

IDENTIDAD DOCENTE:

ENTRE MIRADAS TEÓRICAS,
CONTEXTOS Y PRÁCTICAS



TANIA VIVES VARELA
LIZ HAMUI SUTTON
RAÚL ROMERO LARA
PATRICIA B. DEMUTH MERCADO

IDENTIDAD DOCENTE:

ENTRE MIRADAS TEÓRICAS,
CONTEXTOS Y PRÁCTICAS

COORDINADORES

TANIA VIVES VARELA

LIZ HAMUI SUTTON

RAÚL ROMERO LARA

PATRICIA B. DEMUTH MERCADO

MÉXICO

2023

Catalogación en la publicación UNAM. Dirección General de Bibliotecas y Servicios Digitales de Información

Nombres: Vives Varela, Tania, editor. | Hamui Sutton, Liz, editor. | Romero Lara, Raúl, editor. | Demuth Mercado, Patricia B., editor.

Título: Identidad docente : entre miradas teóricas, contextos y prácticas / coordinadores, Tania Vives Varela, Liz Hamui Sutton, Raúl Romero Lara, Patricia B. Demuth Mercado.

Descripción: Primera edición. | México : Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Medicina, 2023.

Identificadores: LIBRUNAM 2206087 (libro electrónico) | ISBN 9786073077200 (libro electrónico).

Temas: Educación médica ~ México. | Formación profesional ~ México. | Efectividad docente ~ México. | Socialización profesional ~ México. | Identidad colectiva ~ México.

Clasificación: LCC R737 (libro electrónico) | DDC 610.711—dc23

IDENTIDAD DOCENTE: ENTRE MIRADAS TEÓRICAS, CONTEXTOS Y PRÁCTICAS

Primera edición: 19 de junio 2023

D.R. © 2023 Universidad Nacional Autónoma de México
Ciudad Universitaria, Delegación Coyoacán
C.P. 04510, Ciudad de México, México
Facultad de Medicina

Esta edición y sus características son propiedad de la Universidad Nacional Autónoma de México. Prohibida la reproducción total o parcial por cualquier medio sin la autorización escrita del titular de los derechos patrimoniales.

ISBN 978-607-30-7720-0 (electrónico)

Impreso y hecho en México

Cuidado editorial: Érika Maya Vargas
Corrección de estilo: Érika Maya Vargas
Diseño y diagramación de interiores: Yanira Rodríguez

COORDINADORES

DRA. TANIA VIVES VARELA

Doctora en Educación en Ciencias de la Salud, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Maestría en Comunicación y Tecnología Educativa por el Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa. Departamento de Investigación en Educación Médica. Secretaría de Educación Médica de la Facultad de Medicina, UNAM. Docente de posgrado. Sus líneas de investigación se relacionan con la Educación Médica. Miembro de la Red Iberoamericana de Evaluación Docente. Entre sus publicaciones, destaca el libro MEDAPROC, Modelo Educativo para Desarrollar Actividades Profesionales Confiables.

DRA. LIZ HAMUI SUTTON

Doctora en Ciencias Sociales. Profesora Titular C de Tiempo Completo Definitivo en la División de Estudios de Posgrado de la Facultad de Medicina de la UNAM. Investigadora Nacional Nivel III nombrada por el CONACYT y miembro de la Academia Nacional de Medicina. Sus líneas de investigación se relacionan con la Educación Médica y la Antropología en Salud. Imparte cursos de posgrado en el programa de Antropología en Salud y la materia optativa Enfoque Médico Social de la Salud en pregrado. Entre sus proyectos de investigación destacan interacciones y narrativas en contextos clínicos y evaluación docente en las residencias médicas. Entre sus libros, destacan los títulos: Evaluación de las competencias docentes en salud, Aproximaciones teórico-metodológicas a las narrativas del padecer y MEDAPROC, Modelo Educativo para Desarrollar Actividades Profesionales Confiables.

DR. RAÚL ROMERO LARA

Doctor en Educación por la Universidad Iberoamericana, Ciudad de México. Maestro en pedagogía por la UNAM. Licenciatura en pedagogía por la UPN Ajusco. Académico de Tiempo Completo del Departamento de Educación de la Universidad Iberoamericana, Ciudad de México. Coordinador de la Maestría en Investigación y Desarrollo de la Educación. Entre sus líneas de investigación está la identidad docente en educación superior, evaluación de la docencia, TIC y educación, acompañamiento pedagógico en contextos interculturales. Miembro de la Red Iberoamericana de Investigadores de Evaluación Docente.

DRA. PATRICIA B. DEMUTH MERCADO

Doctora en Didáctica y Organización de instituciones educativas por la Universidad de Sevilla, España. Postdoctorado CONICET en Ciencias de la Salud. Especialista en Ciencias Sociales por FLACSO. Licenciatura en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE). Actualmente se desempeña como Secretaria General Académica de la UNNE y Directora de la Maestría en Educación Virtual en Ciencias de la Salud de la Facultad de Medicina de la UNNE. Entre sus líneas de investigación destaca el conocimiento profesional docente universitario.

COLABORADORES

JONATHAN AGUIRRE

Doctor en Humanidades y Artes con mención en Educación por la Universidad Nacional de Rosario, Argentina. Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata.

MARCELO ALEGRE

Especialista en Gestión y Docencia para la Educación Superior Profesor en Ciencias de la Educación. Universidad Nacional del Nordeste, Argentina.

MARINA BERNAL GÓMEZ

Doctora en Antropología por la Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas de la Fundación Universitaria Los Libertadores.

ABDIEL BUELNA CHONTAL

Doctor en Psicología. Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México.

LILA MERCEDES ALMIRÓN

Médica Cirujana. Especialista Certificada en Psiquiatría. Maestra en Salud Mental. Facultad de Medicina, Universidad Nacional del Nordeste, Argentina.

JUAN PABLO DÍAZ

Maestro en Psicobiología y Neurociencia Cognitiva. Diplomado Superior en Enseñanza de las Ciencias y Diplomado Internacional en Neurociencia y Educación. Facultad de Humanidades y Medicina de la Universidad Nacional del Nordeste, Argentina.

MARIO BENAVIDES LARA

Maestro en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México. Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia, CUAIEED-UNAM.

MERCEDES DE AGÜERO-SERVÍN

Doctora Interinstitucional en Educación por la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia, CUAIEED-UNAM.

OLIVIA ESPINOSA VÁZQUEZ

Doctora en Ciencias en Educación en Ciencias de la Salud. Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Odontología, Universidad Nacional Autónoma de México.

MIGUEL HERNÁNDEZ ALVARADO

Maestro en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México. Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia, CUAIEED-UNAM.

MARCELA GÓMEZ SOLLANO

Licenciatura, Maestría y Doctorado en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México.

MARA E. MOREYRA

Doctorante en Humanidades y Artes con Mención en Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste, Argentina.

JAZMÍN GUILLÉN ARROYO

Maestra en Investigación y Desarrollo de la Educación por la Universidad Iberoamericana, Ciudad de México.

GUSTAVO PARRA RAMÍREZ

Maestro en Estudios Latinoamericanos, Universidad Nacional Autónoma de México. División de Investigación y Posgrado, FES Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México.

HILDA PATRICIA GUTIÉRREZ CHÁVEZ

Doctora en Educación. Dirección de Educación Continua de la Universidad Iberoamericana, Ciudad de México.

MAURA POMPA MANSILLA

Licenciada en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México. Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia, CUAIEED-UNAM.

HORTENSIA HICKMAN RODRÍGUEZ

Doctora en Pedagogía, Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México.

LUIS PORTA

Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Granada (España). Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata.

OISLEIDYS PUERTO DÍAZ

Doctorante en Educación por la Universidad Iberoamericana. Universidad Iberoamericana, Ciudad de México.

ERIKA Y. SÁNCHEZ

Especialista en Educación y Nuevas Tecnologías. Doctoranda en Educación. Facultad de Ciencias Exactas y Naturales y Agrimensura de la Universidad Nacional del Nordeste, Argentina.

JESÚS RENDÓN CAZALES

Doctor en Ciencias con especialidad en Investigaciones Educativas por el Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav-IPN. Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia, CUAIEED-UNAM.

MELCHOR SÁNCHEZ MENDIOLA

Doctor en Ciencias en Educación en Ciencias de la Salud. Universidad Nacional Autónoma de México. Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia, CUAIEED-UNAM.

MARÍA DEL PILAR RICO SÁNCHEZ

Maestra en Pedagogía. Doctorante en Pedagogía, Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México.

DIANA SESMA CASTRO

Médica Cirujana, Maestra en psicoterapia familiar. Doctorante en Educación. Facultad de Medicina, Universidad Nacional Autónoma de México.

MARIO RUEDA BELTRÁN

Doctor en Educación, Universidad de París VIII, Francia. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, Universidad Nacional Autónoma de México.

ÍNDICE

<u>PRÓLOGO</u>	<u>15</u>
<u>INTRODUCCIÓN</u>	<u>21</u>
<u>SECCIÓN I. ASPECTOS INSTITUCIONALES</u>	<u>25</u>
<u>Capítulo 1. La formalización institucional: contratación, remuneración y reconocimientos a la labor docente</u> <i>Dr. Mario Rueda Beltrán y María del Pilar Rico Sánchez</i>	<u>27</u>
<u>Capítulo 2. Los conocimientos y las identidades docentes universitarias: de construcciones múltiples y devenires variados</u> <i>Patricia B. Demuth, Erika Y. Sánchez, Marcelo Alegre y Mara E. Moreyra</i>	<u>45</u>
<u>Capítulo 3. La figura del profesor en los cambios curriculares</u> <i>Liz Hamui Sutton</i>	<u>65</u>
<u>SECCIÓN II. PRÁCTICA DOCENTE</u>	<u>77</u>
<u>Capítulo 4. Modelos para la formación docente universitaria en las Ciencias de la Salud: la importancia de la identidad profesional docente</u> <i>Olivia Espinosa Vázquez</i>	<u>79</u>
<u>Capítulo 5. La identidad docente como elemento de la práctica docente</u> <i>Raúl Romero Lara y Oisleidys Puerto Díaz</i>	<u>93</u>

Capítulo 6. La configuración de la identidad docente en la virtualidad
Mercedes de Agüero-Servín, Maura Pompa Mansilla, Jesús Rendón Cazales, Miguel Hernández Alvarado, Mario Benavides Lara y Melchor Sánchez Mendiola 105

Capítulo 7. Identidad y formación temprana a la docencia
Tania Vives Varela y Diana Sesma Castro 129

Capítulo 8. Los aspectos socioafectivos en docentes universitarios en contexto prepandemia y pandemia. Procesos de adaptación y aprendizajes
Juan Pablo Díaz y Lila Mercedes Almirón 139

Capítulo 9. Espacios flexibles como una forma de construir identidad docente: experiencias significativas de docentes universitarios
Jazmín Guillen Arroyo y Raúl Romero Lara 153

Capítulo 10. Identidad docente del profesorado de educación continua
Hilda Patricia Gutiérrez Chávez 167

SECCIÓN III. ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS 195

Capítulo 11. Identidad de género e identidad docente universitaria: Explorando sus imbricaciones desde los estudios feministas y de género
Marina Bernal Gómez 197

Capítulo 12. Identidad, pedagogía y educación: límites y posibilidades del discurso pedagógico latinoamericano
Marcela Gómez Sollano 211

Capítulo 13. Relatoría de un itinerario investigativo. La confección del dato biográfico para el estudio de las identidades y las trayectorias
Hortensia Hickman Rodríguez, Abdiel Buelna Chontal y Gustavo Parra Ramírez 225

Capítulo 14. Narrativas orbitales de la docencia universitaria. Huellas memorables, sentidos biográficos y marcas identitarias de las prácticas docentes en la universidad argentina
Luis Porta y Jonathan Aguirre 239

PRÓLOGO

Miguel A. Zabalza
Univ. Santiago de Compostela

La colega Tania Vives me invita a colaborar con un prólogo a la basta y polícroma obra que ha elaborado un amplio equipo de profesores y profesoras sobre la “identidad docente”. No es un trabajo sencillo porque ellos y ellas ya lo han dicho casi todo, pero lo hago con gusto porque, al igual que ellos, pienso que se trata de una cuestión del máximo relieve y actualidad. Cuestión que forma parte, también, de mis preocupaciones y escritos actuales. Vamos allá.

Recuerdo que cuando en mis años universitarios, lejanos ya, estudiaba Psicología me llamó mucho la atención la existencia de un test cuya única pregunta era: “¿Quién soy yo?”. Quien se sometía al test iba anotando las muchas cosas que entendía podían definir lo que él o ella eran. Soy un estudiante, un hijo, un español, un amigo, un amante de la naturaleza, un ser humano, un romántico, un tipo normal, un camarero, un jueguista... El análisis posterior trataba de categorizar y analizar esa enumeración de rasgos que cada sujeto hacía y ponderar el peso relativo de los ejes en torno a los cuales cada sujeto construía su identidad: sobre sí mismo, sobre los demás; sobre lo que era o sobre lo que hacía; sobre aspectos sustantivos o aspectos adjetivos; sobre aspectos generados por él mismo o características innatas que no dependían de uno mismo, etc. Las conclusiones eran muy interesantes y, casi siempre, inesperadas, lo que nos dejaba claro que ni siquiera sabíamos bien quiénes éramos en realidad.

Valga este punto de partida para indicar, simplemente, que la identidad es una realidad compleja, formada por múltiples dimensiones que se van multiplicando a lo largo de la vida de cada cual y varían en cuanto al peso relativo que cada una de ellas adquiere en las diversas fases de nuestras vidas. En este mundo líquido en el que vivimos, también las identidades adoptan esas formas fluidas y evanescentes por las que vamos transitando a lo largo de la vida. Lo cual no quita para que, efectivamente, sepamos que la forma en que cada uno se ve a sí mismo (reflejo, en buena parte, de la forma en que los otros le ven) resulta muy importante a la hora de vivir la propia vida.

¿Es importante el tema de la “identidad” para entender la profesión docente? Ciertamente, lo es. Yo mismo me he implicado intensamente en ese debate (Zabalza y Zabalza Cerdeiriña, 2012, 2018) y a esas reflexiones me remito para no alargar este prólogo. Pero sí me gustaría

hacer aquí dos comentarios que sirvan de aperitivo al plato fuerte que será la lectura del libro completo. Debo advertir, con todo, que de la identidad se puede hablar desde observatorios diferentes que, ciertamente, cambian la visión de quien la analiza. Sé, por tanto, que mi mirada sobre la identidad profesional viene sesgada por mi propia identidad profesional: como psicólogo y pedagogo que soy, tengo, desde luego, una mirada y unos decodificadores disciplinares muy diferentes de los que pueda tener un sociólogo, un economista o un político. Y como profesor universitario tengo una visión que es, a la par, cercana al problema (puesto que es, también, mi problema) y, en parte, subjetiva porque, a la postre, estoy hablando de algo que me concierne personalmente. Soy consciente de ambas limitaciones.

La identidad docente entre el ser y el hacer

Si nos fijamos en los mensajes y textos sobre el profesorado, podremos constatar con facilidad que su preocupación fundamental reside en señalar qué hacen los profesores y cómo deberían hacerlo. Es decir, en los últimos años, al tecnificarse cada vez más la enseñanza, ha pasado a primer plano el hacer. La figura es el hacer, el ser queda como fondo, como algo intangible. Seguramente ha colaborado a ello el centrar la actividad docente en las competencias (las propias y las que deberían favorecer en sus estudiantes). Las competencias centran el foco en el hacer más que en el ser. Esto puede parecer una consideración abstracta y marginal en lo que se refiere a la identidad (que también se construye a partir de lo que uno sabe hacer: soy arquitecta, bióloga, periodista...), pero no lo es tanto, puesto que sea lo que se hace como la forma de hacerlo depende, en buena parte, de cómo uno siente y piensa lo que es. Y en esto, justamente, quería insistir.

Hay, en mi opinión, dos ámbitos en los que esa idea de la identidad se proyecta: lo que sentimos que somos como personas; lo que sentimos que somos como profesionales. La pedagogía ha dejado siempre claro que la profesión docente (como casi todas las profesiones, aunque no todas con el mismo peso) viene muy condicionada por lo que los profesores son. Es decir, la profesionalidad docente se construye con lo que cada profesional sabe y sabe hacer, pero también con lo que él o ella son como personas, con sus rasgos personales.

Como esto cuesta creérselo, suelo hacer un ejercicio práctico en los cursos de formación de profesores. Les pregunto a los docentes que participan en el curso que hagan un ejercicio de memoria y recuerden a quienes fueron sus tres mejores profesores o profesoras de la secundaria o de la universidad (depende de qué tipo de profesores asistan al curso). Y que recuerden, también, quienes fueron los peores. Después les pido que señalen tres características básicas de dichos profesores/as: los tres rasgos por los que los han seleccionado como mejores o peores. Y una vez hecho eso, pasamos al análisis de las cosas que han dicho de ellos/ellas (por qué unos fueron los mejores y los otros los peores), diferenciando tres categorías: rasgos personales (del tipo, era simpático, próximo, de buen humor, colérico, distante, etc.); rasgos didácticos (usaba una metodología atractiva, ofrecía un *feedback* constante, ponía muchos ejemplos,

corregía bien, evaluaba con justicia, etc.) y rasgos disciplinares (sabía mucho de la materia, tenía experiencia profesional, explicaba muy bien). Todavía no me he encontrado ni un solo grupo en el que los rasgos personales no fueran los más mencionados, y en porcentajes que, a veces rondan el 40-45% de todos los rasgos. La metodología y el dominio de la disciplina suelen repartirse la otra mitad de las menciones, casi siempre con un ligero predominio de lo didáctico sobre lo disciplinar. Y entonces sí se lo creen porque forma parte de su propia experiencia escolar.

Es decir, aquello que nos deja huella de un profesor/a tiene mucho que ver con lo que él o ella son como personas porque eso marca y condiciona la forma que tienen de relacionarse con nosotros, de atendernos, de compartir lo que son y saben. A veces, la reacción a ello es aceptarlo como algo inalterable: “bueno, yo soy como soy... y poco puedo hacer al respecto”. Es decir, sentimos nuestra forma de ser como el núcleo inviolable de nuestra persona, algo innato e inalterable que, por tanto, queda fuera de cualquier influencia formativa o posibilidad de mejora. Pero no es así y resulta necesario que los profesores reflexionemos sobre esos rasgos personales que nos caracterizan y busquemos mejorarlos en la medida de lo posible.

La naturaleza colegial de la identidad profesional docente

Si la pregunta del test al que aludí antes no fuera la de “¿quién soy yo?”, sino “¿qué es ser profesor o profesora?” estaríamos aproximándonos a la idea que cada uno haya ido haciéndose sobre cuál es la profesión para la que se ha formado y qué se supone que son quienes pertenecen a ella. Si esa pregunta la hiciéramos en la calle a cualquiera que por allí pase, es bastante probable que su respuesta fuera algo parecido a esto “ser profesor es saber de algo y ser capaz de enseñárselo a los estudiantes con los que trabaje”. Seguramente muchos profesores y profesoras, al margen de algunas concreciones añadidas (haber cursado una carrera, tener un título, tener las competencias requeridas, etc.), tendrían una opinión similar. Esa visión de mínimos impide tomar en consideración los aspectos más cualitativos de la identidad profesional, aquellos que añaden características y condiciones a la forma de ser profesional.

Mis años de experiencia en la formación de docentes universitarios me ha llevado al convencimiento de que uno de los problemas principales de la docencia es el individualismo y la atomización de las experiencias formativas: cada profesor imparte su materia aisladamente y con escasa o nula coordinación con el resto de docentes del curso. Trabajamos en nichos disciplinares que convierten el currículo formativo en un rompecabezas de piezas yuxtapuestas en una secuencia de lógica indefinida. En ese contexto, resulta imposible diseñar auténticos proyectos formativos integrados, porque eso supondría romper esa clausura de las disciplinas independientes para crear un conjunto sistémico que les diera unidad, continuidad y coherencia interna a todas ellas.

¿Por qué, tras tantos años de reformas universitarias y de inversiones en formación del profesorado, no hemos sido capaces de avanzar hacia modelos docentes más colegiales? No es que no podamos o no sepamos hacerlo. Lo hemos hecho muy bien, por ejemplo, en el ámbito de la investigación. A nadie en su sano juicio se le ocurriría organizar un grupo de investigación en el que cada miembro del grupo trabajara a solas e incomunicado con los demás. Ha quedado siempre claro que la investigación se hace en base a proyectos y a equipos de investigación. ¿Por qué resulta tan difícil decir eso de la docencia, que se planifica como un proyecto de formación y que se desarrolla por un equipo docente?

Las causas pueden ser muchas, desde luego, pero no es ajeno a ello el hecho de que el concepto de identidad docente se haya construido (y se siga haciendo así) con una estructura individual. Se nos forma para saber ejercer nuestra profesión de una forma individual: todos los saberes y quehaceres profesionales de la docencia están basados en el saber y el hacer individual de cada docente. En la mente de los formadores (y de los políticos que regulan los procesos formativos) está la imagen del docente como esa persona que domina bien la temática y que es capaz de transmitírsela a sus estudiantes. Es una imagen en la que les vislumbra, a él o ella, trabajando a solas en su clase y con sus estudiantes y (se supone, porque además del individualismo, el otro pecado capital de nuestra profesión es la opacidad) haciendo las cosas bien. Y esa es la imagen que cada futuro docente (o profesor/a en ejercicio si se trata de la formación permanente) construye en su propio imaginario de expectativas: verse a sí mismo delante de sus estudiantes y tratando de que aprendan lo que contiene el programa de su asignatura. Lo que hagan en otras clases y con otros docentes queda fuera de foco. Y esa es, también, la idea que transmitimos cuando hablamos de profesor/a competente: aquel/a que sabe hacer todo lo que hay que hacer para que su grupo de estudiantes obtenga los resultados de aprendizaje previstos en su materia.

Si volvemos al test que mencionaba al inicio del “¿Quién soy yo?”, qué les parece lo más probable que contestaría un profesor o profesora: “Soy la profesora de Biología 2” o “Soy una profesora del curso de Farmacia que imparte Biología”. El referente de la identidad docente de la primera es la materia que ella enseña; el referente de la segunda, sin olvidar que es bióloga es que enseña Biología en la carrera de Farmacia.

No es nada fácil dar este salto identitario en los docentes. Nos hemos formado como profesores individuales y autorreferidos (por eso se magnifica la libertad de cátedra hasta convertirla en la capacidad de hacer cada uno/a lo que quiera dentro de su territorio disciplinar). Y, quizás, por eso no han servido mucho para avanzar hacia la colegialidad los miles de cursos de formación, inicial o permanente, que se han organizado durante el último medio siglo. El problema sigue siendo el mismo porque se mantiene el mismo mensaje identitario: ser docente es ser un profesional que trabaja a solas con su grupo de estudiantes para lograr con ellos los resultados establecidos. Y de esa manera, lo que soy y la forma en que veo mi papel (la forma en que construyo mi identidad) acaba condicionando la forma en que me desempeño como profesional. Un docente que vive su

profesión de una forma colegial se vive a sí mismo y lo que debe hacer de una manera muy diferente a quien mantiene una visión tradicional del hacer docente. Las instituciones basadas en la colegialidad son, igualmente, muy diferentes de las convencionales donde cada quien va a lo suyo. Es en ese sentido que la forma en que se construye la identidad (sentirse como individuo o como miembro de un grupo: lo que soy) condiciona y altera la forma de concebir, planificar y desarrollar mi quehacer docente (lo que he de hacer, lo que se espera de mí).

En conclusión

Un prólogo no da para llegar a conclusiones. Las conclusiones vendrán a lo largo del libro. De lo que se ha mencionado en el prólogo cabe extraer dos ideas bien simples con respecto a la identidad docente: que lo que somos como personas forma parte sustantiva de lo que somos como docentes y que la docencia como profesión no solo está vinculada a un conjunto de actividades propias de nuestro trabajo, sino que lo está, y mucho, a la forma de concebir ese trabajo. Un trabajo que, tratándose de educación, es necesariamente colegial. La profesión docente se ejerce a través de comunidades docentes vinculadas a proyectos formativos (eso es el currículo: el proyecto formativo que desarrolla cada institución). Pero es difícil avanzar en esa dirección si esa idea de la colegialidad no forma parte de la identidad profesional docente porque ni se trabaja así en las universidades donde se forman los futuros docentes, ni forma parte de la cultura de las instituciones educativas en las que se socializan los nuevos docentes. Ojalá libros como este sobre la identidad docente nos aproxime cada vez más a ese objetivo.

Santiago de Compostela, enero del 2023

Referencias

Zabalza, M.A. y Zabalza Cerdeiriña, Ma. A. (2012). *Profesores y profesión docente. Entre el SER y el ESTAR*. Madrid: Narcea.

Zabalza, M.A. y Zabalza Cerdeiriña, Ma. A. (2018). “Identidad profesional del profesorado universitario”. En I. Cantón y M. Tardif (Coord.): *Identidad profesional docente*, pp. 141-157. Madrid: Narcea.

INTRODUCCIÓN

Desde el momento en que un profesor inicia su práctica docente comienza a construir su identidad profesional, es un camino en constante movimiento y transformación, principalmente por la influencia de las interacciones con estudiantes, pares y autoridades, así como por la manera en que el contexto lo interpela. Cuando este trayecto se acompaña de condiciones institucionales, relacionales y personales que nutren la construcción de la identidad de una manera valorada y flexible, su actuar con los estudiantes se ve enriquecido.

Una definición consensual sobre la identidad no se ha establecido; sin embargo, sí se han logrado enunciar las características que describen la dinámica contenida en la noción de la identidad, de manera que se pueda pretender partir desde un punto común de análisis desde diferentes corrientes y perspectivas. Se hace referencia a la noción de identidades como modos de adhesión y constitución de sentimientos de pertenencia, es ante todo, un proceso conteniendo una serie de dinámicas que pueden analizarse desde el nivel individual hasta el colectivo, desde el local hasta el global, desde la lógica de la homogeneización hasta la de la diferenciación; desde lo interiorizado a lo exteriorizado o, bien, desde el enfoque que analiza la relación entre estas diferentes esferas (Gutiérrez, 2007).

El tema de la identidad docente ha ido cobrando relevancia en las investigaciones de los últimos años, en la literatura sobre los procesos educativos y en los cuestionamientos en torno a los elementos personales y sociales donde el docente crea sus saberes, sus interacciones y sus prácticas, principalmente en relación con los estudiantes, sus expectativas, metas y sueños, elementos que aportan a las instituciones mejores procesos formativos. Las aproximaciones para comprenderla, cuestionarla y reflexionar sobre ella son diversas, se inclinan hacia acercamientos cualitativos, narrativos, no lineales, abiertos a nuevas y emergentes interrogantes epistemológicas, metodológicas y conceptuales.

En esta obra, elaborada por autores de distintos lugares de América Latina, el lector encontrará reflejos comunes entre las distintas regiones sobre la identidad docente y, a la vez, particularidades que abren a nuevas reflexiones en torno al tema. Presenta aspectos institucionales, de la práctica docente y teórico-metodológicos, en los que confluyen distintas miradas del complejo bastidor contextual, social y personal que da lugar a la labor del profesor universitario y a su identidad profesional.

El libro contiene catorce capítulos organizados en tres secciones: la primera da cuenta de los aspectos institucionales implicados en el quehacer docente que repercuten en la construcción de la identidad de los profesores. Presenta tres capítulos en los que se describen las características más sobresalientes de las instituciones universitarias desde sus orígenes; se acentúa en los requerimientos exigidos al personal que será contratado para ejercer la docencia; aborda el marco regulatorio de la actividad de los profesores universitarios y de algunas condicionantes externas a las aulas que afectan su labor. Se mencionan, también, las condiciones propicias para el ejercicio de la labor docente desde la perspectiva de un organismo internacional.

También se muestran los resultados de la construcción de un caso colectivo y su metodología, con la meta de abarcar varias comunidades de práctica docente universitaria y desentrañar más profundamente los entramados del conocimiento profesional docente universitario y sus notas de identidad. El tercero y último capítulo de esta sección se centra en reflexionar acerca de la figura del docente y su posición relacional en el sistema educativo en contextos de cambio curricular; en el trayecto de situaciones interaccionales particulares donde sucede el proceso formativo y la configuración de la identidad profesional y personal.

La segunda parte del libro abarca del cuarto al décimo capítulo y se enfoca en la práctica docente. Se describen dos modelos de formación docente implementados en instancias educativas del área de la salud que buscan promover en la profesionalización de la docencia y, de esta manera, fortalecer la identidad docente. Se indaga sobre los elementos de la identidad que influyen en las diferentes formas de desarrollar la práctica docente en la universidad. Se hace un recuento acerca de los procesos de construcción de la identidad docente en sistemas educativos abiertos y a distancia de educación superior, con énfasis en la práctica docente para reflexionar acerca del profesor en la virtualidad.

Además, se detonan algunas preguntas sobre qué aspectos fomentar, tomar en cuenta, cuidar e incorporar en los programas institucionales de formación temprana a la docencia, para contribuir a la construcción de la identidad docente. Se resalta la relevancia de los espacios flexibles en la formación del profesorado para la construcción de la identidad docente. Se expone el proceso socioafectivo de la experiencia didáctico-pedagógico-curricular de los docentes de una asignatura de Salud Mental y Psiquiatría antes y durante la pandemia por SARS-CoV2. Finalmente, ofrece reflexiones sobre la identidad docente del profesorado de la educación superior enfocada en actualizar y brindar nuevos saberes, habilidades y competencias a las personas adultas trabajadoras, para la vida y para el trabajo en la educación continua.

La tercera sección de aspectos teórico-metodológicos cuenta con cuatro capítulos, en los cuales se explora la imbricación entre la identidad de género y la identidad docente universitaria desde los estudios feministas y de género. Se presenta la reflexión centrada en el análisis de la articulación entre el discurso epistemológico y el pedagógico a la luz del problema de la formación de sujetos. También se ponen en el centro a los relatos biográficos como herramienta privilegiada para acceder al estudio de las identidades y trayectorias académicas. En el décimo tercero y último capítulo, el eje versa sobre ciertos sentidos,

significados y narrativas en torno a las prácticas de profesores universitarios y reflexiona sobre la manera en que estos construyen sus identidades profesionales y las reconstruyen a partir de sus relatos.

El lector que recorra las páginas del libro encontrará textos sugerentes que resaltan la importancia de la identidad docente a nivel personal, interaccional e institucional. En los procesos de formación docente es relevante visibilizar los aspectos de la identidad docente, pues permiten adquirir conciencia de las representaciones y las prácticas articuladas a las labores académicas, así como de las peculiaridades de los entornos educativos.

Tania Vives Varela
Liz Hamui Sutton
Raúl Romero Lara
Patricia B. Demuth Mercado
Coordinadores

Referencia

Gutiérrez, D. (2007). *Debate en torno a la(s) identidad(es)*. México: El Colegio Mexiquense.

SECCIÓN I

ASPECTOS INSTITUCIONALES



CAPÍTULO 1

LA FORMALIZACIÓN INSTITUCIONAL: CONTRATACIÓN, REMUNERACIÓN Y RECONOCIMIENTOS A LA LABOR DOCENTE

Mario Rueda Beltrán
María del Pilar Rico Sánchez

Las expectativas hacia las instituciones de educación superior, particularmente las universidades, siempre han estado en el primer plano de las inquietudes sociales en prácticamente todos los países. Un elemento contundente de la importancia reconocida a nivel global de la educación superior fue su proclamación como derecho universal (UNESCO, 1998), así como la reivindicación del acceso universal a la educación superior, considerado como un componente de justicia social y uno de los elementos propulsores del desarrollo de las naciones, por generar más oportunidades para los grupos desfavorecidos de la sociedad y contribuir a la construcción de una fuerza laboral con mayor preparación escolar (UNESCO-IESALC, 2020).

A pesar de los esfuerzos desplegados para compartir mundialmente la idea del derecho universal de la educación terciaria y su acceso universal, aún se ve lejano el cumplimiento cabal de ambas aspiraciones en cada una de las naciones. Por supuesto, reconociendo avances importantes y diferenciados en las dos últimas décadas al tomar en cuenta al conjunto de todas las regiones. Así, se consigna un aumento en la tasa bruta de matriculación a nivel mundial del 19% al 38% en este periodo, favoreciendo en un cinco por ciento la presencia de las mujeres en dicho incremento. No obstante, también se observa una incorporación menor de los grupos marginados, especialmente los de más bajos recursos económicos en el acceso universal a la educación superior (UNESCO-IESALC, 2020). Por lo que aún quedan pendientes múltiples iniciativas de cooperación entre todos los actores involucrados para materializar plenamente las aspiraciones sociales depositadas en los sistemas de educación superior.

Al destacar el papel de las instituciones de educación superior en el desarrollo de las sociedades surge, de manera natural, el cuestionamiento sobre el rol clave que puedan desplegar los académicos que las conforman para dar cumplimiento a las funciones de docencia, investigación y extensión delegadas a estas organizaciones. Por lo que resulta relevante el escrutinio de la formalización institucional respecto a su personal académico, particularmente al dedicado centralmente a la función docente, pese al reconocimiento, en el marco internacional, de que la reputación institucional descansa en gran medida en las actividades de investigación de su personal, poniendo especial énfasis en la contratación, los salarios y los tipos de reconocimiento más comúnmente empleados.

Otro elemento para resaltar es que bajo el rubro de sistema de educación superior se incluye un conglomerado de subsistemas, en el caso mexicano, por ejemplo, se engloba, entre otras, a las universidades públicas estatales y federales, las particulares, las interculturales, las politécnicas, las tecnológicas, los institutos tecnológicos descentralizados, los federales, la Universidad Pedagógica Nacional, la educación normal pública y particular (SEP, 2022). Diversidad de organizaciones que ponen en evidencia la presencia de distintos programas, desiguales grados de la calidad de la docencia y de la investigación, variedad de estructuras de gobierno y de sistemas de financiamiento, que plantean grandes retos para la gestión y la orientación del sistema de educación superior en su conjunto (OCDE, 2019). Este trabajo se centra particularmente en las universidades, sin desconocer la importancia y especificidad de todas las demás organizaciones, asumiendo las restricciones a las que esta delimitación dará lugar.

En este capítulo se describen las características más sobresalientes de las instituciones universitarias desde sus orígenes, así como de las funciones regularmente atribuidas, poniendo especial acento en la docencia y los requerimientos exigidos al personal que será contratado para ejercerla. De la misma manera, se comenta el marco regulatorio de la actividad de los profesores universitarios y de algunas condicionantes externas a las aulas que afectan su quehacer. Así como la mención de las condiciones propicias para el ejercicio de la labor docente desde la perspectiva un organismo internacional. Todo ello tomando en cuenta que en este libro se abordan de manera puntual otros importantes aspectos vinculados con la identidad docente como lo son los elementos teóricos, la formación docente, la práctica y los ingredientes institucionales.

¿Cuáles son las principales características de estas instituciones y su cuerpo académico?, ¿se identifican algunas de las condiciones laborales con consecuencias en el desempeño docente?, ¿cuáles son los estímulos y reconocimientos para esta labor? Estos son algunos de los cuestionamientos que se abordan en el presente trabajo, para lo cual, se toma principalmente a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) como una universidad pública que puede ser representativa de las múltiples peculiaridades de otras universidades iberoamericanas.

El documento comparte el señalamiento de los principales atributos vinculados en la relación laboral de los académicos con las organizaciones donde desempeñan su labor, con la intención de alentar una participación comprometida que favorezca la identificación de las condiciones propicias para un desarrollo pleno de las funciones docentes, en beneficio de los procesos de la formación profesional de los estudiantes.

La universidad

Las universidades son instituciones con una profunda tradición que retoman para su funcionamiento los modelos históricos o parte de algunos de sus elementos de las organizaciones primigenias. Se pueden identificar en algunas de ellas una fuerte influencia de los organismos de Estado en el gobierno de las instituciones, jugando un rol decisivo en la regulación de las profesiones, la certificación de conocimientos y la formación de cuadros profesionales. En otras, se acentúa la separación entre docencia e investigación y se adoptan como eje de la organización los departamentos en función de áreas disciplinarias. Las fuerzas políticas locales participan en la gestión institucional y el seminario se asume como una estrategia destacada para promover los aprendizajes. Por otra parte, también se observan universidades con un sistema estructurado con base en el funcionamiento de juntas de gobierno que desempeñan un papel importante en la gestión institucional con independencia de la dinámica académica (Rama, 2016). La alusión general a los modelos continental europeo, el alemán o el norteamericano solo se hace para llamar la atención de que las universidades contemporáneas poseen algunas de las características de estos modelos históricos y que en la actualidad lo más frecuente es identificar en ellas algunos de estos rasgos entremezclados.

Lo anterior también pone de manifiesto el origen diverso de las universidades, la existencia de distintos modelos de organización y la evolución que han tenido a lo largo del tiempo, resultado de las interacciones con sus respectivas comunidades y en respuesta a la variedad de las condiciones sociopolíticas en las que se han desarrollado. De la misma manera, también se puede reconocer el predominio del modelo de universidad de investigación de corte anglosajón que al ser tomado en cuenta para iniciativas internacionales en la valoración de las fortalezas de las instituciones de los distintos países (ANUIES, 2018), se convierte en prototipo para muchas de ellas, aunque adolezcan de una estructura adecuada para desplegar la función de investigación en el nivel demandado. Efectivamente, existen universidades que poseen las condiciones materiales y el personal académico necesarios para cumplir cabalmente con la función docente, pero que no cuentan con la infraestructura apropiada para fomentar la investigación y generar conocimiento original, ni efectuar de forma significativa iniciativas de extensión. En la perspectiva de incorporarse como académico a una universidad, es conveniente cobrar conciencia del modelo específico adoptado y las condiciones materiales que ofrece para desempeñarse como miembro que contribuirá al cumplimiento de las funciones de investigación, docencia y extensión. Del modelo de universidad abrazado se desprenderá el compromiso y grado asumido por la organización con cada una de estas funciones y, a su vez, la orientación del perfil profesional idóneo de quienes constituirán la planta académica.

Particularmente, la función docente en las universidades se encuentra en una tensión constante, ya que, entre otras cosas, tiene que responder a las cambiantes exigencias del mundo social y laboral, y adaptarse al surgimiento permanente de métodos de aprendizaje empleados en todas las modalidades de educación formal. Dichos métodos marcan claramente el rumbo hacia un aprendizaje continuo y a lo largo de toda la vida, para garantizar un crecimiento profesional acompañado de un desarrollo personal. Al mismo tiempo, se ha visto el surgimiento acelerado de las Tecnologías para el Aprendizaje y el

Conocimiento (TAC), que replantean nuevas formas de colocar al estudiante en el centro de atención, ya se trate de modos presenciales, a distancia, híbridos o abiertos que den lugar a un aprendizaje flexible, experiencial y activo más acorde con las exigencias de nuestro tiempo y garante de una aportación significativa al desarrollo de su entorno (ANUIES, 2018).

La búsqueda de las universidades por dar respuesta a las exigencias sociales, entre otras, la cobertura universal, y las incorporaciones constantes de los avances en las tecnologías en los procesos de formación profesional han llevado a la proliferación de una oferta muy amplia de carreras y modalidades. Así se pueden identificar universidades dedicadas a la formación profesional y a una organización sustentada en la impartición de cursos; y otras, con esquemas de diferenciación para el desarrollo de actividades de investigación de las distintas disciplinas; algunas más, procurando iniciativas para el cumplimiento de las funciones de extensión, o bien, haciéndose cargo con el mismo grado de compromiso de las tres. El predominio y la combinación para dar respuesta o procurar el desarrollo de una o más funciones han dado lugar a una diversidad de instituciones que ofertan una gran variedad de posibilidades de formación profesional, impartidas en distintas modalidades, en el marco de los niveles de licenciatura, especialización, maestría, doctorado o posdoctorado. En todos los casos, con repercusiones en el desempeño de las actividades docentes, tanto en las exigencias para desarrollarlas, como en los requerimientos solicitados a los académicos interesados en participar activamente en su cumplimiento.

Por ejemplo, para impartir docencia en un programa de doctorado será indispensable contar con el grado académico correspondiente y experiencia en actividades de investigación, dado que en este nivel escolar la formación está orientada a colocar a sus egresados en el ámbito de la producción sistemática del conocimiento. Mientras que la formación en licenciatura o maestría estará más orientada hacia la formación profesional, por lo que la exigencia hacia los profesores participantes se centrará, además de poseer el grado académico procedente, en acreditar una experiencia profesional consolidada en el campo laboral propio de cada una de las disciplinas.

La composición del personal académico en las universidades puede ser muy variada en cuanto la proporción en su dedicación a las distintas funciones, así se pueden identificar instituciones en las que aproximadamente el 30% de los académicos estará dedicado centralmente a la investigación, mientras el 70% del personal contratado se ocupará de las labores docentes. De la misma manera, en otra organización la proporción puede ser del 90% de profesores con dedicación de tiempo completo para la función de investigación y el resto contratado para impartir asignaturas por horas. Es decir, existen universidades con la infraestructura y el personal académico apropiados para desarrollar las funciones de docencia, investigación y extensión, así como otras que muestran una preferencia por atender en particular una sola función, como puede ser el caso de las dedicadas exclusivamente a la formación profesional a través de las actividades de enseñanza y aprendizaje. También se da el caso que comprometida la universidad con la función de docencia y contando solo con la infraestructura para ello, adicionalmente aliente a sus profesores a realizar investigación, reconociendo que es a través de esta actividad que las instituciones adquieren mayor prestigio social. Aunque la iniciativa pueda resultar exitosa, está claro que el cumplimiento de las tres funciones en las universidades tiene que verse

acompañado de las condiciones institucionales necesarias y de la presencia de la formación correspondiente del personal que asumirá cada una de estas tareas, con la finalidad de que las aspiraciones efectivamente se vean concretadas. De igual forma, se puede observar actualmente en las organizaciones una tendencia a buscar el equilibrio en el cumplimiento armónico de las tres funciones, así como un apego a la aplicación de las respectivas exigencias hacia el personal académico que será contratado para llevarlas a cabo.

La figura del catedrático, un personaje emblemático en las universidades persiste aún. En esta figura importante se identifica una dedicación comprometida con alguna profesión en particular y con el genuino interés de contribuir a la formación profesional del estudiantado, compartiendo sus conocimientos, derivados de la experiencia acumulada en el campo laboral. Vista así, la presencia del catedrático en los distintos programas de formación se convierte en indispensable. Por ejemplo, resultaría inimaginable su ausencia en los procesos formativos, como en el caso de las escuelas de medicina, odontología o veterinaria, en donde el saber fruto de la práctica profesional es muy difícil de compartir si no se ha experimentado. Sin embargo, no es raro encontrar carreras en las que un porcentaje significativo de los profesores no cuentan con una práctica profesional fuera del campus universitario, pero que, por los procesos de crecimiento abrupto de la matrícula, fueron contratados antes de concluir los estudios de su carrera, para después convertirse de forma permanente en el personal de base encargado de la formación profesional.

La función docente en las universidades destaca de forma especial, ya que es a través de ella que se da cumplimiento al encargo social de formar a los futuros profesionistas en todas las áreas disciplinarias, e, inclusive, la misma formación para la investigación también transita por las dinámicas propias de la labor docente. Sin embargo, se reconoce que la investigación es objeto de un mayor reconocimiento institucional, como se observa en el otorgamiento de estímulos especiales dirigidos a las actividades y productos de la investigación, aunque en los discursos oficiales se sostenga por parte de los directivos la relevancia de la función docente universitaria (Rueda, 2016).

Si bien formalmente se plantea en la misión de la Universidad la impartición de la educación superior para formar profesionistas, investigadores, profesores universitarios y técnicos útiles a la sociedad; complementado en la visión con algunas características de su quehacer como el liderazgo, la autonomía, el rigor académico, el carácter laico y la pluralidad (UNAM, 2022), todas estas resultan muy limitadas para convertirse en lineamientos institucionales que orienten las iniciativas de escuelas y facultades que tienen bajo su responsabilidad la consigna de cumplir plenamente con la función docente. Sin embargo, también ocurre que algunos de los elementos mencionados pueden formar parte de la conformación de la identidad docente, como la libertad de cátedra, esencial en el marco de la autonomía e inclusive pueda impactar en la construcción de la identidad universitaria.

El ejercicio de la actividad docente en las universidades, en gran medida, se realiza en la orientación proporcionada por los planes y programas de cada carrera o titulación, en donde se establecen los lineamientos a seguir por quienes tienen a su cargo la asignatura, en los tiempos y criterios institucionales generalmente establecidos en el plan de estudios global y en los reglamentos. La duración, contenidos y formas de evaluación de los

aprendizajes generalmente son definidos por órganos colegiados o comisiones especiales y sometidos a revisión y actualización periódicamente. Con más o menos flexibilidad, los profesores pueden adaptar los programas al grupo de estudiantes inscritos o variar el enfoque con el que se tratan los temas consignados en los programas. Se apela a la libertad de cátedra, sobre todo en las instituciones públicas de educación superior, para reconocer el derecho de los profesores para mostrar las perspectivas o preferencias personales que puedan tener respecto de los temas desarrollados. La supervisión institucional respecto al apego a los programas de parte de los profesores puede resultar muy variada, desde el reporte puntual a la autoridad inmediata superior de cada tema tratado, a la simple entrega del programa a quien se hará cargo de su desarrollo, bajo el compromiso de que se cubrirán los requerimientos de este en tiempo y forma. De alguna manera, los exámenes departamentales y extraordinarios, cumplen con la función de control institucional, ya que consideran todos los contenidos previstos y se aplican a los estudiantes de todos los grupos, sin tomar en cuenta con qué profesor cursaron la materia. De esta manera, los estudiantes también estarán atentos al cumplimiento del programa oficial de la asignatura.

Tradicionalmente, los estudios dirigidos al personal docente universitario se circunscriben a la observación de la interacción de profesores y estudiantes en las aulas, laboratorios o prácticas de campo. No obstante, también se han dado testimonio de otras condicionantes del actuar docente que si bien estrictamente no ocurren al interior de las aulas, no por eso dejan de ejercer una influencia en la experiencia escolar. Tal es el caso de las dimensiones macro, meso y micro reconocidas en un modelo analítico para estudiar la docencia universitaria (Canales, Leyva, Luna y Rueda, 2014). En la primera, se consideran, entre otros elementos, las políticas promovidas por organismos internacionales que impactan a los sistemas educativos, específicamente a la práctica docente, así como las políticas nacionales orientadas a esta misma labor. En la dimensión meso, se contemplan los planes y programas de la organización, los rasgos de la cultura institucional, las condiciones laborales del cuerpo docente, su organización académica, entre otras. Y la micro, más directamente vinculada con las interacciones al interior del aula y que pueden afectar el desarrollo de esta, al considerar las características del docente y de los estudiantes, la infraestructura disponible, las dinámicas grupales, entre otras. Tan solo la mención de estas dimensiones deja en claro la complejidad del quehacer docente y la necesidad de garantizar su estudio en la búsqueda de mejores condiciones para asegurar su desarrollo y el cumplimiento de su propósito más profundo, su contribución a la formación profesional de los estudiantes.

La relevancia de la labor de los profesores universitarios es tal que ha habido manifestaciones de organismos internacionales que se han dado a la tarea de enunciar recomendaciones relativas a la condición del personal docente de la enseñanza superior. En el caso de la UNESCO (1997) se describen algunas de las recomendaciones formuladas sobre este tema. Lo primero a destacar es que inicia con el señalamiento del papel de las instituciones y de su autonomía como garantes del adecuado desempeño de las funciones delegadas al personal docente, a través del autogobierno y la colegialidad, intentando conseguir un equilibrio entre el grado de autonomía y sus sistemas de responsabilidad.

En un segundo momento, las recomendaciones se enfocan en el personal docente universitario, con la consigna de que deben gozar de los mismos derechos civiles, políticos, sociales y culturales reconocidos internacionalmente para todos los ciudadanos. Derivado de lo anterior, los profesores de la enseñanza superior deben disfrutar de libertad de pensamiento, conciencia, religión, expresión, reunión y asociación, derecho a la libertad y seguridad de la persona, así como de la libertad de movimiento. De la misma manera, también se sostiene que el personal docente tiene el derecho de enseñar sin interferencias, con responsabilidad profesional y el rigor intelectual propios de las normas y los métodos de enseñanza.

En el mismo documento referido se mencionan los principios de colegialidad, la libertad académica, la responsabilidad compartida, la participación de todos los interesados para tomar decisiones y definir las instancias de consulta. También se sostiene el compromiso del personal académico en alcanzar los niveles más altos en su labor profesional, ya que depende básicamente de ellos mismos y de la calidad de las metas alcanzadas. También como un derecho se nombran los cursos de preparación para ejercer la docencia en el nivel de educación superior para conseguir las cualidades éticas, intelectuales y pedagógicas esperadas. Un llamado particular está dedicado a la aspiración de obtener las condiciones de empleo más adecuadas para el ejercicio eficaz de la enseñanza, y un sistema abierto y equitativo para el desarrollo profesional, incluyendo a la evaluación de la labor docente para contribuir a su desarrollo personal. También se apela a la obtención de las condiciones de empleo de los docentes como resultado de la negociación entre las organizaciones que los representen y los empleadores, así como hacer uso de los recursos financieros necesarios para lograr una dedicación satisfactoria a sus tareas y a su formación y actualización continuas.

Las recomendaciones terminan con la afirmación de que la docencia universitaria constituye una forma de servicio público que exige profundos conocimientos y un saber especializado, una responsabilidad personal e institucional para abastecer educación y bienestar a los estudiantes y a la comunidad (UNESCO, 1997). Los planteamientos descritos pueden parecer en primera instancia utópicos, aunque también pueden ser una guía para orientar las acciones de todos los involucrados actuales y futuros en las actividades docentes, al considerar que las metas se alcanzan poco a poco y en función de las condiciones específicas de cada organización universitaria.

La formalización institucional del personal docente

Apenas el 15 de mayo de 2019 se promulgó el decreto de reforma al artículo Tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en el que se considera al profesorado como un actor fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Ahí mismo, se establece la obligación del Estado de fomentar la inclusión de los jóvenes y su permanencia en la educación superior; hasta ese momento, solo se había proclamado la obligatoriedad y gratuidad para el nivel de educación básica y media superior. El tema ha propiciado, dado su complejidad, un fuerte debate en distintos sectores de la sociedad y ha sido motivo también de múltiples estudios, no por el planteamiento formal de la gratuidad y obligatoriedad del nivel de educación superior, que genera amplia aceptación, sino por las posibilidades e implicaciones que supone la puesta en operación de estos lineamientos a partir de las condiciones actuales del sistema educativo.

De acuerdo con cifras de la Secretaría de Educación Pública, en el ciclo escolar 2020-2021 el sistema de educación superior contó con 246,049 docentes en el sector público y en el privado 155,318 que atienden una demanda total de 4,030,616 estudiantes (SEP, 2021a). Estos datos ponen de manifiesto la relevancia y el papel social que tiene la docencia en la educación superior; sin embargo, se ha identificado en diversos trabajos a nivel latinoamericano un reconocimiento insuficiente de la tarea del profesorado, así como una falta de estrategias que mejoren la profesionalización y la innovación de su práctica (Fernández, 2021). De ahí la importancia de revisar algunas de las características más relevantes en el ámbito laboral, académico e institucional de quienes desean desarrollar su actividad profesional principalmente en el ámbito de la docencia.

Los trayectos curriculares y formación para llegar a ser docente en educación superior históricamente son variados, van desde contar con documentos que acreditan ser un especialista en un campo de conocimiento específico, ya sea que posean aptitudes o no para la tarea de enseñar, hasta ser un experto en la mediación didáctica, pedagógica y metodológica de contenidos y competencias. En ambos casos, en general, es común sustentar que los docentes tienen una responsabilidad social, al concurrir en la formación de los futuros profesionales en cada país.

Las universidades públicas en América Latina son instituciones fundamentales, algunas de ellas con una importante tradición histórica, y con más de cien años de existencia, así como un fuerte “enraizamiento en sus respectivos Estados nacionales” al igual que una complejidad en su evolución y desarrollo (Rama, 2011). A partir del reconocimiento de su importancia, en este trabajo se revisan las condiciones para el desarrollo académico en el aula, así como su relación con las percepciones salariales, los estímulos y los reconocimientos. En un primer plano, se presenta la información correspondiente a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), en particular sus características sobresalientes para el desempeño de la labor docente, con la intención de que esto constituya una muestra de las realidades que pueden ser compartidas por otras universidades iberoamericanas.

Las figuras académicas actuales de la UNAM son el resultado de una serie de transformaciones que dieron inicio desde la fundación de la propia institución en 1910. También se identifican etapas en las que estas se fueron modificando, hasta llegar a la institucionalización de la carrera académica y la diferenciación interna en los inicios de los años setenta, en donde se observa la estabilización de las actuales categorías (Lemus, 2022). En la UNAM, el personal académico, de investigación y docencia se categoriza en sus funciones sustantivas, investigación o docencia, y cada una de ellas puede dar lugar a tres niveles A, B, C, a excepción de la figura de Profesor de asignatura o ayudante de profesor que solo tiene nivel A o B, con un reconocimiento reflejado en las remuneraciones salariales y requisitos crecientes para quienes las ocupan.

Cuadro 1. Nombramientos del personal académico	
Investigación	
	Investigador de Carrera Tiempo Completo
	Investigador de Carrera Medio Tiempo
	Técnico Académico Tiempo Completo
	Técnico Académico Medio Tiempo
	Ayudante de Investigador Medio Tiempo
	Ayudante de Investigador Tiempo Completo
Docencia	
	Profesor de Carrera Tiempo Completo
	Profesor de Carrera Medio Tiempo
	Técnico Académico Tiempo Completo
	Técnico Académico Medio Tiempo
Asignatura (por horas)	
	Profesor de Asignatura A
	Profesor de Asignatura B
	Ayudante de Profesor A
	Ayudante de Profesor B

Fuente: Agenda Estadística 2020.

Nómina 3 de 2020. Dirección General de Personal, UNAM.

En el rubro de investigación se consideran las categorías investigador, técnico y ayudante, mientras que la contratación de la planta docente prevé solo dos, profesor y técnico, de medio o tiempo completo. En el caso de los profesores de asignatura y ayudantes, la contratación es por horas, y pueden corresponder a los niveles A o B, similar a lo ocurrido en los otros nombramientos, pero en este caso, con un impacto directo en el monto del salario nominal. Generalmente, las horas asignadas a estos profesores equivalen a las horas previstas en los programas de estudio para la materia específica que impartirán.

El siguiente gráfico advierte una división en la estructura del personal dedicado a la investigación y la docencia. En él se concentra la mayor parte del personal en la categoría de profesor de asignatura (contratado por horas) con un 68.8%, que atiende la función docente, mientras que en la Investigación se ubica al 5.1% del personal (contratado por medio tiempo o tiempo completo). Esta situación es contrastante, ya que se observa la atención a la docencia, función sustantiva de la universidad, depositada en gran medida en los profesores de asignatura. Esta desproporción en las distribuciones de las actividades de investigación y las docentes es frecuente encontrarla en otras universidades, aunque también, excepcionalmente, en algunas de ellas el porcentaje de los nombramientos de tiempo completo es mayor en investigación y con una carga docente reglamentada. Tan solo durante el ciclo escolar 2020-2021, se atendió con todas las figuras académicas en la UNAM una matrícula total de 366,930 estudiantes.

Nombramientos por figura académica

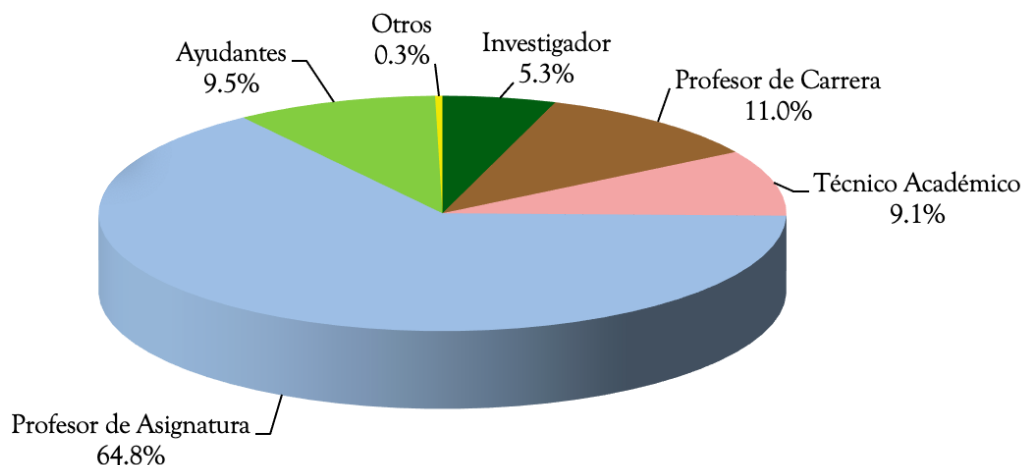


Gráfico 1. Fuente: Agenda Estadística 2020.
Nómina 3 de 2020. Dirección General de Personal, UNAM.

A continuación, se presentan los datos de las percepciones salariales del personal académico dedicado a la docencia correspondientes al año 2020, se indican en pesos mexicanos y en dólares¹ para facilitar su comparación con los montos pagados en otras universidades. Se muestran los salarios nominales mínimos y máximos de acuerdo con la categoría del nombramiento (A, B o C). Los salarios mínimos corresponden al nivel A y el máximo corresponde al nivel C². Cabe advertir que este salario nominal se ve incrementado por algunos otros rubros, como la antigüedad contractual del académico, el pago extra por días feriados, el apoyo para material didáctico, entre otros.

36

Cuadro 2. Tabulador de personal académico		
Docencia	Sueldo mensual	
	Sueldo mínimo	Sueldo máximo
Profesor de carrera asociado. Medio tiempo	\$7,767.34 pesos USD 369.87	\$9,830.56 pesos USD 468.09
Profesor de carrera asociado. Tiempo completo	\$15,534.68 pesos USD 739.74	\$19,661.12 pesos USD 936.24
Profesor titular Medio tiempo	\$11,345.22 pesos USD 540.24	\$15,852.24 pesos USD 754.86
Profesor titular Tiempo completo	\$22,690.44 pesos USD 1080.49	\$31,704.48 pesos USD 1509.73
Ayudante de profesor Medio Tiempo	\$4,109.30 pesos USD 195.66	\$5,496.70 pesos USD 261.74
Ayudante de profesor Tiempo completo	\$8,218.60 pesos USD 391.36	\$10,993.40 pesos USD 523.49

Fuente: Elaboración propia con los datos del Tabulador del personal académico del 1 de febrero de 2020.

1 El costo de un dólar en el año 2020 equivalía a 21 pesos mexicanos.

2 Para fines de salarios mínimos y máximos, se omite la categoría B, que es intermedia.

En el caso del tabulador para profesores de asignatura, la remuneración es en función del número de horas de clase impartidas, es decir, por hora-semana-mes, como ejemplo, un profesor con 4 horas de trabajo frente a grupo, su sueldo mensual³ será de \$1,600.96 pesos (US\$76.23), sin considerar otro tipo de estímulos o rubros. De acuerdo con el Estatuto del Personal Académico de la UNAM, un profesor de asignatura de nivel profesional o posgrado no podrá impartir más de 18 horas de enseñanza (UNAM, 1988), con lo que se establece un límite en sus ingresos.

Cuadro 3. Tabulador de personal académico	
Asignatura	Hora/semana/mes
Profesor de asignatura A	\$400.24 pesos USD19.05
Profesor de asignatura B	\$455.04 pesos USD 21.66
Ayudante de profesor A	\$304.08 pesos USD 14.48
Ayudante de profesor B	\$338.88 pesos USD 16.13

Fuente: *Elaboración propia con los datos del Tabulador del personal Académico del 1 de febrero de 2020.*

La gradación laboral no es exclusiva de la UNAM, ya que en los últimos años se ha dado un crecimiento en las instituciones de educación superior para atender el aumento de la población estudiantil, para dar respuesta a las políticas nacionales e internacionales y al propio derecho a la educación, lo que ha generado un sistema de educación superior “estratificado y poco homogéneo”. Esta situación también ha impactado a los salarios de los docentes, a los tipos de nombramientos, a la estabilidad laboral y a las condiciones de trabajo, lo que para algunos investigadores se traduce principalmente en asimetrías entre profesores contratados por horas y académicos de tiempo completo o medio tiempo (Maldonado, 2011).

De acuerdo con una investigación sobre los salarios académicos realizada en el año 2010⁴, se encontró en los países latinoamericanos participantes (Argentina, Brasil, Colombia y México), que en promedio los salarios base de académicos eran de: México, \$2,730 dls.; Argentina, \$4,385 dls.; Brasil, \$4,550 dls.; y Colombia, \$4,058 dls. (Maldonado A, 2016). Estos datos colocan a los académicos de Argentina con un salario más alto, mientras que en México se ubica la percepción salarial más baja; sin embargo, al comparar los resultados con el resto de los países que formaron parte de esta investigación, se encontró que Arabia Saudita en promedio tiene los mejores salarios con \$8,524 dls., Canadá y Estados Unidos obtuvieron el segundo lugar con \$8,422 dls., seguido por Australia con \$7,499 dls.,

³ Se multiplica el pago por hora, por el número de horas impartidas ($400.24 \times 4 = 1600.96$ pesos).

⁴ Estudio sobre los salarios de académicos universitarios de 30 países, coordinado por el Center for the International Higher Education del Boston College y la Higher School of Economics de Moscú (Maldonado, 2010: 1).

en una quinta posición se encuentran los países africanos con \$5,713 dls., después los países asiáticos con \$4,948 dls., en séptima posición se encuentran los países europeos participantes con \$4,881 dls.; en el conjunto de instituciones estudiadas las de América Latina presentaron los salarios más bajos (Maldonado, A. 2016). Sin duda, es interesante observar la diversidad mostrada por el panorama latinoamericano e internacional, resultante de estos datos comparativos, sin embargo, no hay que pasar por alto que cada país tiene costos de vida distintos que sin duda impactan el poder adquisitivo de los salarios.

El estudio de las condiciones institucionales, remuneraciones, salarios y desigualdades laborales ha sido consignado en diversas investigaciones (Lemus, 2022; García, 2000; Gil, 2009; Galaz *et al.*, 2012; Ordorika, 2004; Kent, 1986; Canales, 2001; Maldonado, 2011; Rueda *et al.*, 2016), en los que se reconocen situaciones contrastantes que ponen de manifiesto las desigualdades laborales en las universidades nacionales y de Latinoamérica que impactan en el desarrollo del profesor y en su práctica docente. Muestra de ello es la investigación sobre el desarrollo de la docencia en la UNAM, en la que destaca que el profesorado dedicado a la docencia expresa una preocupación sobre sus condiciones laborales, tales como la inestabilidad en el trabajo y la necesidad de una contratación con mayor equidad respecto a otros nombramientos, así como una falta de coincidencia entre las prácticas institucionales cotidianas y los lineamientos marcados por estatutos y reglamentos. Debido a esta situación, el profesorado reporta verse afectado en su práctica docente y ser impelido a alternar su trabajo en distintas dependencias de la misma universidad o en otras instituciones, para contar con un salario y estabilidad laboral más apropiados, lo que conduce a repercusiones en la calidad académica (Rueda *et al.*, 2016).

Estímulos y reconocimientos

Una de las políticas públicas de mayor impacto y continuidad para orientar, regular e incentivar el desempeño del personal académico de tiempo completo en las universidades públicas del país, y en otras latinoamericanas, está sustentada en los programas de estímulo a la productividad, planteados oficialmente con el propósito de mejorar la calidad de la educación superior universitaria, aunque, en los hechos, han funcionado como compensación económica ante la pérdida del poder adquisitivo salarial de este sector de trabajadores desde la década de los ochenta. El supuesto básico de estas políticas asoció los incentivos económicos, mediados por procesos de evaluación, con el impulso al personal académico para obtener posgrados, atender las tareas involucradas en la formación docente y participar en los programas institucionales de investigación y difusión. Los sobresueldos se aplicaron principalmente al incremento de la productividad académica asociada a la investigación y algunos indicadores de la función docente, como el número de asignaturas impartidas y tesis dirigidas. En general, en la aplicación de estos programas se reconoce una valoración superior a las actividades de investigación en detrimento de las de docencia, la difusión de la cultura y la vinculación social (Buendía *et al.*, 2019).

Las universidades públicas adoptaron programas de pago por productividad académica como una medida para mantener a la planta docente con mayores grados, ante recurrentes crisis económicas que disminuyeron drásticamente los salarios y una política aplicada a todos los sectores laborales de un control salarial subordinado a la inflación estimada.

Así que estos programas, después de cuatro décadas, se han incorporado como estímulos al salario y de cierta manera también se han convertido en un reconocimiento para los académicos. En la mayor parte de universidades se han diseñado programas similares al Programa de Primas al Desempeño del Personal Académico de Tiempo Completo (PRIDE) (DGAPA, 2023a: web) de la UNAM. En los que se reconoce y estimula la labor del personal académico de tiempo completo con dinero equivalente a un porcentaje del salario tabular vigente que puede variar entre un 45% a un 105% con repercusión sobre la prima de antigüedad académica, de tal manera que resulta económicamente muy significativo. La participación en un nivel particular del programa depende de la valoración del trabajo durante un periodo específico por parte de una comisión especial de colegas, que puede modificarse en función de los resultados del siguiente periodo evaluado. Mantenerse en el programa y en los niveles altos del mismo también se ha constituido en un indicador del reconocimiento de la labor del académico. En este tipo de programas, el peso de los resultados de la valoración de las comisiones recae principalmente en las actividades y productos de investigación por lo que también resulta en una forma de orientar las actividades de los que participan en él y en desalentar las actividades que reditúan en bajos puntajes. Publicar un artículo en una revista reconocida tiene mayor peso en la evaluación que impartir una conferencia en un foro académico u ofrecer una tutoría a un estudiante.

Si los programas como el PRIDE se ubican principalmente como promotores de la investigación, también existen otros como el Programa de Estímulos a la Productividad y al Rendimiento del Personal Académico de Asignatura (PEPASIG) (DGAPA, 2023b: web) diseñados para promover a la función docente de los universitarios dedicados centralmente a esta actividad. Aquí se trata de alentar el desempeño de los profesores y las profesoras de asignatura y elevar su nivel de productividad y calidad del ejercicio académico, en él puede participar solo el personal académico de asignatura sin nombramiento de profesor o investigador de carrera y con un año de antigüedad con actividad docente frente a grupo. En este caso, la remuneración económica dependerá del número de horas contratadas, de 3-5 horas/semana/mes, hasta más de treinta horas, por las que recibirán una cantidad mensual variable de \$753.00 pesos (USD 36.00) a 8,909.00 pesos (USD 424.00), dependiendo de la ubicación de la asignatura, ya sea del nivel de licenciatura, maestría o doctorado, y el número de horas contratadas. Contrastan los montos económicos que pueden obtenerse al participar en los dos programas mencionados, PRIDE y PEPASIG, lo que ha dado pie, entre otros elementos, a la percepción de los académicos de un mayor reconocimiento institucional a la investigación sobre la docencia.

Los programas de pago al mérito se han visto fuertemente cuestionados por el porcentaje menor del personal universitario que puede participar en ellos; los nombramientos de profesor e investigador de carrera, por lo general, son un tercio del total del personal académico, y porque en cierto modo han sido factor para posponer la actualización de los salarios del conjunto de los trabajadores universitarios, a la vez que se ha agudizado la diferenciación salarial al interior de las organizaciones con beneficio para un número reducido de ellos.

También existen otros tipos de iniciativas institucionales para impulsar la superación y desarrollo del personal académico mediante el apoyo a proyectos que conduzcan a la innovación y al mejoramiento del proceso enseñanza-aprendizaje y beneficien a los alumnos. Tal es el caso del Programa de Apoyo a Proyectos para la Innovación y Mejoramiento de la Enseñanza (PAPIME) (DGAPA, 2023c: web), con el que se pretende alentar formas de enseñanza creativa y acrecentar el interés y la imaginación de los estudiantes para resolver situaciones complejas. Estos programas para incentivar la investigación sobre los distintos aspectos de la docencia son menos frecuentes en las universidades y habría que promover su presencia universal para favorecer el desarrollo de la función docente.

Otra iniciativa institucional en la UNAM ofrece contribuir a la actualización y superación académica de los profesores a través de cursos y diplomados orientados a la formación disciplinaria, pedagógica y transdisciplinaria. El Programa de Actualización y Superación Docente (PASD) pretende consolidar al personal docente en el manejo de aspectos didáctico-pedagógicos, al uso de las tecnologías de la información y de la comunicación, al dominio de lenguas extranjeras, así como a la introducción al conocimiento de disciplinas emergentes y de frontera, empleando para ello las modalidades: presencial, semipresencial y en línea. Iniciativas semejantes se pueden encontrar en otras universidades como elementos de soporte de la formación inicial o permanente del profesorado.

Las organizaciones universitarias han sabido responder de muy diversas maneras a las restricciones financieras derivadas de las crisis económicas y de las políticas gubernamentales, diseñando programas compensatorios de muy diversos tipos, pero siempre tratando de procurar las mejores condiciones para todo su personal, tanto administrativo como académico. Se puede afirmar que los trabajadores universitarios no son el sector de profesionistas mejor pagados en la sociedad, aunque si cuentan con salarios modestos, perspectivas para mejorarlos y rutas institucionales para desarrollar una carrera profesional estable y ascendente.

A manera de cierre

Entre los retos que tiene la educación superior en relación con los ingresos salariales y la estabilidad laboral, está la necesidad de consolidar las condiciones institucionales para que todo el personal académico, de carrera o asignatura tenga oportunidades para conseguir contrataciones estables y pagos apropiados en cada una de las figuras contempladas en los estatutos, sin dejar fuera los requerimientos de un retiro digno. Aquí son las organizaciones gremiales que pueden desempeñar un papel fundamental para proponer y lograr dichas aspiraciones. Sin duda, un elemento que también puede contribuir de forma significativa en el desarrollo profesional de los profesores son los programas de actualización, sobre todo los que respondan a las necesidades identificadas por ellos mismos para mejorar su actuar en las aulas y les proporcionen herramientas para resolver los problemas cotidianos surgidos en el desarrollo de su labor. Disponer de rutas claras que hagan posible la profesionalización de la docencia a lo largo de toda su vida laboral ayudará a consolidar los proyectos educativos latinoamericanos.

Lo ideal será la desaparición de estímulos económicos por las actividades del docente, sobre todo porque se hayan logrado salarios dignos, así como la presencia amplia de reconocimientos sociales que consoliden la percepción de la importancia y dignidad de la labor del profesorado en la formación de los profesionales del futuro. Ninguna condición podrá substituir los principios básicos de la ética profesional docente, la responsabilidad y el compromiso con la educación, que aceptan quienes se dedican a esta actividad, orientada a proporcionar un bien social que requiere el concurso de toda la comunidad de profesionales que comparten la misma meta (Cortina, 2017). Así como el despliegue de la responsabilidad, la solidaridad, la tolerancia y la profesionalidad puestas al servicio de los estudiantes (Camps, 1996).

Referencias

- ANUIES (2018). *Visión y Acción 2030. Propuesta de la ANUIES para renovar la Educación Superior en México*. México. Disponible en https://visionyaccion2030.anuies.mx/Vision_accion2030.pdf.
- Buendía, A.; García, S.; Grediaga, R.; Landesman, M.; Rodríguez-Gómez, R.; Rondero, N.; Rueda, M.; Vera, H. (2017). “Queríamos evaluar y terminamos contando: alternativas para la evaluación del trabajo académico”. *Sociológica*, Vol. 32, Núm. 92, septiembre-diciembre, pp. 309-326.
- Camps, V. (1996). *Virtudes públicas*. España, Espasa-Calpe.
- Cortina, A. (2017). *¿Para qué sirve realmente...? La ética*. España, Paidós.
- DGAPA (2023a). “Programa de Primas al Desempeño del Personal Académico de Tiempo Completo (PRIDE)”. Disponible en <https://dgapa.unam.mx/index.php/estimulos/pride>.
- DGAPA (2023b). “Programa de Estímulos a la Productividad y al Rendimiento del Personal Académico de Asignatura (PEPASIG)”. Disponible en <https://dgapa.unam.mx/index.php/estimulos/pepasig>.
- DGAPA, (2023c). “Programa de Apoyos a Proyectos para Innovar y Mejorar la Educación (PAPIME)”. Disponible en <https://dgapa.unam.mx/index.php/fortalecimiento-a-la-docencia/papime>.
- Fernández, N. (2021). “Universidad, calidad y futuro en América Latina. Repensando la evaluación de la docencia desde una mirada innovadora”, pp. 95-110, en N. Fernández, et al. (2021). *Evaluación, desarrollo, innovación y futuro de la docencia universitaria: de la Red Iberoamericana de Investigadores en Evaluación de Docencia*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, Editorial FEDUN.

- Fernández, N. *et al.* (2021). “Evaluación, desarrollo, innovación y futuro de la docencia universitaria: de la Red Iberoamericana de Investigadores en Evaluación de Docencia”, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, Editorial FEDUN. En *Evaluación, desarrollo, innovación y futuro de la docencia universitaria* – RIIED. Disponible en uabc.mx.
- Lemus, L. (2022). *Segmentación y desigualdades laborales: La situación del personal de asignatura de la UNAM*, México, PUEES, UNAM. Disponible en https://www.puees.unam.mx/publicaciones/Libros/Lemus-Leslie-2022_SegmentacionYDesigualdadesLaborales.pdf.
- Maldonado, A. (2011). *Salarios de académicos de instituciones de educación superior en México comparados con 30 países*, XI Congreso de Investigación Educativa. Disponible en http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_16/2395.pdf
- Maldonado, A. (2016). “Pérdida de poder adquisitivo y limitada competitividad internacional: indicios sobre los salarios de académicos mexicanos a partir de una comparación internacional”, en *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, México, UNAM, IISUE/Universia, Vol. VII, Núm. 20, pp. 3-20. Disponible en 2007-2872-ries-7-20-00003.pdf (scielo.org.mx).
- OCDE (2019). *Educación Superior en México. Resultados y relevancia para el mercado laboral*. OCDE Publishing. Disponible en https://www.oecd.org/centrodemexico/medios/educacion_superior_en_mexico.pdf.
- OIT-UNESCO (2016). *Recomendación de la OIT y la UNESCO relativa a la situación del personal docente (1966) y Recomendación de la UNESCO relativa a la condición del personal docente de la enseñanza superior (1997)*. Edición revisada. Disponible en https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_dialogue/---sector/documents/normativeinstrument/wcms_493318.pdf.
- Rama, C. (2011). “Tendencias de las reformas en las universidades públicas de América Latina: de las reformas internas autónomas a las reformas sistémicas gubernamentales”, pp. 23-48, en Amador, R. *et al.* Escenarios de la *Universidad Pública Latinoamericana*. México, UNAM, IISUE, Plaza y Valdés Editores.
- Rama, C. (2016). “Las transformaciones en la gobernanza universitaria en América Latina”. En: Muñoz, H. *¿Hacia dónde va la universidad en el siglo XXI?* pp. 329-356. UNAM, SES, México, Porrúa.
- Rueda, M.; Canales, A.; Leyva, Y. (2016). “Desarrollo de la docencia: Universidad Nacional Autónoma de México”, pp.15-69. En Rueda, M. (Coord.) *Prácticas y Condiciones institucionales para el desarrollo de la docencia*, México, UNAM, IISUE. Disponible en <https://www.iisue.unam.mx/publicaciones/libros/titulo/practicas-y-condiciones-institucionales-para-el-desarrollo-de-la-docencia>.

- SEGOB (2021). *Decreto por el que se expide la Ley General de Educación Superior y se abroga la Ley para la Coordinación de la Educación Superior*, México. Disponible en https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5616253&fecha=20/04/2021.
- SEP (2021a). *Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2020-2021*. Disponible en http://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2020_2021_bolsillo.pdf.
- SEP (2021b). *Estadística Educativa, México, Ciclo escolar 2020-2021*. Disponible en http://planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/estadistica_e_indicadores_entidad_federativa/estadistica_e_indicadores_educativos_15MEX.pdf.
- SEP(2022). *Instituciones de Educación Superior*. Disponible en <https://www.educacionsuperior.sep.gob.mx/instituciones.html>.
- UNAM (1988). *Estatuto del Personal Académico de la UNAM*, México. Portal Oficina de la Abogacía General de la UNAM. Disponible en <http://www.abogadogeneral.unam.mx:6060/legislacion/view/36>.
- UNAM (2020a). *Agenda Estadística. Dirección General de Planeación, UNAM*. Disponible en <https://www.planeacion.unam.mx/Agenda/2020/disco/#>.
- UNAM (2020b). *Tabulador del personal académico 01 febrero 2020*. Plataforma Universitaria de transparencia. México. Disponible en <https://www.plataformatransparencia.unam.mx/archivos/repositorio/SADM/2020/tabuladorfeb2020/tabacadfeb2020.pdf>.
- UNAM (2021). *Numeralia*. Portal de Estadística Universitaria. México. Disponible en <https://www.estadistica.unam.mx/numeralia/>.
- UNAM (2022). *UNAM. Misión y Visión*. México. Disponible en <https://www.unam.mx/mision-y-vision>.
- UNESCO-IELSAC (1998). *Conferencia mundial sobre la Educación Superior. Educación Superior y Sociedad. Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción*. Vol. 9, Núm. 2. Disponible en <https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/171>.
- UNESCO-IESALC, (2020). “Hacia el acceso universal a la educación superior: tendencias internacionales”. Disponible en <https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/11/acceso-universal-a-la-ES-ESPANOL.pdf>.

CAPÍTULO 2

LOS CONOCIMIENTOS Y LAS IDENTIDADES DOCENTES UNIVERSITARIAS: DE CONSTRUCCIONES MÚLTIPLES Y DEVENIRES VARIADOS

Patricia B. Demuth
Erika Y. Sánchez
Marcelo Alegre
Mara E. Moreyra

Introducción

Abordar la cuestión identitaria en el mismo contexto laboral-social en el que nos desarrollamos como sujetos es vivenciado por nosotros no solo como una posibilidad de compartir los procesos y resultados de las investigaciones que llevamos adelante, sino también como procesos de desarrollos personales en los que hemos profundizado y ampliado nuestros saberes, perfilado nuestros intereses, y mejorado nuestra comprensión sobre esto en lo que trabajamos y sobre nosotros mismos.

Es por ello que decidimos iniciar este capítulo señalando aquellos puntos centrales que estructuran nuestro trabajo y las decisiones que permitieron su desarrollo para luego avanzar hacia cuestiones vinculadas a los objetos de estudio del mismo.

Las reflexiones que aquí se presentan son el resultado de la construcción de un caso colectivo conformado por cuatro casos incrustados (Yin, 1994). Esta metodología nos permite analizar el desempeño de cada caso individual en diferentes subunidades de análisis (Marradi, Archenti y Piovani, 2007), con la meta de abarcar varias comunidades de práctica docente universitaria, que nos permitieran desentrañar más profundamente los entramados del conocimiento profesional docente universitario y sus notas de identidad.

Establecimos comparaciones realmente valiosas a través de diferentes cruces en los análisis: como individuos, como casos particulares, como grupalidad de profesores principiantes, como grupalidad de profesores experimentados, como caso colectivo.

Hemos triangulado tres tipos de instrumentos: el trabajo de análisis de los documentos personales y curriculares, para comprender el contexto específico al cual nos incorporábamos;

tres entrevistas sucesivas (por sujeto) y en profundidad; y las micro-entrevistas y las observaciones de clase no-participante, ampliando, con esta última, la mirada hacia las prácticas docentes concretas, y no solamente hacia los pensamientos y prácticas declaradas de los sujetos. Respecto del enfoque de investigación educativa que seleccionamos, podemos decir que se asentó completamente en el enfoque cualitativo, al entender que, desde el mismo, los procesos de comprensión se desarrollan en profundidad.

El diseño metodológico, por tanto, nos ha permitido comprender los componentes que integran los conocimientos profesionales docentes de profesores experimentados y principiantes de cuatro campos disciplinares (Informática, Odontología, Historia y Ciencias de la Educación), en contextos concretos y a la vez compartidos. Pudimos conocer las relaciones que entre estos se establecían, y que iban generando paisajes singulares, que lejos de hacerlo extensivo a todos los profesores universitarios, sí nos ha permitido plantear una serie de supuestos certeros para futuras investigaciones.

Hemos trabajado al conocimiento profesional docente desde cuatro dimensiones que lo superan y, a la vez, conforman: la dimensión profesional, la dimensión de investigación, la dimensión de gestión y la propia dimensión docente, escogidas por ser consideradas como constitutivas de la identidad del profesor universitario, construida desde su trayectoria y posición (Gewerc, 2001), y bajo la influencia de diferentes niveles: individual, grupal y cultural. Este cruce de dimensiones de la docencia universitaria, de momentos de la identidad profesional y de niveles, se constituyeron en una red que nos permitió aprehender, si se nos permite esta expresión, las identidades de los docentes universitarios en estudio y el desarrollo de su conocimiento docente.

Estas categorías organizadas en ejes que se atraviesan nos permitió observar el dinamismo y la diversidad que presentan las identidades profesionales docentes en la universidad, dinamismo que se evidencia en la trayectoria de cada sujeto y variedad que emerge al recorrer diferentes campos disciplinares y profesionales.

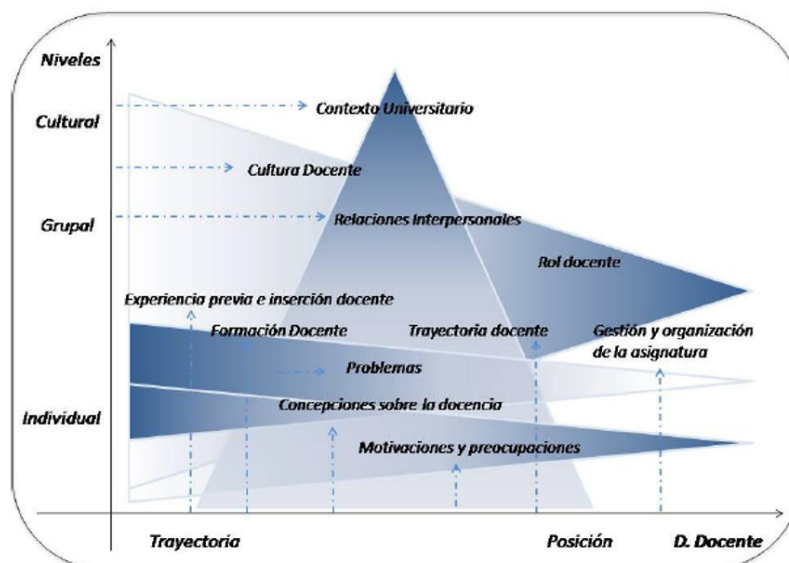


Figura 1. Relaciones entre las categorías de la dimensión docente, los niveles de influencia y los momentos del proceso de construcción de la identidad profesional.

A modo de adelanto, sintetizamos que respecto de los niveles de influencia sobre la identidad profesional del docente universitario (Mayor, 1995; Mignorance *et al.*, 1993; Marcelo, 1992), identificamos que el nivel cultural, compuesto por las categorías de “Cultura Profesional” y “Cultura Académica” fueron los niveles de mayor influencia sobre la identidad profesional específica de los protagonistas. Sin embargo, en relación con la docencia, pudimos observar que el nivel grupal, que se evidencia en las categorías de “Aprendizajes informales” y “Relaciones interpersonales” fueron los niveles de mayor influencia en la construcción de la identidad y el conocimiento docente; en este caso lo grupal se tradujo, básicamente, en los miembros de la asignatura.

Por otra parte, las nociones de trayectoria y posición (Gewerc, 2001), aplicadas a todas las dimensiones, nos permitieron un conocimiento sincrónico de los procesos de construcción de la identidad, al mostrarnos, en líneas generales, detalles sobre la trayectoria profesional, docente, de investigación y de gestión que poseían, generando diferencias y similitudes que abordaremos más adelante. A su vez, los relatos sobre las diferentes posiciones que ocupaban (situación profesional, desempeño en investigación y rol docente) nos facilitó la observación sobre los modos de jerarquizar o valorar las mismas, y sobre los juegos de roles y funciones que desempeñaban hacia el interior de su propio equipo, como en el colectivo docente más amplio.

Los profesores plantearon similitudes muy marcadas en sus trayectorias y posiciones, en cada una de las dimensiones:

- en los procesos de formación inicial y permanente, junto con las experiencias laborales previas o paralelas a su incorporación en la universidad,
- en el lugar relegado que ocupa la formación docente en cada caso (excepto Cs. de la Educación) y similar desempeño en los roles y funciones de en sus respectivas asignaturas,
- y los particulares modos de vincularse con la investigación, ya que cada uno de los casos planteó modos diferenciados de desarrollo de la misma, evidenciando en la formación profesional de algunos casos, la desarticulación entre investigación y enseñanza (Caballero y Bolívar, 2015) y de su vinculación con la docencia.

Introduciéndonos en la dimensión docente, podemos señalar, junto con otras investigaciones de otros niveles del sistema educativo (Kyriacou y Kunc, 2007; Zeballos, 2008), que los contextos concretos y las relaciones interpersonales son fundamentales en estos primeros años de docencia; pero podemos extender esta afirmación a los profesores con mayor experiencia, ya que la importancia de los contextos concretos y las relaciones interpersonales se mantiene, ampliándose a relaciones y contextos más alejados físicamente.

Especialmente, en este ámbito universitario nos referimos al contexto de la asignatura como contexto de mayor influencia y reciprocidad, ya que es en esa red de relaciones donde principalmente se desarrolla, discute o reformula al conocimiento docente. La diferencia que podemos realizar tiene que ver con los roles que se asumen o imponen en esos

contextos, que son guiados por los más experimentados y seguidos por los principiantes. En todos los casos, las relaciones interpersonales son fundamentales para el desarrollo del conocimiento docente y de su identidad como profesor/a universitario/a.

Estas vinculaciones socio-interpersonales promueven la configuración del perfil identitario docente (Martin, Conde y Mayor, 2014) y habilita sus procesos de identificación e identización (Gohier, Anadón, Bouchard, Charbonneau y Chevrier, 2001). Los primeros referidos al sentimiento de pertenencia a una comunidad de prácticas que concierne al docente y los segundos respecto de un proceso subjetivo de selección de aquellos aspectos colectivos de los cuales se apropia, cuáles descarta, qué lo distingue o asemeja a dicha comunidad.

En el caso de los principiantes, a través de las relaciones interpersonales, se nutren, imitándolas o desechándolas de acuerdo con el caso de docentes experimentados, porque a través de ellas se posicionan en el departamento para la toma de decisiones más amplias, a nivel de plan de estudios, por ejemplo. Y, fuera del departamento, las relaciones interpersonales con referentes renombrados o colegas de otras universidades también les permiten nutrirse, mantenerse actualizados y discutir los desarrollos más actuales de la disciplina en la que se especializan y en su enseñanza.

También queremos señalar que en aquellos casos en que los profesores no contaban con formación docente significativa y operativa para su propia práctica docente, las relaciones interpersonales se veían potenciadas en su importancia, debido a que la carencia provocaba una mayor dependencia hacia otros profesores más experimentados de los cuales aprendían (Mayor, 2008). Por otro lado, en líneas generales, la docencia les reportaba preocupaciones relacionadas con la efectividad de sus enseñanzas a todos los docentes; sin embargo, la mayor cantidad de segmentos codificados como preocupaciones se encontraba en los docentes principiantes, quienes se sentían más inseguros respecto de sus colegas más experimentados, aunque menos respecto de su inserción docente cercana.

En todos los casos, comprobamos en mayor o menor medida que el aprendizaje de los estudiantes es una de sus principales motivaciones, y los problemas que tenían con las limitaciones que el contexto les imponía los llevaba a producir cambios en las estrategias didácticas que ellos consideraban necesarios, para ajustarlas a las necesidades de sus estudiantes. Planteado esto, estamos en condiciones de responder a los dos interrogantes que sintetizan el trabajo, y que refieren a los temas de conocimiento profesional docente e identidades profesionales docentes en el nivel universitario, a partir de un caso colectivo:

¿Cómo se construye el Conocimiento Profesional Docente de los profesores en estudio?

El Conocimiento Profesional Docente se constituye mediante teorías prácticas o en marcos conceptuales –categorizaciones de problemas prácticos, sus explicaciones y soluciones– que subyacen a las prácticas profesionales (Alcalá, 2014). Por ello, se entiende entonces, que es un tipo de conocimiento experiencial, representado en imágenes o constructos más o menos esquemáticos y de carácter subjetivo, personal y situacional (Marrero, 1993, citado en Alcalá, 2014).

Las definiciones sobre el conocimiento profesional docente giran en torno a sus dos aspectos sobresalientes: lo formal y lo práctico. Estos conocimientos devienen de epistemologías diferenciadas y dan cuenta de la complejidad al momento de definir este “corpus” que pone en juego el docente al momento de ejercer su profesión (Elliot, 1990; Tom y Valli, 1990; Fenstermacher, 1994; Kessels y Korthaghen, 1996; Gimeno Sacristán, 1997; Montero, 2001; Cochran y Smith, 2005). Con este encuadre referencial, nos acercamos a los profesores y sus relatos, y podemos constatar que detrás de los mismos, de sus afirmaciones y negaciones, de sus propuestas, sus ajustes y justificaciones, se encuentra, de manera implícita pero a la vez clara, la epistemología de la práctica (Schön, 1992). Al momento de definir la constitución de este conocimiento, todo lo vivenciado con ellos nos orienta hacia lo eminentemente práctico y experiencial (Marrero, 1993).

En el caso de los principiantes, podemos afirmar que los inicios de su conocimiento docente se encuentran en una etapa pre-profesional (Cruz, 2003), caracterizado por lo que Imbernón (2000) denominaría conocimiento “vulgar” de la docencia; e inclinado por conocimientos que devienen de aprendizajes informales, realizados a partir de su propio desempeño como docentes o mediante relaciones interpersonales con otros colegas del departamento y, especialmente, de la asignatura. En el caso de los experimentados, la epistemología de la práctica prima por sobre la epistemología docente formal. La diferencia radica en que los profesores experimentados tienen un complejo repertorio de teorías pedagógicas concretas elaboradas y comprobadas a lo largo de su trayectoria docente.

Los conocimientos son fundamentalmente pragmáticos e intentan responder a las demandas prácticas que su contexto específico les requiere. En líneas generales, su construcción está guiada por la experiencia, y en función de ella van sometiendo a análisis aquello que ocurre (Rodrigo *et al.*, 1993). Lejos se encuentran los conocimientos pedagógicos generales y su sistematicidad (Shulman, 1986; Grosman, 1990; Carlsen, 1999), y, por lo tanto, señalamos que el conocimiento que están construyendo era eminentemente idiosincrásico. Sin embargo, esta generalización también requiere una matización, ya que observamos que la “guía de la experiencia” también se encuentra más o menos limitada por la estructura disciplinar: en este sentido, hemos observado cómo en el caso de Historia, por ejemplo, los procesos de producción disciplinar limitan y guían lo que sucede o debía suceder en las aulas, lo mismo se observa en el caso de Odontología respecto del aprendizaje de técnicas de manipulación de materiales.

Sin embargo, Informática, aunque también está guiada por su contexto profesional, y Ciencias de la Educación por su conocimiento disciplinar, plantean procesos de aprendizaje más flexibles hasta llegar a los objetivos deseados. Con esto queremos matizar el peso que tiene la experiencia en la construcción del conocimiento docente, y vincularlo con las características de las dimensiones que la orientan. A su vez, todos los profesores poseen un conocimiento detallado de la estructura del plan de estudios.

La diferencia entre los profesores principiantes y expertos es que los primeros tienen un conocimiento mayoritariamente vivencial, a partir de sus experiencias como estudiantes y, en parte, actualizado a partir de los comentarios que les hacen sus propios alumnos, puesto que son más receptivos a las necesidades y demandas del estudiantado (Feixas, 2002). Sin embargo, su conocimiento del plan como docentes se ve limitado al estar impedidos por el entorno concreto a participar de procesos de reflexión y cambio del plan de estudios de la carrera o de la asignatura.

Aun así, los principiantes reconocen la estructura curricular e intentaban mantener cierta coherencia interna en los planteamientos que hacían, para no superponer, adelantar o atrasar contenidos. En el caso de los experimentados, su conocimiento es producto de su participación como docentes en la construcción de dichos planes de estudio. La participación en esos procesos les permite ampliar de un modo notable los conocimientos curriculares propios y contextuales.

La participación de titulares y adjuntos en los procesos de toma de decisiones institucionales o nacionales respecto de los planes de estudio complejiza su mirada respecto del lugar que ocupa la asignatura en todo el entramado académico e institucional. Además, estos docentes experimentados desarrollan una actitud de esperanza frente a su trabajo que los lleva a perseverar más en los objetivos hasta alcanzar situaciones de éxito y mantenerlas en el tiempo, que los docentes que recién comienzan su carrera académica, a su vez, la pasión orientada hacia una meta, mantiene y refuerza el compromiso y la acción (Cardelle y Sanz, 2010; Marchesi y Díaz, 2007; Mesurado y Laudadio, 2019).

En este sentido, los principiantes desarrollan un conocimiento contextual educativo limitado a los devenires del departamento y en escasas oportunidades a ciertas políticas institucionales de la Facultad. Más allá de ello, solo se mencionan someramente ciertas concepciones del contexto universitario en general, conocimiento considerado necesario para un mejor desarrollo de las actividades docentes. Sin embargo, un contexto que sí está presente en los profesores de Informática y Odontología es el profesional, del cual se nutren permanentemente para tomar decisiones, organizar o jerarquizar los contenidos.

En oposición a esta presencia, vislumbramos la ausencia de la investigación en Informática como componente influyente en el conocimiento docente y como dimensión de sus funciones como profesores universitarios. Situación que potencia el limitado planteo de ciertos contenidos y procesos disciplinares. En el caso de los profesores de Odontología, la presencia de la investigación es reducida y su relación con la docencia es esporádica y circunstancial, como pudimos apreciar en el caso. Para la Historia, el contexto que tiene mayor presencia es el de la cultura académica específica, de sus procesos de producción disciplinar en los cuales se basaban para tomar decisiones didácticas y curriculares.

Por último, aunque no menos importante, reconocemos que, más allá de estas características constitutivas, se encuentra presente el motor dinamizador que abordan los especialistas en esta línea: la reflexión, fundamental para la enseñanza, y cómo no, para el aprender a enseñar (Schön, 1992; Benedito *et al.*, 1995; Angulo, 1999; Jenssen *et al.*, 2008). Claro que la complejidad de los procesos de reflexión de los profesores experimentados es superior a de los principiantes, esto se fundamenta en todas las diferenciaciones que vinimos haciendo anteriormente. Por ello, determinados procesos de razonamiento y acción (Shulman, 1987, en Profesorado, 2005) se ven limitados por las características que presenta la cultura docente constituida en los departamentos, y el estatus de sus roles como profesores. Siendo más concretos, nos referimos a las diferencias que se plantean ante los procesos de reflexión ligados a la selección y organización de los componentes curriculares de los diseños de la carrera y de la asignatura. Podemos observar constantemente que los profesores reflexionaban sobre sus acciones futuras y pasadas, preocupados por mejorar sus procesos de enseñanza y los procesos de aprendizaje de los

alumnos, orientando ambos hacia el cumplimiento de los objetivos de la materia y hacia las respuestas a las demandas que los contextos de influencia le hicieren.

En similar dirección, Mesurado y Laudadio (2019) han observado que los docentes más experimentados hayan transitado por diferentes situaciones adversas en el campo laboral y personal, mismas que los hayan fortalecido a la vez que los convierte en personas más resilientes para enfrentar las contradicciones laborales que los docentes menos experimentados. Es probable también que, si el profesor experimentado alcanzó una dedicación apasionada a la actividad docente, amplíe sus experiencias positivas en relación con su trabajo. Estas experiencias positivas ayudan poderosamente a afrontar los conflictos, y estos se vinculan en su efectividad, en su desenvolvimiento.

Así pues, se reconoce cómo muchos de los problemas de los principiantes están relacionados con situaciones que afrontan o han afrontado docentes experimentados. Algunos ejemplos pueden ser: la organización del aula (el trabajo y los aspectos disciplinarios), la motivación de las y los estudiantes, la escasez de recursos y materiales, los inconvenientes o factores emocionales que presenta estudiantado. Frente a esto, los principiantes atraviesan incertidumbre y estrés, en gran medida por la falta de herramientas para encarar situaciones desconocidas. Así, resulta necesario reconocer que la inserción a la docencia no es un camino fácil de realizar, este se desarrolla en relación con otros, en un contexto con características propias, a una cultura institucional y una realidad educativa diversa. Por tanto, para que esta transición no esté rodeada de dificultades que provoque inseguridades e incertidumbres, se sugiere un proceso de acompañamiento e inducción al mundo laboral (Otondo *et al.*, 2021).

En líneas generales, sostenemos que la gran diferencia de constitución del CDC de los profesores agrupados en casos incrustados, por campos disciplinares, se centra en los diferentes matices que adquirirían las dimensiones de la docencia universitaria que hemos comentado. Concretando aún más este panorama, y haciendo jugar la variable “trayectoria/posición”, concluimos que el conocimiento docente de los principiantes y los experimentados presenta rasgos particulares debido a que se asienta sobre diferentes conocimientos experienciales y diferentes dimensiones del conocimiento disciplinar y del conocimiento de la materia.

En el caso de los principiantes, debido a las características del contexto institucional universitario y a sus tradiciones en los modos de operativizar y escindir las propuestas de enseñanza en “clases teóricas” y “clases prácticas”, podemos constatar que están mayoritariamente destinados a los “trabajos prácticos” en los que se dedican a desarrollar básicamente contenidos procedimentales de la asignatura. Esta particularidad del nivel universitario, al menos en el contexto argentino, es la que nos hace observar que el conocimiento docente se construía básicamente con y sobre el conocimiento del contenido procedimental.

Los procesos de transformación de este contenido en representaciones didácticas se realizan con estas limitaciones, aunque con matices, como ya vimos. Estas interacciones son claves al momento de representar didácticamente los conocimientos procedimentales a través de instancias de simulación de la práctica profesional, docente o de investigación, en la mayoría de los desarrollos. Y dicho planteo didáctico los ubica en el rol de guías que acompañan los razonamientos y las actividades de los estudiantes.

Si bien los casos de Informática y Operatoria Dental, como disciplinas aplicadas, se orientan hacia ese contenido, consideramos que destinar a los principiantes únicamente hacia esas propuestas curriculares limitaría el desarrollo de un conocimiento docente equilibrado. En contraposición, los experimentados, dado que seleccionan y organizan los contenidos de la asignatura y guían permanentemente el desarrollo de la misma, hacia adentro de su equipo docente, como hacia afuera (en relación con otras asignaturas del plan o de otros planes), plantean un conocimiento docente de un modo más complejo e integral en todos los casos, respecto de sus principiantes.

De las diferencias entre las referencias sobre el conocimiento sustantivo y sintáctico de la asignatura, podemos decir la importancia que adquieren las diferencias en las formaciones de posgrado disciplinares, en investigación o en docencia y la vinculación que estas tienen con los conocimientos sobre los contenidos curriculares. Y en este sentido queremos señalar que aquellos docentes experimentados que más desarrollan sus conocimientos sintácticos, por ser productores activos dentro de sus disciplinas, se encontraban más cercanos a propuestas didácticas transformadoras.

¿Cuáles son las notas de identidad que hemos identificado?

Como lo sostiene Cantón y Tardif (2018: 5):

[...] la identidad docente no se refiere a una realidad empírica objetiva o a una suerte de esencia identitaria de límites y contenidos bien definidos a la cual tendríamos acceso a través de nuestras percepciones o de nuestros conceptos. Se trata más bien de una construcción teórica elaborada a partir de diferentes dimensiones definidas por los marcos conceptuales y por las disciplinas.

Con relación a la identidad docente de todos los profesores que integran el caso colectivo sólo podemos decir que la misma se constituye de acuerdo con las características de las comunidades de práctica en las que se inscriben. Es en esta comunidad donde se desarrolla lo que se denomina profesión académica, cuya razón de ser es su capacidad de generar, transmitir y certificar la adquisición de conocimiento en instituciones de educación superior (Clark, 1991 en Marquina y Pérez, 2019). Es decir, que a diferencia de las “otras” profesiones, esta se identifica con lo “académico” ya que incluye al profesional “como miembro de una comunidad o profesión que se encuentra diferenciada e independiente del poder estatal y dedicado fulltime a la producción y transmisión de conocimientos” (Walker, 2019: 13).

A su vez, que dichas comunidades de práctica se ven limitadas o potenciadas por los contextos locales de posibilidad. Con esto queremos señalar que, si la comunidad de práctica a la que es afín un grupo de docentes tiene orientación hacia la dimensión profesional, por ejemplo, esto también se vincula con las limitaciones que le impone el contexto respecto del desarrollo de otra dimensión, la investigación, por ejemplo. Por ello, estas particularidades de identidad debemos diferenciar para cada caso, reconociendo que uno de los principales componentes de la profesión de los académicos radica en su heterogeneidad, considerando los particularismos territoriales en los que se despliega

dicha profesión. Aún cuando asumimos que estamos en presencia de un objeto de estudio ecléctico y en algunas situaciones marcadamente fragmentado (Marquina, 2020).

La identidad de los profesores de Informática está directamente vinculada con la dimensión profesional. Al definirse, los protagonistas no se reconocían como profesores, sino como informáticos que trataban de ayudar a otros más jóvenes a aprender la disciplina. Esta clara identificación con el colectivo profesional o, mejor dicho, no-identificación con la profesión docente, es compartida por los miembros de la asignatura y, según sus relatos, del departamento.

Nuestros encuadres teóricos nos plantean que las identidades de los sujetos, sea la personal o los tipos de identidades colectivas, se construían a través de la interacción con otros a lo largo del tiempo, generándose múltiples relaciones de influencia (Watson, 2006; Villa, 2001; Bolívar, 2004). Siendo así, podemos suponer que nuestros profesores construyen su no-identidad como docentes en un contexto que tampoco se identificaría con esta profesión.

Gajardo (2019) y Uitto *et al.* (2015: 164) refieren cómo los docentes van transformando su identidad por las experiencias que se viven en el día a día, en el contacto con los estudiantes, pares y por el contexto sociopolítico; como es de conocimiento, “los docentes viven en medio de diferentes historias colectivas, que inevitablemente forman una parte significativa de su identidad docente”, lo que refleja que la relación con los demás influye en su razonamiento, en su práctica.

No excluyente a este razonamiento, podemos pensar que la identificación con la profesión docente demanda también tiempo, en el desarrollo de procesos de formación y de práctica (Montero, 2001), y formación docente significativa; en este sentido, el tiempo es una variable relativamente corta en el caso de los profesores principiantes, y la formación docente se ha desarrollado esporádicamente en todos los sujetos. Relacionando las nociones de identidad profesional con la de conocimiento docente, podemos observar que ambas mantienen entre sí relaciones de influencia y que, como refieren Madueño y Márquez (2020), la formación de pregrado es un componente elemental para la estimulación y refuerzo de posteriores aprendizajes.

Para poder desarrollar este razonamiento, quisiéramos desglosar la noción de identidad profesional en dos identidades profesionales más específicas: la de profesional de la Informática y la de profesional de la docencia. Recordemos que en un mismo sujeto “habitan”, “conviven” diferentes conformaciones identitarias (Wenger, 1991), a las que Bernal, de manera muy clara e interesante, (2003) llama “personajes”.

Teniendo separadas estas nociones, podemos concluir que la identidad, como profesionales de la Informática, se encuentra fortalecida como fruto de la formación sistemática específica, tanto inicial, como permanente, la trayectoria profesional y la situación profesional con la que están mayoritariamente comprometidos y la ausencia de la investigación en el contexto específico. Esta fuerte identificación repercute profundamente en el conocimiento docente que están construyendo hace menos tiempo, y solo con una base experiencial (propia y ajena). Cuestión que, a la vez, plantea una débil identidad como profesionales de la docencia, debido que esta se sustentaría mayoritariamente en esa base cognitiva (Gewerc, 2001).

Generada esta pequeña red, concluimos que la identidad profesional como informáticos, grupal (departamento) y cultural estaría generando esas las particulares construcciones que se desarrollan en el CDC y en el conocimiento y las concepciones docentes en sentido amplio. Respecto de los profesores de Odontología, podemos observar también que su identidad está directamente vinculada con la dimensión profesional. En este caso se definen como odontólogos, aunque reconocen tener “vocación” docente.

Sin embargo, es muy clara la identificación con el colectivo profesional, ya que, aun en aquellos casos con dedicaciones completas, siguen manteniendo su práctica clínica, por ser indiscutidamente necesaria para continuar con la docencia. Las mismas relaciones de inferencia podemos hacer con todo el colectivo docente de Odontología, ya que también, según sus relatos, estos profesores construyen su identidad en un contexto que la comparte (Watson, 2006; Villa, 2001; Bolívar, 2004).

En esta ocasión, la reflexión en torno a la identificación con la profesión docente nos lleva por otro derrotero, dado que los profesores de este caso incrustado han desarrollado importantes carreras formativas en el campo educativo. Con este antecedente reflexionamos acerca del impacto de las mismas en la identidad profesional, para correrlos de la mirada “vocacional” de la docencia hacia una concepción profesional. Desglosando, en dos conformaciones identitarias, personajes o identidades más específicas (Bernal, 2003 y Wenger, 1991), podemos decir que los docentes estarían identificándose con un profesional de la Odontología, en detrimento de un docente vocacional.

Nos interesa nuevamente señalar que estas concepciones que comparten con respecto a la docencia no han podido ser modificadas por la formación docente formal. Teniendo separadas estas nociones, podemos señalar que la identidad –como profesionales de la Odontología– se encuentra fortalecida como fruto de la formación sistemática específica, tanto inicial, como permanente, la trayectoria profesional y la situación profesional con la que estaban comprometidos, y, nuevamente, las limitaciones que la investigación en la disciplina les plantea. Esta fuerte identificación repercute profundamente en el conocimiento docente que están construyendo sobre la base de una valoración pre-profesional o vocacional, a pesar de la formación docente que detentan.

En tercer lugar, analicemos el caso de los profesores de Historia. Aquí, su identidad está directamente vinculada con la dimensión de investigación. Los docentes, si bien tenían formación de grado como profesores, se reconocen como historiadores que no solo saben de Historia, sino que también aportan a la construcción de la disciplina.

En este caso, la identidad colectiva no puede generalizarse a todo el departamento, ya que, según sus relatos, no todo el departamento la comparte como colectivo más amplio (Watson, 2006; Villa, 2001; Bolívar, 2004), pero sí podemos identificar que su comunidad de práctica se circunscribe a determinados equipos dentro y fuera del mismo, con quienes comparten los principios de acción y reflexión en la disciplina, y en la línea de investigación específica. Aquí también reflexionamos acerca del impacto de la formación de grado en profesorado disciplinarios (aunque, a la vez, se graduaron de licenciados), y observamos que la identificación con la dimensión docente está fuertemente condicionada por las razones que justifican las elecciones que realizaron los profesores al seleccionar la carrera. Ya que el contexto específico condicionaría a aquellos que gustan de la Historia a realizar el profesorado por la salida laboral que este tiene, dejando a la licenciatura en un segundo lugar respecto de la salida laboral.

Eso nos hace pensar que nuestros profesores, si bien realizan sus formaciones de grado en docencia, se sienten identificados con la disciplina y han sido de los pocos (porque el número es realmente reducido), que han podido continuar sus carreras como investigadores. Carrera que, además, goza, en el caso de la adjunta, de un reconocimiento notable a nivel nacional, y que el principiante tomaba como modelo. Es por ello que se identifican con el historiador y no con el docente que enseña Historia. Teniendo en cuenta esto, podemos concluir que la identidad como historiadores se encuentra fortalecida como fruto de la formación sistemática específica, inicial (Licenciatura), como permanente, la trayectoria en investigación facilitada por un contexto local rico en la línea de investigación en la que trabajan. Si bien ellos no manifestaban una valoración pre-profesional o vocacional de la docencia, sí dejan en claro que sus decisiones curriculares estaban orientadas al licenciado y no al estudiante de profesorado.

El último análisis que realizamos respecto de la identidad profesional es el del caso de las profesoras de Ciencias de la Educación. En este, su identidad vincula de modo difícilmente diferenciable la docencia y la investigación. Las docentes poseen formación de grado y de posgrado en docencia y en investigación, y, sumado a lo anterior, se desempeñan en una institución educativa, como es obvio. Pero señalamos esto porque consideramos que esa dificultad de desentrañar la identidad docente de la profesional o viceversa se debió precisamente a que las profesoras (como en ningún otro caso y por obvias razones) investigan sobre aquello en lo que se habían formado y que, a la vez, vivencian en su práctica docente. Su identidad profesional está completamente atravesada por la docencia y por la investigación sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje que realizan ellas mismas y otros sujetos en situación de formación. En este caso, las identidades específicas de docencia e investigación tienen similar peso en los relatos de las profesoras. Inclusive sus propios razonamientos de reflexión y acción se ven nutridos de los productos de sus investigaciones y formaciones docentes. Lo que no podemos constatar a partir de los relatos es que esto sea compartido por todo el departamento, aunque hemos identificado pequeñas comunidades de práctica en igual situación.

Su formación sistemática específica, inicial, como permanente y la trayectoria en investigación facilitada por un contexto local demandante de la línea de investigación en la que trabajan, favorecería a esta construcción identitaria. Todo lo anterior nos lleva a retomar nuestro interés centrado en la dimensión docente, y deseamos cerrar este apartado reflexionando sobre las diferentes características que fue tomando esta dimensión en los casos estudiados y cómo las características de la formación docente se impusieron como un punto de reflexión que nos compete realizar. Es por ello que retomamos la reflexión que realizará Lucarelli (2008), sobre el desafío que le representa a los profesores universitarios, con escasa formación en docencia, la construcción de estrategias de enseñanza que den respuestas a las demandas actuales de aprendizaje; cuánto más, para profesores principiantes, pertenecientes a cualquier campo profesional que necesitan fortalecer su red de conocimientos docentes en función de una coherencia y equilibrio de sus componentes (Bain, 2007). Porque, como hemos analizado, los profesores universitarios con más experiencia tienen un repertorio más completo de respuestas ajustadas; sin embargo, consideramos que en el caso de los principiantes en estudio, esto

podría ser posible a partir de una mayor participación en los diferentes momentos de la práctica docente, en la asignatura y el departamento, y del inicio de aprendizajes formales sobre la enseñanza que les permita potenciar sus aprendizajes experienciales (Grossman, 1990), hacia conocimientos complejos sobre la práctica de enseñanza de su disciplina. En este sentido, Vanegas y Fuentealba (2019) afirman que son los procesos de prácticas los que habilitan las iniciales tensiones entre el ámbito personal y profesional, en la identidad profesional docente del principiante y su desarrollo, puesto que se pone en juego la transición entre rol estudiantil al rol docente. Y respecto de la formación docente en concreto, la posibilidad de repensar estrategias efectivas acotadas a las características idiosincráticas de los colectivos profesionales, y no únicamente a conocimientos pedagógicos generales que solo estarían brindando fundamentación teórica a prácticas ya realizadas, como bien dijeron profesores de un caso.

Reflexiones finales sobre las implicaciones de la investigación para la práctica pedagógica en la universidad

En primer lugar, y de modo más general, la investigación aporta experiencias concretas en las que evidenciamos procesos activos de aprendizaje y desarrollo de una profesión: la docente. Específicamente, es una confirmación empírica e interpretativa de la naturaleza social y contextualizada de la cognición, en sentido amplio y, particularmente, del proceso de aprendizaje y desarrollo de la docencia. A partir de ellos, planteamos las siguientes implicaciones que se vinculan con el estudio y las prácticas del conocimiento profesional docente universitario:

- **La importancia de los diferentes contextos de influencia en la conformación del conocimiento docente y de la identidad del colectivo:**

Se han podido determinar factores contextuales, educativos y profesionales y de investigación, que condicionan e influyen en los conocimientos profesionales docentes de los profesores. Estos aprendizajes fueron conformando un entramado particular, que intenta dar respuestas específicas a un conjunto de circunstancias también específicas, como presentamos en el marco teórico y respaldamos en el análisis del trabajo de campo.

Pudimos comprender la centralidad del aspecto contextual, a tener en cuenta en un estudio como este: no solo las personas que estábamos estudiando eran importantes, sino igualmente relevante era su contexto. Fue el contexto y nuestra profundización en él, lo que nos permitió observar de cerca el proceso en el cual los profesores estaban construyendo y desarrollando su propio conocimiento docente, a partir de las reglas, imposiciones y posibilidades que les brindaba dicho entorno.

Además de los predomios de los mismos por sobre el conocimiento docente, pudimos identificar su influencia en la identidad profesional de los sujetos, y por esta doble influencia, identificamos claramente la estrecha relación que mantiene la identidad profesional con el conocimiento profesional docente. A su vez, las influencias de los contextos no son simétricas en todas las etapas profesionales por las que atraviesan los sujetos. Así pues, queda claro en nuestro caso colectivo de estudio que el contexto circunscripto a la asignatura es el de mayor valor para el aprendizaje de la profesión docente y que el contexto universitario académico más amplio es el de mayor influencia para el desarrollo del conocimiento profesional de los profesores experimentados.

Por otro lado, en la conformación de un caso colectivo, a partir de las importantes similitudes que planteaban las entrevistas de los sujetos, pudimos confirmar cómo los miembros de una asignatura comparten de manera común conocimientos, valores y normas de una comunidad más grande: la comunidad de práctica, que puede circunscribirse o no al departamento, a la facultad o a una grupalidad específica que comparte sus modos de ver y actuar en el mundo. Son determinados “saberes” los que guían la dirección de sus acciones, y les permiten compartir una identidad común.

- **El conocimiento docente y la identidad docente universitarios poseen características particulares: la incorporación de la dimensión profesional**

También rescatamos la construcción particular del conocimiento docente en general y del conocimiento didáctico del contenido. En este sentido, el poder matizar las generalizaciones que a nivel teórico se han venido desarrollando sobre las funciones habituales del profesorado universitario y ajustarlas a las etapas profesionales que nos interesaba: descartando a posteriori la gestión como un aspecto poco relevante para el profesor universitario en estudio, sea docente experimentado o principiante y develando también a posteriori las diferentes vinculaciones que las dimensiones de investigación y profesional tienen con la docencia del nivel. En este sentido, al estudio del conocimiento profesional docente de nivel universitario también mencionamos la incorporación plena de la dimensión profesional. Decimos que esta significó un ajuste al nivel, debido a que en él se pueden hallar profesores que tengan un desarrollo importante en esta dimensión, y, a la par, que trabajen como profesores.

Pérez Gómez (2010) nos ayuda a comprender que cuando hablamos de conocimiento estamos hablando de cuerpos organizados de proposiciones que ayuden a comprender mejor la realidad. Desde la docencia se aborda esta cuestión cuando se transforma el conocimiento profesional en pensamiento y sabiduría. En este sentido, Eisner (1996) sostiene la idea del cambio en la manera de cómo pensamos sobre el conocimiento que los profesores necesitan para enseñar bien. Dicho cambio al que Eisner (1996) hace alusión, es sobre la transición desde episteme hacia frónesis, entendiendo que la episteme era considerada por los filósofos griegos como el conocimiento verdadero y evidente. Y el conocimiento falso era comprendido como un oxímoron. Mientras que la frónesis se refiere al razonamiento práctico y sensato. Con lo expuesto, se pretende remarcar que el razonamiento práctico es materia de la vida práctica, no lo es de la ciencia teórica y, por ello, su propósito es llegar a buenas decisiones, aunque imperfectas con respecto a circunstancias particulares.

- **La jerarquía docente en la universidad y sus implicaciones**

Además de plantear la riqueza obtenida al estudiar este fenómeno en la red de relaciones que se establecen en equipos docentes de asignaturas universitarias, pudimos encontrar ciertas características propias del nivel que estarían influyendo en la conformación del conocimiento e identidad docentes. Como pudimos ver, en ese contexto se desarrollan de manera colectiva los conocimientos docentes, sean estos en una etapa de aprendizaje directo del rol o en una etapa de aprendizaje de la gestión y la organización de la asignatura, que incluye el aprender a formar a otros para que formen.

Señalamos también la influencia que pueden tener en el principiante los modos de plantear las propuestas didácticas en relación con el desarrollo escindido de determinados aspectos del contenido disciplinar. Nos referimos a la diferenciación teoría-práctica, claramente manifiesta en el nivel universitario, y que genera determinadas construcciones del conocimiento docente, en las que se desarrolla una dimensión por sobre la otra, construyendo también representaciones didácticas parciales que repercuten no solo en el propio proceso de aprendizaje del principiante, sino en modos de aprender la disciplina que se van sosteniendo en el tiempo. Esta construcción fragmentaria en el conocimiento profesional docente de los principiantes, se ve subsanada en los profesores con mayor experiencia que tienen a su cargo la gestión de la asignatura y el trabajo de gestión de la carrera en conjunto con colegas. Estas prácticas de gestión docente (no político-institucional) potencian el conocimiento docente de los experimentados y los ayuda a realizar planteos más integrales y profundos de los contenidos de la asignatura. Sin embargo, mantienen al principiante en una especie de burbuja temporal acotada a la red de relaciones internas de la asignatura.

- **La investigación como dimensión fundamental aunque no homogénea en su relación con la docencia**

Pudimos observar que en los cuatro casos de estudios la investigación se vincula de manera diferenciada con la docencia. La misma se presenta como condicionada por el desarrollo de las posibilidades del contexto local. Sin embargo, el desarrollo de la misma en los profesores universitarios permitiría procesos de transformación del conocimiento docente y no solo de reproducción del mismo, al ubicar al docente en el rol de productor de conocimientos, con un profundo saber respecto de los conocimientos sustantivos y sintácticos de las disciplinas. Consideramos que esto es una potencialidad de la investigación respecto de la docencia, siempre y cuando el docente investigador se posicione en posturas epistemológicas relativistas que habiliten a la transformación o, al menos, al cuestionamiento de lo ya conocido en la disciplina y lo entienda también como posibilidad de enseñanza.

- **La formación docente para el “aprender a enseñar”, para el “enseñar a enseñar” y para el “investigar sobre la enseñanza”**

La formación docente se presenta como una formación teórica que da sustento a prácticas ya instaladas, pero que no las transforma significativamente, o como una formación “salpicada” de temas puntuales sin mayor impacto en la práctica docente. Sin embargo, reiteramos nuestro convencimiento que la misma se puede constituir como factor de cambio del conocimiento docente en la medida que se ajuste a los conocimientos y prácticas concretas de los colectivos profesionales. Trabajando en tres sentidos: la enseñanza de la profesión para el trabajo directo con los estudiantes, la enseñanza para el acompañamiento y la gestión de los equipos docentes destinado a profesores más experimentados, y la formación en investigación docente, para la elaboración de experiencias de investigación sistemáticas de la propia práctica, que les permitan continuar de modo permanente con procesos de reflexión formativos a través de los resultados que vayan obteniendo de sus propias investigaciones. Concretando estas implicaciones generales en implicaciones prácticas, principalmente para el contexto específico, planteamos:

- ✓ la necesidad de equilibrar las dimensiones estudiadas, reforzando, en primer lugar, las políticas institucionales en materia de formación docente sistemática, no solo para los principiantes, sino para fortalecer las prácticas informales de guía y asesoramiento que realizan los profesores con más experiencia.

En este sentido, la propuesta podría circunscribirse a programas formativos que integren iniciativas de formación docente con equipos de cátedra, en las que los más experimentados también sean formados para acompañar los procesos de aprendizaje de los principiantes. Trabajando exclusivamente sobre los procesos de reflexión y acción más complejos de los experimentados, para que sean conscientes ellos mismos de dichos procesos y a la vez sean analizados por el equipo docente desde aportes disciplinares y pedagógicos específicos. En ese marco, que dichos programas recuperen y respondan a necesidades específicas y situadas de los docentes universitarios, por lo que deben ser flexibles y abiertos a las retroalimentaciones de los propios destinatarios. Asimismo, su diseño debe contar con una estructura que habilite evaluaciones periódicas e informes de resultados respecto de los procesos de prácticas que realicen. Y, en segundo lugar, el refuerzo de las políticas institucionales de investigación y formación en las disciplinas de manera conjunta, indagando sobre las disciplinas en las que se evidencia mayor vacancia en la universidad.

Consideramos que la actividad de investigación permite que el docente de esa disciplina se posicione en el rol de generador de conocimientos, y, por ende, facilitaría el rol de transformador del mismo, acercando a los estudiantes a las múltiples perspectivas disciplinares, a procesos de producción del conocimiento, y a un planteo integral de los contenidos sustantivos y sintácticos de la disciplina. Pudimos observar cómo los docentes que en nuestro estudio tenían mayor desarrollo en esta dimensión planteaban configuraciones didácticas más transformadoras, que se alejaban de la reproducción lineal del contenido a enseñar.

- ✓ el reconocimiento de la cátedra, en primer lugar; y del departamento, en segundo, como “espacios” en los que se generan las relaciones de mayor influencia para el proceso de “aprender a enseñar” de un principiante y de “enseñar a enseñar” de un experimentado. Y a partir de este reconocimiento, el planteamiento de la necesidad de incorporación de los principiantes a las tareas de reflexión, diseño y elaboración de los programas de la materia y de los planes de estudio de la carrera. Actividad que influiría positivamente en el desarrollo y la reflexión sobre el propio conocimiento disciplinar en un sentido íntegro.
- ✓ En la misma línea, la revisión sobre los estilos de concreción de las propuestas de enseñanza de las materias y la organización de las clases, para un desarrollo curricular que no separe teoría y práctica y relegue al principiante a un desarrollo parcial de la disciplina que tendría su correlato en un desarrollo también parcial de su conocimiento docente. Sintetizando estos dos primeros apartados del capítulo que estamos transitando, nos encontramos en condiciones de delinear esquemáticamente los aportes de esta investigación a los procesos de construcción de la Identidad Profesional

en vinculación con el Conocimiento Docente en el contexto universitario. Cabe señalar que esta modelización es un esfuerzo por sintetizar los aportes obtenidos, esfuerzo que no desconoce las limitaciones que en sí mismo posee todo esfuerzo de modelización de la realidad, y que aspira conjugar aquellos detalles más relevantes, sin perder de vista que en los diferentes matices aportados por los casos se halla la profundidad de la investigación presentada.

Podemos decir, en primer lugar, que tanto la identidad profesional universitaria como su conocimiento profesional docente se presentan como realidades absolutamente vinculadas e influidas o no por las mismas dimensiones que se han puesto en juego. Las identidades docentes evolucionan, no solo se forman a partir de teorías relacionadas con la profesión inicial, sino que también se vinculan y se sustentan en concepciones, interpretaciones y conocimientos construyen desde lo subjetivo y tienen una influencia significativa en su práctica profesional.

Un docente universitario desarrolla una identidad profesional determinada de acuerdo con los contextos de influencia profesionales o académicos (investigación), relevantes en su campo de acción y dicho desarrollo de la identidad se amalgama con el desarrollo del conocimiento profesional docente, en particular, el conocimiento didáctico del contenido. Por ello, no es un proceso lineal, descontextualizado e independiente de las comunidades de prácticas en las cuales se encuentran insertos los docentes, sino, más bien, un proceso en el que se van conjugando tensiones, identificaciones, contradicciones, conciliaciones y reconstrucciones entre las dimensiones planteadas. Respecto del conocimiento didáctico del contenido, su evolución depende también de esas notas de identidad que lo impulsan o limitan y se encuentra atravesado por la antigüedad en la docencia, que, a su vez, influye en el rol y la función docente que cumple el profesor dentro de la jerarquía universitaria.

Los contextos de influencia externos a la docencia universitaria más relevantes son de orden cultural, sea por la cultura profesional o por la cultura de investigación o académica. Sin embargo, los contextos de influencia propios de la docencia universitaria son más acotados y se circunscriben a niveles de influencias grupales, siendo el contexto de la asignatura el que toma relevancia. En este nivel más cercano, se desarrolla el conocimiento didáctico del contenido, evolucionando, de acuerdo con la antigüedad y los roles y funciones inherentes a los cargos que se detentan, hacia conocimientos pedagógicos, disciplinares y contextuales, que van desde experiencias personales y concretas como estudiantes hacia conocimientos prácticos de diferente envergadura, validados a través de la práctica profesional.

Consideramos que cualquier aspiración para modelizar el conocimiento didáctico del contenido en la universidad debe tener en cuenta estas diferencias entre las influencias contextuales (culturales y grupales) y los movimientos que se desarrollan a partir de las trayectorias y posiciones (roles y funciones) en la jerarquía docente directamente vinculada con la antigüedad y la formación especializada que habilita el acceso a cargos con mayor toma de decisiones, de acuerdo con la organización que hoy detenta el sistema universitario argentino. Queda pendiente, y nos lo plantearemos en las propuestas futuras, la posibilidad de pensar instancias formativas para la evolución del conocimiento docente en la etapa de inserción temprana a la docencia universitaria, para que su desarrollo no quede relegado al paso de los años, que es indudablemente necesario, pero no necesariamente un requisito absoluto.

Referencias

- Alcalá, M. T. (2014). “El sinuoso camino hacia la comprensión del conocimiento docente”. *Revista de Educación*, 5 (7), 2014. 93-102.
- Angulo Rasco, J. (1999). “De la investigación sobre la enseñanza al conocimiento docente”, en Pérez Gómez, A. I.; Barquín Ruiz, J. y Angulo Rasco, J. F. *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica* (261-319). Madrid, Akal.
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia, Publicacions Universitat de Valencia.
- Benedito, V.; Ferrer, V. y Ferreres V. (1995). *La formación universitaria a debate*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Bernal, C. A. (2006). *Metodología de la investigación*. México, Pearson.
- Bolívar Botía, A.; Fernández Cruz, M. y Molina Ruiz, E. (2004). “Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial”. *Forum Qualitative Social Research*, 6.
- Caballero, K. y Bolívar, A. (2015). “El profesorado universitario como docente: hacia una identidad profesional que integre docencia e investigación”. *Revista de Docencia Universitaria*, REDU. Vol. 13 (1), pp. 57-77.
- Cantón, I. y Tardif, M. (Eds.). (2018). *Identidad profesional docente* (Vol. 48). Narcea Ediciones.
- Cardelle-Elawar, M. y Sanz, M. (2010). “Looking at teacher identity through self-regulation”. *Psicothema*, 22(2), 293-298.
- Carlsen, W. (1999). “Domains of teacher knowledge”. En Gess-Newsome, J. y Lederman, N. (Eds.), *Examining pedagogical content knowledge: The construct and its implications for science education* (133-146). London: Kluwer Academic Publishers.
- Cochran-Smith, M. (2005). “Teacher educators as researchers: Multiple perspectives”. *Teaching and Teacher Education* 21, 219-225.
- Cruz Tomé, M. (2003). “Necesidad y objetivos de la formación pedagógica del profesor universitario”. *Revista de Educación*, 331, 35-66.
- Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Eisner, E. (1996). *Discurso de apertura. Conferencia Internacional sobre Educación de profesores: Estabilidad, Evolución y Revolución*.
- Feixas, M. (2002a). “El profesorado novel: Estudio de su problemática en la Universitat Autònoma de Barcelona”. *Revista de Docencia Universitaria*, REDU, 2 (1), 141-160.
- Feixas, M. (2002b). *El desenvolupament professional del professor universitari com a docent*. Tesis Doctoral. Departamento de Pedagogía Aplicada, Universidad Autònoma de Barcelona, Barcelona, España.

- Fenstermacher, G. (1994). "The Knower and the Known: The Nature of Knowledge in Research on Teaching", en Darling Hammond, L. (Ed.), *Review of Research in Education*, 20, (3-56), Washington, DC: American Educational Research Association.
- Gajardo-Asbún, K. P. (2019). "Estado del arte sobre identidad docente: Investigación de experiencias de profesores en formación y en ejercicio". *IE Revista de investigación educativa de la REDIECH*, 10(18), 79-93. Disponible en https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v10i18.217.
- Gewerc, A. (2001). "Identidad Profesional y trayectoria en la universidad. Profesorado". *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 5, 1-15.
- Gimeno Sacristán, J. (1997). *Docencia y cultura escolar. Reformas y modelo educativo*. Buenos Aires: Ideas.
- Gohier, C.; Anadón, M.; Bouchard, Y.; Charbonneau, B. y Chevrier, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel: un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 3-32.
- Gómez Pérez, Á. (2010). "Aprender a educar: nuevos desafíos para la formación de docentes". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (68), 37-60.
- Grossman, P. (1990). *The making of a teacher: teacher knowledge and teacher education*. New York. Teachers College Press.
- Imbernón, F. (2000). "Un nuevo profesorado para una nueva Universidad. ¿Conciencia o presión?". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 38, 37-46.
- Janssen, F. y Hullu, E. (2008). "Positive experiences as input for reflection by student teachers". *Teachers and Teaching*, 14, 115-127.
- Kessels, P. y Korthagen, F. (1996). "The relationship between theory and practice: back to the classics". *Educational Researcher*, 25, 17-22.
- Kyriacou, C. y Kunc, R. (2007). Beginning teacher's expectations of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 23, 1246-1257.
- Lucarelli, E. (2008). "Asesoría pedagógica y cambio en la universidad. Profesorado". *Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*, 12.
- Madueño, M. L. y Márquez, L. (2020). *Formación de la identidad docente de estudiantes de la carrera de Educación Primaria desde la experiencia de la práctica profesional*. doi: <https://doi.org/10.6018/j/333091>, *Formación universitaria*, 13(5), 57- 68.
- Marquina, M. y Pérez Centeno, C. (2019). *La profesión académica universitaria: entre el desarrollo del conocimiento y las demandas sociales. III Coloquio de investigación educativa en Argentina*.
- Marquina, M. (2020). "Between the global and the local: The study of the academic profession from a Latin American perspective". *Higher Education Governance & Policy*, 1(1), 63-75.
- Marcelo, C. (1992). *Aprender a enseñar: un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes*, CIDE, Madrid.

- Marradi, A.; Archenti, N. y Piovani, J. I. (2007). *Metodología de las ciencias sociales*. Buenos Aires: Emecé.
- Marrero, J. (1993). “Las teorías implícitas del profesorado: vínculo entre la cultura y la práctica de enseñanza”. En M. J., Rodrigo; Rodríguez, A. y Marrero, J. (Eds.). *Las teorías implícitas, una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.
- Mayor Ruiz, C. (1995). *Aprender a enseñar en la universidad: Un estudio de caso de las condiciones profesionales y formativas del profesorado universitario*. Tesis Doctoral inédita. Universidad de Sevilla.
- Mayor Ruiz, C. (2008). “El desafío de los profesores principiantes universitarios ante su formación”. En Marcelo, C. C. (Ed.). *Profesores principiantes e inserción a la docencia*. Barcelona: Octaedro.
- Martin-Gutierrez, A.; Conde-Jimenes, J. y Mayor Ruiz, C. (2014). “La identidad profesional docente del profesorado novel universitario”. REDU. *Revista de Docencia Univeritaria*. Vol. 12(4). ISSN: 1887-4592.
- Mesurado, Belén y Laudadio, Julieta (2019). “Teaching Experience, Psychological Capital and Work Engagement: Their Relationship with the Burnout on University Teachers”. *Propósitos y Representaciones*, 7(3), 12-26. Disponible en <https://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n3.327>.
- Mingorance, P.; Mayor, C. y Marcelo, C. (1993). *Aprender a enseñar en la Universidad*. Sevilla: GID.
- Montero, L. (2001). *La construcción del conocimiento profesional docente*. Santa Fe: Homo Sapiens.
- Otondo-Briceño, M.; Mayor Ruiz, C. y Hernández de la Torre, E. (2021). “Análisis de los incidentes críticos de la identidad profesional docente del profesorado principiante de educación especial”. *Formación universitaria*, 14(4), 25-38. Disponible en <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000400025>.
- Pérez Gómez, Á. I. (2010). “Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes”. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, Vol. 24, Núm. 2, agosto, 2010, 37-60.
- Rodrigo, M. J.; Rodríguez, A. y Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas del profesorado: vínculo entre la cultura y la práctica de enseñanza*. Madrid: Visor.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- Shulman, L. (1987). “Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform”. *Harvard Educational Review* 57(1): 21 Edic. cast.: “Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado”. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 9, 2005.
- Tom y Valli, L. (1990). “Professional Knowledge for Teachers”. En Houston, W. R. y J. W. S. M.

- Haberman (Eds.) (s/f). *Handbook of Research on Teacher Education*. (373-392). Nueva York: MacMillan.
- Uitto, M.; Kaunisto, S. L.; Syrjälä, L. y Estola, E. (2015). "Silenced Truths: Relational and Emotional Dimensions of a Beginning Teacher's Identity as Part of the Micropolitical Context of School". *Scandinavian Journal of Educational Research*, 59(2), 162-176. doi 10.1080/00313831.2014.904414.
- Vanegas Ortega, C. y Fuentealba Jara, A. (2019). "Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: consideraciones claves para la formación de profesores". *Perspectiva educacional*, 58(1), pp.115-138. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.1-art.780>.
- Villa Lever, L. (2001). "El mercado académico: la incorporación, la definitividad y las promociones, pasos para una misma trayectoria de formación". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 6, 63-77.
- Walker, V. (2019). *Cambios en el trabajo docente universitario: condiciones desiguales, experiencias y sentidos*. En *XIII Jornadas de Sociología*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- Watson, C. (2006). "Narratives of practice and the construction of identity in teaching". *Teachers and Teaching*, 12, 509-526.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.
- Yin, R. (1994). *Case study research: Design and methods*. California: Sage.
- Zeballos, M. (2008). "Programa de acompañamiento a profesores principiantes en la Provincia de Buenos Aires, República Argentina", en Marcelo, C. C. *Profesores principiantes e inserción a la docencia*. Barcelona, Octaedro.

CAPÍTULO 3

LA FIGURA DEL PROFESOR EN LOS CAMBIOS CURRICULARES

Liz Hamui Sutton

Introducción

El *curriculum* representa el complejo entramado estructural de un plan de estudios en el que distintos actores pedagógicos interactúan para el logro de un perfil de egreso específico que se inscribe en un proyecto socio-histórico y cultural más amplio, delineado en las políticas educativas del país. Como explica de Alba (1995: 59-60), “el curriculum está conformado por aspectos estructurales formales, así como por dimensiones procesales prácticas”. En el devenir de la currícula, se forman los estudiantes, los docentes, las autoridades y personal del aparato administrativo que dan vida a las instituciones. En el marco educativo, los agentes¹ transitan por situaciones interaccionales particulares que van desde lo general hasta lo más específico. Es en ese trayecto donde sucede el proceso formativo y la configuración de la identidad profesional y personal.

1 El agente es un ser social relacional que actualiza desde la posición que ocupa, la formación discursiva de la que participa, por medio de la acción social. De esta manera, el sujeto es capaz de articular enunciados e ideas en modalidades diversas como narrativas, diálogos, secuencias performativas, descripciones, explicaciones, metáforas, entre otras (Hamui, 2019: 39-40). Un agente discursivo expresa posiciones concretas en coordenadas temporales y espaciales específicas, desempeñando un rol impregnado de ideología. Según las nociones de habitus, campo y capital de Bourdieu (1990: 37-54), el sujeto incorpora dispositivos o esquemas para actuar, pensar y sentir asociados a cierta posición social. Este habitus hace que las personas de un entorno social homogéneo tiendan a compartir estilos de vida parecidos. Los agentes poseen capitales (económicos, sociales, culturales, simbólicos) que los sitúan en los diversos espacios sociales de un campo donde se ponen en juego sus representaciones y prácticas. El agente configura sus propias acciones y su condición relacional limita y potencia su autonomía, pues se encuentra inserto en relaciones de saber/poder que posibilitan y constriñen su proceder. El agente es, a su vez, el origen y la finalidad del conocimiento y se forma en los procedimientos, en las mediaciones, en las experiencias que suceden en espacios regulados. Como explica Foucault (1988: 3-20), entre los sujetos se establece la relación saber/poder que articula, en las formaciones discursivas y los dispositivos institucionales, el sentido de las prácticas, las interacciones y las prospectivas en mundos de vida específicos.

El currículum no es inamovible, requiere de actualización periódica que lo ponga en consonancia con el *ethos*² de su tiempo. No obstante, en contextos de cambio curricular, emergen fuerzas transformadoras, resistencias y cuestionamientos que ponen en juego intereses, posiciones y modalidades de legitimación que no son fáciles de regular e implementar. Los desafíos de los cambios curriculares se dan en distintos niveles e intensidades, comúnmente se confronta la manera tradicional de operar con la incorporación de nuevas modalidades de relación que alteran las lógicas conocidas.

El proceso de construcción de identidades en los sistemas educativos –como estudiante, como docente, como autoridad, como apoyo administrativo, etc.– se sitúa en las escuelas, facultades, institutos u otro tipo de organizaciones, donde tiene lugar la transmisión cultural, así como la resignificación histórica y social. Por ejemplo, hoy en día, después de la crisis sanitaria por COVID-19, es probable que se incorporen a la currícula aspectos como la tecnología digital, la educación a distancia, el acceso a recursos de conocimiento globales, el idioma inglés, el respeto por la diversidad y la inclusión, la lucha contra la desigualdad, la perspectiva de género, entre otros.

La formación de la identidad docente responde también a los nuevos paradigmas educativos y es relacional, es decir, el sujeto denominado profesor ocupa una posición en la organización para desarrollar actividades, lo que le confiere cierto reconocimiento social y derechos, pero también obligaciones. El objetivo de este escrito es reflexionar acerca de la figura del docente y su posición relacional en el sistema educativo en contextos de cambio curricular.

Desarrollo

La identidad docente y los dispositivos de la educación

El entramado que articula el orden académico e institucional es el mapa curricular. En él se plasman la misión, la visión, los valores que sustentan la propuesta y el proyecto social en el que se inscribe. También en el plan de estudios se especifica la manera de abordar por fases los momentos formativos y distribuir, de manera horizontal, vertical y transversal, los contenidos en las asignaturas para lograr el perfil de egreso, todo ello especificado en coordenadas espacio-temporales y con asignación de créditos.

En los dispositivos culturales, como el educativo, domina el precepto, la norma y el ejercicio del poder. En dicho dispositivo se ordenan los tiempos, las actividades, las expresiones verbales, conductuales, gestuales y corporales por medio de prescripciones disciplinarias iterativas. La escuela como dispositivo cultural es el escenario donde el saber se liga al ejercicio del poder en las relaciones interpersonales asimétricas. Es importante aclarar que el poder no lo posee alguien, existe porque hay dispersión de posiciones, estamentos, redes, apoyos recíprocos, articulaciones, tensiones, desfases, diferencias potenciales en sistemas de diferencias donde se pretende mantener el control. El sistema de poder, según Foucault (2005: 8), constituye una distribución táctica en la cual los distintos individuos ocupan un sitio determinado y cumplen funciones específicas, permitiendo el ejercicio del poder. La observación de las normas por los sujetos involucrados es la garantía de la objetividad y confiere veracidad al discurso educativo en esa distribución táctica compleja.

2 El *ethos* es entendido como el conjunto de creencias, valores, normas y modelos culturales que orientan el comportamiento. Constituye el núcleo de una cultura que caracteriza a una sociedad, grupo o institución. El *ethos* incorporado por un individuo constituye así su identidad socio-cultural, esto es, el *ethos* orienta la regulación del acontecimiento e interviene como principio ordenador de la acción (Lalive d'Épinay, 1990: 3).

En ese sentido, el dispositivo de poder se entiende como instancia productora de la práctica discursiva y el papel de la violencia, en sus diferentes acepciones, se fundamenta en que se mantengan las disposiciones y las reglas que gobiernan las instituciones que caracterizan formas de poder. En este sentido, el agente es efecto de las tácticas prácticas del poder en tanto participa de sus redes y su identidad se configura en ese proceso de individuación. Así, el sujeto, el grupo, la colectividad, la institución configuran esa red de poder que funciona en las diferencias, en el apego o desvío o indiferencia respecto de la norma, en lo que el autor llama “microfísica del poder”.

El mapa curricular es la base para ubicar a los agentes en dicho dispositivo y asignarles funciones, mismas que se despliegan en las prácticas cotidianas que dan vida a la institución. En este entramado, la formación de los estudiantes para convertirlos en profesionistas es la razón de ser del sistema; no obstante, el aparato administrativo que gestiona el proceso educativo y sobre todo los docentes son agentes necesarios para que el dispositivo institucional funcione. En este esquema de diferencias, se pueden distinguir dos tipos de poderes: el poder estructural –que está implícito en los dispositivos institucionales y norma los niveles, posiciones, cargos, remuneraciones, derechos y obligaciones, requisitos, estándares de desempeño, etc.–, y, por el otro lado, el poder en circulación –que es explícito y se ejerce en la práctica, en las interacciones diarias entre los agentes que forman parte del sistema.

Las identidades se prefiguran, configuran y reconfiguran, en términos de Ricoeur (1996: 138-172), en estos dispositivos donde se delinea su perfil profesional, así como los alcances y limitaciones de su actividad en el sistema. La posición que se ocupa confiere una identidad social que a su vez implica poder, así, por ejemplo, la persona que se desempeña como docente, al portar el título de profesor, se coloca en una posición de poder frente a sus estudiantes, que es legitimada por la estructura organizativa del sistema educativo y, específicamente, por la disposición curricular y los manuales organizacionales.

Las relaciones de poder inciden en el desarrollo formativo del otro. El problema emerge con el abuso en contextos de asimetría situacional, que se traduce en violencia simbólica o física, agresión, acoso, relaciones íntimas inadecuadas, sobornos, corrupción y otras expresiones de opresión. Otro problema surge cuando el sujeto no cumple con las expectativas del rol social y fracasa en la posibilidad de ratificar el reconocimiento social atribuido a dicha identidad. Cabe mencionar aquí el fenómeno analizado por Fricker (2011: 17) denominado “injusticia epistémica”, que alude a la atribución a priori de cualidades y capacidades de un sujeto por el lugar que ocupa en el orden social en el que habita. Así, los prejuicios sobre un estudiante reprobado, o cuyo origen sea distinto, pueden afectar las oportunidades de aprendizaje por las actitudes y comportamientos de profesores y compañeros.

El poder en circulación o “agencial”, manifiesto en las relaciones cotidianas, tiene que ver con la credibilidad de la autoridad del profesor, tanto en sus vínculos institucionales, como en las interacciones con sus pares y estudiantes. Este tipo de poder es fluctuante según el ejercicio docente e incide en la identidad personal del profesor, en la autopercepción de su labor docente o en el reconocimiento de otros a su desempeño.

El poder en circulación afecta sus saberes, afectos, valores, ideologías, creencias, preferencias y su personalidad. La identidad profesional docente se construye en esta dinámica en la que se delinear trayectorias reconocidas socialmente, que confieren poderes en las prácticas educativas.

Las trayectorias³ profesionales de los docentes, expresadas en sus historias personales en el sistema educativo, configuran su identidad narrativa (Ricoeur 1996: 158). En las tramas de sus relatos, no solo comunican su punto de vista personal, también reflejan el contexto sociocultural en el que significan su experiencia. Las escuelas, entendidas como orden social, constituyen estos contextos, es decir, son espacios de socialización, presenciales o virtuales, con modalidades particulares en las que se llevan a cabo interacciones orientadas a la formación de recursos humanos, la docencia, la investigación y la difusión de los conocimientos. En los intercambios comunicativos que ahí suceden, se transmite no solamente información factual; también se reafirman los significados y los valores de las experiencias vividas. Esto se logra por medio de las tramas narrativas, que subyacen a las expresiones verbalizadas donde quien narra evoca la imaginación para organizar una secuencia lógica y selecciona los contenidos y acontecimientos que considera significativos, con el fin de que dichos sentidos sean comunicados y comprendidos por su audiencia. El narrador presenta sus experiencias bajo su propio orden temporal y subraya aquello que le fue significativo, con el objetivo de generar sentidos.

Las tramas narrativas dan cuenta del punto de vista del actor en contextos socioculturales, su análisis detallado permite identificar el tipo de relaciones y el conjunto de valores compartidos en las prácticas educativas. Al estudiar las formas de organización en contextos institucionales, como centros educativos, se vuelve evidente que las personas actúan de manera reiterada y reafirman los dispositivos culturales de los que forman parte. De esta manera, como explica Castoriadis (1984: 61), las instituciones son al mismo tiempo instituidas e instituyentes, y cobran autonomía en su operación.

La observación constante de situaciones iterativas, como las prácticas basadas en estructuras curriculares, permite abordarlas como tramas narrativas en su dimensión performativa, ya que en ellas confluyen espacios, tiempos, experiencias e interacciones que expresan sentidos colectivos.

3 Las trayectorias profesionales de los docentes dan cuenta de los momentos formativos y laborales por los que transitan. El proceso pasa de la etapa formativa a la laboral inicial y a la consolidada. De acuerdo con Panes Chavarría y Lazzaro (2018: 10), “La práctica docente y la orientación pedagógica de un profesor se definen a partir de una serie de acontecimientos, saberes, experiencias, creencias y valores que se desarrollan a lo largo de su formación. Estos periodos de ‘construcción’ profesional de un docente se conocen comúnmente como trayectorias formativas. En este sentido, diversas investigaciones muestran que los futuros profesores, al reflexionar sobre sus procesos de formación profesional, dan cuenta de una serie de circunstancias, eventos y personajes que van influyendo en su identificación y orientación con respecto a las interrogantes de ‘quién quiero ser’ y ‘para qué’. Así, desde el campo de las Ciencias de la Educación, se ha visualizado que tanto el contexto sociocultural de formación, como el conjunto de experiencias vividas a lo largo de su formación profesional y la identificación con una disciplina son asociaciones que moldean las trayectorias formativas e influyen, a su vez, de forma fundamental en la construcción de identidad profesional de los profesores”.

La figura del docente en la historia de los modelos pedagógicos

Históricamente, cada periodo ha generado representaciones sociales del docente que juegan en el imaginario colectivo de las comunidades y las naciones (Brusilovsky, 1992: 19). Anahí Almán (2018: 8) reconstruye los modelos que se han sucedido respecto a la formación docente y las concepciones que subyacen según la política pedagógica. Los modelos de formación docente, entendidos como “configuraciones de pensamiento y de acción que, constituidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están institucionalizadas, incorporadas en la práctica y a la conciencia de los sujetos” (Davini, 1995: 20), se generan, circulan, se aprehende, se resignifican y forman parte del campo educativo.

Con la instauración de los estados modernos en México y América Latina, a fines del siglo XIX, el maestro fue visto como el portador de los proyectos nacionales para la educación de las siguientes generaciones. En este sentido, se le ubicó en el idealismo del progreso y la libertad como “apóstoles del saber”, “sacerdotes laicos”, “maestros de la revolución cultural”, entre otros. Agentes con la misión de formar conciencias en la educación básica de los niños mexicanos. No obstante, en las primeras décadas del siglo XX también se comenzaron a organizar como fuerza laboral, como trabajadores de la educación y surgieron los sindicatos de maestros en la educación pública. El docente pasó de ser valorado por su vocación heroica, a ser concebido en su dimensión laboral.

En México, el nacionalismo revolucionario, emanado de la Revolución de 1910, colocó la educación pública en el centro de las políticas nacionales y el docente fue visto como el propagador del nuevo proyecto político-cultural basado en el mestizaje⁴ (Hamui, 2009: 36-37). En este modelo, el maestro se consideró un transformador social y su labor estuvo ligada a las políticas públicas de corte nacionalista.

Por otro lado, ligado al desarrollo científico y la investigación en la educación media y superior, surgió la tradición academicista que enfatizaba los contenidos disciplinares de campos de conocimiento particulares y colocaba la parte pedagógica en segundo plano. En este modelo, el profesor asumió el rol de transmisor de conocimientos y el reto en su formación estaba en su erudición.

Para mediados del siglo XX, con el proyecto económico de la industrialización, se desarrolló el modelo eficientista, según el cual el profesor tendría la tarea de educar para la productividad. Su docencia estaba orientada por guías, manuales y libros de texto, con el fin de proveer al aparato productivo trabajadores capacitados para desempeñar sus tareas en los sitios de trabajo. El profesor perdió agencia en el aula, se convirtió en ejecutor de la enseñanza, en un trabajador asalariado más; y los aparatos burocráticos de los sistemas educativos crecieron (Tanck de Estrada, 2010: 197). En este contexto, el sindicalismo educativo se fortaleció, aunque no logró su independencia frente al Estado.

4 La teoría del mestizaje fue parte del proyecto cultural post-revolucionario que buscaba la unificación nacional a través de la fusión étnica o mestizaje -las políticas indigenistas buscaban también asimilar al indígena al proyecto nacional mestizo. De igual manera, las leyes migratorias estaban encaminadas a asimilar a los extranjeros para hacerlos partícipes de los procesos del país.

Después del “milagro mexicano”,⁵ las crisis económicas y políticas recurrentes de los setenta y ochenta dieron paso al neoliberalismo, lo que se reflejó en la educación. En la década de los noventa, la economía de mercado y el Estado regulador (ya no benefactor), trajeron cambios significativos. La globalización y los procesos supranacionales se expresaron en la injerencia de organismos mundiales (OCDE, CEPAL, UNESCO...), cuya consigna era medir la calidad educativa comparando cifras emanadas de evaluaciones recurrentes a los estudiantes, los docentes y las instituciones. Como expresa Tadeu da Silva (1998: 22), “los esfuerzos reformadores intentaron moldear a la escuela y el curriculum de acuerdo a las necesidades de formación de mano de obra para el mercado empresarial”.

El papel de los docentes estaba dirigido a la enseñanza de técnicas, la gestión regulada de los aprendizajes y la obtención de resultados en las habilidades. La formación docente se centró en la adquisición de competencias no solo en el aula, sino en el lugar de trabajo para vincular lo teórico con lo práctico, afianzar la responsabilidad y el compromiso, así como valorar la actualización continua. El modelo educativo basado en competencias es la clara expresión de la propuesta neoliberal que recuperó y resignificó la tendencia tecnicista de mediados del siglo XX.

Una de las críticas al modelo por competencias es que excluye aspectos contextuales y relacionales en aras de los indicadores de calidad. En la educación basada en competencias, se busca que el profesor tenga conocimientos de su especialidad que puedan ser aplicados en la práctica, esté actualizado, cuente con un curriculum destacado, tenga habilidades didácticas, sea ético en su proceder, sensible a la afectividad de sus semejantes, entre otros atributos. Este tipo de características genera identidades sociales específicas que reproducen el sistema y hacen jugar al docente en el logro de los objetivos planteados. La competitividad se manifiesta ante la escasez de posiciones ventajosas y la igualdad se desplaza como meta del dispositivo. Los mecanismos de control institucional hacen uso de aparatos gerenciales que modelan las trayectorias de los docentes y resignifican sus actividades en términos de tabuladores, puntos o de acciones técnicas impregnadas de burocracia.

Los modelos históricos anteriormente descritos conviven en la diversidad de las expresiones educativas con mayor o menor énfasis en las variadas disciplinas. En el campo científico aún pervive el academicismo y el modelo basado en competencias; en las ciencias sociales, los modelos neoliberales, aunque se han impuesto en la práctica académico-administrativa, han sido criticados y dan cabida a las alternativas pedagógicas.

5 Después de finalizada la Segunda Guerra Mundial, México, al igual que el resto del mundo occidental, vivió una era de desarrollo y bonanza económica. En el país, a las décadas de los años cuarenta, cincuenta y sesenta se les conoce como el “milagro mexicano”, ya que la economía creció en promedio anual 7%, lo que significó la ampliación de la infraestructura y las empresas paraestatales, el crecimiento de la planta industrial en manos del sector privado y la creación de empleos. El círculo virtuoso de la inversión crecimiento-acumulación-inversión fue estimulado desde las políticas económicas del Estado. Fueron dos los momentos del milagro mexicano: el del crecimiento acelerado, de 1940 a 1952, y el del desarrollo estabilizador, de 1954 a 1970 (Hamui, 2009: 47).

El docente como sujeto curricular

Al cuestionarnos sobre la figura del docente en los modelos pedagógicos, habría que reflexionar sobre su lugar en el plan de estudios (poder estructural) y el espectro de su influencia en la formación de los estudiantes (poder agencial). Existen planes de estudios centrados en los contenidos disciplinares que valoran los conocimientos del profesor en la materia, su prestigio profesional y la actualización de sus conocimientos en un área específica, estos atributos destacan sobre otros como los didácticos. Otros diseños curriculares ponen en el centro el aprendizaje de los estudiantes, y para alcanzar este objetivo, enfatizan la dimensión relacional de docentes y alumnos, así como el acompañamiento pedagógico estrecho para dar cuenta de los avances de los sujetos en formación de acuerdo al mapa curricular.

Existen también diseños curriculares orientados hacia lo metodológico, donde la meta es saber y saber hacer, de ahí que la práctica docente esté orientada a enseñar en la acción, así como en enfatizar la supervisión y evaluación de los estudiantes. Estas diferencias responden también a la naturaleza de los ámbitos académicos, de tal manera que el primer tipo descrito es más propio de los contenidos disciplinares y los dos últimos de ámbitos profesionalizantes.

Comúnmente la formación docente se adecúa al tipo de plan de estudios con el fin de orientar al profesor en la implementación de estrategias didácticas y de evaluación compatibles con las actividades descritas en los programas curriculares. En la siguiente tabla se describen algunas de las prácticas docentes relevantes en cada modelo que, a su vez, perfilan la identidad profesional del profesor en la práctica. Algunas de las prácticas son similares y otras difieren según las características del plan de estudios.

Tabla 1.
El papel del docente en los planes curriculares con diferentes enfoques

Enfocado en contenidos disciplinares	Enfocado en el aprendizaje del estudiante	Enfocado en la práctica profesional
<ul style="list-style-type: none"> • Organiza y gestiona los contenidos del programa con lógica temática • Transmite contenidos casi siempre en clases frontales • Diseña actividades para facilitar la adquisición de conocimientos • Elige materiales bibliográficos y de otro tipo que amplíen y actualicen los temas • Evalúa por medio de exámenes o evaluaciones sumativas • Realimenta a partir de los resultados en las evaluaciones • Mantiene la disciplina en el aula • Maneja recursos tecnológicos con fines educativos • Atiende estudiantes y mantiene relaciones interpersonales limitadas 	<ul style="list-style-type: none"> • Organiza y gestiona los contenidos del programa considerando los temas y las estrategias didácticas adecuadas para su enseñanza • Transmite los contenidos por medio de actividades didácticas diseñadas para el aprendizaje • Elige materiales bibliográficos y de otro tipo para apoyar las actividades y su socialización en clase • Evalúa por medio de ejercicios formativos • Realimenta detectando las áreas de oportunidad en las actividades • Crea ambientes en el aula que propicien el trabajo colectivo y el diálogo • Maneja diversidad de recursos tecnológicos para apoyar las actividades de los estudiantes • Fomenta la relación con los estudiantes para identificar dificultades de aprendizaje y apoyarlos 	<ul style="list-style-type: none"> • Organiza y gestiona los contenidos del programa considerando las prácticas más frecuentes en el área profesional • Transmite los contenidos en el ambiente laboral de la profesión por medio del ejemplo, la práctica deliberada y el aprendizaje supervisado • Elige materiales bibliográficos y de otro tipo que describan y analicen los conocimientos que sustentan la lógica de los procesos que se llevan a cabo en la práctica • Evalúa supervisando las habilidades hasta considerarlas confiables en la práctica • Realimenta en el momento de observar y valorar la práctica • Promueve la integración de los estudiantes en los ámbitos laborales de la profesión en cuestión • Maneja los recursos tecnológicos en general y los específicos de la profesión para el logro de los objetivos planteados • Promueve la relación con el equipo profesional en el cuál se integra como aprendiz. • Asume el rol de mentor o tutor para orientarlo en su trayectoria formativa

Fuente: elaboración propia.

La reconceptualización del docente en los modelos educativos actuales y la noción de *curriculum*

El profesor constituye un ente fundamental en el sistema educativo. Representa la bisagra entre la institución y los estudiantes, da sentido a la acción performativa en los escenarios pedagógicos y funge como mediador de la diversidad cultural. El docente, como sujeto posicionado en el dispositivo de poder, da vida al plan curricular institucional y potencia o limita el proyecto educativo. Al mismo tiempo, está constreñido por las normas institucionales y el poder estructural implícito, pero ejerce poder agencial sobre los estudiantes, principalmente por medio de la evaluación.

La relación institucional de los docentes tiene modalidades distintas según su cercanía al centro. Los profesores de carrera de tiempo completo constituyen el núcleo de la actividad docente, ya que su principal lugar de trabajo está en la organización educativa a la que pertenecen, no así los profesores de asignatura que, por lo general, imparten su clase como actividad secundaria y se desempeñan laboralmente en otros espacios públicos o privados. La configuración identitaria del docente se articula de manera diferente si se posiciona en el centro o en los márgenes, y las necesidades formativas también difieren de acuerdo con la intensidad del vínculo. En esta distinción se juega el contrato laboral, la influencia institucional, así como el compromiso con la escuela y los alumnos. El funcionamiento y ambiente organizacional impregna mucho más al agente académico que realiza sus tareas docentes desde dentro, que al profesor de asignatura que tiene un contacto acotado con la institución y con su grupo de estudiantes.

Como se mencionó antes, en la actualidad han empezado a emerger modelos pedagógicos críticos que problematizan el dispositivo cultural de la escuela y analizan al sistema educativo como mecanismo para la reproducción de la ideología del Estado. En este sentido, la escuela pública es señalada por ser un instrumento del poder hegemónico y los maestros por actuar como mediadores de dichos objetivos. En contraste, ahora se plantea el denominado modelo hermenéutico-participativo, que cuestiona las configuraciones de poder en el sistema, esto es, en la escuela y en el aula, y revalora al profesor como agente que reconoce, modifica y crea en la práctica educativa (Almán, 2018: 32).

En este modelo, sustentado en el paradigma articulador, el docente interpreta la realidad cambiante y la incorpora en la implementación del diseño curricular (Vior *et al.*, 2009: 18). Las transformaciones educativas impactan sobre la formación e identidad docente, donde se pretende que los profesores consideren críticamente las prescripciones temáticas del *curriculum* y planifiquen sus actividades para desarrollarlas con estrategias didácticas creativas, dándole a su práctica un sentido más autónomo y comprometido. Ya no se trata de enfocarse solo en la enseñanza de las disciplinas cristalizadas, sino de incorporar las problemáticas de los contextos sociales y culturales, las subjetividades de los estudiantes, las modalidades comunicativas y las nuevas tecnologías de la información.

La identidad del docente se configura, desde la perspectiva epistemológica, en la construcción del discurso pedagógico, y al profesor como ente activo en la profesión educativa. La práctica docente se vincula así con la imaginación, el impulso creativo, la reflexión y la acción hacia la transformación del entorno, pero no en solitario, sino en colaboración con otros, por medio del trabajo colectivo. El docente deja de ser un mero reproductor de contenidos prescritos a ser cogenerador del *curriculum*, como un intelectual capaz de cambiar su entorno y el de los otros.

En este esquema, se integran el trabajo en el aula, el institucional y el social, en configuraciones interdisciplinarias que articulan a los docentes de diversos campos que entran en relación. En el encuentro de los profesores, al ligar los contenidos teóricos, la didáctica, las prácticas y la evaluación de las materias del mapa curricular, deviene la realización del proyecto educativo y la significación de las identidades profesionales docentes, entendidas en su dimensión relacional, en su reposicionamiento en el sistema.

De esta manera, el curriculum se define en el devenir de las instituciones educativas y se va conformando con los agentes pedagógicos en la práctica, en las peculiaridades del contexto y en la reflexión continua entre la teoría y la práctica situada. Los docentes median en la interpretación de las prescripciones curriculares, las deconstruyen y reconstruyen en su contexto para apropiarse de los programas, transmitirlos, discutirlos, resignificarlos y situarlos en las prácticas cotidianas en escenarios culturales diversos. El profesor, como profesional de la enseñanza, configura su identidad, que adquiere sentido en la realidad social que construye de manera relacional, misma que resignifica socialmente y transforma.

Fortalecimiento de la identidad del magisterio: el diseño curricular en la formación docente

La pregunta entonces es si para redefinir la figura del maestro en contextos de cambio educativo se requiere un curriculum específico para la formación docente. La respuesta inmediata es sí. Es deseable la elaboración de un plan de estudios para los docentes donde se delineen los supuestos mínimos necesarios que fundamenten la propuesta educativa en cuestión para orientarlos en los mecanismos deliberativos que acompañan su puesta en marcha. En este sentido, la crítica se ejercita a partir de reflexiones sobre las representaciones y las prácticas curriculares con la meta de incidir en la transformación de los agentes y el entorno.

Otra pregunta que surge es ¿cómo compatibilizar el curriculum de los estudiantes con el de los docentes? Ambos tendrían que partir del mismo paradigma epistemológico para que el modelo educativo sustente ambas propuestas. Así como los docentes modelan las prácticas de aprendizaje de los estudiantes, los formadores de formadores también tienen la tarea de dar vida al curriculum de los docentes. En este proceso formativo, se fortalece la identidad de los docentes como agentes creativos y autónomos en la producción de proyectos, estrategias didácticas y modalidades de evaluación apropiadas a su contexto, a sus grupos y estudiantes. El curriculum docente pretende dar nuevos significados a la práctica docente y otros alcances a su desempeño profesional en la educación.

Las exigencias al docente ahora dependen de su posición en la enseñanza y varían al incorporar el contexto discursivo y performativo en que se producen y reproducen los saberes. En contextos de cambio, sus actividades se enfocan en la indagación, en la problematización, en la investigación de los nuevos escenarios sociales y culturales, la reflexión, la comunicación y el uso de las nuevas tecnologías. En la identidad del docente se tensan lo real y lo imaginado, las interacciones y las expectativas, el sujeto actual y el porvenir. Los cambios onto-epistemológicos del nuevo docente son sustanciales e inciden en el fortalecimiento de la identidad docente y su condición social dentro y fuera del dispositivo de la escuela, pues lo posicionan como hacedor de cultura, como agente producido y productor de saberes pedagógicos en contextos colectivos significativos.

De esta manera, las trayectorias formativas de los docentes podrían posicionarse en la comunidad (en la colonia, en el campo, en la universidad, en la escuela o institución educativa y, sobre todo, en el aula, con los estudiantes). Los maestros también debieran ser sensibles a las complejidades contextuales e incorporarlas a la docencia para su reflexión conjunta, como la reciente experiencia de la pandemia y sus efectos sociales. El profesor como agente pedagógico además podría recuperar su papel cultural en el proyecto sociopolítico en su dimensión pública e ir más allá de las prescripciones tradicionales del curriculum para construir conocimientos que mejoren las condiciones contextuales. Esto lleva a posibilitar que los docentes experimenten nuevas estrategias colaborativas para impulsar el trabajo colectivo.

El nuevo curriculum estaría entonces enfocado en la relación estudiante-docente-contexto, donde la propuesta programática se diseña con contenidos disciplinarios pero también con aspectos sociales que le dan sentido al quehacer docente. En estas prácticas no se niega la subjetividad y la pasión por enseñar que también forman parte de la experiencia y la identidad docente. En el curriculum docente habría que enfatizar estos conceptos con el objetivo de estimular la creatividad en el conocimiento y la transformación en un área del saber o en algún campo social. En este sentido, la práctica docente se convierte en objeto de innovación y no solo de reproducción prescriptiva.

Conclusiones

En la interacción social, el docente es un componente indispensable para que el curriculum cobre vida en la práctica y se transforme. Como sujeto pedagógico pone en juego su identidad docente en el marco del dispositivo educativo del cual forma parte. El profesor se mueve en la dinámica de las articulaciones y las tensiones institucionales y personales, y potencia alternativas pedagógicas que imprimen experiencias en quienes participan de ellas.

El profesor se concibe como profesional de la enseñanza, como pedagogo en su acepción intelectual, como transmisor, movilizador y creador cultural en la práctica docente, de tal suerte que sea capaz de producir discursos, generar interacciones didácticas, formar a sus estudiantes, así como incidir en el curriculum para transformar la escuela y la sociedad. En la práctica pedagógica trasfiere conocimientos, prácticas sociales, normas, lenguajes y genera situaciones de aprendizaje que se construyen y reconstruyen, y en estas actividades desarrolla el proyecto curricular. Visto de esta manera, la transferencia de contenidos no es lineal, implica una posición activa y constructiva del sujeto docente en situación educativa, que fortalece su identidad docente, su figura y la significación social de su profesión. De tal manera que los docentes son agentes curriculares en tanto que ponen en acción el proyecto y resignifican las prácticas en el aula, en la escuela, en la institución y en la comunidad, configurando y reconfigurando su trayectoria profesional.

Referencias

- Almán, A. (2018). *Curriculum y formación de identidades docentes*. Uruguay, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de la Plata.
- Bourdieu, P. (1991). “Estructuras, habitus, prácticas”. En *El sentido práctico*. España, Taurus.
- Castoriadis, C. (1984). “Institución de la sociedad y religión”, *Revista Vuelta*, 93.
- Davini, M. C. (1995). “Tradiciones en la formación de los docentes y sus presencias actuales”. *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires, Paidós.
- Davini, M. C. (2015). *La formación en la práctica docente*. CABA, Paidós.
- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad. Teoría, investigación y crítica*, Madrid, Morata.
- Alba, A. de (1995). *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Foucault, M. (1988). “El sujeto y el poder”, *Revista Mexicana de Sociología*, 50(3).
- Foucault, M. (2005). *El poder psiquiátrico*, Buenos Aires, FCE.
- Fricker, M. (2011). “Valor del conocimiento y la prueba del tiempo”. En, Valdés, M.; Fernández, M. A. (Comps.), *Normas, virtudes y valores epistémicos. Ensayos de epistemología contemporánea*. México: UNAM, Instituto de Investigaciones Filosóficas.
- Hamui, L. (2009). *El caso de la comunidad judía mexicana. El diseño estructural del Estado durante el siglo XX y su interrelación con las minorías*, México, CONAPRED. Disponible en https://www.conapred.org.mx/documentos_cedoc/Dime-01-CCJMex_ACCSS.pdf.
- Hamui, L. (2019). “Entramado teórico-metodológico en la investigación de las narrativas del padecer”. En *Aproximaciones teórico-metodológicas a las narrativas del padecer*, México, Facultad de Medicina y Manual Moderno.
- Lalive d'Épinay, C. (1990). “Récit de vie, ethos et comportement: pour une exégèse sociologique”. En Remy, J. y Ruquoy, D. (Dir.) *Methodes d'analyse de contenu et sociologie*, Bruselas, Faculté Universitaire Saint-Louis.
- Panes Chavarría, R.; Lazzaro Salazar, M. (2018). “Trayectorias formativas y la identidad profesional de futuros profesores de matemáticas”. En *Revista Académica JC Maule*, 54: 9-34.
- Ricoeur, P. (1996). “El sí y la identidad narrativa”. En *Sí mismo como otro*, Madrid: Siglo XXI.
- Tadeu da Silva, T. (1998). “Educación proscrita, curriculum y formación docente”. En *La crisis en la escuela, la formación docente. Cultura escuela y política. Debates y experiencias*. Editorial Troquel.
- Tanck de Estrada, D. et al. (2010). *Historia mínima. La educación en México*. México, El Colegio de México.
- Vior, S.; Misuraca, M. R.; Mas Rocha, S. (Comps.) (2009). *Formación de docente ¿qué cambió después de los noventa en las políticas, los currículos y las instituciones?* Buenos Aires: Jorge Baudillo Ediciones.
- Zabalza Beraza, M. y Zabalza Cerdeiriña, M. (2012). *Innovación y cambio en las instituciones educativas*, Rosario, Homo Sapiens Ediciones.

SECCIÓN 2

PRÁCTICA

DOCENTE



CAPÍTULO 4

MODELOS PARA LA FORMACIÓN DOCENTE UNIVERSITARIA EN LAS CIENCIAS DE LA SALUD: LA IMPORTANCIA DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL DOCENTE

Olivia Espinosa Vázquez

Introducción

La formación docente tomó un lugar importante a partir de la pandemia, ya que, de manera formal, informal, sistematizada o improvisada, los docentes acudimos a algún curso, taller, diplomado o asesoría para habilitarnos de manera inmediata, y de este modo enfrentar una realidad inesperada, inédita e improvisada... las tres “i” que nos arrojaron a una cuarta: la innovación.

La emergencia no solo fue sanitaria, sino que nos obligó a establecer mecanismos para sobrevivir al nuevo contexto, en este caso educativo. Los docentes universitarios, con los cuales yo laboro, se encontraron ante una serie de retos que parecían imposibles de superar: la ausencia de habilidades digitales, la prontitud con que debían migrar al contexto virtual sus actividades académicas, la falta de infraestructura y soporte técnico en casa y, no menos importante, los factores emocionales y psicosociales en esta emergencia sanitaria que abonaron a que el escenario se tornara gris y desalentador.

En los docentes más tradicionales, cuya visión de la enseñanza se centra en ellos mismos, fue mucho más complejo y retador el escenario en lo que respecta a cambios de hábitos pedagógicos; su quehacer sufrió un quiebre que les generó la pérdida de certeza en su práctica y una inestabilidad identitaria respecto a lo que tendrían que hacer para enseñar. Les implicaba una evolución dinámica de la identidad con la redefinición de su rol docente y la pérdida de su posición de poder en el salón de clases (Akkerman *et al.*, 2011). Su identidad profesional docente fue trastocada, ya que alteró su contexto, su concepción y actuar de la docencia, sea cual fuere su orientación (pedagógica y disciplinar) marcó una nueva era de su práctica docente (Vives y Hamui, 2019).

Las instituciones educativas, autoridades, líderes educativos y todo aquel que asumía un rol de responsable en el ámbito educativo, específicamente en el área que gestiona las actividades de formación docente, se vio en la necesidad urgente de generar propuestas que contrarrestaran las necesidades formativas de los profesores.

A lo largo de este capítulo nos referiremos a la formación o desarrollo docente como todas aquellas actividades que buscan mejorar conocimiento, habilidades y conductas como profesores, educadores, líderes, gestores e investigadores en contextos individuales y grupales (Steinert *et al.*, 2014; Bland *et al.*, 1990).

Parte del éxito de estas actividades tuvo que ver con diversos aspectos: por un lado, con la disposición y actitud de aquellos ante un evento como el que experimentamos; por otro, con el apoyo técnico e infraestructura con la que los docentes contaban y que eran brindados por la institución; con las habilidades digitales con las que estaban preparados, con la personalidad, indudablemente con la fortaleza de su identidad profesional docente, la capacidad de resiliencia, y, no menos importante, con las actividades que fueron propuestas por la institución: su utilidad, practicidad y la posibilidad de aplicarlas de inmediato a la realidad que se vivía.

Este último aspecto es en el que centro este capítulo, pues es en el que me he desarrollado en los últimos años: la posibilidad de proponer experiencias educativas con un sentido y un significado en determinado contexto, fundamentadas bajo propuestas teórico-metodológicas que le dan sustento didáctico-pedagógico y una coherencia cuyo efecto en la formación docente resulta en significatividad, agrado y aceptación de las actividades por parte de los profesores, viabilidad de implementarlas e incluso verlas como ejemplos para llevarlas a sus espacios de práctica docente; me refiero a los modelos bajo los cuales debería estar sustentada cualquier propuesta de formación docente en una institución educativa de nivel superior.

Abonar a propuestas bajo estos fundamentos permite la construcción o el fortalecimiento de una identidad profesional docente –según sea el caso– que permite que el profesor realice su labor de manera satisfactoria, comprometida con el bienestar personal y el aprendizaje de los estudiantes con y a pesar del momento crítico que se vivía (Vives *et al.*, 2021).

En este trabajo describiré dos modelos en los que he basado los programas de formación y actualización docente, mismos que he tenido la oportunidad de implementar en instancias educativas del área de la salud. En cualquiera que fuere la disciplina en la que se desempeña en el ámbito educativo como docente, líder, estudiante de licenciatura o posgrado en educación, estos modelos pueden adaptarse y adoptarse.

Para quienes lean este capítulo y se beneficien de dichas actividades de formación docente en el programa de la entidad donde usted labora, estas páginas les ayudarán a identificar los elementos de los principios de formación docente bajo los cuales han sido formados, pero –para quienes son formadores de formadores o quienes están encargados de diseñar programas de formación docente– les será una herramienta de reflexión y de referencia para fundamentar sus propuestas académicas y para conocer experiencias que he vivido en la puesta en práctica de dichos programas. Asimismo, estas propuestas se han interesado en abonar a la identidad profesional de los docentes, ya que se ha apostado por promover en los profesores la profesionalización de la docencia con exigencias intelectuales que van más allá que el solo dominio de los contenidos, es decir, con bases más sólidas en diversas esferas de su formación (Zabalza, 2007).

En la primera parte del capítulo describiré, a la luz de la literatura, los modelos de formación docente que he empleado en mi práctica como formadora de formadores y, en la segunda, ejemplos de actividades basados en tales referentes teóricos. En realidad, lo que he desarrollado son propuestas didácticas que entremezclan elementos de ambos modelos, pues indudablemente un programa de formación docente debe ajustarse a las necesidades específicas de una disciplina y, segundo, a un contexto sociocultural determinado. En ambas partes veremos cómo la identidad docente cobra una forma y un sentido.

Desarrollo

Modelos de formación docente universitaria, ¿qué y para qué sirven?

La formación docente es un tema que en la investigación educativa ha avanzado paulatinamente, pero que ha sido objeto de aplicación en la realidad de una manera enfática en los últimos dos años. Una revisión sistemática de la literatura en “educación médica sobre el desarrollo académico”, término acuñado a las actividades de formación docente a nivel internacional, refleja las iniciativas emprendidas para el logro de la enseñanza efectiva en instituciones de educación superior. Dicha revisión se realizó del 2002 al 2012 e incluyó 111 estudios, cuyo objetivo fue evaluar cómo la evidencia sobre el desarrollo académico aborda preguntas de investigación relacionadas con el tipo de intervenciones que se promueven, características de los estudios y avances en los resultados, particularidades y efectos en la construcción de la comunidad. Entre los resultados de esta investigación se encontró una satisfacción general elevada con programas de desarrollo académico, cuyos participantes reportan un incremento en la confianza, entusiasmo y la conciencia de ejercer prácticas educativas efectivas. Ganancia en el conocimiento y habilidades y cambios en los autorreportes en comportamientos en la práctica docente también fueron frecuentemente señalados (Steinert *et al.*, 2016).

Como una de las conclusiones de dicha revisión, los autores señalan las implicaciones para la investigación que incluyen la incorporación de estudios en un marco teórico o conceptual relacionado con la formación docente, y, dada esta necesidad referida en la literatura, es que en este capítulo se describen dos modelos referentes en la formación docente, tales como el modelo TPACK, que describe la complejidad del proceso de formación con la tecnología como intermediario y las aproximaciones a la formación docente propuestas por Steinert (2014), es decir, la diversidad de actividades con las que debe haber un acercamiento a los profesores para su proceso formativo como educadores.

Modelo TPACK

En el escenario en que vivimos actualmente, debemos repensar la formación profesional de nuestros estudiantes y diseñar las actividades en entornos virtuales, en la presencialidad y en la combinación de estos dos escenarios; así, debemos considerar la propuesta de Mishra y Koelher (Zheng *et al.*, 2017), descrita como el modelo TPACK (Technological, Pedagogical and Content Knowledge), quienes argumentan que la enseñanza efectiva en la era digital requiere la habilidad para integrar contenido, pedagogía y tecnología estratégicamente, para impactar el aprendizaje de los estudiantes. La clave para comprender el modelo TPACK es ver a los tres tipos de conocimiento como inseparables e interdependientes (Figura 1).

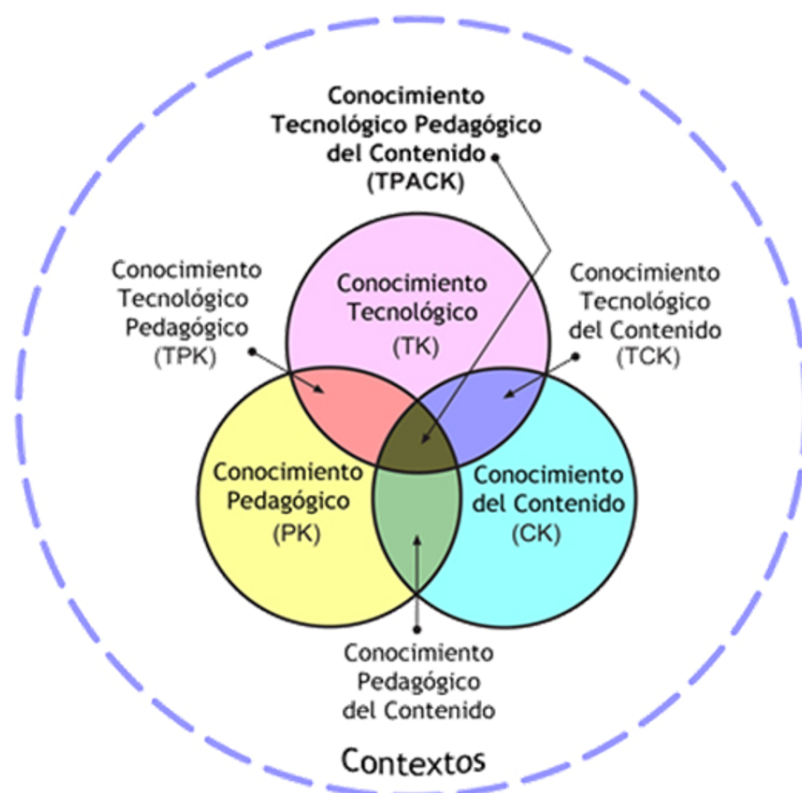


Figura 1. Modelo TPACK: interrelación de contenido, pedagogía y tecnología (Tomado, adaptado y traducido de Zheng et al., 2017).

Como puede verse en la Figura 1, la incorporación de tres elementos: el conocimiento del contenido disciplinar propio del área o la profesión (matemáticas, física, medicina, arquitectura), el conocimiento pedagógico para la enseñanza (fundamentos tales como teorías educativas e instruccionales, metodología didáctica, principios e instrumentación de la evaluación), y el conocimiento tecnológico (plataformas para la construcción de entornos virtuales de aprendizaje, softwares y aplicaciones para facilitar el aprendizaje) son igual de importantes para el logro del objetivo del modelo que es la integración y la posibilidad de generar un conocimiento único al vincular dos tipos de contenido considerados en el modelo (conocimiento tecnológico-pedagógico, tecnológico del contenido o pedagógico del contenido) y, mejor aún, la integración e interrelación entre los tres y que se observa en el centro del modelo.

Para tener claro lo anterior, se conceptualizan los términos conocimiento pedagógico, del contenido y tecnológico por separado, y, posteriormente, las combinaciones entre estos:

- **Conocimiento pedagógico** (PK por sus siglas en inglés): referido a aquel que tiene el profesor de las actividades pedagógicas generales que podría utilizar y de los procesos y prácticas del método de enseñanza y cómo se relacionan con el pensamiento y los propósitos educativos

- **Conocimiento del contenido** (CK por sus siglas en inglés): se refiere a las posibles representaciones que tienen los profesores sobre temas específicos en un área determinada. Presenta un carácter independiente en y de las actividades pedagógicas, así como de las estrategias que podrían utilizarse para enseñar.
- **Conocimiento tecnológico** (TK por sus siglas en inglés): conocimiento que los profesores tienen respecto a cómo las diferentes tecnologías pueden apoyar sus actividades de enseñanza, desde las más elementales y tradicionales –como el video– hasta las más innovadoras y de reciente creación –como las apps y los softwares en 3D–.
- **Conocimiento pedagógico y de contenido** (PCK por sus siglas en inglés): tipo de conocimiento didáctico del contenido que incluye la comprensión de las representaciones sobre los temas específicos de una disciplina determinada y cómo se podría utilizar como parte de las actividades de enseñanza para promover el aprendizaje de los estudiantes. Un(a) docente quien tiene bien desarrollado este tipo de contenido sabe cómo emplear representaciones de tópicos específicos en conjunto con las características de los sujetos o actividades sobre temas específicos para ayudar a los estudiantes a aprender.
- **Conocimiento tecnológico y de contenido** (TCK por sus siglas en inglés): este conocimiento alude a cómo representar conceptos con la tecnología en el universo cognoscitivo del docente. Refiere al conocimiento de cómo la tecnología puede crear nuevas representaciones para contenidos específicos.
- **Conocimiento tecnológico y pedagógico** (TPK por sus siglas en inglés): es el conocimiento de las actividades pedagógicas generales que un profesor puede realizar empleando diversas tecnologías. Podría incluir el conocimiento de cómo motivar a los estudiantes mediante la tecnología o la forma de involucrar a los estudiantes en el aprendizaje cooperativo empleando a aquella (Cabero, Marín y Castaño, 2016).

El modelo TPACK sugiere que los profesores incorporen en las metodologías de enseñanza más de una herramienta tecnológica para evitar el tecnocentrismo, y, de este modo, la combinación de las TIC y los diversos tipos de conocimiento, generando un ambiente mucho más dinámico, rítmico y variado en el espacio educativo (Harris y Hoffer, 2009).

Asimismo, este modelo captura la complejidad de la instrucción apoyada en la tecnología y ha sido reconocido como uno de los marcos de referencia bien establecidos para la investigación en la integración de la tecnología en la práctica docente. Este modelo ha inculcado la mejora académica en el desarrollo profesional docente, en la integración de la tecnología en diversas disciplinas, incluidas las ciencias sociales, las artes liberales y el modelo STEM (ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas); del mismo modo, una variedad de instrumentos han sido desarrollados para medir la aplicación del modelo en el desempeño de los profesores, incluyendo entrevistas, grupos focales y observaciones en el salón de clases (Zheng, Bender y Nadershai, 2017).

Marín (2004) señala que pensar en el conocimiento, en general, y vinculado a las tecnologías, en particular, supone situar a los docentes como sujetos activos, creadores de sus propios estilos de aprendizaje y de enseñanza, y concebirlo como un aprendiz adulto que crece por medio de la interacción con otros y de diversas situaciones y contextos vinculados tanto a sus preocupaciones como a sus creencias.

Indudablemente, este modelo fortalece la identidad profesional docente, en el sentido de que brinda el mismo valor a tres elementos esenciales de su actuar docente –que permiten modificarla para consolidarla y que sea considerada como valiosa– (Vives *et al.*, 2022).

Como lo mencionan Cabero, Marín y Castaño (2016), el TPACK se apoya en la idea formulada por Shulman, quien señala que, para el desarrollo profesional de la actividad de la enseñanza, los docentes deben poseer conocimientos relacionados tanto con el contenido propio de las materias como con la pedagogía y, en consecuencia, la educación, el perfeccionamiento docente (formación inicial y continua) y los programas de desarrollo profesional deberían proporcionar oportunidades de aprendizaje para ampliar el conocimiento y ponerlo en acción.

Asimismo, debe considerar un componente colectivo que abone a formarse en comunidades de práctica, ya que ello permite al sujeto desarrollar capacidades, ideas, posiciones relacionadas de las que una comunidad forma parte (Wenger, 2001).

Este modelo cobró más fuerza a partir de 2008, época en que la idea de la integración de las TIC en los otros saberes comienza a ser efectiva (Borthwick *et al.*, 2008), e indudablemente se consolidó aún más en la pandemia.

En un estudio de Cabero y Barroso (2016), en el que se aplicó un instrumento a más de mil profesores de diversos países, los resultados revelaron la necesidad de hacer más énfasis en conocimientos pedagógicos y de contenido, y no tanto en los tecnológicos.

Si bien, este modelo nos permite formar en términos de diversos tipos de contenidos a docentes, es importante considerar en una propuesta de formación docente una diversidad de actividades con las cuales acercar a los profesores a estos tipos de contenidos. Para ello, en mi experiencia, he recurrido al modelo de aproximaciones a la formación docente que Steinert (2014), en el área de la salud, ha propuesto para el logro de diversos propósitos con cada actividad, dependiendo del contexto.

Modelo de aproximaciones a la formación docente

Los programas de formación docente se han incrementado significativamente en los últimos veinte años, en respuesta a las tendencias actuales en enseñanza y evaluación y, más recientemente, en lo sucedido por la pandemia. Las instituciones de educación superior ofrecen una variedad de programas y actividades para ayudar a los docentes de sus entidades a mejorar sus habilidades como educadores.

Hemos revisado en el apartado anterior un modelo que ha sido adoptado y adaptado recientemente por quienes nos dedicamos a la creación de programas de formación docente, en términos de que nos permite la integración y la interrelación entre tres tipos de conocimientos esenciales para un docente universitario, pero se requiere también un referente teórico que nos oriente en el tipo de actividades que debemos implementar con base en el contexto en el que se desarrollan.

Actualmente, las actividades de formación docente propuestas no solo son de tipo formal, sino que se ha sugerido que las experiencias educativas de formación de profesores sean oportunidades de aprendizaje informal en entornos reales (Webster-Wright, 2009). La inclusión de este tipo de actividades es un reconocimiento institucional que profesionaliza la docencia y que, a su vez, promueve una sólida identidad profesional docente (Vives *et al.*, 2022).

Las características clave de la formación docente incluyen principios de diseño sustentados en la evidencia, contenidos relevantes, aprendizaje experiencial y oportunidades para la práctica y la aplicación, espacios para la realimentación y la reflexión, proyectos educativos, construcción intencional de comunidades de aprendizaje, diseño de programas longitudinales y apoyo institucional (Steinert *et al.*, 2016).

Dichas características se reflejan en el esquema de la Figura 2, en el que se ilustra cómo la formación docente y las actividades didácticas que en aquella se promueven pueden moverse hacia dos dimensiones: de experiencias individuales (independientes) al aprendizaje grupal (colectivo), y de aproximaciones informales a unas más formales. Los enfoques individuales contemplan: aprendizaje de la experiencia, el cual incluye el aprender haciendo, por observación y por reflexión sobre la experiencia, y el aprendizaje de pares y estudiantes (de todos los niveles del continuo). El aprendizaje grupal incluye actividades estructuradas tales como talleres y seminarios, acompañamiento y otros programas longitudinales, así como aprendizaje en el lugar de trabajo y en comunidades de práctica. La mentoría (formal o informal) se ha colocado en el centro como una estrategia para el auto mejoramiento que puede beneficiar desde el apoyo, así como el reto que un mentor efectivo puede proveer (Steinert, 2010). Esto se vincula con lo descrito por Vives y Cols. (2022), que enfatizan en que docentes expertos ejerzan un rol modelo desde el inicio de la carrera docente para luego, los docentes novatos, sean más independientes y autónomos en la toma de decisiones y la incorporación de diversas estrategias didácticas en la práctica docente, reflejo de que la identidad profesional docente es un proceso social complejo que se genera en las relaciones sociales cotidianas.

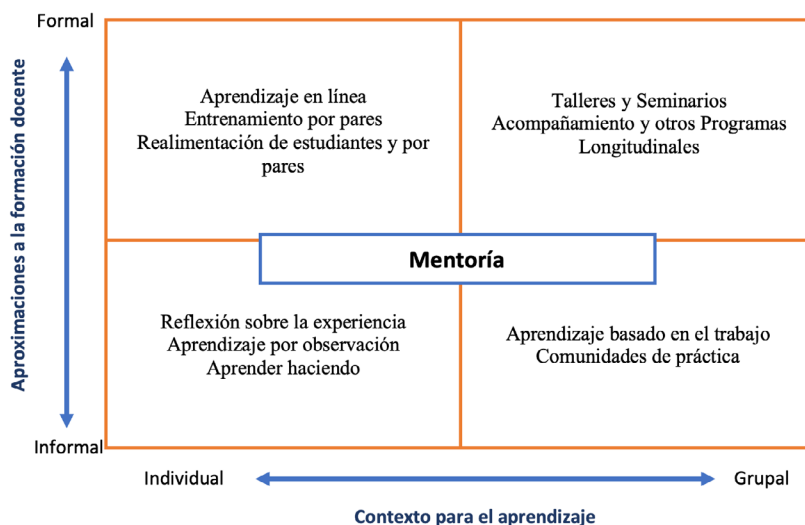


Figura 2. Aproximaciones a la formación docente (Steinert, 2010).

A partir de estos modelos es que he emprendido la posibilidad de repensar y construir dos propuestas de formación docente para profesores del área de la salud: una para profesores de la licenciatura en médico cirujano en sus ciclos básicos y otra para los de la licenciatura en cirujano dentista, misma que describiré considerando los modelos antes descritos.

Experiencia del programa de formación docente en Odontología

Este programa se repiensa a inicios del 2019, época en la que me integré paulatinamente a las actividades de formación docente en la Facultad de Odontología (FO) de la UNAM, en un intento por proponer actividades alternativas a las que se habían plasmado por muchos años en esta escuela, centradas en principios pedagógicos meramente teóricos, pero que no se aplicaban a la realidad que experimentan los docentes de un área de la salud tan práctica como lo es Odontología.

Considerando el modelo de Steinert (2010) de las aproximaciones docentes, se propusieron diversas actividades que abarcaban los diversos cuadrantes de la Figura 2 y que, ajustado a la propuesta en Odontología, se ilustran en la Figura 3. La categoría de las actividades aparece en color azul, acompañada de un ícono que las representa, incluso, en la difusión realizada con los docentes. Un par de tipologías de las actividades considera más de un cuadrante, lo que enriquece las actividades propuestas y abonan a la identidad profesional docente, ya que no solo versan sobre su profesionalización pedagógica, sino se ha cuidado buscar actividades que enfatizan en aspectos afectivos y emocionales.

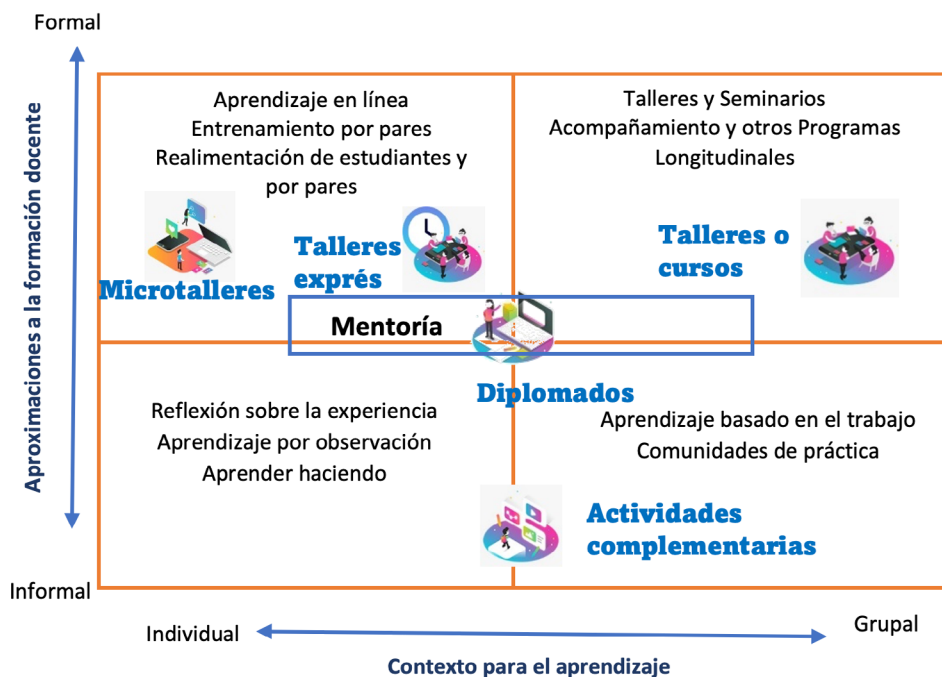


Figura 6. Actividades de la propuesta de formación docente de la FO, clasificadas en las aproximaciones a la formación docente de Steinert (2010).

A continuación, se describen los tipos de actividades y se brindan ejemplos de actividades de formación docente en el marco de este programa, mismas que ya se han implementado.



Talleres o cursos. Estrategia pedagógica que además de abordar el contenido de un tema, enfoca sus acciones hacia el saber hacer, es decir, hacia la práctica de una actividad. En esencia, el taller se organiza con un enfoque interdisciplinario y globalizador, donde el formador ya no enseña en el sentido tradicional, sino que es un mediador que ayuda a aprender al (a la) docente. En los talleres en línea se requieren productos virtuales que los docentes elaboren para apoyar su práctica docente. “En sus marcas para construir tu aula virtual”, “Recursos y actividades en Moodle: aplicación en la acción” y “El ABC para la elaboración de reactivos en línea” son algunos de los nombres de los talleres que hemos implementado en repetidas ocasiones, en los que el acompañamiento es fundamental para el logro de los objetivos y de la obtención de productos para la práctica docente de las y los participantes que reflejan la integración de los tres tipos de contenido propuestos en el modelo TPACK. Su duración fluctúa entre 20 a 40 horas.



Talleres exprés. Se realizan bajo la estructura de un taller, pero en un tiempo mínimo óptimo (3 a 4 horas) y con ello posibilitar la participación e interacción en tiempo real de los asistentes. Son dosis de información y tips de pronta aplicación en los entornos educativos que actualmente vivimos. En Odontología ha sido muy exitosa su aplicación debido a que los profesores, en su gran mayoría, son clínicos quienes dedican medio tiempo a la docencia y medio tiempo a su práctica clínica profesional y ello impide que en ocasiones inviertan más tiempo en su formación y actualización docente; asimismo, debido a la practicidad con la que se forman desde los estudios universitarios, les resulta eficiente y útil lo que pueden aprender en estas actividades. “Aprendizaje activo: de lo presencial a lo virtual”, “La comunicación en entornos virtuales educativos” y “Evaluación digital de la competencia clínica: mito o realidad” son los nombres de tres talleres exprés que tuvieron una gran aceptación entre docentes y en las encuestas de satisfacción de estas propuestas refirieron que les resultaron significativas por la dinámica experiencial que se maneja y por la posibilidad que les brindan de repensar su práctica docente en entornos virtuales como los que se viven en la actualidad. Al igual que en los cursos y talleres y el resto de las actividades que se describen en esta experiencia, el modelo TPACK se hace presente con un énfasis en el contenido pedagógico-tecnológico.



Microtalleres. Son Prácticas Educativas Abiertas (PEA), cursos en línea de corta duración (20 horas) que se realizan en una comunidad de aprendizaje. Su diseño se sustenta en una posición frente a la educación en y para la virtualidad, que valora el reconocimiento del modo cómo las tecnologías modelan y posibilitan el enriquecimiento de las interacciones educativas en línea, además de condicionar la tríada educativa que se da entre el docente, el estudiante y el contenido, y a la vez considera la importancia de formar diseñadores de recursos y ambientes de aprendizaje en un aprender haciendo, compartiendo y reflexionando sobre su propia práctica.

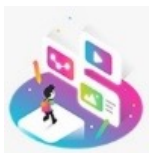
La interacción y la interactividad se enfatizan más allá de los avances tecnológicos, pues hay un énfasis especial en promover la comunicación y el aprendizaje colaborativo; por ello, el conocimiento del modelo TPACK que se promueve primordialmente es el pedagógico. “Herramientas de comunicación en entornos virtuales” es un ejemplo de este tipo de actividades en los que la interacción de los participantes se ve doblemente potenciada por el tema per se de la actividad y por la didáctica ejercida en cada actividad al interior del microtaller que promueve la comunicación y la colaboración.



Diplomados. Este tipo de actividad dentro del programa de formación docente en Odontología considera diversos tipos de aproximación propuestos por Steinert (2010), que le confieren características particulares y por ello resultan en propuestas enriquecedoras, sobre todo en la docencia en entornos clínicos en nuestro caso, ya que, por un lado, son programas longitudinales de arriba de cien horas de formación; por otro, promueven el aprender haciendo y la reflexión sobre la experiencia: 1) porque deben aplicar en la asignatura clínica que imparten lo aprendido y 2) porque deben cubrir prácticas situadas en entornos simulados de enseñanza clínica y en otra arista al practicar en contextos auténticos, deben ejercer el aprendizaje en el lugar de trabajo, creando, de esta manera, comunidades de práctica por la interrelación, la realimentación y el enriquecimiento entre sus pares, que son sus compañeros de formación.

El Diplomado “Formación Docente para la Enseñanza Preclínica y Clínica en Odontología”, implementado en tres ocasiones (2019, 2020 y 2022), es, sin duda alguna, representante de este tipo de actividad, ya que logra articular e integrar muchos de los principios de modelos y filosofías de la formación docente, incluso de aquellas de reciente incorporación a la literatura, tales como el entrenamiento por pares y los mencionados líneas arriba (el aprendizaje en el lugar de trabajo y las comunidades de práctica) (Steinert *et al.*, 2019).

En este tipo de propuestas, la identidad profesional docente se ve fuertemente fortalecida, ya que –por la extensión de la actividad– permite que el propio sujeto la vaya construyendo en ese entramado de relaciones sociales e intersubjetivas que se desarrollan en el entrecruzamiento de las dimensiones de espacio y tiempo (Alcalá *et al.*, 2014).



Actividades complementarias. Por último, y no menos importantes, se ha propuesto un conjunto de actividades que abonan a la formación integral de un docente universitario en términos de que es un individuo con diversos tipos de conocimiento inmerso en un contexto social con problemáticas y preocupaciones que, sin duda, se reflejan en su vida personal y profesional. Este tipo de actividades apunta a la formación de docentes en términos de su salud emocional, física y en ámbitos como el cultural, artístico y musical. Conferencias con títulos como “La segunda pandemia: la salud mental en tiempos de la Covid-19”, “La dimensión afectiva en la construcción de la identidad docente”, “Cuidados de la salud visual en la educación en línea” o “The Beatles: su vida y obra en voz de un docente del área de la salud” son representativas de esta categoría y han resultado exitosas ante la aceptación de quienes se benefician de ellas, que no solo son docentes del área de la salud, y que han permitido

una transformación ideológica de las implicaciones que tiene la formación y actualización docente integral, es decir, han sumado a su identidad profesional docente, ya que –a partir de estas actividades– el docente se estimula y permean aspectos vivenciales personales, afectivos y valorales (Vives y Hamui, 2019).

Indudablemente, hacer tangibles los modelos de formación docente resulta en una tarea ardua, creativa y retadora, pues –como lo señala Steinert (2014)– es importante crear de manera práctica y aplicada las aproximaciones y describir cómo pueden emplearse para fomentar el aprendizaje por modelo de rol y práctica reflexiva, enseñanza y evaluación basada en competencias, educación interprofesional y práctica, colaboración internacional y camaradería.

Reconceptualización de la formación docente

En los ejemplos que he brindado en torno a cómo hemos aplicado los modelos de formación docente, destaca la formación formal por encima de la informal y es que, aunque se sabe que esta última ha ganado terreno en términos de que es en el lugar de trabajo y en la práctica docente diaria en la que se puede aprender, formar, actualizar y crecer, algunos autores sostienen la idea de que los modelos de desarrollo profesional docente no han coincidido con la complejidad del proceso que se busca promover, y esto en parte es dado por la resistencia y la falta de cultura que se tiene para aprovechar al máximo los espacios formativos de los estudiantes en espacios formativos para los profesores, bajo la equívoca concepción de que el docente ya debe saber enseñar si domina su disciplina.

Lo que nosotros hemos realizado para contrarrestar esta concepción es mantener actividades formales que al interior tengan espacios y horas asignadas a la informalidad en términos de que se sientan familiarizados y se desarrollen en espacios de práctica (en el lugar de trabajo) en un ambiente seguro en el que se sientan con la confianza de equivocarse en su práctica docente, aprender del otro y, de este modo, potenciar sus habilidades docentes y su identidad profesional; para ello, los formadores de formadores cuidamos los procesos de realimentación promovidos en tales actividades.

A lo largo de la descripción de la propuesta, se puede entrever la posibilidad de que los profesores fortalezcan su identidad profesional docente que se redefine a través de sus relaciones con los otros de su campo profesional: la disciplina, la institución, la relación entre pares y con sus estudiantes, en la que cada una de sus partes se constituye en relación con la otra (Maidana, 2004).

Esta propuesta ha abonado a las tres dimensiones relevantes que Monereo y Badía (2011) han señalado para la construcción sólida de la identidad profesional docente: las representaciones sobre el rol profesional, sobre la enseñanza y el aprendizaje, y sobre los sentimientos asociados a la docencia o dimensión emocional de la docencia.

Conclusiones

La formación docente tomó un lugar importante a partir de la pandemia, ya que –de manera formal, informal, sistematizada o improvisada– los docentes acudimos a algún curso, taller, diplomado o asesoría para habilitarnos de manera inmediata y, de este modo, enfrentar una realidad inesperada, inédita e improvisada.

La identidad profesional docente fue trastocada, ya que alteró el contexto de los profesores; su concepción y actuar de la docencia, sea cual fuere su orientación, pedagógica y disciplinar (Vives y Hamui, 2019), marcó una nueva era de su práctica docente.

Las instituciones educativas, autoridades, líderes educativos y todo aquel que asumía un rol de responsable en el ámbito educativo, específicamente en el área que gestiona las actividades de formación docente, se vio en la necesidad de generar propuestas que contrarrestaran las necesidades formativas de los profesores. Formular estas propuestas a partir de modelos reportados en la literatura permite que aquellas tengan una estructura y sistematización que las haga lógicas y viables y que sean aceptadas por los y las participantes, porque están ajustadas a un contexto y población definidos.

Lo anterior abona a la relevancia de la reflexión y el estudio del aprendizaje profesional en contextos de formación institucionales, como procesos en los que se construyen diferentes identidades profesionales que, a su vez, generan e influyen en el desarrollo cognitivo y en las prácticas pedagógicas del docente universitario (Alcalá *et al.*, 2014).

El modelo *TPACK* promueve que la enseñanza efectiva en la era digital requiere la habilidad para integrar contenido, pedagogía y tecnología estratégicamente, para impactar el aprendizaje de los estudiantes. La clave para comprender el modelo *TPACK* es ver a los tres tipos de conocimiento como inseparables e interdependientes.

Los diversos tipos de conocimientos y las combinaciones que considera permiten reflexionar en lo que en un programa de formación docente privilegia por medio de las actividades propuestas: asimismo, el modelo *TPACK* sugiere que los profesores incorporen en las metodologías de enseñanza más de una herramienta tecnológica para evitar el tecnocentrismo, y, de este modo, la combinación de las TIC y los diversos tipos de conocimiento generen un ambiente mucho más dinámico, rítmico y variado en el espacio educativo.

Si bien se piensa que lo que más requiere un docente en su formación es el manejo de la tecnología, ha quedado de manifiesto la necesidad de hacer más énfasis en conocimientos pedagógicos y de contenido.

Los varios tipos de conocimientos que deben promoverse en la formación de docentes deben hacerse tangibles con actividades que se propongan en el marco referencial de las aproximaciones a la formación docente, en el que las actividades didácticas puedan moverse hacia dos dimensiones: de experiencias individuales (independientes) al aprendizaje grupal (colectivo), y de aproximaciones informales a unas más formales. Asimismo, al considerar el contexto para el aprendizaje que va de individual a grupal; en el primero se contempla aprendizaje de la experiencia, el cual incluye el aprender haciendo, por observación y por reflexión sobre la experiencia, y el aprendizaje de pares y estudiantes (de todos los niveles del continuo).

Por su parte, el aprendizaje grupal incluye actividades estructuradas tales como talleres y seminarios, acompañamiento y otros programas longitudinales, así como aprendizaje en el lugar de trabajo y en comunidades de práctica. La mentoría, como se señaló, queda en el centro de dicha propuesta y esta y las anteriores aportan a la identidad profesional del docente de Odontología.

La narrativa de la experiencia que se hace de un programa de formación docente en Odontología deja de manifiesto la posibilidad de crear diversas actividades que suman a

la adopción de modelos de formación docente de manera sistematizada y ajustada al contexto y población determinados. Esto se ve reforzado por lo descrito por Villa Lever (2001), quien retoma la teoría de Thierny y Rhoads, para quienes la identidad está estrechamente relacionada con la socialización y la adapta en función del contexto institucional que estudia.

La intención de este capítulo fue acercar al lector a modelos de formación docente existentes en la literatura y que han sido exitosos en su aplicación, así como ejemplificar en una propuesta concreta. El impacto o efectos del programa se reflejarán en poco tiempo, pero es importante seguir ajustando las actividades para que se encuentren actualizadas y acordes con las necesidades particulares de formación docente de una comunidad académica en particular.

Referencias

- Akkerman, S. y Meijer, P. (2011). "A dialogical approach to conceptualizing teacher identity". *Teaching and Teacher Education*, 27: 308-319.
- Bland, C. J.; Schmitz, C. C.; Stritter, F. T.; Henry, R. C.; Aluise, J. J. (Eds.) (1990). *Successful faculty in academic medicine: essential skills and how to acquire them*. New York: Springer.
- Borthwick, A.; Charles, M.; Pierson, M.; Thompson, A.; Park, J.; Searson, Mark.; Bull, G. (2008). *Realizing technology potential through TPACK. Learning and Leading with Technology*, Sept/Oct., 23-26. Disponible en <http://www.iste.org/>.
- Cabero, J. y Barroso, J. (2016). "ICT teacher training: a view of the TPACK model" / "Formación del profesorado en TIC: una visión del modelo TPACK", *Cultura y Educación*, 28:3, 633-663, DOI: 10.1080/11356405.2016.1203526.
- Cabero Almenara, J.; Roig Vila, R. y Mengual Andrés, S. (2017). "Conocimientos tecnológicos, pedagógicos y disciplinares de los futuros docentes según el modelo TPACK". *Digital Education Review*, 32, 85-96.
- Espinosa, O.; Durán, V.; Mendoza, K.; Vives, T.; Lifshitz, A.; Sesma, D. y Alcázar, L. (2020). "Formación docente en el Modelo Educativo para Desarrollar Actividades Profesionales Confiables". En Hamui, L. y Vives, T. (Eds.) *Modelo Educativo para Desarrollar Actividades Profesionales Confiables*, pp. 41-62. México: Manual Moderno.
- Maidana, M. (2004). "La construcción de la identidad profesional: ese proceso eje temático: la institución y los actores". Trabajo presentado en el Cuarto Encuentro Nacional y Primero Latinoamericano: *La Universidad como Objeto de Investigación*, Tucumán, Argentina.
- Marín, V. (2004). "El conocimiento y la formación del profesorado universitario". @gora *Digit@l*, 7. Disponible en http://www.uhu.es/agora/version01/digital/numeros/numeros_ppal.htm.
- Monereo, C. y Badía, A. (2011). "Los heterónimos del docente: Identidad, selfs y enseñanza". Monereo, C. y Pozo, J. I. En *La Identidad en Psicología de la Educación: necesidad, utilidad y límites*. Madrid: Narcea.

Steinert, Y. (2010). "Becoming a better teacher: from intuition to intent". Ende, T. (Ed.). *Theory and practice of teaching medicine*. Philadelphia: American College of Physicians. pp. 73-93.

Steinert, Y. (Ed.) (2014). *Faculty Development in the Health Professions: A Focus on Research and Practice. Innovation and Change in Professional Education 11*, Dordrecht: Springer Science+Business Media. DOI 10.1007/978-94-007-7612-8_1, 442 pp.

Steinert, Y.; Mann, K.; Anderson, B.; Barnett, B. M.; Centeno, A.; Naismith, L.; Prideaux, D.; Spencer, J.; Tullo, E.; Viggiano, T. et al. (2016). "A systematic review of faculty development initiatives designed to enhance teaching effectiveness: a 10-year update: BEME Guide No. 40". *Med Teach*. 38(8): 769-786.

Steinert, Y. (2019). *Faculty development: From rubies to oak, Medical Teacher*, DOI: 10.1080/0142159X.2019.1688769.

Villa Lever, L. (2001). "El mercado académico: la incorporación, la definitividad y las promociones, pasos para una misma trayectoria de formación". En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 6, 63-77.

Vives, T. y Hamui, L. (2019). "Concepciones de pedagogía y medicina en la construcción de la identidad profesional docente". *Inv. Ed Med*. Vol. 8, Núm. 30.

Vives, T.; Albarrán, D.; Hamui, L. y Fortoul, T. (2021). "Construcción de la identidad docente en medicina y la capacitación temprana en la docencia". *Inv Ed Med*. Vol. 10, Núm. 38.

Webster-Wright, A. (2009). "Reframing professional development through understanding authentic professional learning". *Rev Educ Res*. 79: 702-739.

Zabalza, M. A. (2007). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. España: Narcea.

Zheng, D.; Bender, D. y Nadershi, N. (2017). "Faculty development in emergent pedagogies for instructional innovation in dental education". *European Journal of Dental Education*, 21: 67-78.

CAPÍTULO 5

LA IDENTIDAD DOCENTE COMO ELEMENTO DE LA PRÁCTICA DOCENTE

Raúl Romero Lara
Oisleidys Puerto Díaz

Introducción

Las Instituciones de Educación Superior (IES) son espacios educativos cuyas funciones sustantivas son la docencia, la investigación y la difusión tanto de los avances científicos como de la cultura (Castro y Nieto, 2019; Pérez, 2011: 134). En este nivel educativo se forman jóvenes y adultos, los cuales adquieren los conocimientos, competencias y aprendizajes necesarios para desempeñarse como profesionales en el ámbito laboral (Ruedas, 2019).

La tarea de ser profesor universitario engloba varias etapas por las cuales transitan los docentes durante su carrera profesional. Estas están marcadas por tensiones, aprendizajes, crecimiento personal y profesional, que abarcan desde su inducción hasta su madurez como docente (Zabalza, 2011). Los que hemos vivido la experiencia de ser estudiante, profesionista y profesor comprendemos las grandes implicaciones que tiene asumir esta relevante tarea cuando no hemos sido formados para ello y el compromiso que representa desempeñar esta labor.

A nivel universitario, el docente enfrenta un gran reto en el desempeño de la docencia, ya que, en la mayoría de los casos, ha tenido formación inicial en otras profesiones y no necesariamente en lo pedagógico. Muchos asumen esta tarea por la importancia social que representa (Alba, 2017; Montenegro y Rodríguez, 2019; Rojas, 2017). En la actualidad, encontramos profesores con diversa formación profesional que no solo pertenecen a una sola universidad o nivel educativo, y que muchos asumen esta responsabilidad por necesidades económicas y también por el déficit de profesores en otros niveles educativos. La situación es más compleja cuando ingresan a la docencia por necesidad económica o por cuestiones

diferentes a la convicción, sin una acreditación o preparación en el área didáctica pedagógica (Madueño, 2014). Algunas instituciones desarrollan determinadas actividades de formación sobre didáctica y pedagogía, pero en la mayoría de los casos son muy puntuales y fundamentalmente dirigidas a profesores que están en ejercicio. Según Ruedas (2019), cada vez se ha ido consolidando la perspectiva de que la docencia en las universidades también requiere de una formación particular en didáctica, por lo que las IES deben generar las opciones formativas necesarias para cubrir este aspecto.

El contexto educativo juega un papel importante, ya que incorpora elementos institucionales a su docencia, los cuales puede que hayan sido instruidos de manera explícita a través de cursos de formación y actualización, o de manera implícita mediante la interacción cotidiana con otros profesores, estudiantes y demás miembros de la comunidad. Muchas veces, encontramos a un profesor universitario cuya preparación es producto de su experiencia, sus vivencias y la interacción con colegas, unido a sus propias creencias y concepciones relacionadas al proceso de enseñanza y aprendizaje (Alba, 2017).

Cuando un profesor inicia como docente sin conocimientos previos o formación relacionada con la educación, puede presentar dificultades para desempeñar asumir su función (Hurtado *et al.*, 2015). Entre los riesgos que trae no asumir una identidad docente se encuentran: los desencuentros que se pueden provocar entre la formación inicial y disciplinar, falta de compromiso del profesorado con la institución para llevar a cabo sus funciones –lo cual propicia problemas que repercuten en el aprendizaje y la formación de los estudiantes (Madueño, 2014). No contar con una formación didáctico-pedagógica puede repercutir en la práctica docente y como consecuencia en la calidad de la educación que brindan las IES (Hurtado *et al.*, 2015: 221).

El docente juega un papel importante en la educación superior, por lo que se hace necesaria una revisión, reflexión y retroalimentación de la actividad que desarrolla en el proceso de enseñanza y aprendizaje, con la finalidad de mejorar los aprendizajes en las instituciones, de los profesores y de los alumnos, los cuales han de repercutir en una educación de mejor calidad. Indagar sobre los elementos de identidad docente de cada profesor permitirá identificar posibles causas que influyen en las diferentes formas en que los profesores desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje en la universidad, nivel educativo donde estas diferencias son más marcadas (Alcalá, 2014).

La docencia en la vida del docente universitario. El ser docente

Cuando hablamos de la profesión docente de manera metafórica, podemos evidenciar que muchas ideas pueden ser empleadas para definir o caracterizar una profesión tan compleja (artesano, alfarero, constructor, capitán de barco, agricultor, etc.). En el fondo de estas aseveraciones se evidencia un conjunto de creencias sobre la naturaleza y el protagonismo que corresponde ser docente (Fierro y Fortoul, 2018).

Para los profesores, la docencia es un constante:

[...] renovarse, una pequeña muerte, una despedida, cada clase es diferente y cada curso los alumnos son distintos. Cada uno es una vida, es una persona diferente, es el encuentro con alguien diferente, con sus broncas” (Docente entrevistado, FG).

El maestro debe ejercer simultáneamente como artista, académico y experimentador. Como artista tiene que desarrollar un conocimiento empático e individual de los alumnos, de sus impulsos, sus deseos, sus hábitos, sus necesidades, sus experiencias, sus capacidades para poder guiarlo en su desarrollo. Como académico, debe ser el portador del conocimiento que ha de enseñar.

Ser docente es más que una profesión... es una vocación, en donde te involucras como persona y que conlleva una serie de condiciones y características que lo cualifican y lo diferencian del resto de los trabajadores (Sáez *et al.*, 2019; Zabalza, 2011). Esto implica visualizarlo como:

[...] un ser social e individual que forma parte de varios contextos al mismo tiempo, no solo el profesional, sino el familiar, de pareja, de hijo, de hermano, de amigo, de miembro de un sindicato, de una comunidad, etc., todos los cuales poseen un significado para él y entran en “juego” a través de sus acciones. En ese sistema vivo, que es la persona del docente, los diversos ámbitos a los que se vincula forman parte de su ser (Domínguez, 2011: 25).

Los estudios realizados por Zabalza (2011) en el ámbito de la profesión docente, destacan tres perfiles básicos de todo profesor, lo que es como persona, como profesional y como trabajador, entendiendo que los tres aspectos influyen en el desarrollo de su función y en los resultados de su trabajo. Por su parte Castro y Nieto (2019), plantean que se deben considerar al menos tres ámbitos del profesor que influyen en su actuar profesional: el histórico, el social y el institucional. Quienes desempeñan esta labor deben asumir lo que implica ser profesor, aprender sus reglas básicas y poseer un conjunto de saberes (Gewerc, 2014).

Para Tardif (2004), el saber del docente universitario está relacionado con la persona y sus identidades, sus experiencias de vida, historia profesional, su relación con los alumnos en la práctica docente y con los actores de la institución educativa. Parte también de los conocimientos disciplinares y su formación disciplinar. Son conocimientos diversos, heterogéneos y no pueden verse separados de otras dimensiones de la enseñanza.

Algunos estudios definen la labor de los maestros como un proceso dinámico, innovador y sensible a los contextos de enseñanza. La docencia como actividad compleja involucra aspectos de ser una actividad predefinida, ya que no se realiza en el vacío, sino dentro de organizaciones que regulan y condicionan esta práctica; tiene un factor de simultaneidad, debido a que durante la clase intervienen múltiples elementos; es impredecible, a causa de la variedad de factores que en ella intervienen (Coll y Solé, 2001). Ser profesor universitario requiere comprender esta profesión a partir de un análisis multidimensional que relaciona la dimensión personal, disciplinar, institucional, lo pedagógico y lo macrosocial (Francis, 2006: 44).

El ser docente está en construcción constante, se relaciona con lo que Madrid (2005: 519) llama ciclos de vida “entendidos como la interacción de la maduración personal con la experiencia acumulada por la práctica de la enseñanza y la influencia social de la institución donde se desarrolla la carrera profesional”. Esto permite comprender cómo el

docente conforma su labor cotidiana, la interacción con sus alumnos y con sus colegas. Durante su trayectoria académica, los profesores construyen matices de aprendizaje que conforman esquemas que organizan y significan las experiencias posteriores, que consecuentemente dejan huellas (Cruz y Pulido, 2009).

Tenti (2011) enfatiza que la docencia como profesión es difícil y compleja debido a que el cambio de los problemas que los docentes deben resolver cambian de manera constante, como puede ser hoy en día el conocimiento, el cual aumenta cada vez más; el cambio constante de alumnos, de perfiles, de necesidades, de la forma en la que se les presenta la información.

La preocupación por lo que significa ser “maestro” implica la necesidad de acomodarse a un nuevo perfil docente que combine posmodernidad y tradición. En este sentido, se considera al docente como una persona que domine su materia, que sea competente, capaz de elaborar materiales didácticos, generar recursos, emplear efectivamente las tecnologías y, algo muy importante, que sea reflexivo, que mejore constantemente su práctica, que tenga valores éticos y un alto compromiso social (Zabalza, 2011).

Asumir esta profesión no es un proceso que ocurre de golpe. Es resultado de un proceso de desarrollo profesional y personal, ligada a los procesos biográficos y las trayectorias individuales de cada persona, en el cual influyen un conjunto de factores –como el contexto institucional, el global y las características propias de la profesión (Gewerc, 2014). El ejercicio de la docencia es complejo y lleno de desafíos, requiere de docentes comprometidos y de la construcción de una identidad docente que le brinde a su práctica docente significatividad y trascendencia (Rodríguez, 2013).

La docencia universitaria en contextos complejos

Las instituciones educativas en las cuales se desarrolla la docencia universitaria se caracterizan por ser organizaciones que se encuentran enmarcadas en un contexto político, histórico y sociocultural, lo cual hace que la docencia sea tan compleja como el proceso educativo en sí. Existe una amplia heterogeneidad y diversidad entre estas, lo que evidencia marcadas diferencias no solo entre instituciones, sino al interior de ellas, aunque hay principios y orientaciones generales que en cierta medida son comunes (Rueda y Salazar, 2022).

Dentro de las universidades, los profesores tienen diferentes roles como la docencia, la investigación y la gestión, investigadores con poca dedicación a la docencia, otros cuya labor es solo docente o casi exclusivamente de gestión a pesar de que entre ellos comparten algunos elementos identitarios, la manera de ser y de comprender la profesión es diferente (Sáez *et al.*, 2015).

El contexto en el que se encuentra inmerso el profesor se ha caracterizado por el desarrollo de nuevas reformas educativas, avances tecnológicos, nuevas pedagogías, cambios institucionales, nuevos grupos de alumnos, lo cual ha implicado nuevas necesidades formativas (Tejada, 2013). En las últimas décadas, la profesión docente ha experimentado cambios –productos de las transformaciones económicas, políticas y sociales y de salud pública, consecuencia de la Covid-19, los cuales han demandado nuevas visiones sobre lo que implica ser y estar en la profesión docente, así como de las

competencias necesarias para desempeñar su labor de manera eficaz, eficiente y pertinente (Rueda y Salazar, 2022). Estas nuevas condiciones han generado que los profesores desarrollen nuevas definiciones en cuanto a los conocimientos relacionados con la docencia, su saber profesional y las prácticas que realizan.

Según Madueño *et al.*, (2020), todas estas demandas que se están produciendo en el ámbito educativo requieren un profesor que sea competente en las funciones que desarrolla, pero también implica la posibilidad de desarrollar y mantener una identidad docente que se ajuste a los momentos actuales. Es necesario tratar de comprender la construcción de la identidad docente en medio de las complejidades que atraviesa la universidad actual, en la cual no resultan suficientes las estrategias y los planes formativos que se establecen para convertirse en un buen docente o el establecimiento de medidas organizativas e institucionales, las cuales, sin duda, son necesarias, pero no suficientes para modificar las prácticas docentes (Londoño, 2015; Monereo y Badia, 2011).

Lo anterior ha motivado en el campo educativo el desarrollo de estudios para tratar de comprender las diversas problemáticas que enfrentan los profesores de Educación Superior (ES), relacionadas con la construcción de su identidad docente.

Identidad y práctica docente

En las últimas décadas, el análisis de la identidad docente se ha convertido en un tema de interés para el campo educativo, particularmente en Educación Superior, con el propósito de entender su naturaleza y dinámica y determinar cómo puede influir en la realidad personal, social y profesional de cada docente en diversos contextos y prácticas educativas, así como las estrategias que se pueden llevar a cabo para la mejora y desarrollo profesional del docente (Alcalá, 2014; Cantón y Tardif, 2018; Cuadra *et al.*, 2021; Gajardo, 2019; González *et al.*, 2019; Monereo y Pozo, 2011; Rodríguez, 2013; Sáez *et al.*, 2015; Saéz *et al.*, 2019).

Para lograr un cambio educativo, no es suficiente adoptar transformaciones organizativas o tecnológicas. Requiere, también, tener en cuenta la configuración de una identidad docente que permita modificar sus prácticas de enseñanza aprendizaje (Sáez *et al.*, 2015). No solo se trata de la forma en que se organizan los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, y de contar con la infraestructura necesaria, sino de conocer el modo de ser, el modo de hacer e interactuar del docente con los estudiantes (Tenti, 2011). Conocer y comprender el proceso de construcción de la identidad docente a partir de sus experiencias personales y profesionales, en diferentes contextos y prácticas educativas, resulta pertinente, pues las creencias sobre su profesión adquieren un sentido dinámico sometido a constantes transformaciones (Caballero, 2015).

Según Monereo y Badía (2011), llegar a altos niveles de calidad de las prácticas educativas en las aulas pasa por la existencia de profesores con una sólida identidad docente y unas altas competencias. Los profesores que tienen una identidad clara con la universidad en donde se desempeñan son docentes con arraigo, situación que además contribuye a un bienestar del profesor, a la realización de sus actividades en armonía, a sentirse comprometidos, a contribuir con el logro de los objetivos que tiene la universidad, a tener involucramiento académico con los estudiantes y con sus actividades, tanto dentro como fuera de la universidad.

Acercarnos a la identidad docente universitaria implica, por una parte, considerar aspectos de la identidad biológica, personal, profesional, social y cultural de cada docente (Alcalá, 2014; Granados *et al.*, 2017; Saéz *et al.*, 2019; Gajardo, 2019; Olave, 2020). También es necesario entenderla como una identidad profesional, ya que conlleva una serie de valores, roles, conocimientos, representaciones que comparte cada académico con otros profesionales en su ámbito educativo, tanto en el contexto local como en el global (Alcalá, 2014; Saéz *et al.*, 2019).

La mayor parte de las investigaciones revisadas sobre identidad docente universitaria, según Saéz *et al.* (2015: 58), parten de algunas constataciones:

[...] no es un proceso exclusivamente individual ni social, no es estática, pero tampoco totalmente cambiante, varía a lo largo de la vida profesional, resultado de diversos procesos de socialización respecto a un contexto sociohistórico, no hay identidades únicas, cada persona tiene diferentes identidades o sub-identidades que interactúan de manera compleja.

Algunos elementos que menciona la teoría en torno a la identidad en profesores universitarios considera que dicho constructo tiene una parte asociada a la práctica docente, entre las que se mencionan las representaciones internas que el sujeto hace sobre sus funciones como docente, las prácticas de enseñanza y evaluación, la propia práctica profesional especializada (ingeniero, abogado, sociólogo, etc.), la autovaloración y percepción de competencia (comunicativa, interpersonal, metodológica), pero también con los rasgos compartidos con sus pares, la cultura común, el trabajo en equipo, así como otros de índole social –como el prestigio y reconocimiento que la sociedad otorga, entre otros (Correa, 2016; Hamui, 2008; Monereo y Domínguez, 2014).

Monereo y Domínguez (2014) consideran que la identidad docente incide en la práctica, ya que relaciona las representaciones que el profesor hace sobre sus funciones, las estrategias de enseñanza, su concepción del aprendizaje y la evaluación de este y que a su vez se relaciona con los sentimientos que la profesión docente le suscita. Madueño (2014), por su parte, supone al profesor como actor activo de su propia formación identitaria, dándole relevancia a esta construcción a partir del desarrollo de la práctica docente y las transformaciones que se realizan durante este proceso. Para Granados Romero *et al.* (2017), los cambios que se dan en la construcción identitaria también parten de las experiencias de aprendizaje producto de la práctica profesional.

Hacer un análisis desde la perspectiva del profesor y no solo lo establecido socialmente permite comprender sobre los aprendizajes de los docentes, las formas en que ha adquirido su conocimiento profesional, cómo conducen el proceso de enseñanza y aprendizaje y de qué manera estos procesos contribuyen a su desarrollo profesional (Aristizábal, 2019). Las experiencias que se dan dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje deben ir acompañadas de una reflexión, revisión y realimentación como parte de la mejora continua del profesorado. Esto se considera pertinente, ya que, cuando el docente a través de su experiencia interpreta y reflexiona sobre la realidad que le rodea en su práctica diaria, desarrolla su identidad docente, la cual estará en creación y transformación continua a lo largo de su trayectoria (Martín *et al.*, 2014).

Los estudios sobre esta temática desde la perspectiva del profesor constituyen un espacio necesario para recuperar experiencias, saberes, sentidos y trayectorias de académicas y académicos capaces de generar elementos que orienten su praxis más allá de lo que establece la institución y la política institucional. A su vez, pueden aportar elementos que los docentes consideran son parte de su identidad, así como la forma en que estos se manifiestan e influyen en su práctica docente, lo cual posibilitará tener un acercamiento con ellos respecto a las temáticas que podrían aportar a su formación inicial y continua, al trabajo interdisciplinario, interdepartamental para una docencia relevante, encaminada a mejores procesos de enseñanza y aprendizaje. Determinar y difundir los elementos de la identidad docente podría contribuir a que la práctica docente tenga una mayor incidencia en la formación de profesionistas y de ciudadanos críticos, reflexivos, con alta responsabilidad y conciencia social.

Conclusiones

Entender las concepciones que tiene el profesorado universitario sobre la docencia constituye una ruta de análisis para determinar si las estrategias docentes que emplean en la actualidad en sus respectivas instituciones están en función de sus propias ideas sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje (Caballero, 2015) o si intervienen otros factores –como la pertenencia a un campo disciplinar específico, la influencia del modelo educativo, las características de los estudiantes o las condiciones laborales en el contexto educativo en que se desempeñan–.

Profundizar en los elementos asociados a la identidad docente podría constituir una ruta de análisis para determinar posibles causas que influyen en las diferentes formas de desarrollar las prácticas docentes en la universidad y establecer procesos formativos que le ayuden al profesorado a desarrollar estilos de docencia no solo centrados en el aprendizaje de los alumnos, sino también que permitan una mejor calidad en el aprendizaje de estos (Alcalá, 2014; Caballero, 2015).

Comprender cómo construye la identidad a partir de las experiencias docentes descritas desde sus contextos y prácticas permite hacer un análisis posterior sobre la formación de competencias y proporcionar una formación docente que tome en cuenta los significados que los docentes le dan a su praxis, lo cual los convierte en sujetos que pueden pensar en su propia formación de manera más asertiva, participativa, interactiva y reflexiva.

Es pertinente generar espacios formales e informales para que los docentes puedan dialogar, discutir y analizar procesos en torno a su labor docente y su papel dentro de la institución universitaria y como profesionales (Alonso *et al.*, 2015). Saber de qué forma están percibiéndose como colectivo académico perteneciente a la comunidad universitaria posibilitará identificar algunos elementos que potencialicen la práctica docente y, de alguna manera, que desarrollen prácticas con incidencia trascendental en los estudiantes y el entorno.

Referencias

- Alba, S. G. (2017). "Enseñanza universitaria y conocimiento profesional docente". *Ventana Científica*, 8(13), pp. 29-42. Disponible en <http://dicyt.uajms.edu.bo/revistas/index.php/ventana-cientifica/article/view/178>.
- Alcalá, M. T. (2014). "Aproximación a los procesos de construcción de la identidad profesional docente universitaria". 13.
- Aristizábal Fúquene, A. (2019). "Fortalecimiento de la identidad profesional docente en el ámbito personal del profesor". *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, 46. Disponible en <https://doi.org/10.17227/ted.num46-10547>.
- Caballero, K. (2015). "El profesorado universitario como docente: hacia una identidad profesional que integre docencia e investigación". *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 21.
- Cantón, I. y Tardif, M. (2018). *Identidad profesional docente*. Narcea Ediciones.
- Castro, I. C. y Nieto, T. I. (2019). "El tránsito hacia la profesión docente: Una experiencia compartida". *Revista Digital Universitaria*, 20(6). Disponible en <https://doi.org/10.22201/codeic.16076079e.2019.v20n6.a5>.
- Coll, C. y Solé, I. (2001). "Enseñar y aprender en el contexto del aula". En Coll, C.; Palacios, J. y Marchesi, A. (Coords.). *Desarrollo psicológico y educación 2*. Psicología de la educación escolar (pp. 357-386). Madrid: Alianza.
- Cruz, E. y Pulido, N. J. (2009). *Factores de los ciclos de vida profesional de maestros universitarios. Narraciones de experiencias*.
- Cuadra, D.; Castro, P. J.; Oyanadel, C. y González, I. N. (2021). "Identidad profesional docente en la formación universitaria: Una revisión sistemática de estudios cualitativos". *Formación universitaria*, 14(4), 79-92. Disponible en <https://doi.org/10.4067/S0718-50062021000400079>.
- Fierro, C.; Fortoul, B. (2018). *Entretejer espacios para aprender y convivir en el aula*. Ediciones SM.
- Francis, S. (2006). "Hacia una caracterización del docente universitario 'excelente': Una revisión a los aportes de la investigación sobre el desempeño del docente universitario". *Revista Educación*, 30(1), 31-49. ISSN: 0379-7082. Disponible en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44030103>.
- Gajardo, K. P. (2019). "Estado del arte sobre identidad docente: Investigación de experiencias de profesores en formación y en ejercicio". *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 10(18), 79-93. Disponible en https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v10i18.217.

- Gewerc, A. (2014). "Identidades docentes en contextos turbulentos. Espacios, tiempos y afectos". En Monereo C. y Pozo, J. I. *La identidad en Psicología de la Educación: Necesidad, utilidad y límites*. Bogotá: Ediciones de la U para América Latina y el Caribe, ISBN 978-958-762-193-8.
- González Orozco, P. E.; Marín Uribe, R.; Soto Valenzuela, M. C. (2019). "La identidad profesional en estudiantes y docentes desde el contexto universitario: Una revisión". *Revista Ciencias de la Actividad Física*, 20(1), 1-14. Disponible en <https://doi.org/10.29035/rcaf.20.1.4>.
- Granados Romero, J.; Tapia Ubillus, Á. M.; Fernández Sierra, J. (2017). "La construcción de la identidad de los docentes noveles: Un análisis desde las teorías apriorísticas". *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 15(2), 163. Disponible en <https://doi.org/10.4995/redu.2017.6746>.
- Hurtado, A. K.; Serna, M. L.; Serrano, M. L. M. (2015). "Práctica docente del profesor universitario: su contexto de aprendizaje". *Revista de curriculum y formación del profesorado*. Vol. 19, Núm. 2, 10.
- Londoño, G. (2015). "La docencia universitaria: realidad compleja y en construcción. Miradas desde el estado del arte". *Itinerario Educativo*, 66, pp. 47-85.
- Madrid, D. (2005): "La edad del profesorado en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera", en Martínez Dueñas, J. L; Pérez Basanta, C.; McLaren, N. y Quereda, L.: *Towards an understanding of the English Language: Past, Present and Future. Studies in Honour of Fernando Serrano*. Granada: Editorial Universidad de Granada, pp. 519-530.
- Madueño-Serrano, M. L. (2014). *La construcción de la identidad docente: Un análisis desde la práctica del profesor universitario*. Tesis doctoral, Doctorado Interinstitucional en Educación. Puebla, México: UIA Puebla. de Docencia Universitaria 15(2): 163. DOI: 10.4995/redu.2017.6746.
- Madueño, M. L.; Marquez, L.; Manig, A. (2020). "The engineering professors' teaching identity formation as university teachers: A process of sociocultural construction". 17 *Turkish Science Education*, Vol. 17, Issue 4,) 16.
- Martín-Gutiérrez, Á.; Conde-Jiménez, J.; Mayor, C. (2014). "La identidad profesional docente del profesorado novel universitario". *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 12(4), 141. Disponible en <https://doi.org/10.4995/redu.2014.5618>.
- Monereo, C. y Pozo, J. I. (2014). *La identidad en Psicología de la Educación: Necesidad, utilidad y límites*. Bogota: Ediciones de la U para América Latina y el Caribe, ISBN 978-958-762-193-8.
- Monereo, C. y Badía, A. (2011). "Los heterónimos del docente: Identidad, selfs y enseñanza". Monereo, C. y Pozo, J. I. *La Identidad en Psicología de la Educación: necesidad, utilidad y límites*. Madrid: Narcea

- Monereo, C. y Domínguez, C. (2014). “La identidad docente de los profesores universitarios competentes”. *Educación XXI*, 17(2). Disponible en <https://doi.org/10.5944/educxx1.17.2.11480>.
- Monroy, M. (2000). “Evaluación de la práctica educativa a través de la reflexión del pensamiento didáctico del docente”. En Rueda, M., *Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales* (ient. 283-307). México: Paidós.
- Montenegro, B. L. y Rodríguez, Á. F. (2019). “Los dilemas que enfrenta el profesorado novel en las instituciones de educación superior”. *Sathiri*, 14(1), 36. Disponible en <https://doi.org/10.32645/13906925.805>.
- Olave, S. (2020). “Revisión del concepto de identidad profesional docente”. *Revista Innova Educación*, 2(3), 378-393. Disponible en <https://doi.org/10.35622/j.rie.2020.03.001>.
- Pérez Rivera, G. (2011). “Pensando la docencia universitaria”, en *La práctica educativa en la docencia universitaria*. Primera Edición. La Salle Ediciones. ISBN: 978-607-95680-1-6.
- Ramírez, R. (2014). *Reelaborar la identidad docente para formar en competencias*. México: Itaca: Universidad Pedagógica Nacional.
- Rodríguez, L. G. M. (2013). *La construcción de una identidad docente. ¿Un desafío para la política educativa?* 03, 14.
- Rojas, C. A. R. (2017). *La profesionalización del docente universitario: Un reto actual*. 15(4), 16.
- Rueda Beltran, M. (2019). *Las condiciones institucionales de la docencia en universidades iberoamericanas*. Universidad de La Frontera, Red Iberoamericana de Investigadores sobre Evaluación de la Docencia. ISBN: 978-956-236-376-1.
- Rueda Beltran, M. y Salazar Ascencio, J. (2022). *Las condiciones institucionales de la docencia en universidades iberoamericanas*. Vol. II. Universidad de La Frontera, Red Iberoamericana de Investigadores sobre Evaluación de la Docencia. ISBN 978-956-236-402-7.
- Sáez, I. A.; Fraile, C. L. y Loroño, M. A. (2015). *La identidad profesional docente como clave para el cambio en la Educación Superior*. 24.
- Saéz, I.; Garagarza, A.; Artetxe, K. y Beloki, N. (2019). “Bases para un modelo de guía para la transformación de las identidades docentes universitarias”. *Revista Boletín Redipe*, 8(8), 68-82. Disponible en <https://doi.org/10.36260/rbr.v8i8.801>.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Vol. 97. Narcea Ediciones.
- Tejada, J. (2013). “Professionalització docent a la universitat: Implicacions des de la formació”. *RUSC, Universities & Knowledge Society*, 170-184. Disponible en <https://doi.org/10.7238/rusc.v10i1.1471>.
- Tenti, E. (2011). *Identidad docente, dilemas de la profesión*. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=cFWUt0msxcc>.

- Universidad Iberoamericana (s/f). “Folleto Modelo Educativo Jesuita”. Disponible en <https://ibero.mx/sites/all/themes/ibero/descargables/acercade/pi...> • 26/11/20 20.
- Valencia, T. A. (2020). *Identidad del profesorado universitario de la Facultad de Ciencias Administrativas y Contables en la PUCE-Esmeraldas*. 21, 8.
- Vanegas Ortega, C. M. y Fuente Alba Jara, A. R. (2019). “Identidad profesional docente. Reflexión y práctica pedagógica. Consideraciones claves para la formación de profesores”. *Perspectiva Educativa*, 58(1), 115-138. Disponible en <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.58-Iss.1-Art.780>.
- Zabalza Beraza, M. Á. y Zabalza Cerdeiriña, M. A. (2011). *Profesores y profesión docente: Entre el “ser” y el “estar”*. Narcea.
- Zanatta Colín, E.; Ponce Dávalos, T.; García Iturriaga, S. L.; Sánchez Calderón, C. A. y Gama Vilchis, J. L. (2017). “Diseño del cuestionario: Estrategias identitarias de académicos universitarios ante las reformas educativas”. *Revista de Psicología*, 35(2), 703-724. Disponible en <https://doi.org/10.18800/psico.201702.011>.

CAPÍTULO 6

LA CONFIGURACIÓN DE LA IDENTIDAD DOCENTE EN LA VIRTUALIDAD

La identidad será el bien más valioso para los ciudadanos en el futuro, y existirá primordialmente en línea (Schmidt, 2013: 30)

Mercedes Agüero
Maura Pompa
Jesús Rendón
Miguel Hernández
Mario Benavides
Melchor Sánchez

El objetivo de este capítulo es hacer un recuento acerca de los procesos de construcción de la identidad docente en sistemas educativos abiertos y a distancia de educación superior, con énfasis en la práctica docente. Busca ser una reflexión fundamental acerca de la identidad docente en la virtualidad. Por los procesos y exigencias que hemos vivido en educación superior, interesa analizar el movimiento que realizaron los docentes en su identidad durante el paso de la enseñanza cara a cara o presencial hacia la enseñanza en línea, digital y a distancia.

Ante la exigencia por la pandemia del virus SARS-cov2, se inició la Educación Remota de Emergencia (ERE) y pasamos a una educación superior remota a distancia por un tiempo prolongado (Moore *et al.*, 2021). Algunas preguntas surgen como consecuencia de los cambios implicados en esta situación. ¿Los profesores desarrollan su identidad docente desde características que se sustentan en su experiencia educativa cara a cara o desde nuevas creencias, significados y experiencias que construyen como docentes al trabajar en los sistemas a distancia, en línea o abiertos?, ¿las herramientas tecnológicas digitales que utilizan los docentes provocan cambios en su identidad como profesores?, ¿cuáles son y cómo afectan dichos cambios en la experiencia y las prácticas educativas que realizan?, ¿cómo las características y conceptos de la docencia en línea forman, construyen o desarrollan la identidad docente?, ¿de qué forma impacta la tecnología, hace cambios en su identidad o no, es este el elemento central para el cambio o construcción de la identidad?

I. Construcción de la identidad docente y sus particularidades en la virtualidad

La identidad es generalmente interpretada como una construcción social, múltiple y dinámica, como ha sido ampliamente descrito en otros capítulos de este libro. También se ha concebido como un conjunto de características y cualidades personales que están empaquetadas y listas para ir por ellas y ser un buen profesional.

Es importante señalar que en este documento no se incluirá el análisis del concepto “identidad digital” o “identidad en línea” de las personas, en virtud de que se considera un constructo diferente de la identidad docente durante la educación en línea o en la virtualidad. La identidad digital se refiere al conjunto de elementos con los que nos identifican los sistemas computacionales durante la vida diaria, como son los sistemas comerciales, bancarios y gubernamentales, autenticación de usuarios, etc. (Windley, 2005).

Mientras que en la modalidad en línea el o la estudiante completa las actividades de clase a su propio ritmo en alguna plataforma educativa, y tiene algunos horarios de reunión flexibles de manera asincrónica; en la virtualidad asiste a reuniones o sesiones sincrónicas en línea, es decir, en un horario y día específico, y completa trabajo adicional de manera independiente en donde el uso de alguna plataforma o herramienta digital no es determinante.

En ambos casos, el profesorado necesita ser capaz de proyectar quiénes son como docentes y también quiénes son como personas. La identidad de los profesores en los espacios educativos en línea se puede comprender desde el estudio de las interacciones con sus estudiantes, el contenido y la tecnología, o desde los relatos y narraciones del sentido y experiencia en la docencia. De esta forma, el comprender la identidad docente es central para entender los mecanismos de cambio, desarrollo, o transferencia de los significados, concepciones, estrategias y experiencia del profesorado, al fomentar que el participante o estudiante comprenda no solo quién es el docente como profesor, sino también quién es como persona en relación a lo que hace y cómo enseña en la clase (Edwige, 2012).

No es cosa simple reflexionar acerca de lo que significa enseñar, de lo que es ser docente, el sentido que ellas y ellos otorgan a su práctica de enseñanza, y de qué manera los espacios virtuales y las plataformas digitales para la educación en línea y a distancia se han convertido en una realidad cotidiana en la educación superior.

De acuerdo con el Centro para el Aprendizaje en la Era Digital de la Universidad de Rochester (LiDA, por sus siglas en inglés), la identidad del docente en línea puede tener un impacto significativo en qué, cómo y por qué se elige ser parte del profesorado en esta modalidad educativa (Hafsa y Borasi, 2019). De acuerdo con este planteamiento, la importancia de la identidad del docente en línea reside en que la identidad influye en las decisiones que toman para la práctica de la docencia. Es decir, tanto el profesor o profesora que se cree que se es, o se aspira a ser, las creencias y los valores pedagógicos, los objetivos y metas educativas que persiguen tendrán un impacto en las actividades de aprendizaje que diseñan, en su planeación del curso y en las maneras cómo evalúan a los estudiantes, también en sus intereses y necesidades de formación y profesionalización, en los programas que busquen para la mejora de la práctica docente.

Aunado a ello, el cómo la o el profesor se percibe a sí mismo como docente en la virtualidad también tendrá implicaciones en el nivel de confianza al ejercer la docencia en este entorno, al igual que las propias creencias en cuanto a las habilidades que se poseen para incidir en el aprendizaje del estudiantado, lo que a su vez afectará la disposición para explorar enfoques innovadores (Hafsa y Borasi, 2019).

Los y las docentes que enseñan a distancia o en línea comparten una diversidad de identidades, que se han identificado al estudiarla en los espacios cara a cara. Varios aspectos resaltan dependiendo de la postura que se tome para comprender la identidad docente. Quienes tuvieron la experiencia de enseñar en la transición del mes de marzo de 2020, sabrán que preocupaban muchas circunstancias y situaciones a la vez, acerca de sí mismos, los y las profesores se hicieron preguntas sobre el sentido de ser un “buen profesor” en línea, acerca de cómo se desafiaba o ponía en riesgo su autoeficacia docente; preocupó mucho la seguridad y competencia que tenían al inicio de la ERE en el uso y conocimiento de las tecnologías para el aprendizaje, al tiempo que inquietó la manera en que su experiencia como docentes en educación superior en modalidad presencial pudiera contribuir a realizar la transición a la que obligó la educación en línea. ¿Podrían ser el mismo tipo de profesores cara a cara que en línea?, ¿el conocimiento y prestigio de años de enseñar se vería puesto en peligro?, ¿los estudiantes aprenderían igual y con el mismo programa?, ¿cuáles serían los mejores y más adecuados ajustes que tendrían mejores resultados?

Nadie duda que las y los profesores son diferentes, tanto en su enseñanza como en su personalidad; por consiguiente, tienen conceptos y entendimiento de lo que exigía hacer diferente. Esto es lo que hace muy complicado el estudio y la comprensión de la identidad docente, pues sus habilidades, actitudes y las formas de narrar su experiencia educativa hacen que la investigación y el análisis sea complejo.

De tal modo, no se tenía claridad acerca de qué es lo que realmente estaba cambiando, y no se sabía con precisión cuáles serían las formas para responder a estos nuevos espacios y ambientes virtuales, tampoco qué cambios eran necesarios realizar ante las nuevas necesidades e intereses de aprendizaje de las y los estudiantes, así como las adecuaciones en las condiciones institucionales que se tuvieron que implementar. Muchas emociones surgieron, algunas encontradas: miedo y entusiasmo por lo nuevo, culpa y resistencia por buscar la formación y apoyo necesario para enfrentar los desafíos de la modalidad y espacios en línea; diversión y temeridad ante los desafíos y retos del cambio de modalidad y exigencias de distintos estudiantes, etc.

Los y las profesores, al cambiar de modalidad de enseñanza, se enfrentan a la necesidad de interpelar, al menos examinar, sus propias creencias, sus identidades. Una es la creencia respecto a las formas de enseñar, el papel del profesor y la calidad de los aprendizajes en las distintas modalidades educativas. Desarrollar las múltiples prácticas de enseñanza y aprendizaje en espacios digitales ha sido una experiencia que confronta, interpela e invita a reflexionar a los docentes universitarios sobre sus roles, las habilidades que requieren para la enseñanza, la forma de organizar las actividades, la secuenciación de los conocimientos curriculares, la gestión del tiempo, entre otras cosas (CUAIEED, 2021; Edwige, 2012; Richardson y Aslup, 2015).

Uno de los prejuicios que incide en la construcción de la identidad docente en la virtualidad y en línea es la percepción sobre la educación remota respecto a que no está a la altura de aquella cuya modalidad es presencial. Estas percepciones llegan a expresarse como resistencias, que limitan o provocan cambios que llevan a una más amplia comprensión de que la docencia puede llevarse a cabo de manera efectiva en ausencia de artefactos culturales, tales como los pizarrones o las interacciones cara a cara. La naturaleza

de estas modalidades educativas, que parecieran abstractas para algunos, es un concepto contra intuitivo que puede alterar la concepción del propio docente de lo que la experiencia de enseñar y aprender debería ser. Esto puede tener un efecto desestabilizador en su identidad docente (Edwige, 2012; Johnson *et al.*, 2014).

Las incomodidades, incompatibilidades y factores desestabilizadores de la identidad y las creencias y percepciones docentes se relacionan con la postura o posición que ellos han ocupado en la vida académica: sean administradores, profesores, o diseñadores de programas y plataformas tecnológicas.

Edwige, citando a Goffman (Edwige, 2012), hace visible una serie de características de la educación remota que resultan en una posible confrontación con la percepción más tradicional de lo que es la práctica docente. Estas se hacen evidentes al considerar que, en la educación presencial, el espacio físico donde tiene lugar (en gran medida) el ejercicio de la docencia es el salón de clases; estudiantes y profesores saben dónde colocarse, cómo dirigirse a las y los otros y, de manera general, qué constituye un comportamiento apropiado; así, la o el profesor no puede ejercer su docencia en ese espacio sin las y los estudiantes, y el estudiantado no puede tener la experiencia de aprendizaje sin esa interacción, la cooperación de ambos para ello es determinante.

De igual manera, existe un componente relacionado con la presencia de los actores y vinculado a la apariencia tanto del profesor como de los y las estudiantes que tiene una forma y movimiento claro. Finalmente, existe una forma de hacer las cosas, que alude a los comportamientos reiterados que hacen predecible y permiten anticipar a los docentes y alumnos lo que se espera en el aula.

Muchas de estas características tienen una forma distinta en la educación remota y a distancia, en donde el espacio físico cobra otro sentido e incluso interrelacionan múltiples espacios en los que se realiza el acto educativo, lo que requiere que el profesorado adopte modos alternativos de autorrepresentación mediados por la tecnología o por recursos que permitan la educación en línea. A su vez, la naturaleza predominante que se basa en el lenguaje escrito y multimodal dentro de la educación en línea y a distancia pone a prueba las habilidades docentes para transmitir su apariencia y formas, y requiere que recurran a maneras de representación a través de alguna mediación (Edwige, 2012; Hughes, 2007). Todo ello resulta relevante para el planteamiento de este capítulo.

En suma, se propone un diagrama para representar qué tanto la experiencia docente como la filosofía educativa de las y los docentes están implicadas en la identidad que construyen como docentes (Figura 1). Aparecen dos paradigmas, el personal –que se posiciona en las características y cualidades de la persona y sus procesos intrapsicológicos– y el que resalta los aspectos de construcción y ejercicio profesionales.

En la dimensión personal (ver los dos recuadros en la parte superior del diagrama) resaltan dos procesos principalmente: la experiencia y la filosofía educativa, tanto la experiencia en su propia trayectoria escolar, su experiencia docente y con la tecnología; como acerca de su filosofía educativa personal, la cual incluye procesos de importancia fundamental como el sentido, creencias y los significados acerca de la tecnología, la enseñanza y la docencia, y sus propias experiencias escolares, los conceptos y nociones sobre la tecnología y su relación con la enseñanza, también los valores y motivos y razones acerca de la educación en línea, a distancia o abierta.

Asimismo, en la dimensión profesional (ver los dos recuadros en la parte inferior del diagrama) es fundamental la formación profesional universitaria del docente tanto como el tipo de trabajo que ha desempeñado y está ejerciendo al momento de enseñar. Sabemos que la docencia es un recorrido por distintas funciones y roles de la vida académica en la educación superior: la docencia, la divulgación, la gestión y la investigación; cómo es dicho recorrido y cuáles tipos de relaciones son fundamentales para entender su identidad docente.

Figura 1. Dimensiones y factores de la identidad docente en la virtualidad



Es importante señalar que la revisión de la literatura realizada en torno a la identidad docente en la virtualidad permite establecer que es un campo en desarrollo, por lo que todavía no hay un cuerpo significativo de investigaciones publicadas sobre el tema. Esto en sí mismo ya aporta información que amplía la reflexión en torno al posicionamiento y relevancia que estas modalidades educativas poseen dentro de los intereses de instituciones y para académicos acerca del conocimiento y comprensión del tema. Sin embargo, a partir de dicha revisión de la literatura, se identificaron algunas tensiones que abordan la construcción de la identidad del profesorado en estos entornos educativos, las cuales apuntan hacia aspectos que inciden en la conformación o desarrollo de la identidad e implican acciones, recursos, espacios, personas y artefactos presentes en la práctica docente cotidiana y su contexto. El análisis y la observación de dichas tensiones contribuyen a visibilizar elementos imbricados en los procesos de formación, cambios o rupturas de la identidad del docente en la virtualidad.

Las tensiones que se abordan a continuación permiten problematizar los procesos de construcción, cambio y desarrollo de la identidad del docente en la virtualidad. Cada una de estas tensiones se refieren a situaciones prácticas de la configuración de la identidad, sobre todo por sus consecuencias. De esta forma, la pregunta principal que se busca responder en este texto es ¿de qué manera las tensiones enunciadas condicionan, restringen, niegan o posibilitan la configuración de la identidad docente en la virtualidad?

II. Tensiones en la construcción y desarrollo de la identidad docente en la virtualidad

La tensión del cuerpo físico y el cuerpo virtual en la configuración de la identidad docente

El filósofo francés Jean Luc Nancy (2003), reconocido por sus estudios en filosofía de la medicina y la enfermedad, en su obra *Corpus* menciona que no se tiene un cuerpo, sino que se es cuerpo. Con esto, lo que quiere decir es que se es cuerpo hacia afuera –como forma de conocer el mundo– a la vez que se es cuerpo hacia adentro –como forma de estar en el mundo y en nosotros– sin que esto implique que el cuerpo pierda completud o que se fragmente. El cuerpo es materia, espacio y dimensiones poco miradas y estudiadas desde la educación (Durán, 2015).

Al trasladar la discusión de la dualidad antropológica mente-cuerpo al tema de la identidad, se encuentra que no es que se tenga una identidad, sino que se es identidad o varias identidades y, al igual que el cuerpo, las formas como la identidad se expresa, aunque parecieran muchas veces fragmentadas, incompatibles o inconexas, no hace que se pierda o se tenga otra identidad, pues –como el cuerpo– la identidad es completa. Para Kogan (2010), el cuerpo es el locus de la identidad. Así como el cuerpo envejece y cambian sus funciones, pero se sigue siendo la misma persona, la identidad, aunque cambie o se construya de manera permanente o transitoria, nos mantiene en unidad (Kogan, 2011; Palacios, 2019). La identidad es unidad, es completud en las personas al intercambiar sentidos y significados acerca del self o sí mismo y otros aspectos personales acerca de gustos y preferencias.

Las y los profesores son personas porque son cuerpo. El siguiente ejemplo puede servir para dar claridad al argumento y centrarse en el tema de la docencia. Es usual que cuando un profesor desea relacionarse y presentarse ante otra persona que se sabe que ejerce la docencia, la sintaxis que se emplea puede ser: “Yo soy maestro o yo soy maestra”, “soy profesora o soy profesor”, “soy académico universitario”. Con esto, se apela a una identidad profesional que no está situada fuera de la persona y tampoco es un accesorio que se ponga o se quite, se es profesora o profesor porque hay una encarnación de la profesión, hay una “incorporación” de la identidad profesional en el cuerpo mismo, la cual, cabe mencionar, se activa y despliega en un contexto específico.

Sin embargo, esto no quiere decir que cuando el docente está fuera del ambiente universitario deje de serlo, así como nunca se deja de ser cuerpo (Freedman *et al.*, 2003). ¿Qué ocurre entonces en la docencia que se despliega en los ambientes virtuales a diferencia de la docencia que se ejerce en la presencialidad?, ¿hay un cambio en la forma como las y los docentes incorporan su práctica pedagógica?, ¿se modifica de alguna manera la identidad docente?

Para Gilberto Giménez (2010) la identidad permite situarse en la articulación de quiénes se es para sí mismo y quiénes se es para los demás, como quiénes son los otros para sí mismos. De la misma manera que lo refiere Nancy (2003), la identidad que se habita en el cuerpo es articulación y extensión que emplea mecanismos de diferenciación concretos para llegar a una definición y construcción de quién se es en cierto momento.

Un aspecto a destacar es el lugar que ocupa la cultura en la conformación y ejercicio de la identidad. Para Giménez (2010), la identidad es tanto individual como colectiva, pues no se es en solitario, la afirmación de mis identidades entendidas como quiénes se es y los mecanismos de diferenciación solo tienen sentido cuando se despliegan en lo colectivo. Por ejemplo, se es investigadora, madre, hermana e hija a la vez; o se es profesor, amigo, padre y abuelo en el mismo cuerpo, pero se es en relación con los demás.

La clave para que estos mecanismos se puedan construir y sean inteligibles para los otros es que abrevan y están imbricados en lo cultural. En esta línea, el propio Giménez (2010: 4) ofrece una definición cultural de identidad individual:

[...] la identidad puede definirse como un proceso subjetivo [y frecuentemente autorreflexivo] por el que los sujetos definen su diferencia de otros sujetos [y de su entorno social] mediante la auto-asignación de un repertorio de atributos culturales frecuentemente valorizados y relativamente estables en el tiempo.

Es importante mencionar que cuando se habla de identidades colectivas se retoma parte de los mismos procesos de construcción de la individualidad señalados en la cita, aunque considerando otros aspectos –como son el hecho de que compartan fines y valores, medios y herramientas, así como lenguajes y conocimientos, esto se puede ver en las profesiones entendidas como culturas–. La individualidad que se expresa en la persona y su identidad se amplía en la cultura de la profesión en la que tiene su actividad como docente o en la ocupación en la que ejerce su práctica profesional.

Dado que para Nancy (2003) el cuerpo no solo es hacia dentro o en los límites de la piel, sino a la vez es hacia fuera, a esto se le entiende como el proceso de extensión. Es interesante el planteamiento que hace Vásquez (2008), el cual ayuda a centrar el tema del cuerpo en los ambientes virtuales construidos desde la materialidad de la tecnología o como Giménez (2010) nombra para referirse a la cultura digital. Así, para Vásquez (2008: 4), la tecnología concebida como extensión del cuerpo trae consigo la configuración de una alteridad del propio yo, la cual no está exenta de consecuencias, lo que da pie a “la eclosión de las nuevas tecnologías no solo está conformando nuevas formas de subjetividad, sino también, y esto es lo más provocador, una ‘nueva carne’”.

Estos planteamientos –que parecieran ser más del orden de lo teórico– tienen implicaciones prácticas concretas cuando se abordan las dificultades de la configuración de la identidad del docente en el espacio virtual. En el que el cuerpo deja de ser carne, nervios y órganos biológicos y cambia por códigos, circuitos y algoritmos, pero que no deja de ser carne, nervios y órganos, aunque la interacción ocurra en la virtualidad, el cuerpo físico se mantiene detrás del monitor con sus dolores, transformaciones, cansancios, enfermedades y goces.

Aunque en los ambientes virtuales la materialidad del cuerpo físico del docente aparenta cambiar por otro tipo de materialidad (p. ej., una imagen en dos dimensiones a través de la pantalla de la plataforma de videoconferencia) y, en consecuencia, otro cuerpo que es solamente rostro, en el que la identidad se configura con representaciones multimodales o alternativas (p. ej., mediados por una fotografía editada o por un avatar con o sin movimiento), se presenta la tensión en la que el cuerpo de la o el profesor

podría estar en contradicción; no obstante, sigue siendo el mismo cuerpo frente al dispositivo tecnológico (celular, tableta, laptop) o la computadora de escritorio. Frente a esto surgen las siguientes preguntas: ¿hasta qué punto el cuerpo es conocido o percibido como tal en la virtualidad por las y los estudiantes, o el mismo docente?, y ¿hasta qué punto es negado este otro cuerpo representado en la multidiversidad tecnológica pero que sigue siendo el mismo cuerpo del docente?, ¿cómo proyectan las y los docentes esta materialidad de su cuerpo ante una nueva forma de mirar, pensar, percibir y ser cuerpo desde la virtualidad?

Autores como Sung y Meter (2012), Aguinaga *et al.* (2009) y Hult *et al.* (2005) señalan que el docente en la virtualidad requiere hacer mayor presencia, a fin de compensar lo que se pierde en el cambio del espacio en la que ocurre la educación en línea y a distancia. ¿Qué es lo que realmente se pierde y quién lo pierde? Este planteamiento tensiona y tiene consecuencias prácticas para las interacciones sociales entre pares y con las y los estudiantes como parte del significado de su trabajo y de la configuración y el desarrollo de la identidad docente, ¿es una nueva identidad docente, es un cambio, una transformación o una ruptura? Contrario a lo que se pudiera pensar, esto implica que el docente más allá de prescindir de su cuerpo lo requiere mucho más, sea para sostener y garantizar la presencia en el vínculo pedagógico o para tomar riesgos didácticos y construir otras interacciones sociales en la educación a distancia o abierta. ¿Cuáles serán estos procesos en que se puede ser más o menos cuerpo en el espacio virtual?, ¿qué aspectos y procesos intrapsicológicos y cuáles interpsicológicos se ponen en relación con los espacios educativos a distancia?, ¿las plataformas digitales definen, y cómo lo hacen, las posibilidades de sostener o transitar a distintas incorporaciones o encarnaciones de significados, creencias y experiencias educativas?

Parece entonces que en los entornos y ambientes virtuales se necesita ser más cuerpo, más que en los espacios de aula y educación cara a cara, pues se requiere que la consciencia del propio cuerpo y la forma en que lo habitamos interactúe y resignifique en relación con las nuevas posibilidades de la educación en línea de diseñar y crear entornos, así como estrategias de aprendizaje de los que no se tenía experiencia, conocimiento o habilidades al enseñar en la educación cara a cara.

Para respaldar este punto, se puede referir la evidencia publicada en el contexto de la pandemia, en la que docentes de diferentes instituciones que de manera previa a la pandemia ejercían la docencia de manera presencial reportan que han trabajado más y que el tiempo que en la virtualidad dedican a las actividades docentes ha aumentado comparado con el trabajo docente presencial (CEPAL-UNESCO, 2020; CUAIEED, 2021; Silas y Vázquez, 2020).

*La comunicación y la identidad docente en la virtualidad:
lo oral frente a lo digital*

Las formas de comunicación es otro de los aspectos relacionados con la identidad que se vuelve controvertido dentro del quehacer docente en espacios virtuales, la actividad de enseñar o aprender en las diferentes modalidades en línea. A diferencia de la interacción cara a cara que ocurre en las aulas dentro de las instalaciones universitarias, en donde los

docentes pueden ver, hablar y escuchar a los alumnos y las interacciones están mediadas por las percepciones mutuas que dialogan con el sonido, los gestos y el cuerpo, en el que los elementos paralingüísticos de la conversación forman parte del significado que se construye, en las mediaciones de los espacios educativos en línea otras formas de dialogar se vuelven determinantes; por ejemplo, la escritura. Es así que la presencia e identidad de los participantes en la educación virtual depende de otro tipo de procesos, códigos, significados e indicadores.

Si bien existen múltiples tipos de mediaciones que se emplean en las interacciones cara a cara, es principalmente a través del lenguaje verbal y las mediaciones escritas basadas en los diferentes tipos de textos, documentos o el uso del pizarrón, que se lleva a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, cuando los docentes realizan sus prácticas educativas en ambientes digitales, muchos de estos recursos no se pueden emplear de la misma manera, debido a que la interacción sincrónica no siempre es la forma de organización que se privilegia en estos espacios educativos (Richardson y Alsup, 2015). En este sentido, cobra importancia lo que señala Marwick (2012: 355):

Dado que hay menos pistas de identidad disponibles en línea que cara a cara, cada pieza de información digital que proporciona una persona, desde la velocidad de escritura hasta el apodo [nickname] y la dirección de correo electrónico, puede y se usa para hacer inferencias sobre ellos.

La identidad docente en ambientes online tiene como característica distintiva la primacía del uso de diferentes recursos discursivos para la comunicación e interacción con los estudiantes. Las formas de “hablar y decir” no solo quedan a un nivel del discurso verbal, sino que se recurre a varios modos de representación (orales, visuales, auditivos, gestuales y espaciales) que las tecnologías digitales posibilitan, recursos que dan forma a una identidad docente dentro de su contexto institucional específico. Por ejemplo, muchos docentes tienen que escribir y reescribir sus instrucciones para que los estudiantes tengan claridad de lo que se espera de ellos, ya que el aprendizaje en línea es predominantemente mediado por el texto escrito en términos de cómo se presenta el contenido y cómo se produce la comunicación (Thanaraj, 2016). Al mismo tiempo, a través de los diferentes modos de comunicación, los docentes expresan rasgos de personalidad, intereses, género, formación, inclusive patrones de discriminación y diferenciación social (Marwick, 2015).

Las diferentes propiedades posibilitadoras (affordances) de las tecnologías digitales permiten o restringen diferentes tipos de comunicación y de representación de sí mismos. Por ejemplo, las sesiones de videoconferencia permiten un conocimiento cara a cara entre los participantes de una sesión sincrónica, siempre y cuando tengan la cámara prendida; por el contrario, la comunicación vía mensaje de texto permite el intercambio de información e interacción, donde la identidad se expresa a través de claves discursivas de los participantes a través del tipo de palabras, frases, el estilo y género discursivo que se usa, entre otras cosas. Es precisamente a través del discurso que los y las docentes y el estudiantado construyen y expresan una identidad que se registra y queda incrustada en el espacio digital como una inscripción duradera. A medida que dominan los géneros

discursivos en ambientes digitales, existen mayores posibilidades de expresar su propia individualidad en ellos, ya que se emplean de manera más flexible y precisa, y se posibilita la expresión individual y colectiva de los docentes.

Las identidades que se construyen a través de medios digitales que van más allá del uso de texto escrito y que incluyen diferentes recursos se relacionan con prácticas discursivas de lo que Cope y Kalantzis (2016) denominan como multiliteracidades, en donde lo “multi” hace referencia a las diferencias de contextos y patrones de comunicación, la multimodalidad como forma predominante para la creación de significados, así como el multilingüismo y la multiculturalidad como un rasgo de la vida contemporánea que se manifiesta al interactuar con los demás en los espacios de la educación en línea y los digitales. A través de los recursos tecnológicos, las formas de comunicación multimodales facilitan la expresión de la identidad de los docentes y alumnos a través de elementos que se convierten en marcadores simbólicos de la identidad personal. Las imágenes, los textos, los emoticones, las descripciones de los perfiles y en general cualquier recurso comunicativo y expresivo, permiten representar la identidad de los docentes.

Si bien la identidad no solo es un asunto discursivo, es importante tomar en cuenta que en los entornos virtuales confluyen una multiplicidad de discursos que median la construcción de la identidad docente: el discurso personal y profesional de los docentes, el discurso juvenil de los estudiantes, el discurso institucional a partir del diseño instruccional y curricular, así como el discurso de los programadores y diseñadores de la arquitectura tecnológica. Es aquí que cobra sentido la idea de discurso fronterizo como un espacio de encuentro entre diferentes actores de distintas comunidades, muchas de las cuales están en tensión (Gee, 2008). Como lo señala Alsup (2006: xiv), la identidad profesional de los docentes se conforma: “En las fronteras discursivas en las que confluyen varias subjetividades o sentidos del yo se puede aprender a encarnar como una identidad docente profesional viable sin sacrificar la identidad personal”.

El uso de los entornos y medios digitales es la arena donde se aprecia cómo las y los docentes se encuentran intersectados por diferentes discursos que tienen que negociar para desarrollar su conciencia docente e identidad (Nugraheni, 2019). Es también el espacio de un discurso fronterizo que está entretelado de varios discursos, posiciones, ideologías y subjetividades asociadas, muchas veces en conflicto, que el docente tiene que enseñar, vivir con e integrar, transitar o resolver, a la vez que crea, desarrolla o transforma una identidad profesional y docente. La identidad docente en el mundo digital se configura en el discurso fronterizo que incorpora múltiples discursos, en una zona fronteriza entre varias posiciones identitarias, un espacio que permite a los docentes llevar sus subjetividades e ideologías personales al acto educativo y conectarlas con su yo profesional (Alsup, 2006).

Con base en la idea de discursos fronterizos, puede hoy pensarse que los profesores en los ambientes educativos en línea, abiertos o a distancia en la educación superior construyen nuevos territorios discursivos, con significados, aprendizajes e identidades de una comunidad de práctica educativa situada y configurada con maneras de hablar acerca de qué hacen, cómo lo hacen y quiénes son (Wenger, 2001). No fue extraño saber que muchas profesoras y profesores universitarios tienen experiencia como docentes, estudiantes o diseñadores en la educación en línea o a distancia (CUAIEED, 2021).

En su conjunto, el tipo de actividades que se realizan en los espacios digitales, las formas de interacción que se promueven y los recursos comunicativos que se emplean dan cuenta de una realidad social más amplia en la cual los docentes construyen sus identidades profesionales. No es banal que las actividades realizadas durante la educación remota de emergencia dejen ver las condiciones sociales de muchos docentes con escasa o nula experiencia en la educación en línea. En este espacio fronterizo que los docentes construyen cuando migran su quehacer cotidiano al mundo digital, existe la necesidad de comprender el cómo y el porqué de la enseñanza en línea, ya que muchos se sienten desafiados en su propia identidad profesional. Algunos docentes sintieron que la “naturaleza pasiva o silenciosa de la enseñanza en línea no reflejaba su personalidad en los materiales de video y en su comunicación con los estudiantes en el foro de discusión” (Thanaraj, 2016: 45).

*La identidad profesional y la identidad docente:
historia de relaciones y sinergias*

La identidad de los y las docentes implica el resultado de la síntesis de la dimensión personal y la profesional, ignorar cualquiera de las dos para comprender la identidad del profesor o profesora implica el riesgo de simplificar un proceso complejo tanto social como individualmente, y la posibilidad de fracasar en su comprensión. La integración de los aspectos relacionados a la persona y las expectativas o demandas profesionales es más complicada que simplemente unir dos elementos. La sinergia implica reunir, mezclar y fusionar, e incluso dar la bienvenida a posibles colisiones entre las ideologías personales y las expectativas profesionales que se perciben (Alsup, 2006). En el mismo sentido, la identidad profesional del docente no existe de manera aislada de sus otras identidades, la identidad es la forma en la que hacemos sentido de nosotros mismos y la imagen de nosotros que presentamos ante los otros. Está culturalmente incrustada, existe una interrelación innegable entre lo profesional y lo personal (Edwige, 2012).

La noción de tener éxito como profesor está vinculada a un sentido de identidad profesional que integra los aspectos intelectuales, emocionales y físicos de la vida del docente, así como a la integración de las subjetividades de un docente. Es decir, significa ser capaz de combinar lo que se llama la “identidad núcleo de las creencias personales” (Alsup, 2006), con aquella del sentido de sí mismo que posee una identidad profesional que está definida culturalmente de una manera limitada y es inflexible. La identidad docente es holística e inclusiva de los aspectos intelectuales, emocionales, sociales, corporales y los aspectos afectivos del ser humano.

Las y los docentes generalmente conservan la alineación entre sus creencias sobre las prácticas de enseñar y aprender; sin embargo, esta correspondencia se ve afectada por el contexto sociocultural en que las y los profesores están inmersos profesionalmente (Alsup, 2006). Un ejemplo de ello es cuando un profesor(a) cambia de institución educativa y en su nueva institución cabe la posibilidad de que le pidan adoptar las prácticas educativas de la entidad.

En ese sentido, se hace importante destacar que la identidad docente no es sinónimo de rol o función institucional, menos de perfil docente de un plan de estudios. Al ser

una construcción dinámica, la identidad es su proceso de transformación constante, se apropia o deja de lado aspectos relacionados a la diversidad de identidades que conforman o intervienen en su identidad como docente. Así, por ejemplo, la identidad del profesor o profesora se construye a partir de las interacciones sociales y las mediaciones de la vida académica y la práctica docente de una institución de adscripción, y la modalidad educativa en la que enseña, lo que las y los distingue de otros docentes, y que contribuye a su identificación como profesores y profesoras de esa determinada institución y/o modalidad educativa.

De esta forma, en los casos donde la institución educativa tenga la característica de la modalidad virtual, ya sea como parte de sus programas educativos o en su totalidad, el componente de la identidad del profesorado lo refleja. Por consiguiente, el rol que desempeña, entendido como la función -ocupación- que desempeña en determinada institución, aunado a lo que la institución espera de él o ella y también como parte del gremio docente que conforma la planta docente; lo que las y los estudiantes le piden y esperan de su práctica docente difieren en forma, magnitud e intensidad en la identidad que cada profesor o profesora desarrolla con respecto a quién es y cómo ejerce la docencia en esos espacios en donde su rol puede cambiar de acuerdo al contexto educativo, pero no así los aspectos fundamentales personales y profesionales de su identidad docente.

En suma, se reitera que, en el caso del profesorado universitario, la identidad docente refiere a un proceso complejo que se conceptualiza como un entramado de dimensiones, contextos, interacciones y mediaciones sociales, experiencias personales y profesionales, aspectos y procesos de enseñanza y aprendizaje que se imbrican entre la comprensión personal acerca de la forma en la que funciona el mundo, incluyendo lo que significa enseñar y aprender en un programa de educación superior.

La identidad moldea la forma en que la o el profesor se implica en la educación superior en línea o a distancia, las estrategias pedagógicas, así como en privilegiar ciertas narrativas sobre otras (Henderson y Bradey, 2008: 85). Las y los docentes de este nivel educativo desarrollan una identidad docente después del paso de algunos años en el ejercicio de la docencia en donde esta identidad se construye sobre otras identidades, incluidas aquellas del profesionista, académico(a), investigador(a), o intelectual (Lankveld *et al.*, 2017).

Como parte de ello, la conformación de la identidad profesional del docente es un proceso en el que están implicados distintos elementos como el espacio en el que se desenvuelve la propia práctica y experiencia docentes, la disciplina que imparten y el área de conocimiento en la que están inmersos, así como las relaciones humanas y profesionales que construyen como docentes. También se encuentran involucradas las relaciones con aquellas personas cercanas dentro y fuera de su disciplina profesional que inciden en su forma de aproximarse y vivir la profesión, las experiencias de aprendizaje transitadas desde la infancia, la observación de otros colegas y profesores(as), y aquellos o aquellas docentes que sirvieron como modelos a seguir o aprendizajes sobre aspectos no deseables en su propia práctica y que inciden en su identidad profesional (Pompa *et al.*, 2019).

De acuerdo con Edwige (2012), la identidad docente conlleva un proceso único y complejo al integrar elementos personales y profesionales del profesor, de tal manera que, al emerger nuevas experiencias personales y profesionales, las y los profesores se ven

implicados en un trabajo de reconciliación para poder integrar estas experiencias. Las alteraciones subsecuentes de la propia identidad docente causadas por este proceso dependen de la significatividad del trabajo de reconciliación que detonó esta renegociación en primer lugar. Por ello, cuando se requiere que el profesorado realice cambios disruptivos en la forma en la que ejercen su docencia, como el dar clases sin el espacio educativo que reconoce como aula o salón de clases y sus recursos habituales, es muy probable que estos cambios provoquen que reevalúe algunos de sus puntos de vista respecto a lo que para él o ella constituye una buena docencia, tales como la creencia de que el espacio físico de un salón de clases es de hecho necesario.

Es importante tener en cuenta que el pedir a las y los docentes que modifiquen sus prácticas educativas sin considerar el impacto que tienen estas prácticas en sus valores profesionales puede llevar a una fragmentación de su identidad profesional que requiere una resolución debido a la característica holística de la identidad, que es un aspecto determinante en el desarrollo y el desempeño del profesorado (Edwige, 2012).

Las comunidades de práctica (Wenger, 2001) pueden contribuir a la comprensión de las relaciones entre personas y las distintas comunidades de las que forman parte y en las que se implican. Esta aproximación permite mirar la transición de la docencia a las aulas virtuales como una entrada a una nueva comunidad de práctica, en donde las formas de pertenencia, la posición y acciones dentro de la actividad –y los niveles de compromiso y responsabilidad– pueden no estar alineadas con aquellas de la comunidad de la docencia de la modalidad presencial y con las que están familiarizados. Así, la identidad se ubica en el diálogo entre el individuo y sus comunidades de práctica. De acuerdo con Henderson y Bradley (2008), moldea cómo el profesorado responde a las expectativas institucionales percibidas, a las necesidades del estudiantado, y a los valores profesionales en su rol como parte del cuerpo académico de un programa, que emplea herramientas de la educación a distancia, y que además otorga un grado profesional.

Resulta entonces que una percepción favorable sobre la práctica docente en línea y la propia modalidad educativa, así como una concepción positiva respecto a implicarse con la tecnología, y el pertenecer a una comunidad de práctica que soporta la modalidad virtual, y que también se interesa en la docencia en línea, son aspectos que inciden de manera importante en la conformación de la identidad docente tanto de manera profesional como personal. Esto tiene un efecto determinante en el ejercicio de la docencia en esta modalidad de tal manera que no solo tiene el potencial de representar mayor satisfacción, sentido de pertenencia y confianza como profesores y profesoras en la virtualidad frente a nociones relacionadas a carencias o deficiencias de la enseñanza en línea y a distancia, que conflictúan la propia percepción como docentes debido a tensiones no resueltas; sino que tiene efectos disruptivos en la identidad tanto personal como profesional a causa de las creencias y percepciones no transformadas mediante el trabajo de reconciliación antes mencionado. He aquí información valiosa para las instituciones y su planta docente, así como para aquellos involucrados en los procesos de formación y profesionalización docente.

*La tensión de las infraestructuras
para la mediación docente en la virtualidad*

La idea de infraestructura educativa y la tecnológica se entiende, inicialmente, como aquellos elementos, dotaciones o servicios necesarios para el buen funcionamiento de la modalidad cara a cara o las modalidades en línea, abierta y a distancia. En educación superior, los elementos y dotaciones se refieren, por lo general, a los servicios y recursos educativos, para la enseñanza y aprendizaje o los escolares.

En la enseñanza presencial, donde la corporeidad, la personalidad de profesores, estudiantes y grupos, el lenguaje no verbal, las interacciones y el espacio físico cohabitado representan recursos de la mediación educativa con los estudiantes; en contraste con la práctica docente en línea y a distancia se configuran otros servicios, recursos y mediadores que demandan saberes, conocimiento, habilidades y prácticas particulares. Estos servicios, recursos y mediadores son los insumos necesarios para el desarrollo de la enseñanza virtual que se pueden organizar de acuerdo con tres tipos de infraestructura: la cognitiva, la tecnológica y la social (Engeness, 2021).

La infraestructura cognitiva alude al conjunto de recursos y procesos mentales, entre estos se encuentran las creencias y los valores, los conceptos y percepciones, los motivos y razones que dan sentido a las prácticas docentes. Al referirse al docente, en la virtualidad es necesario preguntarse si la educación en línea y a distancia requiere de una epistemología propia, que considere la viabilidad, las posibilidades y mediadores pertinentes a la enseñanza y el aprendizaje a través de dispositivos tecnológicos en entornos virtuales. Es pues, una docencia que no migra de la enseñanza cara a cara a la educación en línea, a distancia o abierta sin reflexionar acerca de las distancias y diferencias, de las semejanzas con la educación cara a cara, sino que se planea y diseña por configuraciones distintas y mediante significados y experiencias específicas a un tiempo y espacio virtuales, con una praxis digitalizada, interacciones mediadas por recursos tecnológicos, todo lo anterior sostenido por un docente que le da sentido propio a la virtualidad y lo hace de manera situada a las infraestructuras accesibles y disponibles en el contexto abierto o a distancia, en línea, como espacios y herramientas educativa y educadoras.

Este posicionamiento confronta a las y los docentes entre una pseudo-migración de su docencia que solo usa recursos digitales, frente a una docencia que deviene una actividad creativa, novedosa y original en la virtualidad. Así, las nociones, mencionada anteriormente, de discursos fronterizos o nuevos territorios –espacios– discursivos se vuelven pertinentes a los planes y programas de estudio y prácticas docentes en educación superior en línea y a distancia, también relevantes a las interacciones pedagógicas entre pares, profesores-estudiantes, entre estudiantes y entre ellos y los contenidos.

En este mismo sentido, Engeness (2021: 97) afirma:

La competencia digital involucra un amplio rango de conocimientos, habilidades y actitudes que se requieren al hacer uso de la tecnología digital (Instertfjord y Munthe, 2017; Rokenes y Krumsvik, 2016). La competencia digital profesional (CPD) se conceptualiza como un marco de referencia de dos vistas en el que, por un lado, el o la docente como profesional desarrolla constantemente su competencia digital y, por otro, al involucrarse en sus

prácticas educativas, fomenta el desarrollo de la competencia digital en sus estudiantes (Ferrari, Punie y Redecker, 2012; McGarr y McDonagh, 2019). El énfasis en el aspecto del desarrollo hace que las CPD de los y las profesoras estén intrínsecamente conectadas con la identidad profesional de las y los profesores como profesores competentes digitalmente.

Por lo que, el reconocimiento del valor en lo digital, manifestado en el desarrollo docente de sus competencias y conocimientos digitales en estos entornos virtuales, no es opcional en la configuración de la docencia en las modalidades abierta o a distancia.

Otro tipo de infraestructura es la tecnológica. Esta se refiere a los recursos y materiales de comunicación y diálogo educativos (analógicos o digitales) que son técnicos y tangibles para la realización de una práctica docente con eficacia. En la enseñanza en un ambiente virtual, así como en cada escenario de enseñanza, se requiere determinada tecnología, se requiere de infraestructura específica que permita la mediación educadora.

Esta infraestructura de carácter tecnológico se refiere al conjunto de dispositivos que se ocupan para llevar a cabo la enseñanza de forma virtual, a los requerimientos físicos y estructurales para las prácticas, a las plataformas y los gestores para el aprendizaje, a los contenidos de tipo multimedia que pueden desarrollarse o seleccionarse para ser implementados virtualmente. Los contenidos multimedia son los que más se asocian actualmente a la enseñanza en la virtualidad. De hecho, visualmente, para representar a la educación virtual se recurre a imágenes de dispositivos tecnológicos o modelos de energía interconectada. Se considera que el uso de novedades tecnológicas va siendo sinónimo de desarrollo de la enseñanza en línea o a distancia y que a más recursos mejor docencia virtual; asimismo, que estos recursos posibilitan la mediación mediante la interacción entre educador y educando.

Esta fuerte asociación necesita estudiarse con detenimiento, como una creencia cultural con fuertes determinantes para la práctica, y relacionarse como la probable racionalidad de diseñadores y docentes que sustenta las estrategias y programas de formación y profesionalización en los entornos virtuales de las instituciones de educación superior (IES) que se implementaron durante la ERE. Al cierre de escuelas y universidades por la pandemia, las IES se centraron más en la capacitación docente acerca del uso de plataformas, aplicaciones y recursos educativos digitales, y menos acerca del uso y diseño pedagógico de actividades de aprendizaje y de evaluación, aún menos en formas adecuadas, efectivas y pertinentes para generar las interacciones educativas mediadas por la tecnología y sus propiedades posibilitadoras (*affordances*), sus tipos y características, así como los actores implicados en las mejores formas de enseñar y el desempeño y resultados de aprendizaje, entre otros temas. Es recomendable continuar investigando para ofrecer evidencias al respecto.

Acerca de la creencia de que la enseñanza virtual se caracteriza solo por el uso de dispositivos tecnológicos, lleva a afirmar, tal vez equivocadamente, que la docencia en la virtualidad requiere también de una epistemología que valore y considere a la virtualidad más allá de una implementación tecnológica (Kwon *et al.*, 2021), pues la infraestructura tecnológica no es, por sí misma, sinónimo de enseñanza virtual. Como menciona Engeness (2021: 97):

En tiempos recientes, y más aún como consecuencia de la pandemia por Covid-19, se espera que las y los docentes no solo hagan un uso intenso de las tecnologías educacionales, sino que también se involucren en el diseño de ambientes digitales para adaptar las necesidades de los estudiantes. Tales ambientes digitales son cursos en línea (por ej., cursos masivos en línea o MOOCs), gestores del aprendizaje (Learning Management Systems o LMS) y múltiples aplicaciones. Por ello, no habríamos de subestimar las demandas impuestas al profesorado para educar a estudiantes digitalmente informados y con agencia para aprender a lo largo de la vida. Sin embargo, para lograrlo, las y los profesores requieren intensificar su profesionalización, desarrollar su competencia profesional digital (CDP) y, en un sentido más amplio, nutrir su identidad digital.

Del mismo modo, esta visión centrada en el uso de tecnología como resumen de la enseñanza virtual ha sido criticada por reducir al docente de educación en línea, abierta o a distancia a una especie de operador de implementaciones digitales cuya calidad se mira desde la velocidad de uso, el consumo de innovaciones o la amplitud de recursos digitales en su práctica de enseñar; por otro lado, al enfrentar el docente las dificultades para lograr el contacto “cara a cara” con los estudiantes, que se cree es necesario para el aprendizaje, se llega a creer que la presencia en educación se define por “mirarse cara a cara”, desconsiderando que la presencia apela y recurre a la multimodalidad y la multiliteracidad.

Por lo que hay una confrontación entre el valor agregado que se asigna a las innovaciones tecnológicas como recursos poderosos para la enseñanza y el empobrecimiento en cuanto a interacción humana que se le atribuye al proceso de aprendizaje; también hay un dilema ante la amplia evidencia acerca de la polémica discusión sobre el valor democrático e igualitario de la educación en línea para los estudiantes más desfavorecidos socioeconómicamente, que señalan como fundamental para el aprendizaje y la interacción entre profesor y estudiantes (Hughes, 2007; Baum y McPherson, 2019). La docencia en la virtualidad se configura también como resiliencia y respuesta a esta tensión entre valor y riesgo profesional del uso de la infraestructura tecnológica.

El tercer tipo de infraestructura es social. Con esta se nombra a las redes de relación e interacción de los sujetos en práctica. En cuanto a la docencia en los ambientes virtuales, esta infraestructura remite a las condiciones en las que se lleva a cabo la enseñanza tanto laboralmente, como en relación al reconocimiento social de la actividad y el acceso que se tiene o no a los insumos y recursos para que se lleve a cabo. Acerca del tema de la accesibilidad, es claro que existen condiciones de inequidades, desigualdad socioeconómica e incluso de segregación por etnia, religión o preferencia sexual (Torres *et al.*, 2010), en la sociedad para el desarrollo de la docencia en la virtualidad.

Para ser docente en línea, en modalidad abierta o a distancia, se requiere de conocimiento, habilidades en el uso de la infraestructura tecnológica, y actitudes para estas modalidades educativas, lo cual implica ya cierta pertenencia a grupos que tienen acceso a ella no solo para su uso, sino para su conocimiento y consumo y para su adaptación profesional; esto implica contar con condiciones laborales y de ingresos económicos que permitan dichas prácticas, como lo mencionan Maile y Mena (2020) al comparar la postura y perspectiva de docentes con distintas condiciones de contrato laboral.

Por lo que, a manera de contradicción, el ingreso a la docencia en ambientes virtuales puede ser un privilegio si se considera que para su implementación se requiere de determinados conocimientos, habilidades de uso y lenguaje tecnológicos a los que no toda la población ni el profesorado tienen acceso o puede consumirlo; en contradicción, a percibir a los docentes en educación en línea o a distancia como una expresión de resistencia y resiliencia docente, cuya práctica se lleva a cabo en un entorno social e institucional que no contribuye a la educación superior o no es plena y claramente una docencia.

Existen perspectivas e ideas de rechazo y descalificación de la educación virtual al considerarla, paradójicamente, como una actividad de menor valor que la docencia presencial, esto se traduce en pocas oportunidades de formación o profesionalización como docente virtual, en una baja inversión pública en el desarrollo de educación virtual y en la reproducción de creencias que minimizan esta enseñanza.

Estos componentes de la estructura social, como son el prestigio social de las y los profesores en las modalidades en línea, abierta y a distancia, el valor asignado a la enseñanza virtual en las IES, y los recursos necesarios para una pertinente, relevante y eficaz práctica educativa son fundamentales para la enseñanza como una ocupación social valiosa. Esta ocupación se configura desde las prácticas de las sociedades a las que busca servir al buscar los fines educativos de conservar y transmitir lo mejor de su historia y cultura, reproducir las formas de socialización del statu quo y transformar aquellos procesos, valores, conocimientos y concepciones que no son acordes a los proyectos nacionales, sea para su reforma o para su preservación. No puede mirarse la enseñanza fuera de las influencias sociales desde las que tiene pertinencia y sentido, aún en las prácticas de enseñanza virtual.

Por otro lado, estas condiciones permiten reflexionar en cuanto a la contradicción entre inequidad y equidad para acceder y participar en la virtualidad, y el reconocimiento de la educación virtual como una respuesta a la desigualdad en ciertas condiciones o como una que reproduce las desigualdades sociales preexistentes al modelo de educación abierta o a distancia. Se requiere estudiar más al respecto en las IES en México, así como a una posible y latente configuración creativa de la enseñanza acorde a las necesidades y las características del siglo XXI.

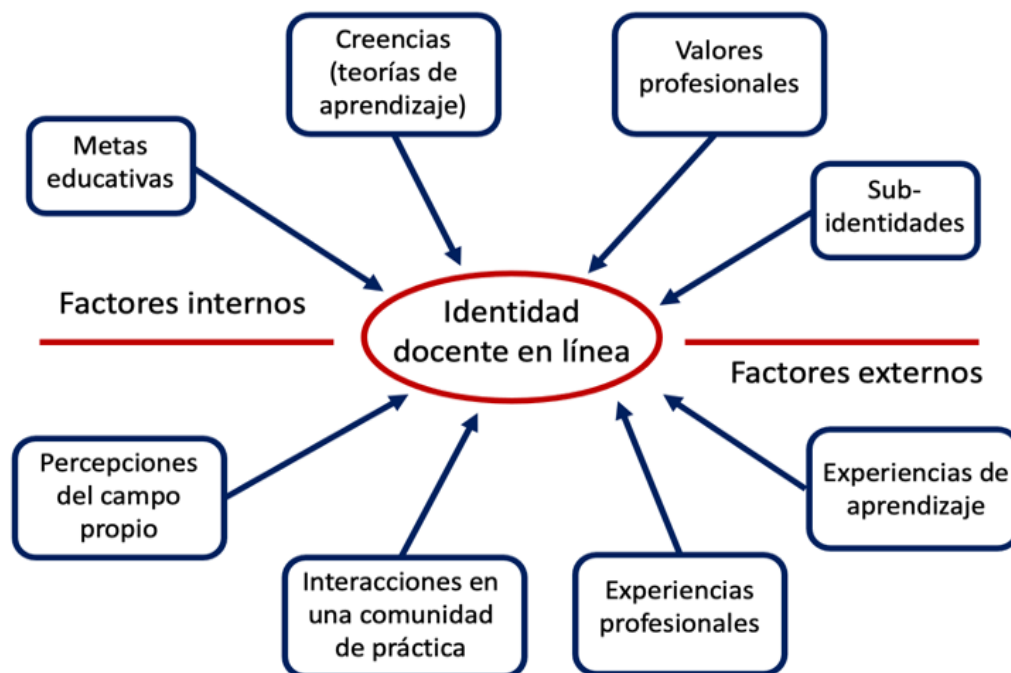
Esta tensión, en cuanto la infraestructura para la mediación en la docencia virtual, recorre el posicionamiento del docente (infraestructura cognitiva), la implementación de recursos tecnológicos, el valor epistemológico de su uso y la contradicción de valor y riesgo que conllevan (infraestructura tecnológica), así como la necesidad de un escenario social que la particulariza (infraestructura social). La tensión permite mirar a la docencia en entornos virtuales como el resultado de múltiples y variadas dinámicas y prácticas situadas que devienen en espacios virtuales de educación específicos. Como señala Engeness (2021), la competencia digital profesional del profesorado está conectada de manera inherente con la identidad profesional de las y los docentes como profesores y profesoras que son competentes digitalmente en el uso, acceso, valoración y manejo de sus diversas infraestructuras.

III. Conclusiones e implicaciones prácticas

Al contrastar las diversas publicaciones disponibles en la literatura académica internacional, es aparente la falta de una definición clara y consensuada sobre la identidad docente en la educación virtual, abierta o a distancia (Hughes, 2007; Beauchamp y Thomas, 2009; Hafsa y Borasi, 2019; Johnson *et al.*, 2014). Esto se hizo más evidente con la irrupción en el escenario educativo de la pandemia y sus consecuencias, cuando la totalidad del profesorado se vio obligada a ser docente a distancia y la identidad docente previa al confinamiento se vio influenciada por la experiencia de la educación remota de emergencia (Moore *et al.*, 2021; Sequeira y Dacey, 2020).

No obstante, se sabe que la identidad es un proceso complejo, multidimensional, cambiante y dinámico. Se tiene claridad acerca de la importancia de la experiencia, las interacciones, las actividades y los roles de la vida académica en la construcción y desarrollo de múltiples y diversas identidades docentes en educación superior; es decir, se tiene evidencia (Beijaard *et al.*, 2004; Madikizela y Le Roux, 2017; Johnson *et al.*, 2014) de que la identidad docente cambia constantemente como resultado de las experiencias de las personas, al interactuar internamente las subidentidades desarrolladas durante la vida educativa y recibir las influencias de factores personales, externos, sociales y contextos profesionales específicos (Figura 2).

Figura 2. Factores internos y externos que influyen en el desarrollo de la identidad docente en línea



Nota: Adaptado de Hafsa y Borasi (2019).

En virtud de que la mayoría de los docentes se piensan primordialmente como “profesor de cirugía”, “docente de la escuela de filosofía”, “profesora de matemáticas”, y que la mayoría ha adoptado la educación en línea y virtual como una consecuencia de la crisis global más que por un deseo personal (a excepción del profesorado que anteriormente se dedicaba a la educación abierta y a distancia como parte de su vida laboral), es razonable pensar que la identidad docente en línea es actualmente un componente de la identidad profesional más amplia del profesor o la profesora.

El estudio de Johnson *et al.* (2014) destaca por ser una investigación cualitativa, de cuatro profesoras universitarias en la transición a la vida académica en línea en 2010-2011, como comunidad de práctica, con reuniones mensuales, y analizaron las notas y textos de estas reuniones, escritura autobiográfica y los cambios a sus programas educativos. Muestran claramente cómo se dan los cambios e interrupciones, así como los ajustes y adecuaciones en sus identidades académicas, desde su cargo como coordinadora académico administrativa, otra como profesora, otra como diseñadora de tecnología y la cuarta como involucrada directamente en la atención a los estudiantes en orientación y conserjería. El estudio ofrece pistas interesantes de las rutas y trayectorias de cada una, según su posición inicial en la universidad, hacia la docencia en línea durante un año escolar y los riesgos, emociones, malestares que este cambio institucional provocó en sus identidades académicas al dar forma en formas en que cada una pudo dar sentido al cambio y a sus experiencias docentes. Concluyen que este cambio institucional hacia la educación en línea les hizo recordar que la identidad es compleja y dinámica, situada y construida, “una consecuencia de la interacción entre las personas, instituciones y prácticas” (Johnson *et al.*, 2014: 51).

Será interesante integrar progresivamente la gran cantidad de productos de investigación que se están desarrollando ahora en la “nueva realidad” postpandémica, que seguramente incluirán la identidad docente digital como una de las subidentidades más importantes para muchos docentes e instituciones. Las decisiones y estrategias gubernamentales, universitarias, empresariales y personales de docentes y estudiantes impactarán en la trayectoria del desarrollo y construcción de las identidades de la comunidad docente en el futuro inmediato, por lo que esta historia académica es todavía una “obra en construcción”.

Por lo tanto, no hay una solución simple a las tensiones identificadas. Tal vez no sea necesario resolverlas teóricamente, pues las y los profesores saben cómo ser docentes al tiempo que lidian con dichas tensiones, personales y profesionales. En síntesis, ambicionar o exigir algo parecido a la congruencia en la identidad docente parece no tener evidencia suficiente en la literatura acerca del tema. No obstante, es necesario tener en cuenta las tensiones descritas en la toma de decisiones y diseño de políticas de formación docente, así como de ingreso y contratación de profesores para los sistemas de educación superior en línea, abierta o a distancia. El desarrollo y construcción de la identidad docente en ambientes virtuales toma tiempo, requiere de una comunidad de práctica, con el fin de formarse y profesionalizarse en competencias profesionales digitales para la educación superior.

De cualquier forma, es pertinente señalar algunas recomendaciones surgidas del análisis presentado, que pueden ser de utilidad para profesores y profesoras en el dinámico contexto moderno:

- Es necesario abordar explícitamente el desarrollo de la identidad docente en línea durante la planeación de las actividades educativas en las universidades. Los planes y programas de estudio deben aclarar el perfil de profesores en línea que desean incluir, para identificarlos, apoyarlos y propiciar su desarrollo acorde con las metas y modelo educativo de los currículos.
- Es importante reconocer y atender los factores internos y externos que inciden en el desarrollo de la identidad docente de profesores que ejercen en las diversas modalidades (cara a cara, abierta, a distancia y mixta/híbrida), en virtud de la relevancia de la identidad para un adecuado desempeño docente.
- Se necesitan desarrollar estrategias y actividades de formación docente que permitan al profesorado avanzar en su desarrollo profesional y personal, sin restringirse únicamente al uso de las herramientas digitales o plataformas informáticas. La identidad del profesor o profesora en línea y en la virtualidad es más que el mero uso de dispositivos y herramientas tecnológicas.
- Es importante incorporar en las experiencias educativas del profesorado actividades que los hagan participar en el rol de estudiante en línea, ya que solo así pueden realmente visualizarse los potenciales y limitaciones de estas modalidades. Con frecuencia la identidad docente previa en ambientes presenciales o tradicionales genera prejuicios y sesgos negativos hacia la educación abierta y en línea.
- Incluir en la práctica docente en línea elementos de andamiaje que les ayuden a avanzar con menos tropiezos, practicando sin miedo a fallar o cometer errores. Estos andamiajes necesitan interacciones diversas: entre pares, con distintos contenidos disciplinares, y con diversos estudiantes; también se requiere usar y diseñar recursos educativos digitales. Sobre todo, cuando se pide al profesorado que incursione en el uso de herramientas o métodos innovadores, es necesario que lo vivan con el acompañamiento suficiente para que se sientan seguros y tengan éxito en las experiencias docentes.
- Se requiere proporcionar oportunidades estructuradas para que los docentes puedan realizar actividades de reflexión y metacognición como comunidad de práctica docente en línea, abierta o a distancia, durante el proceso educativo, para que piensen acerca de las implicaciones del tipo de profesor o profesora que desean ser, y qué tanto quisieran integrar y balancear la identidad docente en línea con la identidad previamente desarrollada en la docencia presencial.
- Es fundamental continuar con el desarrollo de investigaciones sobre el tema de la identidad docente en las IES en nuestro medio, ya que los factores contextuales, sociológicos, económicos y políticos locales tienen gran importancia en el desarrollo y maduración de la identidad docente del profesorado.

Referencias

- Alsop, J. (2006). *Teacher Identity Discourses: Negotiating Personal and Professional Spaces*. Routledge.
- Baum, S. y McPherson, M. (2019). "The Human Factor". *Daedalus*. 148(4) 235-254. Disponible en <https://www.jstor.org/stable/10.2307/48563401>.
- Beauchamp, C. y Thomas, L. (2009). "Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education". *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175-189. Disponible en <https://doi.org/10.1080/03057640902902252>.
- Beijaard, D.; Meijer, P. C. y Verloop, N. (2004). "Reconsidering research on teachers' professional identity". *Teaching and Teacher Education*. 20; 107-128.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Tecnología (UNESCO) (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. Disponible en https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/S2000510_es.pdf?sequenc=1&isAllowed=y.
- Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia (CUAIEED) (2021). *La educación remota y digital de la UNAM durante la pandemia. Panorama General*. UNAM. Disponible en https://cuaieed.unam.mx/url_pdf/educacion-remota-digital-V09-1.pdf.
- Cope, B. y Kalantzis, M. (Eds.). (2016). *A Pedagogy of Multiliteracies: Learning by Design*. Springer. Disponible en <https://doi.org/10.4324/9781410617286>.
- Aguinaga Vázquez, P. de; Ávila González, C. y Barragán de Anda, A. B. (2009). Presencia social, didáctica y cognitiva del docente a distancia. *Apertura*, 1(1). 66-75. Disponible en <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/115/116>.
- Beauvoir, S. de (2013). *El segundo sexo*. De Bolsillo.
- Lauretis, T. de (2001). *Diferencias. Etapas de un camino a través del feminismo*. Horas y HORAS.
- Duran, N. (Coord). (2015). *Pedagogía de lo corporal: el aprendizaje de las emociones en los niños*. ISSUE.
- Edwige, S. (2012). *The Impact of Online Teaching on Higher Education Faculty's Professional Identity and the Role of Technology: The Coming of Age of the Virtual Teacher* [Tesis de doctorado, ATLAS Institute] ProQuest. 3508146. Disponible en <https://dissexpress.proquest.com/dxweb/doc/1017535126.html>.
- Engeness, I. (2021). "Developing teachers' digital identity: towards the pedagogic design principles of digital environments to enhance students learning in the 21st century", *European Journal of Teacher Education*, 44(1). Disponible en <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1849129>.

- Freedman, D. P.; Stoddard Holmes, M. y Garland Thomson, R. (2003). *The Teacher's Body: The Embodiment, Authority and Identity in the Academia*. State University of New York Press.
- Gee, J. (2008). *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses*. 3ª edic. Routledge.
- Gimenez, G. (2010). *Cultura, identidad y procesos de individualización*. UNAM-IIS. Disponible en http://conceptos.sociales.unam.mx/conceptos_final/625trabajo.pdf.
- Hafsa, F. y Borasi, R. (2019). *Online teacher identity*. Center for Learning in the Digital Age (LiDA). Disponible en <https://www.rochester.edu/warner/lida/curated/online-teacher-identity/>.
- Henderson, M. y Bradey, S. (2008). "Shaping online teaching practices: The influence of professional and academic identities". *Campus-Wide Information Systems*. 25(2), 85-92. Disponible en <https://doi.org/10.1108/10650740810866585>.
- Hughes, G. (2007). "Diversity, identity, and belonging in e-learning communities: some theories and paradoxes". *Teaching in Higher Education*. 12(5-6), 709-720.
- Hult, A.; Dahlgren, E.; Hamilton, D. y Söderström, T. (2005). "Teachers' Invisible Presence in Net-based Distance Education". *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 6(3), 1-11. Disponible en <https://eric.ed.gov/?id=EJ846863>.
- Johnson, H.; Ehrlich, S.; Watts Taffe, S. y Williams, Ch. (2014). "Who Am I Here? Disrupted Identities and Gentle Shifts when Teaching in Cyberspace". *Journal of Instructional Research*, 3, 43-54.
- Kogan, L. (2010). "Hacia una teoría del cuerpo vivido y la identidad del yo". Scribano, A. y Lisdero, P. (Comp.). *Hacia una teoría del cuerpo vivido y la identidad del yo*. 99-124. CEA-CONICET.
- Kogan, L. (2011). "Jóvenes y viejos: ¿el cuerpo como locus de identidad?". *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*. 5(3), 15-24. Disponible en <http://www.relaces.com.ar/index.php/relaces/article/view/285/282>.
- Kwon, S.; Kim, W.; Bae, C.; Cho, M.; Lee, S. y Dreamson, N. (2021). "The identity changes in online learning and teaching: instructors, learners, and learning management systems". *International Journal of Education Technology In Higher Education*, 18, 67. Disponible en <https://doi.org/10.1186/s41239-021-00304-8>.
- Madikizela-Madiya, N. y Le Roux, Ch. Sh. (2017). "Space and Academic Identity Construction in Higher Education: An Open and Distance Learning Perspective". *Higher Education Policy*. 30, 185-201. Disponible en <https://doi.org/10.1057/s41307-016-0013-9>.

- Maile, R. y Mena, J. (2020). "A critical reconceptualization of faculty readiness for online teaching". *Distance Education*, 41(3), 361-380. Disponible en <https://doi.org/10.1080/01587919.2020.1763167>.
- Marwick, A. (2013). "Online Identity". En Hartley, J.; Burgess, J. y Bruns, A. (Eds.). *A Companion to New Media Dynamics*. 355-364, Wiley-Blackwell.
- Moore, S.; Trust, T.; Lockee, B.; Bond, M. y Hodges, C. (2021). "One Year Later... and Counting: Reflections on Emergency Remote Teaching and Online Learning". *EDUCAUSE Review*. Disponible en <https://er.educause.edu/articles/2021/11/one-year-later-and-counting-reflections-on-emergency-remote-teaching-and-online-learning>.
- Nancy, J. L. (2003). *Corpus*. Arena Libros.
- Nugraheni, G. (2019). "The Experiences Of Sm3t Teachers: Constructing Teacher Identity In The Borderland Discourses". *LET: Linguistics, Literature and English Teaching Journal*, 9(1), 88-108. Disponible en <https://jurnal.uin-antasari.ac.id/index.php/let/article/view/3079/0>
- Palacios, V. H. (2019). "El cuerpo, el rostro y la identidad del yo. Apuntes sobre la corporalidad humana en un tiempo de transformaciones. Enclaves del pensamiento". *Revista de Filosofía, Arte, Literatura e Historia*. 13(25), 35-56. Disponible en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-879X2019000100035.
- Pompa, M.,; Lara, Y. y Olvera, A. (2019). "La construcción de la identidad de los profesores de educación Media Superior y Superior de la UNAM: Un estudio cualitativo a partir de grupos focales". En S. M. Mendiola y H. A. M. P. Martínez (Eds.), *Formación Docente en la UNAM: Antecedentes y la voz de su profesorado*, 191-240. Universidad Nacional Autónoma de México, Coordinación de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular. Disponible en https://cuaieed.unam.mx/descargas/investigacion/Formacion-docente-en-la-UNAM_AR.pdf.
- Richardson, J. C. y Alsup, J. (2015). "From the classroom to the keyboard: How seven teachers created their online teacher identities". *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 16(1). Disponible en <https://doi.org/10.19173/irrodl.v16i1.1814>.
- Sequeira, L. y Dacey C. M. (2020). "The COVID-19 Diaries: Identity, Teaching, and Learning at a Crossroads". *Frontiers in Education* 5. Disponible en <https://www.frontiersin.org/article/10.3389/feduc.2020.586123>.
- Silas Vázquez, J. y Vázquez Rodríguez, S. (2020). "El docente universitario frente a las tensiones que le plantea la pandemia. Resultados de un estudiomexicano/latinoamericano". *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50, 89-120. Disponible en <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.97>.

- Schmidt, E. & Cohen, J. (2013) *The New Digital Age: Reshaping the Future of People, Nations and Business*. Knopf.
- Sung, E. y Mayer, R. E. (2012). "Five facets of social presence in online distance education". *Computers in Human Behavior*, 28, 1738-1747. Disponible en <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2012.04.014>.
- Thanaraj, A. (2016). "Making a Transition: The Development of Academics' Role and Identity in Online Teaching". *Practitioner Research in Higher Education*, 10(2), 40-53.
- Torres, S.; Barona, C. y García, O. (2010). "Infraestructura tecnológica y apropiación de las TIC en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Estudio de caso". *Perfiles Educativos*, 32(127). 105-127.
- Vásquez Rocca, A. (2008). "Las metáforas del cuerpo en la Filosofía de Jean-Luc Nancy: Nueva carne, cuerpo sin órganos y escatología de la enfermedad. Nómadas". *Critical Journal of Social and Juridical Sciences*. 18(2), 1-11. Disponible en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18101819>.
- Lankveld, T. van; Schoonenboom, J.; Volman M.; Croiset, G. y Beishuizen, J. (2017). "Developing a teacher identity in the university context: a systematic review of the literature", *Higher Education Research & Development*, 36(2), 325-342. Disponible en <https://doi.org/10.1080/07294360.2016.1208154>.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Significado, aprendizaje e identidad. Cognición y desarrollo humano*, Paidós.
- Windley, Phillip J. (2005). *Digital Identity*. O'Reilly Media, Inc. pp. 8-9.

CAPÍTULO 7

IDENTIDAD Y FORMACIÓN TEMPRANA A LA DOCENCIA

Tania Vives Varela
Diana Sesma Castro

Enseñar con seriedad es poner las manos en lo que tiene de más vital un ser humano. Es buscar acceso a la carne viva, a lo más íntimo de la integridad de un niño o de un adulto. Un maestro invade, irrumpe, puede arrasar con el fin de limpiar y reconstruir.

(Steiner, 2007)

Introducción

El presente capítulo es un fragmento del mosaico que este libro presenta al lector. Dicha obra contiene varias piezas de diversas formas, colores, métodos, materiales, narrativas, visiones, fragmentos e ilusiones, todas ellas valiosas por sí mismas y que, unidas, conforman una composición aún más potente que puede inspirar al lector a repensar las formas de ser docente, las maneras de concebir, indagar y reportar los trabajos académicos y de investigación en torno al tema de la identidad del docente universitario.

Llegar a ser docente es un camino que se transita en contextos determinados, los cuales hacen del proceso un recorrido con satisfacciones y logros o, en ocasiones, sinuoso y poco claro. Los inicios de dicho proceso son de suma relevancia porque es cuando las creencias sobre el aprendizaje, la enseñanza y la concepción de la profesión docente se arraigan fuertemente y pueden condicionar las experiencias en la docencia (Bozu, Imbernon y Muñoz, 2016; Tardif, 2004).

Este capítulo tiene como propósito detonar algunas preguntas sobre qué aspectos fomentar, tomar en cuenta, cuidar e incorporar en los programas institucionales de formación temprana a la docencia. Para ello, se retoman los hallazgos de una investigación cualitativa que indagó cómo un curso de iniciación a la docencia para estudiantes del

primer año de la carrera de Medicina de la Facultad de Medicina (FM) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) influyó en la construcción de la identidad docente de quienes lo cursaron, y hoy en día son docentes del Departamento de Biología Celular y Tisular.

Los estudios de las identidades son herramientas dinámicas para indagar el ser docente

Los estudios de la identidad se abordan de manera diferente dependiendo de la disciplina desde la que se analiza. Es estudiada como un concepto, como un fenómeno y como una característica humana. La riqueza de enfoques que la han abordado ha dado lugar a un amplio espectro de perspectivas sobre qué es la identidad, cómo se construye, cómo se activa y cómo es influenciada. Podríamos señalar cierto consenso interdisciplinar en torno a la importancia de los estudios sobre la identidad y de algunos supuestos teóricos básicos, como su naturaleza dinámica, como una herramienta para el estudio de una amplia variedad de fenómenos como las relaciones de poder, la división y la cohesión social, la relación entre los procesos emocionales y cognitivos, el lugar que ocupan los individuos en los grupos, los patrones y las tendencias discursivas, la sensación de ser parecido o de ser distinto, el reconocimiento social y el sentido de pertenencia en los contextos educativos, entre otros (Coll y Falsafi, 2010).

Estudiar la construcción de la(s) identidad(es) lleva consigo la consideración de las mismas como una forma cultural, es decir, como una entidad que contiene una serie de rasgos comunes compartidos por una comunidad. Se entiende como una construcción en las interacciones sociales, por lo tanto, el sujeto no resulta una producción individual, sino, más bien, social, variable y moldeable contextualmente (Gutiérrez, 2007).

Identidad docente

La práctica docente no es solo aplicar métodos y estrategias de enseñanza en los diversos escenarios educativos. Va más allá, porque el docente es uno de los actores principales que transmiten la cultura y el principal responsable de mediar entre el proyecto educativo de una institución y los estudiantes.

Es una “práxis social” en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los profesores, alumnos, autoridades educativas, padres de familia, así como los aspectos políticos-institucionales, administrativos y normativos del contexto, que delimitarán la función del maestro (Fierro, Fortoul, Rosas, 1999). El entramado de diversos componentes de las instituciones universitarias, de las características de los contenidos de lo que se enseña, de los estudiantes y los propios del docente enmarcan la construcción de la identidad docente (Ramírez, 2014).

Es enorme la diversidad de disciplinas donde el docente universitario ejerce; sin embargo, existe una serie de aspectos que los identifican y crean una homogeneidad. Por un lado, se comparte una vida profesional que implica una constante autoformación en la disciplina a la que se pertenece; y por otro, en ocasiones la docencia es una actividad obligatoria que debe realizarse por el hecho de laborar en una universidad, por ejemplo en la FM de la UNAM, los académicos contratados como investigadores tienen la obligación de impartir por lo menos dos horas semanales de docencia (Dirección General de Asuntos del Personal Académico, 2015; Gros y Romaná, 2004).

La identidad profesional docente es la representación que se construye por la identificación que realizan los docentes con sus pares y por el reconocimiento que la sociedad otorga a ese mismo grupo; son los aspectos que identifican a los docentes con su profesión y que les permite reconocerse. En este sentido, lo personal y social se entremezclan y se construyen constantemente (Gros y Romaná, 2004).

La profesionalización de la docencia y la identidad

En la actualidad, tanto las instituciones universitarias como los mismos docentes reconocen la visión profesional de establecer mecanismos de formación y capacitación para ejercer y mejorar una práctica educativa que se encuentra en una constante evolución, y que implica enfrentar cada vez con más apremio a nuevos retos pedagógicos. La docencia no solo requiere de un gran dominio de los contenidos disciplinares, como cualquier otro rol profesional, requiere conocimientos, competencias específicas y una evaluación constante. Dicha visión implica la creación de instancias formadoras de docentes y espacios formales e informales para que los profesores, además de ser capacitados en los constantes avances de la ciencia y la tecnología y en los múltiples y variados medios de aprendizaje, también encuentren espacios que nutran la construcción de su identidad, le lleven a una apertura al cambio y a la capacidad de renovar no solo los contenidos académicos y las metodologías de enseñanza; también reinventar su propio ser docente conforme a las circunstancias personales y contextuales.

La formación docente recae en múltiples aspectos, incluye la complejidad misma del ser docente. Por ende, requiere partir de la consideración de las características particulares del profesorado, para abrir paso a la resignificación de la figura docente. Los profesores universitarios, Zabalza (2013) los presenta como un sector que posee un elevado conocimiento, que se maneja en un contexto de gran autonomía y que está habituado a actuar en función de sus propios criterios.

Por lo tanto, no aceptan fácilmente las consideraciones externas sobre cómo hacer su trabajo. Sin embargo, es indiscutible que, en muchos casos, se requiere de dicha profesionalización; aun cuando los docentes sean expertos en su materia. Un acercamiento a los fundamentos pedagógicos, didácticos y a espacio de intercambio de experiencias con diversos agentes involucrados en el contexto donde se lleva a cabo la docencia es esencial para que el docente incorpore habilidades como la comunicación asertiva con los estudiantes, para reflexionar en torno a comportamientos éticos y de profesionalismo que mejoren su actuar y sentir al ejercer su práctica.

Una experiencia de inicio temprano a la docencia: el curso de instructores del Departamento de Biología Celular y Tisular de la Facultad de Medicina de la UNAM

La identidad docente se va configurando con el rol que desempeña el profesor en las prácticas cotidianas, esto es, en la interacción del día a día con sus pares, investigadores, autoridades y con estudiantes; con los conocimientos que se adquieren en textos, cursos y diálogos con otros sobre lo que es la enseñanza, el aprendizaje, las estrategias didácticas, las características de las nuevas generaciones de estudiantes, entre otros diversos temas que

rodean el quehacer del docente. Esta identidad inicia en la escolarización misma y es un proceso complejo con altibajos, en especial en el periodo de inserción profesional, debido a que implica asumir un nuevo compromiso e iniciar nuevas experiencias laborales.

La identidad –al ser un proceso constante de interpretar y reinterpretar la experiencia– es más frágil en los primeros años laborales (Alcalá, Demuth y Quintana, 2014), porque las competencias de los profesores no se desarrollan de manera plena al comienzo de la actividad docente, sino que se completan o se deterioran a lo largo de su trayectoria profesional. Lo anterior señala la relevancia de crear y establecer programas y actividades de iniciación temprana en la docencia y de cuidar que sean espacios que cimienten el inicio de un trayecto en el que los docentes noveles logren avistar un camino con retos a los cuales deseen afrontar, con satisfacciones y reconocimientos que puedan alcanzar, y con compromisos que aspiren adquirir a largo plazo.

La formación inicial es la primera etapa de la vida profesional del docente; lo capacita en sus tareas cotidianas, pero es breve, el docente requiere de una actualización constante que solo la formación continua puede ofrecer. De tal manera que ambas etapas deben sucederse con estrecha relación; como un continuo donde se construye y reconstruye la identidad docente, de un camino que puede ser de toda una vida (Ávalos, 2004).

La iniciación a la docencia en el Departamento de Biología Celular y Tisular

El Departamento de Biología Celular y Tisular de la FM de la UNAM desde los años sesenta oferta cursos para los estudiantes con alto promedio e interesados en iniciar de forma temprana la actividad docente, para capacitarse como ayudantes de profesor. Dichos cursos buscan que el estudiante incremente su responsabilidad, adquieran y consoliden las competencias necesarias para fortalecer sus conocimientos teóricos y prácticos sobre: educación y docencia médica, principios de técnicas y diagnóstico médico y patológico y principios de terapéutica médica. También buscan desarrollar la capacidad de juicio crítico en la toma de decisiones y destrezas en técnicas de enseñanza y aprendizaje. Frecuentemente, es el camino que estimula a los jóvenes a insertarse en la carrera docente; varios de los actuales profesores incursionaron en la docencia mediante el proceso de selección que se realiza al finalizar el curso (González, 2010). Los estudiantes que acreditan el curso se convierten en ayudantes de profesor para impartir la asignatura de Biología Celular e Histología Médica, que se cursa en el primer año de la carrera de Medicina, en instalaciones de aulas/laboratorios dentro de la FM.

En dicho Departamento Académico, se realizó un estudio con un enfoque cualitativo para indagar las experiencias de los profesores acerca de la construcción de su identidad docente. Se centró en los aspectos subjetivos e individuales de la experiencia para comprender la influencia del curso para la formación de ayudantes de profesor en la construcción de la identidad de los profesores.

Se realizaron entrevistas semiestructuradas cara a cara para conversar con los docentes y escuchar las perspectivas que tuvieron los entrevistados sobre su trayectoria, sus experiencias cotidianas en las interacciones con estudiantes y pares, las prácticas en el aula, sus emociones y expectativas en torno a su pertenencia a la institución y la construcción

de su identidad. Se consideraron a los docentes que fueron seleccionados por el curso para la formación de ayudantes de profesor y que continuaran de manera activa, integrados como profesores en el Departamento. Los estamentos considerados fueron el sexo (mujer/hombre), y los años de experiencia docente (de 5 a 20 años) (Vives, Albarrán, Hamui, Fortoul, 2021).

En los hallazgos, se encontró que el curso reforzó sus conocimientos teóricos y prácticos de la Histología Médica, les presentó estrategias de enseñanza y conceptos de educación que les fueron de suma relevancia para comenzar a ser profesores. Sin embargo, se identificaron los siguientes cuatro componentes paralelos a los objetivos del curso, que juntos constituyeron sus historias profesionales más significativas para la construcción de su identidad docente, y a los cuales nos anclamos para dibujar cuestionamientos a tomar en cuenta en los programas institucionales de formación temprana a la docencia, para construir cimientos que nutran la identidad de los docentes nóveles.

1) Reconocimiento de la institución a la inquietud de ser docente

Para los profesores que nos compartieron sus experiencias, la oportunidad de asistir a un curso que la institución FM ofreció para elegir a los futuros ayudantes de la planta docente fue haber sido parte de un grupo de estudiantes, que –por su inquietud de llegar a ser docentes– fueron valorados por la institución. En este sentido, profesionalizar la labor del ayudante de profesor por medio de un curso (que en este caso es prestigiado por ser el primero que se creó en la FM, por los años que se ha impartido y por el cuidado en su diseño y en la selección de docentes reconocidos por el departamento académico) legitimó el papel del docente. Para los entrevistados, fue reconocer a la docencia como una actividad valiosa para la institución, como cualquier otro rol profesional (como la profesión médica) que demanda conocimientos y competencias propias, una preparación específica, requisitos de entrada y una evaluación constante (Vaillant, 2007).

2) Interacción con profesores con un alto mérito académico

El curso para ayudantes de profesor acercó a los participantes a profesores de gran mérito académico, quienes les narraron su trayectoria docente y personal. Esto les permitió incorporar los valores y creencias del departamento académico, los alentó a continuar con su preparación como profesores y les vislumbró un camino de satisfacción profesional que es posible alcanzar (Vives, Albarrán, Hamui, Fortoul, 2021).

Un profesor con siete años de experiencia docente recordó:

[...] estuve en el curso 50 de instructores... hicieron una fiesta enorme porque venían profesores que eran eminencias en la Histología, que por la edad o la enfermedad ya no están aquí en el departamento. Fue una experiencia gratificante, me sentía como en un lugar lleno de súper héroes, de quienes aprendí historias de la clínica, la investigación, y de cosas más allá de la Histología, que me emocionaron mucho... la manera en cómo hablan de la Histología, todos hablamos de que Histología se escribe con “H” y que las cosas verdaderamente importantes de la vida se escriben con “H”... el departamento es una familia, nos hicieron ver cómo la Histología y sus aplicaciones son muy importantes.

Para una profesora con diez años de docencia, el curso le permitió saber que los profesores que admiraba iniciaron su trayectoria académica con pasos similares a los que ella siguió; esto fue un gran aliciente para continuar con mayor seguridad y decisión su preparación como ayudante de profesor:

[...] Las personas te decían -yo me formé aquí como instructor [ayudante de profesor], después fui profesor, luego hice esta especialidad, después me fui a hacer esta estancia, tengo estas líneas de investigación-, ver varios ejemplos de hombres y mujeres exitosos ¡fue una bomba!, te quieres parecer a ellos, te entusiasma ser parte de eso.

3) Establecer un puente entre los docentes titulares y los estudiantes

Los profesores que nos narraron sus experiencias, al haber sido seleccionados como instructores y comenzar su actividad docente a la par de su rol como estudiantes, ejercieron un papel como puente entre las necesidades de sus pares y las expectativas de los docentes. La cercanía generacional con quienes fueron sus primeros estudiantes los colocó en un lugar donde compartían con sus alumnos una misma etapa de desarrollo, un conjunto de actitudes, patrones de comportamiento, eventos significativos durante su socialización, experiencias vitales y prácticas sociales en el mismo contexto sociocultural (Smola y Sutton, 2002; Pilcher, 1994) y, a su vez, pertenecían al departamento académico, por lo tanto, conocían las expectativas de las autoridades y del docente titular del grupo a quienes impartían las clases.

La distancia que frecuentemente existe entre estudiantes y profesores por las relaciones jerárquicas que caracterizan las interacciones en el área médica y por la amplia brecha generacional con varios docentes fue estrechada por el instructor (ayudante de profesor). El grupo establecía una relación más cercana con ellos que con la mayoría de los profesores titulares; durante y después de las clases les exponían con más confianza las dudas de los temas revisados, de los criterios de evaluación, les pedían orientación para conocer nuevas estrategias de estudio. Los instructores continúan con su carga de asignaturas y suman a su tiempo la actividad docente, ello implica una autorregulación, organización del tiempo y estrategias de estudio eficaces para continuar con la carrera de medicina, tales estrategias las compartieron con sus estudiantes y compañeros, quienes las recibieron como recomendaciones sumamente valiosas para hacer frente a las demandas académicas.

Los estudiantes con interés en la docencia también los cuestionaban sobre cómo llegaron a ser instructores. Un profesor narró: “Mis compañeros se acercaban a que les explicara algunos temas, a que les diera sugerencias de cómo estudiar y entender mejor y de cómo responder a lo que el profesor pedía como tareas, era como un eslabón entre el departamento, el profesor y ellos”. La identidad profesional resulta una producción social variable y moldeable que se da en las interacciones sociales, la estimación por parte de sus pares, les permitió reconocer la importancia de su actividad como ayudantes de profesor, lanzar su decisión por lograr convertirse en profesores titulares y continuar en la docencia durante muchos años más.

4) Acompañamiento de un experto en las primeras experiencias docentes

Los docentes noveles generalmente presentan conocimientos didácticos limitados y recurren a sus concepciones y creencias sobre lo que es enseñar y aprender para dar sentido a su actuar, para dar respuesta a sus interrogantes y temores en torno a cómo establecer la disciplina en el grupo, los procesos para enseñar los contenidos, las estrategias para alentar a los estudiantes, entre otros. Dichas teorías apriorísticas juegan un importante papel en el proceso de construcción de la identidad profesional, que se consolida gradualmente a partir del saber adquirido por la mediación de otros (Granados, Tapia, Fernández, 2017). En los momentos iniciales de la docencia, el acompañamiento de un profesor experimentado es crucial para expresar los temores, dialogar sobre las creencias de su incipiente labor, encontrar referentes para actuar en momentos determinados de interacción con los estudiantes.

Una profesora narró sus primeros momentos como docente:

[...] practicaba en el espejo para llevar el tiempo, que no me sobrara, que no me faltara... fue un poco estresante el enfrentarme a mi generación, pero desde allí empecé a sentirme un poquito más segura, ver que de alguna manera el hecho de que tú estudiaras o reafirmaras para enseñar y lo tuvieras bien establecido me daba esa seguridad de enfrentarme a mi generación. Me ayudó a decidir ser docente.

Los docentes principiantes suelen cursar con ilusión los comienzos de la vida profesional con el deseo de experimentar y aprender.

Tener la responsabilidad de un grupo de alumnos, una clase y objetivos de aprendizaje conduce a los novatos a reunirse con compañeros, a preguntar, a contrastar y a descubrir las posibilidades de enseñar (Marchesi, 2007). La profesora transmitió el entusiasmo de una joven (ayudante de profesor) para incurrir en el mundo docente y también la inseguridad y el estrés que le generaba iniciar la impartición de las clases.

La adquisición de competencias docentes pasa por diferentes momentos que deben considerarse en la formación profesional para incidir en lo que requieren los profesores. Cada docente vive un momento distinto en su trayectoria y tiene necesidades diferentes (Marchesi, 2007); por ejemplo, en el modelo de Dreyfus y Dreyfus (Peña, 2010: 4) se presentan cinco etapas para consolidar las competencias:

1. novato: necesita una guía paso a paso para desempeñarse,
2. principiante avanzado: necesita reglas para orientarse en su labor,
3. competente: inicia a resolver problemas,
4. profesional: cuenta con la capacidad de autocorregirse y
5. experto: toma decisiones independientes que pueden basarse en la intuición.

En cada una hay una forma específica de relación entre los conocimientos y la acción. Por tanto, el docente en su profesionalización demandará diferentes intervenciones

de acuerdo al momento en que se halle. En este caso, la instructora se encontraba en la etapa de novato, por lo tanto, para su desarrollo docente, requeriría una intervención que funcionara como guía que le acompañara paso a paso y evitara desalentarse al encontrar tropiezos.

El acompañamiento de los docentes experimentados (profesor titular o coordinador del curso de instructores) instauró una relación de confianza más horizontal entre el experto y el novel. Los profesores titulares se convirtieron en un modelo a imitar o un referente, que los guio principalmente en sus primeros años de ejercicio docente (Incháustegui, 2013). La asesoría y el diálogo que establecieron en torno a los aspectos pedagógicos y a los dilemas y situaciones que se les presentaban a los jóvenes ayudantes de profesor iban más allá del currículo formal, involucraban actitudes, interacciones con diversos agentes de la institución educativa, emociones y sentimientos derivados de su labor que no se abordaban en ningún otro espacio de la Facultad.

Dicho acompañamiento hizo que los nóveles transitaran sus primeros pasos como docentes con la oportunidad de identificar sus teorías apriorísticas sobre la enseñanza y su rol como docente, sus necesidades personales, sus temores, inseguridades y aciertos para buscar una mejora continua de su quehacer en las aulas.

[...] Las primeras veces que estuve frente al grupo, me estresaba mucho, pensaba que no me daría tiempo de revisar bien los temas. Mi profesora titular me fue ayudando a cambiar mi forma de pensar y no aferrarme a los temarios, ir poco a poco reconociendo las necesidades del grupo, estar más presente y ser intuitivo de lo que pasaba en clase.

Lo anterior fue expresado por un profesor al recordar sus primeros momentos frente a sus estudiantes.

Conclusiones

Los cuatro componentes expuestos en este capítulo invitan a reconocer la relevancia que para los profesores nóveles tiene que la institución educativa reconozca la importancia de profesionalizar la docencia con actividades que permitan a los participantes un acercamiento con profesores reconocidos por la institución y con trayectorias académicas sobresalientes. Así mismo, visibilizan y valoran el rol que los ayudantes de profesor juegan como engranajes entre las autoridades y profesores titulares con los estudiantes, para que se transmitan de manera circular las necesidades, expectativas y requerimientos de las partes involucradas en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

También resaltaron la importancia del acompañamiento de profesores experimentados como un valioso apoyo en los primeros momentos de docencia de los profesores nóveles, sustento que nutre de manera sólida y valorada las concepciones de los nóveles sobre su labor y que les permiten hacer frente a las problemáticas específicas, tales como no conocer las respuesta a las preguntas de los alumnos, no ser capaces de explicar las cosas de una manera clara o interesante, conseguir que los alumnos piensen por sí mismos, no distinguir en un grupo quién trabaja y quién no lo hace, o tener poco tiempo para enseñar los contenidos previstos, entre otros (Goodlad, 1997).

Las siguientes interrogantes invitan a reflexionar a los responsables de los programas de capacitación y formación, como a los mismos profesores a reconocer que la identidad docente resulta de las interacciones entre partícipes de un mismo sistema de acción, de un proceso histórico de transmisión entre generaciones, de reconocimiento institucional y de interiorización individual de las condiciones sociales que organizan cada biografía (Vaillant, 2007). También aspiran a que se adquiriera mayor compromiso en la formación docente inicial y continua, para que no solo se dirija a los expertos de las disciplinas, sino, también, contemple a los estudiantes que muestran un interés genuino por la docencia (Sesma, Espinosa, Barrientos y Licona, 2020). ¿Cuál es el lugar que ocupan los programas de formación temprana a la docencia en las instituciones de educación superior?, ¿qué prestigio han adquirido?, ¿qué recursos materiales y humanos se ponen en juego para llevarlos a cabo?, ¿cómo se han difundido y acercado dichos programas a los estudiantes con inquietudes en la docencia?, ¿cuáles son los propósitos de la formación temprana a la docencia, se enfocan en las estrategias de enseñanza y los contenidos disciplinares, o dan lugar a espacios de interacción significativos para construir una identidad docente sólida y valorada? Tal vez la pregunta más elocuente es: ¿se crean espacios de formación temprana a la docencia para dar oportunidad a los estudiantes universitarios de concebir a la labor docente como un camino profesional valorado y satisfactorio?

Referencias

- Alcalá, M. T; Demuth, P. B.; Quintana, M. P. (2014). “Aproximación a los procesos de construcción de la identidad profesional docente universitaria”. *Revista Entramados, Educación y Sociedad*. 1 (1): 155-157.
- Ávalos, D. B. (2004). “Renovando la formación docente inicial. Algunas consideraciones”. *Revista Colombiana de Educación*, (47). DOI: 10.17227/01203916.5511.
- Bozu, Z. E Imbernon Muñoz, F. (2016). “La formación docente en momentos de cambios: ¿Qué nos dicen los profesores principiantes universitarios?”. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 20(3), 467-492. Consultado el 22 de Mayo de 2022. ISSN: 1138-414X. Disponible en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56749100017>
- Coll, C. y Falsafi, L. (2010). “Identidad y educación: tendencias y desafíos”. *Revista de educación*. 353, 17-27. Disponible en <http://www.revistaeducacion.educacion.es/re353/re353.pdf>.
- Dirección General de Asuntos Académicos del Personal Académico. UNAM. (2015). Horas obligadas para dar clases de los profesores de Tiempo Completo.
- Fierro, C.; Fortoul, B. y Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente: una propuesta basada en la investigación acción*. Paidós.
- González, M. A. (2010). “Jóvenes ingresaron como ayudantes de profesor para la asignatura de Biología Celular e Histología Médica”. *Gaceta Facultad de Medicina UNAM*. (Consultado el 2 de febrero del 2020).
- Goodlad, S. (1997). “Responding to the perceived training needs of graduate teaching assistants”. *Studies in Higher Education*, 22 (1), 83-92.

- Granados, Romero, J.; Tapia Obillus, A. M.; Fernández Sierra, J. (2017). “La construcción de la identidad de los docentes nóveles: un análisis desde las teorías apriorísticas”. *REDU*. Vol. 15 (2). 163-178.
- Gros, B. y Romaná, T. (2004). *Ser profesor. Palabras sobre la docencia universitaria*. España: Octaedro.
- Gutiérrez, D. (2007). *Debate en torno a la(s) identidad(es)*. México: El colegio mexiquense.
- Incháustegui López, C. (2013). “Acompañamiento docente para liderar la educación”. Disponible en oai:oj.s.revistas.unife.edu.pe:article/1016.
- Peña, A. (2010). “The Dreyfus model of clinical problema-solving skills acquisition: a clinical perspective”. *Med Educ Online*, 15. Doi: 10.3402/meo.v15i0.4846.
- Pilcher, J. (1994). “Mannheim’s sociology of generations: an undervalued legacy”. *BJS*, Vol. 45, Núm. 3, 481-495.
- Ramírez, R. (2014). *Reelaborar la identidad docente para formar en competencias*. México: Universidad Pedagógica Nacional/ ITACA.
- Sesma, C. D.; Espinosa V. O.; Barrientos, J. M. y Licon, V. A. (2020). “Áreas temáticas esenciales para la iniciación en la formación docente: el caso de los instructores de la Facultad de Medicina, UNAM”. *Investigación en Educación Médica*, 9, 153-154.
- Steiner, G. (2007). *Lecciones de los maestros*. España: Ediciones Siruela
- Smola, Karen Wey y Sutton, Charlotte D. (2002). “Generational Differences: Revisiting Generational Work Values for the New Millennium”. *Journal of Organizational Behavior*, Vol. 23, (4), Special Issue: Brave New Workplace: Organizational Behavior in the Electronic Age (Jun., 2002), 363-382.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Vaillant, D. (2007). *La identidad docente*. I Congreso Internacional Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado, Barcelona, 5, 6 y 7 de septiembre.
- Vives, T.; Albarrán, D.; Hamui, L. y Fortoul, T. (2021). *Construcción de la identidad docente en medicina y la capacitación temprana en la docencia*. *Investigación en Educación Médica*, 10(38), 7-15. Epub 6 de diciembre de 2021. Disponible en <https://doi.org/10.22201/fm.20075057e.2021.38.20332>.
- Zabalza, M. A. (2013). “La formación del profesorado universitario”. *Revista de Docencia Universitaria*, Vol. 11 (3), 11-13.

CAPÍTULO 8

LOS ASPECTOS SOCIOAFECTIVOS EN DOCENTES UNIVERSITARIOS EN CONTEXTOS PREPANDEMIA Y PANDEMIA. PROCESOS DE ADAPTACIÓN Y APRENDIZAJES

Juan Pablo Díaz
Lila Mercedes Almirón

Introducción

Partiremos afirmando que la identidad docente en estos últimos años fue configurándose y reconfigurándose en sus aspectos socioafectivos por y con la pandemia. Tanto la docencia en una mirada macro, como la docencia universitaria, suponen cualidades o criterios propios, identitarios de su “quehacer”, es decir, de su actividad en el oficio que involucra el conocimiento profesional docente.

Se asume que la palabra “identidad” es un término polisémico, con distintas posibilidades de abordaje epistémico. Por ello, lo entenderemos como un concepto complejo, buscando una aproximación a los aportes principalmente sociales y psicológicos, centrándonos en el proceso socioafectivo.

La identidad del docente está marcada por el propio espacio del sujeto, por ese lugar, donde transita y se desenvuelve con su entorno, se presenta el interjuego entre el sujeto y objeto, reconociendo que esos intercambios están marcados por nodos críticos que lo marcan a lo largo del tiempo y le permite ser lo que es actualmente (Gewerc, 2001).

Lo que refiere a dicha identidad se expone en el juego dialéctico. Se mantiene entre lo que es el sujeto en formación y el objeto externo (conocimiento, saberes, creencias) que a lo largo de la formación inicial docente o posterior lo configura como un profesional (Ciencias de la Salud) que decide desempeñarse como docente universitario (Cantón y Tardif, 2018).

A principios del 2020, se desarrollaron procesos de adecuación didáctica y modificación de las prácticas docentes en consonancia con las demandas que impuso el virus SARS-CoV 2. Por su parte, el Poder Ejecutivo Nacional (2020) en Argentina decretó el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) en marzo del 2020, llevando a los distintos niveles del sistema educativo, incluyendo a la educación superior universitaria, a realizar modificaciones en su propuesta de formación.

En esos momentos los docentes universitarios tuvieron que pensar y volver a re-pensar sus actividades a la luz de las nuevas tecnologías y su adecuación para llevar adelante los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Woolhouse y Cochrane (2010) plantean que la identidad profesional de los docentes está marcada por su imagen profesional, sus actuaciones y relaciones con los demás sujetos, sumado al conocimiento disciplinar volcado a los procesos de enseñanza, el aprendizaje, los objetivos, competencias propuestas al nivel institucional (Plan Estratégico Institucional –PEI–) y el plan de estudios.

Con respecto a las Ciencias de la Salud, en particular en la carrera de Medicina, la tradición docente/disciplinar está sostenida en la exposición oral por parte del docente en clases o sesiones de orientación teórica. El docente en el acto de dar clase utiliza la narración y posteriormente se desarrollan actividades prácticas donde se aplican los saberes a determinadas tareas o acciones. Solar y Díaz (2009) expresan que el conocimiento profesional se reconstruye a través de todos los elementos del sistema educativo, entendiéndose por todos los niveles que transitó este profesional (Médico, Kinesiólogo, Enfermero, Psicólogo, entre otros), sumado al proceso individual y prácticas cotidianas que interpelan al momento de identidad profesionales.

Esas particularidades, que fue recolectando y haciendo suyo en su propio ser, fueron movilizadas por la pandemia. Porque estos hábitos se modificaron (o se intentó hacerlo) desde el inicio de la situación mundial. Los profesionales volvieron a revisar sus planificaciones para generar nuevas formas de vincular los saberes disciplinares con la educación mediada por la virtualidad (Facultad de Medicina, 2020). Este ha sido el caso de los docentes de la asignatura Salud Mental y Psiquiatría (SMYP), perteneciente al segundo cuatrimestre del tercer año de la carrera de Medicina de la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE). Como lo plantea Villa Lever (2001), la identidad docente también se expresa en el grado de lealtad que los académicos desarrollan hacia la institución en la que laboran.

En estos tiempos, los docentes universitarios en general se transformaron, ya sea en tecnólogos del saber o en docentes disciplinares que llevaron sus prácticas a la virtualidad sin adecuación alguna, aunque algunos otros docentes vivieron esa transición entre presencialidad y virtualidad y su nueva forma de mediar los saberes (Facultad de Medicina, 2021). En este sentido, Medina Rivilla *et al.* (2011: 33) expusieron que “la identidad con la profesión es una competencia de síntesis cuyo avance se consigue al mejorar las restantes”. Desde allí se generaron incertidumbres acerca de cómo sería ese cambio o por qué tendría que adecuarse dicha enseñanza: “Si así me enseñaron a mí”, “Soy Médico, no pedagogo o tecnólogo”, “Medicina no se enseña por medio de la pantalla, sino con el paciente frente a frente”, fueron algunas de las expresiones que emergieron de las experiencias de los docentes. La identidad, por la pandemia, puso en jaque el conocimiento del campo disciplinar con el campo profesional docente, surgiendo la duda acerca de dónde me siento más seguro para anclarme y enseñar.

En el transcurso de los años 2020 y 2021 (hasta el momento actual) los docentes fueron y son interpelados entre la posibilidad de acceso a internet, una computadora eficaz y un tiempo difuso lleno de dudas. A esto se incluye el pensar cómo trabajar la representación con los estudiantes (el otro) sobre el vínculo con las TIC, la subjetividad

y la representación del docente en esa identidad del rol de mediador (su propio yo), dentro del contexto de la Facultad como ámbito académico de formación inicial. En este punto, Tierney y Rhoads (1993) determinan que la identidad está estrechamente asociada con la socialización, y se adapta en función del contexto institucional. Dicho de otro modo, esa representación que se tiene del lugar de formación y donde desempeña su función docente.

En la incertidumbre de la realidad circundante, como docentes nos planteamos focalizarnos en los contenidos, objetivos, competencias a tomar en consideración en la asignatura. Las limitaciones iniciales dadas por las herramientas tecnológicas y conectividad de los estudiantes luego se transformaron en oportunidades de acciones solidarias y nuevos canales de comunicación abiertos.

El proceso de representación y subjetividad del docente se refiere al carácter personal no observable y trascendente, por lo que la expresión verbal y no verbal de la persona al respecto puede inducir al error involuntario en su apreciación. Las subjetividades de los actores (docentes y estudiantes) estaban y están atravesadas por ese tiempo limitado y difuso que tiene la virtualidad.

En tal sentido, se presenta la situación en la que el estudiante que decidió estudiar la carrera de Medicina considerando que el plan de estudio de la carrera tiene carácter presencial con apoyo virtual (Plan de Estudio Medicina, 2017), En ese sentido, el docente tuvo que adaptar la actividad para que el estudiante pueda pensar, estudiar, aprender, crear, razonar, imaginar, disfrutar, pero, también, descansar. Esa adaptación es primordial para los aspectos socioafectivos del docente, entendiéndolo como el autoconocimiento de los procesos emocionales y adecuaciones al contexto para fortalecer y contribuir al bienestar psicológico, y mediar con los otros en los procesos de enseñanza y de aprendizaje (Chiappe y Consuelo, 2013; Ojalvo, 2017). Dichos aspectos propiciarán encuentros presenciales o sincrónicos dinámicos y activos, con el fin de fortalecer el desarrollo cognitivo, afectivo y social de los estudiantes.

Cabe la pregunta, ¿La comunicación a través de la tecnología mostró su efectividad o no ha sido así en más de dos años de pandemia? Se puede pensar que la comunicación como un proceso de construcción de sentidos tuvo lugar por la misma naturaleza humana, el proceso de socialización que los jóvenes adultos transcurrían al momento de atravesar la pandemia. Los involucrados poseían la experiencia de la comunicación del aquí y ahora con el otro. Ese otro que también interpela y moviliza en clases presenciales y cotidianidad. La comunicación y la afectividad en la virtualidad pareciera que siempre quedan ahí, en una pequeña cuota, que en algunos casos no se ve ni se siente. Las pantallas han sido usadas como instrumentos de comunicación.

Hemos vivido la transformación de la comunicación cara a cara en espacios físicos en una comunicación digital utilizando diversos canales. Esta última comunicación ha sido tan diversa como los sujetos intervinientes, y los canales de los medios tecnológicos utilizados. Se ha llegado a pensar en una comunicación mediada solo por la voz (aunque valoramos tanto lo no verbal preponderante en nuestras prácticas), ocupando nuestra imagen física docente (y la de cada estudiante) hasta, se diría, en un lugar secundario. Más tarde, una vez implementado y superado el proyecto de custodiar la palabra con el encendido

de las cámaras, tuvimos conocimiento de lo común de la práctica de los jóvenes de subvaloración de la imagen mediadora en la comunicación. Comunicar era lo importante, utilizando distintas estrategias innovadoras.

Los docentes y estudiantes también fuimos atravesados afectivamente en nuestra propia forma para enfrentar situaciones conocidas en el contexto profesional y educativo. Cada uno en una forma particular en respuesta al contexto individual, familiar y social del momento. En algunos casos no solo por las distancias sociales aplicadas (ASPO) que correspondían a la lejanía de los cuerpos, sino también por las relaciones familiares puestas en pausa. Por ejemplo, el estudiante que no pudo regresar a su casa (del interior de la provincia, el que vive en otras provincias e incluso en alguno de los países vecinos). Esto se acentuó más en aquel estudiante que se encontró solo en su residencia (habitación en una pensión o departamento de alquiler), y su vínculo estuvo marcado por los vecinos, aquellos que muchas veces no se conocían realmente. La paradoja de ser vecinos sin verlos ni oírlos.

En la misma línea se ha visto la afectación del actor que cumple el rol docente, ya sea médico, psicólogo o profesor que son integrantes de la asignatura Salud Mental y Psiquiatría. La realización de jornadas originadas por la pandemia, con horas de trabajo que incluyen acciones propias de los profesionales de la salud que involucran el cuidado y compromiso con la tarea asistencial y de gestión en distintos centros de salud e instituciones públicas. Además, involucró no solo el uso de las medidas protectoras en vestimenta, sino también el contacto con los otros en búsqueda de soluciones a situaciones propias o ajenas al coronavirus.

Ambos protagonistas del proceso de enseñanza y de aprendizaje fueron atravesando distintas situaciones, que, en algunos casos, comparten similitudes. Becher (2001: 16) establece “relaciones entre las formas de organización de la vida profesional de los grupos particulares de académicos con sus tareas intelectuales”.

Se presentaron actividades a los estudiantes que fueron pensadas y diseñadas especialmente, buscándose hacer uso de las herramientas en el aula virtual de la asignatura. El propósito que nos guio ha sido facilitar el aprendizaje en un contexto particular en el que la comunicación se vio cercada por las TIC. De igual manera, se establecieron momentos para el desarrollo de los contenidos y un cronograma estipulado, tomando en consideración el desarrollo del cuatrimestre académico con responsables de cada módulo propuesto.

Entre otras situaciones se pautaron encuentros para las actividades docentes en los espacios virtuales (plataforma Moodle de la Facultad de Medicina) y las redes sociales (Facebook, Instagram y/o WhatsApp), donde reconfiguraron ese “estar” y “verse” hasta con cámaras apagadas, audios entrecortados, silencios más extensos que los habituales y tareas asincrónicas solitarias.

Además, estos espacios involucraron la pérdida temporal de la intimidad de cada hogar, poniendo al descubierto las realidades propias de cada persona que ha implicado varios momentos de desconcierto, así como la participación de niños (integrantes de la familia) acompañando en la clase sincrónica, debido a la simultaneidad de actividades educativas de los varios niveles en el mismo hogar.

En los encuentros mediados por la virtualidad, el docente está, pero no está. Esta afirmación se relaciona con la ausencia de una devolución o intercambio en el momento en el devenir de la actividad realizada. La que era usual y a la que estaba acostumbrado en la asistencia presencial. Por ello, las adecuaciones buscaron estrechar esa brecha entre lo habitual, naturalizado, presencialidad y costumbre de concurrir al espacio del aula, incluyendo la reunión social previa o posterior en los pasillos de acceso. Esas características habituales tuvieron que reconfigurar la identidad del profesor universitario, es decir, los componentes sustanciales de su función, como la docencia, la investigación y la gestión (Contreras y Monereo, 2014).

Al realizar innovaciones, se temió dejar de lado objetivos adecuados para la práctica, planteándose que los mismos resuelvan las necesidades asumidas en el desarrollo de los contenidos. En cada una de las guías se describió de la manera más clara posible cada una de las partes del plan de trabajo a desarrollar, manteniendo la coherencia entre competencias previstas y evaluaciones planteadas que superaron a los cuestionarios del entorno, obteniéndose productos de aprendizaje y resultados de reflexiones relevantes, contribuyendo a la evaluación continua del proceso y, de tal forma, al aprendizaje.

Fue necesario, por tal motivo, brindar y compartir los saberes con los estudiantes en un espacio donde se configuraron las paredes, los asientos, la pizarra, los olores, las discusiones e intercambios. Por lo antes expresado, es válido el interrogante, ¿fueron el vínculo emocional y los distintos aspectos del proceso menos humanos o más fríos en los espacios mediados por la virtualidad, tanto en el grado como en el posgrado?

El volver a re-aprender ha sido marcado en los últimos años, en su esfera de profesionalismo e identidad docente. El profesional de la salud conoce su disciplina, su campo de saberes y de prácticas, y se ve enriquecido cuando ingresa a trabajar en la universidad –lo que implica interiorizarse en saberes docentes (pedagogía, didáctica, currículum y evaluación–. En realidad, al iniciar su actividad, la mayoría de los docentes universitarios generalmente carece de formación pedagógica, aunque es posible adquirirla a través de espacios de formación diseñados por las mismas instituciones en donde se trabaja (Finkelstein, 2017).

Con el tiempo, ese docente desempeña actividades complejas que incluyen no solo las de docencia en relación con los estudiantes, sino que también se incorporan las de gestión, investigación y, en algunos casos, las actividades de extensión a la comunidad con demandas permanentemente actualizadas (Walker, 2017). Como reflexionan Vicedo y Miralles (2022: 3): “el actor [...] posee la fortaleza de su vinculación con la ciencia médica práctica y su enseñanza”.

Este capítulo pretende reflexionar sobre los aspectos socioemocionales del docente universitario en el proceso de adecuación entre la presencialidad y la virtualidad en contexto de prepandemia y pandemia.

En el siguiente apartado se expondrá la experiencia didáctico-pedagógico-curricular de la asignatura Salud Mental y Psiquiatría (SMYP) y los distintos conceptos que sustentan las ideas sobre la experiencia de los docentes universitarios antes y durante la pandemia desde su identidad docente, particularmente en su proceso socioafectivo que se ve manifestado en su práctica docente.

La experiencia de los docentes de la asignatura Salud Mental y Psiquiatría

La asignatura Salud mental y Psiquiatría perteneciente al tercer año en el segundo cuatrimestre de la carrera de Medicina de la Facultad homónima fue adaptando su organización didáctica-pedagógica desde el año 2012.

Al realizar la planificación se tuvo en consideración el nivel macro del cuatrimestre; luego, cada uno de los módulos temáticos haciendo hincapié en las estrategias; después, las secuencias didácticas; y, finalmente, el espacio de encuentro en la clase de frecuencia semanal.

En la estructura devenida por años de desarrollo en la experiencia, la propuesta se basaba en el dictado de tres clases presenciales de orientación teórica de contenidos generales para luego dar paso a la rotación de los estudiantes integrados en comisiones para el desarrollo de los temas con contenidos de acercamiento práctico. Cada una de las comisiones (un docente a cargo de un grupo de 30 estudiantes promedio) trabajaba en un lugar físico diferente (sala periférica, hospital monovalente, hospital general, aula de la Facultad, dispositivo de salud mental) para el aprovechamiento del tiempo en contenidos de acercamiento práctico que requerían del otro (paciente) para la adquisición de las competencias. En este sentido, Sutton y Wheatley (2003) plantean que los profesores asocian a la docencia en relación con aspectos evaluativos de la actividad profesional, con la preponderancia o “potencia” que le otorgan, o con atributos afectivos asociados con la actividad docente.

Ojalvo (2016) expone la importancia de la educación socioafectiva en el contexto de formación en relación con la eticidad de la conducta y las relaciones con los otros. Por lo que los docentes de SMyP constituyeron la dimensión fundamental del ser humano en el proceso formativo. Los profesores empezaron a vincularse con los distintos grupos de estudiantes al rotar por distintos espacios. De tal forma, cada grupo de estudiantes “podía conocer” a todos los docentes involucrados en el proceso. Aunque esa rotación solo permitía un encuentro semanal, limitando las posibilidades de real conocimiento de las personas, aunque permitiendo la humanización de los nombres.

El aula virtual de la asignatura se convirtió así en complementaria al desarrollo presencial de los contenidos. En dicho espacio se disponía de material teórico con preguntas orientadoras de la lectura para una focalización de conceptos. Los docentes iniciaron un mayor manejo del entorno virtual, reconociendo recursos que se pueden usar según actividad y objetivo de trabajo.

En los últimos años se comenzó a adoptar la integración de los espacios teóricos y prácticos en la virtualidad en forma paulatina, en niveles crecientes de complejidad, hasta llegar al concepto de “aula inversa”, en el 2018.

Se repensaron los espacios de aprendizaje con el fin de mostrar la recursividad de los contenidos expuestos en el programa de la asignatura, aprobado por el Consejo Directivo de la Facultad, dando cuenta de las narrativas de los pacientes (escritura, audio, video) para el acercamiento y transposición de la teoría. Los docentes mediaban los conocimientos utilizando como recurso didáctico a las actividades que los estudiantes realizaban en los momentos asincrónicos previos. Las secciones de trabajo dejaron de ser meras exposiciones docentes a ser espacio de intercambio de aprendizajes adquiridos, con andamiaje por parte del docente que acompañaba.

En el 2019, los cambios se continuaron gestando de manera gradual, agregando nuevas estrategias, herramientas e instrumentos didácticos. Para dar evidencia de esto, se utilizó el portafolio en formato electrónico como instrumento de seguimiento y evaluación y más tarde la aplicación generalizada de la estrategia de aula invertida. Los docentes continuaron con el trabajo de mediación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje y expresaron que la escucha activa imperó en todos los encuentros.

Los estudiantes, al tener actividades asincrónicas previas al encuentro presencial, se expresaban como movilizados en el compromiso, porque en los días de clase se retomaban las conclusiones o resultados alcanzados para integrarlos y abrir nuevas líneas de diálogo. Al instalarse la situación de crisis en el 2020, el equipo docente se encontraba con las estructuras basales dadas para el desarrollo de la asignatura en la virtualidad. Se tuvo como referente pretérito el cursado en el cuatrimestre previo de Psicología Médica, con una estructura de trabajo similar a SMYP. Para abordar el segundo cuatrimestre, solo ha sido necesaria la profundización y detalle para precisar las distintas estrategias en las que la presencia del profesor se instalaba en forma semanal a través de los espacios institucionales de videoconferencias sincrónicas que se caracterizaron por las pérdidas de imágenes visuales. Y, por supuesto, fue precisa y necesaria la instalación previa del diálogo, con la práctica de las herramientas, y la aceptación de las nuevas reglas de juego para permitir el nuevo juego de roles mediados por canales digitales.

En el 2021, se continuó con las actividades 100% virtuales, donde los estudiantes ya tenían antecedentes de tres cursados (dos cuatrimestres del año 2020, y el primer cuatrimestre del 2021) de experiencia de actividades sincrónicas y asincrónicas. Los cursantes del SMYT vivieron su cuarto cuatrimestre de la Carrera en virtualidad, algunos más adaptados que otros. Los docentes, con procesos de agotamiento sumados a los roles activos que ocuparon durante el cursado de la asignatura. A continuación, se expondrán distintas dimensiones conceptuales para vincularlas con las experiencias expuestas:

La dimensión afectiva del docente universitario

En el caso de las carreras de las Ciencias se observa una cultura particular que determina una distribución de docentes diferente a las de otras disciplinas (García y Adrogué, 2021). En el modelo de la inteligencia para el mundo real (un proceso abierto), Lucas y Claxton (2014) mencionan a la sociabilidad en las comunidades de práctica, en la que toman parte la comunicación y cordialidad. Esta es una de las características inmanentes en un docente.

Varios autores vinculan la afectividad con la cognición, concluyendo que el afecto mantiene una relación indisociable con la cognición (Burbano y Betancourth, 2018), mientras que se ha considerado en el espacio universitario que la objetividad solo podía lograrse a través de lo impersonal y lo desafectivizado (Maiorana, 2010). Aunque en los últimos tiempos (pandemia) se han presentado cambios que involucran a docentes y estudiantes incluidos en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, así como a la academia misma (González y González, 2000).

Cuando se refieren a la afectividad de base u holotímica, Ey, Bernard y Brisset (1978: 92) mencionan “todos los fenómenos de la afectividad, es decir, todos los matices del deseo, del placer y del dolor” e incluyen los sentimientos vitales, el humor y las emociones,

diferenciando a los sentimientos complejos como las pasiones y sentimientos sociales. Menciona en consecuencia a los afectos depresivos que incluyen el dolor y la angustia, así como a los afectos expansivos que incluyen la alegría y el placer.

Si nos aproximamos a un texto de síntomas mentales de Oyebode (2015), es posible observar que al hablar de afectividad nos referimos a un término que incluye el estado de ánimo, los sentimientos, actitudes, preferencias y evaluaciones. Aunque en los últimos tiempos se la asocia con la expresividad de las emociones a través de manifestaciones externas.

En este sentido, “emoción” es la experiencia espontánea y transitoria mientras que el estado de ánimo (estado en relación con su entorno) se prolonga en el tiempo. Las emociones básicas enunciadas son la tristeza, la felicidad, el miedo, la ira, la sorpresa y la aversión, siendo las que se manifestaron en el proceso de virtualización y el acompañamiento a los estudiantes.

Bulbena (1991: 189) circunscribe a la afectación como acompañante de una vivencia, indicando que:

[...] la vida afectiva es el conjunto de estados y tendencias que el individuo vive de forma propia e inmediata [subjetividad], que influyen en toda su personalidad y conducta [trascendencia], especialmente en su expresión [comunicatividad], y que por lo general se distribuyen en términos duales, como placer-dolor, alegría-tristeza, agradable-desagradable, atracción-repulsión, etc. [polaridad].

146 Pereyra (2000: 82) sostiene que “solo el juicio puede salvar los errores y esto es con frecuencia cuestión de serenidad, es decir, dominio, control y freno de las urgencias afectivas”. De tal forma, la multiplicidad de posibilidades instaladas en el contexto actuó como moldes preparados y listos para la instalación de errores que fueron producto de sensaciones continuas de desesperanza.

El docente en su rol de mediador de los procesos de aprendizaje tuvo que configurar o adecuar o intentar acompañar en las situaciones afectivas a los estudiantes que estaban atravesados por incertidumbres, angustias o el deseo de ser escuchados.

El docente y las competencias socioemocionales

El docente durante 2020 y 2021 se adaptó para mediar en el conocimiento al momento de compartir los saberes de cada unidad del programa. En este proceso se involucraron los afectos y los vínculos emocionales; para ello, las herramientas emocionales posibilitaron gestionar de manera adecuada las relaciones, pensamientos y sentimientos (Buitrago y Herrera, 2013). En los encuentros sincrónicos no solamente se integran los saberes abordados durante los momentos asincrónicos, sino, también, la escucha activa y acompañamiento ante la mención por parte del estudiante de alguna situación que lo estaba sobrepasando.

Las habilidades sociales son imprescindibles para el proceso de vinculación con los estudiantes; además, también se asume que las emociones están en juego en los procesos de enseñanza y de aprendizaje (Extremera *et al.*, 2016; López-González y Oriol, 2016).

Las competencias docentes para un aprendizaje auténtico giran en el entorno de la escucha activa, acción para motivar a los estudiantes a participar y estar atentos en las clases (presencial y virtual).

El generar experiencias percibidas como desafiantes, curiosidad e interés y el manejo de las emociones tramitan un clima de clase de confianza y cordialidad para el desarrollo de actividades grupales e individuales, en donde se presenta la comunicación activa (Cedillo y Lima, 2015). La comunicación es una habilidad trabajada durante el cursado de la asignatura SMyP con el propósito de formar un profesional con conocimientos disciplinares-técnicos, competencia científica y humano. Es decir, con una sensibilidad hacia el otro, ya sea paciente o familiar. De tal forma, la comunicación se asume como un proceso intencionado, de vínculo interpersonal verbal, no verbal y escrito (López, Ronquillo y Concepción, 2019).

Por ello, Ojalvo (2016) plantea que la educación socioafectiva es importante en el desarrollo de estudiantes con ética y moral, es decir, reconocer la eticidad de la conducta y comportamiento con los demás (compañeros de curso y trabajo, pacientes y familiares de estos) constituyen pilares fundamentales del ser humano en el proceso formativo en los ámbitos académicos.

El vínculo entre docentes y estudiantes

En estos últimos años, docentes y estudiantes atravesaron distintos momentos académicos y emocionales. En determinado vértice, fue parte del mismo entramado de formación, es decir: profesionales de la salud que realizaron cursos y capacitaciones en el marco de los procesos educativos y virtualidad.

En 2019, las actividades presenciales posibilitaron que el docente exponga tanto lenguaje verbal como no verbal en el escenario áulico (Becker *et al.*, 2015). Pero entre inicios de 2020 y todo 2021 esto cambió. La virtualidad potenció o dejó a la luz la importancia de una palabra estimulante, prosodia acorde, una sonrisa justa. Porque el estudiante vivencia en esos minutos frente a la pantalla todas las emociones que le transmite el otro; de esta manera, el profesor expone de manera efectiva las habilidades emocionales (Hymel y Darwich, 2018).

El equipo docente de SMyP empezó a organizar sus planificaciones y a formarse/re-configurarse paulatinamente en la modalidad virtual. En ese sentido, varios de sus integrantes realizaron cursos, diplomaturas universitarias o carreras de posgrado en modalidad online. En cambio, a otros, la pandemia los llevó a interiorizarse y aprehender con el fin de mediar en los procesos de aprendizajes (Escamilla *et al.*, 2020).

En el segundo cuatrimestre de 2021, los docentes de SMyP con reuniones previas buscaron seguir profundizando la estrategia de aula invertida. Se sostuvo que los encuentros sincrónicos de 90 minutos ya no podían reiterarse (en 2021, fue un punto para repensar el desgaste atencional –una discusión para otro momento–), y se incluyeron las tutorías virtuales sincrónicas pautadas previamente con los estudiantes en una hora determinada y con consultas concretas en las que mediaba solamente la palabra, con ausencia de los cuerpos. Esta estrategia fue muy interesante dado que los estudiantes se conectaban al espacio con preguntas específicas, entre otras actividades.

En este punto, los docentes centraron su atención en actividades que fueran altamente significativas y que no tuvieran que consumir mayor tiempo a los estudiantes (Quiñonez, Zapata y Canto, 2018).

Conclusión

Por lo anteriormente expuesto, resulta adecuado remarcar que en los últimos años los cambios personales y profesionales se manifestaron en la identidad profesional docente, en particular en las esferas neuropsicosociales, los aspectos socioemocionales del ser docente universitario. Dichas adaptaciones y reconfiguraciones se presentaron en las relaciones interpersonales e intrapersonales. Además, se acentuaron en las adecuaciones didácticas curriculares. La identidad del docente se movilizó por medio de las vivencias transcurridas, mismas que posibilitaron repensar las acciones del sujeto con su entorno, pero, sobre todo, la relación con el entorno educativo. Los cambios implementados provocaron algunas crisis identitarias, consecuentes a la larga historia personal de formación docente marcada irremediabilmente por la presencialidad. A partir de estas crisis, se consiguieron profundos aprendizajes personales con desarrollo de capacidades latentes. Los procesos de acompañamiento se reconfiguraron o se modificaron con el fin de mediar en los procesos de enseñanza y aprendizaje, asegurando la continuidad de las propuestas pedagógicas del grado.

Por ello, las dimensiones “Profesional” (con actividades por fuera de la universidad), “Investigación”, “Gestión” y “Docente” cobraron relevancia en todas sus decisiones, argumentaciones y actuaciones de equipo docente de SMYP.

La acción docente, en respuesta ante las situaciones de cambios, ha sido variada, reconociendo el valor de las prácticas previas que sirvieron de ensayos para la instrumentación de las últimas experiencias. Se aseguró la participación de la voz del otro a través del reconocimiento de las opiniones de los estudiantes en relación con sus percepciones. La gestión de las emociones y las habilidades personales han favorecido la construcción continua de experiencias que han permitido la práctica y desenvolvimiento de los involucrados.

Referencias

- Becker, E.; Keller, M.; Goetz, T.; Frenzel, A. y Taxer, J. (2015). “Antecedents of teachers emotions in the classroom: an intraindividual approach”. *Frontiers in Psychology*, 6, 1-12. Disponible en <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00635>.
- Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona, España: Gedisa.
- Buitrago, R., y Herrera, L. (2013). “Matricular las emociones en la escuela, una necesidad educativa y social”. *Praxis & Saber*, 8 (4), 87-108.
- Bulbena, A. (1991). “Psicopatología de la afectividad”. En Vallejo Ruiloba, J. *Introducción a la psicopatología y la psiquiatría*. México: Salvat Editores S.A.
- Burbano Fajardo, D., y Betancourth Zambrano, S. (2018). “El afecto en la relación docente-estudiante”. *MedUNAB*, 20 (3), 310-318. Disponible en <https://revistas.unab.edu.co/index.php/medunab/article/view/2729>.

- Cantón, I. y Tardif, M. (Eds.). (2018). *Identidad profesional docente* (Vol. 48). España: Narcea Ediciones.
- Carvajal Guillén, C. (1993). "Características afectivas ideales del docente universitario". *Revista Educación*, 17 (1), 25-29. DOI 10.15517/REVEDU.V17I1.12690.
- Contreras, C., y Monereo i Font, C. (2014). *La formación del profesorado universitario orientada hacia la transformación de la identidad docente: una propuesta basada en incidentes críticos*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Cedillo, Y.; Alcántara, S. y Lima, N. (2015). "Las competencias disciplinares, educativas y socioafectivas en el perfil docente universitario". *ReiDoCrea: Revista electrónica de investigación y docencia creativa*, (4), 228-244.
- Curiel Peón, L.; Ojalvo Mitran, V. y Cortizas Enríquez, Y. (2018). "La educación socioafectiva en el proceso de enseñanza aprendizaje". *Revista Cubana de Educación Superior*, 37 (3), 1-12.
- Chiappe, A. y Consuelo, J. (2013). "Fortalecimiento de las habilidades emocionales de los educadores: interacción en los ambientes virtuales". *Educación y Educadores*, 16(3), 503-524.
- Escamilla, J.; García, R.; Moreno, C.; Osoria, J.; Peña, A.; González, A. y Zavala, C. (2020). "¿Cómo abordar la dimensión socioafectiva en la enseñanza remota de emergencia?". *Revista Digital Universitaria*, 21 (5), 1-10.
- Extremera, N.; Rey, L. y Pena, M. (2016). "Educadores de corazón. Inteligencia emocional como elemento clave en la labor docente". *Revista Padres y Maestros*, 368, 65-72.
- Ey, H.; Bernard, P. y Brisset, Ch. (1978). *Tratado de Psiquiatría*. Barcelona, España: Masson S.A.
- Facultad de Medicina. Universidad Nacional del Nordeste (2020). *Digesto del Proceso de Virtualización del cursado presencial: aprendizaje, seguimiento y evaluación de la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional del Nordeste Resolución N° 652/20*. Corrientes, Argentina: Consejo Directivo de la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional del Nordeste.
- Facultad de Medicina. Universidad Nacional del Nordeste (2021). *Programa y planificación de las Unidades de Prácticas Presenciales Esenciales (UPPEs) para la Carrera de Medicina de la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional del Nordeste Resolución N° 1014/21*. Corrientes, Argentina: Consejo Directivo de la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional del Nordeste.
- Finkelstein, F. (2017). "¿Cómo se forman los docentes universitarios? Configurando redes en el MERCOSUR". *Integración y conocimiento*, 1 (6), 148-163.
- García Fanelli, A. y Adrogué, C. (2021). "Docentes universitarios en la Argentina: Factores asociados y satisfacción con la posición en la estructura ocupacional". *Revista de Educación*. 12 (24.2), 203-226.

- Gewerc, A. (2001). "Identidad profesional y trayectoria en la universidad. Profesorado". *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 5,1-15.
- González, A. y González, M. (2000). *La afectividad en el aula de clase*. Colombia Médica, 31 (1), 55-57. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28331111>)
- Hymel, S. y Darwich, L. (2018). "Building peace through education". *Journal of peace education*, 15 (3), 345-357. Disponible en <https://doi.org/10.1080/17400201.2018.1535475>.
- López, G.; Ronquillo, M. y Concepción, J. (2019). "La comunicación médico-paciente desde el inicio del proceso de formación". *Revista Cubana de Medicina Militar*, 48 (S1), 471-486.
- López González, L. y Oriol, X. (2016). "La relación entre competencia emocional, clima de aula y rendimiento académico en estudiantes de secundaria". *Cultura y Educación*, 28 (1), 130-156.
- Lucas, B. y Claxton, G. (2014). *Nuevas inteligencias, nuevos aprendizajes*. España: Narcea S.A. de Ediciones.
- Maiorana, S. (2010). Docentes: *La importancia de la afectividad en la formación docente universitaria*. Congreso Iberoamericano de Educación Metas 2021. Disponible en https://www.adeepa.org.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/DOCENTES/RLE2571_Maiorana.pdf).
- Mansilla, D. y González-Davies, M. (2017). "El uso de estrategias socioafectivas en el aula virtual de traducción: una propuesta didáctica". *Revista digital de investigación en docencia universitaria*, 11 (2), 251-273.
- Mitrany, V. y Peón, L. (2018). "La tradición humanista de la educación cubana: premisa para la formación docente en educación socioafectiva". *Atenas*, 3 (43), 115-128.
- Ojalvo, V. (2016). "Por qué educación socioafectiva en la universidad cubana. Ponencia", *XIII Coloquio de Experiencias Educativas en el contexto universitario*, Asociación de Pedagogos de Cuba en la Universidad de La Habana, La Habana.
- Ojalvo, V. (2017). "La educación como proceso de interacción y comunicación". En Ojalvo, V. *Comunicación educativa: una invitación al diálogo* (141-170). La Habana, Cuba: Editorial Universitaria Félix Varela.
- Oyebode, F. (2015). *Sims. Síntomas mentales. Manual de psicopatología descriptiva*. España: Elsevier.
- Peón, L. (2020). "La educación socioafectiva en algunos programas de formación docente para profesores universitarios". *Atenas*, 3 (51), 19-32.
- Pereyra, C. (2000). *Semiología y psicopatología de los procesos de la esfera intelectual*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Salerno.
- Plan de estudio Medicina (2017). *Carrera de Medicina Res. N° 3425/17*. Facultad de Medicina de la Universidad Nacional del Nordeste, Argentina. Disponible en http://sipes.siu.edu.ar/buscar_titulos_form.php?ah=st6070c355acf677.52286799&ai=dn-gu%7C%7C3731.

- Quiñonez Pech, S. H.; Zapata González, A.; Canto Herrera, P. J. (2018). “Percepción de profesores sobre la afectividad en los entornos virtuales en una universidad pública del sureste de México”. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 9 (17), 195-224. DOI: <https://doi.org/10.23913/ride.v9i17.378>.
- Salas, R. y Peón, L. (2019). “Estrategias socioafectivas factibles de aplicar en ambientes virtuales de aprendizaje”. *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (69), 36-52.
- Solar, M. I. y Díaz, C. (2009). “El profesor universitario: construcción de su saber pedagógico e identidad profesional a partir de sus cogniciones y creencias”. *Calidad en la Educación*, (30), 208-232.
- Sutton, R. y Wheatley, K. (2003). “Teachers’ emotions and teaching: a review of the literature and directions for future research”. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327-358.
- Tierney, W. G. y Rhoads, R. A. (1993). *Enhancing Promotion, Tenure and Beyond: Faculty Socialization as a Cultural Process*. ASHE-ERIC Higher Education Report No. 6. ASHE-ERIC Higher Education Reports, The George Washington University, One Dupont Circle, Suite 630, Washington, DC 20036-1183.
- Vicedo Tomey, A. y Miralles Aguilera, E. (2022). “Sobre la naturaleza del conocimiento médico y su enseñanza. (Parte I)”. *Educación Médica Superior*, 36 (1), 1-17. Disponible en <http://ems.sld.cu/index.php/ems/article/view/3294/1343>.
- Villa Lever, L. (2001). “El mercado académico: la incorporación, la definitividad y las promociones, pasos para una misma trayectoria de formación”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 6, 63-77.
- Walker, V. (2017). “El trabajo docente universitario como práctica relacional: sujetos, saberes e instituciones”. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 15 (14), 1-35. DOI: <http://dx.doi.org/10.19137/els-2017-141402>.
- Woolhouse, C. y Cochrane, M. (2010). “Now I think of myself as a physics teacher: negotiating professional development and shifts in self-identity”. *Reflective Practice*, 11, 607-618.

CAPÍTULO 9

ESPACIOS FLEXIBLES COMO UNA FORMA DE CONSTRUIR IDENTIDAD DOCENTE: EXPERIENCIAS SIGNIFICATIVAS DE DOCENTES UNIVERSITARIOS

Jazmín Guillen Arroyo
Raúl Romero Lara

Estar en paz. Debe de existir una parte donde el docente se sienta en paz, donde se sienta relajado, se sienta tranquilo, que no tenga ese conflicto interno que normalmente se expresa en la forma en la que nos relacionamos con los demás y particularmente con nuestros alumnos.

(Docente entrevistado)

Introducción

Uno de los temas de gran interés y relevancia cuando se aborda el estudio de la docencia universitaria es la formación docente. Es notable la constante búsqueda de estrategias, recursos y materiales que sean lo suficientemente atractivos y pertinentes a la labor que desempeñan cotidianamente las y los docentes. Esta búsqueda no solo se da por parte de quienes han decidido dedicarse a la docencia, sino, también, por parte de las personas que ofrecen herramientas, cursos, talleres, conferencias, por mencionar algunas, para la mejora de tan importante labor, tanto al interior de las instituciones como fuera de estas.

La necesidad que muestran las y los profesores por formarse de manera continua no solo les implica una actualización disciplinar, sino además pedagógica, didáctica, tecnológica, emocional, entre otras. Cada vez más, las y los estudiantes demandan un aprendizaje más diversificado. Asimismo, las habilidades y competencias que el entorno laboral requiere han aumentado: este exige que las y los profesionistas estén preparados para responder a las necesidades y a los retos que supone la sociedad.

En México, desempeñar la labor como docente en educación superior es un desafío, ya que no hay como tal una licenciatura que forme a las y los futuros docentes de nivel superior. “La mayor parte de los graduados poseen una preparación profesional en

sus respectivas disciplinas, los que se integran a la docencia llegan sin conocimientos suficientes en lo relativo a la didáctica para la enseñanza de sus materias” (Moscoso y Hernández, 2015: 145). Lo más cercano a una formación profesional docente está dirigida a profesoras y profesores de nivel básico, ofertada por las llamadas Escuelas Normales.

Es frecuente que los conocimientos pedagógicos o didácticos sean nulos en docentes que inician su práctica en niveles universitarios (Margalef y Pareja, 2011; Moscoso y Hernández, 2015; Vaillant y Marcelo, 2015), debido a que proceden de diversas disciplinas. Es por ello que la labor docente se va desarrollando y modelando conforme a las experiencias que las y los docentes van construyendo directamente con sus estudiantes y delimitada por el contexto de la institución o instituciones de las que van siendo parte. Es decir, van formando su identidad como docentes universitarios:

El ser y el hacer docente no corresponde a una identidad originaria de un ideal universalista, atemporal, prescriptivo, acabado y, por ende, indiferente a los contextos en que estudian, viven y trabajan las mujeres profesoras. Sino que la identidad docente [en su dimensión laboral, política o personal] se conforma a partir de un juego de espejos entre el ser y el hacer docente en el contexto histórico. Es decir, mediante la yuxtaposición entre diversas visiones y significados del trabajo docente y del reconocimiento de la diversidad de trayectorias formativas, laborales y profesionales (García en Gutiérrez, 2010: 80).

Una de las características que distingue a la docencia es que se trata de una profesión que cambia de manera constante y se encuentra permeada por el contexto histórico, social y generacional. A las y los docentes universitarios se les demanda que su enseñanza sea innovadora y que los aprendizajes generados en sus estudiantes respondan a los requisitos que las y los empleadores les solicitan como recién egresadas(os) y especialistas de la disciplina en la que hayan elegido formarse. Todo esto para responder a las necesidades y exigencias de una sociedad cambiante. Aunado a que la educación ha sido y es considerada un medio para alcanzar mejores oportunidades en términos económicos y, por lo tanto, construir una mejor sociedad. Por lo anterior, la responsabilidad de la calidad en educación recae en gran medida en las y los profesores.

Es así que a las y los profesores se les insiste en una pedagogía personalizada, que requiere tomar en cuenta las particularidades de aprendizaje de sus estudiantes. Por lo tanto, se les pide desarrollar una pedagogía de acuerdo con las características de cada estudiante. Esto difiere con lo que hace décadas ocurría, se manejaba una pedagogía homogénea: mismos conocimientos y mismos métodos para todos. En ese momento, las y los alumnos eran quienes se debían adaptar a la oferta escolar. Si no se adaptaban, la responsabilidad era del alumno(a); sin embargo, ahora, la responsabilidad recae en la institución y en el personal docente.

La docencia es una profesión en permanente construcción. Al maestro(a) se le ha asignado la labor de facilitar a las nuevas generaciones la inserción al tejido social (Tenti, 2011). Si no aprenden las y los estudiantes, significa que hay “algo malo” en la práctica docente o en las instituciones... y que requiere resolverse. En ese sentido, es común que se recurra a la formación docente como una alternativa de solución.

Dichos cambios y solicitudes promueven que las y los docentes busquen actualizarse constantemente. Si bien se requiere de la actualización disciplinar continua, la docencia necesita contar con estrategias innovadoras para responder a las características de las y los estudiantes; y no solo ello, sino que también las y los maestros necesitan disponer de la preparación suficiente y pertinente para brindarles apoyo y acompañamiento a lo largo de su formación universitaria.

Cabe resaltar que la universidad es un espacio donde convergen situaciones y vivencias personales. De tal modo que en muchas ocasiones las y los profesores son quienes orientan a sus estudiantes para sobrellevar, comprender y manejar ese tipo de situaciones con base en sus experiencias. Es decir, también es común que brinden apoyo emocional. “El papel del docente se ha transformado porque este se ve obligado a asumir un mayor cúmulo de responsabilidades, así como por el aumento de las exigencias a las que se encuentra sometido” (Vaillant y Marcelo, 2015: 9). Ser docente es compartir lo que sabe y lo que es como persona. Es por ello que se puede ver que la formación docente va más allá del perfeccionamiento en la práctica docente, también conlleva un desarrollo personal, esto va permeando la identidad docente.

La docencia tiene otra particularidad: es una labor que se aprende en la escuela, desde que los(as) docentes son estudiantes no solo aprenden a leer y a escribir, sino también a enseñar. La labor del docente universitario no se aprende sino hasta que se llega a la universidad, a través del ejemplo de los(as) docentes con quienes toman clases... es un conocimiento práctico incorporado (Tenti, 2011). Podría suponerse que es por ello que existen docentes que aun sin la formación docente, pedagógica y didáctica imparten sus clases satisfactoriamente:

Gran parte de las decisiones pedagógicas que le permiten al docente universitario seleccionar las formas interventivas, con las cuales espera que las y los estudiantes aprehendan los contenidos disciplinares, están fundamentalmente basadas en experiencias anteriores no sistematizadas, como estudiante y docente, puesto que los docentes universitarios no requieren procesos sistemáticos de formación para el ejercicio profesional docente (Francis, 2006: 34).

Esto no quiere decir que los y las docentes no se comprometan con su labor y que la experiencia previa sea suficiente para desempeñarla. Sin embargo, también hay una gran cantidad de docentes que no tienen ninguna formación pedagógica, lo cual trae consigo experiencias de enseñanza y aprendizaje poco satisfactorias para las y los estudiantes universitarios. Las y los profesores se encuentran insertos en un contexto educativo de incertidumbres y dilemas. Continuamente se cuestionan: “¿Qué debemos enseñar y cómo podemos hacerlo para propiciar aprendizajes relevantes en nuestros estudiantes? Necesitamos encontrar ese equilibrio inestable entre los sujetos y el currículo, entre la profesión y la vida” (Beraza y Cerdeiriña, 2012: 43).

Preciado, Gómez y Kral (2008: 1154) señalan que: “El trabajo del profesorado en la universidad ha implicado un costo personal muy importante, una renuncia en muchos aspectos a una vida familiar, afectiva y emocional propia”. Es por ello que en la

investigación educativa, conocer y reflexionar la experiencia propia y la de otros profesionales de la educación, como las y los docentes, es necesaria para mejorar la práctica educativa (Zavala, 2000). En ese sentido, además de realizar estudios de investigación, también es necesario repensar los espacios de formación docente, tanto para lograr una mejor docencia como para lograr aprendizajes significativos en el estudiantado de Educación Superior. Por mencionar uno de los elementos importantes de la calidad educativa: “La organización del aula siempre está relacionada con opciones metodológicas concretas que pueden ser estimulantes o inhibidoras de la actividad” (López y Gutiérrez, 2002: 135).

La identidad docente es una construcción de prácticas que van más allá del aula y de la interacción con estudiantes.

La dimensión personal de los y las docentes constituye un aspecto relevante de nuestra identidad profesional. La cuestión estriba en que no somos profesores o profesoras a secas, trabajadores y trabajadoras a secas. Somos personas que desarrollan su actividad profesional en la docencia. ¿Será verdad aquello de que se enseña cómo se vive? (Beraza y Cedeiriña, 2012: 63).

Reconocer que la relación e interacción entre pares es vital para mejorar la docencia cobra sentido en términos de formación docente, ya que es un proceso que no solo debe darse a nivel individual sino de manera conjunta. Resulta relevante detenerse para mirarse como personas dedicadas al acompañamiento de formación de otros seres. Esto también es parte de lo que somos como profesoras y profesores, y de la identidad docente que se va construyendo colectivamente.

Acercamiento a las experiencias docentes

El acercamiento a las experiencias de docentes universitarios y la importancia que tienen en la construcción de espacios flexibles como una forma de construir identidad docente se enmarca en dos proyectos de investigación. El primero y más amplio, realizado por el Dr. Raúl Romero Lara: *Identidad docente, un elemento de mejores prácticas docentes universitarias de la Universidad Iberoamericana*. El segundo, de mi tesis para la obtención de grado, *El ser docente: experiencias significativas de docentes de la Universidad Iberoamericana*.

Dicho acercamiento se llevó a cabo mediante la realización de seis entrevistas a profundidad a docentes de tiempo completo y de diversas áreas de conocimiento de la universidad, de un total de 32 entrevistas realizadas a profesores y profesoras, tanto de tiempo completo como de asignatura, Prestadores de Servicio Profesional Docente (PSDP). Este tipo de entrevistas son pertinentes para recuperar información de tipo cualitativa y la perspectiva de las personas; su característica holística considera a las personas y a su contexto como parte de un todo, no se reduce a variables (Monje, 2011). Estas características, al realizar investigación educativa, dan cuenta de las necesidades docentes y vivencias personales directamente de docentes que se encuentran en las aulas; lo que permite identificar cuáles podrían ser las características de los espacios flexibles y tener un referente de la identidad docente en el momento presente y, posteriormente, reconocer hacia dónde transita.

Investigar la experiencia educativa es “participar en la preocupación por rescatar el sentido de la experiencia en las prácticas educativas, o en las vivencias subjetivas de quienes participan de las relaciones educativas”. (Domingo y Lara Ferré, 2010: 18). En ese sentido, cabe señalar que “la mayoría de las personas llevan a cabo las actividades en ambientes rutinarios sin posibilidad de adaptarse a los cambios o de flexibilidad de los espacios” (Fabián, 2014: 7). Por lo tanto, las actividades quedan sujetas o limitadas en parte por la distribución y organización que caracteriza a los espacios, en tanto que sería ideal partir de la experiencia y necesidades e incluso partir de las propuestas metodológicas, pedagógicas, didácticas de las y los docentes y de la formación que se quiere incentivar.

Asimismo, el enfoque fenomenológico es pertinente porque posibilita la comprensión del sentir, la percepción y el significado que las y los docentes le dan a su labor docente en la Ibero. En ese sentido, la fenomenología hermenéutica es un procedimiento que lleva a la reflexión a los agentes educativos con respecto a su experiencia personal y labor profesional que llevan a cabo y, de esta manera, realizar el análisis de los aspectos esenciales de su experiencia y descubrir el sentido que tiene para ellos (Ayala, 2008).

Durante las entrevistas, fue notable la actividad reflexiva por parte de las y los docentes respecto a su labor como profesoras y profesores y lo que significa ser docentes universitarios y formar parte de la comunidad de la Ibero CDMX. Varios docentes expresaron que no habían pensado en el significado que le dan a su labor y que no recordaban que se les hubiera preguntado algo en términos del ser docente o respecto a la identidad docente.

Uno de los hallazgos es que al tener este acercamiento a las experiencias de las y los docentes que son significativas, desde su propia voz, contribuye a la generación de espacios flexibles que coadyuve a una formación docente que tenga sentido para ellas y ellos, tanto a nivel profesional y personal. Esto mismo favorece que sean vistos como espacios flexibles para que se detonen conversaciones, encuentros y reflexiones tanto en lo individual como colectivamente. Esto, desde el punto de vista fenomenológico: “favorece la comprensión de las realidades escolares, haciendo hincapié a las experiencias de los representantes del proceso formativo” (Aguirre y Jaramillo en Fuster, 2019: 206); es lo que daría fundamento a dichos espacios.

Los espacios flexibles representan un punto de encuentro que contribuye a la construcción de identidad docente, de aprendizaje y para propiciar el intercambio de experiencias docentes entre profesores y profesoras. También, es conveniente considerar el aula y los diferentes lugares donde las y los docentes generan experiencias educativas, como posibles espacios que se podrían organizar intencionalmente. En ese sentido:

[...] el espacio es un elemento fundamental en el proceso de enseñanza aprendizaje [...] la organización y planificación del espacio educativo debería ocupar un lugar destacado en la formación inicial del profesorado, puesto que es un factor didáctico que nos permite facilitar la consecución de metas y objetivos educativos (López y Gutiérrez, 2002: 133).

Las características arquitectónicas deberían estar al servicio del proyecto educativo; sin embargo, suele suceder lo contrario, es el edificio el que condiciona el programa y las actividades, así como los modelos de aprendizaje (López y Gutiérrez, 2002).

Identidad docente: aspectos únicos, diversos y compartidos

Las dimensiones personal y profesional están íntimamente relacionadas. La labor docente se caracteriza por estar vinculada con las cualidades personales. Si bien es posible identificar docentes con rasgos particulares, también es curioso que son características compartidas:

La dimensión personal desaparece o se hace invisible en el ejercicio profesional. Lo que uno mismo es, siente o vive, las expectativas con las que se desarrolla su trabajo se desconsideran como variables que pudieran afectar la calidad de la enseñanza. Pero parece que claro que no es así, y que buena parte de nuestra capacidad de influencia en los estudiantes se deriva precisamente de lo que somos como personas, de nuestra forma de presentarnos, de nuestras modalidades de relación con ellos (Beraza y Cerdeiriña, 2012: 47).

La identidad es un conjunto de rasgos propios de una persona o un grupo que los distingue respecto a los demás (Ramírez, 2014). En particular, la identidad docente frente a otras profesiones y frente a diversos profesionales involucrados con la educación.

Al momento de realizar las entrevistas fue notable la identificación de elementos que las y los docentes compartían; sin embargo, ellas y ellos no lo sabían. Conforme se realizaban las entrevistas, se fueron visibilizando características de la docencia de las y los profesores de la Ibero.

Abordar la identidad se relaciona con la necesidad que tienen las y los profesores de adecuar su práctica profesional, por un lado a los ideales institucionales; y por otro, a las necesidades de aprendizaje que tienen sus estudiantes (Ramírez, 2014). Cabe destacar que la identidad docente está en constante construcción y reestructuración. En ese sentido, es relevante conocer las experiencias de voz propia de las y los docentes, lo que piensan, sienten, necesitan y viven cotidianamente.

Como investigadores, fue posible ir sistematizando aquellos elementos comunes que forman parte de la identidad docente presente en la Ibero y que es un distintivo respecto a otras universidades. Esto mismo fue afirmado por docentes que no solo desempeñan su labor en la Ibero, sino que han trabajado en otras instituciones o que actualmente son profesoras y profesores en otras universidades:

Ser docente es siempre una historia personal, no solo porque es el reflejo de un recorrido singular, sino porque se hace siempre en relaciones concretas, con estudiantes singulares; en las situaciones concretas, con lo que uno ha entendido o no de lo que pasaba, o de los alumnos que tenía, haciéndolo mejor o peor. Y siempre, en un movimiento, en una dirección u otra, a partir de lo que ha ido viviendo (Domingo y Lara Ferré, 2010: 257).

Abordar la construcción de la identidad docente, en estos tiempos de incertidumbre y constantes cambios, podría ser una forma de fortalecer y enriquecer la labor docente; asimismo, es un elemento para combatir la desvalorización social del maestro (Tenti, 2011). Las y los docentes, como profesionistas y como personas, necesitan espacios en los

que se sientan tomados en cuenta, que se les escuche y también en los que puedan compartir e intercambiar tanto intereses como inquietudes propias de su práctica. Esto a fin de mejorar su desarrollo y también de contar con un reconocimiento a la labor que desempeñan.

Constantemente, las y los docentes expresaron que realizan trabajo que no es tomado en cuenta, al menos no se ve reflejado en un mejor salario, por ejemplo, y que la docencia en ese sentido se ha convertido en una labor solitaria. La formación docente, como espacios de formación continua en donde el enfoque está en lo disciplinar, lo tecnológico y lo didáctico, no es suficiente; aunado a ello, se requiere de espacios donde haya una interacción cercana, significativa, humana y que tenga sentido para él y la docente como persona:

El cambio institucional de funciones y tareas no solo ha implicado una redefinición del quehacer docente, sino que también lo ha obligado a reorganizar las representaciones que tiene de sí mismo y de los grupos a los que pertenece y, desde luego, las representaciones de los “otros” y de sus respectivos grupos; en este nuevo rol, el profesor no encuentra sus referentes de identificación total con los investigadores, ni con los gestores (Preciado, Gómez y Kral, 2008: 1142).

Tener presente la complejidad del docente y de su labor permite afirmar que las investigaciones interesadas en resignificar la docencia como profesión es tan importante hoy, como lo era en años anteriores:

[...] una visión evolutiva de la función del docente universitario, esto es, admitir que, a lo largo de su carrera, y como parte normal de su vida profesional, se producen cambios significativos en el conocimiento y en el comportamiento del profesor. Estos cambios son fruto de la integración de factores fisiológicos, psicológicos, afectivos y sociales, provocados por la acumulación de la experiencia docente y el transcurrir del tiempo (Fernández en Cruz y Pulido, 2009: 31).

De acuerdo con la filosofía educativa de la Ibero, a partir de la experiencia y la reflexión de esta se puede desencadenar acciones que impacten en la realidad social en la que vivimos. En ese sentido, la identidad docente es una construcción de significados, relaciones, sentimientos y emociones, la percepción de sí mismo, contexto sociocultural, económico, institucional de las diversas experiencias en todos los ámbitos del docente (individual, en comunidad) durante toda su vida.

La persona no es nunca una realidad “dada”. Para el hombre, es prepararse a ser, disponerse a ser. Soy el mismo, pero nunca lo mismo (Marías en Sánchez, 2015). Esto suscita la siguiente reflexión: el ser docente es un proceso permanente de evolución. El y la docente como personas que son, además de ser profesionales en la docencia no es algo que permanezca estático, sino que su identidad está en construcción constante por las diversas experiencias personales y profesionales, tanto dentro como fuera del aula y de la institución en la que labora. Lo que detona un aprendizaje continuo y sentido a su práctica.

La docencia es una actividad compleja “en un camino no siempre acertado, y que lo interesante es poderse mirar sin preocupación, pero con sinceridad, poder percibir lo que hacemos para podernos preguntar si eso es lo que tenemos que hacer” (Domingo y Lara Ferré, 2010: 257). Como profesor universitario:

Uno empieza a ser verdadero docente cuando realmente se empieza a preocupar en la transformación de las personas a las que les da uno clase. La clase se empieza a desplazar de la lengua de las palabras de uno a los rostros de las personas. Creo que pasa como en el aprendizaje, primero es más la coerción externa y poco a poco va siendo el aprendizaje intrínseco, significativo (Docente entrevistado entrevistado).

Espacios flexibles para disfrutar el ser docente

La universidad como espacio educativo es “una institución de existencia donde los sujetos viven, gozan y sufren, en suma, como un espacio donde existen individuos con características singulares, que están dotados de sentimientos y emociones y que tienen historias personales” (Fuentes en Preciado, Gómez y Kral, 2008: 1147). Estar conscientes de lo que significa para las personas y ser parte de una institución educativa no es cosa menor. Se podría analizar el significado para cada actor que está en ella; sin embargo, en esta ocasión la atención está centrada en las y los profesores.

Es en la universidad donde confluyen historias, retos, aspiraciones y desafíos personales y profesionales de docentes interesados y preocupados por contribuir a la formación de sus estudiantes. En ese sentido, pensar en espacios flexibles para que se hable de ello podría ser un elemento para la construcción de la identidad docente y para favorecer el desempeño de las y los profesores, desde quienes están iniciando esa labor como para quienes llevan años dedicando su vida a la docencia.

Si bien el estudio del espacio escolar interesa a muchos profesionales, son escasas las investigaciones y pocas las aplicaciones prácticas en los centros educativos (López y Gutiérrez, 2002).

Imaginemos espacios que propicien el diálogo e interacción entre profesoras y profesores con pocos o muchos años de experiencia en la docencia. Un espacio donde se dé un intercambio de experiencias que han sido significativas y que forman parte de su identidad como docentes. Sería una oportunidad de gran valor, dado que no se piensa como espacios para llevar a cabo una formación docente como tal, sino como algo informal que sucede como charlas de café o de pasillo. Si se invirtiera en conocer las necesidades particulares de las y los docentes, y en adecuar espacios para intencionalmente propiciar la interacción entre pares, se podría resignificar el sentido de la formación continua, tan necesaria y solicitada por el personal docente. Por ello:

[...] conviene rescatar a los académicos como sujetos reflexivos con emociones y sentimientos, reconocer que no solo son operadores de una política o elementos de un plan, también son individuos con necesidades y expectativas, subjetividades en interacción que requieren ser reconocidos por los otros (Preciado, Gómez y Kral, 2008: 1160).

Desde un punto de vista más general:

[...] la formación docente debe contribuir a que los maestros y profesores se formen como personas, comprendan su responsabilidad en el desarrollo de la escuela y adquieran una actitud reflexiva acerca de su enseñanza (Edmunson en Vaillant y Marcelo, 2015: 46).

Asimismo, es pertinente hacer énfasis que:

[...] el espacio y su distribución no es algo superfluo o meramente decorativo, sino que es, sobre todo, una manera de facilitar la consecución de los objetivos a los alumnos y adaptar la metodología que en cada momento estamos llevando a cabo (López y Gutiérrez, 2002: 134-135).

Aprender de la experiencia es

[...] un modo de construir conocimiento, al mismo tiempo que una forma de ponerse ante el mundo [...] implica un esfuerzo de traernos aquí a nosotros mismos. El que relata se “pone” en el relato; el que lee lo relatado se “encuentra”, en el sentido de hallarse metido allí (Pieck, 2012: 19-20).

Acercarse a las experiencias de las y los docentes de la Ibero permite dar cuenta de la importancia de conocerles para dar a conocer la gran labor de un docente, particularmente de Educación Superior; la labor del docente requiere ser revalorizada.

Ser Docente, Ser Persona plantea catalizar la experiencia de lo cual resulta radical en un sistema educativo, cuyas prácticas dominantes de formación docente se conducen por la transmisión de información-conocimiento y no por la evocación de la experiencia (Keck y Saldivar, 2016: 17).

La formación de docentes va más allá de lo disciplinar y del saber hacer; también es importante tener en cuenta que es a partir de la relación entre docentes y estudiantes, es decir, un encuentro entre personas, que surge una relación educativa. Por lo tanto, se trata de un proceso formativo, académico, profesional y personal; con la particularidad de que no es unidireccional, sino que se enriquece de cada área de la vida de cada una de las personas que comparten momentos en espacios concretos, o bien, experiencias educativas. Es así que:

[...] el desarrollo profesional se inscribe en un doble marco que lo condiciona. Por un lado, queda enmarcado en el proyecto de vida personal que cada uno de nosotros vamos tejiendo con base en las expectativas y oportunidades que nos permiten generar nuestras particulares circunstancias; por otro, en las fases de progreso que la carrera profesional tenga establecidas y reguladas (Beraza y Cerdeiriña, 2012: 58).

Espacios flexibles centrados en las experiencias personales de las y los docentes

La importancia de generar espacios flexibles y de los cuales se apropien los docentes es porque:

Solo en los momentos en que se sienten seguros, los profesores pueden cobrar plena conciencia de la experiencia laberíntica, de su significación, de sus contenidos y de los placeres que ella suscita, y solo en esos momentos pueden descubrirla a los demás y aventurarse a analizarla (Gutiérrez Sillas, 2008: 869).

Los espacios flexibles centrados en las y los docentes como personas se fundamenta en las siguientes premisas:

- a) **La diversidad enriquece.** La diversidad se puede ver en la diferencia de pensamiento, disciplinar, formas de vida, visiones, misiones, etc.

El ser un microcosmos hace al hombre no solo espejo de las demás cosas, sino, sobre todo, espejo de los demás hombres. Ha de reflejarse y reconocerse en los otros. [...] No puede prescindir de los demás. Ontológicamente está dotado de la intencionalidad que lo distiende hacia los otros. Solo proyectado hacia ellos puede encontrar su perfección, plenitud o realización (Puente, 2004: 60).

- b) **El encuentro con otras personas favorece el encuentro con sí mismo.** La interacción entre pares detona procesos reflexivos personales y profesionales, ambientes de empatía, confianza, sinergia, entre otros:

[...] dejar que la palabra “experiencia” nos venga a la boca [que tutele nuestra voz, nuestra escritura] no es usar un instrumento, sino ponerse en el camino o, mejor, en el espacio que ella abre. Un espacio para el pensamiento, para el lenguaje, para la sensibilidad y la acción [y, sobre todo, para la pasión] (Domingo y Lara Ferré, 2010: 88).

- c) **Se explicitan sentidos y significados entorno a la labor docente.**

Cuando el docente identifica que el alumno aprendió, confirma que su labor trasciende en la vida del alumno, en su crecimiento como persona. Lo más importante para el docente es que el alumno crezca y se transforme (Docente entrevistado).

Al compartir experiencias y puntos de vista, posibilita la existencia de encuentros que podrían afirmar o cuestionar el sentido que tiene para cada persona el dedicarse a la docencia. Esto a su vez se refleja en la interacción con sus estudiantes y, desde ahí, una preocupación e interés por ser parte de sus procesos formativos. La educación es una experiencia que es personal, subjetiva y desestabilizante, dado que implica el encuentro con personas, por lo que “necesita el alimento y la inspiración de otras maneras de conocer, de preguntarse, de atender la realidad” (Domingo y Lara Ferré, 2010: 18).

Es crucial tener en cuenta que el contexto en el que se dé el proceso formativo impacta directamente en el desarrollo del ser docente:

[...] en la medida que el docente universitario descubre el sentido de ser de la universidad, irá también descubriendo paralelamente su misión como tal, teniendo en cuenta que su compromiso adquiere mayor significado si dicha misión está orientada por la filosofía y cosmovisión propia de la universidad (Ramírez, 2008: 241), [que es entendida como una manera de construir pensamiento, de crear cultura y de vivir la vida].

Concebir al docente como persona es aceptar que es “una entidad donde su vida privada y su quehacer profesional se entraman para autorregular sus experiencias y su accionar” (Domínguez, 2011: 29). Además, el reconocimiento de que su vida personal se entrelaza y vincula con su propio crecimiento y desarrollo como docente y con su práctica:

[...] durante su trayectoria académica, los docentes construyen matices de aprendizaje que conforman esquemas que organizan y significan las experiencias posteriores, que consecuentemente dejan huellas (Cruz y Pulido, 2009: 16).

Esa dificultad con la escuela, lo que yo empleo es mi propia vida. Les platico mucho de mi experiencia personal. A través de historias. Mi experiencia, ahora lo que hago es ocuparlo como acercamiento a mis alumnos. Tratar de emplear toda esa fase oscura y crear nuevos colores. Esas experiencias personales al tener que resignificarlas para poder vivir si me dieron esa capacidad de utilizarlas no para lamentarme, no para sentirme miserable, sino para entender el sufrimiento (Docente entrevistado).

En ese sentido, la noción de flexibilidad de los espacios alude a que su construcción sea a partir de las experiencias y actividades de las personas, es decir, que no sean espacios prediseñados, puesto que estas son cambiantes a lo largo del tiempo. Existen obras arquitectónicas que poseen una vida útil prologada; sin embargo, no son pensadas en los futuros usos que pueden llegar a tener. El costo de readaptarlas suele ser elevado. Además de que implica un desperdicio de materiales que mayoritariamente no son reciclados (Fabián, 2014).

De acuerdo con Fabián (2014), la flexibilidad como característica fundamental de los espacios tiene la finalidad de lograr que las personas desarrollen sus actividades de manera grata, pues les permite generar convivencia entre ellas y que se apropien de los espacios. Es posible identificar los elementos que brindan flexibilidad a los espacios y los que responden de mejor manera a las necesidades y actividades que las personas realizan en determinados espacios y que, además, van cambiando a lo largo del tiempo. En ese sentido, el autor describe tres tipos de flexibilidad: interior, externa y de respuesta; y señala, además, grados de flexibilidad (primer, segundo, hasta quinto grado). Asimismo, detalla los diferentes materiales livianos, mecanismos (ensamblaje), objetos (placas

móviles, paneles), etcétera, que se podrían colocar en los espacios con la intención de dar movilidad y variabilidad a los espacios.

Estos son algunos aspectos que se mencionan de manera general, sin embargo, hay extensos estudios sobre mobiliarios, los materiales y las propiedades que deben cumplir para que brinden esa flexibilidad a los espacios que se han descrito a lo largo del documento.

Finalmente, “el tratamiento del espacio escolar como recurso educativo constituye un tema fundamental para la formación inicial del profesorado que, sin embargo, no recibe la atención adecuada” (López y Gutiérrez, 2002: 136). Si bien los autores lo recomiendan en el marco de la educación básica (por las características, necesidades e intereses de las y los estudiantes en esa etapa), podría ser un tema que se lleve también a los niveles superiores.

La Universidad no está exenta de necesitar espacios flexibles para favorecer el aprendizaje, tanto del profesorado como del estudiantado. Es notable que algunas carreras, como Diseño, Arquitectura, programas que usan laboratorios, tienen mobiliario y espacios especializados, es un aspecto que debería incluirse en la organización y planeación de las experiencias educativas. Es una labor en la que podrían participar personas de diversas áreas profesionales, como, por ejemplo: Pedagogía, Psicología, Diseño, Arquitectura, entre otras.

Conclusiones

Los espacios flexibles como una forma de construir identidad docente es una propuesta que busca:

- Favorecer y propiciar el trabajo colaborativo e interdisciplinar entre docentes. Que sean considerados como oportunidades para detonar el diálogo respecto a las problemáticas educativas de interés para cada docente, a fin de impulsar la realización de investigaciones conjuntas, por ejemplo, o para la generación de proyectos estudiantiles a lo largo de cada periodo escolar.
- Tomar en cuenta las necesidades e intereses de las y los docentes y que se consideren para el contenido de las estrategias de formación continua, para su actualización profesional y desarrollo personal.
- Lograr instituciones integradas, no segmentadas, interesadas por el cuidado del docente como persona y como profesional en educación.
- Que se le reconozca al docente la labor tan compleja que desempeña.
- Visualizar la experiencia personal como una oportunidad que enriquece la práctica docente y como una forma para comprender las necesidades académicas, profesionales y personales de las y los estudiantes; y con ello favorecer su aprendizaje.
- Abonar a la reflexión por parte de las y los profesionales de la educación y de la comunidad educativa en general entorno a las diversas problemáticas a las que hacen frente los y las docentes universitarias. Las y los profesores representan un eje principal en el desarrollo de las instituciones educativas como agentes de cambio y de transformación en conjunto con el estudiantado y profesionales con interés de intervenir en las problemáticas sociales en el contexto de nuestra sociedad en México y la relación internacional y características en común que se tiene con las necesidades y problemáticas de otros países.

- Contribuir al desarrollo del pensamiento crítico, tanto del profesorado como del estudiantado, a fin de abonar a la educación humanista que caracteriza a las universidades.
- Los espacios flexibles deberían ser uno de los aspectos fundamentales a considerar en el proceso de enseñanza y de aprendizaje de las y los estudiantes, y de la formación inicial y continua del profesorado universitario.

Una tarea pendiente de la realización de espacios flexibles es el diálogo respecto al ambiente que se busca generar a partir de la distribución del mobiliario. Esto se relaciona con algo que es notable en las aulas, la distribución de las sillas, mesas, escritorio, pizarras, entre otros, indica implícitamente el “lugar” de las y los docentes, así como la de los y las estudiantes; lo que indirectamente emite el mensaje de los roles que comúnmente ocurren: el o la maestra al frente enseña a las y los estudiantes lo que “deben” aprender.

El objetivo de reflexionar y modificar el uso de los recursos materiales dentro de los espacios flexibles es suscitar que la comunicación y la interacción entre docentes sea cercana, genuina y natural, en ambientes de confianza y respeto.

Referencias

- Ayala Carabajo, Raquel (2008). “La Metodología fenomenológico-hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias”. 6(2), 409-430. [Fecha de consulta 25 de diciembre de 2019]. ISSN: 0212-4068. Disponible en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2833/283321909008>.
- Beraza, M. Á. Z. y Cerdeiriña, M. A. Z. (2012). *Profesores y profesión docente: Entre el “ser” y el “estar”*. (Vol. 11). Narcea Ediciones.
- Cruz Cárdenas, E. y Pulido Daza, N. J. (2009). *Factores de los ciclos de vida profesional de maestros universitarios*. Narraciones de experiencias.
- Domingo, J. C. y Lara Ferré, N. P. de (2010). *Investigar la experiencia educativa*: Ediciones Morata.
- Domínguez Castillo, C. (2011). “El maestro como persona y sus historias de docencia. Conocer y comprender al maestro”. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 33(2).
- Fabián Barrios, F. (2014). *Espacios flexibles contemporáneos*. La Plata: UCPL Editions.
- Francis Salazar, Susan (2006). “Hacia una caracterización del docente universitario ‘excelente’: Una revisión a los aportes de la investigación sobre el desempeño del docente universitario”. *Revista Educación*, 30 (1), 31-49. [Fecha de consulta 30 de diciembre de 2020]. ISSN: 0379-7082. Disponible en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=440/44030103>.
- Fuster Guillen, D. E. (2019). “Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico”. *Propósitos y representaciones*, 7(1), 201-229.
- Gutiérrez Sandoval, P. R. (2010). “Las mujeres profesoras y el trabajo docente”. *IE Revista de Investigación Educativa de La REDIECH*, 1(1), 75-84. Disponible en https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v1i1.529.

- Gutiérrez Sillas, E. (2008). “Tiempo libre y calidad de vida desde el sí mismo docente”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(38), 867-890.
- Keck, C. S. y Saldívar Moreno, A. (2016). “Una mirada a la formación docente desde ‘la experiencia’: una apuesta por el no-futuro de la educación”. *Sinéctica*, (47), 1-19.
- López, C. P. y Gutiérrez, C. L. (2002). “El espacio como elemento facilitador del aprendizaje: una experiencia en la formación inicial del profesorado”. *Pulso. Revista de Educación*, (25), 133-146.
- Margalef García, L. y Pareja Roblín, N. (2011). “Apoyo y fomento de una cultura colaborativa para el desarrollo profesional del profesorado: una experiencia en la enseñanza universitaria”. En *Aprendizaje reflexivo y formación permanente*. Barcelona. 1251-1579.
- Monje, Carlos (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa*. Neiva: Universidad Surcolombiana, 113.
- Moscoso Merchán, Fernando y Hernández Díaz, Adela (2015). “La formación pedagógica del docente universitario: un reto del mundo contemporáneo”. *Revista Cubana de Educación Superior*, 34(3), 140-154.
- Preciado Cortés, F.; Gómez Nashiki, A. y Kral, K. (2008). “Ser y quehacer docente en la última década: un estudio cualitativo de las políticas de formación en el profesorado”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(39), 1139-1163.
- Pieck, E. (2012). *En el camino... formación para el trabajo e inclusión: ¿hacia dónde vamos?* Ciudad de México: Universidad Iberoamericana, Institutos de Capacitación para el Trabajo.
- Puente Beuchot, M. H. (2004). *Antropología filosófica: hacia un personalismo analógico-icónico*. Fundación Emmanuel Mounier.
- Ramírez, C. M. C. (2008). *El docente de hoy en la Universidad Franciscana*. El Ágora USB, 8(2), 241-251.
- Ramírez, R. (2014). *Reelaborar la identidad docente para formar en competencias*. México: Itaca: Universidad Pedagógica Nacional.
- Sánchez García, J. L. (2016). “La persona humana y su perspectiva antropológica”. *Fides et Ratio*, (1), 77-104.
- Tenti, Emilio (2011). *Identidad docente, dilemas de la profesión*. [Fecha de consulta: 2019]. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=cFWUt0msxcc>.
- Vaillant, D. Y Marcelo, C. (2015). *El ABC y D de la formación docente*. (Vol. 134). Narcea Ediciones.
- Zavala Vidiella, A. (2000). *La práctica educativa. Unidades de análisis. La práctica educativa. Cómo enseñar*, España, Graó, 11-24.

CAPÍTULO 10

IDENTIDAD DOCENTE DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN CONTINUA

Hilda Patricia Gutiérrez Chávez

Introducción

La calidad de la educación en cualquier nivel educativo depende de innumerables factores tanto del orden de lo cualitativo como en el aprovisionamiento material con el que cuentan las escuelas. No obstante, un elemento clave para que la educación resulte significativa y logre motivar el interés por los procesos de metacognición y el aprendizaje autónomo de las personas adultas tiene que ver con la identidad docente de los profesorados y sus alcances en la práctica docente.

Este capítulo ofrece las principales reflexiones sobre la identidad docente del profesorado de la educación superior enfocada en actualizar y brindar nuevos saberes, habilidades y competencias a las personas adultas trabajadoras, para la vida y para el trabajo en la educación continua. Asimismo, se presenta la identidad docente como un constructo social que se compone simbólicamente a partir de las representaciones sociales en forma de creencias, ideas e imágenes que el profesorado significa sobre sí, acerca de su labor docente en la modalidad y respecto al resultado de la interacción simbólica con otros integrantes del claustro en la construcción de la identidad docente colectiva revestida por los elementos de la identidad institucional del entorno educativo.

Entre 2019 y 2022, se llevó a cabo una investigación enfocada en conocer la identidad docente del profesorado de educación continua, cuyo interés fue motivado por la escasa investigación educativa sobre la educación continua que superara las perspectivas funcionalistas de los recuentos históricos o las estadísticas sobre el desenvolvimiento de la modalidad en las diferentes Instituciones de Educación Superior (IES) (Fernández, 2008a; García, 2005). En seguida, porque, a saber, los planes de capacitación o formación docente para los profesorados de educación continua no abundan, ni son sistemáticos, sino que son personalizados y por demanda, por ello, es indispensable conocer la identidad docente de quienes con poca o nula formación profesional en la docencia asumen la

enseñanza en la educación continua. Finalmente, porque conocer la identidad docente brinda elementos valiosos a quienes tienen en sus manos la gestión académica en los centros de educación continua, para lograr una eficaz selección docente, pero también para diseñar planes de formación que fortalezcan las metodologías de enseñanza y las habilidades del profesorado para mejorar la calidad de su labor docente.

En el estudio (Gutiérrez, 2022), a través de inventariar y analizar inductiva y cualitativamente las creencias docentes como las principales representaciones sociales que son fuente de identidad, fue posible conformar el sistema de creencias del profesorado y, a partir de este, caracterizar la identidad docente individual y colectiva del claustro de educación continua de la Universidad Iberoamericana, CDMX, como estudio de caso. Asimismo, la información cualitativa obtenida en 18 entrevistas semiestructuradas tuvo un tratamiento de doble codificación del corpus de datos, primero, manualmente y, enseguida, sistematizadamente, en Atlas Ti.

El análisis temático inductivo y la sistemática vigilancia epistemológica permitieron que mediante la saturación analítica que se presentó del corpus, por un lado, se confirmaran los hallazgos y, por el otro, se encontraran repeticiones para establecer generalizaciones de las que emergieron cuatro principales subidentidades o arquetipos docentes que coexisten en el claustro y que comparten la identidad docente colectiva: personas investigadoras, transformadoras, creativas-disruptivas y egresadas pródigas.

Características y naturaleza de la educación continua

La educación continua, actualmente, asume funciones para la vinculación universitaria con los sectores público, privado y social que la llevan a superar su estadio como extensión universitaria, y constituye una instancia generadora de recursos para las IES. Existen antecedentes de una incipiente educación para los adultos, en universidades en América y Europa desde el siglo XIX (García, 2005); sin embargo, la transformación más radical que ha sufrido ha acontecido en las últimas décadas del siglo XX y las primeras del siglo XXI. De tal forma que la vertiginosidad con la que se han constituido los centros de educación continua en las universidades y fuera de ellas, de naturaleza independiente, ha hecho compleja su estructuración y ordenamiento como modalidad educativa de la educación superior; adicionalmente, la diversificación y la evolución constante de las necesidades formativas y de actualización que demanda el mercado laboral favorecen la proliferación desbordada de oferentes de cursos y diplomados sin una visión de conjunto.

La educación continua es parte de la educación superior; sin embargo, se distingue de la educación de pregrado y posgrado, principalmente, por perseguir objetivos y funciones distintas a la vez que complementarias a la educación formal. Se caracteriza por ser de naturaleza ágil, dinámica (Fernández, 2008b) y adaptable en tiempo real a las necesidades de actualización de alumnados heterogéneos, a la vez que es impartida por profesorados también con características diversas, lo que la hace también orientada a la multi, inter y transdisciplinariedad de sus contenidos.

Martin (2017) añade que la educación continua se distingue por su estructuración poco jerárquica en las interacciones entre los actores del proceso educativo e institucional, a la vez que se caracteriza por contar con poca institucionalización de las prácticas formativas,

lo que no merma su potencial para estimular la capacidad innovadora y la libre expresión de las ideas mediante el intercambio entre personas diversas con el interés común de aprender. Es una educación que se imparte a través de programas educativos de corta duración, que retoma los postulados de la educación a lo largo de la vida que Delors *et al.*, (1997: 91) presentan en *La educación es un tesoro* y que consisten en

[...] aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores.

Gauquelin (1976) propone el aprender a aprender como un quinto postulado de la educación a lo largo de la vida, que se antoja relacionado con los procesos de metacognición, el aprendizaje autónomo y la reflexividad en el binomio del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El crecimiento sustancial de la educación continua en las últimas décadas, por sus propósitos formativos y accesibilidad de ingreso (Bautista, Castillo, Davidova *et al.*, 2010), invita a revisar la función social de la modalidad, que consiste en actualizar saberes y desarrollar competencias y habilidades que abonen a vencer la obsolescencia laboral del público adulto trabajador que busca mantenerse competente y competitivo en entornos de globalización exacerbados por las exigencias de la sociedad del conocimiento (Buck, 2005; Zabalza, 2012; Zabalza y Beraza, 2003).

La identidad docente en la educación continua como problema educativo

El profesorado que facilita procesos de aprendizaje en la educación continua es gente experta en el ámbito profesionalizante de su trayectoria académico-profesional. En la mayoría de los casos, cuenta con sólidas formaciones disciplinares en su materia, pero no necesariamente tiene una formación específica para la docencia. Son profesionales que:

1. Han construido su propia carrera formativa.
2. Realizan una actividad principal, como fuente de ingresos, que no es la docencia.
3. No cuentan con formación para la docencia, su enseñanza es empírica.
4. Conocen someramente el proyecto educativo o modelo académico de la institución.
5. Asumen una identidad como integrantes de su disciplina y de su profesión.
6. Cuentan con una visión funcional y utilitaria de la educación continua.
7. Son contratados por proyecto; en la mayoría de los casos, no cuentan con permanencia en la institución (Gutiérrez, 2022).

Sin embargo, hablar de identidad docente en la educación continua implica superar los rasgos funcionales e instrumentales de un perfil docente. Si bien las características del perfil son claves para la dinámica, desarrollo y propósitos de la educación continua,

la identidad docente conlleva revelar el centro identitario a través de profundizar en los procesos simbólicos del pensamiento docente y las representaciones sociales como creencias que son fuente de identidad.

Instancias como la Asociación Internacional de Investigación sobre el Pensamiento Docente (The International Study Association for Teachers and Teaching [ISATT]), desde la década de los ochenta, han estudiado el pensamiento docente y su vinculación con los procesos identitarios que inciden en el desarrollo de la práctica educativa. Al tiempo, en México, los esfuerzos investigativos sobre los procesos identitarios y la formación docente los ha llevado a cabo el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) desde hace tres décadas, lo que ha dado como resultado la consolidación del campo temático de formación e identidad docente. Es pertinente indicar que la investigación educativa sobre los procesos identitarios docentes, hasta el momento, se ha centrado en la educación formal en todos sus niveles educativos, no así en la educación continua.

Autores como Dubar (1993) han realizado aportes a los estudios identitarios, abonando planteamientos sobre la identidad como un constructo vinculado a las características que las personas adoptan del ámbito tanto personal como profesional que conforman el núcleo identitario a través del sentido de pertenencia y las relaciones con los otros. Marcelo (2010) aporta que la identidad docente está en constante transformación por los cambios que enfrenta la labor educativa y que inciden en la percepción que los docentes tienen sobre el contenido que enseñan, acerca de su labor educativa y respecto a su percepción acerca de sí mismos como docentes. “La identidad profesional no es una entidad estable, unitaria o fija” (Marcelo, 2010: 19-20).

Mientras Marcelo (2010) indica que la identidad docente es una realidad que evoluciona, que es individual, a la vez que colectiva, y que como fenómeno relacional se desarrolla a lo largo de la vida, esta hospeda el atributo fenomenológico intersubjetivo del pensamiento, lo que permite a las personas docentes interpretarse a sí mismas en determinados contextos y en temporalidades específicas. Así pues, como un constructo de orden personal, social y cognoscitivo (Sotomayor y Ávalos, 2013), la identidad docente se anida en el sentido que la persona docente se confiere a sí misma como enseñante, como alguien que interactúa con otras personas en el espacio educativo para realizar su labor educativa, y en los elementos del pensamiento racional y emocional como los conocimientos, las creencias, las emociones y las actitudes que poseen hacia la labor docente en determinado contexto educativo.

Otras investigaciones educativas como la de García y Limón (2003) añaden como componentes significativos de la identidad docente los elementos de orden nacional y cultural. Lo concerniente a los legados histórico-culturales en la conformación del centro identitario es un aporte de Redondo Campillos (2010), Cunningham (2015) y Granados Romero, Tapia Ubillus y Fernández Sierra (2017). La relevancia de la actualización y formación continua en la construcción y reconstrucción de la identidad docente es una contribución de Barcat de Grande (2010) y Monteiro y Ramos (2013), mientras que Aguayo González y Monereo (2012) abonan al constructo el papel de los incidentes críticos en las transiciones de la identidad.

Las esferas individual y social de la práctica docente nutren el inventario de creencias y actitudes del profesorado, en torno al contexto institucional en el que ejercen la docencia

(Hernández, 2017), mientras que las ideas y actitudes de resistencia o, en su caso, de adhesión a políticas educativas e implementación de modelos educativos pueden conllevar ajustes en la enseñanza y propiciar transiciones identitarias (Vázquez, 2014).

La multidimensionalidad en la conformación de la identidad docente requiere prestar atención también a la condición transversal que las emociones tienen en el entretejido de las esferas individual, social e institucional (Martín, Conde y Mayor, 2014). Por ende, la subjetividad y la emocionalidad son centrales en las concepciones y creencias sobre la enseñanza y las elecciones pedagógicas en el aula, pero también en las creencias y la consciencia de sí mismo que conforman la identidad docente en un nivel individual y colectivo (Ursin y Paloniemi, 2019).

La identidad docente en la educación continua es un problema educativo por la relevancia que tiene para el mejoramiento de la enseñanza y porque, al ser un constructo social que está en constante cambio, se requiere profundizar y problematizar su estudio con relativa frecuencia. Por su función social y, por la escasa institucionalización y sistematización de la formación de sus cuadros docentes, es urgente comenzar a abrir brecha en la investigación educativa de los estudios identitarios sobre la educación continua, pues ello abonará a visibilizar una actividad educativa que requiere una mayor profesionalización de la labor docente, así como ampliar y fortalecer la conceptualización de los fenómenos educativos que ocurren en ella.

Hasta aquí, se ha argumentado con la discusión entre los diferentes autores que retoman el problema identitario como problema de investigación, que

Se define la identidad docente como un constructo complejo, multidimensional, dinámico, mutable, en ocasiones aporético, que se compone de un aspecto cognoscitivo y otro emocional de la persona. [...] La identidad docente es individual, por la biografía y trayectoria académico-profesional de cada persona docente, a la vez que es permeada por los elementos de otras identidades colectivas cohesionadas por un conjunto de conocimientos, creencias y valores compartidos ya sea en una disciplina, o bien en la institución en la que se realiza la actividad educativa (Gutiérrez, 2022: 40).

A continuación, se presentan las premisas teóricas que brindan la epistemología para conocer los procesos de atribución de significado que las personas docentes llevan a cabo y los actos mentales que devienen en creencias como fuentes de identidad del profesorado de educación continua.

Premisas teóricas para la comprensión del pensamiento docente y las creencias como fuente de identidad

La atribución de significados que sucede en la interacción de las personas con diversos elementos culturales, situacionales, personales y de contexto son la fuente primaria del pensamiento docente que da forma a la identidad individual y, enseguida, colectiva del profesorado (Blumer y Mugny, 1992). A la atribución de significados le sucede la forma como estos se representarán perceptiblemente para los demás, en forma de actos o en formas del pensamiento docente. En este sentido, las representaciones sociales en la

forma de creencias, ideas y actitudes se ostentan como la segunda herramienta para traer a la luz los sistemas de creencias que conforman la identidad docente individual y colectiva del profesorado (Moscovici, 1961; 1981).

El Interaccionismo simbólico como perspectiva teórica dentro del paradigma epistemológico construccionista resulta adecuada para estudiar la identidad docente, pues hace posible ver y entender la realidad del problema educativo como un constructo social pleno de interacción e intercambio simbólico de significados que motivan la acción individual y colectiva, y en virtud del cual los objetos físicos, sociales y abstractos no tienen un significado per se, sino que significan lo que las personas negocian en la interacción simbólica con los demás en virtud de los procesos psicológicos de significación (Blumer y Mugny, 1992).

En el Interaccionismo simbólico, la agencia es una capacidad socio-relacional a la luz de la cual las personas pueden orientar su acción individual y colectiva, de acuerdo con los significados que atribuyan a los objetos. Las personas reorientarán sus cursos de acción o agencia en sintonía con los cambios en la naturaleza de los objetos que resulte de la interpretación simbólica que lleven a cabo en la interacción social (Blumer y Mugny, 1992). Emirbayer y Mische (1998) actualizan el concepto de “agencia”, al abonar una dimensión de proyección multitemporal en virtud de la cual la agencia, habitualmente, es un proceso informado por el pasado; pero también orientado al futuro, por la posibilidad de dotar a las personas con la capacidad de imaginar posibilidades alternas; y que en las contingencias del presente confluyen pasado y futuro en una oportunidad para reorientar los cursos de acción individual y conjunta en el momento actual.

Por su parte, la perspectiva teórica de las Representaciones sociales, como una aproximación constructivista social, contribuye al conocimiento de la identidad docente como una herramienta hermenéutica para la comprensión de las formas colectivas del pensamiento representadas como creencias, ideas y actitudes (Moscovici, 1961; 1981).

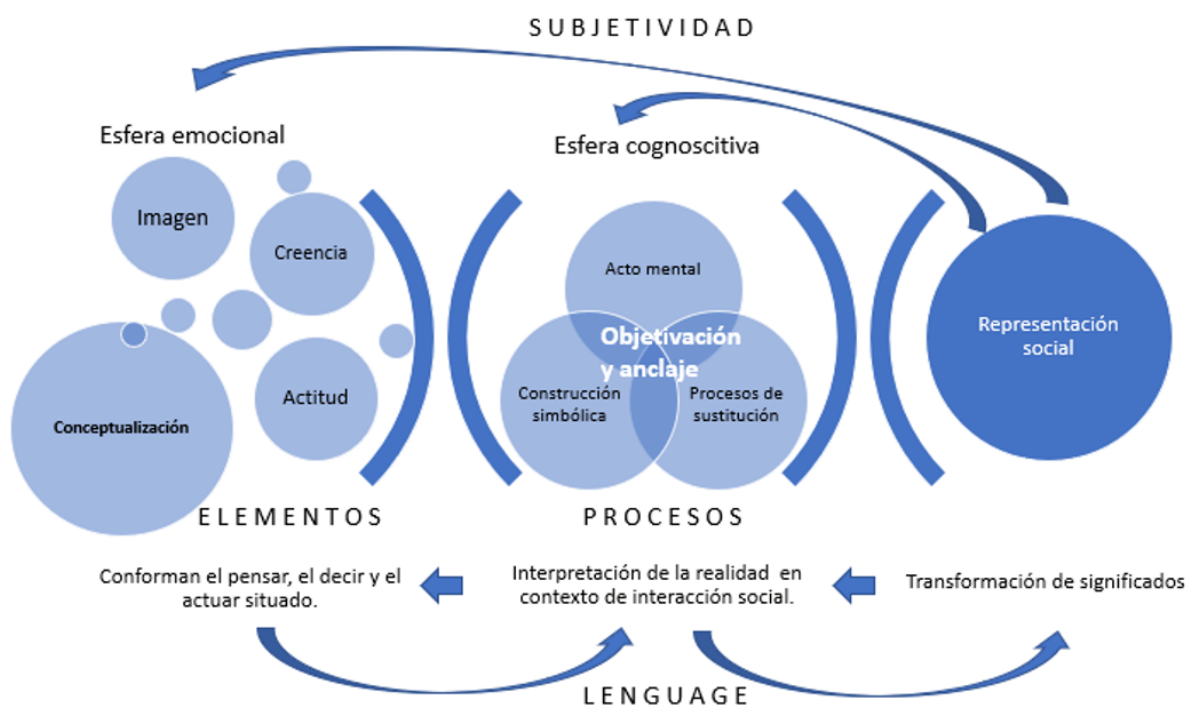
Siguiendo el pensamiento de Moscovici (1961), las Representaciones sociales son actos mentales en los cuales la persona se relaciona con los objetos y los sustituye por símbolos mediante diversos procesos del pensamiento. La representación es una sustitución simbólica de significados, que tiene el propósito de transformar lo desconocido en algo familiar, para lo cual la psique utiliza dos mecanismos, uno de objetivación o reducción de lo extraño a una imagen conocida; y otro de anclaje, que transforma la abstracción en algo concreto y lo suma a la estructura del pensamiento (Jodelet, 1984), el resultado consiste en que los objetos quedan representados e integrados simbólicamente en la mente.

En un sentido social, Materán (2008) indica que las Representaciones sociales equivalen a los mitos y a los sistemas de creencias, mientras que en el plano individual equivalen a las creencias, las imágenes, las actitudes y el sentido común con el que las personas dotan de sentido su realidad individual y social. La perspectiva de las Representaciones sociales se complementa profundamente con el Interaccionismo simbólico por la transformación o construcción y reconstrucción de significados, en el que el proceso de representación está mediado necesariamente por la interpretación de la realidad y el actuar de la agencia en el proceso de significación.

En la visión de Jodelet (1984), el análisis de las Representaciones sociales requiere prestar atención al hecho de que, inicialmente, la información está dispersa y precisa

organizarla en un nuevo nivel de pensamiento, y una vez que ha sido focalizada, es decir, que se ha formado juicios de ella, la información toma forma de imagen, actitud o creencia respecto a los objetos representados (Moscovici, 1981). Las primeras parten de lo que veo extrínsecamente y de los significados construidos en el pensamiento; las segundas emergen de la esfera emocional de la persona; mientras que las últimas se construyen simbólicamente a partir de las opiniones propias y compartidas con los demás respecto a los objetos.

La siguiente imagen representa los procesos cognitivos y emocionales que son necesarios en la construcción de las representaciones sociales. Nótese el rol del lenguaje como vehículo para comunicar y hacer comprensible el proceso subjetivo de transformación de los significados en interpretaciones simbólicas de las que emanan las representaciones sociales, y de nuestro particular interés, las creencias (Figura 1).



**Figura 1. Las Representaciones Sociales:
herramienta teórico-analítica de los objetos**

(Gutiérrez, 2022: 56, con base en Jodelet, 1984; Materán, 2008; Moscovici, 1961, 1981).

En este punto, es preciso destacar que las creencias son las representaciones sociales en las que encontramos mayor funcionalidad, para hacer convencional, con la ayuda instrumental del lenguaje, las entidades cognitivas del profesorado, con las que se buscará conocer ordenadamente los varios fenómenos educativos que suceden en la vida docente, para comprender su significado en el proceso interpretativo que realizan y desprender de ello la identidad docente del profesorado.

La Figura 2 resume la complementariedad teórico-epistemológica del Interaccionismo simbólico con las Representaciones sociales para analizar y conocer la identidad docente desde sus creencias.

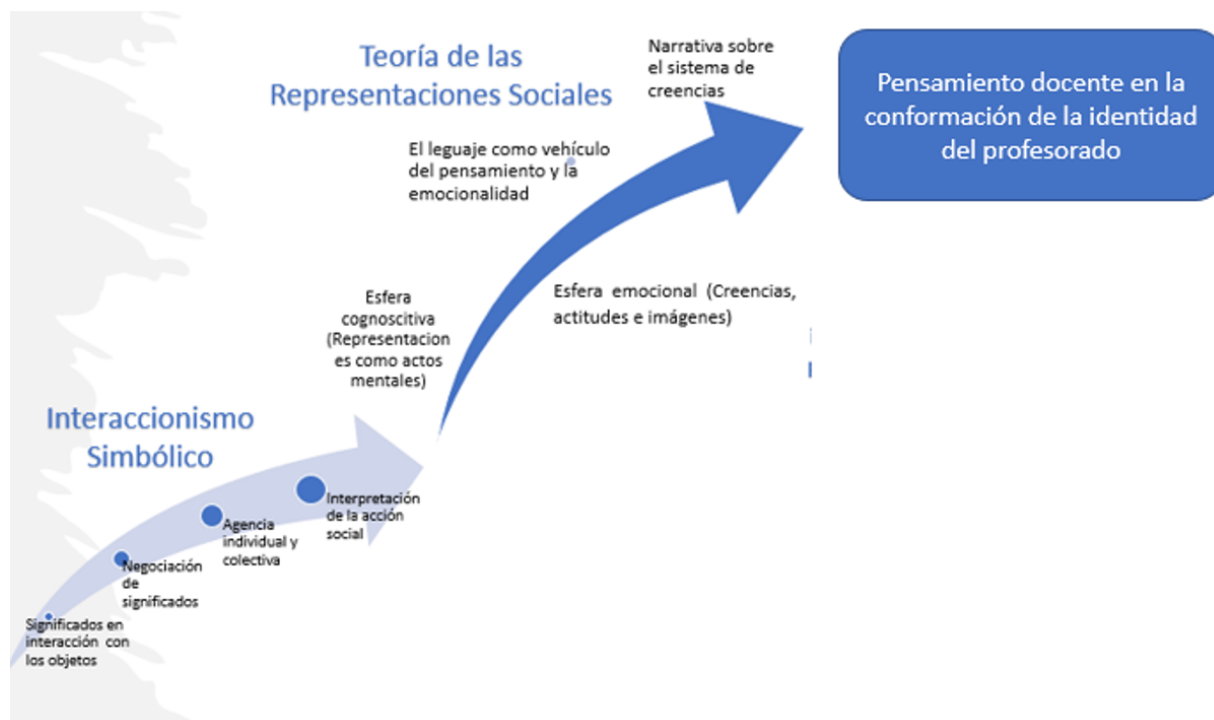


Figura 2. Teorías generales para analizar los significados y las representaciones

(Gutiérrez, 2022: 58, con base en Blumer y Mugny, 1992; Charon, 1989; Materán, 2008; Moscovici, 1961, 1981).

Las creencias y los sistemas de creencias como fuente de identidad

A continuación, se presenta la ilación de la discusión entre autores para quienes las creencias anidan el centro de los procesos identitarios.

De primera instancia, Rokeach (1960) elabora un modelo de sistema de creencias mediante el cual argumenta que estas cobrarán consistencia mientras que estén organizadas en un sistema que las ordene y clasifique, de forma tal que pueda ser comprensible el fenómeno que se estudia. Rokeach admite las increencias como parte de su sistema, como el equivalente a aquello que no se cree o que se duda, y que puede tener la misma fuerza y certeza que lo que sí se cree. En coincidencia con Moscovici (1961, 1981) y Jodelet (1984), para Rokeach, las creencias tienen un factor cognitivo (conocimiento), uno afectivo (emoción) y otro conductual (acción) y advierte que un sistema de creencias no es lógico, sino psicológico, por lo que sus componentes no pueden reducirse heurísticamente, pues las creencias son principalmente irracionales, inconscientes, pragmáticas, incluso contradictorias, por ello se las debe inferir a partir de lo que las personas dicen o hacen genuinamente.

Al ser las creencias una noción psicológica, Rokeach (1960) aclara que las convicciones morales, religiosas o políticas son esas nociones psicológicas que llamamos “creencias”, mientras que las religiones o las ideologías políticas no lo son. La consistencia del sistema de creencias permite rechazar aquellas que son disonantes y afectan las dimensiones cognoscitiva y emocional de la agencia para optar por creer o no creer (Diez, 2017).

Las creencias y el sistema que las articula son fuente de identidad porque

[...] constituyen la base de nuestra vida [...]. Porque ellas nos ponen delante lo que para nosotros es la realidad misma. Toda nuestra conducta, incluso la intelectual, depende de cuál sea el sistema de nuestras creencias auténticas (Ortega y Gasset, 1979: 6).

Ortega y Gasset además afirma que en las creencias “vivimos, nos movemos y somos”, y coincide con Rokeach (1960) en el componente inconsciente, latente y convocante de las creencias en el hacer y el pensar de las personas. “Cuando creemos de verdad en una cosa no tenemos la ‘idea’ de esa cosa, sino que simplemente ‘contamos con ella’” (Ortega y Gasset, 1979: 6).

En el ámbito de la educación, las creencias docentes sobre situaciones específicas, orientadas a la actuación en la práctica docente incluyen tanto las creencias que los docentes tienen sobre su trabajo como aquellas que tienen acerca del contexto socioeducativo en el que realizan su labor (Crookes, 2003). Este tipo de creencias son críticas en la conformación de la identidad docente porque se vinculan profundamente con la relación que el profesorado tiene con su espacio de trabajo, con las políticas socioeducativas, con el contexto en el que se sitúa la persona docente y con el grupo profesional de referencia, también llamado por Becher (2001) “tribu académica”.

Hemos dicho que la identidad docente es un constructo y un objeto social que se ve afectado por los procesos de significación del profesorado, respecto a los elementos y fenómenos que intervienen en la enseñanza. El constructo es cambiante, como la realidad de la educación, sin embargo, el centro identitario conformado por las creencias implícitas, concepciones y autopercepciones básicas acerca de sí y de los demás (Solar y Díaz, 2007, 2009a, 2009b) son el tipo de creencias que dotarán de estabilidad al centro identitario y harán un contrapeso respecto a las creencias periféricas, en tanto, instrumentales. La Figura 3 indica los principales tipos de creencias que son fuente de identidad docente.

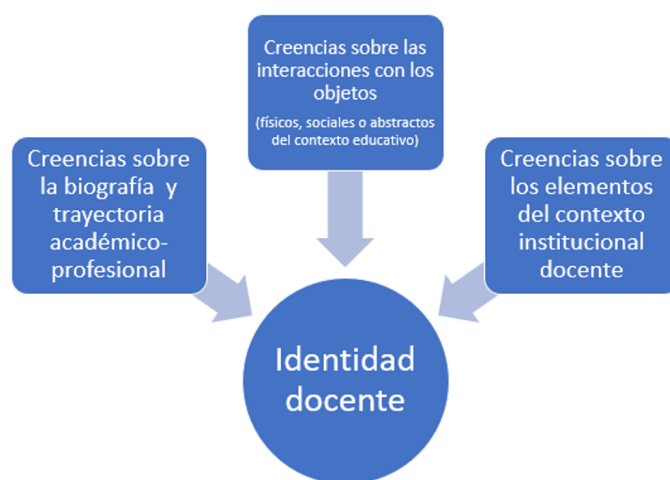


Figura 3. Tipo de creencias que son fuente de identidad docente
(Gutiérrez, 2022: 61, con base en Díez, 2017; Ortega y Gasset, 1979; Rokeach, 1960; Solar y Díaz, 2007, 2009a, 2009b).

En los procesos de conformación de la identidad, Ortega y Gasset distingue las creencias de otros fenómenos del pensamiento como las ocurrencias o los razonamientos de tipo lógico. Ortega y Gasset resalta la relevancia de las creencias al indicar que con estas

[...] estamos inseparablemente unidos. Por eso cabe decir que las somos (Ortega y Gasset, 1979: 9). Más aún: precisamente porque son creencias radicalísimas se confunden para nosotros con la realidad misma [...]. Con las creencias propiamente no hacemos nada, sino que simplemente estamos en ellas (Ortega y Gasset, 1979: 2-3).

Las creencias docentes poseen la relevancia social de que sirven a la cohesión social del colectivo docente y satisfacen la necesidad de hacerse de una identidad individual y colectiva con sentido de pertenencia. Diez Patricio (2017) coincide con Rokeach (1960) en que las creencias se infieren, a partir de lo dicho y lo hecho, y se asumen como una noción psicológica que dispone a la persona actuar como si aquello en lo que se cree fuera verdadero o como si realmente existiera.

En un punto de vista hermenéutico, la identidad docente se construye a base de la narrativa y las interpretaciones del profesorado sobre sí mismo y sobre la imagen social y personal que tiene de su trabajo (Monzón Laurencio, 2011; Beuchot, 2007). Por ello, la relevancia del lenguaje y el simbolismo detrás de la narrativa, porque en la narración de sí radica el ser, el centro identitario de la persona docente. En ese orden de ideas, Monzón Laurencio (2011) afirma que somos lo que narramos.

Concepto de la identidad docente

La identidad docente del profesorado

[...] puede ser conceptualizada, en definitiva, como resultado de la interacción entre las experiencias personales (dimensión de trayectoria biográfica) de los profesores y el entorno social, cultural e institucional en que ejercen sus funciones cotidianamente (Alonso, Lobato y Arandía, 2015: 54).

Es un constructo dinámico resultado de los procesos de socialización a lo largo de la biografía personal y relacional, que tiene atributos relativamente estables dependiendo del contexto en el que las personas docentes lo construyen y las creencias centrales que componen el centro identitario (Solar y Díaz, 2007, 2009a, 2009b).

La identidad docente es situada, ontológicamente compleja y construida específica y singularmente producto de los procesos interpretativos en interacción con los demás y con los objetos físicos, sociales y abstractos, entre los que el yo puede ser objeto de interpretación (Alonso *et al.*, 2015).

El sentido aporético o contradictorio de la identidad se hace evidente con la existencia de discursos y prácticas antagónicas y juegos de poder a los que son sometidas las personas docentes en los espacios educativos en los que realizan su actividad académica y, a su vez, se requiere que la identidad individual y colectiva sea reconocida tanto por quienes integran el grupo, como por los agentes externos, incluso si la identidad docente ha de

estar sometida a reacciones, resistencias y filiaciones a diversos grupos institucionales que impliquen procesos de inclusión y exclusión en los colectivos docentes (Chávez, 2006; Kepowicz, 2006; Ramírez, 2008, 2011; Zanatta, Yurén y Faz, 2010).

Categorías de análisis que estructuran el sistema de creencias del profesorado en la educación continua

Las principales categorías que ordenan las creencias descriptivas, evaluatorias y sobre los cursos de acción (Rokeach, 1960) que estabilizan el centro identitario y dilucidan los elementos para caracterizar la identidad docente del profesorado de educación continua son las siguientes:

1. Categorías relacionadas con los factores de historia personal y profesional

a. Legado biográfico familiar cultural

Incluye creencias sobre el desarrollo de la persona y su identidad primaria, desde el nacimiento hasta la edad adulta. Son creencias acerca de los contextos, los hechos y condiciones que influyen en el proceso de construcción de la identidad docente desde su origen personal y su entorno primario (Sado Utsumi, 2013); se suman las anécdotas, recuerdos, vivencias y aquellas circunstancias del hogar que les permitieron tener un desarrollo del conocimiento, una vocación o inclinación hacia ciertas áreas de conocimiento, así como las enseñanzas aprendidas del entorno familiar que hayan incidido en las orientaciones para la elección de carrera, su carga valoral y alguna inclinación hacia la docencia.

b. Concepciones sobre el campo disciplinar

Esta categoría incluye las creencias que el profesorado tiene respecto a la realidad social y profesional, desde su formación académica o bien como resultado del ejercicio profesionalizante en cierta disciplina (Chacón, 2010). Las afirmaciones explícitas de las personas docentes tienen que ver con creencias evaluatorias o de verdad o falsedad acerca de la realidad académica y profesional. Está asociada a los hábitos, costumbres e ideas que pueden ser declaradas o implícitas y que las personas docentes desarrollan por su pertenencia a cierta tribu académica (Becher, 2001).

c. Autoconcepto

La categoría brinda narrativas sobre las creencias que el profesorado hace sobre sí. Son los conceptos y sus significados con los que las personas docentes se autodefinen (Day, 2006).

2. Categorías relacionadas con las creencias sobre los roles y funciones de la docencia

a. Ser docente

La categoría incluye narrativas sobre las creencias de las personas docentes acerca de sus vivencias en la actividad docente. Los recuerdos, experiencias y anécdotas sobre incidentes críticos que ocurrieron en el aula o creencias sobre la naturaleza de la agencia con la

que consideran que llevan a cabo su actividad docente en la educación continua (Monteiro y Ramos, 2013). Son creencias sobre las expectativas que guardan respecto a las interacciones con otras personas docentes, elementos institucionales, disciplinares, valorales y actitudinales respecto a los diferentes elementos de la docencia en la educación continua.

b. Rol docente

Esta categoría se conforma de las creencias declaradas y los significados atribuidos a las funciones que la persona docente de educación continua asume en su práctica aulística. Las creencias docentes sobre anécdotas y vivencias que ejemplifican las interacciones docente-estudiante nutren la categoría (Rodríguez, 2020).

c. Reflexividad

Incluye narrativas sobre las creencias acerca de los procesos reflexivos que el profesorado sostiene acerca de su práctica docente, la interacción con el alumnado, con pares docentes de educación continua, así como otros elementos institucionales, para abonar nuevos significados sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje (Redondo, 2010).

d. Emocionalidad

Es una categoría transversal a todas las demás por las creencias con un fuerte componente emocional que se interrelacionan con las demás categorías. A través de las creencias sobre las experiencias docentes en el aula, el campo profesional y la vida personal, se revela una profunda dimensión emocional de la identidad personal y profesional del profesorado construida individual y colectivamente (Ursin y Paloniemi, 2018).

3. Categorías relacionadas con las creencias sobre el proyecto educativo de la Universidad

a. Identificación con la filosofía educativa y el proyecto institucional

Se refiere a las creencias de afinidad con la filosofía educativa, las cuales se verbalizan mediante una narrativa que incluye ejemplos a través de los cuales el profesorado muestra su convicción sobre el proyecto académico de la Universidad desde su docencia y en su trayectoria profesional, principalmente, en sus aspectos de incidencia social, inclusión y de transformación social (Vázquez, 2014).

b. Espiritualidad ignaciana

Esta categoría muestra las narraciones reflexivas con las que las personas docentes revelan sus creencias sobre el aspecto espiritual vinculado al sentido ignaciano que impregna su docencia en la Universidad (Tojeira, 2014).

c. Egresado y asimilación del modelo

Incluye narrativas sobre las creencias del profesorado acerca de su vida como estudiantes en la IBERO en las diferentes disciplinas. A través de ejemplos y descripciones de su práctica docente muestran la asimilación del Modelo Educativo como parte de sus creencias centrales.

d. Libertad de cátedra

La categoría muestra a través de ejemplos vivenciales las creencias evaluatorias sobre el significado que tiene para el profesorado la libertad de cátedra, la cual traducen además como libertad de ser al ejercer la docencia (Tojeira, 2014).

e. Acciones institucionales

Esta categoría se relaciona con las creencias del profesorado sobre la política educativa y las acciones institucionales que, a la postre, cambian el sistema de creencias y promueven transiciones de la identidad al ser vividas como incidentes críticos (Monereo, 2010).

4. Categorías relacionadas con las creencias sobre las características y funciones de la educación continua

a. Enseñanza en la educación continua

Incluye creencias sobre los elementos contextuales-institucionales y administrativos que provee la educación continua y que inciden en su enseñanza. El profesorado elaboró narraciones sobre sus creencias acerca de la interacción con los elementos que son propios de la naturaleza de la educación continua: alumnados y pares docentes diversos, vivencias específicas sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, entre otros (Ursin y Paloniemi, 2018).

b. Habilidades docentes afines con la enseñanza de la educación continua

Esta categoría se compone de narrativas experienciales sobre las creencias que sostiene el profesorado acerca de las habilidades que consideran que han tenido que desarrollar para asumir eficientemente la enseñanza en la educación continua (Cárdenas, 2018).

c. Concepciones sobre la educación continua

Incluye creencias generales acerca los elementos de la educación continua como los cambios tecnológicos, generacionales y sobre la naturaleza de la enseñanza en la educación continua para construir colaborativamente nuevos significados acerca de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación a lo largo de la vida (Carro y Hernández, 2018).

d. Vinculación con la Ibero y la labor docente en la educación continua

La categoría se compone de las narraciones acerca de las creencias del profesorado acerca de cómo se convirtieron en docentes, particularmente, de la educación en la modalidad continua y en un contexto institucional como el que provee la Ibero; prevalecen las creencias evaluatorias acerca de cómo llegan las oportunidades en la vida (Granados *et al.*, 2017).

e. Investigación en la educación continua

Incluye las creencias evaluatorias con ejemplos de su práctica docente sobre cómo retoman la investigación en la educación continua, a través de narrativas que recuentan las realimentaciones que reciben del alumnado respecto a la actualización docente y la manera distinta de concebir la investigación en su campo y en la educación a la largo de la vida.

5. Categorías relacionadas con las características del estudiantado de educación continua

a. Concepciones sobre el aprendizaje de las personas adultas

La categoría incluye creencias evaluatorias sobre la práctica aulística, en virtud de las cuales las personas docentes ofrecen narrativas sobre la agencia que ejercen en su labor docente para favorecer el aprendizaje de las personas adultas (Cárdenas, 2018).

b. Interacción estudiantado

Esta categoría se nutre de narrativas sobre las creencias acerca de la interacción que el profesorado sostiene con el alumnado adulto trabajador en la educación continua. A través de ejemplos vivenciales y anecdóticos, el profesorado describe las características de las interacciones con un alumnado heterogéneo y multidisciplinar en un entorno humanista y de inspiración cristiana como el de la educación continua en la Ibero (Barbalet, 2002).

6. Categoría relacionada con las creencias sobre la interacción con los pares

a. Interacción con los pares docentes

La categoría incluye narrativas sobre las creencias del profesorado acerca de sus interacciones con colegas en el entorno institucional que ofrece la educación continua de la Ibero. Con narrativas vivenciales, el profesorado deja ver sus creencias evaluatorias sobre la introyección del Modelo educativo en las actitudes y valores entre pares docentes (Gómez, 2015).

7. Categorías relacionadas con los incidentes críticos y factores de transiciones en la identidad

a. Incidentes críticos

Esta categoría consiste en narrativas vivenciales que muestran las creencias evaluatorias sobre los cursos de acción y acerca de los sucesos y experiencias que trastocaron la vida de las personas docentes. Los relatos anecdóticos muestran la atribución de significados sobre los incidentes críticos que propiciaron transiciones en la identidad docente (Monereo, 2010).

b. Transiciones de la identidad

Incluye creencias evaluatorias y creencias sobre los cursos de acción mediante las cuales el profesorado reflexiona y asume que a partir de determinada experiencia emocional desestabilizadora, principalmente, se afectó su esfera cognoscitiva en virtud de la cual el autoconcepto de la persona transita a una nueva definición de sí (Contreras, Monereo y Badía, 2010).

Caracterización de la identidad docente del profesorado de educación continua

A partir del inventario de representaciones sociales en forma de creencias descriptivas, evaluatorias y sobre los cursos de acción (agencia), que integran el sistema de creencias docentes de Rokeach (1960), y según las categorías de análisis propuestas, la identidad docente del profesorado de educación continua se caracteriza por:

1. Tener origen en familias tradicionales, que incidieron en la orientación de carrera y en el gusto por la docencia, en la mayoría de los casos; adicionalmente el aspecto familiar brinda cierta estabilidad identitaria al profesorado en su dimensión individual, pero también colectiva al permear sólidas y nutridas cargas valorales en los integrantes del profesorado (Granados *et al.*, 2017). [Categoría Legados familiares].
2. Presentar una vocación disciplinar en algunos casos clara y en la mayoría difusa, lo que ubica a los segundos como poseedores de identidades docentes multidisciplinares. Sin embargo, sí se adhieren identitariamente a su elección disciplinar principal (Becher, 2001). [Categoría Campo disciplinar y trayectoria profesional].
3. Mostrar resiliencia y capacidad de reinventarse, deconstruir y reconstruir su identidad como docentes de educación continua y de reinventar su enseñanza (Monteiro y Ramos, 2013). [Categoría Incidentes críticos].
4. Imprimir su pasión por la disciplina en su enseñanza, a la vez que sienten un profundo compromiso por el aprendizaje de su alumnado, a quienes consideran colegas con quienes construyen comunidades de aprendizaje. Es un profesorado cuyos integrantes definen a sí mismas no solo como personas expertas en su materia, sino además como buenas personas (Solar y Díaz, 2009a, 2009b). [Categoría Ser docente de educación continua en la Ibero].
5. Adoptar los atributos de la docencia en la educación continua como características propias de su identidad docente, en este caso, elementos como la agilidad, flexibilidad y multi, inter y trans disciplinariedad de los programas académicos de educación continua están presentes en el centro y en la periferia identitaria. [Categoría Concepciones sobre la docencia].
6. Concebirse como coparticipes de los procesos de metacognición del alumnado con un alto sentido de autoeficacia docente (Bandura, 1977), a pesar de no contar con una formación profesional en la docencia y aprender a ser docentes a base de prueba y error. [Categoría Aprendizaje de las personas adultas].
7. Investigar de forma distinta a la tradición investigativa para la producción de conocimiento, pues, en su mayoría, no se asumen como personas académicas investigadoras, sino, más bien, como expertas en el autoestudio y en la investigación instrumental para la actualización docente. [Categoría Conceptualizaciones sobre la investigación en la educación continua].
8. Ser personas docentes reflexivas, aunque no reportan seguir un método para ello, ni lo hacen de manera consciente, sino que reflexionan naturalmente como respuesta a los resultados de su evaluación y autoevaluación docente, así como los incidentes críticos en la práctica educativa (Castañeda, 2016). [Categoría Reflexividad en la educación continua].
9. Ser docentes con un componente socioemocional importante, el cual se imprime en todos los procesos de significación de las relaciones que construyen en la esfera individual, social e institucional (Martín *et al.*,

- 2014). Significan el factor emocional como el catalizador de los aprendizajes independientemente de la naturaleza dura o blanda de la disciplina. Finalmente, la emocionalidad resultó ser un componente transversal en la conformación de la identidad docente del profesorado. [Categoría Emocionalidad del profesorado en la educación continua].
10. Definirse como profesionistas de diferentes gremios que facilitan los procesos de aprendizaje del alumnado adulto trabajador con conocimientos profesionalizantes y la experiencia adquirida en el sector del que provienen. El rol más claramente identificado en las creencias docentes fue el de ser docentes facilitadores de procesos de aprendizaje de aplicación concreta e inmediata en la vida personal y profesional (Rodríguez, 2020). Otros roles que emergieron se relacionaron con la función que la persona docente desempeña en el aula (coach, guía, colaboradora, colega). [Categoría Rol docente en la educación continua].
 11. Asumirse como un profesorado involucrado con las necesidades de aprendizaje del estudiante-colega, horizontal en su interacción con el alumnado, así como cercanos, respetuosos y cordiales en la construcción de espacios de aprendizaje (López y Rodríguez, 2014). [Categoría Interacción con el estudiantado].
 12. Horizontal y democrático en la interacción entre pares docentes con quienes además prevalece un sentido de igualdad y respeto, de confianza y valores compartidos a nivel personal, pero también a nivel institucional (Barbalet, 2002; Nias, 1996). El profesorado percibe a la institución como respetuosa de la identidad personal y profesional de cada docente; el profesorado, en consecuencia, replica tal característica al interior de sus equipos docentes, entre quienes, en muchos casos, hay un sentido cohesionador de amistad. [Categoría sobre la interacción entre pares docentes en la educación continua].
 13. Haber desarrollado una identidad disruptiva respecto a los roles de género tradicionales asignados a hombres y mujeres; el cambio en el contexto histórico a favor de la cultura de igualdad y que forman parte de los valores sociales de la IBERO se han permeado en la identidad docente individual y colectiva del profesorado, lo que hace que el profesorado se caracterice por tener una identidad que promueve el trato igualitario entre hombres y mujeres tanto en la interacción en el aula, como con las personas pares al interior de los equipos docentes en los diplomados (Hargreaves, 1994; Nias, 1996 y Sumsion, 2002). [Categoría emergente Temas relacionados con el género].
 14. Autodefinirse como personas: intuitivas, empáticas, honestas intelectualmente, éticas, comprometidas socialmente, convencidas del valor de la multidisciplinaria en la labor profesional y docente, y con una clara identificación con los valores sociales y la filosofía educativa de la institución (Alonso et al., 2015); en algunos casos, se autodefinen como personas poseedoras de personalidades

- disruptivas, incluso irreverentes y rebeldes, que encuentran en la institución un lugar incluyente, tolerante y respetuoso, en el que pueden portar su identidad individual con total libertad y respeto, lo que a su vez se traslada a la práctica docente en el aula (Barnett, 2008). [Categoría del Autoconcepto en la identidad docente].
15. Ser personas egresadas, agradecidas con su institución, que regresan a compartir a través de la enseñanza, su capacidad creativa en la enseñanza; ostentan un sentido de orgullo y pertenencia y comparten creencias evaluatorias acerca de su afinidad con la filosofía educativa con otras personas integrantes del claustro que son egresadas (Hernández, 2017). [Categoría Ser egresado IBERO].
 16. Asumir en su identidad docente los atributos de la identidad institucional respecto a los valores sociales, primero desde el imaginario de las concepciones docentes y, enseguida, en la práctica docente en el aula (Castañeda, 2016). [Categoría Atributos institucionales que permean la identidad docente].
 17. Ser personas que hacen uso de la libertad de cátedra en su enseñanza, y que además la significan como el principal distintivo de la identidad institucional de la Universidad y por el que prefieren realizar su docencia en la IBERO, respecto a otras instituciones de educación superior. Sin ser necesariamente personas librepensadoras, disfrutan la libertad de ser y la fidelidad de ser, que promueve la institución. (Castañeda, 2016). [Categoría de la apreciación de la libertad de cátedra].
 18. Ser espiritual, sin ser, necesariamente, religiosa. La mayoría de las personas que participaron en el estudio no manifestaron una clara religiosidad, a excepción de docentes que cuya disciplina es de naturaleza religiosa; no obstante, se mencionó la actitud de respeto de la Universidad a las diferentes espiritualidades que conviven en la comunidad educativa. [Categoría Espiritualidad ignaciana].
 19. Ostentar un contradictorio sentido de pertenencia, porque el profesorado se percibe afectado por una insuficiencia en los esfuerzos institucionales para democratizar el acceso a la profesionalización docente, a la vez que el clima de libertad, inclusión y respeto fortalece el sentido de pertenencia para no abandonar su docencia en la educación continua de la IBERO (Castañeda, 2016). [Categoría Acciones institucionales].

La Figura 4 presenta, a manera de gráfica, un resumen de los elementos que caracterizan la identidad docente del profesorado de educación continua según sus creencias docentes.



Figura 4. Elementos por categoría que caracterizan la identidad docente del profesorado DEC IBERO CDMX según sus creencias docentes.

Fuente: Elaboración propia.

Subidentidades docentes o arquetipos emergentes en la educación continua

El arquetipo, como modelo, es útil para representar las subidentidades docentes que ordenan ciertas características identitarias del profesorado según sus creencias respecto a sí y a su práctica docente en la educación continua. Mendoza Sodi (2011a: 1) indica que los arquetipos además hacen posible “interpretar y comprender de manera conceptual, empírica y hermenéuticamente la identidad de los educadores” [pues dan cuenta de] “sus creencias, saberes, mitos y cultura”.

En su capacidad de síntesis simbólica y como expresión de imágenes explicativas de la identidad, los arquetipos docentes identificados en el profesorado de educación continua de la IBERO CDMX, a partir de 18 entrevistas a docentes provenientes de las áreas disciplinares en las que se organiza (Humanidades, Ciencias Sociales, Negocios, Tecnología, Idiomas y Gastronomía) son cuatro: la persona docente-investigadora, la transformadora, la disruptiva-creativa y la egresada pródiga.

La Figura 4 caracteriza cada una de las subidentidades o arquetipos docentes que emergieron a partir del análisis de sus creencias en las diferentes categorías.



Figura 5. Subidentidades docentes de la DEC IBERO CDMX según su arquetipo.

Fuente: *Elaboración propia.*

La Tabla 1 muestra la afinidad de las disciplinas a ciertos arquetipos docentes.

Tabla 1. Subidentidades docentes y sus áreas de conocimiento

Investigador (a)	Transformador (a)	Disruptivo (a)/Creativo (a)	Egresado (a) pródigo (a)
Mercadotecnia	Ciencias Religiosas	Diseño	Tecnología
Coaching negocios	Desarrollo Humano	Arquitectura	Gastronomía/ Nutrición
Economía	Coaching transformacional	Letras	Derecho
	Idiomas	Arte	Liderazgo
	Derechos Humanos	Filosofía	Negocios Electrónicos

A partir de las entrevistas a 18 docentes de la DEC IBERO CDMX

Fuente: *Gutiérrez Chávez, 2022: 385.*

Conclusiones

La identidad docente se revela como un constructo complejo, multidimensional, dinámico, mutable, en ocasiones aporético, con un componente cognoscitivo y otro emocional de la persona docente. La identidad es situada por el contexto en el que se lleva la actividad docente, a la vez que sus aspectos conscientes pueden ser narrados por las personas, mediante el uso del lenguaje. Asimismo, la identidad docente es individual, por la biografía y trayectoria académico-profesional de cada persona docente, a la vez que es colectiva por las identidades individuales cohesionadas en vista del conjunto de conocimientos, creencias y valores compartidos por la actividad docente en la disciplina y en el contexto institucional en el que se realiza la actividad educativa.

La identidad docente transita continuamente entre su aspecto individual y colectivo; resulta útil aprovechar el valor explicativo del concepto de “bisagra” (López y Rodríguez, 2014) para explicar cómo se resignifica la identidad docente en ese tránsito entre la esfera individual y la colectiva. Imaginemos el centro de la bisagra como el lugar simbólico en el que ocurre el intercambio y la negociación de significados de las personas docentes; al cual, el profesorado entra con su identidad individual conformada por las creencias de orden biográfico-académico-profesional; del intercambio en el centro de la bisagra tomarán aquellos significados y creencias que comparten con los demás integrantes del colectivo y se sumarán a la identidad docente colectiva. Posteriormente, regresarán al centro de la bisagra para llevar a cabo un nuevo intercambio simbólico del que tomarán aquellas creencias con las que deconstruirán y reconstruirán su identidad docente individual al salir del centro de la bisagra.

De esta forma, las identidades docentes individuales contribuyen a la síntesis de la identidad docente colectiva y, a su vez, la identidad docente colectiva nutre de manera diferenciada la identidad docente individual. El proceso de resignificación es continuo según los cambios que puedan ocurrir en los diversos ámbitos de la experiencia de las personas docentes, así como por las transformaciones del contexto institucional de la educación continua. La Figura 6 muestra gráficamente el transitar de la identidad docente, para construir, deconstruir y reconstruir la identidad docente individual y colectiva, según los intercambios simbólicos y los procesos de subjetivación que se lleven a cabo tanto en el centro de la bisagra como en las elaboraciones individuales y colectivas del profesorado en la esfera individual o en la colectiva como síntesis de los procesos identitarios.

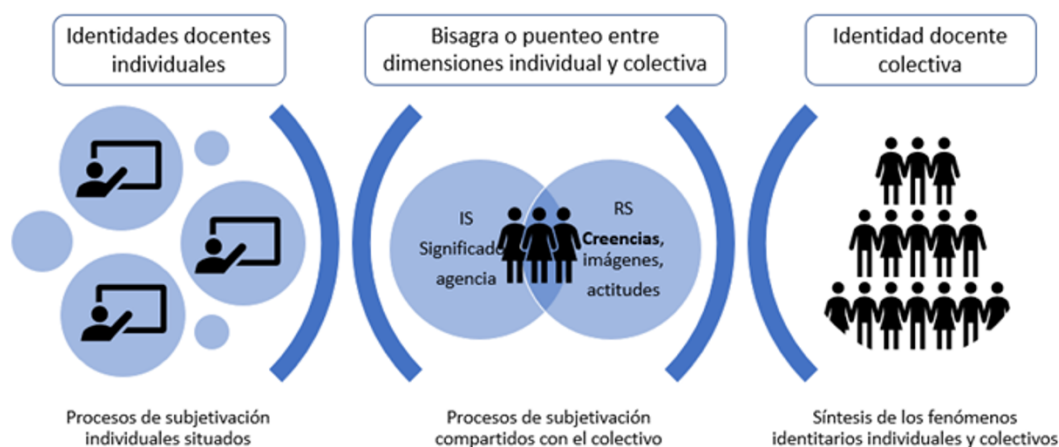


Figura 6. Interconexión de las dimensiones individual y colectiva del fenómeno identitario.

Fuente: Gutiérrez, 2022: 356. con base en Blumer, 1986; Moscovi, 1981; López y Rodríguez, 2014.

Se concluye que el profesorado de la DEC IBERO CDMX tiene una identidad docente caracterizada por atributos propios identificables a partir de los significados y representaciones sociales expresadas como creencias respecto a su labor docente en la educación continua. Que el centro de la identidad docente se conforma por las creencias y significados contenidos en la biografía y trayectoria disciplinar-profesional del profesorado.

Finalmente, la identidad docente en su esfera relacional se conforma por las creencias y significados negociados en sus interacciones con el alumnado y con sus pares docentes, mientras que en su esfera institucional se compone por las creencias y significados atribuidos a los elementos físicos, sociales y abstractos o ideológicos del contexto institucional. Así pues, la identidad del profesorado de la educación continua en la IBERO CDMX se caracteriza por ser múltiple y dinámica por las identidades individuales de sus integrantes y la realidad cambiante en el contexto de la educación continua, a la vez que reúne atributos vinculados a la identidad institucional que le brindan relativa estabilidad identitaria como colectivo.

Reflexiones finales

Las perspectivas teóricas utilizadas como herramientas epistemológicas para conocer la identidad docente a partir de los significados y las representaciones sociales en forma de creencias resultaron adecuadas al analizar sistemáticamente las creencias docentes y los sistemas de creencias individuales y colectivo. El método inductivo permitió conocer detalladamente la identidad docente hasta lograr alcanzar ciertas generalizaciones que se concretaron en los arquetipos o subidentidades docentes.

El caso del profesorado de la educación continua de la IBERO CDMX resultó adecuado para conocer y caracterizar la identidad docente individual y colectiva, tomando en cuenta la diversidad de áreas de conocimiento que tienen presencia en la educación continua de la IBERO, así como la gran heterogeneidad de identidades individuales en el profesorado. Asimismo, el ser un profesorado que realiza su actividad docente en una institución privada de inspiración cristiana, le confiere al caso un interés intrínseco para ser estudiado (Stake, 2005, 2013), no solo en este momento, sino en el curso del tiempo.

Otros horizontes de investigación a los que invita este acercamiento al estudio de la identidad docente en la educación continua consisten, por ejemplo, en conocer más sobre cómo la formación docente puede estimular las prácticas reflexivas en el profesorado y su aplicación en la práctica aulística. Respecto a las subidentidades docentes, emerge la pregunta sobre ¿cómo opera el factor socioemocional para cada arquetipo docente al realizar la labor educativa? O ¿Cómo se modificará la identidad docente colectiva con la creciente participación de la llamada generación Millennial?

A manera de comentario final, caracterizar la identidad docente es una tarea compleja e inacabada, por la naturaleza cambiante de los procesos de significación identitarios, según los cambios en el contexto; sin embargo, la investigación educativa debe retomar los estudios sobre la identidad docente como un campo del que hace falta mucho por decir. En esta investigación, el abordar como estudio de caso la identidad docente del profesorado de la educación continua resultó pertinente e innovador, pues hasta ahora poco se ha indagado en la investigación educativa sobre los fenómenos relacionados con la modalidad, con la identidad de sus profesorados y los fenómenos que ocurren en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Por otro lado, es necesario seguir indagando sobre los aspectos de la identidad docente de la educación continua que abonen a encaminar acciones institucionales que incidan en el mejoramiento de la educación a través de la formación del profesorado y la

profesionalización de los cuadros docentes en la modalidad. Finalmente, mientras más se conozca sobre la identidad docente de la educación continua, las instituciones educativas podrán abonar a crear condiciones institucionales que fortalezcan la cohesión identitaria y el sentido de comunidad y pertenencia entre el profesorado. No sobra decir que son sentimientos que las instituciones desean despertar, inspirar y provocar en sus alumnos, para conservarlos y propiciar que regresen a continuar su formación en otros programas. Indiscutiblemente, el profesorado es un elemento clave para lograrlo.

Referencias

- Aguayo González, M. y Monereo Font, C. (2012). "The nurse teacher. Construction of a new professional identity". *Investigación y Educación en Enfermería*, 30(3), 398-405. Disponible en <http://www.scielo.org.co/pdf/iee/v30n3/v30n3a13.pdf>.
- Alonso Sáez, I.; Lobato Fraile, C. y Arandia Loroño, M. (2015). "La identidad profesional docente como clave para el cambio en la educación superior". *Opción*, 31(5), 51-74. Disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/310/31045570004.pdf>.
- Baracat De Grande, P. (2010). *Process of Construction of the Teacher's Professional Identity in Continuing Education*. [Tesis de Maestría]. Universidad de Estadual de Campinas, UNICAMP. Disponible en <http://libdigi.unicamp.br/document/?code=000768383>.
- Bautista Rojas, H.; Castillo D'Imperio, O.; Davidova Nizanova, T.; González González, M.; Herrera Márquez, A.; Moreno Sagal, M.; Fernández Lomelin, A.; Lagarda Muñoz, L. y Villa Omaña, M. (2010). *Lineamientos y estrategias para el fortalecimiento de la educación continua* (No. F/378.0972 L5). ANUIES. Disponible en <http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/libros/Libro37.pdf>.
- Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos: la indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Editorial Gedisa.
- Beuchot, M. (2007). "Exposición sucinta de la Hermenéutica Analógica". *Analógica Solar*, 3, 67-77. Disponible en <https://hermes.webcindario.com/hermen%C3%A9utica%20anal%C3%B3gica%20s%C3%ADntesis.pdf>.
- Blumer, H. (1986). *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*. Universidad de California.
- Blumer, H. y Mugny, G. (1992). "La posición metodológica del interaccionismo simbólico". *El interaccionismo simbólico: Perspectiva y método*, 1-44. Disponible en <https://campus.fundec.org.ar/admin/archivos/BLUMER%20++%20INTERACCIONISMO.pdf>.
- Bandura, A. (1977). "Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change". *Psychological Review*, 84, 191-215. doi: 10.1037/0033-295X.84.2.191.
- Barbalet, J. (2002). "Introduction: Why emotions are crucial". *The Sociological Review*, 50(2_suppl), 1-9. doi: 10.1111/j.1467-954X.2002.tb03588.x.
- Barnett, R. (2008). "Critical professionalism in an age of supercomplexity". En Cunningham, B. (Ed.), *Exploring Professionalism*. Institute of Education, University of London. Disponible en <https://philpapers.org/rec/BARCPI>.

- Buck, B. (2005). "Reformar la FP hacia la formación permanente: retos para la docencia". *Revista Europea de Formación Profesional*, 36, 23-35. Disponible en [file:///C:/Users/hilda/Downloads/Dialnet-ReformarLaFPHaciaLaFormacionPermanenteRetosParaLaD-1424877%20\(7\).pdf](file:///C:/Users/hilda/Downloads/Dialnet-ReformarLaFPHaciaLaFormacionPermanenteRetosParaLaD-1424877%20(7).pdf).
- Cárdenas Encalada, M. E. (2018). *Creencias docentes sobre las matemáticas: influencia en la enseñanza*. [Tesis de Pregrado] Universidad de Cuenca. Disponible en <http://dspace.ucuenca.edu.ec/handle/123456789/31718>.
- Carro Olvera, A.; Hernández Hernández, F. (2018). "Reconfiguración de la identidad docente a partir de la implementación de la Reforma Educativa en el Estado de Tlaxcala, México. Debates en Evaluación y Currículum". *Congreso Internacional de Educación Currículum 2017*. Año 3, Núm. 3. Septiembre de 2017 a agosto de 2018. Disponible en <http://posgradoeducacionuatx.org/pdf2017/E181.pdf>.
- Castañeda Cantillo, A. E. (2016). *Identidad del docente de posgrados en educación: una mirada compleja*. [Tesis doctoral]. Universidad Santo Tomás, Colombia. Disponible en <https://hdl.handle.net/11634/2987>.
- Chacón, M. T. (2010). "Acento e identidad profesional en la formación del docente de inglés: Una perspectiva crítica". *Revista Paradigma*, 31(2), 25-36. Disponible en http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512010000200003.
- Chávez González, G. (2006). "Identidad y valores profesionales en estudiantes de historia". En Hirsch Adler, A. (Coord.), *Educación, valores y desarrollo moral. Valores de los estudiantes universitarios y del profesorado*, tomo I (169-196). Gernika.
- Contreras, C.; Monereo, C. y Badía, A. (2010). "Explorando en la identidad: ¿Cómo enfrentan los docentes universitarios los incidentes críticos que ocurren en las aulas de formación de futuros profesores?". *Estudios pedagógicos*, 36(2), 63-81. Disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/1735/173518942004.pdf>.
- Crookes, G. (2003). *A practicum in TESOL: Professional development through teaching practice*. Cambridge University.
- Cunningham, P. J. (2015). "Professional Identities and the Watershed of War: Teachers, Histories and Memories". *Historia y Memoria de la Educación*, 1(1), 239-262. Disponible en <http://revistas.uned.es/index.php/HMe/article/view/13244/12806>.
- Delors, Jacques (1994). "Los cuatro pilares de la educación", en *La educación encierra un tesoro*. México: El Correo de la UNESCO, 91-103. Disponible en <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2012/11/PPP-DC-Delors-Los-cuatro-pilares.pdf>.
- Delors, J.; Amagi, I.; Carneiro, R.; Chung, F.; Geremek, B.; Gorham, W. y Nanzhao, Z. (1997). *La educación encierra un tesoro: informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo veintiuno*. UNESCO. Disponible en <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/1847/La%20educacion%20encierra%20un%20tesoro.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

- Diez Patricio, A. (2017). “Más sobre la interpretación (II): Ideas y creencias”. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 37(131), 127-143. Disponible en http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0211-57352017000100008.
- Dubar, C. (1993). *La Socialisation: Construction des identités sociales et professionnelles*. París: Armand Colin. Disponible en https://www.persee.fr/doc/rfsoc_0035-2969_1993_num_34_2_4248.
- Emirbayer, M. y Mische, A. (1998). “What is agency?”. *American Journal of Sociology*, 103(4), 962-1023. doi: 10.1086/231294.
- Fernández Sánchez, N. (2008a). “Breve reseña del surgimiento y evolución de la Educación Continua en el siglo XX”. *Revista del Instituto de Educación Continua y Capacitación*, 1(1).
- Fernández Sánchez, N. (2008b). “Educación Continua, concepto, naturaleza y fines”. *Revista del Instituto de Educación Continua y Capacitación*, 1(1).
- García Miranda, M. (2005). *Guía básica de formación de recursos humanos para la planeación y la gestión de la educación continua*. [Tesis de pregrado]. Universidad Nacional Autónoma de México.
- García, J. y Limón, A. (2003). “Identidad”. En Piña, J. M.; Furlán, A. y Sañudo, L. (Coords.), *Acciones, actores y prácticas educativas. La investigación educativa en México 1992-2002* (99-112). COMIE, 2. Disponible en http://www.comie.org.mx/doc/portal/publicaciones/ec2002/ec2002_v02.pdf.
- Gauquelin, F. (1976), *Aprender a aprender*, Ediciones Mensajero.
- Gómez Torres, F. (2015). *La identidad profesional de los profesores de matemáticas y ciencias sociales en la educación secundaria*. [Tesis de Doctorado]. Universitat Autònoma de Barcelona. Disponible en <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/377472/fgt1de1.pdf?sequence=1>.
- Granados Romero, J. M.; Tapia Ubillus, A. M. y Fernández Sierra, J. F. (2017). “La construcción de la identidad de los docentes nóveles: Un análisis desde las teorías apriorísticas”. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 15(2), 163-178. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6276892>.
- Gutiérrez Chávez, H. P. (2022). *Identidad docente del profesorado de educación continua: un estudio de caso*. [Tesis doctoral]. Universidad Iberoamericana, CDMX.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, Changing times*. Cassell.
- Hernández Hernández, F. (2017). *Reconfiguración de la identidad docente a partir de la implementación de la Reforma Educativa en el Estado de Tlaxcala, México*. COMIE. Disponible en <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0168.pdf>.
- Jodelet, D. (1984). “La representación social: fenómeno, concepto y teoría”. En Moscovici, S. (Comp.), *Psicología social II*. Paidós.
- Kepowicz Malinowska, B. (2006). “Construcción de la identidad profesional en futuros docentes”. En Hirsch Adler, A. (Coord.), *Educación, valores y desarrollo moral. Valores de los estudiantes universitarios y del profesorado*. Tomo I (391-419). Gernika.

- López, H. y Rodríguez Dorantes, C. (2014). “El debate sobre identidad individual e identidad colectiva: Aportes de la Psicología Social”. *Millcayac: Revista Digital de Ciencias Sociales*, 1(1), 99-108.
- Marcelo García, C. (2010). “La identidad docente: constantes y desafíos”. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 3(1), 15-42. Universidad Santo Tomás, Colombia. Disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/5610/561058717001.pdf>.
- Materán, A. (2008). “Las representaciones sociales: un referente teórico para la investigación educativa”. *Geoenseñanza*, 13(2), 243-248. Disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/360/36021230010.pdf>.
- Martín, R. B. (2017). *Contextos de aprendizaje: formales, no formales e informales*. UDG Virtual. Disponible en <http://148.202.167.116:8080/xmlui/handle/123456789/1004>.
- Martín Gutiérrez, Á.; Conde Jiménez, J. y Mayor Ruiz, C. (2014). “La identidad profesional docente del profesorado novel universitario”. *REDU. Revista de docencia universitaria*, 12(4), 141-160. Disponible en <https://riunet.upv.es/handle/10251/137757>.
- Mendoza Sodi, F. A. (2011a). “Arquetipos docentes desde la filmografía”. *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Monterrey, NL. Noviembre de 2011. Disponible en http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_15/2261.pdf
- Monereo, C. (2010). “La formación del profesorado: una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos”. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52(1), 149-178. Disponible en <https://rieoei.org/historico/documentos/rie52a08.pdf>.
- Monteiro, I. y Ramos, K. (2013). “Formação continuada para docentes universitários: contributo para a construção e (re) construção da identidade profissional docente”. *Tópicos Educacionais*, 19(1). Disponible en <https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/article/view/22366/18561>.
- Monzón Laurencio, L. A. (2011). “La identidad docente desde una perspectiva hermenéutica”. *Revista de Educación y Desarrollo*, 18, 27-34. Universidad de Guadalajara.
- Moscovici, S. (1981). “On social representations”. *Social cognition: Perspectives on everyday understanding*, 8(12), 181-209. Disponible en https://www.researchgate.net/publication/335241052_On_Social_Representations.
- Moscovici, S. (1961). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Huemul.
- Nias, J. (1996). “Thinking about feeling: The emotions in teaching”. *Cambridge Journal of Education*, 26(3), 293-306. doi: 10.1080/0305764960260301.
- Ortega y Gasset, J. (1979). *Ideas y creencias. Sobre la razón histórica*. (Curso impartido en Buenos Aires en 1940 y publicado en 1979. Editado en 1996). Alianza Editorial.
- Ramírez Rosales, V. (2011). “Presentación” en *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Identidad profesional del magisterio. Una propuesta metodológica para su estudio*. COMIE, UANL, UNAM, Monterrey, Nuevo León.

- Redondo Campillos, A. B. (2010). "Creencias de tres profesores italianos de E/LE: estrategias de enseñanza, importancia de la formación y autoridad sociocultural del profesor no nativo". *marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 11, 3-84. Disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/921/92152537015.pdf>.
- Rodríguez Campo, D. A. (2020). *Identidad profesional del profesorado de la Escuela de Contabilidad y Auditoría* [Tesis doctoral]. Ecuador-PUCESE-Escuela de Contabilidad y Auditoría. Disponible en <https://repositorio.pucese.edu.ec/handle/123456789/2105>.
- Rokeach, M. (1960). *The open and closed mind: Investigations into the nature of belief systems and personality systems*. Basic Books. Disponible en <https://psycnet.apa.org/record/1960-35023-000>.
- Sado Utsumi, L. M. (2013). "Fragmentos da constituição de minha identidade docente: tensões e perspectivas no processo de profissionalização e profissionalidade docente". *Cadernos de Educação*, 13(25), 79-97. Disponible en <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/cadernosdeeducacao/article/viewFile/4961/4166>.
- Solar, M. I. y Díaz, C. (2009a). "El discurso pedagógico de académicos universitarios: un análisis de sus creencias respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje en la universidad". *Investigación y postgrado*, 24(1), 115-141. Disponible en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65815763005>.
- Solar, M. I. y Díaz, C. (2009b). "El profesor universitario: construcción de su saber pedagógico e identidad profesional a partir de sus cogniciones y creencias". *Calidad en la Educación*, 30, 208-232. doi: 10.31619/caledu.n30.178.
- Solar Rodríguez, M. I. y Díaz Larenas, C. H. (2007). "El sistema de cogniciones y creencias del docente universitario y su influencia en su actuación pedagógica". *Horizontes educacionales*, 12(1), 35-42. Disponible en [file:///C:/Users/hilda/Downloads/Dialnet-ElSistemaDeCognicionesYCreenciasDelDocenteUniversi-3992042%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/hilda/Downloads/Dialnet-ElSistemaDeCognicionesYCreenciasDelDocenteUniversi-3992042%20(3).pdf).
- Sotomayor, C. y Ávalos, B. (2013). "La identidad docente y sus significados. ¿Héroes o villanos?". *La profesión docente en Chile*. 91-123. Ed. Universitaria. Chile. ISBN: 978-956-11-2404-2.
- Stake, R. E. (2005). "Qualitative Case Studies". En Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (443-466). Sage Publications Ltd.
- Stake, R. (2013). "Estudios de casos cualitativos. Las estrategias de investigación cualitativa". En Denzin y Lincon (Comps.), *Manual de Investigación Cualitativa*. Vol. III. Ed. Gedisa.
- Sumsion, J. (2002). "Becoming, being and unbecoming an early childhood educator: A phenomenological case study of teacher attrition". *Teaching and teacher education*, 18(7), 869-885. doi: 10.1016/S0742-051X(02)00048-3.
- Tojeira, J. M. (2014). "Perfil humanista de la universidad jesuita". *ECA Estudios Centroamericanos*, 69(736), 105-109. Disponible en http://www.uca.edu.sv/upload_w/20/file/736/5-Jose-Maria-Tojeira.pdf.

- Ursin, J. y Paloniemi, S. (2019). "Conceptions of teachership in the professional identity construction of adult educator graduates". *Teacher Development*, 23(2), 233-248. doi.org/10.1080/13664530.2019.1575274.
- Vázquez Vargas, E. (2014). *Estrategias identitarias de docentes de la UAEMex: Estudio Comparativo entre las áreas del conocimiento Educación y Humanidades y Ciencias Naturales y Exactas*. (Tesis doctoral). UAEMex. Disponible en <http://hdl.handle.net/20.500.11799/49423>.
- Zabalza, M. Á. y Beraza, M. Á. Z. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional* (Vol. 4). Narcea Ediciones.
- Zabalza, M. Á. (2012). "Las competencias en la formación del profesorado: de la teoría a las propuestas prácticas". *Tendencias pedagógicas*, 20, 5-32. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4105027>.
- Zanatta, E.; Yurén, T. y Faz Govea, J. (2010). "Las esferas de la identidad disciplinar, profesional e institucional en la universidad pública mexicana". *Argumentos México*, 23 (62), 87-104. Disponible en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-57952010000100004.

SECCIÓN 3

ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS



CAPÍTULO 11

IDENTIDAD DE GÉNERO E IDENTIDAD DOCENTE UNIVERSITARIA: EXPLORANDO SUS IMBRICACIONES DESDE LOS ESTUDIOS FEMINISTAS Y DE GÉNERO

Marina Bernal

A Luz Gabriela Arango
In Memoriam

Introducción

Para explorar la imbricación entre la identidad de género y la identidad docente universitaria, en este texto iniciaré planteando algunas elaboraciones en torno a la identidad, a la identidad de género y, desde ahí, a la identidad académica y docente, desarrolladas desde los estudios feministas y de género. A continuación, desarrollaré tres núcleos de aproximación a su imbricación: en el primero, abordaré el impacto que históricamente supuso la expulsión de las mujeres de las universidades durante siglos y luego su irrupción escasamente hace poco más de un siglo; posteriormente, me ocuparé de las tensiones que ha supuesto a las mujeres y a las personas feminizadas, el hacerse un lugar y configurar una identidad académica y docente y, al mismo tiempo, continuar reconfigurando los sentidos de su identidad de género; recordando que, como lo ha planteado Judith Butler (2004; 2007), la identidad es resultado contingente y temporal de la iteración de prácticas corporales, estéticas y afectivas, siendo constituida de manera eminentemente relacional y situacional.

Finalmente, en el último núcleo expondré algunas de las estrategias de carácter institucional que se han suscitado a partir del ingreso de los estudios de género a las universidades, y con su institucionalización como programas e institutos a finales del siglo XX, que abrieron la puerta a problematizar aspectos del ser y hacer en la universidad, con lentes de género.

Aproximaciones

La identidad, nos dice Ana Buquet (2016) –dialogando con los desarrollos teóricos de Estela Serret (s.f.)–, no debe ser comprendida como algo estático o como una suerte de esencia subjetiva. Por el contrario, la identidad constituye una dimensión de la subjetividad que se produce de manera relacional y en la que confluyen la autopercepción, la percepción social, y una suerte de imaginario colectivo.

En este mismo sentido, la psicóloga y profesora argentina Yanina Maidana (2016) ha trabajado la práctica docente a través de sus representaciones, entendiéndolas como la forma de nombrarse, es decir, de enunciar la identidad docente. Basándose en su práctica clínica en diálogo con su investigación empírica, propone pensar la identidad como una construcción subjetiva, pero interrogando la singularidad histórico-social, es decir, las condiciones sociohistóricas de producción de las subjetividades.

Para ello, Maidana (2016) propone dar cuenta de la subjetividad docente como una suerte de huella metafórica y lo hace apoyada en la noción de identidad desarrollada por la mexicana Katia Mandoki (2007: 3) concebida como “el revestimiento del que se envuelve la subjetividad para presentarse a los otros e integrarse a cada contexto social en que se despliega”. Pero ¿Cómo reconocer la forma en que se construye esa carcasa en la universidad, si se mira con lentes de género? ¿Cómo interactúan la identidad académica y docente con la identidad de género? ¿De qué sustancia está hecha? ¿En contraste a qué seres o grupos se produce este acto de reconocerse o diferenciarse?

La identidad siempre está supeditada a la mirada del otro. Y esa mirada no es una mirada neutra. Es una mirada encarnada, que se posa sobre otro cuerpo donde se constituye esa identidad, el que también está signado dentro de un orden de género, imbricado con otros órdenes de poder y significación como la raza, la clase, la edad. Como veremos a lo largo de este texto, esto no es un dato menor.

Aún más. El género en tanto representación (Lauretis, 1989: 26-27) adquiere potentes implicaciones tanto a nivel individual como social, que se manifiestan en el ordenamiento y organización del mundo material; y al pensarlo en la Universidad, esto adquiere la mayor relevancia, en tanto que se trata de la institución, donde, por excelencia, se produce y reproduce la cultura y constituye el escenario donde se diseñan y proponen modelos teóricos explicativos de la realidad.

Desde este punto de vista, resulta además un lugar ideal para reconocer las formas en que el sistema sexo-género –como lo ha denominado Teresa de Lauretis (1989)– se ha representado en su devenir institucional, y además entendiéndolo como una suerte de microcosmos elocuente del modo en que el género ha operado en la sociedad occidental en su conjunto, como sistema.

De ese emplazamiento subjetivo e identitario de género y sus imbricaciones al que compele el sistema universitario, emergen formas o metáforas, situadas, como las llama Maidana a las identidades; tanto en el plano individual: en la autoimagen, la autoidentificación y el sentido de pertenencia; como en el nivel colectivo y así mismo en el plano institucional; que expresan los sentidos que adopta el ejercicio de la docencia y el de hacer parte de una comunidad universitaria, donde, todavía hace poco más de un siglo, ser mujer constituía un contundente marcador de exclusión.

I. Intrusas

En su trabajo sobre “El acceso de las mujeres a la educación universitaria”, la historiadora argentina Alicia Palermo (2006) incluye un epígrafe del decreto del año 1377, de la Universidad de Bologna, para ilustrar de manera contundente la forma en que el acceso a la universidad fue censurado en razón a considerar a las mujeres como la encarnación del pecado y de los males que aquejan a la humanidad, y, fundamentalmente, de representar una amenaza para el hombre y el conocimiento:

Que la mujer es la razón primera del pecado, el arma del demonio, la causa de la expulsión del hombre del paraíso y de la destrucción de la antigua ley, y ya que en consecuencia hay que evitar todo comercio con ella, defendemos y prohibimos expresamente que cualquiera se permita introducir una mujer, cualquiera que ella sea, aunque sea la más honesta en esta universidad (Palermo, 2006: 12).

Esta expulsión de las mujeres de los recintos universitarios, y por ende de la posibilidad de acceder a la educación superior y a su vez de poder desempeñarse como docentes e investigadoras, es explicada por las investigadoras mexicanas Ana Buquet, Araceli Mingo y Hortensia Moreno (2016; 2013), como un resultado histórico de la instauración de una cultura monacal proveniente de la Edad Media, que hizo parte de dispositivos de género –como los denomina Teresa de Lauretis (1989)– desarrollados en occidente y afincados en la división sexual del trabajo y en la separación del quehacer intelectual del corporal.

Esta configuración socio-económica-cultural, que confiere a las labores reproductivas y de cuidado un menor valor y jerarquía que a las intelectuales, consideradas de naturaleza femenina y por tanto designadas a ser desempeñadas por las mujeres, vendría a constituirse en un elemento central del funcionamiento de las universidades a partir de los siglos XII y XIII.

Es interesante apuntar al respecto que el ámbito de la salud fue uno de los pocos en los que las mujeres lograron defender – aunque precariamente– la validación de su saber y seguirlo transmitiendo y practicando, quizás porque se les percibía “más cercanas al ámbito de la naturaleza”. Silvia Federici (2010: 49) detalla como hacia el siglo XIV, las mujeres europeas se iniciaron como maestras:

Así como también doctoras y cirujanas y comenzaron también a competir con los hombres con formación universitaria. Dieciséis doctoras –entre ellas varias mujeres judías especializadas en cirugía o terapia ocular– fueron contratadas en el siglo XVI por la municipalidad de Frankfurt que, como otras administraciones urbanas, ofrecía a su población un sistema de salud pública. Doctoras, así como parteras [...], predominaban en obstetricia, ya sea pagadas por los gobiernos urbanos o manteniéndose con la compensación que recibían de sus pacientes. Después de la introducción de la cesárea, en el siglo XIII, las obstetras eran las únicas que la practicaban.

Ante esta avanzada, Buquet, Mingo y Moreno señalan que las autoridades eclesiásticas expulsaron a las mujeres para constituir lo que Noble (2013, en Buquet *et al.*, 2016), ha denominado: “un mundo sin mujeres”. Esta prohibición se actualizaría en la constitución de las universidades modernas, restringiendo su acceso hasta el siglo XIX (Buquet *et al.*, 2016).

Estas autoras sostienen que la institucionalización del proyecto científico conllevó la instauración de un conjunto de regulaciones que promovieron la expulsión, segregación o marginación de los espacios académicos y universitarios de las científicas pioneras. Este es el caso de las parteras, estudiadas por Londa Schiebinger (2004 en Buquet *et al.*, 2016), que detentaron un conocimiento empírico desarrollado durante dos mil años y que, sin embargo, ante el mandato de certificación que establecía que el ejercicio de esta práctica fuera exclusivo para quienes tenían el aval de las universidades –escenarios a los que únicamente podían acceder los hombres–, las expulsó de la práctica e incluso constituyó un motivo de persecución y castigo.

De este modo, la partería, un saber cultivado milenariamente por las mujeres y transmitido entre pares, se convirtió en un bastión masculino, que las relegó al rol marginal de ayudantes y en algunos casos de temerarias transgresoras de la norma, transmitiendo su conocimiento sobre métodos para la regulación de la fertilidad a otras mujeres, tras bambalinas. Arriesgándose, como lo ha estudiado brillantemente Silvia Federici en su texto “Calibán y la bruja”, a ser quemadas en la hoguera.

Esto implicó que el pretender estudiar una carrera universitaria conllevara para las mujeres el despliegue de una infinidad de estrategias y tácticas que les permitiesen continuar vinculadas de alguna manera a la universidad, ya fuera a través de realizar labores de apoyo a los laboratorios, a las bibliotecas o a los espacios formativos. Aun cuando sus saberes no se certificaran o asumiendo incluso que el conocimiento que producían no se reconociera como propio.

Palermo (2006) da cuenta de estas transgresiones, al señalar como en la mencionada Universidad de Bologna y, a pesar del decreto, algunas mujeres de la aristocracia, como Bettina Gozzadini y Novella d’Andrea, haciendo uso de su capital cultural, consiguieron ingresar a la universidad al final de la Edad Media, obteniendo el título de doctoras e incluso consiguiendo ejercer la docencia universitaria como doctoras en Derecho. Este acontecimiento resulta aún más notable cuanto se entiende que no sería sino hasta el siglo XIX que se reglamentaría en Italia el acceso de las mujeres a la universidad.

Así, el acceso de las mujeres a la universidad devendría en un proceso lento plagado de desacatos y luchas por la igualdad de derechos, que con el curso de tiempo se acompañaría con las demandas de igualdad de las sufragistas ya en el siglo XIX y principios del XX, primero, en Estados Unidos, y luego en Europa.

Respecto a este punto, Palermo (2006) destaca que en la medida en que las mujeres accedían a estudios universitarios, estas tendían a elegir, como tema de interés investigativo y como compromiso, la educación universitaria de las mujeres. Es decir, que para las mujeres que lograban estudiar, resultaba imperativo interrogar, esa, su propia experiencia al abrirse camino en la vida académica, problematizando su ser como estudiantes y luego como docentes e investigadoras y la forma en que su género se jugaba

en ello. Haciendo objeto de investigación, esa posición donde se juega la identidad de género, la docente, la investigadora y los sentidos de pertenencia a una disciplina y una institución donde aún estaba en cuestión su lugar y la legitimidad de sus saberes.

Mientras tanto, parafraseando en su análisis del periodo de la colonia en la Nueva España a Buquet, Mingo y Moreno, resulta notable la manera en que esta herencia medieval de la Universidad de Salamanca se expresó en la Real y Pontificia Universidad de México, que además de excluir durante 1551 y 1553 a las mujeres, contribuyó a la consolidación del proyecto segregacionista y dominante de dominio de la población de origen hispano “sobre el resto de castas donde la exclusión de la universidad alcanzó, además de a las mujeres, a los hombres mulatos, castas y descendientes de judíos” (Buquet *et al.*, 2013: 25-26).

II. Hacerse un lugar: académicas y docentes universitarias en América Latina

La entrada de las mujeres a la universidad en América Latina resultó tardía en contraste a Europa y EEUU. Palermo (2006) señala que fue hacia la década de 1880 cuando se dio la incipiente incorporación y que en este proceso se destacaron: Brasil, México, Chile, Cuba y Argentina. Pero su participación como profesoras o investigadoras en las instituciones de educación superior demoraría aún más. Buquet, Mingo y Moreno (2013) precisan que el tránsito de las mujeres para incorporarse a estos espacios y desarrollar una carrera académica se daría de manera tardía en el siglo XX. Y no sería, sino hasta mediados de siglo (Buquet, 2016) que las mujeres accederían masivamente y en paridad a la universidad. Aunque aún hoy día, el desarrollo de una carrera académica en igualdad de condiciones que sus pares varones es una asignatura pendiente.

Parafraseando a Buquet (2016: 29) –que retoma los planteamientos de Bourdieu, Serret y Butler– responde a un orden de género instituido en las universidades que se expresa en tres dimensiones:

1. **La dimensión simbólica dicotómica** que jerarquiza los significados asociados a la diada femenino/masculino;
2. **el imaginario colectivo:** entendido como imágenes socialmente compartidas, que se manifiestan de formas particulares en muy diversos espacios universitarios y colectivos específicos, generando prácticas diferenciadas entre hombres y mujeres y sancionadas y legitimadas por las instituciones;
3. **la dimensión subjetiva**, como mecanismo de internalización de estas diferencias, y que se condensa en las identidades de género, que participan activamente en la reproducción –aunque también a su resistencia– de los mandatos del orden de género en la universidad.

Estos registros propuestos por Buquet (2016) es posible reconocerlos operando desde distintos lugares: concatenados y encarnados en las personas, expresándose en sus identidades individuales y colectivas; en las dinámicas institucionales; afirmando y al mismo tiempo produciendo el ordenamiento de género del que son producto.

Esto conllevó que las mujeres aprendiesen a desplegar estrategias de ajuste, adaptación o mimetismo para tratar de inscribirse dentro de los rangos de inteligibilidad de género normativos. Siendo aún más complejo para aquellas que incursionaron en ámbitos académicos considerados “típicamente” masculinos.

Por mucho tiempo, y aún después de que las puertas se abrieran al ingreso masivo de las mujeres a la universidad, en las dinámicas cotidianas universitarias, la segregación masculino-femenino continuó operando a través del acceso a determinados campos del conocimiento, a ciertas jerarquías, a escenarios y espacios de desarrollo profesional, a oportunidades de fortalecimiento de capacidades y habilidades y a la optimización del desempeño y a la designación de ciertas tareas y responsabilidades de carácter directivo y estratégico altamente valoradas contra labores de cuidado y operativas subvaloradas.

Ana Buquet (2016: 34), con base en su trabajo empírico, destaca la paradoja que expresan las mujeres mexicanas que hicieron parte de su estudio, las cuales transgredieron no solo el mandato de género al incorporarse a la educación superior en la UNAM, sino, además, eligieron incorporarse a disciplinas consideradas “duras” o “masculinas”. No obstante, al mismo tiempo, manifiestan preservar características y actitudes consideradas “femeninas” que tienden a afectar sus trayectorias profesionales, en contraste con las trayectorias de sus pares varones: manifestando debilidad, sometimiento a la autoridad masculina, subordinando su desarrollo profesional al privilegiar su rol materno y de esposas, optando por renunciar a su desarrollo profesional en beneficio de sus compañeros y en contraste con sus pares varones que no se ven constreñidos subjetivamente a hacer este tipo de concesiones.

Esto impacta indudablemente la configuración de su identidad profesional como docentes e investigadoras por las tensiones y negociaciones subjetivas que esto conlleva. Por un lado, evitando transgredir los valores asociados a la femineidad si la elección disciplinar constituye una primera transgresión al haberse inclinado por las ciencias, físico-matemáticas o ingenierías.

En el caso de los hombres, Buquet (2016) señala que aquellos que han transgredido el mandato de masculinidad y acusan características, cualidades o búsquedas profesionales en disciplinas consideradas femeninas, también han experimentado esta sanción siendo marcados, marginados y feminizados. Por ello, se ven enfrentados a sobre-compensar su identidad profesional de alguna otra manera que les permita preservar su superioridad de género o, en su defecto, asumir la degradación a esa posición de marginalidad feminizada, con los costos consecuentes.

Detrás de la segregación disciplinaria, existe una gran cantidad de supuestos, creencias y estereotipos de género que la naturalizan como una cuestión que obedece a la naturaleza, al gusto o a intereses personales, pero que redundan en que, en última instancia, las mujeres aspiren a desempeñarse en los ámbitos con menor reconocimiento económico y simbólico, por ejemplo, la docencia en contraste con asumir cargos directivos o gerenciales.

Otro aspecto es el abordado en los trabajos desarrollados por Luz Gabriela Arango (2006; 2010) en la Universidad Nacional de Colombia y el de Xochiquétzal Rodríguez y Patricia Covarrubias (2021) en la Universidad Nacional Autónoma de México, relativos a las trayectorias profesionales como determinantes, tanto en el proceso de elección del campo disciplinar como al elegir la docencia y la academia como escenarios de desempeño profesional.

A partir de datos empíricos, Arango (2006: 149) encontró una relación en mujeres que se habían decantado por estudiar ingeniería con el ser hijas de madres más educadas y activas que las madres de los varones en el mismo campo disciplinar. Adicionalmente,

para estas mujeres, resultó determinante en su elección el tener padres o tíos ingenieros para la escogencia de ingeniería de sistemas, variable que no era significativa en el caso de los hombres.

Por su parte, Rodríguez y Covarrubias (2021: 195), que estudiaron trayectorias de estudiantes y docentes universitarios, reconocen cómo la configuración de las trayectorias escolares son cruciales en la eventual construcción de una identidad docente: “en tanto brindan espacios de socialización para la construcción de significados, internalización de *habitus* y *ethos* profesionales”. Observan –como también lo refiere Arango en el caso de Colombia– que para las mujeres el capital cultural proveniente de la familia es un factor importante, tanto para elegir libremente la profesión como para la diversificación del campo científico que eligen; la identificación con docentes de bachillerato y los *ethos* profesionales de estos, al identificarse con ellos en aspectos profesionales, conocimientos disciplinares o saberes profesionales; a todo lo cual se suman el buen desempeño académico como estudiantes, que redundan en oportunidades académicas, institucionales y la posibilidad de desarrollar competencias docentes, siendo asistentes. Lo anterior no obsta el que reporten enfrentar la hostilidad por retar el orden de género, eligiendo un campo académico considerado atípico para mujeres y la necesidad de desarrollar estrategias de trabajo en equipo o grupos de estudio y de protección ante el acoso y hostigamiento sexual.

Buquet, Moreno y Mingo (2013) explican que este tipo de situaciones acontecen porque los integrantes de las comunidades universitarias perciben estas estructuras como propias y cuando alguien transgrede esta organización al incursionar en un espacio demarcado por el orden de género se produce un extrañamiento y una reacción violenta ante lo que se lee como una inadecuación que amenaza el sistema.

Pareciera que de alguna manera el acoso, el maltrato, el aislamiento, el cuestionamiento y la estigmatización son mecanismos de castigo y corrección ante el atrevimiento de perturbar el orden simbólico establecido.

Las colombianas Claudia Vélez y Ana María Aragón (2018: 198-201) analizaron las narrativas de algunas docentes investigadoras sobre sus experiencias situadas en los escenarios académicos de los posgrados en Ciencias Sociales y en Educación, y acuñaron la categoría de “micro-desigualdades en la convivencia inter-género” para referirse a un conjunto de prácticas con contenidos de violencia simbólica presentes en los escenarios de la educación superior, entre las que sitúan algunas particularmente presentes en la esfera docente: la organización de afiliaciones por grupos por género, el uso segregado del espacio; el desconocimiento e invalidación de las mujeres en el debate académico, la múltiple discriminación y estigmatización “por ser mujer, negra, latina y pobre”; las llamadas paredes y techo de cristal presentes en varios espacios y situaciones cotidianas cuando las mujeres demandan reconocimiento; y la situación de algunas docentes a las que el reconocimiento se da a cambio del sometimiento al control y al disciplinamiento masculino.

A pesar de este escenario, algunas investigadoras han observado evoluciones paulatinas en mujeres y hombres más jóvenes que ponen de manifiesto tanto las transformaciones subjetivas como los avances logrados a nivel cultural, de carácter histórico que inciden lentamente en el orden de género dominante en el contexto de las universidades.

Como ha señalado la investigadora colombiana Mara Viveros (2002: 257): “Con la integración de las mujeres al mercado laboral, el trabajo y la producción no doméstica dejaron de ser significativos y exclusivos del sexo masculino y las fronteras entre los sexos se desdibujaron”.

A partir de su trabajo etnográfico, la autora pudo constatar la transformación de los repertorios de masculinidad en los hombres más jóvenes:

[...] expresan, en mayor o menor medida, una relativa aceptación de perder parte de su antiguo poder a cambio de aminorar las tensiones ligadas al cumplimiento de sus responsabilidades económicas. Igualmente, es importante hacer referencia a los cuestionamientos hechos por muchos de los varones de esta generación en relación con su identidad social como tales y a sus deseos de asumir en forma diferente la relación con el trabajo, la familia y la paternidad (Viveros, 2002: 257).

A pesar de estos avances, en un extenso trabajo sobre las tensiones que constituye la conciliación de vida laboral-familiar, coordinado por Liliana Castañeda, Karla Contreras y María Parga (2019: 16-18), desarrollado en el marco de las actividades del Espacio de Mujeres Líderes en Instituciones de Educación Superior (EMULIES) de las Américas, se analizó la situación en quince Instituciones de Educación Superior y encontraron que la conciliación es percibida predominantemente como un tema privado e individual que demanda que la propia docente o investigadora lo resuelva, acudiendo a sus recursos personales para poder manejarlo: redes de apoyo informal, negociaciones con la pareja, o bien la gestión del propio tiempo de trabajo y de familia.

Adicionalmente, identificaron una tensión significativa entre las identidades de estas mujeres académicas y la maternidad. Aun cuando se trata de mujeres altamente calificadas, con formación posgradual y científica, la representación de la maternidad normativa continúa instalada como núcleo duro de la feminidad, aún incluso cuando no han sido madres.

De este modo, las autoras identifican que la representación imperante de la maternidad se juega en las posibilidades de negociación de pareja y los arreglos de corresponsabilidad y conciliación, lo cual genera que, en algunos casos, las docentes y académicas decidan ya sea posponer la maternidad, el renunciar a ella o, en últimas, postergar su vida profesional y laboral hasta que su prole alcanza la adultez.

Esto pone de presente la forma en que el trabajo de cuidados y la maternidad, como núcleos de la identidad femenina normativa, constituyen una piedra de toque en la conciliación de la identidad docente y la identidad femenina, por obedecer a un modelo denominado por Palomar (en Castañeda *et al.*, 2019) como de “maternidad intensiva”, dominante en el imaginario de estas mujeres.

Por su parte, Ana Buquet (en un texto incluido en un volumen coordinado por Zapata *et al.*, 2013) analiza, desde una mirada interseccional, los obstáculos que enfrentan las académicas de la Universidad Nacional Autónoma de México, pero poniendo sobre la mesa la pregunta por otros factores que se juegan –además del género– en las problemáticas que estas enfrentan para avanzar en sus trayectorias académicas.

A través de entrevistas y haciendo uso de un enfoque interseccional de género, releva un conjunto de factores que interactúan con el género –como la clase o la edad– para evidenciar la forma en que operan entre sí como marcadores de desigualdad social y la forma en que se manifiestan en las instituciones de educación superior (IES): “La discriminación, las identidades de género, la división sexual del trabajo y la segregación disciplinaria” (Zapata *et al.*, 2013: 169).

El análisis interseccional, parafraseando a la profesora Mara Viveros (2016: 8), evidencia, por un lado, la multiplicidad de experiencias vividas por mujeres distintas, poniendo en cuestión el modelo hegemónico de mujer universal. Adicionalmente, devela la existencia de posiciones subjetivas para las que no existe la experiencia de la marginación o la exclusión porque encarnan el dominio de la masculinidad, la heteronormatividad, el poder económico y la blanquitud.

Por ello, volviendo al análisis de Buquet, es importante reconocer estos planos en la lectura de las condiciones de posibilidad, limitaciones y exclusiones que enfrentan las docentes e investigadoras: “una buena posición económica no solo ayuda a las investigadoras a desprenderse de algunas de las responsabilidades domésticas que cargan sobre sus hombros. También les otorga recursos adicionales –como el capital cultural y social– para movilizarse y articularse con las redes académicas” (Zapata *et al.*, 2013: 178). Lo que abre la pregunta frente a si esto es un problema que las afectadas deben resolver o si, como veremos en el siguiente aparte, esto responde a dinámicas e instancias de una mayor escala.

III. El género, la identidad docente y la institucionalidad

Como lo han señalado Moreno, Buquet y Mingo (2013: 47), la cultura institucional universitaria: “se estructura a partir de los usos –rutinarios, espaciales, indumentarios, lingüísticos, relacionales, jerárquicos, rituales– con que se articulan consensos más o menos extendidos acerca de las conductas aceptables” en quienes la integran. Usos, que debido a su iteración se vuelven una suerte de iconos o distintivos institucionales, de modos de ser y hacer incuestionables, que se instituyen como “cultura institucional” que incluso se convierte en norma, ley, lineamiento o protocolo.

No sería sino hasta la década de los años sesenta, como precisan Buquet, Moreno y López (2020: 180) cuando los estudios de género se constituirían como campo de conocimiento interdisciplinar en las universidades, primero del norte global, haciéndose eco de reivindicaciones de otros grupos sociales subalternizados, racializados o discriminados en razón a la orientación sexual o la clase.

Luego ya en la década de los años ochenta y noventa vendrían a gestarse en las universidades latinoamericanas los primeros programas de estudios de género o estudios de las mujeres y con ello la práctica del extrañamiento: los retos y tensiones que significó la incorporación de las mujeres en la docencia universitaria que hemos revisado hasta ahora, dejando de ser un tema personal, un incidente o una característica incuestionable del ambiente laboral: comenzó a ocurrir un desdoblamiento y la mirada analítica de género se dirigió también a las costuras institucionales. El análisis de género comenzó a adquirir un carácter institucional en varios planos.

Como ocurriera con las primeras mujeres doctoras del final del medioevo de las que hablamos al inicio, que hicieron de su paso por la universidad un tema de reflexión y análisis e incluso de tesis, con la institucionalización de los programas de género hubo un ambiente favorable para poder analizar todos esos usos y modos de hacer naturalizados y, con ello, las normas, los lineamientos y los protocolos instituidos en la cultura institucional, que contenían elementos sexistas y discriminatorios.

La Universidad, como lo refiere Eduardo Galindo (en Castañeda *et al.*, 2019), se convirtió entonces en un laboratorio de análisis de y desde las experiencias de docentes y estudiantes, leídas con lentes de género.

Estos programas se constituyeron en una suerte de habitación propia para producir conocimiento crítico del orden de género imperante en la universidad, lo que sin duda generó profundas resistencias y retaliaciones: espaciales, presupuestales, de legitimidad y proyección y, entonces, fue momento de plantearse otro tipo de estrategias.

Las redes colaborativas de docentes (Martínez *et al.*, 2013) y las redes y alianzas de programas de género comenzaron a gestarse. Primero a nivel de facultades, luego a nivel de universidades y posteriormente las alianzas se construyeron a nivel nacional, regional e internacional. Esto generó grupos de trabajo, estudio y nuevas preguntas y resonancias a una mayor escala.

Los proyectos de transversalización de género trans-regionales y globales

La investigadora colombiana Lya Fuentes (2016) reconoce a partir de la segunda década del siglo XX una tendencia global de promoción de la equidad de género y la inclusión social en la educación superior, impulsada por la cooperación internacional en alianza con las redes de académicas feministas, de las que la autora hace parte. Esto se vio expresado en cuatro proyectos transnacionales plurianuales de gran alcance, desarrollados entre 2011 y 2015 en los que participaron 45 Instituciones de Educación Superior de 26 países:

[...] 18 de América Latina y el Caribe, 7 europeos y 1 del África (Fuentes, 2016: 75). En América Latina, el proyecto Medidas para la Inclusión Social y Equidad en Instituciones de Educación Superior en América Latina (Miseal) (2012-2014) y el proyecto Equality Fortalecimiento del Liderazgo Femenino en las IES y la Sociedad (2011- 2014), que contaron el financiamiento del Programa ALFA III de la Unión Europea (Fuentes, 2016: 75-76).

Adicionalmente, buscando formas de sostenibilidad que los planes presupuestales de las universidades no designan o son insuficientes, estos programas e institutos universitarios comenzaron a ofertar servicios al Estado y a otro tipo de organismos privados o de la cooperación, así como a otras IES donde aún no tenían acceso a un programa de género, pero manifestaban interés en impulsar acciones conjuntas, configurándose otras alianzas y redes de colaboración y proyección.

Esto, sin duda, incide en la forma en que las personas que ingresan a la carrera académica –como docentes e investigadoras– experimenten condiciones muy distintas a las que se vivían 40 años atrás, cuando estos programas no existían.

De igual manera, la producción académica se acompasó con estrategias de divulgación que comenzaron a traducirse en publicaciones, congresos, seminarios y una cada vez mayor capacidad de interrogar lo que no se había cuestionado hasta ese momento desde abordajes cada vez más interdisciplinarios y suscitados desde otros escenarios distintos a estos centros e institutos de estudios de género.

El análisis sobre los retos institucionales, organizativos y personales y las estrategias que se establecen a veces en tensión entre la construcción de una identidad docente son cada vez más amplios y estructurales. La atención que se presta a la forma en que el orden de género repercute en la configuración de la identidad docente, en la relación docente-estudiante, en los contenidos priorizados, en el abordaje pedagógico privilegiado y en los resultados que finalmente se obtienen del aprendizaje, es cada vez más significativa.

Conclusiones

Este texto constituye una apertura y, al mismo tiempo, una invitación a conocer, explorar y continuar reflexionando sobre cómo la teoría de género y feminista situada en contextos y momentos históricos concretos que suscitaron su emergencia y explican su potencia disruptiva; ha posibilitado analizar y evidenciar lo que, hasta ese momento, permanecía proscrito o silenciado en los recintos universitarios; en concreto, abordó aspectos teóricos relacionados con la identidad, la identidad de género, la identidad académica y la identidad docente universitaria.

Para ello, doy cuenta, en primer término, del impacto que históricamente supuso la irrupción de las mujeres en las universidades, luego de haber sido excluidas durante siglos, y la forma en que su presencia y la de otros seres que confrontan el orden de género hegemónico obligaron a reconfigurar los referentes de la institución, de quién puede habitarla y los roles que cada cual desempeña dentro de ella.

Posteriormente, me ocupé de las tensiones que les ha supuesto a las mujeres y a otros grupos feminizados y racializados el hacerse un lugar como docentes y académicas universitarias y las tensiones frente a los órdenes de género que suscita su presencia en ámbitos signados como “masculinos”, aprendiendo en el proceso no libre de tropiezos, a desarrollar diversas estrategias de resistencia, de construcción de alianzas y de mecanismos para sortear reiterados obstáculos, afirmando así una identidad profesional y sentidos de pertenencia.

Finalmente, en el último núcleo expuse algunas de las estrategias de carácter institucional que se han suscitado a partir del ingreso de los estudios de género a las universidades, la institucionalización de los programas de estudios de género y algunas estrategias de transversalización de género en la educación superior desarrolladas durante la segunda década de este siglo XXI que han abierto nuevos derroteros a la construcción de sentidos de pertenencia y apreciación de la labor y ejercicio docente de las mujeres, de personas disidentes de género o aquellas que son feminizadas, desde miradas mucho más complejas e interseccionales.

Para concluir, quisiera recordar a Teresa de Lauretis (1989), cuando llamaba la atención sobre la forma en que la construcción del género se expresa también en los constructos teóricos que producimos y utilizamos, pues su existencia responde a intencionalidades

epistémicas particulares y concretas. Por ello, este texto no plantea una sola aproximación a la categoría de género, sino que, a partir de los núcleos de sentido antes expuestos, propone un abanico de aproximaciones epistemológicas y planos analíticos que distintas autoras han abierto, respondiendo a situaciones, aspectos o contextos particulares, para continuarlos explorando.

En cada uno de los núcleos de sentido que constituyen este texto, se evidencia la necesidad de conceptualizar el género de formas distintas que permiten desentrañar dimensiones y aspectos particulares que se juegan en la construcción de la identidad académica y docente en tensión con los sentidos que el orden de género impone –en imbricación con otros ordenes de poder y significación–, en el escenario universitario.

Queda como un compromiso continuar elaborando en este mismo sentido la incidencia cada vez mayor que ha suscitado la proliferación de subjetividades e identidades no binarias en las universidades, que han venido no solamente a retar las formas de comprensión del género y la interseccionalidad aplicada a la realidad universitaria, sino también a interpelar con su existencia la riqueza y potencia de sus aportes para revisar los límites, alcances y futuros derroteros de la categoría fundante y articuladora de estos programas e institutos.

¿Será posible vivir la experiencia de la extranjería en el territorio de la subjetividad y de la vida cotidiana: aventurarnos a vernos como extranjeros /as, inmigrantes, refugiados/as en lo que consideramos nuestro territorio por derecho?
(Bonder, 2010: 41)

Referencias

- Arango Gaviria, L. G. (2006). *Jóvenes en la universidad. Género, clase e identidad profesional*. Siglo del Hombre Editores. Universidad Nacional de Colombia.
- Bonder, Gloria (2010). *La educación interpelada: problemáticas emergentes en el campo social y en las relaciones de género* 29-53 en: Mingo, A. (Ed.), *Desasosiegos. Relaciones de género en la educación* (pp.29-53). UNAM. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, Plaza y Valdés Editores
- Buquet, A. G. (2016). “El orden de género en la educación superior: una aproximación interdisciplinaria”. *Nómadas*, 44, 27-43.
- Buquet, A. G.; Cooper, J. A.; Mingo, A. y Moreno, H. (2013). *Intrusas en la universidad*. Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Buquet, A. G.; López, H. y Moreno, H. (2020). “Relevancia de los estudios de género en las universidades. La creación del centro de investigaciones y estudios de género en la UNAM”. *Perfiles Educativos*, 42(167), 178-196.

- Buquet, A.; Mingo, A. y Moreno, H. (2018). “Imaginario occidental y expulsión de las mujeres de la Educación Superior Occidental”. *Revista de Educación Superior*, 47 (185) 83-108.
- Butler, J. (2004). *Lenguaje, poder e identidad*. Editorial Síntesis.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad* (4a.). Paidós Ibérica.
- Castañeda Rentería, L.; Contreras Tinoco, K. y Parga Jiménez, F. (2019). *Mujeres en las Universidades Iberoamericanas: la búsqueda de la necesaria conciliación trabajo familia*. Universidad de Guadalajara. Centro Universitario de la Ciénega.
- Federici, S. (2010). *Calibán y la bruja. Mujeres, cuerpo y acumulación originaria*. Traficantes de Sueños.
- Fuentes, L. Y. (2016). “¿Por qué se requieren políticas de equidad de género en la educación superior?”. *Nómadas*, 44, 65-83.
- Lauretis, T. de (1989). “La tecnología del género”. *Technologies of Gender. Essays on Theory, Film and Fiction*, 6-34.
- Maidana, Y. (2016). *Construcción subjetiva de la identidad docente. Un análisis desde las prácticas* (1-12). FAHCE-UNLP. Disponible en <http://jornadascinig.fahce.unlp.edu.ar/iv-2016>.
- Mandoki, K. (2007). *La construcción estética del Estado y de la identidad nacional: Prosaica III*. Siglo XXI Editores.
- Martínez Ruiz, M. Á.; Merma Molina, G. y Gavilán Martín, D. (2013). “Redes colaborativas de profesorado: proyecto Diseño y atención a las oportunidades de género en la educación superior”. *RIIEP*, 2 (julio-diciembre), 161-172.
- Mingo, A. y Arango, L. G. (2010). *Desasosiegos. Relaciones de género en la educación*. Plaza y Valdés Editores. UNAM / Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. Disponible en www.iisue.unam.mx.
- Palermo, A. I. (2006). “El acceso de las mujeres a la educación universitaria”. *Revista Argentina de Sociología*, 4(7), 11-46.
- Rodríguez Rivera, X. y Covarrubias Papahiu, P. (2021). “Importancia de la trayectoria escolar como plataforma para la construcción de la identidad docente del profesor universitario”. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 12(1), 179-199.
- Serret, E. (n.d.). *Identidad femenina y proyecto ético*. Disponible en <https://www.researchgate.net/publication/31725786>.
- Vélez de La Calle, C. y Aragón, A. M. (2018). “Microdesigualdades en la Convivencia Intergénero en Escenarios Académicos, Ciencias Sociales, Educación-Narrativas sobre experiencias situadas”. *Entorno*, 66, 196-202.

Viveros Vigoya, M. (2002). *De quebradores y cumplidores: Sobre hombres, masculinidades y relaciones de género en Colombia*. Universidad Nacional de Colombia / Facultad de Ciencias Humanas. Centro de Estudios Sociales.

Viveros Vigoya, M. (2016). “La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación”. *Debate Feminista*, 52, 1-17.

Zapata Galindo, M.; García Peter, S. y Chan de Ávila, J. (2013). “La interseccionalidad en debate”. *Indicadores interseccionales y medidas de inclusión social en instituciones de Educación Superior*, 1-228.

CAPÍTULO 12

IDENTIDAD, PEDAGOGÍA Y EDUCACIÓN: LÍMITES Y POSIBILIDADES DEL DISCURSO PEDAGÓGICO LATINOAMERICANO

Marcela Gómez Sollano

Delimitación inicial: apertura y problematización

El trabajo que se presenta a continuación se inscribe en una de las líneas de investigación que he desarrollado como parte del proyecto de investigación “Propuesta epistemológica y retos pedagógicos en la formación de sujetos. Apropiación histórica y necesidad de utopía”,¹ que se realiza con el objeto de situar la implicación que tiene para la pedagogía y la educación pensar dicha relación a partir del estudio de propuestas y situaciones concretas relacionadas con las formas de construcción del conocimiento.

El eje de reflexión de este trabajo se centra en el análisis de la articulación entre el discurso epistemológico y el pedagógico a la luz del problema de la formación de sujetos, uno de cuyos ángulos es el que se sintetiza en la interrogante ¿qué le aporta la reflexión epistemológica a educadores y educandos en contextos institucionales y de organización vinculados tanto al conocimiento como a otras formas del hacer social y cultural? ¿Qué implicaciones tiene en este proceso configurar lo educativo como un campo de problemas particular y lo que esto representa para pensar la identidad de la pedagogía frente a los límites que la racionalidad moderna ilustrada configuró como base para la conformación de los sistemas educativos de la región latinoamericana?

1 Esta línea de investigación se inscribe en parte del trabajo realizado en el marco del Programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPeAL, Ver: <https://appealmexico.wixsite.com/appealmx>), que se realiza en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y que, en su oportunidad, se configuró como parte del desarrollo de proyectos específicos que llevamos a cabo en coordinación con el Dr. Hugo Zemelman en el Programa de Investigación y Docencia Epistemológica Cfr.(PIDE, 1993) y el Seminario de Análisis del Discurso Educativo, coordinado por la Dra. Rosa Nidia Buenfil del Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV (Ver la Colección de *Cuadernos Deconstrucción Conceptual en Educación*, 9 Vols.), espacios que abrieron la posibilidad del intercambio con especialistas de diversos campos de conocimiento, instituciones y regiones y que constituyeron la base para la generación de una amplia producción y recuperación de las perspectivas trabajadas en diferentes espacios de formación de México.

Problemática por demás significativa, no solo por la importancia que en sí misma tiene esta articulación para pensar la educación desde las necesidades específicas de los sujetos y sus condiciones de producción cultural, política y psicocognitiva, sino por la lógica parametrizante y regulatoria a la que nos enfrenta una realidad en la que, como la actual, está fuertemente marcada por un pragmatismo tecnocrático-instrumental y por la vertiginosidad en la que se inscribe el tiempo presente y la precarización del lazo con lo social.

Por ello, saber situarse en y frente a la realidad es hoy una tarea imperativa, pero no solo como desafío de una determinada producción científica, pues más que conformarse con quedar aprisionados en el interior de determinados constructos, se hace necesario trascenderlos. Ello porque el conocer constituye cada vez más un arma de lucha para generar opciones que sean la puerta de entrada para hacer de la historia el espacio de gestación de proyectos alternativos.

Es en lo educativo en donde esta trama se teje como horizonte que puede aportar a los procesos de formación y su potenciación. La aprehensión problemática del conocimiento acumulado en el despliegue histórico del saber y del hacer implica ir más allá de las lógicas que la sociedad tecnocrática y mercantil ha configurado como base para la regulación de los procesos y espacios en los que se forman los sujetos de la educación.

En lo educativo, esta trama de articulaciones múltiples se teje como horizonte que puede aportar a la potenciación de los sujetos a partir de formas de razonamiento e interacción, en las que se aprehenda problemáticamente lo acumulado y se despliegue en un horizonte en el que sea posible la construcción de proyectos que vayan más allá de las formas de regulación del orden existente.

Las resoluciones pedagógicas que este desafío demanda tienen sentido en la medida en que se sitúan en el terreno de la experiencia, la producción de saberes, la vida cotidiana, el vínculo pedagógico y la transmisión-transformación de la cultura. En este sentido, el conocimiento juega como una dimensión particular que puede favorecer la generación de propuestas alternativas o como medio que afiance las lógicas de regulación y control asociadas al consumo, el mercado y a los valores que, a través de diversos dispositivos, se transmiten y socializan, definiendo así un sistema de necesidades que limitan la capacidad del sujeto para ubicarse en su momento y reconocer aquello que lo determina, pero no lo agota en sus posibilidades históricas y contingentemente constituidas.

De ahí que nos preguntemos: ¿de qué otra manera pueden construirse alternativas si no es ubicándonos en el momento histórico en el que tradición y cambio se conjugan? ¿Cómo no quedar atrapados en los dinamismos y nuevas temporalidades que el desarrollo tecnológico impuesto por las grandes corporaciones generan como base para la regulación de las sociedades, las instituciones, los grupos y las personas en condiciones de desigualdad extrema? ¿Qué papel está jugando y puede jugar la educación en este proceso de cambios acelerados y problemas no resueltos del pasado frente a las nuevas exigencias que el capitalismo epistémico (Souza, 2019) y de vigilancia (Zuboff, 2021) han generado y qué implicaciones tiene este proceso para los países de la región latinoamericana?

Preguntas que colocan nuestra mirada en una noción por demás fértil y compleja como lo es la de formación y su relación con la enseñanza, en su articulación con el campo profesional docente. La dimensión de lo pedagógico adquiere así –se reconozca o no– un lugar preponderante que educadores y educadoras no debemos perder de vista, ya que

permite articular, como exigencia de delimitación y construcción, no solo lo que refiere al conocimiento en términos de su producción en el hacer diario de los especialistas e investigadores; obliga, además, a volver la mirada a los entramados densos y complejos que se producen en la articulación con los saberes –su transmisión, apropiación y resignificación– y los microdinamismos en los que se tejen los umbrales entre el diario existir y los grandes proyectos sociales y culturales de transformación.

Este acotamiento lleva a considerar, como parte de las reflexiones didáctico-pedagógicas que se configuran en el marco de propuestas curriculares particulares y otras vinculadas a las tareas del enseñar y del aprender, cómo juega un determinado *posicionamiento epistémico* en las formas de pensar y formar.²

Esto nos coloca en un problema central cuando lo que está en juego es la relación entre el discurso epistemológico y el pedagógico en el terreno de la formación de sujetos, ya que alude, entre otras cuestiones, a las implicaciones que ha tenido el peso de la racionalidad científico-positivista en la construcción del campo pedagógico y los procesos de identificación que se han configurado al respecto en su relación y tensión con el horizonte abierto frente a la construcción de alternativas pedagógicas que abren el espectro más allá de los saberes y las prácticas que han hegemonizado parte del hacer educativo, en los umbrales entre lo escolar y otros espacios socio-culturales.

Esto es parte de lo que contextualiza y da sentido al título de este trabajo y, con él, la invitación a abrir, como lo señaló Popper (1994: 222):

[...] los productos de nuestras labores terminen como nuestros hijos independizándose [...]. Es así como podemos elevarlos del marasmo de nuestra ignorancia, y poblar con nuestras creaciones el mundo tercero. A este, legamos no solo lo que produce nuestro intelecto, con todo y sus consecuencias involuntarias, sino también los demás productos de nuestra mente, de un modo destacado, los de la imaginación.

Identidad y pedagogía: los límites

El abordaje del tema propuesto parte de una contextualización específica caracterizada por la incompletud de la modernidad en América Latina que muerde los bordes de la posmodernidad en el contexto de la situación de crisis y dislocación por la que atravesamos como humanidad. De acuerdo a Lyotard (1990: 9), el término posmoderno “designa el estado de la cultura después de las transformaciones que han afectado a las reglas de juego de la ciencia, de la literatura y de las artes a partir del siglo XIX”.

En este horizonte de intelección e histórico se producen nuevas o diferentes articulaciones que dan sentido particular a la discusión acerca de la identidad de la pedagogía latinoamericana y su configuración como campo problemático. Ubicar la particularidad del debate epistemológico en este contexto es el objetivo del presente trabajo, como una contribución particular a la obra que el lector tiene en sus manos.

2 Esta dimensión epistémico-pedagógica trasciende lo académico, aunque en este terreno tiene sus propias exigencias que la pedagogía debe tener en cuenta en el momento de la formulación de propuestas, tanto curriculares como las que refieren al trabajo directo en el aula. En este sentido, el pensarse constituye en el instrumento mediador entre el sujeto de conocimiento y la realidad.

Pensar el problema de la identidad a la luz de las nuevas relaciones y tensiones que se producen en las sociedades del cruce entre milenios, cargado de rupturas con los metarrelatos que acompañaron a los discursos de la modernidad, conlleva implicaciones de diverso orden que tienen como punto de anudamiento un primer plano de discusión y de diferenciación con aquellas corrientes, posturas o definiciones que parten del supuesto, implícito o explícito, de una esencialidad última o inmanente de los procesos sociales, entre ellos los educativos y de las diversas formas de conocimiento que los acompañan y en los cuales, de cierta forma, se sustentan. De acuerdo con Rorty (1991: 29): “[...] la tradición occidental piensa a la vida humana como un triunfo, solo en la medida en que ella irrumpe, a partir del mundo del tiempo, de la apariencia individual, en otro mundo, el mundo de la verdad perdurable”.

Bajo los supuestos de lo que aquí llamaré el “esencialismo pedagógico”, las prácticas sociales se conciben como compartimentos estancos con una “clara” identidad que acota las particularidades del objeto en la especificación de sus características, las cuales tendrían en sí mismas un valor o una definición más allá de las condiciones y de las múltiples prácticas, relaciones y procesos que, en su historicidad e indeterminación, se inscriben y adquieren sentido y particularidad. De tal manera que un proceso sería educativo en tanto se corresponda con el discurso pedagógico vinculado a la vieja concepción de Instrucción Pública que acompañó a la formación de los sistemas educativos de América Latina, en los que la escuela se concibió como el espacio privilegiado para la constitución del ciudadano y de la transmisión de la cultura, con las implicaciones que esto tuvo y ha tenido para la conformación de la forma en cómo se identificó a los y las docentes y constituyó el campo profesional de los sujetos involucrados en la tarea de enseñar. Sarmiento en Argentina, Varela en Uruguay, así como Gabino Barreda y Justo Sierra en México, con sus particularidades, supusieron esa posibilidad para instaurar a la nación, borrando las diferencias étnico-culturales y lingüísticas.

Las palabras del fundador del sistema escolar argentino al respecto son contundentes:

¿Qué porvenir aguarda a México, al Perú, Bolivia y otros estados sudamericanos que tienen aún vivas en sus entrañas, como no diferido alimento, las razas salvajes o bárbaras indígenas que absorbió la colonización y que conservan obstinadamente sus tradiciones de los bosques, su odio a la civilización, sus idiomas primitivos, y sus hábitos de indolencia y repugnancia desdeñosa contra el vestido, el aseo, las comodidades y los usos de la vida civilizada (Sarmiento, 1950: 37).

Esta lógica acompañó a muchos de los ideales positivistas, liberales y reformistas que desde finales del siglo pasado diversos educadores y políticos promovieron en la región, para el logro de la unidad y homogeneidad de la cultura a través de las instituciones educativas.

La “clara” diferencia entre sujetos, prácticas, saberes, territorios, lenguas, historias, procesos hace evidente la imposibilidad del cierre último de la(s) cultura(s) en una identidad única y, con ello, la aspiración esencialista que muchas veces acompaña a la pregunta ¿qué es la educación? Al respecto, Puiggrós y Marengo precisan:

Las concepciones de educación han cambiado al ritmo de la historia de los pueblos. No es posible proponer una definición de la educación remitiéndose a una serie de contenidos ni de metodologías. De la misma manera, no es posible sostener una definición universal de “Pedagogía”, válida para todas las situaciones y sin superposiciones de sentido con “educación”, aunque muchos autores han tratado de esclarecerla (Puiggrós y Marengo, 2013: 19 y 2013: 11-36).

Lo que tiene implicaciones de diverso orden cuando nos interrogamos sobre la dimensión epistemológica en la forma en cómo se constituyen los sujetos de la educación mediados por la institución escolar y el lugar que se asigna a los docentes en este complejo y dinámico proceso.

Dicha diferenciación de objetos, prácticas y ámbitos de conocimiento parece anudar esta vieja aspiración “esencialista” que muchas veces acompaña a las preguntas ¿qué es educación? y ¿qué es la pedagogía?, sin ubicar el sentido particular que tuvieron y tienen en el momento actual para educadores, especialistas, comunidades, grupos e instituciones las dinámicas concretas en las cuales se producen los procesos educativos y de formación de las nuevas generaciones en su relación con el conocimiento, los saberes, el momento histórico que viven, así como los vínculos que se construyen cotidianamente, con las tensiones y articulación que todo proceso social y pedagógico implica.

Suponer que hay una definición claramente acotada de uno y otro término ha llevado a los sujetos involucrados con la dimensión pedagógica y la tarea de enseñar a dejar de lado muchos de las dimensiones que abarca y se condensan en el término “educación”, tanto en sus formulaciones teórico-epistemológicas, como en sus usos por parte de diversos agentes, en espacios y situaciones concretas en los que cotidianamente se produce el acontecimiento educativo.

Bajo esta lógica, muchos términos han sido incorporados al campo pedagógico con el fin de delimitar los alcances que la propia educación puede tener y que permitan esa “clara” diferenciación entre lo que es la educación y aquello que desde el acotamiento debe quedar fuera para no trastocar los límites impuestos al recorte o reducirlo a una racionalidad que subordina o reduce la educación a cuestiones de carácter económico-mercantil, político, psicológico, tecnológico, etc. Calidad, eficiencia, competencias, eficacia, aprendizaje, medición, socialización... han jugado como lógicas que desdibujan o descalifican aquellos procesos que la escuela no reconoce como aspectos que hacen parte de los procesos en los que se forman los sujetos de la educación. Son procesos que se desarrollan en la disputa por hegemonizar el campo de lo social y que contienen los gérmenes de la continuidad de la cultura pero también de su transformación.

De ahí que interrogarnos sobre la cuestión de la identidad de la pedagogía suponiendo que esta se configura como algo fijo a partir de una visión o definición única, universal o acabada, implica negar que lo que aquí enunciamos como dimensiones específicas son una construcción teórica e histórica y como tales están cargadas de sentidos y significados que se configuran a partir de una tensión constante entre lo dado y lo dándose, entre lo permitido y lo prohibido, entre, como lo señalan Laclau y Mouffe (1987), la necesidad y la contingencia; necesidad de perpetuar y transmitir la cultura, pero también de

transgredirla y transformarla. Por eso hay historia y por eso la educación no se agota en la esencialidad que los discursos le intentan imprimir. En ellos, lo educativo se significa y define de manera particular y es, precisamente, esa particularidad la que interesa al discurso pedagógico.

Identidad y pedagogía: sus posibilidades

Detenernos sobre este punto resulta fundamental en el debate actual sobre la educación y la pedagogía, ya que debemos interrogarnos acerca de los nuevos escenarios en los que día a día las generaciones jóvenes son formadas y que trastocan los umbrales del discurso escolar. Nuevos aprendizajes y procesos se producen a través del contacto que diversos estratos de la población tienen con los medios telemáticos, teinformáticos y tecnológicos.

La calle es fuente de múltiples aprendizajes y saberes para miles de niños, niñas, adolescentes y jóvenes que a fuerza de sobrevivir han aprendido a lidiar con la muerte. Qué decir de las reconfiguraciones lingüístico-culturales que los movimientos migratorios han traído en diversas zonas fronterizas de los países latinoamericanos, así como los importantes movimientos que mujeres y jóvenes han desplegado para exigir su reconocimiento y atender a demandas particulares en nombre de la diversidad, los derechos, la justicia y el reconocimiento.

Esta no es una especulación abstracta; por el contrario, [destaca Laclau] es una vía intelectual abierta por el terreno mismo en el que la Historia nos ha arrojado: la multiplicación de identidades nuevas [y no tan nuevas] como resultado de la disolución de los lugares desde los cuales los sujetos universales hablaran [explosión de identidades] [...] a lo que hay que añadir toda una variedad de las formas de lucha asociadas con los nuevos movimientos sociales (Laclau, 1996: 45-46).

Fuertes escisiones están presentes y van poblando al imaginario pedagógico (Puiggrós, 1990) de las generaciones que difícilmente alcanzan a reconocerse en los discursos que los adultos, los educadores o el Estado construyen con pretensiones de totalización y verdad, bajo el supuesto de “unidad de la cultura a través de su transmisión por la educación” (Puiggrós, 1990: 24), como ideal de la pedagogía moderna-ilustrada.

Sin embargo, la idea de sutura o cierre total de los espacios sociales y educativos queda fuertemente cuestionada en este trabajo, frente a la diversidad, diferenciación e hibridación de la cultura y de las identidades, al reconfigurarse por la presencia de elementos ajenos al orden simbólico que lo desarticula y posibilita una nueva configuración, un nuevo orden simbólico precariamente fijado e históricamente constituido.³

El reconocimiento de esa posibilidad parte de desestructurar la lógica que el discurso escolar normalizador introdujo al construir “[...] un imaginario colectivo en el cual las diferencias tienden a desaparecer mediante la educación” (1994: 14); o a ubicárseles, sobre todo después de la Segunda Guerra Mundial, como disfuncionalidades propias del

3 Estos elementos son recuperados por Buenfil como parte de lo real. “Lo real –precisa la autora– no se refiere a empiricidad del mundo externo. Lo real es ámbito que introduce la negatividad que se ubica en los límites del orden simbólico para mostrar su imposibilidad de sutura, de estabilidad absoluta” (Buenfil, 1991: XII).

sistema educativo pero que deben ser ajustadas a la lógica de un determinado “modelo” económico o de desarrollo preestablecido al cual el sujeto/ciudadano debe ajustarse para constituirse en el sustento de su propia reproducción.

En el contexto actual, la discusión sobre las dislocaciones y fracturas del sistema de valores acompaña las reflexiones sobre la educación, no sacándose aún todas las conclusiones que este proceso representa para la resignificación del discurso pedagógico. En la base de esta discusión está presente la forma en cómo se concibe el sujeto que se va a educar y los espacios posibles para construir representaciones pedagógicas que constituyen nuevos sujetos, ya que “[...] los discursos de los educadores tradicionales no se articulan con los discursos de los nuevos educandos” (Puiggrós, 1994: 2), quedando un importante reservorio de significantes flotantes que son parte de la condición de posibilidad en la que nuevas articulaciones se producen y redimensionan a la sociedad, a la política y a la cultura.⁴

¿Podemos disociar el debate acerca de la pedagogía de las condiciones en las cuales este debate se produce y adquiere sentido? ¿No se constituyen estas condiciones en la forma en como los sujetos de la educación significan, de manera particular tanto lo educativo como lo pedagógico? ¿Podemos interrogarnos al respecto sin dar cuenta de esa diversidad de articulaciones de dimensiones en las que los sujetos concretos significan este campo plagado de profundas luchas y tensiones, pero también de relaciones y vínculos?

Dicha configuración parte de considerar las nuevas o diferentes articulaciones que ponen en crisis a la pedagogía normalizadora con la cual se constituyó, de manera desigual y combinada, el debate político pedagógico latinoamericano, particularmente a partir de la constitución de los estados nacionales.

[...] Su objetivo principal fue lograr una uniformización de las conductas y las formas de pensar, para formar ciudadanos que repitieran los usos y costumbres y que hablaran con un lenguaje uniformemente impuesto en los espacios públicos (Puiggrós, 1994: 14).

El telón de fondo de este debate se encuentra en la conformación histórica de los sistemas educativos de los países de la región, en los que la injusticia, la desigualdad y la concentración de la riqueza constituyó y constituye la evidencia de la imposibilidad reguladora que la modernidad supuso bajo los supuestos del “orden” y el “progreso”, acuñados en los albores de la industrialización europea.

4 Ernesto Laclau desarrolló el concepto de “significante flotante” dentro de la lógica del proceso de articulación de la hegemonía política. Así, los significantes flotantes son elementos discursivos privilegiados que fijan parcialmente el sentido de la cadena signifiante, contruidos en el interior de una intertextualidad que los desborda y cuya principal característica es su naturaleza ambigua y polisémica (Laclau, 2011). Dan cuenta de luchas políticas y semánticas por hegemonizar un espacio político discursivo. Por su parte, Pérez explica que “La teoría de los significantes flotantes y de las equivalencias proviene de los trabajos de Jacques Lacan y Ernesto Laclau. La premisa de la que parte es que el espacio ideológico está hecho de elementos sin ligar, sin amarrar, cuya identidad está abierta, sobredeterminada por articulaciones de los mismos en una cadena con otros elementos, es decir, su significación ‘literal’ depende de su plus de significación metafórico [...]. La lucha ideológica reside entonces en lo que Lacan denomina ‘Points de capiton’ (puntos nodales) que serán capaces de totalizar y de incluir todos esos elementos ‘libres’, ‘flotantes’, en una única serie de cadena de equivalencias. De esta manera, cada uno de esos significantes flotantes formará parte de una serie de equivalencias. Mediante el plus metafórico, se conectarán con todos los demás elementos de una cadena signifiante, determinando de esta manera su identidad” (Pérez, 2015).

La idea de progreso “como el adelanto hacia la perfección ideal que podemos concebir”, según el Dictionaire Général de la Politique, editado en París en 1884 (Bloch, citado en Weinberg, 1984: 173), acompañó de manera particular en nuestros países el ideario pedagógico de la modernidad.

Espiritualistas y positivistas supusieron la posibilidad de la “aldea global” aportando al bienestar que la “ilusión” cientificista, universalizante y civilizatoria traería consigo para la sociedad del “nuevo continente”. Con ello, la educación, particularmente la escuela, se constituyó en el espacio privilegiado para la formación del ciudadano y este como síntesis del intento de homogenización a través de la cultura, el conocimiento y las políticas educativas, como intento de negación de la diferencia y, con ello, del no reconocimiento de las particularidades étnico-lingüísticas, generacionales, etarias, de género, de clase, comunitarias y territoriales.

Con esto, no nos referimos a la conservación de saberes musoeologizados, inertes, en un discurso que legitima la desigualdad bajo el manto del “respeto cultural”, en nombre de una inclusión subordinada a una totalidad social cuya lógica hegemónica no se pone en cuestión. Pruigrós (2005: 17) señala:

La justa defensa de la cultura propia por parte de los pueblos latinoamericanos y caribeños frente al avasallamiento de que fueron objeto durante quinientos años es usada como argumento para limitar su acceso al tipo de saberes que son socialmente productivos en la sociedad digitalizada y globalizada.

La complejidad y especificidad de los sujetos de la educación no constituyó, de acuerdo a la visión hegemónica, el punto nodal del quehacer pedagógico, frente a una pedagogía cuya apuesta y posibilidad identificatoria estuvo dada por la construcción de una “[...] ciencia de la educación que analizara los factores determinantes del proceso educativo, individual, social, cultural y que diera una respuesta global a los problemas educativos nacionales y sociales” (Puigrós, 1986: 173).

Caben destacar, en este sentido, dos elementos al respecto de lo que Alicia de Alba (2000: 114) precisa sobre esa posibilidad identificatoria:

- [1.] [...] la constitución del sujeto educativo al identificarse con un discurso que los interpela y que tal discurso se ubique en el horizonte de los discursos políticos;
- [2.] [...] la importancia de la postura de Puigrós al configurar elementos conceptuales y epistémicos sin perder de vista que el sujeto educativo actúa en las prácticas sociales.

Pero, ¿a qué tipo de problemas aludía este debate sintetizado en la metáfora de lo viejo frente a lo nuevo, de la tradición frente al cambio, de la barbarie frente a la civilización? ¿Era solamente la evidencia de la dispersión que para el ideal liberal traía consigo el analfabetismo, la presencia de comunidades indígenas, la existencia de poderes caciquiles y locales, la religión y su fuerte presencia entre la población a través de la evangelización y los procesos de colonización que acompañaron a este complejo y profundo proceso?

O ¿el ideario político-pedagógico que acompañó las luchas e impulsó experiencias democrático-populares desde finales del siglo XIX hasta la posguerra, no pudo resistir a las exigencias normalizadoras que supusieron la posibilidad de deshistorizar e intento de despolitizar el vínculo pedagógico y a la educación misma a partir del situar como base del quehacer escolar la homogeneización lingüístico-cultural a través de los procesos de formación y transmisión?

Si partimos de la concepción de la identidad relacional y no esencial, necesariamente la incorporación de un nuevo elemento modificará la configuración en su totalidad. De lo contrario, solo se trata de una reafirmación del posicionamiento de los elementos previos. No se trata de disciplinar para subordinar, sino de estimular la inserción activa, potente, creativa y transformadora. Pero sin formación de hombres y mujeres capaces de elegir al bien común por sobre los intereses particulares, la construcción de las nuevas sociedades no sería posible, tal como Simón Rodríguez no solo lo visualizó, sino fue también por lo cual luchó (Rodríguez, 1975; Puiggrós, 2004).

En la complejidad de planos que se articulan en esta trama discursiva, se encuentra parte de las preocupaciones que han acompañado a los pedagogos y a las pedagogas por varias décadas. Su identificación es fundamental para reconocer los límites y posibilidades del discurso pedagógico y asumir que no existe una identidad fija y única. Esta es siempre una construcción y como tal adquiere sentido en los juegos de lenguaje en los cuales se inscribe.⁵

Suponerlo así, implica llenar de sentido lo que en ocasiones se integra a la vida cotidiana de las instituciones y de las personas, como formas sedimentadas del saber hacer, sin ver más allá de lo que, en cierta forma, las regula e instituye. No está acaso grabada en nuestra memoria esa imagen del maestro que Alberto Durero captó en un grabado, reclamando la atención del alumno a través de la mirada y actitud amenazadora para lograr, a través de su palabra, imponer el lugar del educador.

La noción durkeimiana de “función”, acuñada desde la racionalidad funcionalista, jugó como dimensión analítica de ese intento de regulación simbólica de la cultura a través de la escuela. El concepto de “anomia”, entendida como disfuncionalidad en el sistema de relaciones, constituyó una categoría nodal para el reconocimiento de la no regularidad en la constitución de lo social; sin embargo, su registro fue el de la exclusión o la integración, no el de su articulación tendiente a reconfigurar un entramado pedagógico atendiendo la particularidad de los sujetos involucrados en el proceso educativo y reconociendo su diversidad.

Desde el funcionalismo solo se reconoce como educación aquella que imparte la escuela. Los procesos de enseñanza-aprendizaje que transcurren fuera de ella o que no se adecuan dentro de ella a pautas de “normalidad” por ella definidas son considerados procesos de menos importancia. Englobados generalmente en el rubro de “socialización”, estos procesos se consideran asistemáticos, informales, y no se les registra. Desde la perspectiva funcionalista, riquísimas experiencias educativas son negadas, considerándolas como inexistentes e invalidándolas para formar parte de la “Ciencias de la Educación”, o bien desechas o anuladas por su carácter disfuncional o subversivo.

5 Al respecto de las transformaciones que ha sufrido en los últimos tiempos la discusión acerca de la “Ciencia de la Educación”, Alba precisa que esta se vincula “[...] entre otras cuestiones, con el deslizamiento producido en el espacio de la teoría de conocimiento de los objetos (TCO) a partir de la irrupción epistemológica wittgensteiniana” (Alba, 1993: 85-89).

La escena fundante que esta pedagogía imaginó está en crisis. Educador y educando no sin, ni han sido, los compartimentos estancos que esta pedagogía supuso. Uno y otro se constituyen como sujetos, como sujetos de la educación en la trama densa de sentidos en las que en el encuentro con el otro algo particular se genera, recrea y transmite, así como por las múltiples articulaciones que se producen entre lo social, lo político, lo económico, lo cultural que, además de ser parte de las condiciones en las cuales la educación se constituye y adquiere sentido, éstas se significan de manera específica en los procesos educativos, sobredeterminados por las luchas profundas que se producen en la constitución de la hegemonía.

Nuevos procesos, lenguajes, tecnologías, contenidos, propuestas, entre otros, se vinculan con las lógicas tradicionales en las que maestros y alumnos, padres e hijos, pueblo y partidos hicieron parte de esa trama que se configuró para aportar a la construcción de la nación y, con ella, un proyecto de sociedad particular, vinculado a procesos de formación y transmisión de la cultura y el conocimiento. Sin embargo, las profundas fracturas que atraviesan a los sistemas educativos latinoamericanos y a las pedagogías en juego deben ser analizadas como expresión de la imposibilidad de agotar la complejidad, dinamismo y especificidad del sujeto pedagógico, caracterizado por la dispersión de sentidos en los discursos tradicionales. Su problematización, su deconstrucción es fundamental para ubicar y asumir con qué lógicas estamos mirando y construyendo el mundo y sus posibilidades emancipatorias.

Identidad, pedagogía y educación: una aproximación problemática

La lectura de las ideas expuestas puede ser múltiple y ampliamente debatible; sin embargo, su dimensión epistemológica, ética y política me permite articular a la discusión los siguientes planos de problematización.

En la configuración de los discursos pedagógicos han prevalecido diversas tendencias. Sin embargo, la lógica con la cual la pedagogía moderna se constituyó sigue presente. La crítica a esta posición, a partir de la deconstrucción de sus fundamentos teórico-epistemológicos, abre camino para el análisis de los enunciados pedagógicos que se producen en las múltiples articulaciones entre lo educativo y otros procesos sociales, a condición de aceptar la posibilidad de la simultaneidad de las continuidades y las discontinuidades, de la necesidad y la contingencia, enunciados dirigidos a realizar la transmisión cultural y otros a limitarla, negarla, interrumpirla.

Esta situación no es ajena a las condiciones de producción en las cuales dichos discursos se han configurado históricamente a partir de la conformación de los Estados Nacionales en América Latina y del papel asignado por estos a la educación de la constitución del Sistema de Instrucción Pública Centralizado Estatal (SIPCE) (Puiggrós, 1990), como espacio legitimado para la formación del ciudadano. Este sistema se encuentra en crisis, frente a la “dispersión de sentidos” que acompaña a los sistemas educativos latinoamericanos en el momento actual, como resultado de las transformaciones económico-sociales por las que atraviesan los países de la región. Profundizar en las particularidades de esta crisis resulta una tarea urgente.

En estas condiciones, han tenido incidencia múltiples factores que, ubicados en el plano de la producción y construcción del conocimiento, han limitado la posibilidad para dar cuenta de las profundas y complejas fracturas que se producen en el acontecimiento pedagógico y que evidencian la complejidad e incompletud de los discursos pedagógicos, más allá de la ilusión de homogeneización que en ocasiones se impone al ejercicio de la reflexión desde diversas vertientes del pensamiento social y filosófico.

En contraposición a la generalización homogeneizante, se debería insinuar como nuevo imperativo el de la articulación de las diferencias pero, de tal manera, que el reconocimiento de estas últimas no sea fuente de desigualdad política y exclusión social. La capacidad de integrar un sistema de equivalencias donde el principio cohesionador estaría dado por la unidad de la diversidad.

Esta doble dimensión constituye puntos nodales que permitan explicar la relación entre los procesos educativos y sus condiciones de producción histórico-sociales, a la vez que aclare la especificidad de lo pedagógico, pues no todos los enunciados que pretenden referirse a la educación lo hacen tratando de construir un lenguaje pedagógico. En este proceso, el debate acerca de la constitución de las identidades, conforma una dimensión importante para aproximarnos a dicha particularidad.

Desentrañar los complejos e innumerables procesos que se producen en los espacios educativos dentro y fuera de las instituciones exige replantear las bases sobre las cuales se ha fincado el debate político-pedagógico contemporáneo, deconstruyendo, para construir como educadores y educadoras utopías en las que el presente se hilvane con los hilos del pasado y las investiduras de los futuros posibles.

El horizonte teórico-epistemológico en el que se ubica esta perspectiva se refiere a un cuadro de relaciones, entre situaciones que están determinando al sujeto concreto, y otras que se articulan para constituirse en espacios de posibilidad en la construcción de propuestas alternativas, en tanto seamos capaces de aprender a alargar la mirada, aprehendiendo al mundo en su complejidad histórica y su desenvolvimiento.

Si frente a las exigencias que la realidad le plantea al sujeto la razón enfrenta los riesgos de quedar atrapada en una serie de estructuras (ideológicas, teóricas, metodológicas, por no decir culturales o axiológicas), así como de la propia inercia de la mente, poder colocarse ante la realidad sin estas cortapisas supone diferentes exigencias que tienen su correlato en el plano epistemológico, que consiste en definir los mecanismos conceptuales que hagan posible la apertura del razonamiento. Lo cual nos coloca ante el dilema constituido por la relación entre conocimiento y momento histórico en su dimensión ética, política y pedagógica.

Algunas reflexiones para seguir pensando

Han existido obstáculos epistemológicos provenientes de las visiones universalistas de la historia de la educación que tienen implicaciones particulares en la forma en cómo el hacer de los docentes se lleva a cabo, así como las identidades que se configuran a partir de procesos concretos, situados social, histórica e institucionalmente, mediados por las interacciones que estos construyen con sus pares, así como con los diversos agentes que participan en los procesos de formación, producción de conocimiento e intervención y desde las exigencias que un determinado ámbito del saber y del hacer les demanda.

Este planteamiento, como lo hemos situado a lo largo de este trabajo, conlleva la necesidad de una estructura particular del razonamiento que asegure la libertad del pensamiento, un pensamiento cuya naturaleza, más que en sus logros o en su mayor amplitud de funciones, se exprese en su “renovación incansable”, como pide T. W. Adorno (1984: 41) a la filosofía. Renovación que concibe al pensamiento como un permanente ejercicio de apertura que no se refiere solamente a la organización de contenidos, sino principalmente a las posibilidades de horizontes que implican hacer de la utopía una modalidad de conocimiento y acción.

En América Latina existe una necesidad latente de generar sentido, ya que el desvanecimiento de horizontes implica la falta de imaginación de lo que queremos. De ahí la necesidad de construir una forma de razonamiento que articule experiencia con utopía. Esto nos coloca ante el dilema constituido por la relación entre conocimiento y momento histórico en su dimensión ético-política y pedagógica.

Es en este ámbito de exigencia ética, epistemológica y pedagógica donde cabe plantear que en la complejidad e incertidumbres a las que nos enfrentamos en el momento actual y que afecta de manera particular a la educación y a los sujetos implicados en los procesos de formación, resulta central no perder de vista los alcances que la cuestión epistemológica tiene para aprender a pensar desde las exigencias que los procesos de transformación demandan, sin perder de vista la dimensión histórica, teórico-política y didácticopedagógica.

¿Seremos capaces los educadores y las educadoras de aportar a este proceso o quedaremos paralizados frente a lo que se vive en ocasiones como irremediable? ¿Seremos capaces de generar alternativas que brinden bases para hacer de la educación un ámbito de confluencias múltiples de cruces político-culturales frente a las estandarizaciones que, en función de ciertos modelos, privilegian la regulación de los procesos educativos?

Recordemos que solo puede darse reflexión (crítica y emancipatoria) donde se descubre la opresión; o, en términos más amplios, donde se descubren las profundidades de la realidad en su constante proceso de gestación, para configurar espacios en los que las experiencias y las identidades se nutran de horizontes nuevos y posibles. Sin ello solo queda la sensación de que todo falta y cuando esta sensación se instala en el imaginario de los y las jóvenes es razón suficiente para no quedarnos con los brazos cruzados.

La pedagogía abre la posibilidad, con sus límites y particularidades, de situar planos concretos de lo educativo, articulados, en parte, a aspectos que, tanto en el orden epistemológico como disciplinario e institucional, impactan el quehacer de los docentes y el tipo de identidades que se configuran, construyen, sostienen y disputan. Con las limitaciones que toda elaboración tiene frente a las exigencias que la historia misma le plantea al conocimiento, nuestra mirada en este texto tuvo como eje articulador reflexionar sobre la relación entre identidad, pedagogía y educación, particularmente por lo que ha significado el que la lógica de lo pedagógico se cierre a ciertas estructuras de pensamiento y acción que se circunscriben a lógicas que estandarizan el hacer de lo educativo a modelos o racionalidades que dejan de lado las particularidades de los contextos y de los procesos en los cuales los sujetos se forman y constituyen.

Particularmente, ha interesado no perder de vista en las líneas que cruzan la reflexión abierta a lo largo de la escritura del presente capítulo, que la cuestión de la identidad, como

construcción, involucra un esfuerzo permanente por tratar de mantener una mirada que considere la imposibilidad de clausura total o de una fijación plena de sentido; asimismo, demanda historización de los procesos a través de los cuales se conformó, con el objetivo de ubicar las lógicas que subyacen a las relaciones de poder y su sedimentación.

Esta dimensión analítica nos coloca frente al imperativo de leer la experiencia pedagógica que los y las docentes van configurando cotidianamente en los diversos espacios en los que participan, así como los saberes que producen en este dinámico proceso.

La importancia de estos temas para replantear en nuestros días la cuestión de la formación parece innegable e inscriben en la agenda educativa y en la de los educadores y educadoras cuestiones que pueden permitir aprender a gestionar el tiempo social de forma diferente. La posibilidad de hacerlo está relacionada no solo con la capacidad creativa, crítica y reactiva de los individuos, depende también de los derechos colectivos y controles sociales sobre la producción y circulación de la información y del conocimiento.

La tarea no es sencilla, pero sí urgente y necesaria. Aprender a dialogar desde estos territorios en los que las identidades se conforman y transforman constituye una base para construir los puentes que los pasajes de esta nueva realidad nos demanda.

Nunca será demasiado tarde para ese emprendimiento social, cultural, epistemológico, ético, político y pedagógico...

Referencias

- Adorno, W. (s/f). *Dialéctica de la ilustración*. Madrid, Akal.
- Buenfil, R. N. (1991). *Hacia la radicalización del cardenismo*. México, DIE-CINVESTAV, (mimeo).
- Alba, A. de (2000). "Sujeto político, sujeto educativo: Claves a partir de dos conjunciones", en Alicia de Alba (Coord.), *El fantasma de la teoría. Articulaciones conceptuales y analíticas para el estudio de la educación. Seminario de Análisis Educativo*, Plaza y Valdés, 113-122.
- Sousa, B. de (2019). *El fin del imperio cognitivo. La afirmación de las epistemologías del sur*. Madrid, Trotta.
- Laclau, E. y Chantal M. (1987). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia la radicalización de la democracia*. México, Siglo XXI.
- Laclau, E. (1996). *Emancipación y diferencia*. Buenos Aires, Ariel.
- Laclau, E. (2011). "Identidad y hegemonía: el rol de la universalidad en la constitución de lógicas políticas", en Butler, J; Laclau, E. y Slavoj Zizek. *Contingencia, hegemonía, universalidad. Diálogos contemporáneos en la izquierda*. Buenos Aires, Fondo de Cultural Económica, 51-94.
- Liotard, J. F. (1990). *La condición posmoderna*. México, REI.
- Pérez, A. (2015). "Los significantes flotantes y la construcción de la hegemonía". Disponible en www.psicologiyamente.com.

- Popper, K. (1994). *La lógica de la investigación científica*. Madrid, Tecnos.
- Programa de Investigación y Docencia Epistemológica. Comisión de Educación (1993). *Cuadernos de discusión epistemológica*. PIDE.
- Puiggrós, A. (1986). *Democracia y autoritarismo en la pedagogía latinoamericana*. Buenos Aires, Galerna.
- Puiggrós, A. (1990). *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*. México, Alianza Editorial, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Puiggrós, A. y Marengo, R. (1994). *Nuevas articulaciones pedagógicas en la post crisis*. Ponencia. México, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, (mimeo).
- Puiggrós, A. (2005). *De Simón Rodríguez a Paulo Freire. Educación para la integración iberoamericana*. Bogotá, Convenio Andrés Bello.
- Puiggrós, A. y Marengo, R. (2013). “La pedagogía y la teoría de la educación”, en *Pedagogías: reflexiones y debates*. Provincia de Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes.
- Rodríguez, S. (1975). “La educación republicana”, en Grases, P. (Comp.) *Simón Rodríguez. Obras completas*, Tomo I. Caracas, Universidad Simón Rodríguez.
- Rorty, R. (1991). *Contingencia, ironía y solidaridad*. Barcelona. Paidós.
- Seminario de Construcción Conceptual en Educación (2002-2012). *Cuadernos de Construcción Conceptual en Educación*, 9 Vols. SADE, Plaza y Valdés, 8 Vols.
- Sarmiento, D. F. (1950). *La educación popular. Obras completas*. Buenos Aires.
- Seminario De Construcción Conceptual en Educación (2002-2012). *Cuadernos de Construcción Conceptual en Educación*, 9 Vols. SADE, Plaza y Valdés, 8 Vols.
- Weinberg, G. (1984). *Modelos educativos en la historia de América Latina*. Buenos Aires, Kapelusz.
- Zuboff, S. (2021). *La era del capitalismo de la vigilancia. La lucha por un futuro humano frente a las nuevas fronteras del poder*. Paidós.

CAPÍTULO 13

RELATORÍA DE UN ITINERARIO INVESTIGATIVO LA CONFECCIÓN DEL DATO BIOGRÁFICO PARA EL ESTUDIO DE LAS IDENTIDADES Y LAS TRAYECTORIAS

Hortensia Hickman Rodríguez
Abdiel Buelna Chontal
Gustavo Parra Ramírez

Introducción

Este capítulo tiene como propósito poner en el centro a los relatos biográficos como herramienta privilegiada para acceder al estudio de las identidades y trayectorias académicas. Para ello, echaremos mano del itinerario que hemos seguido como equipo de investigación interesado en el análisis de las identidades académicas a través de un estudio de caso. Intentaremos mostrar los procesos de construcción teórica y metodológica de las diferentes etapas por las que el proyecto transitó, en donde los relatos biográficos fueron los insumos centrales con los cuales trabajamos, y que nos resultaron fructíferos a la hora de acercarnos a nuestro objeto. En suma, describir “la cocina de la investigación” como un momento del trabajo investigativo poco reseñado públicamente y que pensamos puede aportar a este campo de estudio.

Al responder a la invitación a participar en este libro nos vimos obligados a repensar nuestro propio itinerario y leer, a la luz del presente, los textos que hemos elaborado durante más de diez años. Desde esta nueva demanda de escritura teníamos claro que no había por qué limitarnos a un cierto orden cronológico, sino –más bien, como lo señala Certeau (1993: 102)- “tomar lo más antiguo como punto de partida” y tratar de hacer inteligibles herramientas que habían estado enmascaradas en nuestros anteriores trabajos. Tal es el caso del peso sustantivo que los métodos biográficos han tenido como instrumentos privilegiados para articular los mundos objetivos y subjetivos que atraviesan a las identidades académicas, y que reseñamos en este capítulo.

Genealogía del proyecto

Desde hace más de diez años conformamos un equipo de investigación multidisciplinario en la FES Iztacala de la UNAM¹, movidos por la preocupación de que nuestra institución estaba viviendo momentos de gran vulnerabilidad². El equipo adelantó una conjetura a manera de explicación del fenómeno: las condiciones de fragilidad de la Universidad se debían al debilitamiento de los vínculos identitarios –en el sentido de vínculos de pertenencia– de los actores de esta con su institución. Es necesario aclarar que esta conjetura estaba apoyada en ciertos desarrollos teóricos de autores interesados en señalar la importancia de los lazos que las instituciones logran establecer con sus sujetos –Fernández (1996) y Burton (1991)– y de otros que sostenían que actualmente se asistía a un deterioro de las representaciones institucionales –señaladamente Dubet (2002)–, que se volvieron lecturas obligadas para entender los procesos que vivía la moderna institución universitaria. Formamos, entonces, el Proyecto de Investigación de Identidades Institucionales³ para analizar el estrecho vínculo entre la Universidad y las identidades de sus académicos. Partimos del estudio de una comunidad reducida de profesores de Psicología de la FES Iztacala, que tenía una relación ininterrumpida con la institución que se remontaba a los años setenta del siglo pasado, cuando realizaban sus estudios profesionales, y que se continuaba hasta el presente en su condición de académicos de tiempo completo.

Tuvimos un intenso trabajo de revisión teórica para definir los conceptos y categorías pertinentes para analizar el objeto de estudio. La primera dificultad en este terreno fue el concepto mismo de “identidad”, que admitía una variedad de enfoques que se desprendían de la posición disciplinar de los autores que la sostenían. Sin embargo, identificamos ciertos rasgos admitidos de manera general que describían a la identidad como una construcción del propio sujeto, siempre cambiante, sensible al contexto socio-histórico en que se encuentra y con una clara dimensión relacional, porque la identidad es también el resultado de la interacción social que hace posible los procesos de identificación con los miembros del grupo de pertenencia y de diferenciación con los miembros de los otros grupos (Dubar, 2002). A partir de estas consideraciones, adoptamos los desarrollos teóricos de Giménez (2002: 38), quien la define como:

[...] el conjunto de repertorios culturales interiorizados [representaciones, valores, símbolos], a través de los cuales los actores sociales [individuales o colectivos] demarcan sus fronteras y se distinguen de los demás actores en una situación determinada, todo ello dentro de un espacio históricamente específico y socialmente estructurado.

Esta definición establece una estrecha relación entre cultura e identidad, al plantear que esta última es el resultado de un proceso de construcción de representaciones colectivas (o marcos de significación), que contribuyen a la formación de las subjetividades

1 Originalmente ese equipo estaba conformado por Monique Landesmann, Hortensia Hickman, Patricia Covarrubias y Gustavo Parra. Más adelante se integraría Abdiel Buelna.

2 El contexto histórico alude a la huelga estudiantil que en 1999 mantuvo cerrada la UNAM por casi diez meses.

3 Conforme fuimos avanzando se redefinió el objeto de estudio y se convirtió en el Proyecto de Investigación de Identidades Académico-Institucionales.

y, al ser compartidas por otros, le confieren sentido de unidad al grupo social (Parra, 2011). La definición alude igualmente al hecho de que, aunque se sostiene la idea de que la identidad se construye y reconstruye en el seno de los intercambios sociales, también implica su capacidad de perdurar en el tiempo, lo que hace posible que el individuo se perciba a sí mismo como idéntico a pesar de los cambios experimentados durante su trayectoria de vida. Este aspecto subraya el carácter biográfico de la identidad (Arfuch, 2005), lo que hace posible su recuperación a través del trabajo de la memoria y “contribuye a mantener el sentimiento de continuidad y mismidad” (Landesmann *et al.*, 2006: 35). Por último, este proceso de construcción identitaria se realiza al interior de “marcos sociales constrictivos que determinan las posiciones de los agentes y orientan sus representaciones y opciones” (Giménez, 2002: 39); es decir, la conformación de las identidades se da dentro de un orden institucional que, al socializar a los individuos mediante la regulación normativa de sus conductas y la legitimación de sus prácticas y valores, contribuye a su estructuración como sujetos y a la atribución y sostenimiento de sus identidades (Landesmann *et al.*, 2006).

Estos desarrollos teóricos constituyeron los primeros elementos a tomar en cuenta en la elaboración del dispositivo de indagación metodológica, así como para el posterior proceso de análisis de los materiales resultantes. En cuanto al primer asunto, decidimos que nuestro objetivo de investigación nos obligaba a la elección de la perspectiva de los métodos biográficos (Bertaux, 2005) por la posibilidad que brindan de estudiar de cerca el entrecruzamiento entre los “mundos subjetivados” y los “mundos objetivados” (Bourdieu, 2000); es decir, entre las trayectorias individuales y los procesos grupales. Ese fue nuestro primer acercamiento a las perspectivas biográficas.

Los relatos biográficos. Su poder heurístico

Teníamos claro que más que concebir a los relatos individuales o colectivos con los que trabajamos como una técnica, estábamos cercanos a lo que Bertaux llamó la “perspectiva biográfica”, entendida como un “territorio epistemológico con sus consecuentes plataformas de interpretación, dispositivos de operación, pautas de sistematización y modos de análisis” (Argüello, 2014: 294).

De entre la multiplicidad de géneros discursivos que apelan a lo biográfico como herramienta analítica y metodológica, y que constituyeron los insumos de los diversos dispositivos de operación trabajados por el equipo, predominan las entrevistas individuales de la vida académica de los sujetos, las entrevistas grupales y las entrevistas “a varias manos”⁴ a líderes académicos, con el fin de explorar la genealogía de su identidad académica.

El relato biográfico en sus modos de entrevista individual y colectiva se erige como un dispositivo que posibilita la reflexividad en el sujeto que narra. Bouilloud (2009) sostiene que el relato biográfico aparece como un tercero, como un mediador entre la historia del individuo y sus actos. Es a través de estos procesos donde el relato biográfico se constituye en la instancia donde puede comprenderse, bajo la mirada de la historia, el desarrollo

4 Se refiere a la técnica en la que varios integrantes del equipo de investigación, que desarrollan líneas de indagación específicas y que coinciden en la importancia del mismo informante clave, acuerdan entrevistarlo de manera conjunta para explorar sus objetos particulares, previo acuerdo de la estrategia de entrevista y de la obtención del necesario consentimiento informado.

de la vida y la significación de los actos. Además, los relatos de vida tienen la ventaja de que, desde la dimensión subjetiva del que narra, es posible captar la lógica de acción de los sujetos en su temporalidad biográfica y su relación con los contextos socioinstitucionales que los enmarcan (Landesmann *et al.*, 2013).

Partimos, entonces, de una plataforma interpretativa articulada en torno a la historia, la sociología y la psicología social, como basamento para comprender e interpretar los procesos sociales, culturales y psíquicos de las identidades académicas, sus trayectorias e itinerarios, que nos permitiera a partir del relato construir lo que entendemos como dato biográfico (Landesmann *et al.*, 2019).

Cómo construir el dato biográfico

La exploración respecto a lo biográfico se entiende, en nuestro caso, siempre aparejada con el intento de indagar respecto a la articulación entre lo individual y lo social, para, así, dar cuenta de lo que Lejeune (1980) denominó el “espacio biográfico”, es decir, el lugar de interacción dialógica que se construye entre el investigador e investigado, que da pie a la voz del otro como sujeto social. Ubicándonos en esta dimensión es que hemos dirigido nuestra mirada al estudio de las trayectorias.

Para poder dar cuenta de ello fue necesario construir lo que denominamos “dato biográfico”, que parte de la narración autobiográfica de los sujetos y se complejiza al incorporar diferentes lecturas de los mismos fenómenos y de los mismos acontecimientos, haciendo que las informaciones de diferentes fuentes dialoguen entre sí. Fue necesario, entonces, construir un andamiaje analítico que permitiera complejizar el propio dato biográfico, nutrirlo con información de diversas fuentes y someterlo a una mirada dinámica que permitiera su escrutinio a la luz de diferentes ópticas.

El trabajo no estuvo exento de dificultades: primero, el relato no es un reflejo directo de los eventos que acontecieron, el sujeto se obliga a ofrecer una narración legible de su itinerario, a establecer causalidades, dar sentido a sus decisiones y darse sentido a sí mismo. Segundo, el narrador cuenta una historia cohesionada, coherente, donde el azar y el error se ven minimizados por efecto de la memoria o por la distorsión que la propia mirada le imprime al relato. El narrador omite eventos, magnifica otros o reduce la importancia de algunos de acuerdo con la imagen que quiere proyectar al que escucha.

En este sentido, el relato biográfico se acerca a la novela tal como Veyne (1984: 19) afirma sobre la historia: “La historia es anecdótica. Nos interesa porque relata, como la novela, y únicamente se distingue de esta en un punto esencial”, la diferencia a la que alude el autor es que la historia está anclada a un acontecimiento que en efecto ocurrió, la novela a la ficción. Con todo eso, el dato biográfico encierra la riqueza de significados, de discursos, de valores, de interpretaciones sobre el mundo en el que se desenvuelve y al que ayuda a dar sentido.

En el dato biográfico están escondidas las pistas para comprender a la historia que lo rodea, al contexto en el que se da forma. Esto lo convirtió en el dispositivo idóneo para el estudio de las identidades individuales y colectivas, sus trayectos e itinerarios dentro de las instituciones educativas que trabajamos, y que hemos utilizado en modos diversos en nuestro trabajo de investigación.

En este sentido, es importante destacar que la encomienda de escritura del presente capítulo nos obligó a un trabajo de distanciamiento para mirar y explicitar los resultados

de nuestra investigación. Esto tuvo como efecto traer al centro de la discusión la descripción pormenorizada del relato biográfico como utillaje primordial para acceder a nuestros objetos. Este es el propósito de la relatoría de las tres etapas por las que el proyecto ha transitado y que a continuación se presentan.

1. Construcción del objeto y del acercamiento teórico-metodológico. En la primera etapa recurrimos a los relatos de vida para reconstruir las trayectorias socio-familiares y escolares de la familia trigeracional de fundadores adherentes, esto es, académicos que cursaron sus estudios profesionales a finales de los años sesenta y principios de la década siguiente del siglo pasado, en el que fuera el Colegio de Psicología de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, y que se hicieron cargo de poner en marcha el proyecto educativo de la ENEP-Iztacala (Landesmann *et al.*, 2006). Este contexto histórico es importante en la trayectoria de estos académicos, pues combina procesos de ruptura del orden institucional como la represión del Estado a los movimientos de protesta estudiantil, fenómenos instituyentes y nuevos discursos portadores de imaginarios sociales dentro de la Universidad que logran interpelar a buena parte de los sujetos de la institución.

El itinerario del equipo en esta etapa se caracterizó por tres momentos fuertemente interrelacionados (Landesmann *et al.*, 2009a):

1. El primero implicó la construcción de las estrategias teórico-metodológicas para el diseño de las entrevistas y del análisis de los relatos;
2. El segundo se refirió a la reconstrucción de la historia institucional (la UNAM, el establecimiento, la carrera de Psicología) y de la historia de la disciplina, a partir de la revisión de fuentes secundarias;
3. El último tomó forma a partir de la discusión teórica que implicó un trabajo de revisión de nuestros supuestos, de redefinición del objeto y de establecimiento de nuevas conjeturas.

Como resultado de lo anterior, detectamos que el concepto de “identificación” era central para comprender los vínculos con la institución. Lo entendimos como un proceso de articulación, de sutura, un punto de encuentro entre los discursos y prácticas que vienen de la institución –que intentan constituir a los sujetos sociales a partir de interpelarlos–, y el trabajo del propio sujeto en la construcción de su identidad (Hall, 2002). El concepto nos permitió entender los procesos de aceptación total o parcial de los mandatos institucionales por parte de los sujetos, así como los procesos de resistencia y lucha de estos contra las normativas reguladoras de la institución.

2. Redefinición del objeto: nuevos acercamientos teóricos y dispositivos metodológicos. Cumplida la primera etapa, el proyecto continuó con una redefinición del objeto de estudio, la incorporación de nuevos referentes teóricos –los análisis socio-institucionales (Fernández, 2005; Enriquez, 1996 y Kaës, 1998), la sociología e historia cultural (Bourdieu, 1987; Brunner, 1998 y Certeau, 1993)– y la entrevista grupal como nuevo dispositivo metodológico.

Este último surgió del Taller de Indagación de la Historia Institucional, cuyo propósito fue “narrar, relatar, oír los relatos mutuos de las historias institucionales, cre-

ando así redes colectivas de memorias compartidas” (Corvalán, 1988, en Landesmann *et al.*, 2009a: 58). Siguiendo las pautas del análisis institucional, Lidia Fernández coordinó la producción de la memoria colectiva dentro de un marco de trabajo que implicó la creación de un espacio transicional, permitiendo así pasar del relato individual al colectivo.

Es importante señalar que este trabajo se dio sobre la base de un acuerdo de confidencialidad entre los participantes y el equipo de investigación, así como de un compromiso de devolución a los profesores de los materiales producidos en el Taller.

Al revisar el material recopilado, descubrimos que la institución, aún en condiciones de precariedad y de débil sostén para los sujetos, puede ofrecer nichos identificadorios. En este sentido, cobra importancia el concepto de “identificación”, pues permite relativizar la conjetura que dio inicio a este proyecto de investigación, que sostenía que las condiciones de vulnerabilidad de la universidad se debían al debilitamiento de los vínculos identificadorios de sus integrantes.⁵

Asimismo, atendiendo a la importancia de la identificación en el análisis de los relatos biográficos, se puso especial atención al reconocimiento de prácticas, acontecimientos, líderes académicos y discursos institucionales, que podían suscitar identificaciones por parte de los sujetos. También se recurrió a nuevos conceptos teóricos para describir prácticas y discursos tendientes a construir identidades disciplinares y profesionales: las prácticas de reclutamiento que construyen “estructuras de plausibilidad” (Berger y Luckman, 1968), que refuerzan el confinamiento de los sujetos en nichos identitarios, a los que ya se hizo referencia; las “conjeturas biográficas” (Landesmann *et al.*, 2006), entendidas como las coincidencias en la importancia que los sujetos otorgan a los mismos eventos en sus procesos de construcción identitaria; y la “identidad narrativa” (Ricoeur, 1996) que se aprecia cuando el sujeto, en situación de entrevista, realiza una reflexión que se convierte en una labor de autorreconocimiento en la construcción de sí mismo.

3. La importancia del enfoque disciplinar. En la última etapa del proyecto se derivaron tres líneas de exploración y análisis para atender a problemáticas más puntuales en torno a los procesos identitarios. La primera se centró en los itinerarios de afiliación disciplinar y teórica de los profesores de la carrera de Psicología, y su relación con las identidades y prácticas académicas; la segunda línea se enfocó en la relación entre identidad disciplinar y los procesos de transmisión intergeneracional, estudiados a través de los programas de formación docente, diseñados como circuitos de reproducción del proyecto de Psicología Iztacala; mientras que la tercera analizó la afiliación disciplinar desde la mirada del líder académico, quien llevó adelante la institucionalización de este proyecto de formación en el campo de la Psicología.

En esta etapa se sostuvieron en lo fundamental los referentes teóricos de la anterior sobre identidades académicas, con algunas novedades respecto a los dispositivos metodológicos: se diseñó una entrevista con el líder fundador realizada “a varias manos”

5 Es el caso de los procesos instituyentes que se dieron en la UNAM en la década de los setenta, donde sectores de la comunidad académica impulsaban desde la base proyectos de innovación que interpelaban y atraían a los sujetos, como es el caso estudiado del Proyecto de Psicología Iztacala (Buelna *et al.*, 2022).

en dos sesiones. Los ejes temáticos previamente acordados por los investigadores y abordados en la entrevista fueron: “su formación temprana, sus intereses disciplinares, la formación de grupos, la formación de proyectos educativos, los modos de formación y transmisión vinculados a los proyectos educativos y a la psicología científica” (Landesmann, 2015: 151). El trabajo de análisis implicó el entrecruzamiento de esta narración con las propias autobiografías publicadas del líder y las entrevistas biográficas recuperadas de otras fuentes, que permitieron la triangulación de los relatos biográficos.

Una estrategia con cuatro herramientas para analizar datos biográficos

La propuesta de análisis que exponemos es resultado de un trayecto de experiencias de investigaciones que evidenciaron la necesidad de construir una estrategia lo suficientemente potente y flexible para cumplir tres grandes requerimientos: el primero de ellos se trata de poder profundizar en las narraciones de cada sujeto entrevistado, procurando superar un abordaje meramente descriptivo o de crónica de los eventos narrados por cada informante. Este punto es crucial puesto que nuestro interés se ha inclinado por tomar al relato biográfico como punto de partida y no como fin último. Hemos intentado ubicarnos en la delgada y borrosa línea entre la vivencia particular y la realidad colectiva en donde se desarrollan las identidades y trayectorias académicas. Consideramos a los relatos como ventanas para acceder a ese punto articulador entre intimidad y colectividad; por ello, es necesario profundizar en los itinerarios de cada informante, escarbar en las motivaciones, sentidos, emociones, decisiones, etc., y trabajar con ellos para poder superar el relato singular.

El segundo gran requerimiento a cubrir es poder establecer una mirada que atraviese los relatos de los informantes. Es decir, si bien iniciamos la tarea analítica sumergiéndonos en el mundo íntimo de cada sujeto, es imprescindible tender puentes que ayuden a encontrar coincidencias o discordancias entre las vivencias particulares de los actores dentro del mismo contexto o fenómeno. Tratamos de reconstruir un acontecimiento desde la variada óptica de sus distintos protagonistas, aportando pistas para comprender los lugares y funciones de cada sujeto y, también, los aspectos estructurales que soportan al fenómeno estudiado.

El tercer requerimiento que dirige nuestro trabajo analítico se refiere a la importancia de mantener en tensión las dinámicas singulares y las colectivas. Es decir, cuando hablamos de reconstruir el contexto en sus diferentes dimensiones (institucional, disciplinario, colectivo, etc.) procuramos no limitarnos a describir sus condiciones como mero escenario en el que toman forma las subjetividades, sino que pretendemos una mirada dialéctica entre las dimensiones meso (colectividades, transformaciones institucionales, disciplinarias, etc.) y macro (transformaciones nacionales o globales) y las subjetividades.

Las fuentes secundarias. Teniendo en cuenta que el relato se convierte en novela, ha sido necesario el constante recordatorio de que no buscamos encontrar la serie de eventos “reales” que sucedieron, ni es nuestro afán comprobar los eventos o refutar las versiones narrativas de los informantes, sino complejizar el dato biográfico. Veyne (1984: 21) afirma:

La historia biográfica y anecdótica, que ocupa un lugar muy bajo en la escala, es una historia débil que no contiene en sí misma su propia inteligibilidad, pues la alcanza solamente cuando se la transporta, en bloque, al seno de una historia más fuerte que ella; sin embargo, nos equivocamos si creyéramos que estos ajustes reconstituyen progresivamente una historia total, pues, lo que se gana de un lado, se pierde de otro.

El sujeto narra los eventos que le parecen pertinentes y, como es normal, narra desde la voz de protagonista, asume el control de los eventos y encuentra natural la secuencia, las consecuencias o las influencias que tienen entre sí, pero todos gravitan alrededor del mismo punto: el sujeto mismo. Si bien es totalmente válido trabajar con las narraciones apegadas a la mirada de su protagonista y hacer de ellas el objeto de indagación, nuestro afán ha sido recuperar las tensiones entre las vivencias subjetivas y las colectividades donde terminan de tomar forma. Si Veyne tiene razón y el relato de vida carece de su propia inteligibilidad, entonces se hace necesario dotarle de una, y para conseguirlo se requiere ampliar el dato. Buscar superar la visión del sujeto protagonista y poner su narración a dialogar con los otros relatos o con los contenidos de las fuentes documentales. Mientras que la narración se aleja de la llamada “realidad objetiva”, el dato histórico carece del sentido que solo el protagonista le puede dotar; la narración biográfica es la más rica en términos de información; detalla las motivaciones, los matices, las fases de individualidades y todos esos elementos que se pierden cuando se da el paso a historias más “fuertes” (Veyne, 1984).

En esta empresa de superar la narración singularizada se consigue encontrar las piezas restantes del rompecabezas, terminar de reconstruir las prácticas, los significados, los discursos y la compleja dinámica entre las acciones de los sujetos y los eventos de orden colectivo o estructural.

El uso de la temporalidad. Además de complejizar el dato biográfico con información proveniente de fuentes de diversa índole, hemos encontrado en el uso de la temporalidad como nuestra segunda herramienta de análisis, la oportunidad de mirar de cerca los itinerarios singulares y, además, permitirles dialogar con los eventos en el devenir institucional, comunitario o nacional; y de esta manera dotarle de la inteligibilidad que en sí mismo carece.

La temporalidad permite, por un lado, entender las experiencias de los sujetos desde su propia mirada; identificar vivencias y experiencias nodales en sus trayectorias; señalar bifurcaciones, entendidas como esos puntos de inflexión en los itinerarios donde los sujetos juegan con la posibilidad: “De no haber elegido esto, habría pasado aquello”; además ayuda a establecer relaciones causales entre los eventos. No una causalidad ingenua donde se asume que un evento es gatillador directo de un evento posterior; con “relación causal” hacemos alusión al intrincado tejido que los eventos tienen entre sí y que el propio narrador asume en ellos.

Ningún determinismo es permitido, pues, en un ejercicio que busca ubicar algunas de las figuras causales o temporales que son utilizadas con mayor frecuencia en los trayectos biográficos, en la medida en que el determinismo implica que el conocimiento pasado y presente de una situación permite predecir con precisión su evolución futura [...] sino un control de los esquemas temporales que se ponen en juego con el fin de permitir la comparación de los casos analizados y de hacer eventualmente posible la transposición de dichos esquemas de una investigación a otra (Coninck y Godard, 1998: 254-255).

Esas relaciones causales entre los eventos de la misma trayectoria adquieren mayor complejidad cuando los encontramos (entiéndase como hallazgo, pero también como la acción de enfrentar) con las cronologías de los itinerarios de los otros actores, con las de orden meso y de orden macro. Este primer ejercicio de tensión ayuda a leer de manera novedosa los eventos; una lectura sincrónica nos posibilita superar la narración desde el punto de vista exclusivo del sujeto protagonista, nos permite vislumbrar aspectos nuevos de los acontecimientos y de las experiencias que al sujeto le pasan inadvertidas y, por otro lado, ayuda a reconstruir el sentido que los sujetos dieron a eventos que atraviesan sus trayectorias personales. Mientras que una lectura diacrónica, entendida como la lectura de evolución de un acontecimiento o fenómeno a lo largo del tiempo, permite descubrir una complejidad de mayor orden en las relaciones causales de los eventos narrados, divisar cómo los acontecimientos se constituyen de elementos de las diferentes dimensiones; es decir, lograr una articulación del orden subjetivo con indicadores del orden social histórico, o sea de orden objetivo. Para inscribir lo que aparecía como un orden individual biográfico y grupal en lo social, tomamos en cuenta los siguientes puntos:

- Hemos recurrido a los acontecimientos de mayor significación para los sujetos para dar cuenta de la temporalidad socio-histórica que enmarca el relato de la historia institucional, tratando, a partir de fuentes secundarias, darle mayor contenido a dichos acontecimientos y lograr mayor inteligibilidad a los relatos.
- Buscamos diferenciar los hechos de las interpretaciones, ya que con frecuencia ambos se encuentran estrechamente intrincados.
- Tratamos de discriminar los tiempos subjetivos del psiquismo de los tiempos institucionales de la realidad externa.
- Apuntamos a transitar a una temporalización de la memoria institucional pasando de un tiempo circular a un tiempo lineal.
- Intentamos delimitar, pero también imbricar, la historia individual y la colectiva (Landesmann *et al.*, 2009b).

Esta segunda tarea en el análisis nos ha sido crucial para desentrañar diversos aspectos contenidos en los itinerarios de los sujetos, ya que estos construyen su relato de manera coherente con la interpretación de su propia historia, pero muchas veces, si no siempre, la narración no respeta la cronología de los acontecimientos y, más bien, se narra siguiendo la lógica particular del protagonista.

Categorización heurística. Aunque, como fin último, buscamos mantener las tensiones de la narración singular con lo acontecido en las dimensiones meso y macro, es necesario sumergirse en el relato particular. Esto permite comprender y rescatar la agencia del sujeto y ubicarlo como un ser creador de historias, un ser que al construir su lugar y función en el mundo ayuda a configurarlo e interpretarlo. Las narraciones biográficas no contienen exclusivamente la serie de acontecimientos que dan forma a la vida del sujeto (o un segmento de esta o una dimensión particular de la misma), también ofrecen pistas para reconstruir las dinámicas sociohistóricas, culturales o institucionales que el sujeto se ha apropiado, de manera que profundizar en el análisis de los itinerarios representa una ventana al mundo social y a la reconstrucción particular que el sujeto ha hecho de ese mundo.

Para poder llegar a dicha mirada, la “categorización heurística”, como nuestra tercera herramienta analítica, nos ha sido imprescindible vislumbrar los eventos, conjuntos de eventos o conjuntos de elementos contenidos en los relatos y de allí construir categorías. Cáceres (2003: 67) menciona:

[...] las categorías representan el momento en el cual se agrupa o vincula la información incorporando la perspectiva crítica en el estudio y, por consiguiente, el paso primordial para establecer nuevas interpretaciones y relaciones teóricas.

El relato biográfico es un universo en sí mismo, por ello es relevante que la categorización se construya tomando en cuenta el objeto de estudio previamente definido y que responda a los objetivos de investigación planteados; de otro modo, es muy fácil perderse en los océanos de información que los relatos ofrecen, y más aún cuando se ha transformado en dato biográfico. Naturalmente, los relatos de vida que obtenemos están dirigidos bajo una intencionalidad, a veces muy amplia, como recuperar las narraciones personales con el fin de identificar las experiencias o prácticas de la construcción identitaria (como en las primeras dos etapas de nuestro recorrido investigativo) y a veces más ceñida a un objetivo delimitado de construcciones identitaria (como en nuestra tercera etapa).

Hacer una categorización desde el propio relato nos ha permitido construir categorías de orden intermedio que tienen la particularidad de partir de la dimensión del propio sujeto, para después alimentarse de los relatos de los otros actores y así encaminarse a ser una categoría incrustada entre la individualidad y la vida colectiva. De esta manera, hemos construido categorías tales como “experiencias de formación institucionalizadas” o “experiencias de formación no institucionalizadas” (Buelna *et al.*, 2022), que parten de los sujetos, pero los rebasan para intentar atravesar los relatos de los informantes invocados; también tienen la virtud de permitir engarzar con categorías de mayor alcance que añaden

mayor complejidad a los fenómenos. Así se logra, en alguna medida, un vaivén entre la teoría y el dato empírico, donde ambos se alimentan entre sí; de tal manera que las categorías teóricas se complejizan a la luz del dato, mientras que las narraciones biográficas revelan mayores dimensiones o complejidades detrás del lente de la teoría.

Análisis comprensivo. El dato biográfico es casi inagotable; supone un reto creativo para el investigador que necesita girarlo, voltearlo, doblarlo, separarlo y volverlo a juntar para descubrir aquello que las narraciones encierran. En mucho se parece a la labor del detective que se enfrenta al aparente desorden de la escena del crimen. Se hace necesaria una mirada aguda que permita la sorpresa en los pequeños detalles que pueden funcionar como extremos de hilos que al seguirlos revelan el intrincado orden contenido en los relatos. Bertaux (2005) denomina a estos detalles como “indicios”, que dan forma a nuestra cuarta herramienta: el análisis comprensivo. Bertaux habla de estos indicios a manera de huellas, pistas o rastros que el investigador debe seguir y reconstruir para poder acceder al mundo social contenido en las experiencias particulares. Esos indicios son palabras, frases, oraciones que remiten a un mecanismo social, que encierran los significados, mandatos, discursos, etcétera, apropiados por los sujetos. Cada indicio debe ser asumido como el extremo del hilo que debemos tirar para descubrir la madeja.

Imaginación y rigor, tal es el binomio fecundo que da origen a un buen análisis comprensivo. Pero aquí la prioridad es de la imaginación, puesto que se trata de imaginar, es decir, crear una representación [primero mental y después discursiva] de las relaciones y procesos que han dado origen a los fenómenos de los que hablan los testigos, casi siempre de forma alusiva (Bertaux, 2005: 91).

Aunque las virtudes que ofrece el análisis comprensivo vienen acompañadas de, al menos, una limitación: “[...] los significados de un texto se hallan en el punto de encuentro de dos ‘horizontes’, el del sujeto y el del analista. Lo que está más allá del horizonte del analista no puede ser percibido por él” (Bertaux, 2005: 91). Por ello, hemos encontrado que el trabajo analítico en colectivo enriquece el análisis, permitiendo que cada analizante aporte su propio horizonte. De esta manera, una frase tan potente como “soy huérfano y sin hijos” (Landesmann, 2015: 185) permite reconstruir y comprender los laberínticos caminos en los que discurren los procesos de filiación, afiliación o construcción de una identidad disciplinaria. En suma, poner en acción estas estrategias nos han permitido:

- a. Profundizar en los relatos singulares, buscando superar la mera descripción anecdótica;
- b. Construir el dato biográfico partiendo del relato, pero complejizando con información de diferentes fuentes;
- c. Establecer una mirada que atreviese los relatos de los protagonistas del fenómeno a partir de las categorías de alcance intermedio, y
- d. Reconstruir el mundo social a partir de las narraciones para ponerlo en juego como un actor más.

Conclusión

Una de las acepciones del término que le da nombre a esta última parte de nuestro texto, la hace sinónimo de las palabras “cremallera” o “zipper”, que pensamos describe bien la etapa en donde se trata de dar cuenta por escrito de los avances de una investigación. En primer lugar, se trata de ir cerrando e integrando los diferentes aspectos contenidos en el trabajo; pero también alude a que en el horizonte siempre queda algo abierto como posibilidad de avance.

Nuestro cierre es la propuesta aquí expuesta, con sus cuatro herramientas de trabajo para el análisis del dato biográfico, que no está completamente cerrada, pues no pretende convertirse en una receta para resolver las dificultades que enfrentan los que optan por el estudio de las identidades y las trayectorias de actores de la educación a partir de los relatos de vida. Nuestra intención fue socializar nuestra experiencia como equipo de investigación, que a lo largo del tiempo intentó conjugar diferentes ensayos de aproximación a sus objetos de estudio, con un ejercicio permanente de repensar críticamente el trabajo realizado. Es decir, procuramos obligarnos a tomar distancia del absorbente trabajo de la discusión teórica y la exploración metodológica, para tratar de escapar al recurso de la aplicación de la misma fórmula probada.

Al compartir nuestra “cocina de la investigación”, nos declaramos abiertos a recibir y discutir otras propuestas de análisis del dato biográfico, en el entendido de que este tipo de intercambio contribuye a ampliar los horizontes de los interesados en este campo de conocimiento.

Asimismo, debemos reconocer que el trabajo autorreflexivo al que hemos aludido también puede ser disparado por coyunturas afortunadas, como la invitación a participar en este libro que, como mencionamos al inicio, nos llevó a una revisión del aspecto metodológico de nuestro trayecto.

Por último, es necesario reconocer que este empeño colectivo incluye a quienes nos acompañaron en algún tramo de esa ruta, aportando su respectiva cuota de talento y trabajo riguroso; así como al fructífero intercambio con otros colegas de colectivos de investigación que compartían con nosotros intereses intelectuales similares. Con todos ellos tenemos una innegable deuda que queremos honrar perseverando en el trabajo a que nos convoca este proyecto de investigación.

Referencias

- Arfuch, L. (2005). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Argüello, A. (2014). “La perspectiva biográfica en la investigación educativa. Una mirada a sus antecedentes, tendencias y posibilidades”. *Estudios Pedagógicos*, LX(1), 293-308.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida. Perspectiva etnociológica*. Barcelona: Bellaterra.

- Bouilloud, J. P. (2009). *Devenir sociologue. Histoires de vie et choix théoriques*. Paris: Érès.
- Bourdieu, P. (1987). “Los tres estados del capital cultural”. *Sociológica*, 2(5), 11-17.
- Bourdieu, P. (2000). *Cosas dichas*. Barcelona, Gedisa.
- Brunner, J. J. (1988). *El caso de la sociología en Chile. Formación de una disciplina*. Santiago de Chile: Flacso.
- Buelna, A.; Parra, G. y Pasos, M. (2022). “Experiencias y significados en la formación del docente. Itinerarios de dos profesores de Psicología”. En: Pasillas, M. y Lozano, E. *Formación, la Bildung. Historia y usos actuales*. México: UNAM, FES Iztacala y Newton edición y tecnología educativa.
- Burton, R. C. (1991). *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*. México: UAM-A/Imagen/Universidad Futura.
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas*, II, 53-82.
- Certeau, M. de (1993). *La escritura de la historia*. México: Universidad Iberoamericana.
- Coninck, F. de; Godard, F. (1988). “El enfoque biográfico a prueba de interpretaciones: Formas temporales de causalidad”. En: Lulle, T.; Vargas, P. y Zamudio, L. *Los usos de la historia de vida en las Ciencias Sociales II*. Lima: Institut français d'études andines.
- Dubar, C. (2002). *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*. Barcelona: Bellatierra.
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. París: Ed. Du Seuil.
- Enriquez, E. (1996). “El trabajo de la muerte en las instituciones”. En Kaës (Coord.). *La institución y las instituciones. Estudios psicoanalíticos*. Buenos Aires: Paidós.
- Fernández, L. (1996). “El análisis de lo institucional en los espacios educativos. Una práctica especializada o el enfoque de las prácticas”. *Praxis Educativa*. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Universidad de Buenos Aires.
- Fernández, L. (2005). *Las instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires: Paidós.
- Giménez, G. (2002). “Paradigmas de identidad”. En Chihu, A. (Coord.). *Sociología de la identidad*. México: Porrúa/UAM-I.
- Hall, S. (2002). “¿Quién necesita la identidad?”. En Buenfil, R. *En los márgenes de la educación. México a finales del milenio*. (Serie Cuadernos de De-Construcción Conceptual, Núm. 1). México: SADE/Plaza y Valdés.
- Kaës, R. (1998). *La institución y las instituciones. Estudios psicoanalíticos*. Buenos Aires: Paidós.
- Landesmann, M. (2015). “Itinerario biográfico en contexto. La construcción de un liderazgo académico”. En: Landesmann, M. y Ickowics, M. (Coords.). *Historias, identidades y culturas académicas*. México: UNAM/Juan Pablos.

- Landesmann, M.; Hickman, H. y Parra, G. (2009a). *Fundadores y Herederos en Psicología Iztacala*. México: Juan Pablos.
- Landesmann, M.; Hickman, H. y Parra, G. (21-25 de septiembre de 2009b). “Estrategia teórico-metodológica para el estudio de las identidades institucionales en dos generaciones de académicos de psicología [Discurso principal]”. *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Veracruz, México.
- Landesmann, M.; Hickman, H. y Parra, G. (2013). “Afilación disciplinar y espacios institucionales durante procesos formativos”. *Integración y conocimiento*, 2(1), 152-164.
- Landesmann, M.; Hickman, H.; Parra, G. y Covarrubias, P. (2006). “Identidad institucional e institucionalización de la Psicología Conductual en la Facultad de Psicología, UNAM (1970-1977)”. En Landesmann, M. (Coord.). *Instituciones educativas. Instituyendo disciplinas e identidades*. México: Juan Pablos.
- Landesmann, M.; Romo, R. M.; Parra, G. y Hickman, H. (2019). “Temporalidades sociales e institucionales en la conformación de identidades académicas. Fundaciones y refundaciones en las licenciaturas de Pedagogía (UANL) y de Psicología (FES-Iztacala, UNAM) 1970-1980”. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 10(16), 94-114.
- Lejeune, P. (1980). *El pacto autobiográfico y otros estudios*. Málaga: Megazul.
- Parra, G. (2011). *Académicos universitarios de los 60's en la Universidad Nacional Autónoma de México: estudio de la formación de una identidad generacional*. (Tesis de Maestría). México: FFyL-UNAM.
- Ricoeur, P. (1996). *Si mismo como otro*. México: Siglo XXI.
- Veyne, P. (1984). *Cómo se escribe la historia. Foucault revoluciona la historia*. España: Alianza editorial.

CAPÍTULO 14

NARRATIVAS ORBITALES¹ DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA: HUELLAS MEMORABLES, SENTIDOS BIOGRÁFICOS Y MARCAS IDENTITARIAS DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES EN LA UNIVERSIDAD ARGENTINA

Luis Porta
Jonathan Aguirre

Yo creo que el ejercicio docente es un viaje subjetivante. Porque uno se encuentra a uno mismo. Va reconociendo de uno posibilidades, imposibilidades, competencias, incompetencias, mezquindades, generosidades, referencias en sus maestros. Yo creo que esos contactos con el otro, que es también el otro en sus distintas instancias, son las condiciones de posibilidad para un conocimiento de uno mismo, para devenir sujeto

Cecilia Colombani, 2018

Introducción

Recibir el convite a participar de una obra que recupera aspectos centrales de los múltiples y variopintos procesos de construcción de la identidad docente en profesores universitarios (Alcalá, Demuth y Quintana, 2014; Porta, Laurentis y Aguirre, 2015; Laurentis y Porta, 2020; Vives, Albarrán, Hamui, Van der Goes, 2021; Hamui, 2021; Demuth, 2021; Vives, 2021) se nos presenta como una oportunidad no solo para compartir con colegas de otras territorialidades geográficas y académicas sobre la pertinencia de la temática, sus definiciones y debates actuales, sino también para visibilizar las potencias epistémicas y metodológicas que asumen las investigaciones biográficas, (auto)biográficas y narrativas al momento de recuperar historias de vida,

1 En Física, la órbita es la trayectoria descrita por un cuerpo alrededor de otro, en torno al cual gira por acción de una fuerza central, como lo es la fuerza gravitatoria en el caso de los astros celestes. Se trata de la trayectoria que traza un objeto al moverse en torno a un centro de gravedad por el cual es atraído, en principio sin llegar nunca a impactar con él, pero tampoco a alejarse del todo. En este capítulo recuperamos la metáfora de “narrativas orbitales” para dar cuenta de aquellas voces que construyen, reconstruyen, relatan, “orbitan” la docencia universitaria y, específicamente, las identidades profesionales docentes. Narrativas que encuentran su sentido en el hecho de orbitar la vida de estos profesores y su propia profesión docente, resignificándolas permanentemente.

identidades profesionales y experiencias docentes desde los propios testimonios biográficos de los protagonistas. Asimismo, la inclusión del escrito en el eje sobre prácticas docentes nos invita a enhebrar ciertos sentidos, significados y narrativas en torno a las prácticas de profesores universitarios y a reflexionar sobre la manera en que estos construyen sus identidades profesionales y las reconstruyen a partir de sus relatos.

Es desde estos archipiélagos teóricos y metodológicos que nos permitimos poner en cuestión el carácter singular del concepto de “identidad docente” y apostar por la pluralidad al momento de definirlo (Bruner, 2003). Ello implica revitalizar y considerar múltiples y complejas identidad(es), las cuales se van edificando y re-semantizando de acuerdo a contextos, territorios, coyunturas epocales, itinerarios biográficos y experiencias profesionales de cada sujeto. En este punto también asumimos que los procesos de construcción de identidades docentes son, en su esencia, narrativos (Ricoeur, 1996, 1999; Laurentis y Porta, 2020) ya que,

[...] somos narratividad, nos encontramos entramados al ser la narración de un relato, de un entrecruzamiento de diversos relatos pasados y presentes [...] así la subjetividad queda constituida como un texto, como síntesis de lo heterogéneo. Somos [auto] creación incesante a partir de los relatos históricos y de ficción que constituyen la historia de una vida. La identidad narrativa es por tanto aquella que el ser humano alcanza mediante la función narrativa (Ricoeur, 1999: 340).

240 Posar nuestra mirada en estas constelaciones de significados permite asumir a las identidades docentes desde su condición profundamente narrativa y centralmente biográfica y (auto)biográfica (Porta, 2021). Cuando los sujetos docentes narran sus historias, sus emociones, sus afectaciones y sus vidas en relación con sus prácticas profesionales, vuelven sobre su identidad, sobre quienes fueron, quienes son y quienes serán y reconstruyen dichas experiencias biográficas, a partir de esos relatos. Incluso, la potencia del enfoque radica en que quienes se animan a narrar sus procesos de construcción identitaria, lo hacen trastocando el sentido lineal del tiempo (Kohler, 2018; Aguirre, 2021). En el relato, la dimensión temporal cobra nuevos y potentes flujos al hilvanarse desde su narración biográfica y no desde la clásica condición cronológica moderna. De esta forma:

[...] las narraciones autobiográficas probablemente propicien a la persona que narra un proceso de reinención de sí mismo hacia la autonomía y el empoderamiento [formación] y le permite la comprensión de los procesos de aprendizaje a lo largo de la vida [life learning] y en todos los aspectos de la vida [lifewide learning] (Passeggi, 2020: 98).

El propio Bruner aporta la idea de ser “nosotros quienes construimos y reconstruimos continuamente un Yo, según lo requieran las situaciones que encontramos, con la guía de nuestros recuerdos del pasado y de nuestras experiencias y miedos para el futuro” (Bruner, 2003: 93).

Ahora bien, así como asumimos a las identidades docentes en tanto identidades narrativas, también consideramos que las prácticas de enseñanza desplegadas por los profesores universitarios se construyen y despliegan como parte integral de esa identidad y de sus propias experiencias biográficas de formación. Una suerte de habitus narrativo (Bourdieu, 1980; Arfuch, 2010; Porta, 2021) –biográfico, histórico, institucional, afectivo y profesional– que recubre la práctica docente y la va configurando, junto con los saberes de experiencia individuales y colectivos (Alliaud, 2017), en fermento para la construcción de identidades docentes.

Al referirnos categorialmente al objeto de estudio denominado “prácticas docentes” no lo contemplamos exclusivamente desde el desarrollo de habilidades operativas o técnicas:

[...] sino en la capacidad de intervención y de enseñanza en contextos reales complejos ante situaciones que incluyen distintas dimensiones y una necesaria reflexión, a la toma de decisiones y, muchas veces, hasta al tratamiento contextualizado de desafíos o dilemas éticos en ambientes sociales e institucionales (Davini, 2015: 29).

Como veremos en el desarrollo del presente capítulo, la práctica responde a un saber que no descansa enteramente en conocimientos profesionales formalizados, ni mucho menos reconoce como fuente única la teoría pedagógica. Las prácticas de los docentes se nutren de esos saberes de experiencia adquiridos en el despliegue mismo de la profesión o, incluso, incorporados gracias a las huellas que sus profesores memorables han marcado en su trayectoria de formación (Porta y Yedaide, 2013; Porta, Aguirre y Bazán, 2017; Porta y Flores, 2017; Porta, 2021).

En este punto consideramos oportuno recuperar la noción de “enseñanza poderosa” (Maggio, 2016: 39) que nos coloca interpretativamente en una dimensión de la práctica docente, específicamente en los ámbitos universitarios, entendida como aquella que da cuenta de un abordaje actual, permite pensar de otro modo la disciplina, otorga posibilidad de mirar en perspectiva, está siempre pensada en tiempo presente, es original y centralmente conmueve y perdura en el tiempo (Maggio, 2016). Esa condición de perdurabilidad y de afectación de las prácticas de enseñanza poderosas son aquellas que dejan marcas potentes en las trayectorias de los estudiantes. A continuación compartimos tres interludios biográficos que nos introducen al contenido del capítulo y dan cuenta de esa afectación sensible a partir de la cual las prácticas docentes se tejen más que como simples técnicas a ejecutar, como bálsamos hospitalarios de encuentros, aprendizajes y vidas compartidas:

Los maestros que nos transformaron aparecen a través de reconstrucciones que miran hacia atrás. Los relatos de los maestros que vuelven a mi memoria lo hacen a través de marcas en las que me reconozco como educadora. Cuando los reconozco, del mismo modo que esos momentos fuertes de mis propias clases, aparecen junto a una profunda emoción. [...] Entiendo así que aquellos docentes apasionados y que se emocionan reflejan, ni más ni menos, que están involucrados y que no les da lo mismo dar clase que ser contador público.

(Relato de Mariana Maggio en “Enriquecer la Enseñanza”, 2016)

“Se aprende a investigar, investigando y se aprende a escribir, escribiendo”. Esa frase ha resonado en mí desde que la escuche en la voz de Luis. [...] En cada clase teórica y práctica que lo acompañé durante mi adscripción y mis becas de investigación fui registrando sus modos, sus formas, sus maneras de abordar los contenidos del programa, su preocupación por los estudiantes, su empatía, también sus fastidios y desconciertos. Las reuniones de cátedras, pocas pero potentes, han sido también manantiales formativos desde los cuales pude beber los primeros sorbos de lo que implicaba una asignatura universitaria. La horizontalidad del trabajo que Luis nos proponía, la innovación y la apuesta permanente a correr los bordes y desplazar límites ha sido una marca difícil de borrar con el paso del tiempo. Y esto ha sido posible por tres o cuatro cuestiones centrales que están aunadas por la misma persona. Generosidad, afecto, participación y trabajo cotidiano han sido y serán elementos indiscutidos en la cátedra. Así lo ha planteado Luis desde el inicio y gracias a ese color particular que asume la materia, se va transmitiendo año a año a quienes nos hemos ido sumando.

(Relato de Jonathan Aguirre en
“Cuando se agota el lenguaje, solo quedan las metáforas”, 2020)

Hola, Luis, ¿Cómo estás? El asunto no es muy académico, pero el contenido del mail tiene mucho de ello. Hace unos días, en medio de este aislamiento y la incertidumbre de la pandemia, me he puesto a repasar mi biografía académica. No sé si tuve la oportunidad, alguna vez, de contarte esta historia, pero creo que este es el momento de narrarla o re-narrarla. Al regresar a mi trayecto formativo apareces casi inmediatamente. Inicié la carrera de Letras con mis cuatro hijos y un divorcio muy traumático. Cursar en la Facultad era un desafío. Me animé muy tímidamente, pero la academia me devoró casi de inmediato. Y ahí apareciste. Me diste una oportunidad. Recordabas mi cursada de Problemática y me ofreciste presentarme a final. Recuerdo que estábamos en la escalera correspondiente al piso de los Departamentos. Había llegado a la Facultad para devolver unos libros, ya no podía seguir adelante. La falta de trabajo y un desalojo próximo hacían imposible que continuara. Pero vos me viste entre todos tus estudiantes, te acordaste y pudiste rescatarme. Me rescataste de todo, del abandono, de la exclusión, de la falta de oportunidades. Creíste que, a pesar de todo, yo podía hacer algo más.

Y así regresé a la Facu. La elaboración de ese trabajo fue mi timón. Y puse el barco en su rumbo. Recuerdo que mi mamá se sentó varias tardes a pensar conmigo sobre qué trataría y a buscar la bibliografía pertinente. Un compañero me había regalado la colección de Zona Educativa y allí lo encontré. Para su escritura, mamá me ayudaba con los cambios de pañales y las mamaderas. Pasaron los años y apareciste nuevamente, ahora con la Especialización. Y aunque llevó tiempo. La muerte de mi nieta y la necesidad de tomar distancia de todo me llevó a sentarme en las vacaciones de invierno del año pasado a cerrar ese ciclo. Y un día llegaste, allá por 2013, con las novedades del

Doctorado. Todavía recuerdo al grupo reunido en Adum. Me pregunté tantas veces qué hacía ahí. Y luego llegaron los seminarios, el viaje a Rosario, el proyecto de tesis. El desborde laboral y las demandas familiares demoran la concreción de esa meta. Pero cada día, cuando me siento frente a la computadora, estoy segura de lograrlo. Es por ello, Luis, que necesitaba compartir con vos esta historia, que es la mía, pero que seguramente debe representar la de tantos otros estudiantes que tuvieron la oportunidad de cruzarse con vos en su formación. Y, estoy segura que al igual que ocurrió conmigo, dejaste huella, la imborrable huella que solo pueden dejar aquellos que son reconocidos como docentes memorables. Mi eterno agradecimiento. María.

(Relato de Luis Porta en “Seis interludios autobiográficos | Seis susurros performativos”, 2021)

Los tres microrrelatos elegidos grafican el contenido del capítulo que presentaremos a continuación. La narrativa biográfica y (auto)biográfica permite refractar dimensiones de las prácticas y de las identidades docentes que desde otros prismas difícilmente se captarían. Huellas de maestros memorables, sentidos biográficos y marcas identitarias son recuperadas aquí como interseccionalidades vitales (Grinberg y Porta, 2021; Porta y Ramallo, 2021) que nos forjan y nos constituyen posibilitando (des)objetivar aquello que hemos heredado, lo que hemos rupturizado y aquello que aún anhelamos. Incluso la apuesta de nuestro grupo es aún más osada cuando lo que se intenta captar y (re)vivir en el relato biográfico e identitario de los profesores universitarios son aquellas dimensiones orientadas a sus deseos, su intimidad y sus afectaciones sensibles. Se trata de acompañar esa estética y esa erótica del relato que cimientan toda identidad narrativa y que, en este caso, se trasluce en las prácticas de enseñanza (Haraway, 2017; Yedaide, Porta y Ramallo, 2021).

El capítulo que presentamos se estructura a partir de cinco apartados que dialogan y se retroalimentan entre sí. El primero de carácter introductorio recupera las principales líneas teóricas y epistémicas desde la cual nos posicionamos para abordar el objeto de estudio. El segundo presenta la arquitectura metodológica que cimienta las diversas investigaciones y producciones que el Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) de la Facultad de Humanidades la Universidad Nacional de Mar del Plata viene realizando desde más de 15 años y que dan sentido y fundamento a los hallazgos compartidos. El cuarto y quinto apartado visibilizan dos investigaciones con cretas del Grupo. Una, orientada a las narrativas biográficas y (auto)biográficas de profesores universitarios elegidos por sus estudiantes como memorables. Allí los docentes narran las huellas de sus propios maestros y cuánto de sus prácticas actuales dependen y se comprenden a partir de aquellas marcas biográficas imborrables. La otra indagación del GIEEC posa su mirada en la recuperación de aspectos éticos, políticos y pedagógicos sobre las implicancias de ser docentes universitarios, los compromisos con la ciudadanía y con la educación pública argentina que ello conlleva. Allí, en el marco de la I Fábrica de Ideas “Historias y prácticas”, desarrollada en Mar del Plata, Argentina, se entrevistaron a profesores de diversas universidades nacionales que se desempeñan en el campo de la didáctica y de las prácticas docentes.

En suma, recorreremos múltiples y variopintas narrativas orbitales de la docencia universitaria para enriquecer el corpus de trabajos que nuclea el presente libro y que busca expandir los sentidos, los debates y las conceptualizaciones sobre los procesos de construcción de identidades docentes y sus propias prácticas en la educación universitaria contemporánea.

Reflexiones metodológicas a partir de la perspectiva biográfica (auto)biográfica y narrativa en educación. Una apuesta post-disciplinaria

El relato biográfico no es solamente un recurso metodológico; es una apuesta ontológica y política por resignificar las experiencias vitales de los sujetos [...] la empatía que moviliza la acción solo puede despertarse cuando se ponen en juego también los guiones de la propia historia, tatuados en la memoria, recuperados al auxilio de una educación como la más humana de las actividades

Luis Porta y María Marta Yedaide, 2017

En el marco de las investigaciones llevadas a cabo en el seno del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) radicado en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, desde hace casi 20 años habitamos la didáctica universitaria desde las voces y vidas de quienes las transitan cotidianamente. Estudiantes y profesores, en el devenir de cada proyecto grupal de investigación, nos regalaron categorías vitales que nos posibilitaron ingresar a la complejidad de las prácticas de enseñanza y en la constitución de sus identidades docentes desde cartografías biográficas, profesionales y afectivas (Porta, Aguirre y Ramallo, 2018).

Lo hicimos desde y con el despliegue de la perspectiva biográfica, (auto)biográfica y narrativa en educación. Un campo en pleno desarrollo teórico, epistémico y metódico y que en palabras de Passeggi (2020) se caracteriza por ser híbrido, dinámico y en constante expansión temática e instrumental.

Los relatos autobiográficos de los diferentes agentes escolares, universitarios y de los actores de sus comunidades locales, construidos y reconstruidos en el marco conversacional de la entrevista narrativa, el trabajo de campo etnográfico, los talleres biográficos y la documentación narrativa, entre otros territorios de exploración metodológica dialógica e indicial, han ofrecido piezas narrativas, materiales documentales y fuentes biográficas y autobiográficas que permitieron el despliegue de ese conocimiento cualitativo sutil, excesivo y sensible respecto de la vida cotidiana en las escuelas y de las afectaciones, movimientos y voces de sus actores. Las autobiografías docentes, las historias de formación, las memorias de oficio, los relatos de experiencia, las cartas, los posteos autobiográficos, las autobiografías imagéticas, los diarios de clase, las autoetnografías docentes, las biografías de aula, son solo algunos de los recursos y modelos narrativos mediante los que las profesoras y las maestras cuentan sus historias y, al mismo tiempo,

dan cuenta de sus modos de habitar el mundo (Suárez y Porta, 2021). Es a través de la lectura analítica, interpretativa y dialógica de este material narrativo y documental vivo, vibrante, afectado, que las investigadoras (auto)biográficas estudian y conversan con las significaciones y saberes de experiencia que ponen a jugar sus interlocutoras. Narrando en primera persona el oficio de enseñar, relatando la materialidad y la gestualidad del propio trabajo artesano, contando afectadamente los detalles y secretos de habitar junto con otras la escuela y el aula, las y los docentes ofrecen materiales inigualables para construir dialógicamente análisis e interpretaciones acerca de cómo viven y significan la experiencia, (re)conocen su itinerario de formación y proyectan una imagen-futuro de sí mismas, de su comunidad de prácticas, de la enseñanza, de las alumnas (Suárez y Porta, 2021).

En educación, el campo educativo y de formación, las investigaciones de corte narrativo y biográfico han aprovechado esta profusa y diversificada producción de documentos, monumentos y obras narrativas de docentes para ofrecer nuevas pistas de conocimiento, participación y acción transformadora. Y como aporte metodológico de todo ese movimiento creativo, también ha experimentado reflexivamente sobre las dimensiones y posibilidades estéticas y poéticas en la composición narrativa y dialógica de la escritura científica, académica y pública.

En la investigación (auto)biográfica, biográfica y narrativa, los textos construidos en las entrevistas son enfocados desde una triple vertiente filosófica que incorpora el giro hermenéutico, el giro lingüístico y el giro afectivo (Solana, 2017; Cuello, 2019; Ramallo, 2019). Este marco filosófico permite tematizar los relatos, asumiendo la complejidad de la tarea del investigador como intérprete –puesto que establece un diálogo con el texto, sin excluir el reconocimiento de sí mismo como sujeto portador de significados (Bolívar, 2016).

Desde este locus de enunciación, consideramos que estamos en presencia de una “apuesta post-disciplinaria” (Passeggi, 2020: 52). Dicha apuesta se inspira en el pensamiento de Franco Ferrarotti (2014), en sus reflexiones sobre la autonomía del método biográfico en las ciencias sociales. Para Ferrarotti, el ser humano construye un conocimiento global y holístico sobre sí mismo y su sociedad, para dar cuenta de este complejo conocimiento, el autor propone un enfoque post-disciplinario:

[...] el método biográfico y los estudios culturales están en una visión común, están más allá de las divisiones disciplinarias. Ni multi, ni inter, ni transdisciplinario, sino post-disciplinario. [Esto significa que es necesario] buscar los instrumentos heurísticos y metodológicos en el lugar donde se encuentran: en la historia social, la filosofía, la antropología social y cultural, la etnografía, la psicología y el psicoanálisis, pero también en la literatura y la poesía (Ferrarotti, 2014: 25).

Específicamente en los inicios del GIEEC, nos preocupamos por indagar la didáctica en el nivel universitario, las prácticas que en ella se despliegan y los recursos que se ponen en juego para llevarla a cabo a partir del testimonio de docentes que fueron elegidos por sus estudiantes por ser aquellos que dejaron una huella formativa potente en sus trayectorias educativas. Las investigaciones se desarrollaron con docentes de los distintos profesorado de nuestra Facultad.

Posteriormente, en las sucesivas entrevistas en profundidad biográfico-narrativas con dichos profesores universitarios nos dimos cuenta que lo que estábamos relevando trascendía las dimensiones clásicas de la didáctica y del ser docente en el nivel superior, ya que las narrativas biográficas de los protagonistas recorrían aristas de sus vidas en torno a sus propios profesores memorables, sus recorridos vitales en las instituciones educativas, sus emociones y afectaciones, sus deseos, sus miedos, incidentes críticos familiares y, principalmente, emergieron como categorías centrales: la pasión en el acto de enseñar, las configuraciones y (re)configuraciones identitarias del ser y devenir docente, el cuerpo y su despliegue en las clases, y tantas otras que nos convidaron a traspasar la mera indagación de las prácticas y situar a estas en un todo narrativo y biográfico. Profesores que cuentan, estudiantes que narran, investigadores que habitan esas narraciones produce un entretejido categorial que enriquece y abona el campo de la enseñanza universitaria.

En la actualidad, el grupo y las investigaciones que en su interior se desarrollan viven una “expansión de lo (auto)biográfico-narrativo” (Porta, 2021: 5) hacia nuevos temas e instrumentos en el campo educativo. Las temáticas que las producciones abordan hospedan nuevos horizontes que nos posicionan desde formas otras de ser y estar en el campo educativo y pedagógico contemporáneo (Ramallo, Yedaide y Berengeno, 2021; Ramallo y Porta, 2021; Porta y Méndez, 2021). Lo íntimo, lo performativo, lo ambiental y ecológico, lo afectivo, lo político, lo cuir y lo abyecto en el territorio educacional están ingresando desde hace años a las producciones del grupo, convidando a quienes la llevamos a cabo a despojarnos de dogmatismos metodológicos y a situarnos en un mundo que es pedagogía y en una pedagogía que es, en sí misma, el mundo que nos rodea.

Como anticipamos en la introducción, a continuación presentaremos algunos hallazgos narrativos y biográficos a partir de dos investigaciones llevadas a cabo por el GIEEC durante los últimos años. La primera de ellas se orienta al trabajo con cuatro profesores memorables –dos de la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño y dos de la Facultad de Humanidades, todos de la Universidad Nacional de Mar del Plata–. El grupo viene trabajando con dichos docentes desde más de 10 años a partir de entrevistas en profundidad biográfico-narrativas (Denzin y Lincoln, 2015), grupos focales con sus colegas y adscriptos, entrevistas flash con sus estudiantes (Denzin y Lincoln, 2015), con análisis de documentos personales proporcionados por los propios docentes –fotografías, cartas, escritos, colecciones, redes sociales–. El bagaje de recursos e instrumentos de recolección de datos permitió en 2015 y 2018 publicar la Colección Pasiones (Porta y Martínez, 2015a, b; Porta y Álvarez, 2018; Martínez y Yedaide, 2018) la cual reúne las historias de vidas y sus vínculos con la enseñanza universitaria de los y las memorables Cecilia Colombani, Cristina Piña, Roberto Kuri y Juan Manuel Escudero. En este capítulo recuperaremos retazos narrativos y biográficos de dichos docentes a partir de los cuales podremos visualizar los sentidos identitarios que desde sus prácticas han construido y la importancia que estos les atribuyen a las huellas que sus propios maestros y profesores han dejado en ellos. En esa misteriosa trama identitaria también los relatos dejan emerger el vínculo central, potente y empático que estos profesores construyen con sus propios estudiantes. Elemento constitutivo de su identidad y su ser docente en la universidad.

En el segundo apartado de hallazgos presentamos los testimonios y narrativas de profesores que se desempeñan en el campo de la didáctica y de las prácticas en distintas

universidades nacionales. En el marco del programa “Camino hacia el Centenario de la Reforma de 1918”², propiciado por la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) de la Nación, el GIEEC organizó en el año 2018 la “I Fábrica de Ideas. Historias y Prácticas”, la cual reunió a autoridades y docentes de diversas universidades nacionales. En ese contexto, miembros del equipo entrevistamos a 15 profesores universitarios en torno a los sentidos que adquiriría la reforma universitaria en tiempos actuales, los desafíos que nos presentaba, y centralmente les preguntamos qué implicaba para ellos, en términos biográficos y profesionales, ser docentes universitarios. Retazos narrativos de dichas entrevistas se compartirán a continuación como aporte a la edificación colectiva del objeto de estudio que nos convoca.

Cabe destacar que todas las entrevistas realizadas y los testimonios brindados poseen el consentimiento firmado de sus protagonistas. En el caso de los profesores memorables de nuestra universidad, explicitaron en dicho consentimiento la aprobación del uso de sus nombres en futuras publicaciones. Los docentes de distintas universidades nacionales que participaron de la I Fábrica de Ideas dieron su consentimiento para el uso de los testimonios pero no explicitaron la aprobación de sus respectivos nombres. Por tanto, resguardando la confidencialidad y la ética de este tipo de investigaciones, los retazos narrativos del apartado III tendrán los nombres de sus autores y los del apartado IV se referenciarán con la sigla (DU) Docente Universitario.

Profesores memorables, temporalidades nómades y construcción(es) identitaria(s) en la docencia universitaria. Cuando las prácticas de enseñanza tensionan la linealidad del tiempo

Es que escribir ya no puede seguir designando una operación de registro, de constatación, de representación, de pintura [como decían los Clásicos], sino que más bien es lo que los lingüistas, siguiendo la filosofía oxfordiana, llaman un “performativo”, forma verbal extraña [que se da exclusivamente en primera persona y presente] en la que la enunciación no tiene más contenido [más enunciado] que el acto por el actual ella misma se profiere: algo así como el “Yo declaro”, de los reyes, o el “Yo canto”, de los más antiguos poetas.

Barthes, 1968:

2 La denominada “Reforma Universitaria de 1918” fue un proceso reformista liderado por estudiantes de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, que cimentó las nuevas bases del sistema universitario argentino en el siglo XX. Los jóvenes reformistas de 1918 buscaron liberarse del yugo conservador en el que estaba inmiscuida la educación superior nacional desde el siglo XIX y apostaban por su fortalecimiento a partir de principios tales como: la autonomía de la Universidad; el cogobierno; el cuestionamiento de la Universidad como “fábrica” de exámenes y títulos profesionales; la renovación pedagógica; la función social de la Universidad; el rol del Estado, la centralidad de los estudiantes como destinatarios y protagonistas de la educación; la relación de la universidad con la sociedad y su transformación (Fernández y Pérez, 2017). De dicho periodo emana el célebre “Manifiesto Liminar de 1918”, escrito por el estudiante Deodoro Roca. “Hasta el día de hoy, cautiva y seduce [...] sigue siendo literalmente impecable y, como buena poesía, su fraseo continúa invitando a leerlo en voz alta” (Alaniz, 2017: 116).

Para aproximarnos a la idea de “identidad”, nos adherimos al enfoque psico-sociocultural de Bruner, quien la concibe como un constructo relacional, individual y colectivo (2003). Entendemos, al igual que Geertz, al hombre inserto en la cultura como un “sistema de signos interpretables” (Geertz, 1992: 26) que oficia de contexto, y que nos permite describir conductas e instituciones; y a la vez superar al relativismo cultural, en el que la identidad, prisionera del momento, se disuelve en el tiempo y el espacio (Laurentis y Porta, 2020). Sin embargo, a pesar de que los tiempos que corren nos hacen imposible concebir la identidad como esencia y solo podemos aproximarla como esa construcción atravesada por la cultura, quienes trabajamos con narrativas biográficas no podemos dejar de reconocer ese continuum que reconoce raíces y se proyecta hacia el futuro en el cual nuestros sujetos se reconocen e identifican como docentes.

En este contexto interpretativo, y retomando a Bolívar, Fernández y Molina: “La identidad del yo se explicita –entonces– en la crónica del yo en la geografía social y temporal de la vida, como una reflexión del sujeto sobre los sucesivos escenarios recorridos, en orden a su posible autodefinición en la unidad de un relato” (2005: 3). Esta reflexión es la que permite superar el conflicto entre la mutabilidad y la mismidad, y dar lugar a la concepción de Ricoeur de identidad narrativa. “Las narrativas se evidencian, de este modo, como teoría, método de investigación y objeto de análisis, abriendo el camino a la aparición de categorías emergentes de los mismos relatos” (Laurentis, 2014: 72).

En el caso particular del presente apartado, recuperaremos tres dimensionalidades de la práctica docente de los profesores memorables de nuestras investigaciones que dan cuenta de un particular proceso de construcción de identidad profesional.

Los retazos narrativos de Cecilia, Cristina, Roberto y Juan Manuel evidencian sentidos subjetivantes del ser docentes universitarios que, en ocasiones, escapan a las clásicas referencias instrumentales de la didáctica, e incluso trascienden las fronteras disciplinares posando su atención en aspectos emocionales, empáticos, afectivos y vinculares de la práctica docente (Porta, Aguirre y Bazán, 2017). Les preguntamos a estos memorables qué significaba para ellos la docencia y qué sentidos asume en su biografía. Pasión, viaje(s), entusiasmo, curiosidad, cimientan el ejercicio de la docencia de los profesores entrevistados enhebrándose sutilmente con sus propias identidades narrativas:

Soy apasionada al enseñar, porque sé lo que es el interés del otro, la atención. Yo sé capturar la atención, porque he estado arriba de un escenario alguna vez en mi vida, eso sí lo sé. Cuando la gente se aburre es mortal; por eso yo creo, cuando te decía..., “siempre hay algo escénico en la clase”, es porque vos estás manejando el interés de un conjunto de personas que tienen veintisiete cosas en qué pensar y demás. Pero uno tiene que ser tan potente en el atractivo de lo que está enseñando... hacer atractivo, porque hay cosas que son más duras que un hueso... Ahí está el trabajo, hay un trabajo casi teatral de poner en escena los conocimientos... pero, al mismo tiempo, yo no puedo enseñar nada que no me guste.... No puedo, estoy imposibilitada de enseñar cosas que no me gustan... o lo anuncio: “esto no me gusta... así que, en fin, vamos a explicarlo...”. De todas formas, me entusiasmo fácil, pero no tanto en el caso de enseñar... yo creo que nunca he enseñado algo que me aburriera... Pero, al final, siempre me termino enganchando en algo, aunque sea en el desafío... yo no sirvo para hacer las cosas fríamente (Cristina Piña, 2015).

Creo que todos los docentes, si somos honestos, tenemos que decir que aprendemos de los alumnos, y los alumnos preguntan cosas que de pronto no te has preguntado, te llevan a ver aspectos en los cuales no has reparado. *La enseñanza tiene mucho de diálogo*; lo que te vuelve de lo que uno ha dado. Además, no hay nada más lindo que ver crecer e independizarse a la gente, encontrarte con alumnos, a los que has tenido años atrás y ellos te recuerdan, pero siguen su camino, su ruta... eso es fantástico para mí, es la gran realización (Cristina Piña, 2015).

Yo entiendo a la docencia desde *la metáfora del viaje*. Yo creo que enseñar es un modo de viajar por uno mismo y en dirección al otro. Fundamentalmente porque el otro tiene su bagaje de experiencia, sus conocimientos, tiene un modelo de instalación propio que frente a nuestro modelo de instalación como docentes genera un encuentro, como se encuentran las coordenadas de un viaje. Uno va hacia un lugar con todo su bagaje, pero cuando llega a ese lugar, el propio sitio, la propia ciudad, el propio país, para pensarlo metafóricamente la propia aula, tiene su propia espesura que se pone a dialogar con lo que nosotros llevamos en el viaje, nuestra historia como persona y como docentes. Los viajes son encuentros. Uno viaja para encontrar prácticas sociales. Y eso es lo que uno encuentra en el aula. Uno encuentra personas, encuentra discursos, encuentra prácticas sociales, encuentra costumbres, encuentra paisaje antropológico. Si uno va abierto al encuentro. El viaje te cambia, como nos cambia la docencia. *La docencia nos hace mejores personas* (Cecilia Colombani, 2018).

La docencia para mí es un *viaje subjetivante*. Cuando uno abraza la profesión sin pensarlo desde la estricta salida laboral, si a uno lo ha atravesado la profesión en ese campo de la pasión, como padecerla, como sentirla, como sentir el impacto –entonces– *la profesión es el Kairós, es la oportunidad, la ocasión favorable para devenir sujetos* (Cecilia Colombani, 2018).

Mi carrera como docente universitaria obedece a los cánones de lo que la academia espera de un académico. Pero para mí la vida pasa por otro lado. Por lo tanto, *para mí el viaje tiene que ver con esa posibilidad comunicante, con esa pasión que me despierta lo que hago*, esas ganas de comunicarlo. Y allí hay alumnos que esperan y colegas que esperan independientemente de la gloria o de la fama de estar en el corazón de Europa o de algún lugar alejado en el Amazonas o en Chile (Cecilia Colombani, 2018).

Como docente, en mis primeros años en la facultad busqué hacer un poco lo que me había gustado que hacían conmigo. Entusiasmaba a los estudiantes. Trataba de contarles todo lo que sabía. Hablábamos de música hasta el techo. Siempre les decía: Escuchen esto... escuchen esto... Pongan, por ejemplo, Verano Porteño de Piazzolla y después me cuentan qué les pasó. Unos sustos se pegaban con los descubrimientos. Literatura, lo mismo, permanentemente recomendaba libros y les decía: “Acostúmbrense, que es mucho más lindo vivir así que esperar la limosna de una nota, porque no van a conseguir nada con eso” (Roberto Kuri, 2015).

Lo que yo creo, lo que tengo todavía presente: es despertar en la gente la inquietud de estudiar, escuchar música, etc. *Es casi como estudiar el universo, es meterse en las moléculas, entre tantas disciplinas marcadas que hay.* Encontrar ese conductito, algunos contactos. El día que yo descubro esas conexiones anónimas, con eso... *tratar de que encuentren amor, que se cuelguen de esas cosas que están entre las cosas.* Hacer un poema con algo que no se toca, que no se ve. No es, creo en lo que palpo, al revés, creo mucho más en lo que no palpo (Roberto Kuri, 2015).

Maggio recupera como una de las condiciones de la enseñanza poderosa su posibilidad de “conmover y perdurar” (2016: 61). Las narrativas vertidas aquí evidencian una particular manera de construir la profesión. Estos docentes se corren de lo estrictamente curricular o académico para asumir la docencia y sus prácticas desde coordenadas más sensibles. No descartan la erudición, el conocimiento disciplinar, la actualización constante, ni la propia carrera académica. Pero la recuperan dotándolas de sentidos más empáticos, más humanos.

Mencionábamos al comienzo del apartado la potencia que asume el enfoque narrativo en cuanto que permite trastocar el sentido lineal del tiempo y habitar temporalidades nómades (Aguirre, 2021). Esto es lo que efectivamente ocurre cuando en los relatos de nuestros profesores emergen las huellas de sus propios maestros y la evidencia de esas marcas en sus prácticas docentes actuales.

A continuación, los testimonios presentados anticipan un pequeño viaje en los tiempos biográficos de los protagonistas que se va enhebrando con las prácticas que estos despliegan en sus cotidianos universitarios construyendo y re-construyendo su propia identidad docente:

Tuve algunas maestras hermosísimas, de esas que, y creo que de ahí me quedó la marca, lo que más tenían era entusiasmo en que vos estés contento, en que hagas con gusto las cosas. No había verdugas, no había maestras de esas de: tenes que hacer, tenes que saber, Pero no era solamente conmigo: ellas eran así. Con lo cual yo no veía la hora de ir al colegio (Roberto Kuri, 2015).

En mi proceso de formación en el secundario encuentro rigideces, esa figura tradicional, muy tradicional, muy estereotipada de lo que era un profesor de la escuela media en aquellos años, 1968-1972. Una cosa de muchísima disciplina [...]. Yo lo vivía como una escuela de muchísima disciplina de alta exigencia académica. [...] Ahora elegí ser docente en el pasaje a la universidad. Allí sí tengo las figuras más emblemáticas que marcaron mi ser profesora en el futuro. Por ejemplo, quien fue mi profesora de Filosofía Antigua y de los distintos griegos, que fue Victoria Juliá. Una mujer que daba simultáneamente en la UBA como en la Universidad de San Martín. Ella resumía una cosa de mucha rigurosidad académica, pero al mismo tiempo de mucho vínculo personal avorecido por esa situación particular de los pocos alumnos que cursaban. En

sus prácticas vinculaba lo académico y lo afectivo. Esa alquimia me marcó muy fuerte; fue realmente una matriz de aprendizaje que yo valoro enormemente. De allí que entiendo a lo educativo como construcción de vínculos de afecto. Eso viví en la Universidad de Morón y me marco (Cecilia Colombani, 2018).

Hubo dos docentes, por un lado Peltzer que me impactó –daba clases que era un plomo, pero sabía tanto que te olvidabas–. Yo de él aprendí muchísimo, porque trabajé con él mucho tiempo; de él aprendí la actualización constante, porque él tenía una biblioteca impresionante y como no era de Letras –era un escritor que se había formado como abogado– por eso tenía la obsesión de estar más actualizado que nadie porque pensaba que no tenía la formación debida, entonces tenía todo lo último y yo me leí media biblioteca de ahí. Por otra parte, me impresionó un profesor joven que murió, Agustín de la Riega, habrá muerto a los 35 años, de un infarto. Fue el Profesor de Filosofía que nos dio Introducción a la Filosofía, muy talentoso, muy bueno, había estado en Alemania, se había recibido en la UBA y había vuelto. Él y Gabriela Rebok eran unos profesores inolvidables... A Gabriela Rebok yo la tuve como Profesora de Antropología, y fue con quién empecé a enseñar. Gabriela tenía una formación y una solidez únicas; ella venía de estar con una beca en Alemania. Agustín por el entusiasmo y Gabriela por la solidísima formación en el exterior, fueron capitales para mi amor por la enseñanza y la filosofía (Cristina Piña, 2015).

A mí me marcó fundamentalmente la profesora de Ciencias Naturales, bueno porque me enseñó otra manera de aprender, simplemente. Las Ciencias Naturales las hacíamos en la calle, las hacíamos en contacto directo con el objeto de estudio, el libro de texto lo teníamos, pero era una herramienta secundaria. Lo fundamental era el trabajo en laboratorio, el trabajo con disecciones, trabajar en un pequeño herbario, es decir, todo aquello nos servía para entender la naturaleza. Yo creo que ella fue una gran profesora (J. M. Escudero, 2018).

Los relatos biográficos refieren a un tiempo pasado que es recuperado y reconfigurado en función del presente y de su narrativa en términos de deseo, de proyección de futuro y de continuidades dialógicas entre unas y otras. En ese espacio de “historicidad, socialidad y territorialidad” (Porta y Álvarez, 2018: 33), la narrativa contribuye a la afirmación de nuevos parámetros articuladores entre pasado, presente y futuro de forma diacrónica.

En las narrativas de Roberto y Juan Manuel, las maestras de la escuela primaria han marcado su devenir docente. Cecilia nos recuerda con su intervención la rigidez y la disciplina de su escuela primaria, que nos lleva a volver sobre la propia identidad histórica del magisterio, su tradición normalista y su apuesta por el disciplinamiento de los cuerpos y de las subjetividades (Davini, 1995, 2015). Pero, al mismo tiempo, trae en su relato, a aquella docente que supo conjugar lo académico con lo afectivo. Urdimbre de intelecto-afecto (Flores y Porta, 2013), que acompaña la identidad y las prácticas de

enseñanza de Cecilia hasta la actualidad. Finalmente, Cristina vuelve la mirada hacia la universidad y hacia esos docentes que marcaron su trayectoria desde una apuesta concreta por la actualización, la lectura, la erudición y el compromiso con sus estudiantes.

Los profesores de nuestro estudio “tiran del hilo de su historia” (Porta, 2020) no para repetirlo automatizadamente, sino para revisitarlo en pos de de-construirlo a partir de los nuevos sentidos que estos le atribuyen a su propio ser y estar en la universidad como docentes. Prueba de esa temporalidad que va y que viene en el devenir del relato es el vínculo que dichos docentes forjan o intentan forjar con sus estudiantes.

Siempre que se encuentra un docente, en un ejercicio de praxis docente, con un grupo de gente, algo va a acontecer. El tema es ver la calidad de lo que acontece. En mis clases intento que algo acontezca del orden de lo afectivo. Algo que los abrace, que los toque, que los roce. [...] Hay algo que se genera entre el discurso y la posición del docente y ellos que están allí esperando y dispuestos a dar. Se generan muchos espacios de libertad sin que se pierda una cosa, de todos modos muy precisa en lo que refiere a la transmisión del conocimiento y demás; se dan en un clima de rigurosidad pero de afecto. Creo que eso han hecho conmigo algunos de mis maestros e intento replicarlo desde mi propia subjetividad Cecilia Colombani, 2018).

Voy a sonar demagógico. Hay gente que cuando me jubilé, me mandó un mail que decía: *Tengo miedo de dejar de aprender, pero me salva pensar que en cualquier momento se va a abrir la puerta y usted va a volver a entrar. Un poema!*, es para publicarlo. Además saben que a mí me pasa lo mismo con ellos. Que no miento, yo no podría entusiasmarlos, ni querer ampliar el universo, si no fuera por ellos. No son todos, pero son TODO (Roberto Kuri, 2015).

El alumno extraordinario para mí es aquel que todo el tiempo me está pinchando, que ve lo que yo no veo; el alumno que me escucha atentamente, registra todo, o hace una conexión con otra cosa. El que está bien atento, pero no se queda nada más que conmigo, no se queda solo con lo que le enseño. Es el que viene con algo “bajo el poncho”. Que entendió, prestó atención e interiorizó todo lo que le pude dar, pero no se quedó con eso solo. Eso es el alumno ideal para mí, que tiene otras ideas, que tiene polémica... “yo tengo una perspectiva distinta, por esto y por esto”. “Ah, bueno, discutamos un rato”... No me gusta el alumno curita: “lo que usted diga”, “no, bueno, lo que usted dice lo entendí; está todo muy bonito. Ahora, ¿y esto cómo va?” (Cristina Piña, 2015).

Yo quiero un ciudadano y un estudiante sabio, no para que llegue al Nobel, sino para que viva en paz y en armonía con los demás, para que sus ciudades sean lugares agradables, armoniosos, bellos y para que pueda hacer lo que quiera solo o con los demás. *Para que sea libre para ser lo que quiera ser desde la perspectiva religiosa, sexual, etcétera, esta, para mí, esta es mi utopía. Básicamente que sea libre* (J. M. Escudero, 2018).

El abordaje de los procesos de construcción de identidad docente reviste de una complejidad tal que exceden las líneas de un apartado o un capítulo. Pero si podemos ingresar en el misterio de esa construcción tomando como referencia los puntos cardinales que las narrativas de los profesores de nuestra investigación nos ofrecen: la docencia universitaria asumida desde sus sentidos más biográficos, las huellas de aquellos maestros que han marcado sus trayectorias y los vínculos que estos forjan con sus propios estudiantes.

Pasión, entusiasmo, creatividad, libertad, viaje(s), empatía, conocimiento actualizado, alteridad crítica y multidisciplinariedad son condimentos que no debieran faltar en el despliegue de nuestras prácticas si anhelamos que las mismas conmuevan, perduren y dejen huella en nuestros estudiantes como lo han hecho la de los profesores del estudio.

Narrativas orbitales de la docencia universitaria

El sentido ético, político y biográfico de ser profesor en la universidad argentina

Ya no me preguntaba “¿Qué hacer?”. Todo estaba por hacer, todo lo que antes había deseado: combatir el error, encontrar la verdad, decirla, iluminar el mundo, quizá también ayudar a cambiarlo. Necesitaría tiempo, esfuerzos para cumplir aunque solo fuera una parte de las promesas que me había hecho: pero esto no me asustaba. Nada estaba ganado: todo seguía siendo posible.

Simone De Beauvoir, 1959

Al recibir la invitación para participar de la presente obra se nos convidaba a abordar, al menos tangencialmente, algunas pinceladas de lo que implicaba ser profesor universitario. Una tarea compleja, por cierto, teniendo en cuenta los límites de la escritura. Pero consideramos que para emprender la tarea encomendada podríamos socializar la investigación que el GIEEC llevó a cabo en el 2018 en el marco del Programa “Camino a la Reforma Universitaria de 1918”, a partir de la cual se entrevistaron a más de 15 docentes de diferentes universidades nacionales. Dichos colegas participaron de la “I Fábrica de Ideas. Historias y Prácticas”, que fue organizada también por el Grupo.

Principalmente, el eje del guion de las entrevistas estuvo puesto en la universidad y en los sentidos biográficos y profesionales que asumían los principios de la reforma en la actualidad. Uno de los núcleos de la conversación versó en torno a las implicancias que tenía en la vida de estos profesores ser docentes en la universidad pública argentina.

La Universidad forma parte de mi identidad personal; yo soy quien soy porque estudié en la universidad y porque le dediqué mi vida profesional como docente. Es una gran relación. Yo vivo para la Universidad, desarrollé mi profesión en ella. Y puedo decir con mucha alegría, y con mucha humildad, que estoy muy agradecida por esta opción. Es un ida y vuelta, porque yo le doy pero la universidad también me ha abierto las puertas del mundo. Para mí, ser docente universitaria –y más en el campo de la educación– es una relación de identidad personal muy fuerte. Mi proyecto de vida está definido por la universidad (DU3).

Yo me siento parte de la universidad y la universidad es parte mía. Es parte de mi ser. Yo no me identifico como alguien fuera de la Universidad pública. Soy lo que soy ahora porque he participado todos estos años de trabajo en la universidad desde distintos ángulos: desde la gestión, desde la extensión, desde la docencia, desde la investigación. La Universidad es parte mía (DU6).

La Universidad es como la columna vertebral de mi vida. Estudiamos en el grado, fuimos ayudantes, alumnos; después, empezamos en la docencia de jóvenes, fuimos creciendo. Después hicimos un Doctorado a partir de un convenio y nos pudimos doctorar, en mi caso en el extranjero. Pero todo eso, yo se lo debo a la Universidad de Mar del Plata. Es muy estructurante de toda mi vida, porque no es solo un trabajo. Tiene que ver con nuestra autorrealización profesional y de crecimiento, más allá de todos los problemas que tiene la universidad hemos construido toda una vida en ella (DU2).

Mi relación con la Universidad es de larga data y muy intensa. Pronto cumpliré treinta años de antigüedad como docente de la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires. Me siento hija de la Universidad pública a pesar de haber tenido diferentes recorridos, en diferentes tiempos y en diversas organizaciones. El trabajo permanente y que define mi vida y estructura mi carrera es el de docente de la Facultad de Filosofía y Letras (DU4).

Soy profesora de la universidad hace varios años y la Universidad para mí ha sido siempre un espacio de poder, un espacio de posibilidad. En parte porque me lo ofreció, y en parte porque la propia concepción en la que estoy formada de relaciones de poder me permite pensar que las instituciones son para que los sujetos las habiten y las modifiquen (DU1).

Mi relación con la universidad es intensa porque creo que la opción por la docencia en la Universidad pública es una opción política también. Todo es opción política. Implica una posición que tiene que ver con la democratización del ingreso al nivel superior, la permanencia, el egreso y eso va tomando diferentes rasgos de acuerdo al momento. Pero la Universidad es el espacio para discutirlo y problematizarlo. *La Universidad es el espacio de lucha para lograr mayores reivindicaciones* (DU5).

Soy egresada de Institutos de Profesorados, porque cuando quise hacer Pedagogía en la Universidad de Rosario no estaba la carrera. A pesar de haber hecho toda mi escuela (primaria secundaria y jardín de infantes) en una institución pública, en una escuela normal, tuve que ir a un Instituto privado. Y ahí, en pleno inicio de mi docencia, vino uno de los tantos golpes militares; así que no tuve acceso al ingreso a la Universidad hasta la apertura democrática de 1983. Entonces, con ciertos temores (yo tenía experiencia ya en escuela primaria y en los Institutos de Formación Docente) empecé en la carrera de Ciencias

de la Educación, y realmente me resultó apasionante la vida universitaria. La Universidad te abre una perspectiva muy interesante. Esa cosa de movilidad, de niveles importantes de politización, de articulación con lo social, me parece que lo tiene muchísimo más desarrollado la Universidad que otras instituciones. Y eso nos enriquece como docentes, y desde allí es que desplegamos esa ética pública y para lo público (DU2).

Las narrativas compartidas nos permiten visualizar no solo el sentido de pertenencia que, generalmente, la universidad estimula en quienes la transitamos cotidianamente ejerciendo la docencia. Sino que posibilitan advertir el profundo sentido biográfico, político y ético que los profesores universitarios manifiestan respecto a sus prácticas profesionales. La universidad, para muchos de los entrevistados, fue el hábitat en el cual se formaron, se perfeccionaron, iniciaron su vida profesional y la consolidaron año a año. El ser primera generación de profesionales universitarios y haber vivido coyunturas políticas, sociales y económicas adversas para la educación superior pública ha generado un mayor sentido de pertenencia y un potente significado identitario y político.

No sabemos si hemos agotado la pretensión inicial de abordar en profundidad la cuestión de lo que implica ser docente universitario hoy en Argentina. Pero estamos convencidos que estas narrativas, al menos, nos acercan a coordenadas potentes para iniciar la tarea y provocar el debate hacia futuras indagaciones en la materia.

Reflexiones finales

El viento borra las huellas de las gaviotas. Las lluvias borran las huellas de los pasos humanos. El sol borra las huellas del tiempo. Los narradores buscan las huellas de la memoria perdida, el amor y el dolor, que no se ven, pero no se borran

Galeano, 2016

En la obra *Kairós. Apología del tiempo oportuno*, Giacomo Marramao (2008: 85) sostiene que “el tiempo se sitúa en la encrucijada de la relación entre la experiencia cotidiana y su representación”. Si recuperamos también aquí los postulados de Ricoeur (1999), podríamos robustecer la expresión incorporando a la narrativa como ese puente de sentidos y significados construidos entre la experiencia biográfica del tiempo, su representación y su reflexión.

Las identidades docentes, de alguna manera, oscilan en estas coordenadas narrativas a partir de sus historicidades, socialidades y territorialidades (Porta, 2021). Se construyen y de-construyen en el propio devenir de los sujetos y son constituidas por todas las experiencias conscientes e inconscientes que los profesores atraviesan a lo largo de vida.

En ese magma de significados (Porta y Álvarez, 2018), las prácticas de enseñanza que desplegamos, las huellas de los maestros que hemos tenido, los vínculos que forjamos con nuestros estudiantes y colegas, los sentidos políticos, éticos y públicos que construimos en y por la universidad pública se configuran en algunas de las aristas de las identidades de docentes universitarios argentinos.

El enfoque biográfico, (auto)biográfico y narrativo nos ofrece a nosotros como investigadores y a los profesores como verdaderos autores de los relatos, diversas refracciones de sus vidas puestas de manifiesto en una narración que, no necesariamente, sigue los lineamientos cronológicos del tiempo moderno. Más bien, propone un recorrido biográfico que va y viene en el devenir temporal, provocando nuevos registros y experiencias identitarias.

Puntualmente, las narrativas de los docentes que hemos entrevistado en el seno de las investigaciones del GIIEC recuperan una categoría indispensable para comprender muchos de los procesos identitarios que acontecen en la vida de los profesores universitarios: la Pasión. Al respecto, resume una de nuestras colegas:

[...] la pasión es lo que convierte a la vida en algo que vale la pena ser vivido. La pasión es aquello que frente a una persona, a un espectáculo, una obra de arte o un paisaje, te da el entusiasmo como para unirte, como para buscarlo, como para tener mayor empatía. La pasión para mí, reitero, es lo que convierte a la vida en algo que vale la pena ser vivido, porque si vos no tenes pasión, todo puede ser gris y todo puede ser muy correcto... pero cuando hay pasión disfrutas mucho más. [...] creo que perdes el disfrute de la vida si no te apasionas (Cristina Piña, 2015).

No buscamos aquí agotar la indagación sobre el objeto de estudio propuesto en esta obra. Simplemente ensayamos algunas líneas que consideramos potentes para reflexionar sobre los procesos de construcción de identidades docentes, las prácticas de enseñanza en contexto y los sentidos que asumen estas en la universidad argentina. El capítulo se presenta como un recorte puntual de investigaciones más extensas y producidas durante años. Pero creemos que aporta al debate, convida a observar el objeto desde prismas interpretativos que se posan en los bordes de lo establecido como académicamente válido y recupera la voz y la vida de los y las docentes que tanto hacen y seguirán haciendo por la educación superior latinoamericana.

Referencias

- Aguirre, J. (2021). "El aroma del trabajo de campo en la investigación educativa. Temporalidades nómades: Entre la contemplación y la actividad". *II Jornadas de Profundización Metodológica de la Maestría en Práctica Docente-UNR*. Universidad Nacional de Rosario.
- Alcalá, M.; Demuth P. y Quintana, M. (2014). "Aproximación a los procesos de construcción de la identidad profesional docente universitaria". *Revista Entramados Educación y Sociedad*. 1(1), 155-167.

- Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Buenos Aires: Paidós.
- Arfuch, L. (2010). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bolívar, A.; Fernández, M. y Molina, E. (2005). “Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial”. *Forum Qualitative Social Research*, 6(1), 1-15.
- Bolívar, A. (2016). “Conjugar lo personal y lo político en la investigación (auto) biográfica: nuevas dimensiones en la política educativa”. *Revista Internacional de Educación Superior*, 2(2), 341-365.
- Bourdieu, P. (1980). *El sentido práctico*, Madrid: Taurus.
- Bruner, J. S. (2003). *La fábrica de historias: derecho, literatura, vida*. Buenos Aires: FCE.
- Cuello, N. (2019). “Presentación: El futuro es desilusión”. En Ahmed, S. *La promesa de la felicidad. Una crítica cultural al imperativo de la alegría*, 11-20. Buenos Aires, Argentina: Caja Negra.
- Davini, M. C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós.
- Laurentis, C. de (2014). “Docentes memorables en la UNMDP. Metáforas que construyen identidad”. *Revista Entramados. Educación y Sociedad*, 1(1), 99-107.
- Laurentis, C. DeyPorta, L. (2020). “Docentes formadores en clave metafórica: relatos en busca de palabras que expresan identidad”. *Márgenes Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(3), 152-171.
- Demuth, P. (2021). “Relaciones entre las nociones de identidad y conocimiento profesional docente en la universidad”. *XVI Congreso de Investigación Educativa*. Puebla, México.
- Denzin, N. y Lincoln I. (2015). *Manual de investigación cualitativa, IV: Métodos de recolección y análisis de datos*. México: Gedisa.
- Ferrarotti, F. (2014). *História e histórias de vida: o método biográfico nas ciências sociais*. Trad. Maria Passeggi e Carlos Braga. Brasil: Edufrn.
- Flores, G. y Porta, L. (2013). “Urdimbre ética en la enseñanza universitaria desde la perspectiva de los estudiantes: conjunción de intelecto y afecto en los profesores memorables”. *Revista de Educación de Extremadura, REDEX*, 3(5), 29-49.
- Geertz, C. (1992). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Haraway, D. (2017). *Manifiesto de las especies de compañía: perros, gentes y otredad significativa*. (I. Mellén, Trad.). Córdoba, Argentina: Bucavulvaria ediciones.
- Hamui Sutton, L. (2021). “La identidad docente en la educación superior: dimensiones afectivas, de conocimiento y prácticas profesionales”. *XVI Congreso de Investigación Educativa*. Puebla, México.
- Kohler, A. (2018). *El tiempo regalado. Un ensayo sobre la espera*. Barcelona: Asteroide.

- Maggio, M. (2016). *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes de alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Marramao, G. (2008). *Kairós. Apología del tiempo oportuno*. Barcelona: Gedisa.
- Martínez, C. y Yedaide, M. M. (2018). *Pasiones: Juan Manuel Escudero*. Mar del Plata: EUDEM.
- Passeggi, M. (2020). "Reflexividad narrativa: vida, experiencia vivida y ciencia". *Márgenes*, 1 (3), 91-109.
- Porta, L.; Yedaide, M. y Aguirre, J. (2014). "Relatos que cuentan los grandes maestros. En búsqueda de claves para la formación de formadores". *Katharsis*.18(1) 211-226.
- Porta, L., y Martínez, C. (2014). *Pasiones: Roberto Kuri*. Mar del Plata: EUDEM.
- Porta, L., y Martínez, C. (2015). *Pasiones: Cristina Piña*. Mar del Plata: EUDEM.
- Porta, L.; Aguirre, J. y Bazán, S. (2017). "La práctica docente en los profesores memorables. Reflexividad, narrativa y sentidos vitales". *Diálogos pedagógicos*, XV (30), 15-36.
- Porta, L. y Flores, G. (2017). "Investigación narrativa en educación: la expansión del valor biográfico". *Revista del IICE*, (41), 35-46.
- Porta, L. y Álvarez, Z. (2018). *Pasiones: Cecilia Colombani*. Mar del Plata: EUDEM.
- Porta, L.; Aguirre, J. y Ramallo, F. (2018). "A expansão (auto) biográfica. Territórios habitados e sentidos revelados na investigação educativa". *Interritorios. Revista de Educacao*. 4(7), 165-118.
- Porta, L. (2020). "Docencias, mundos sensibles e investigación creativa". *VII Congreso Nacional e Internacional de Estudios Comparados en Educación. Docencia, formación e innovación: experiencias, estudios y debates en perspectiva comparada*. Buenos Aires. Universidad de Buenos Aires.
- Porta, L. (2021a). *La expansión biográfica*. Buenos Aires. EUDEBA.
- Porta, L. (2021). "Seis interludios autobiográficos | Seis susurros performativos. Tramas que sentidizan pedagogías de los gestos vitales". *Praxis educativa*, 5(1), 1-14.
- Porta, L. y Méndez, J. (2021). "Investigación Narrativa y Biográfico-Narrativa en Educación". *Espacios en Blanco*. 2(31), 335-339.
- Porta, L. y Grinberg, S. (2021). "La investigación educativa como umbrales de sentidos por venir". *Praxis educativa*, 5(1). 1-6.
- Ramallo, F. y Porta, L. (2020). "(In)visibilidades afectivas: Metodologías artísticas en la investigación narrativa". *Revista Teias*. 4(5). 1-18.
- Ramallo, F.; Yedaide, M. M. y Berengeno, L. (2021). "El placer en la investigación en educación: Tránsitos afectivos y afectantes como resistencia erótica (nuevas eróticas del rigor)". *Revista Interinstitucional Artes de Educar* 7(1). 1738-1770.

- Ramallo, F. (2019). "Paulo Freire con glitter y pañuelo verde: Notas *cuir* para educadores". *Série-Estudos* 24(52), 101-122.
- Ricoeur, P. (1996). *Tiempo y narración*. Madrid: Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (1999). *Historia y narratividad*. Barcelona: Paidós.
- Solana, M. (2017). "Relatos sobre el surgimiento del giro afectivo y el nuevo materialismo: ¿está agotado el giro lingüístico?". *Cuadernos de filosofía* (69), 87-103.
- Suárez, D. y Porta, L. (2021). "Oficio de enseñar, experiencia escolar y narrativas de sí". *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica*, 6(19), 838-843.
- Vives Varela, T.; Albarrán Pérez, D; Hamui Sutton, L. y Fortoul van der Goes, T. (2021). "Construcción de la identidad docente en medicina y la capacitación temprana en la docencia". *Investigación en educación médica*, 10(38), 7-15.
- Yedaide, M. M.; Porta, L. y Ramallo F. (2021). "Alter(n)ando las condiciones de autoridad de la investigación narrativa contemporánea: amares, enredos y desgarros". *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 31(2), 381-396.

IDENTIDAD DOCENTE:

ENTRE MIRADAS TEÓRICAS, CONTEXTOS Y PRÁCTICAS

Editado por la Facultad de Medicina,
fue culminado el 21 de junio de 2023.

Para su composición y formación
se utilizaron los tipos Goudy old style.
El cuidado de la edición estuvo a cargo
de Erika Maya Vargas

La primera vez que un profesor se encuentra frente a un grupo de estudiantes es una experiencia que difícilmente se olvida porque es el inicio del proceso de construcción de su identidad docente. En el trayecto de ser docente se presentan múltiples experiencias, momentos de enorme satisfacción, de retos, de frustraciones, entre otras, que acompañan los pasos y las decisiones que se toman durante la labor educativa. En esta obra, el lector encontrará distintas miradas en torno al estudio de la identidad del profesorado universitario. Las tres secciones que conforman el libro dan cuenta de un complejo bastidor contextual, social y personal que da lugar a la reflexión de cómo los aspectos institucionales repercuten en la construcción de la identidad, cómo esta se refleja en las prácticas educativas cotidianas y las diversas miradas teórico-metodológicas que se acercan a las narrativas y trayectorias de los docentes para comprender la complejidad que el estudio de las identidades conlleva.

Universidad Nacional Autónoma de México | Universidad Iberoamericana
Universidad Nacional del Nordeste



9 786073 077200