdo con su recurrencia, por lo que se deben aplicar criterios de distribución.

Dichas reglas fueron aplicadas a la presente investigación, fueron homogéneas al contemplar los elementos que están presentes en el proceso de formación de los entrevistados, el

contenido está presente en el ámbito educativo; se revisó con totalidad todo el material disponible y ningún elemento fue incluido en dos o más categorías.

7. Resultados

En este apartado nuestro objetivo fue recuperar el discurso de los docentes entrevistados, traerlo para poder comprender cómo ellos conciben su formación desde sus inicios en la disciplina, pasando por su formación en la docencia y continuando en su práctica actual, nos interesa su voz, su narración personal sobre su actividad, atender su historia y sus experiencias, al respecto Remedi (2004) nos puntualiza, que voltear a ver a los académicos nos permite recuperar información que se construye, en este caso en la formación docente, en su recorrido por la Institución educativa.

El discurso fue agrupado categorías, que a su vez contemplan subcategorías, con elementos similares en cada una de las entrevistas, esto con el fin de ordenar para tener una visión más clara y delimitada sobre su discurso, en estas abordaremos cuestiones sobre aquellos factores que están presentes en la práctica profesional de los entrevistados como aquellas que hacen referencia a un malestar que se manifiesta en su actividad, señalar aquellos componentes afectivos que surgen cuando el docente se relaciona y crea vínculos con peso emocional con sus alumnos y cómo ha sido su formación como docentes, siendo esta última la clave de nuestro análisis, por lo que se realizará énfasis en ella.

De este análisis categorial surgieron tres categorías, que a su vez incluyen subcategorías que van orientadas en la misma dirección como se muestra en la siguiente tabla (Tabla 3):

Categoría	Ejes de la categoría	
Formación	Formación disciplinar. Formación académica.	Se refiere a aquella formación dentro de la disciplina y en los saberes pedagógicos, antes y durante su inmersión en CCH; se registran las referencias de los académicos en su formación, la relevancia que los académicos le otorgan a formarse y actualizarse; formación formal, informal, autoformación; apoyo y exigencia institucional.

Devenir docente	Referentes identificatorios. Malestar docente. Expectativas profesionales.	En esta categoría se registran los testimonios de los académicos que los llevaron a estudiar psicología, y posteriormente dedicarse a la docencia en el nivel medio superior; aquellos referentes identificatorios, ideales; forma de dar su clase antes y después de formarse en la docencia; expectativas. De igual manera aquellas referencias, actividades o relaciones que generan malestar docente.
Aspectos afectivo-relacionales	Relaciones alumno-docente, docente-docente. Indicadores afectivos.	Se registran aquellas situaciones donde los docentes hagan referencia las emociones, sentimientos en clase; vínculo alumno-docente; ambiente o clima favorable en el aula; indicadores afectivos de su práctica; establecer una relación positiva con el alumno como otra función docente; el docente como referente de apoyo a problemas personales con el alumnado; puesta de límites.

Tabla 3. Categorías

Comenzaremos con el análisis de la primera categoría, sobre la formación docente, ello nos dará un amplio panorama y es en esta y sobre su recorrido que se presentan las demás categorías.

7.1 Formación

La **formación** de los docentes entrevistados la analizaremos sobre dos ejes, el primero en la formación universitaria, dentro de la **disciplina** en particular, que en este caso es la **psicología** y en su **formación para ser docente**.

En primer lugar nos detendremos en la formación como psicólogos y psicólogas, en una entrevista un docente nos deja ver cómo fue su formación, *Alex* nos comenta: “[...] yo entré a la escuela ahí en 1980, estaba el conductismo a todo lo que da y era nada más este... eh... pues una especie de visión única, ¿no? acerca de todos los fenómenos psicológicos [...]”, es necesario señalar que, dentro de la disciplina de la psicología, existen corrientes teóricas, las

llamadas “tradiciones de la psicología”, por lo que resulta complicado encontrar una única definición sobre qué es la psicología, su objeto de estudio, su método, entre otros y que a todos satisfaga, ya que cada tradición tiene su propio discurso, su propio método, su propio objeto de estudio, en otras entrevistas *Flor* menciona: “[...] otra cuestión que me tocó vivir en la UAM Xochimilco todos eran psicoanalistas [...]”, *Leo* señala: “[...] la FES (Iztacala) nos llevaba de una formación conductista [...]”, *Paco* menciona: “[...] me tocó la época donde todo era conductismo, ¿no? conductismo puro [...]”, esto nos habla de la importancia que tiene el plan curricular de la institución educativa bajo el cual se han formado como psicólogos o psicólogas los entrevistados; de ello dependen los contenidos a revisar, al respecto Pérez Lo Presti (2007), señala que todo educador debería saber los conceptos básicos de psicología, pero no se sabe con exactitud cuáles serían los apropiados, ya que se debe tomar en cuenta el plan curricular de la escuela en específico, además de que existen muchas tradiciones dentro de la disciplina.

Cada tradición ha tenido su “auge” en el tiempo y en la institución educativa, en el sentido de que ha sido representativa y su método y abordaje han sido mayormente revisados en la formación de los docentes entrevistados, *Alex*: “[...] esa fue mi formación o si le quieres llamar también deformación, pues adelante, ¿no? porque mira ahí nosotros nunca vimos a Freud, a este... a este... a.... a Piaget, a Vigotsky, este los revisamos muy someramente, este... prácticamente nunca vimos la Psicología humanista, este... salimos muy trancos en ese sentido [...]”, con relación en lo anterior Covarrubias (2003), señala que es en los diferentes planes de estudio en la Escuela Nacional de Estudios Profesionales (ENEP) Iztacala (ahora Facultad de Estudios Superiores, FES) de los años ochenta, se fueron privilegiando a las diferentes tradiciones de la psicología, durante la formación dentro de la disciplina de los entrevistados estuvo en apogeo la tradición conductista y ello tuvo repercusión, limitó el

estudio de las diferentes tradiciones y los contenidos, así como teorías y autores representativos.

Los académicos señalan su formación disciplinar situándose en un tiempo específico, durante los años 90's, época representativa de la formación conductista en la universidad donde estudiaron, donde los académicos señalan "*teníamos casi... casi prohibido utilizar términos subjetivos*", pero también nos habla de un espacio institucional que daba soporte a dicha formación y que fue más relevante, ya que mientras en la FES Iztacala predominaba el conductismo, en la UAM Xochimilco la formación fue de corte psicoanalítica "*todos era psicoanalistas*", instituciones que formaron a los académicos, donde se dio relevancia hacia una sola tradición sobre otras y que ello fue una "*cuestión que me tocó vivir*" y "*me tocó la época*" marcando el tiempo donde tuvieron su formación y que fue un determinante durante su formación disciplinar en la universidad, al respecto García (2009), nos menciona que la sociedad está en constante cambio y las necesidades al igual que los contenidos van actualizándose; dichos contenidos son considerados por su relevancia en la definición de conceptos y teorías que han sido dominantes a lo largo de su desarrollo como ciencia; y las ciencias, principalmente, son de estudio muy amplio y variado, como sucede en la psicología, existiendo dentro de esta, diferentes posturas o corrientes para dar explicación al comportamiento humano y su psique.

Se observa inconformidad e insatisfacción con su formación o "*deformación*" como señalan, en ella no se tuvo la perspectiva amplia de todos los teóricos que han formado y concebido a la psicología. Esa formación con énfasis en una sólo tradición, o en unas cuantas, más que ser un acierto fue una limitación en la revisión de las demás tradiciones, conocimiento que los entrevistados tenían que saber para dar clases en el CCH, ya que en el plan de estudios se

revisan las diferentes tradiciones, o al menos las más representativas dentro de la psicología y no sólo bajo la que se formaron los entrevistados, concepción que percibimos en las entrevistas, *Flor* enfatiza: “[...] y entonces cuando llego (al CCH) y tengo que dar clases de muchas, de muchos contenidos temáticos, había unos que había revisado muy por encima, había temas que no había revisado bien, o no tenía como suficiente conocimiento [...]”, ello representó una problemática que había darle solución en ese momento, *Alex* menciona: “[...] empecé yo a investigar a Freud, empecé a investigar por mi cuenta a Piaget, a Vigotsky, este... a... a... Rogers, a este.. Abraham Maslow, etcétera [...] quiero enseñarles (a sus alumnos) Piaget, ¿cómo aprendí este... a trabajar a Piaget?, pues yo lo hice, leyendo a Piaget, lo mismo con Freud, lo mismo con Vigotsky, lo mis... y así fue, o sea fue meterme por mí, porque en la escuela no me lo dieron [...]”

Es evidente que la práctica inicial, al comenzar a dar clases, de los docentes entrevistados fue influida por lo que recibieron y, también, aquello que no recibieron durante su formación en la disciplina, ese desconocimiento hacía la psicología en general se observa en su práctica, *Leo* comenta: “[...] no muchos psicólogos saben qué es la subjetividad, no muchos psicólogos le entienden al psicoanálisis o han leído a Freud, ¿no?, digo que es la base pues [...]”, en otra entrevista se observa algo similar *Paco* comenta: “[...] recuerdo el primer... la primer clase que di, este... yo estaba más nervioso y este y dije, precisamente me tocó dar algo sobre la introducción al psicoanálisis y dije una cosa por otra, ya no me acuerdo si fue con las eh.. qué fue, con el ello, yo y superyo, creo que ahí los dije al revés y este... y me quedé con la duda, este la investigué y la próxima clase la aclaré, ¿no? [...]”

Esa falta de conocimiento es reconocida por los docentes y es evidente la necesidad de conocer más o de una forma más profunda aquellos temas que no habían sido vistos en su

formación disciplinar, ya que los docentes pueden volverse expertos o amplios conocedores de los temas que revisaron en su formación, pero qué pasa con aquello que no se revisó, se tendrá que hacer un esfuerzo extra para poder cubrir esa falta de conocimiento, resolver ese problema en la marcha, al respecto *Alex* señala: “[...] lo que yo no aprendía en la escuela lo aprendía este... ahí en... en... en el CCH Azcapotzalco, ¿no? [...]” y, *Fer* aclara: “[...] pero todo eso de aprendizaje y memoria lo tuve que aprender dando clases en CCH [...]”.

Es clara la formación de los docentes fue dirigida hacia una tradición, pero no fue única ni exclusiva, se revisaron otras tradiciones, sólo que no con la misma relevancia, *Paco* comenta: “[...] yo fui de los pioneros, como alumno, que comenzaba a ver psicoanálisis o gestalt [...]”, de igual manera *Leo*: “[...] si tuve un maestro humanista y me ayudó ahora que tengo que dar el enfoque humanista (en su actividad) [...]”, los académicos reconocen la importancia de revisar todas las tradiciones de la psicología, aspecto que cobró relevancia en el momento de dar clases, justo en este momento es cuando se cuestionan sobre si su formación disciplinar fue suficiente, amplia, o la necesaria para poder enseñar a sus alumnos. De igual manera es evidente que esa limitación no fue prevista cuando los entrevistados decidieron ejercer la docencia y fue abordada mediante la autoformación, “de forma autónoma”, “formación personal” como han señalado, donde los docentes expresan la forma con la que revisaron “investigué”, “leyendo” “tenía que estudiar”, “empecé a investigar por mi cuenta” los conceptos, teorías, autores, paradigmas que no conocían del todo bien y que eran necesarios “para poder dar clases”.

Hay que considerar que el estudio de una disciplina es bastante complejo y toma su tiempo, en especial al tratarse de una disciplina como la psicología, comprender toda su historia y todas sus tradiciones representa un trabajo exhaustivo, sobre todo por las grandes diferencias entre ellas, *Becher* (1992), menciona que en ocasiones es hasta el posgrado o estudios

posteriores que se empieza a perfilar aquellos contenidos, características y el lenguaje especializado de la disciplina, y ellos serán de acuerdo al área de trabajo donde se desempeñen, que en este caso es en la docencia.

Por otro lado, en cuanto a la **formación para ser docentes**, los académicos entrevistados señalaron no tener dichos conocimientos al principio de su actividad, tal como lo expresa Ana: “[...] al inicio yo no tuve formación (docente) para entrar al Colegio, ósea me dijeron “ya salió un par de grupos, aquí está su horario y váyase a dar clase [...]”, en otra entrevista, Paco: “[...] yo no tomé cursos de pedagogía sino hasta después del 91 (año en el que entré al CCH), ¿no? cuando entré eh... ponle en el 91 porque sí tuve que tomar cursos antes, cuando entré, de hecho cuando entré tuve que cursar, pero antes no, ningún curso [...]”, ¿es necesaria la formación para ejercer la docencia?, al respecto Ducoing y Landesmann (1996), consideran que es durante la formación del docente donde se les ofrecerá una amplia gama de perspectivas disciplinarias haciendo énfasis en la acción educativa, para reflexionar sobre ésta y tener presente la actitud multidisciplinaria, por lo que es indispensable la apropiación de los contenidos específicos de la profesión, en general del ámbito educativo, en otra entrevista Flor menciona: “[...] yo empecé, yo creo que como la mayoría de mis compañeros eh... sin ninguna formación como docente sino que nos fuimos formando conforme avanzábamos en la experiencia [...] no tenía yo ninguna formación en docencia [...]”. Fue de “manera empírica” la forma en que los académicos fueron integrando elementos pedagógicos en su práctica, aquello que “veías que te funcionaba y lo que no”.

Los académicos señalan la no necesidad de una formación en la docencia para poder ejercerla; no ser un profesional en el campo pedagógico para poder dar clases, pero si es necesario tener conocimiento en la materia que impartirán, ¿ello ha sido suficiente?, al respecto Donald Light (citado por Becher, 1992) ,menciona que la actividad académica se

centra en la disciplina que cada docente imparte; es suficiente con conocer los contenidos disciplinares, en este caso, los contenidos de la Psicología, de igual manera Carlos (2009), describe que en ocasiones se considera que en la docencia se necesita solo la actualización de los contenidos disciplinares para poder dar clases.

La actividad inicial de los docentes, así como su formación fue sobre contenidos disciplinares, con eso bastó para poder entrar al CCH a ejercer, tal respecto *Alex* argumenta: “[...] en aquel entonces no nos exigían este... tener el título, con tener el 100% de créditos este... ya con eso [...]”, en otra entrevista, *Flor* nos dice: “[...] en ese momento no me pedían pues mayor formación ni examen filtro en aquel tiempo entrabas en los profesores así... sólo el título y ni siquiera este... pues en aquel tiempo no era obligatorio realizar el examen filtro, que ahora sí [...]”, en el discurso se hace referencia a cuando los docentes ingresaron al CCH, antes la institución no exigía ciertos requisitos para ejercer, pero los docentes refieren que ello ha ido cambiando, *Paco* nos menciona: “[...] tenía que estar titulado y... tenía que hacer examen [...] entonces hice el examen que fue teórico y... fue este... presencial, frente a grupo, sí lo hice, los pasé bien y todo y si entré [...] en ese entonces ya estaban presionando más porque se requiriera profesores titulados en la actualidad hay profesores que no están titulados en CCH, ¿no? pero ya no son nuevos, ya de los viejos [...]”, al respecto *Fernández* (2000), menciona que es la misma institución que puede reforzar dicha cuestión dentro de la actividad docente cuando funge como un medio y/o como un obstáculo para la profesionalización, al no exigir la preparación formal de los docentes.

Los requisitos solicitados por la institución educativa han ido siendo más específicos y mayores, de acuerdo a lo señalado por los entrevistados, ello puede deberse a los cambios que

han ido ocurriendo desde que se institucionalizó la psicología como disciplina aquí en México, específicamente dentro de la UNAM, *Leo* señala: “[...] cuando el CCH se funda o se abre pues no había planes de estudio, ¿no? entonces los maestros, que no eran ni maestros, ¿no?, así de “-a ver ven tú ¿qué estudiaste?, -no pues yo estoy estudiando ingeniería, -vente órale a dar clases de mate” y así, los maestro fundadores, es lo que platican, ¿no?, que el CCH así empezó [...]”, ello nos habla de una necesidad, de cubrir esa demanda, por lo que no se pedían tantos requisitos para ejercer, situación que ha ido cambiando, *Paco* menciona: “[...] ahorita no pueden entrar (al CCH como docente) si no tienen título [...] y además de que cada vez es más difícil, ¿no? son... son trabajos que cada vez son más difíciles de entrar [...]” , al respecto Zanatta y Camarena (2012), aseveran que, debido al aumento de la demanda en la matrícula, dentro de la UNAM, y para atenderla, en las décadas de los setentas y ochentas se incorporan a la planta docente estudiantes recién egresados que aún no contaban con práctica profesional ni estudios de posgrado, situación similar por la que pasó el CCH, “los maestros, que no eran ni maestros” profesionales sin formación docente, ello elude a que no fue necesaria una formación después de la disciplinar, fue a través del tiempo que se han estado agregando mayores requisitos a los docentes para poder ingresar y dar clases.

La no formación dentro del área de trabajo, es decir, su no formación en contenidos pedagógicos, es reconocida por los docentes, tenían un desconocimiento en esta área al comenzar la actividad docente, *Leo* argumenta: “me metí por ejemplo, me acuerdo muchísimo de una experiencia en Naucalpan... de un diplomado era un diplomado de la enseñanza de las ciencias [...] en otro diplomado que hice ese sí era más como de habilidades docentes [...]”, otro docente comenta, *Ana*: “[...] así fue como inicié, eh...

entonces pues me fui formando estando adentro [...] con cursos que tengan que ver más en la intervención didáctico-pedagógica, eh [...]”.

El discurso de los entrevistados nos devela que su formación pedagógica inicial fue a través de cursos, diplomados, talleres dirigidos especialmente a ello, *Alex* señala: *“[...] yo he estado tomando cursos y cursos, diplomados, este... etcétera para para seguirme formando en... en las nuevas tecnologías, en la didáctica, en la pedagogía, en las nuevas corrientes [...]*” y reconocen la importancia de tener los conocimientos pedagógicos para poder dar clases, *Fer* enfatiza: *“[...] y este... estudiar, ¿no? y prepararte de acuerdo a esto (docencia) [...]*”, otro docente menciona que *Alex*: *“[...] hay que entender que la docencia es una carrera distinta a la que uno trae, complementaria, si gustas, pero es otra carrera, es otra carrera, no por el hecho de que alguien termine arquitectura, por ejemplo, o derecho, o ingeniería química, o cualquiera de las otras este... carreras, eso no significa que estés capacitado para dar clases... es que dar clases es otra carrera [...]*”, ello nos habla de la conciencia de carecer o no contar con ese conocimiento para ejercer de una forma más óptima, de igual manera *Ana* menciona: *“[...] entonces como profesor no puedes llegar así a dar clase, ajá, [...] como profesor tienes que saber los componentes, elementos pedagógicos [...]*”, *Hernández y Sancho (1993)*, hacen referencia a ello, mencionan que sólo en el nivel básico del sistema educativo existe una especialización y preparación en los docentes en la pedagogía y cuentan con su certificado o título en ello; por otro lado los profesores de niveles superiores han estudiado su campo disciplinar en la universidad pero no han estudiado contenidos pedagógicos específicos para la función que tendrán: enseñar.

Los académicos hacen énfasis en la importancia de formarte para ser docente, pues señalan que *“necesito prepararme más en el ámbito pedagógico”*, ese aspecto se reconoce como una

necesidad, como una carencia en la formación *“te das cuenta que te falta conocimiento”* que tiene que ser resuelta y que salió a la luz al comenzar a dar clases mediante ciertos indicadores como *“veías que no entendían (los alumnos)”*, *“los alumnos preguntan y tienes que dar respuesta”*, donde también han señalado la necesidad de actualizarse constantemente no sólo en los contenidos disciplinares y pedagógicos, sino dentro de las tecnologías de la información y de la comunicación.

Es por ello que los docentes argumentan la necesidad de la actualización y cubrir la necesidad de la carencia en la formación de saberes pedagógicos, ello nos habla del involucramiento de los docentes en la mejora de la actividad docente, unos académicos mencionan, *Flor: “[...] tenemos obligación de ir a... a... a cursos por este... 40 horas [...]”*, *Paco: “[...] En el CCH cada año nos piden mínimo un curso [...]”*, existiendo el apoyo hacia ellos por parte de su “casa”, *Leo: “[...] CCH para mí era como... como el paraíso porque los cursos son gratis para los profesores [...]”*, *Ana: “[...] el Colegio te brinda la oportunidad de, ¿no? mínimamente este... todo el tiempo andan sacando cursos en esos tres ejes (pedagógico, disciplinar y tecnológico) [...]”*, ello nos habla de la preocupación y consideración de los cambios sociales dentro de este sistema escolar.

La institución académica donde laboran los docentes, el CCH, ha estado fungiendo como mediador entre el docente y su formación y actualización a través de la exigencia de cubrir un total de horas de cursos a sus docentes, lo cual es un indicador hacia la profesionalización de la actividad docente en el nivel medio superior.

7.2 Devenir docente

Empezaremos retomando el discurso de los académicos para identificar los motivos o las razones por las cuales decidieron estudiar psicología, ello nos ayuda a comprender cómo se conciben ellos mismos, como se identifican y, de igual manera, sus aspiraciones, objetivos, entre otros, ¿cómo fue que los entrevistados se interesaron por la psicología?, al respecto *Fer* nos comenta: “[...] no sabía qué quería estudiar, sino hasta que me tocó con los maestros de psicología (en el CCH) me gustó y también daban prácticas [...]”, otro docente comenta algo similar, *Paco*: “[...] en cuanto a la elección de mi carrera también fue ahí en CCH, yo tenía un profesor que era medio... pues era mala onda, ¿no?, en una ocasión me preguntó algo, no le contesté y de ahí la agarró conmigo, entonces yo empecé a estudiar, a prepararme precisamente para contestarle porque pues sí, era medio pesado, y lo más curioso es que me gustó la carrera, ¿no?, me gustó lo que leía, lo que estudiaba y entonces decidí ser psicólogo, ¿no? [...]”, los docentes, al tener contacto con la disciplina y explorar sus contenidos dentro de la materia en el bachillerato fue como decidieron estudiar la carrera, otro docente nos cuenta algo muy diferente, *Ana*: “[...] yo entré a la carrera, eh... no por elección eh... digamos prioritaria, ¿no?... yo había pedido, en aquel entonces derecho, y psicología que era de baja demanda, era, psicología era como mandarte a filosofía, ¿no?, entonces, este... me mandaron a psicología y em... eh... cuando yo ingreso a la FES Iztacala mi primera visión fue cursar un año y volver a hacer el examen... y cuando tuve que tomar la decisión en el segundo semestre ya no quise cambiarme, realmente dije “no, creo que me gusta y eh... aquí me quedo [...]” , los escenarios de contacto con la psicología han sido diferentes pero en los docentes es constante el “*me gustó*”, palabra empleada para describir lo que les generó el estudio de los contenidos de psicología en diferentes tiempos de su formación académica durante el nivel medio superior y en la licenciatura; cuando tuvieron

contacto con la psicología y sus contenidos no habían planeado ser psicólogos, durante la revisión de los contenidos fue cuando tomaron la elección de estudiar psicología.

También pensar sobre la carrera que se estudiará, contemplar o tener una visión más amplia del porqué formarte en tal disciplina nos habla de un mayor interés y preocupación sobre la formación, al respecto *Leo* señala: “[...] y me di cuenta que tenía como facilidad, como que tenía ciertas habilidades que yo creo son como necesarias en la psicología, por ejemplo escuchar al otro, interesarte por el otro, em... ser muy reservado, ¿no? o sea como que no andar pues si esparciendo lo que te cuentas [...]”, en otra entrevista, *Ana*: “[...] yo podía contribuir a algo a la formación de la gente, el apoyo a las personas, es decir la psicología es un... la psicología es de servicio a la comunidad, a la gente y eso es lo que me gustó eh... yo decía “creo que puedo apoyar”[...], los docentes tenían la idea sobre el trabajo del psicólogo en el área clínica, hacen referencia a trabajar con personas, dar un “servicio”, a la confidencialidad “no andar esparciendo lo que cuentas” de la información obtenida en terapia; el “apoyar” a personas con sus problemas, nos van señalando cuál es el quehacer del psicólogo, lo que nos conduce a inferir que estudiarán psicología para dar terapia clínica. Es necesario destacar que, dentro de la formación, existen diversas áreas de aplicación de la psicología, y fue hasta que tuvieron contacto con ellas que se decide a cuál área de aplicación decidirán dedicarse. A esta altura los entrevistados señalan y describen la función del psicólogo cercano al área clínica.

Hemos revisado cómo empezaron a interesarse por la psicología los entrevistados y las razones por las cuáles decidieron formarse en ella, ¿cómo fue que los entrevistados decidieron incorporarse al área de la educación, específicamente en la docencia cuando han mencionado características e interés en el área clínica?, para ello *Fer* argumenta: “[...] bueno

a ver, mientras consigo trabajo de psicólogo, de lo que sea porque andaba viendo de industrial, que en una empresa y ves que llegas y que “no es que ahorita no hay” que no sé qué, entonces entré a CCH, así y yo pensé que la docencia no me iba a gustar... y luego que podía trabajar con la gente, entonces dije “ya me gustó” me di cuenta que me gustaba, ¿no?..”, en este mismo sentido otro académico señala lo siguiente, Ana: “[...] yo decido retomar eh... mi vida profesional, pero entonces empiezo a pensar “¿qué área de la psicología me pudiese permitir el estar con mi hijo y a la vez mantenerme activa de manera profesional? y este... yo doy eh... en el clavo de poderme dedicar a la docencia un trabajo de medio tiempo que me permita estar con mi hijo, ¿no? atenderlo, no descuidarlo [...]”, los académicos señalan que trabajar en la docencia no era su primer objetivo al estudiar psicología, las razones fueron un “mientras” y la flexibilidad del horario de trabajo que le ofrecía, posteriormente decidieron continuar dentro de ella.

Por otro lado, otros académicos señalan su interés temprano por dedicarse a la docencia, por ejemplo Alex aclara lo siguiente: “[...] no creas que estoy en el... en el CCH dando clases porque no encontré otro trabajo, no, eso es lo que yo siempre quise, ¿no?, desde que empecé, como te digo, las prácticas (en la universidad), eh... me encantó eh... ese desempeño profesional, ¿no? y yo quería, yo quería ser profesor de CCH, de psicología [...]”, otro académico hace referencia a su elección por la docencia durante sus estudios universitarios, Flor: “[...] yo empiezo a estudiar psicología en la UAM Xochimilco y este ahí donde yo estudiaba solamente había una, había dos áreas de concentración [...] había psicología educativa y psicología social y en ese momento yo me había decidido por psicología educativa y este... pero igual sales como licenciado en... en psicología [...]”, así mismo, Leo expresa “[...] siempre había querido ser docente [...] mi sueño dorado fue dar clases en el CCH Vallejo [...]”, el discurso de los docentes nos deja ver claramente el interés en la

actividad docente antes de ejercerla, mencionan “*mi sueño*”, y al ejercerla “*me encantó*”, e incluso señalan habilidades necesarias para desempeñarse en ella, en una entrevista *Flor* señala: “[...] *sí tenía cierta habilidad para trabajar con la gente, o sea más yo siempre he sido muy tímida (ríe)... pues si... sí, digamos como que tenía esa facilidad, se me quitaba un poco la timidez (al dar clases) [...]*”, en otra entrevista *Leo* nos comenta algo similar: “[...] *yo creo que siempre he sido como que muy tímido, entonces el... el... el lugar del docente es como muy seductor, como muy... ¿sí está bien dicho?, si, ¿no? como muy seductor [...]* porque em... *tienes la atención [...]*”, los docentes nos hablan de “*timidez*” como un aspecto de su personalidad un tanto negativo; sin embargo, cuando señalan se les quitaba lo tímido, como si la docencia tuviese un impacto que disminuye la timidez, ello nos deja entre ver un motivo más para ejercer la docencia, pues los docentes han señalado que la actividad les genera un impacto positivo.

Otro indicador que nos habla sobre cómo los entrevistados describen su práctica es a través de las actividades que realizaban cuando comenzaron a adentrarse en el mundo de la docencia, en sus primeras clases, al respecto *Flor* dice: “[...] *mis primeras clases era así casi casi de puro dictado eh [...] de estar explicando y explicando y así... y sí ya... les ponía a hacer resúmenes y cosas así muy... muy... pues tradicionales [...]* yo sí quería revisar todo el programa era así como de... *de punta a punta [...]* les dictaba, era como esa idea de que tenían que tener el... *la nota en el cuaderno y todo eso [...]*”, de igual manera en otra entrevista el académico *Fer* nos relata sus primeras clases: “[...] *tenía control del grupo y hacían lo que yo quería, luego me fui dando cuenta que te falta conocimiento y luego este... también me fui dando cuenta que luego les daba la clase y no entendían, yo el pizarrón te lo llenaba de... elementos, que Freud, que el psicoanálisis, que Piaget, que Kantor, que... y les daba unas clases magnificativamente, de lo que significa psicología [...]*”, al describir ello

los entrevistados señalaron pena entre sonrisas de aquello que solían hacer al dar sus primeras clases, de igual manera *Alex* nos comenta: “[...] mira, eh... evidentemente hay cosas que me... que me acuerdo, que hice y me ruborizo todavía, ¿no?, porque son verdaderas estupideces pues, por no decírtelo de la otra manera ¿no?, más fuerte, ¿no?, estupideces en qué sentido, en... en la novatez, en este... etcétera, ¿no? [...]”, los académicos describen cómo fueron sus primeras clases, la forma en que daban un tema y señalan su actitud al respecto, con relación a lo anterior, *William* (citado por *Martínez*, 2013), menciona que dentro de la experiencia escolar temprana, a las que fue sometido cuando fue alumno un profesor, se seguirán haciendo, ya que fue lo que aprendió y lo ha ido realizando como modelos ya interiorizados, entonces el alumno no sólo no aprende los comportamientos que se han asociado a la profesionalización del docente, sino que queda “vacunado” en contra de esa posibilidad en su futura formación. Los académicos señalan que dieron sus clases de forma “tradicional”, ¿a qué se refieren?, a aquellos elementos con los que ellos fueron formados ellos, utilizar el “pizarrón”, “dictar”, donde el docente daba clase tipo cátedra, donde ellos tenían la voz y la “atención” de los alumnos.

¿Cómo se afrontó lo anteriormente señalado? En una situación donde los docentes señalan la falta de conocimiento, esa “novatez” al dar sus primeras clases, *Flor* expresa lo siguiente: “[...] pues yo creo que por mi formación personal, ¿no?, o sea este... a... a mí m... los niveles básicos, la primaria, la secundaria, todo esto, la vocacional pues siempre fue así, y... digamos que la educación que nos impartían era muy directiva [...] te digo empezamos como con lo que tú traes a la mano, con lo que a ti te formaron [...]”, ello hace referencia a su formación que tuvieron como alumnos, la formación “tradicional” que sus docentes emplearon, al respecto *Fer* ejemplifica: “[...] los maestros de psicología (su profesores del CCH) me gustó y también daban prácticas, daban prácticas de percepción, de... había una

de percepción de poner dos balines, cómo se llaman, los umbrales también hicimos una de Piaget, esa la hago yo [...]”, en este mismo sentido Flor nos relata: “[...] lo hemos comentado entre otros profesores y así todos llegamos, ¿no? con lo que tú sabías y lo que habías visto, como el maestro que to... que más te gusto, que te daba clases, pues eso que él hacía pues tú también lo querías hacer [...]”.

Retomar a sus docentes, cuando ellos fueron alumnos, fue como los docentes dieron sus clases, a partir de su experiencia con sus docentes en el salón de clases; los docentes enseñaron de la forma a que ellos les enseñaron cuando fueron alumnos, a lo que Leo nos enfatiza: “[...] me acuerdo que recién entré no sabía, digo yo hacía lo mismo que hacían mis maestros [...] entonces cuando, yo ahora lo reflexiono, cuando empecé en a la onda docente... pues hacía lo mismo que mis maestros, no sé si era lo mejor o lo más conveniente pero yo repetía lo mismo [...]”, en otra entrevista, Paco dice: “[...] sabes que, yo creo que la mayoría empezamos imitando a alguno de nuestros profesores, al que más nos gustaba o él que nos... nos... tuvo más influencia, ¿no? yo creo que fue eso, imitar a algunos profesores [...] de una u otra forma los profesores influyen [...]” ello nos habla de retomar, “imitar” a un referente que fue de gran impacto en su vida como alumno, aquél profesor que influyó en ellos, dentro de la enseñanza de la psicología, la forma en que fueron formados los docentes tendrá influencia al impartir la materia, en cuanto a ello, Saroyan (citado por Carlos, 2009) nos menciona que, lo que enseña un docente está influenciado por los pensamientos y por las creencias que los docentes recibieron en su capacitación, cuando fueron alumnos y en su experiencia al ser docentes, entonces los profesor aplicarán los métodos de enseñanza que les fueron aplicados cuando fueron alumnos, lo cual puede ser un indicador negativo en algunas

ocasiones, pero en estas entrevistas, tomar como referente a un docente e imitarlo fue un indicador positivo, pues ello les ayudó a afrontar y dar clases.

Todos nosotros hemos sido alumnos una gran parte de nuestra vida, hemos escuchado a nuestros docentes y recordamos rasgos de su personalidad, su forma de vestir, de hablar, su tono de voz, entre otras cosas que nos pueden servir como referentes o puntos de partida, en una entrevista *Alex* nos comenta:

“[...] no confrontarlos (a los alumnos), no castigarlos, no este... pues no reprimirlos, no reprenderlos, no quemarlos delante de los demás, no, no, no jamás, jamás, jamás, y por qué, porque yo estoy traumatado, yo estoy traumatado este... cuando iba yo en cuarto año de primaria tres veces seguidas no llevé la tarea para el maestro y pasaba banca por banca, pedía la tarea y le decía yo “no la traje” porque no la hacía, la tercera ocasión “no la traje”, delante de todos hijo ¡madres! (haciendo la acción de bofetear) y no me dolió la bofetada, me dolió más el orgullo, de haber quedado expuesto, ¿no? cualquiera, mira, puede inconscientemente reproducir esa misma escena, ¿no? y... castigar, yo si estoy consciente de... este... de eso porque estoy traumatado, y yo no quisiera, no quisiera este... hacerlo, y no lo he hecho jamás que alguien pasara por lo mismo, ¿no?, que se sienta expuesto, avergonzado, exhibido, etcétera, ¿no? [...]”

En esta situación el docente ha decidido no retomar en su práctica el anterior aspecto, ese “estoy traumatado” nos habla del impacto negativo que tuvo la actividad de su docente en él como alumno, cuestión que se ha negado a retomar en su práctica actual, en otra entrevista *Paco*, nos señala lo siguiente:

“[...] yo tuve un profesor en CCH de Historia, pero él no nos... él lo que hacía era platicarnos, nos platicaba como si estuviera contándonos un cuento la historia así, y entonces yo descubrí que esa era la forma más fácil de manejar un tema, ¿no? y entonces como lo que hacíamos era este... pues ver la introducción a los temas, por ejemplo al psicoanálisis, ¿no? entonces descubrí que lo más interesante era contarles sobre la vida de Freud y cómo fue formando, ¿no? la teoría, pero además no era nada más lo que vivió Freud, sino todo lo que había alrededor, ¿no? y entonces descubrí que era la

forma más fácil de trabajar con los muchachos, haciendo historias [...]”.

El docente retoma aquella estrategia que su docente de historia realizó cuando él fue alumno, cuestión que ha decidido retomar; los entrevistados retoman varios aspectos de sus docentes, no sólo aquellas estrategias o formas de enseñar, estilos, sino también aquellas cuestiones que tuvieron contenido emocional, que les fue de gran impacto y que desean retomar o no ahora que son docentes, en este mismo sentido *Fer* expresa: “[...] antes era “la letra con sangre entra”, ¿no?... cuando iba en la primaria ¡ah! la maestra que te daba un cachetadón, un borradorazo, luego hasta le das las gracias, gracias a eso aprendí, ¿no? [...]”, ello nos habla de la gran influencia que tiene el docente en sus alumnos y que continúa cuando esos alumnos se han convertido en docentes, de igual manera *Fer* nos dice: “[...] siempre te acuerdas de la maestra que era buena onda, bueno no barco, si no que realmente se preocupaba por ti, “esa maestra me escuchaba, me quería, me atendía” [...]”, esa maestra es el ideal de ellos, es el modelo a seguir en su actividad, con relación a ello Dubet y Martuccelli (1997), puntualizan que los profesores, frecuentemente, son el ideal de sus alumnos; son una figura idealizada por los mismos profesores de su pasado escolar que se declina ante la imagen más fuerte de la escuela, en esa imagen no se muestran como alumnos perfectos que fueron formados por profesores perfectos, de una profesión y no de una especialización disciplinaria, en donde no sólo es transmitir conocimientos, sino de dar a los alumnos “[...] los elementos de una cultura humanista o científica capaz de alcanzar la subjetividad de los alumnos, de marcarlos, de forjar un espíritu crítico[...]

” (p. 284).

El hecho de que los docentes retomen a sus profesores, dicen “yo repetía lo mismo que hacían mis maestros”, “también la querías hacer (actividades)” nos habla de una continuidad en la forma de dar clases, las actividades y elementos que han constituido la

enseñanza “tradicional” se sigue preservando en la actividad, por lo menos inicial de los docentes “*esa (actividad) la hago yo*”; por el otro lado, con cuestiones que tiene que ver más con experiencias negativas “*castigar*”, “*reprimir*” se observa una ruptura, donde los docentes no desean retomar aquello que vivieron como alumnos como lo han expresado: “*yo no quisiera hacerlo*” y reconocen que la forma de dar clases ha cambiado “*antes era la letra con sangre entra*”, cuestiones con gran carga emocional, límites que no están dispuestos a transgredir. Las experiencias vividas como alumnos y los docentes que tuvieron fueron referentes con los que los entrevistados comenzaron su actividad docente.

Lo anterior fue lo que los docentes realizaron durante sus primeras clases, aquello que han decidido retomar, o no, de sus modelos que han conservado, ese fue su punto de partida para dar clases, pero también señalan que han ido modificando, al respecto *Flor* nos menciona: “*[...] conforme avanzas te vas, te vas dando cuenta qué es mejor, qué de plano no te sirve, no te funciona con un grupo... a veces una estrategia no funciona de igual forma con todos los grupos... algunos chicos se te van a aburrir, otros lo... lo encuentran divertido [...]*”, otro docente, *Leo*, comenta algo similar: “*[...] fue una de las primeras cosas que empecé a modificar en mi docencia, ósea que tú no lo sepas y no te guste pues no quiere decir que a nadie más no lo guste (ríe)... entonces yo empecé, eso de que no lo di como un año, luego; luego lo empecé a dar (tema de neuropsicología) [...]*”, ello es resultado de la experiencia, el tiempo que han estado dando clases, ¿por qué es resultado de la experiencia?, porque, como hemos señalado en reiteradas ocasiones, los docentes no tenían especialización en la docencia al principio y fue después de “poner a prueba” unas estrategias, actividades que notaban si aquello que retomaban de sus docentes “*funciona*”, y si no, las modificaban, en otra entrevista *Fer* sostiene lo siguiente:

“[...] me aventaba un mes las diferentes definiciones que... que... que... lo que es la mente, consciencia, inconsciencia, y ahora eso te lo doy en un día, lo que tardaba un mes lo doy en un día, lo que es psicología, la subjetividad... te vas dando cuenta y lo vas cambiando y luego también los modos, ¿no? los modos de antes era que yo soy el maestro y me respetaban, claro nunca tuve la necesidad de correr a alguien, no llamarle la atención, era leve, muy leve, “muchachos por favor” y ya se calman, nunca tuve que sacar a nadie, pero ya después te vas dando cuenta de que... como dices tú, cambian las cosas [...] luego de ahí el curso plantea, bueno lo que... el curso es lo que vamos a dar el siguiente semestre, es el género... y ya se acabó, y digo y dónde queda la sexualidad, la anatomía, fisiología e... las bases biológicas de la sexualidad, este.. la homosexualidad, las parafilias, que es lo que yo doy más porque a los chavos les encanta, ¿no?... entonces... como que nada más se enfocan en una cosa y dejan todo lo que dábamos y no, yo sí lo voy a dar, todo lo voy a dar en chiquito, pero bien dado, ya le dije a mis alumnos y están de acuerdo, o sea, aunque haga más trabajo [...]”

Los docentes hacen referencia a aquellos aspectos que han ido “*modificando*” y “*cambiando*” en su actividad, no sólo modificar su práctica docente, aquello que tiene que ver con enseñar un programa, utilizar estrategias de aprendizaje y estrategias de enseñanza, ¿cómo es que deciden continuar con un estilo de enseñanza, o modificarlo?. Es a través de la experiencia y de su continua formación y actualización, en los relatos de los docentes se entreve indicadores positivos de la forma en que abordan los temas, al respecto *Flor* nos señala lo siguiente: “*[...] la psicología debería ser divertida, ¿no? y la verdad es que... tengo buenos comentarios de mis ex alumnos, que... que sí les gustó, si les gustó mi materia y cómo la trabajamos en presencial [...]*”, indicadores como comentarios positivos de sus alumnos a través de palabras o de forma escrita mediante instrumentos diseñados por los docentes para obtener información sobre qué aspectos cambiar, mejorar o conservar, *Leo* menciona lo siguiente: “*[...] al final les pedía que escribieran qué les había gustado y qué no les había gustado del curso, entonces las leía al final de cada semestre y ahí veía... pues.. que... que*

repetir y que este... y que dejar de hacer, ¿no?, en cuanto a actividades y en cuanto a cosas como docente... entonces eh... empecé a... a desarrollar poco a poco como a fortalecer mi... mi plan operativo, es decir, yo fui como definiendo un poco mejor qué temas ver, qué perspectivas y de qué manera abordarlos, ¿no? [...]", los docentes buscan tener referencias que justifiquen las modificaciones que realizarán o aquellos elementos que conservarán, de igual manera Fer nos relata: "[...] la cuestión está que sí les gusta a mis alumnos cómo les doy clase, creo que sí aprenden algo... imagínate, estoy desde el 91 como maestro ya, ¿no? [...] entonces lo chicos escogen lo que les gusta... igual si les interesa, que "no me interesa el amor ni el erotismo, nada más quiero ver género" - "ah pues sale, todo sobre ese tema", que quieren ver nada más homosexualidad, órale, lo vemos, bueno, tenemos que ver género nada más, ya con eso cumplo el programa, pero si quieren saber más, que lo más seguro es que quieran saber más que lo hagan [...]", se refieren al alumno como participe en su aprendizaje, se da valor al "gusto" de haber tomado la clase con ellos, se le da un papel importante y no sólo consideran los aspectos cognitivos, el aprender los contenidos, sino también los aspectos emocionales, aquellos que les son de agrado a los alumnos, cuestiones que tiene que ver en cómo es el docente, cómo se identifica, todo aquello que configura al profesor y que va cambiando con el paso del tiempo y el aumento de la experiencia, el académico Alex nos argumenta: "[...] tenían que contestar un cuestionario al final del año los chicos acerca del desempeño del profe, que se llama cuestionario de actividad docente el CAD, entonces este... pues resulta, resulta que en todas las evaluaciones, desde que está vigente este... este proceso, este procedimiento, desde 1998 creo, hasta la fecha, en todas las evaluaciones mis alumnos me han calificado con sobresaliente, todos los grupos, todos, todos, todos, ¿no? [...]", indicadores que dan soporte a su actividad docente, en este mismo sentido Ana nos comenta: "[...] he sido del... de la mentalidad que cualquier cosa que hagas

te sirve para aprender y esto de alguna manera derivará en una mejor atención hacia los alumnos [...]“.

Aquí podemos observar el deseo de formar, el señalado por Filloux (2012), él afirma que el deseo se observa en la intersubjetividad de las fantasías que surgen entre el formador y el formado donde, gracias a la clínica, existe un mayor deseo en el docente que en el alumno; en otras palabras, existe más deseo de formar a sus alumnos por parte del docente que deseo de ser formado por parte de los alumnos, todos los cursos tomados por los docente, experiencias, ajustes a su método de enseñanza es derivada del deseo de formar, todo aquello que el profesor pueda tomar que *“derivará en una mejor atención hacia los alumnos”*.

Con relación en lo anterior, otro aspecto que podemos escuchar en el testimonio de los académicos es el “gusto” entendido como el agrado y satisfacción que les genera realizar su práctica, en una entrevista, *Leo* nos comenta:

“[...] me gusta mucho, sí me gusta mucho la... la actividad, no la sufro, o sea ese asunto de “chale voy a dar clases, que flojera”, la verdad es que no eh... la verdad es que estando en mi... en mi salón, digo ahorita no (ríe) pero estando en clase se me olvida todo, o sea puedo tener el problema que quieras, gustas o mandes, pero me meto a mi clase y se me olvida, o sea me pongo a explicar, me pongo como en la línea con los chavos y se me olvida, o sea yo podría estar ahí todo el tiempo y más allá yo creo que de gane bien o gane mal, no sé, me apasiona [...]”

Lo anterior se refiere a la práctica docente como una actividad que ocupa toda su atención y que le ayuda con su problemas, *“se me olvida”*, en otra entrevista *Paco*, nos relata algo similar: *“[...] pero el estar con los muchachos, fíjate es lo que me mantiene... si no joven por lo menos contento, ¿no? o sea el estar viéndome con ellos, el de que entiendan mis chistes, ¿no? (ríe) que todavía pongan atención, ¿no? [...]”*, ello nos hace referencia a la influencia que el alumno ejerce en el docente, ya que el alumno “genera” indicadores que le dan a saber

al docente de continuar con su actividad docente, mejorarla, quitar o agregar elementos, en relación con lo anterior *Paco*, nos menciona: “[...] *me he encontrado alumnos que ahorita son pues ya terminaron, ¿no?, hablamos de treinta años dando clases este... que eligieron la carrera por mí, por mi culpa [...]*”, en otra entrevista *Fer*, nos dice algo similar: “[...] *este... pues eso da gusto, ¿no?, por si lo quieres anotar, cuando tus alumnos te superan o que llegan a lugares grandes dices “bueno, pues fuiste mi alumna”, ¿no? [...]*” y, de igual manera, la influencia que el docente ejerce en el alumno en su vida cotidiana, como nos comenta *Paco*: “[...] *han habido casos que llegan papás a felicitar y yo así como de “¿por qué?, yo no hice nada” (ríe), ¿no? “es que mi hijo, mi hija me ha hablado mucho de usted” [...]*”, con relación a ello Ramírez (2009), sostiene que el profesor, con su forma de sentir, de pensar, de hablar, de vivir, generalmente su forma de ser, es la persona ideal para que sus alumnos lo puedan imitar y al llevar a cabo su función se convierte en un guía, en un propiciador, en un facilitador de circunstancias que favorezcan a sus alumnos en la apropiación de los conocimientos.

Cuando los docentes retoman a sus docentes y le agregan la experiencia que van adquiriendo, además de tomar cursos, resignifican su práctica, cambios en su forma de dar clases, de pensar su actividad, de gestionar actividades, situaciones de una forma más “eficiente” y ellos encontraron el “gusto” de formarse en la psicología, posteriormente el “gusto” de ejercer la actividad docente, “*me apasiona*” y destacan el “gusto” que tienen sus alumnos al cursar su materia, se han actualizado, han estudiado y se han identificado dentro de esta actividad; los académicos se identifican con la profesión docente “*no creas que estoy en el... en el CCH dando clases porque no encontré otro trabajo*”, como menciona un académico, se identifican

como docentes de psicología, donde ejercen por gusto y satisfacción, ese es un indicador de cómo se han concebido desde que empezaron a ejercer.

Por otro lado, los docentes han señalado ciertos factores o condiciones que están presentes en su actividad docente, que lejos de generarle gusto o satisfacción, les generan malestar; el malestar docente engloba una serie de factores o condiciones inherentes a la actividad de los académicos que derivan en un malestar, algunos ejemplos son el exceso de responsabilidades, prácticas burocráticas, el gran número de alumnos que atiende el docente, sobrecarga de trabajos, entre otros. Los entrevistados hacen referencia a los cursos de formación y actualización, en los cuales es necesario tomar varios de ellos al año, así como su culminación, es parte de su formación continua y es una responsabilidad que la institución les exige, al respecto *Flor* menciona: “ [...] tenemos obligación de ir a... a... a cursos por este... 40 horas [...]”, de igual manera *Ana* nos dice: “[...] nosotros como profesores nos piden cuarenta horas de formación anual [...]”, los docentes resaltan la “obligación” de ir a sus cursos como parte de su actividad docente y como requisito por parte de la institución, en otra entrevista, *Alex* nos describe lo siguiente:

“[...] dificultades, son... son perspectivas, son puntos de vista, te digo, eh... son obligaciones que uno tiene que cumplir, por ejemplo esta que te digo, ¿no? de este... la cuestión burocrática, que a veces para la universidad, para la institución pues, es más importante incluso que la misma docencia, ¿no?, entonces eso de alguna manera es una especie de camisa de fuerza [...] si tú me dices vas a dar clase por gusto y por placer y por... de esa manera te vamos a pagar y etcétera, si no existiera toda esa burocracia yo sería feliz, totalmente feliz, pero bueno, al final de cuentas este... es parte, ¿no?, tengo que justificar mi salario [...]”

Los docentes retoman sus experiencias con las prácticas burocráticas, aquellos trámites por realizar, ello es una cuestión que limita su práctica al emplear la analogía de “camisa de fuerza” que restringe su “movimiento” en su actividad, de igual manera *Paco*, nos señala:

“[...] las cuestiones administrativas, ¿no? o sea son fastidiosas para mí [...] las cuestiones administrativas que quieren controlarnos, que quieren controlar más, ¿no? reportes, informes eh [...]”, el académico hace énfasis en el “control” hacia ellos y su actividad, donde las “cuestiones administrativas” están presentes de una forma constante, en relación a lo anterior, Navarro (2001), retoma a Apple, para hablar de un “control técnico” sobre la docencia, ya que los docentes ejercerán su práctica conforme a la naturaleza específica de la institución donde labora, y ésta controlará su actividad y le exigirá evidencia de ello, lo que, en palabras de Navarro, “[...] aumenta el poder de la burocracia por sobre el profesor, lo cual genera malestar y conflicto [...]” (p. 49), ese control y el hecho de que se pida evidencia de llevar a cabo la actividad, de acuerdo con la naturaleza de la institución en particular, son actividades validadas y sustentadas por la misma institución, cuestiones que se tiene que hacer por el hecho de pertenecer a ella.

En consecuencia, resulta indispensable conocer las implicaciones que estos cursos ofrecidos por la institución generan, en primera instancia se devela su función como apoyo y como algo positivo en la actividad docente y en segundo lugar ello ha representado una carga de otra actividad por hacer que se adjunta a la práctica del docente y conocer si son realmente funcionales, *Paco* nos relata lo siguiente:

“[...] he tomado muchísimos cursos, muchísimos y... y todos están dirigidos a los mismo, en el caso de la educativa, ¿no? del área de la educación, actualmente evito ya tomar esos cursos ¿por qué?, porque es lo mismo nada más van cambiando nombres, eso nosotros lo hicimos hace treinta años, ¿no? o sea, si no otros lo hicieron antes que nosotros y lo traen como algo nuevo [...] en esos cursos hablaban de cosas así como si fueran la maravilla, ¿no? y yo les decía que no “no nos hagamos tontos, eso ya lo sabemos (ríe), eso ya lo hicimos, nada más estamos aquí ocupando un lugar sin ninguna...” o sea esto no ha cambiado, ni va a cambiar, al contrario, se tiene pero, ¿por qué? porque nada más es como darnos atole con el dedo [...]”

El académico hace referencia a lo habitual que se han convertido los cursos, en los cuales hacen “*los mismo*” en todos los cursos que han tomado pues “*todo el tiempo andan sacando cursos en esos tres ejes (disciplinar, pedagógico y tecnológico)*” donde los contenidos o actividades “*no ha cambiado*” y exponen que “*es como darnos atoles con el dedo*”, como mencionan los docentes, ello hace referencia a la pequeña o diminuta contribución que les generan dichos cursos, después de años de tomarlos, ya que se centran en la repetición “*nada más van cambiando los nombres*”, en este mismo sentido, la académica Ana expresa su siguiente: “[...] *me piden dos cursos de 20 horas y, si tengo el tiempo, yo te tomo tres, cuatro, cinco [...] me meto a la maestría para ver si puedo encontrar, además de un buen aprendizaje de encontrar buenas condiciones de trabajo [...] y... las condiciones del trabajo no cambian del todo, ajá, eh... sigue habiendo este tipo de cosas (horarios difíciles, grupos numerosos de alumnos por atender)*”, la académica nos expresa que las condiciones laborales “*no cambian del todo*” a pesar de contar con una mejor formación o actualización, regresan a las mismas condiciones laborales que le generan malestar, a lo que los docentes reconocen la necesidad de traer “*cosas novedosas, cosas que puedan servirle a los que ya estamos viejos*”, como han señalado, a ellos que han tomado varios cursos y que continúan viendo lo mismo, pues “*perro viejo aprende menos cosas*” aludiendo al factor de la edad y de la experiencia dentro de los cursos impartidos por la institución.

También es relevante mencionar que es necesario conocer la naturaleza de la institución, sus reglas de operación, la actualización y formación que ofrece, sus reglas y no, por lo que es indispensable conocer lo anterior, al respecto Paco enfatiza: “[...] *en el CCH es más abierto, puedes dar las clases con más libertad, te puedes ir a dónde tú quieras en ese sentido de dar clase... la libertad que da el ser CCHero permite ir más allá de lo que dice un programa [...]*”, esa libertad nos habla de una mayor protección de los docentes por parte de esta

institución en particular, ello presupone un menor malestar en los docentes adjuntos a esta institución, les da mayor autonomía y *“dar las clases con más libertad”*, en relación a ello Hernández y Sancho (1993), señalan que uno de los factores que desencadenan en el malestar docente es la falta de autonomía que se le confiere al docente, cuestión que no ha sido señalado por los académicos, lo que nos expone claramente que la institución ha podido resolver ese factor de una forma óptima que no genere malestar en el docente, al menos en esta situación, debido a la libertad de cátedra que les confiere al sistema educativo en particular del CCH para que puedan *“ir más allá de lo que dice un programa”*, como han señalado los académicos, por lo que el sistema educativo particular del CCH puede fungir como un referente de apoyo hacia el malestar al conferirles mayor autonomía y libertad *“en el sentido de dar clases”*.

Finalmente, el docente no tendría que eludir esta parte de su malestar en su actividad, sino que debe ser trabajado día a día; no se habla de algún trastorno, se habla de un sufrimiento que debe ser trabajado de forma clínica, mediante un dispositivo clínico en la formación inicial y en la formación constante del docente (Blanchard-Laville, 2009).

6.3 Aspectos afectivo-relacionales

Dentro de la formación y actividad docente que han tenido los docentes entrevistados, en su experiencia y en su práctica actual se deja entre ver una dimensión que en ocasiones se esconde o no se le da importancia, pero es relevante el mencionarla, pues ha estado ahí desde el inicio de la actividad docente; nos referimos a la relación que se establece entre el docente y los alumnos, de ello derivan emociones, sentimientos, vínculos que son inherentes en los procesos de enseñanza y los procesos de aprendizaje, a propósito de ello Anzaldúa (2004), menciona que no hay que perder de vista los elementos que se ponen en juego en el vínculo

maestro-alumno, como los anteriormente mencionados, enfatiza que es necesario comprender que todos los elementos están inmersos en un mismo contexto, en este caso el escolar, y nunca de forma aislada, además están siempre presentes en todo momento dentro del aula.

En el ámbito escolar se establecen relaciones entre los partícipes de los procesos de enseñanza y aprendizaje: el docente y los alumnos, claro, existen más procesos y con otras personas involucradas como directivos, padres de familia, pero en este caso se revisará cómo es que se establece la relación entre el alumno y el docente, cómo es dicha relación y qué elementos se encuentran presentes, al respecto *Leo* sostiene lo siguiente: “[...] *el trabajo docente, es decir, eh... establecer una buena relación con los alumnos pues en pos de... bueno por un lado hacer bien tu trabajo, ¿no?, de transmitir conocimientos, pero además de que eventualmente pues tienes la oportunidad de... de ayudar a alguien [...]*”, el docente hace referencia al “*establecer una buena relación*” con el alumno como una parte más de su función, en este mismo sentido, *Paco* nos relata:

“[...] además luego estar enfrentándome a ellos es cierto, ¿no? es algo curioso porque nunca, nunca, nunca he tenido ningún problema con los muchachos, ¿no? [...] yo creo que la base de todo esto ha sido el respeto, yo siempre he dicho, o sea “gracias a ustedes yo tengo trabajo, o sea yo estoy aquí por ustedes” y lo primero que debe haber es respeto, “para mi ustedes...” ahora sí que todos mis respetos y nunca, nunca, nunca, nunca me han faltado al respeto eh, nunca, [...]”.

En otra entrevista, *Fer* expresa lo siguiente: “[...] *yo soy el maestro y me respetaban, claro nunca tuve la necesidad de correr a alguien no llamarle la atención, era leve, muy leve, “muchachos por favor” y ya se calman, nunca tuve que sacar a nadie [...]*”, los docentes enfatizan el crear una relación positiva con los alumnos donde el valor del respeto es consistente, al respecto *Alex* nos comenta lo siguiente:

“[...] lo que yo considero que tiene que hacer todo profesor es ganarse la autoridad porque el poder ya lo tienes (...), pero no el respeto, entonces para mí siempre eh... fue más importante ganarme el respeto, ¿cómo? a partir de estar siempre con ellos, siempre ser congruente, no faltar, estar todo el tiempo este... destinado a la clase, trabajando, este... cotorreando, rompiendo, rompiendo esquemas, este... etcétera, etcétera, pero siempre con... con el objetivo bien claro de enseñar, siempre, de que algo puedo aportar, ¿no?, de que algo puedo compartir [...] ser respetuoso, jamás burlarte de la demás gente este... eh... ser siempre respetuoso, este... ser siempre eh... equitativo, justo, eh... a mí nunca me ha gustado reprimir, el castigo, por el castigo mismo para mí no es... no es opción, este... yo prefiero hablar, yo prefiero conciliar, prefiero eh... platicar las cosas, ¿no? con los chicos, hablarlas, ¿no?, para resolver conflictos y demás, eh [...]”

Se hace referencia al trabajo docente y cómo lo ha hecho con sus alumnos, podemos inferir la importancia que le dan los docentes a la reciprocidad en cuanto al trato con respeto, tanto del docente hacia el alumno y viceversa, en continuación a lo anterior *Fer*, nos dice: *“[...] sí he tenido ahorita conflictos en algunos equipos porque pues no se llevaban, ya tenían una experiencia... es que la novia de fulanito ya, pero ahí he recibido uno que otro chismecillo de los muchachos, y digo... pues no peleen, ¿no? este... y bueno pues finalmente esa también, esa parte del conflicto también es parte de la convivencia en las clases en el bachillerato [...]”* nos hablan también de situaciones problemáticas como parte de la relación con los alumnos, algo difícil de evitar, sin embargo se hace énfasis en su solución, en hacer frente a dicha problemática mediante el diálogo, respeto, y otros valores, donde podemos entrever que no sólo el docente fomenta el respeto a sus alumnos y hacia él, también entre sus alumnos, pues el “*conflicto*” estará presente en la vida escolar y es algo que pretenden minimizar los académicos.

De igual manera, los docentes describen indicadores sobre la relación que han establecido con sus alumnos, para ello *Alex* nos comenta: *“[...] los chavos este... empiezan a confiar en*

mí precisamente por eso, porque no tengo esa actitud, esa actitud de... de no ser un autoritario, ¿no?, que “aquí se hace lo que yo digo y pues por qué, pues porque yo soy el profe”, ¿no?, o sea yo explico porque convengo, estoy conciliando, estoy transigiendo con ellos, ¿no?, estoy negociando, esos son valores que también tienen que aprender los chicos, ¿no? [...]”, se hace referencia a no sólo limitarse en la enseñanza de contenidos de la materia, también se enseñan valores, la confianza que el alumno tiene en el docente, de igual manera Leo nos aclara: “[...] a veces un alumno se te acerca y te platica algo, y nada más con que te des el tiempo de escucharlo yo creo que ya le puedes ayudar muchísimo, muchísimo, digo si tienes la disposición y un poco la formación [...]”, la decisión del alumno de acercarse al docente y contarle sus problemas nos habla de que se ha formado una relación, donde se ve al docente como un referente de confianza y como alguien que puede “ayudar” y brindar su punto de vista o soluciones a sus problemas, Fer, nos comenta algo similar: “[...] pues he aprendido mucho de cómo tratar a los alumnos, cómo acercarme a ellos porque luego se acercan “maestro tengo un problema, ¿le puedo contar?” y hay de dos, “mira yo tengo un consultorio en las lomas y cobro 100 dólares la hora y como tú eres mi alumno no te puedo dar consulta, pero si quieres te escucho y te oriento”, o sea eso también hay que hacerlo, porque luego también le da a uno por andar solucionando problemas, no, “mira, yo te escucho, te oriento, vete a un psicólogo [...]”, ello nos habla de que el objetivo y principal actividad del docente es en cuestiones académicas, sin embargo se puede “apoyar”, “escuchar” y “orientar” al alumno. Los docentes retoman la función de “ayudar”, misma que tenían cuando se interesaron por formarse en la psicología, lo que nos habla sobre una cuestión clínica dentro del salón de clases, pero marcan los límites “luego también le da a uno por andar solucionando problemas” aludiendo a que esa no es la función del docente, sin embargo pueden ser un referente de apoyo, al respecto Dubet y Martuccelli (1997), nos

señalan, que el docente, debe crear una relación de afecto y confianza con los alumnos, debe ser justo siendo equitativo con todos los alumnos, debe ser justo en un mundo injusto.

Al escuchar a los docentes cómo ha sido su formación nos devela que efectivamente en su práctica, están presentes más elementos, vínculos, valores, cuestiones afectivas y no sólo la enseñanza de contenidos, *Fer* nos comenta lo siguiente: “[...] como maestro tienes una relación humana y los alumnos no son cosas, son seres humanos, [...] tienes que entenderlos y ser empático, entonces encontrar el equilibrio es bien, bien difícil [...]”, en otra entrevista, *Alex* nos relata: “[...] me interesa ser humano, ser humano, ser sensible a sus... sus problemas, a sus conflictos, a sus necesidades, a sus sueños, a su... a su angustia, ¿no? son... son adolescentes [...]”, se hace referencia a todos esos procesos están presentes en el contexto escolar, situaciones donde los profesores y alumnos están involucrados, *Alex* continúa: “[...] humanizar este... la clases, eh... brindar confianza, etcétera, etcétera porque, porque los chavos lo sienten, son cosas que ellos sienten, no se los tengo que estar diciendo [...]”, los académicos resaltan lo “humano” y ellos ofrecen un servicio para ellos, al contemplar sus diferencias, sus problemas, sueños, actitudes, aspiraciones, entre otros, donde resaltan la importancia de considerar al alumno como humano y no sólo como un receptor de conocimiento.

Como revisamos anteriormente el formar relaciones, crear vínculos con el alumno, un ambiente de confianza en el salón de clases es fundamental para los académicos, al respecto *Paco* nos señala: “[...] los chavos me regañan porque llego tarde, 10, 15 minutos llego tarde me regañan “maestro por qué llegó tarde, lo estuvimos esperando” que no sé qué, he llegado y les digo “ah por qué no matan clase” (ríe) “déjenme ir temprano a mi casa [...] luego están comiendo de su torta y le arrancan un pedazo y me lo dan, ¿no? o de su agua, están

con su botella de agua, le toman y luego me la pasan, ¿no? o sea cosas muy padres, ¿no? que dices este... los chavos te tratan con cariño [...]”, el docente lo menciona entre sonrisas aludiendo a la felicidad que le trae ese recuerdo, donde los alumnos muestran acciones que denotan una relación de confianza, lo que implica el interés que ha generado su clase y lo que representa el docente, la académica *Flor* se refiere a sus alumnos como: “[...] mis primeros “pininos” [...]”, evidenciando el cariño a través de las palabras que han surgido en la relación entre alumnos y docentes, esas acciones van cargadas de emociones y sentimientos, donde se puede observar que el cariño y la confianza es mutua entre ambos miembros de la relación, de igual manera *Fer*, nos describe lo siguiente: “[...] yo les digo “yo tengo la mala costumbre de darles [...] palmaditas en la cabeza y les beso la cabeza, por eso báñense” porque luego, sí, ya logras que lleguen limpios, ¿no? y este “yo los quiero mucho, los amo, besos, abrazos digitales”, bueno ahorita son digitales y virtuales [...] yo no les tengo miedo no les tengo asco, no les tengo repulsión, no les tengo este... aversión, si no que yo... yo realmente los aprecio y los quiero [...]”, se observa incluso un interés hacia otras áreas fuera del contexto escolar; *Paco* nos comenta: “[...] es algo tan... tan padre que nunca me han faltado al respeto los chavos [...]”, los entrevistados representan una imagen de confianza y de respeto hacia ellos y los académicos lo han logrado a través de la “confianza”, el “respeto” para crear una relación “humana”, Compagnucci et al. (2002), nos señalan que en las prácticas de enseñanza se establece una relación intersubjetiva* entre el formador y el formado: entre el docente y el alumno, de igual manera Fernández (2000), sugiere se debe propiciar aquella “dimensión silenciada”; el componente afectivo, las actitudes, los sentimientos, opiniones tienen la gran posibilidad de influir sobre los alumnos y sobre su aprendizaje.

Por otro lado, los docentes mencionan la necesidad de establecer límites; pues su objetivo principal es la enseñanza, los contenidos de la materia, por lo que *Paco*, nos comenta: “ [...] con los chavos del CCH... yo les digo que ellos ya saben qué hacen ahí, el que nos sepa pues tiene chance de irse, ¿no? o sea que yo no soy ni mamá ni su papá para estarlos regañando, ni decirle... estarles diciendo a cada rato qué tiene que hacer, ¿no? o sea eso... ese no es mi papel [...]”, vincularse con los alumnos ha sido favorable, el establecer límites también, de igual manera *Fer* nos dice: “[...] tienes riesgos con ellos porque te puedes hasta enamorar de alguien, o alguien de ellos se puede enamorar de ti y tienes que saber poner los límites claros, no ser tan abierto, pero tampoco tan cerrado, tienes que buscar la... el lado para que no te comprometas, no te vayan a meter a la cárcel o correr [...]”, por lo que es necesario estar atento, estar consciente sobre los vínculos afectivos y la relación que se establece con tus alumnos y trabajarlo, *Leo* nos señala algo similar: “[...] sí trato de cuidar muchísimo, muchísimo, muchísimo pues mi lenguaje, lo que digo y como lo digo... sobre todo pues de asumir que... que no está bien, que hay cosas que... que no se deben de hacer, que no se deben de decir porque son incorrectas [...]”, cuestiones que han ido modificando gracias a la experiencia que han ido adquiriendo, en la forma de relacionarse con los alumnos, *Leo* nos comenta: “[...] entonces yo cuando empecé a dar clases, hacía chistes de este tipo y enseguida me di cuenta que eran muy incómodos, o sea sí, a mí me siguen dando mucha risa, pero suelen ser muy incómodos [...]”, que deriva de su experiencia como alumno y como docente, de igual manera *Leo* puntualiza: “[...] a mis alumnos de CCH les digo... de todos los trabajos que he tenido... en todos he entrado por recomendación... entonces yo le digo a mis alumnos, traten de llevarse bien con todo mundo, o sea a veces somos, son jóvenes y en el ser joven se te hace muy fácil estar, perdón por la expresión y por la palabrota, estar pendejeando a alguien, ¿no? [sonriendo] “es que estás bien tonto” y sapearlo, ¿no? pa

[sonido de sape], les digo “pero no saben si el día de mañana ese menso es el que les puede ayudar conseguir trabajo”, ¿no?... yo siempre se los digo mucho a los chavos, traten de llevarse bien”, ello nos habla de la influencia que tienen, en general, las experiencias vividas por los docentes en diferentes ámbitos, esa experiencia la van “agregando a su práctica” y ello influirá en sus alumnos como en ellos influyó cuando fueron alumnos, de igual manera se irá agregando a su identidad como docente, no sólo los docentes hablan de aquellas experiencias agradables en su práctica, sino aquellas que pueden ser problemáticas como el calmarlos, *““muchachos por favor” y ya se calman”, “traten de llevarse bien”,* como señalan los académicos, pedirles que pongan atención, y otras cuestiones que están presentes en el salón de clases.

Continuando con los indicadores positivos de crear una relación de confianza entre el docente y los alumnos *Paco* nos comenta la satisfacción y gusto que le otorga su actividad, ser docente pero también ser reconocido por los alumnos, influir positivamente en ellos, relacionarse e incluso divertirse al convivir con sus alumnos,

“[...] yo le encuentro sentido para estar con ellos, ¿no?, sí, sí, ¿no! ha sido, por ese lado, muy padre, muy satisfactorio, el... el ser profesor o el haber sido profesor en CCH el estar ahí y el trabajar con estos... con estos alumnos, ¿no? [...] lo que más me ha gustado de dar clases es poder reír; o sea me río mucho, ¿no? yo también les digo que... desde el principio les aclaro que yo me río mucho, pero que jamás me he reído de mis alumnos, ¿no? “jamás me he burlado de alguien, no me vayan a malinterpretar”, este... y parece que sí lo entienden, ¿no? parece que sí lo entienden pero sí me gusta mucho reírme, y más con ellos, ¿no? [...]“

Los docentes entrevistados señalan claramente la *“satisfacción”* que les ha generado el ser docente, donde mencionan *“siempre me estoy divirtiendo”, “me gusta mucho reírme”*

cuestiones que realizan mientras llevan a cabo su práctica y que son indicadores positivos para continuar ejerciendo.

Finalmente Anzaldúa (2004), nos menciona que es necesario considerar que lo que se presenta en la actividad docente es aquello que interiorizó durante su formación, cuando el docente fue alumno, todo aquello que recibió durante su formación, menciona que en ocasiones se elude lo subjetivo, los procesos más profundos de carácter inconsciente y afectivo, “el deseo” que es el motor del aprendizaje, ya que durante el proceso de formación de los alumnos se moviliza ese deseo, además de afectos, vínculos, significaciones imaginarias, entre otros (Anzaldúa y Ramírez, 2010).

8. Conclusiones

Es a través de los discursos obtenidos que nos es posible comprender aquellas situaciones y componentes que han estado presentes en la formación de los académicos que en ocasiones

no son visibles o que se pasan por alto, de igual manera nos ha develado una serie de cuestiones a considerar para ser conservadas en la formación y otras que se pueden mejorar u omitir como aquellas que se perciben como dificultades y que generan malestar y sufrimiento en el ejercicio docente, en futuros procesos de formación y actualización en la docencia en el nivel medio superior.

La formación es un proceso continuo sin fin, pues los docentes han estado formándose desde que iniciaron su recorrido por la escuela, pasando por una formación especializada en una disciplina y posteriormente en el área de aplicación, donde hasta la actualidad continúan formándose y actualizándose en ella, así como en la disciplina, adentrarnos en el mundo formativo de los docentes nos ha ofrecido una visión sobre cómo ha sido su experiencia, como la perciben los académicos y el impacto que ha tenido en ellos y en su ejercicio docente.

Es complicado tener una concepción global sobre la función de un docente, lo que debería hacer y aquello que no debería hacer en el aula, la expresión de “buen docente” es relativa y dependerá de diversos puntos de vista, por ejemplo del mismo docente, de su práctica, de sus alumnos, los directivos, la sociedad, entre tantos otros que no se puede llegar a un consenso, sin embargo, como revisamos, existen ciertos criterios o pautas que nos dan a entender que un profesor ha llevado a cabo su actividad de una forma óptima, tales como las evaluaciones a los docentes y a los alumnos, conocer si realmente ha habido aprendizaje de una forma eficaz, si los alumnos han relacionado los contenidos del salón de clases a su vida personal para dar solución a problemas, entre otros indicadores. De igual manera la función docente ha ido cambiando a la par de la sociedad, las nuevas exigencias se hacen presentes en el salón de clases, lo que a su vez exige cambios en el docente, en su actividad, en su identidad, si no lo

hay existe una contradicción, que de acuerdo a Padrón (1998), siempre están ocurriendo cambios sociales y hay una contradicción si se sigue ejerciendo la profesión sin realizar cambios en los currículos y en los planes de formación del profesorado, en su actividad, por lo que la formación docente no es finita y en ella hay que considerar todos los elementos presentes y que han sido revisados como la actualización, los aspectos socio-afectivos, el malestar docente, entre otros.

La formación de los docentes ha comenzado desde que fueron alumnos, dentro de esa “otra escena” al retomar a sus docentes, tenerlos como referentes y puntos de partida, el hacer en sus clases lo que ellos hacían es un indicador de la influencia que tuvieron sus profesores, e incluso no repetir situaciones, actividades, actitudes que ellos vivieron como alumnos; los entrevistados, al momento de iniciar con su actividad, no tenían una formación docente o capacitación para ejercer, lo cual fue señalado por los docentes y resaltan la necesidad de tener dichos conocimientos pedagógicos, de igual forma que con los contenidos disciplinares, los entrevistados se fueron formando mediante cursos, talleres, maestrías en educación y señalan su continua formación y actualización disciplinares y pedagógicos; reconocen la ayuda y exigencia por parte de la institución para ello. En primera instancia los docentes dieron sus clases retomando aquellos ideales que tienen en la docencia, posteriormente se fueron adentrando en los contenidos pedagógicos, Becher (1992), señala que en ocasiones se necesitan más estudios después de la licenciatura, pero los docentes entrevistados al estar ya frente a un grupo no podían pausar sus clases e ir a estudiar más o especializarse en ello, tuvieron que resolver ese conflicto con lo que disponían en ese entonces y ello fue retomar las actividades, evaluaciones, formas de dar clases que sus profesores utilizaron.

Los docentes han resignificado su práctica a través de la experiencia, desde que fueron alumnos, ya que en su discurso se escucha un cambio en su forma de dar clases al principio

de su actividad y después de haber tomado cursos de formación, señalan la diferencia entre la improvisación y la novatez con una mejor preparación que ofrece herramientas que traerá como consecuencia una mejora en su actividad y atención a los alumnos.

Por otro lado, los docentes sí contaban con formación disciplinar prevista, aquellos contenidos que serán enseñados a sus alumnos, sin embargo, cuando empezaron a dar clases notaron la necesidad una formación más profunda en los contenidos psicológicos, pues refieren ser formados bajo una tradición de la psicología en específico, otros elementos no fueron revisados o de una forma poco profunda, hay que tener en cuenta que los académicos, durante su formación universitaria, estuvieron bajo una formación conductista, lo cual fue explícitamente señalado por ellos, al respecto Covarrubias (2003), menciona que la institucionalización de la psicología como ciencia y disciplina fue en el año 1976 en la FES Iztacala, donde su curriculum fue innovador dentro de la enseñanza de psicología en México en los años setentas, de igual forma su aproximación conductista fue catalogada como excepcional al ser una ciencia experimental, sin embargo desde la implementación de ese plan de estudios hasta el año de la publicación de su investigación, la autora menciona que no han habido cambios en la currícula, lo que habla sobre dejar de lado los cambios sociales y las necesidades que han ido cambiando, y la formación de los entrevistados fue en esa época y bajo esa tradición.

Siguiendo con lo anterior, la formación disciplinar se vio limitada o acotada hacia una tradición de la psicología, no se profundizó en las diferentes tradiciones o contenidos, ya que cinco de los seis docentes entrevistados estudiaron la licenciatura en la FES Iztacala durante el “apogeo” de la tradición conductista en esta institución, por lo que fueron formados bajo esta influencia, el otro docente restante fue formado bajo la tradición psicoanalista, sesgando, de igual manera, la revisión a profundidad de las otras tradiciones, ello cual tuvo

repercusiones al comenzar su actividad docente y fue solucionado “sobre la marcha” mediante cursos, talleres, capacitaciones que han estado tomando desde que ingresaron al CCH hasta hoy en día, por lo que es evidente que la formación del docente continua hasta hoy en día y la formación ha sido significativa en su actividad.

Dentro de esta formación han salido a la luz varios elementos que son inherentes a ella, como revisamos, los docentes han tenido formación indirecta en la “otra escena” educativa; desde que han sido alumnos han estado formándose en la docencia, posteriormente su formación continuó en la universidad, en el momento de decidir que estudiarían psicología, los entrevistados señalan el gusto que les generó la revisión de los contenidos de psicología, antes y durante su formación en la universidad, esos primeros acercamientos con la psicología fueron base para ir formando la representación sobre la psicología, ya que ellos ya tenían una concepción y una imagen que representaba al psicólogo y su quehacer, e incluso nos dejaba entre ver a lo que se dedicarán (al área de aplicación de la psicología). Al respecto Harrsch (2005), menciona que el psicólogo es persona antes de ser profesional y su identidad no se define sólo de su actividad, hay que entenderla como un proceso de búsqueda de realización, lo que harían, pero ello no es objetivo de este tema; ello fue cambiando durante su formación disciplinar, la decisión que tenían del psicólogo clínico fue cambiando al área de la educación, ya no solo se conciben como psicólogos o psicólogas, también como docentes de psicología en la EMS y dentro del plantel de un CCH, su actividad, lo que se debe hacer en el aula y lo que no ha ido cambiando debido a su formación en los saberes pedagógicos y en la experiencia docente y de su experiencia como alumno; todo ello nos indica cómo conciben a la psicología y cómo conciben el quehacer docente.

Otro aspecto que ha surgido es el interés hacía la docencia, los entrevistados señalaron dedicarse a la docencia por gusto y por el placer que les genera dar clases, no decidieron

hacerlo porque era en lo que encontraron trabajo, al contrario mencionan que serían felices realizándose aunque no les pagaran, en adición con la formación y actualización constante a la que se comprometen los docentes, así como la institución donde laboran, ya que la incorporación de los docentes a los CCH's fue diferente a como es ahora, los tiempos y las condiciones han cambiado y ello ha traído mayores exigencias al personal docente para poder ingresar a dar clases, se piden mayores requisitos y una mayor formación y actualización, ello nos habla de que se ha reconocido la necesidad de contar con profesores mejor preparados, para hacer frente a las nuevas necesidades.

Como revisamos, el malestar docente es entendido como insatisfacción, sufrimiento, que surgen de las condiciones en las que se ejerce la actividad, dentro de él se observan síntomas como la angustia, frustración, tristeza, enojo, inconformidad y puede derivar en ausentismo laboral, depresión, burnout, entre otros; y el papel de la institución en el malestar. En los discursos de los docentes, escuchamos que el malestar es generado por parte de la institución debido a las cuestiones burocráticas, un control sobre su práctica, las horas de cursos obligatorias a tomar anualmente, pero también se observa el apoyo institucional al brindarles esos cursos de forma gratuita, así como la libertad y autonomía que les confiere a los docentes; la institución educativa donde laboran los docentes los cobija, los protege, les da seguridad y sentido de pertenencia, y a su vez, les genera malestar y sufrimiento, ya que existe cierto control a su actividad, trámites por realizar y les obliga a los docentes a tomar cursos, lo cual genera un exceso de responsabilidades e inconformidad, pero se les compensa al apoyar su formación continua con dichos cursos y obtener recompensas como los puntos que se van acumulando. Los docentes entrevistados señalan malestar al utilizar las palabras “debemos” o “tenemos la obligación” de tomar tantas horas de cursos, pero, de igual manera,

expresan su satisfacción con el apoyo de la institución con tales cursos, no sólo que sean gratuitos, sino que señalan y reconocen el apoyo de la institución en su formación.

También existen varios métodos para hacerle frente a dicho malestar, ¿cómo lo han enfrentado los docentes entrevistados?, en primer lugar la satisfacción y gusto que les genera la actividad es un método, estudiar y trabajar en lo que te gusta, dedicarse a la docencia por gusto, por deseo es un referente de protección contra el malestar docente, en segundo lugar la autonomía que les otorga el sistema del CCH con la libertad que les confiere, es un grupo muy pequeño para generalizar, pero ha estado presente en todos los docentes entrevistados, establecer una buena relación con alumnos, generar ese ambiente de confianza que tiene tanto valor así como cuestiones afectivas mutuas, finalmente la formación y preparación que han tenido para su función docente ha sido relevante, contar con los conocimientos necesarios e irse actualizando, dentro de lo cual, la facilidad de acceder a los cursos de actualización ha sido mencionado en repetidas ocasiones como algo positivo en su formación. Es claro que han sido de gran ayuda, pero aún está presente el malestar, y lo recomendado es hacer frente, reconocer aquellos sufrimientos y tratarlas desde la formación inicial y continuar en la actualización del cuerpo docente.

Dentro de la relación que se establece entre el formador y el formado la confianza y el respeto han sido dos elementos de gran importancia, los docentes expresan que a la par de enseñar contenidos disciplinares se van aprendiendo valores, formas de resolver situaciones conflictivas, problemas personales de alumnos y sobre todo de considerar la etapa de la adolescencia por la que están pasando, atender sus emociones, problemas personales, familiares y ayudarlos en la medida posible académicamente hablando, ya que ellos reconocen que su función dentro del aula no es clínica, es enseñar, es labor docente, sin

embargo pueden ayudar a los alumnos con escucharlos y canalizarlos al personal correspondiente, ello también es labor docente y ha estado durante toda su formación y experiencia. A través de las muestras de afecto, las actitudes que tienen los alumnos hacia ellos, la confianza de contar aspectos de su vida personal y buscar en ellos respuestas, soluciones o simplemente alguien que los escuche, se establece la relación, cabe resaltar que el docente influye sobre el ideal del yo del alumno, así como sus docentes influyeron en los entrevistados cuando fueron alumnos, es algo que aún está presente, aún después de contar con una formación formal en la docencia, es algo que continúa presente en su actividad.

La formación que han tenido los entrevistados los ha llevado a resignificar la actividad docente al atender aspectos emocionales, afectivos, objetivos de formación y actualización, mediante cursos, experiencia, establecer una relación basada en el respeto con sus alumnos, en adición de continuar en el sistema del CCH, dentro de ello es importante atender cuestiones subjetivas, como la influencia que tiene sobre sus alumnos, el ideal que pueden representar a sus alumnos y que quieren ser como docentes, el deseo que se observa para enseñar y el deseo de aprender por parte de los alumnos.

Hemos recorrido, a través del discurso, la amplia experiencia de los académicos, han resaltado que la formación es indispensable para ejercer la docencia y en este caminar formativo hemos identificado una serie de elementos que están presentes y que están juntos en el ejercicio docente, el malestar, el componente afectivo, lo que aspiran a ser los docentes, pues ello influye en su formación y seguirá influyendo, debido a que es algo que no se puede separar o peor, pasar por alto, esconderlo, son cuestiones que nos sirven de referente para mejorar el proceso de formación formal de los académicos, atender aquellas cuestiones que son señaladas por los docentes como positivas y como negativas a la par de ir adaptándolas

de acuerdo a las necesidades reales y de acuerdo a los cambios que van surgiendo en la sociedad.

Un ejemplo de lo anterior, fue la inesperada pandemia que surgió durante el proceso de este trabajo de investigación, fue un acontecimiento que cambió el lugar de dar clases y la actividad docente fue medida, y podemos decir que dependió, de la luz y el internet, los beneficios y limitaciones que ello tuvo, ¿por qué es necesario mencionarlo si no es tema de esta investigación?, como señalamos anteriormente, la actividad docente ha sido modificada, se le han agregado más responsabilidades, entre otras cosas, debido a los cambios que han ocurrido a través del tiempo y en el contexto específico, esta pandemia alteró la cotidianidad, la forma de dar clases, las herramientas, los tiempos, entre muchas cosas más y ello fue significativo para los académicos, pues en su discurso salió a la luz el malestar que ésta les trajo, desde tener miedo, incertidumbre, hasta el excesivo número de horas en cursos para aprender o reaprender el uso de tecnologías, lo que contrajo mayor responsabilidades, tiempo, estrés, cansancio y restó la interacción entre alumno y docente, ya que es señalada como necesaria en su labor ya que no hay ese intercambio entre ambos, la falta de prácticas que se debían realizar presencialmente, y no sólo fue para los docentes, también percibían ésta situación en los alumnos, sobrecarga de trabajos; también los docentes señalan una limitación en su ejercicio, pues dependían de las tecnologías, para dar su clase; es evidente el malestar y sufrimiento que fue añadido a su práctica debido a la pandemia, algo que está fuera del alcance y que ha afectado a todos los partícipes en los procesos de enseñanza y los de aprendizaje, ¿qué nos devela lo anterior? que aún hay cuestiones que pueden ser repentinas e improbables a las que los académicos, instituciones, personal, alumnado, la sociedad en general que no estamos preparados para ello y regresamos a la “formación en la marcha” que observamos al principio de la actividad de los docentes, que la sociedad está en constante

cambio y será indispensable formarse en lo necesario que sea en ese momento, porque la formación sigue siendo un proceso continuo y en diferentes ámbitos para dar soporte a la adaptación a una nueva normalidad.

Por último, cabe señalar la importancia que tiene esa “otra escena” educativa, pues ha sido donde los docentes tuvieron su formación, elementos que retoman de sus profesores como referentes y que en la actualidad continúan retomando, aún después de formación prevista, cursos y capacitaciones, la experiencia que han tenido como alumnos es importante y significativa para ellos, retomar o no cuestiones, estilos de enseñanza, vivencias, estrategias que vivieron y que sus docentes aplicaron en ellos siguen vigentes, por lo que es de gran relevancia recomendar, que en procesos de formación de los docentes, se “voltee a ver” esta otra escena no prevista, incluirla y rescatar el valor y funcionalidad que ha tenido en los docentes. De igual manera recomendamos tomar en cuenta una muestra de población mayor y que pudiese involucrar a los cinco CCH's para obtener una visión más amplia sobre los procesos de formación de los docentes, así como tener un mayor control de los medios por los cuales se realicen las entrevistas, si es que se realizarán en línea.

9. Referencias

- Aguado, I. (2002). *Una aproximación psicoanalítica al análisis de la identidad profesional de psicólogo de la ENEP Iztacala* (tesis de maestría). México: Facultad de Psicología, UNAM.
- Aguilar-Tamayo, R.; Sánchez-Mendiola, M. y Fortoul, T. (2015). La Libertad de Cátedra: ¿Una libertad malentendida?. *Investigación en Educación Médica*, 4(15): 170-174.. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/3497/349741048009.pdf>
- Antón, A. y Moraza, J. (2006). La formación inicial de maestros en psicología de la educación y del desarrollo. Análisis de contenidos. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1 (1): 71-78. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=349832311006>
- Anzaldúa, R. (2004). La subjetividad y la relación educativa, una cuestión eludida. *Tramas*, 22: 31-54. Recuperado de: <https://silo.tips/download/la-subjetividad-en-la-relacion-educativa-una-cuestion-eludida>
- Anzaldúa, R. y Ramírez, B. (2010). Sujeto, autonomía y formación. *Tramas*, 33, pp. 113-130. México. Recuperado de: <https://biblat.unam.mx/hevila/TramasMexicoDF/2010/no33/5.pdf>
- Bardin, L. (1996). *El análisis de contenido*. Madrid, España: Akal.
- Becher, T. (1992). Las disciplinas y el académico. *Universidad Futura*, 10 (4): 19-35. Recuperado de: <http://inter27.unsl.edu.ar/rapes/download.php?id=441>
- Blanchard-Laville, C. (2009). *Los docentes, entre placer y sufrimiento*. México: UAM-Xochimilco.
- Camacho, H. y Padrón, M. (2006). Malestar docente y formación inicial del profesorado: percepciones del alumnado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20 (2): 209-230. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/274/27411341013.pdf>
- Cantón, I. y Tardif, M. (2018). Identidad profesional docente. *Educatio Siglo XXI*. Retomado de: https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=V-ykDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT3&dq=identidad+del+docente&ots=COPV_iTMcY&sig=t_w_mWvjybyyluku33c6Opnw5ps&redir_esc=y#v=onepage&q=identidad%20del%20docente&f=false

- Carlos, J. (2009). ¿Cómo enseñan psicología los profesores efectivos? Un estudio exploratorio. *Perfiles Educativos*, 31 (123): 8-26. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/132/13211176002.pdf>
- Casañas, E. (2009). Psicología del docente. *Docente*. Recuperado de: <https://reddolac.org/profiles/blogs/libro-la-psicologia-del-docente> 12/09/2019 4:24 p.m.
- Castañón, R. y Seco, R. (2000). *La Educación Media Superior en México: Una invitación a la reflexión*. México: Limusa, Grupo Noriega Editores.
- CCH, UNAM. (2020). *Misión y Filosofía del Colegio de Ciencias y Humanidades, Plan de estudios, Académica/formación-de-profesores*, Recuperado de <https://www.cch.unam.mx>
- Compagnucci, D. E., Cardós P. y Ojeda G. (2002). Acerca de las prácticas docentes y la enseñanza de la psicología. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 7: 7-24. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65200702>
- Covarrubias, P. del C. (2003). *Currículum, disciplina y profesión desde la perspectiva de los académicos de Psicología Iztacala* (tesis de doctorado). México: UNAM.
- Debesse, M. y Mialaret, G. (1980). *La función docente*. España: Ed. Oikos-tav.
- Díaz, F. (2006). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw-Hill.
- Díaz, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Una interpretación constructivista. México: McGraw-Hill.
- Diccionario de la Lengua Española (2019). Consultado, 26 de marzo de 2020.
- Diego, M. de (2018). *Psicólogos en formación; participación guiada en comunidad de práctica de la Facultad de Psicología de la UNAM*. México: Biblioteca de la Educación Superior.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1997). *En la escuela: Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- Ducoing P. y Landesmann, M. (1996). *Sujetos de la educación y formación del docente*. México: D.R. Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Erickson, F. (1989). *Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza*. In M. Wittrock (Ed.), *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos de observación*. Barcelona: Paidós MEC.
- Fernández, M. (2000). *La profesionalización del docente*. España: Siglo XXI.
- Filloux, J. (2012). *Intersubjetividad y formación: El retorno sobre sí mismo*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

- Gallegos, M. (2016). Historia de la Psicología y Formación en Psicología en América Latina: Convergencias temáticas. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 21 (3): 319-335. Retomado de <https://www.redalyc.org/pdf/292/29248182012.pdf>
- García, L. (2009). La disciplina que no es: los déficit en la formación del psicólogo argentino. *PSIENCIA. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 1(2): 1-21. Retomado de: <https://www.redalyc.org/pdf/3331/333127085003.pdf>
- García, L. (2017). *El Malestar docente en educación Básica y Media Superior (un estudio comparativo entre los niveles preescolar, primaria, secundaria y preparatoria)* (tesis de doctorado). Barcelona: Facultad de Psicología, Ciencias de la Educación y deporte Blanquerna.
- Gutiérrez J. (2008). ¿Cómo reconocemos a un buen maestro?. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13 (39): 1299-1303. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/140/14003914.pdf>
- Harrsch, C. (2005). *Identidad del Psicólogo*. México: Pearson Educación de México. Retomado de: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/55224977/Identidad_del_Psicologo_-_Catalina_Harrsch.pdf?1512626579=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DCatalina_Harrsch_Cuarta_edicion_Identida.pdf&Expires=1624250533&Signature=Dnikc3dwowscRBZHQZNC8FokozfzenOk-0oHMdYWNtQQpfyo~JUsDaE2fNZAosYw76oyW3-aaZ4qwiWxwu8pnFj-0OCCoPzr3PgdrxKjonhiURjsTtpjKPlvrwjEU6uTf9aTt3c-mqS~6DLjVS6asOcU4rbMwaDbwTWz-CAJrUKA418~uaP-xopxrf3byA7Lkrwr3wuGTa0Ry8a1pmVoAbsDvLoiLPsOy5hOBOW1ITVsc6GWvrQ~o2Twg6RzIEKUCERp2nUQchilkL8lVlg23NhC6hUZs78zxbUts1zCp4iO5qlAYic56Doxaufli1ZKaUkkR6yP1n8evJ~qDXmoQ__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA
- Hernández, J. y Sancho J. (1993). *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. España: Paidós.
- Imbernón, F. (1994). *La formación del profesorado*. España: Paidós.
- INEE, (2018). Educación Media Superior: Los desafíos. *Revista de Evaluación para Docentes y Directivos*, 9. Retomado de : <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/Red09.pdf>
- Landesmann, M. y Hickman, H. (2013). Escrituras de la historia de la Psicología en la UNAM. En M. Kleiche-Dray, J. Zubieta y M. Rodríguez-Sala (Coordinadoras), *La institucionalización de las disciplinas científicas en México (siglos XVIII, XIX Y XX): estudios de caso y metodología*, pp. (435-467). México: Universidad Nacional Autónoma de México: Instituto de Investigaciones sociales.

- López, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *XXI Revista de Educación*, 4: 167-179. Retomado de <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/1912/b15150434.pdf?sequence=1>
- Martínez, F. (2013). Dificultades para implementar la evaluación formativa: revisión de literatura. *Perfiles Educativos*, 35(139): 128-150. Retomado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v35n139/v35n139a9.pdf>
- McNeill, K. & Pimentel D. (2009). *Scientific Discourse in Three Urban Classrooms: The Role of the Teacher in Engaging High School Students in Argumentation*. Boston, USA: Lynch School of Education.
- Monroy, M. (2014). *Formación y representaciones docentes*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Monroy, Z. (2005). La Psicología: Conjunto vacío o saco de gatos. En Monroy Z. y Medina, A. *Objeto y Realidad en Psicología*, pp. (39-49) México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Monroy, Z. (2013). La aparición de la Psicología en México: entre Filosofía y Fisiología. En M. Kleiche-Dray, J. Zubieta y M. Rodríguez-Sala (Coordinadoras), *La institucionalización de las disciplinas científicas en México (siglos XVIII, XIX Y XX): estudios de caso y metodología*, pp. (259-285). México: Universidad Nacional Autónoma de México: Instituto de Investigaciones sociales.
- Moreno-Zaragoza, A. (2015). Enfoques en la formación docente. *Ra Ximhai*, 11(4): 511-518. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46142596037>
- Mungarro, G.; Chacón, Y. y Navarrete, G. (2017). Malestar docente y su impacto emocional en profesores de educación primaria. *COMIE*, XIV.
- Murillo F., Martínez C. y Hernández R. (2011). Decálogo para una enseñanza eficaz. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9 (1). Retomado de : <https://www.redalyc.org/pdf/551/55118790002.pdf>
- Navarro, M. (2001). Escuelas, directivos y maestros en conflicto, una perspectiva organizacional. *Revista del Centro de Investigación*, 4(16): 43-59. Retomado de: <https://www.redalyc.org/pdf/342/34241604.pdf>
- Padilla, R. (2007). *Formación Docente en educación media superior: Diseño y evaluación de un modelo*. Universidad de Guadalajara: Editorial Universitaria.
- Padrón, M. (1998). La formación inicial de los docentes en relación con la de otros profesionales. Razones para la insatisfacción. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 13: 271-282, Retomado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2292659>

- Pantoja, D. (1983). *Notas y Reflexiones acerca de la historia del Bachillerato*, Universidad Nacional Autónoma de México. México: Dirección General de Publicaciones.
- Pérez Lo Presti, A. (2007). Psicología en educación: una visión contemporánea. *Educere*, 11 (39): 623-628. Retomado de: <https://www.redalyc.org/pdf/356/35603906.pdf>
- Plaza, J., Uriguen P. y Bejarano, H. (2017). Validez y Confiabilidad en la Investigación Cualitativa. *ARJÉ. Revista de Postgrado FaCE-UC*, 11 (21): 352-357. Retomado en: <http://arje.bc.uc.edu.ve/arj21/art24.pdf>
- Prieto, M. y Bermejo, L. (2006). Contexto laboral y malestar docente en una muestra de profesores de Secundaria. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 22 (1): 45-73. Retomado en: <https://www.redalyc.org/pdf/2313/231317045003.pdf>
- Ramírez, M. (2009). ¿Qué es realmente un profesor? *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, Grupo Eumed.net (Universidad de Málaga), issue 2.
- Ramírez, R. (2015). *Desafíos de la Educación Media Superior*. México: Senado de la República, Instituto Belisario Domínguez.
- Remedi, E. (2004). *Instituciones educativas: Sujetos, historia e identidades*. México: Plaza y Valdés.
- Remedi, E., Aristi, P., Castañeda, A. y Landesmann, M. (1989). *Maestros, Entrevistas e Identidad*. México: Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN.
- Sánchez, J. y Ortega, Ma. del C. (2014). *Componentes de enseñanza en el aula escolar*: Ediciones de la Universidad de Murcia. Retomado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/libro/679237.pdf>
- Tahull, J. y Montero, Y. (2015). Malestar en la escuela. Conflicto entre profesores, *Educación*, 51 (1): 169-188. Retomado de: <https://core.ac.uk/download/pdf/78523457.pdf>
- Taylor, S. y Bodgan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*, Barcelona: Paidós.
- Valles, M. (2007). *Cuadernos metodológicos: Entrevistas Cualitativas*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Vega, V. (2017). *Los buenos decentes, ¿Cómo se forman y cómo formar?*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Velázquez, Ma. de L. (1992). *Origen y desarrollo del plan de estudios del bachillerato universitario 1867-1990*. México: Centro Cultural Universitario, Centro de Estudios sobre la universidad, UNAM.
- Villegas de Sanabria, O. (2015). La formación docente: un devenir en amor. *Saber*, 27(4): 617-625. Recuperado de

http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-01622015000400012&lng=es&tlng=pt.

Woolfolk, A. (2010). *Psicología educativa*. México: Pearson Educación de México.

Zanatta, E. y Camarena, Y. (2012). La formación profesional del psicólogo en México: Trayecto de la construcción de su identidad disciplinar. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 17 (1): 151-170. Retomado de: <https://www.redalyc.org/pdf/292/29223246010.pdf>

Anexos

Horas/

Créditos

PRIMER SEMESTRE

ASIGNATURA	MATEMÁTICAS I	TALLER DE CÓMPUTO (Compendio de referencias en línea)	QUÍMICA I	HISTORIA UNIVERSAL MODERNA Y CONTEMPORÁNEA I	TALLER DE LECTURA, REDACCIÓN E INICIACIÓN A LA INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL I	INGLÉS I / FRANCÉS I	
HORAS	5	4	5	4	6	4	28/24
CRÉDITOS	10	8	10	8	12	8	56/48

SEGUNDO SEMESTRE

ASIGNATURA	MATEMÁTICAS II	TALLER DE CÓMPUTO (Compendio de referencias en línea)	QUÍMICA II	HISTORIA UNIVERSAL MODERNA Y CONTEMPORÁNEA II	TALLER DE LECTURA, REDACCIÓN E INICIACIÓN A LA INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL II	INGLÉS II / FRANCÉS II	
HORAS	5	4	5	4	6	4	28/24
CRÉDITOS	10	8	10	8	12	8	56/48

TERCER SEMESTRE

ASIGNATURA	MATEMÁTICAS III	FÍSICA I	BIOLOGÍA I	HISTORIA DE MÉXICO I	TALLER DE LECTURA, REDACCIÓN E INICIACIÓN A LA INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL III	INGLÉS III / FRANCÉS III	
HORAS	5	5	5	4	6	4	29
CRÉDITOS	10	10	10	8	12	8	58

CUARTO SEMESTRE

ASIGNATURA	MATEMÁTICAS IV	FÍSICA II	BIOLOGÍA II	HISTORIA DE MÉXICO II	TALLER DE LECTURA, REDACCIÓN E INICIACIÓN A LA INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL IV	INGLÉS IV / FRANCÉS IV	
HORAS	5	5	5	4	6	4	29
CRÉDITOS	10	10	10	8	12	8	58

QUINTO SEMESTRE

ASIGNATURA	1a. OPCIÓN (OPTATIVA)	2a. OPCIÓN (OPTATIVA)	3a. OPCIÓN		4a. OPCIÓN (OPTATIVA)	5a. OPCIÓN (OPTATIVA)		
			OBLIGATORIA	OPTATIVA				
	CÁLCULO I ESTADÍSTICA I CIBERNÉTICA Y COMPUTACIÓN I	BIOLOGÍA III FÍSICA III QUÍMICA III	FILOSOFÍA I	TEMAS SELECTOS DE FILOSOFÍA I	ADMINISTRACIÓN I ANTROPOLOGÍA I CIENCIAS DE LA SALUD I CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES DERECHO I ECONOMÍA I GEOGRAFÍA I PSICOLOGÍA I TEORÍA DE LA HISTORIA I	GRIEGO I LATÍN I LECTURA Y ANÁLISIS DE TEXTOS LITERARIOS I TALLER DE COMUNICACIÓN I TALLER DE DISEÑO AMBIENTAL I TALLER DE EXPRESIÓN GRÁFICA I		
HORAS	4	4	4	4	4	4		28
CRÉDITOS	8	8	8	8	8	8		56

SEXTO SEMESTRE

ASIGNATURA	1a. OPCIÓN (OPTATIVA)	2a. OPCIÓN (OPTATIVA)	3a. OPCIÓN		4a. OPCIÓN (OPTATIVA)	5a. OPCIÓN (OPTATIVA)		
			OBLIGATORIA	OPTATIVA				

	CÁLCULO II ESTADÍSTICA II CIBERNÉTICA Y COMPUTACIÓN II	BIOLOGÍA IV FÍSICA IV QUÍMICA IV	FILOSOFÍA II	TEMAS SELECTOS DE FILOSOFÍA II	ADMINISTRACIÓN II ANTROPOLOGÍA II CIENCIAS DE LA SALUD II CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES DERECHO II ECONOMÍA II GEOGRAFÍA II PSICOLOGÍA II TEORÍA DE LA HISTORIA II	GRIEGO II LATÍN II LECTURA Y ANÁLISIS DE TEXTOS LITERARIOS II TALLER DE COMUNICACIÓN II TALLER DE DISEÑO AMBIENTAL II TALLER DE EXPRESIÓN GRÁFICA II	
HORAS	4	4	4	4	4	4	28
CRÉDITOS	8	8	8	8	8	8	56
TOTAL							332