



XVI
Congreso Nacional de
Investigación Educativa
CNIE-2021

La formación profesional docente: prolegómenos de reflexión en la encrucijada emocional, política y pedagógica

Dra. Clarisa Capriles Lemus

Universidad La Salle Cd. de México
clarisa.capriles@lasalle.mx

El cuerpo emocional: una mirada inicial al vínculo cuerpo-emoción en la acción docente a partir de la antropología física

Dr. Víctor Manuel Santos López

Universidad Pedagógica Nacional-Unidad 095 Cd. de México, Azcapotzalco
uasvs@yahoo.com

Avatares en la formación de especialistas en gestión y política educativa: trabajo colegiado, perspectivas epistémico-metodológicas y ego docente en un programa de posgrado en México

Dr. Luis Manuel Juncos Quiané

Universidad Pedagógica Nacional-Unidad 099 Cd. de México, Poniente
Universidad La Salle Cd. de México
juncos.luis@yahoo.com.mx

La formación profesional docente: relación entre emociones, identidad y enseñanza

Mtra. Luz de Lourdes Cantón Galicia

Universidad La Salle Cd. de México
luz.knton@gmail.com



Área temática 08. Procesos de formación.

Línea temática: Políticas y programas de formación.

Resumen general del simposio

Como la propia temática general de esta mesa lo indica, los procesos de formación, se han visto permeados a lo largo y ancho del Sistema Educativo Nacional por la encomienda de la educación socioemocional que hoy por hoy, se configura como necesidad y estrategia frente a la encrucijada de atender la conformación de sujetos ciudadanos inclusivos, capaces de interactuar y ser parte de trabajo colaborativo, además de poseer solidez emocional e identidad. Todo esto, aplica también para los procesos de formación profesional docente; a partir de ello, la intención que convoca a este simposio, es presentar algunos prolegómenos para incitar a la reflexión desde una mirada polifónica sobre la constitución docente; el punto nodal, está en efectuar un foro de discusión desde distintas miradas que permitan analizar y enriquecer la práctica docente desde las exigencias de la política educativa y el desarrollo de las propias habilidades docentes durante su formación profesional.

Los trabajos que se incluyen en este espacio, presentan rostros variados que se articulan desde la antropología física, como posibilidad de pensar sobre la trascendencia del estudio de las emociones y la dimensión afectiva para enriquecer la acción docente; la política educativa, desde la exposición de una experiencia en un programa de formación de posgrado donde la reflexión se centra en los aspectos de orden socioemocional que se constituyen en elemento central para la operación de programas académicos; y lo pedagógico-didáctico, cuya mirada centra su reflexión en las emociones, la identidad y la enseñanza, desde el campo de lo curricular y las interacciones durante la práctica docente. Todos ellos, aspectos que son una oportunidad de enfrentar y resolver distintas situaciones en el aula, y realizar posibles ajustes para llevar adelante los procesos educativos.

Palabras clave: *cuerpo emocional, identidad, ego, práctica docente.*

Semblanza de los participantes en el simposio

Nombre del coordinador: Clarisa Capriles Lemus v

Licenciada en Pedagogía por la Universidad Cristóbal Colón de Veracruz, Maestra en Pedagogía por la FFyL de la UNAM, Doctora en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional. Docente en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales y Jefe de Desarrollo e Innovación Educativa en la Coordinación de Formación Docente de la Universidad La Salle Cd. de México. Ha escrito varios artículos para la Revista Electrónica Ide@s concyteg, tres capítulos de libros y participado en los Congresos Nacionales de Investigación Educativa COMIE desde hace dos décadas. Líneas de investigación: Formación docente, Análisis del discurso pedagógico y Formación de identidades.

Nombre Participante 1: Víctor Manuel Santos López

Licenciado en Administración Turística por la Universidad Anáhuac México, Maestro en Planeación Educativa por la Universidad Pedagógica Nacional, Doctor en Ciencias de la Administración por la Facultad de Contaduría y Administración de la UNAM. Master en Ecología Emocional por el Instituto de Ecología Emocional de Barcelona. Docente e Investigador en la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 095. Coautor en el libro: *Textos para repensar la gestión en la Escuela* publicado por EON Ediciones, y en el texto *Reflexiones sobre el ocio y el tiempo libre* publicado por Editorial Trillas. Actualmente realiza estancia posdoctoral en la Escuela Nacional de Antropología e Historia.

Nombre Participante 2: Luis Manuel Juncos Quiané

Licenciado en Economía por el IPN, Maestro en Estudios Latinoamericanos por la FCPyS de la UNAM y Doctor en Estudios Organizacionales por la UAM-Iztapalapa, donde obtuvo la Medalla al Mérito Universitario. Profesor-investigador en la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 099, donde también coordina el Área de Investigación; docente en la Facultad de Derecho de la Universidad La Salle. Ha publicado más de 25 artículos y capítulos de libros relacionados con la política y gestión educativa. Es miembro de la Red Mexicana de Investigadores en Estudios Organizacionales (REMINEO) y de la Red de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa (RELEPE).

Nombre Participante 3: Luz de Lourdes Cantón Galicia

Licenciada en Ciencias de la Educación y Maestra en Educación, Área Educación Superior por la Universidad La Salle Cd. de México; donde es docente en programas relacionados con el campo de la Educación a nivel de Licenciatura y Posgrado. Ha participado en diseño curricular y como diseñadora instruccional en programas académicos de distintos niveles educativos en dicha Universidad.

Evaluadora de programas académicos y de instituciones de educación superior. Profesora invitada al Programa de Escuelas de Verano para Actualización Docente en Cuba.

Miembro de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada (SOMECE) y de la Red Internacional de Docencia Universitaria Lasallista (RIDUL).

Textos del simposio

El cuerpo emocional: una mirada inicial al vínculo cuerpo-emoción en la acción docente a partir de la antropología física

Víctor Manuel Santos López

*... Todo acto de sentir el cuerpo
y el mundo es un acto de participación,
es un acto activo, no pasivo que
demanda una toma de conciencia,
de conciencia corporal y
por ende de existencia,
conciencia del yo y del otro...*

Jose Luis Vera

Algunos elementos que inducen a la reflexión

Estas reflexiones se basan en un itinerario personal sobre el tema de las emociones y el cuerpo en un campo de conocimiento enriquecedor como lo es la antropología, y con mayor énfasis en la antropología física, que abre un escenario con grandes posibilidades para abordar el asunto de las emociones, la dimensión afectiva, con una perspectiva que lleva su lente al cuerpo-corporalidad- corporeidad y con ello, mirar la acción docente, la persona, al ser que vive, siente, comunica e interactúa, a partir y desde lo tangible, lo corporal. Las emociones perfilan itinerarios que van adquiriendo formas y significados, a manera de mapas corporales que configuran la corporeidad del sujeto y trascienden lo tangible.

La antropología física propone retos epistemológicos en el estudio de fenómenos correspondientes al devenir histórico de la especie humana y su variabilidad biológica y cultural, y el tratamiento de las emociones a partir de diversos contextos (el educativo por ejemplo), porque bajo su mirada incisiva, nos aleja de los dualismos cartesianos que separan los procesos cognitivos de los procesos afectivos y los procesos somáticos, cuestión que ha sido abordada recientemente por las neurociencias como es el caso de A. Damasio (1994) en su célebre texto *El error de Descartes*, donde emoción y cognición conviven y confluyen en el mismo territorio corporal.

Bajo la mirada antropológica, los sentimientos y las emociones no son elementos transferibles de una persona a otra, ni de un grupo a otro, porque cabe señalar, no son sólo procesos fisiológicos en donde el cuerpo se vuelve guardián de secretos, sino que, además, entretienen relaciones (Breton, 2012).

Los antropólogos físicos tienen como gran objeto de estudio al cuerpo humano, sólo que esto es una manera inicial de identificar muchos otros objetos de estudio que parten de este principio. F. Peña (1982) en un artículo titulado *Hacia la construcción de un marco teórico para la antropología física*, hace reflexiones sobre el nacimiento de esta disciplina y nos lleva a definirla como la ciencia del estudio de la variabilidad biológica de las poblaciones humanas actuales, y del proceso evolutivo de nuestra especie, colocando su atención inicial en el cuerpo.

Sin embargo, como punto de partida esta concepción puede ser valiosa porque el hombre es una especie en evolución y en cada momento se reconfigura dentro del contexto social en el que vive, y esta particularidad la precisa Peña (1982) en el artículo citado. Sin embargo, los avances de la antropología física sobrepasan los procesos evolutivos y fenómenos de la biología humana dentro del devenir histórico de una sociedad.

A manera de metáfora sobre la complejidad del abordaje del cuerpo, para la antropología física, puede referirse que éste es el resultado de dos grandes procesos que interactúan, uno de tipo biológico y otro de carácter cultural o histórico, por lo que ambas categorías se integran para buscar un retrato más fiel de la realidad del cuerpo (Cabrera et.al.,2001), lo que favorecerá a la caracterización de lo que hemos dado en llamar el cuerpo emocional, un cuerpo biológico y cultural que teje su historia a partir de una dimensión afectiva activa que va dejando huellas en el soma, constituyendo itinerarios emocionales nunca concluidos, pero si resignificados.

Pensar en el cuerpo y las emociones, lleva a avanzar en el entendimiento del cuerpo emocional y sus itinerarios, conectando con una conciencia del sujeto como ser corporal, ser pensante, pero como ser sintiente y ser histórico, que puede ser claramente aplicable al ser docente.

La postura que se tome para definir e interpretar el concepto de cuerpo es un pilar fundamental para el entendimiento de las emociones y apreciarlas como reflejos del cuerpo. Vale la pena subrayar tres acercamientos antropofísicos de cuerpo, útiles para referenciarlos al cuerpo emocional (Cabrera et.al.,2001):

- **El cuerpo como mediador** es el cuerpo sensorial vinculante y traductor que comunica el mundo interior derivado de sensaciones y percepciones con el mundo exterior, donde se relaciona una persona y a su vez esa relación le permite regresar al mundo interior, dándose un itinerario continuo. Es nuestro cuerpo vivo, instintivo, nuestro cuerpo presente. ¿Acaso la expresión de este cuerpo recoge la naturaleza senso perceptiva del docente en su acción?
- **El cuerpo receptáculo** es propiamente, el cuerpo emocional que registra las emociones y las va modelando en el cuerpo, siendo un proceso espacio-temporal muy particular en la conexión del mundo interior y el exterior. Barragán (2018), hace precisiones antropológicas muy valiosas en esta categoría

cuando se refiere al estudio del dolor proponiendo la idea de emociones encarnadas. Estas tienen que ver con eventos de la vida cotidiana o hechos circunstanciales que se convierten en crónicas de dolor corporizando como el miedo, la angustia, la tristeza y el sufrimiento entre otros, delineando grandes metáforas del dolor humano. ¿Acaso los docentes pueden develar emociones encarnadas inducidas por su acción docente?

- **El cuerpo como un constituyente identitario**, es el cuerpo sociocultural que conforma una perspectiva para observarlo, al configurarse como un lienzo que revela el ser y estar en el mundo, en la que la dimensión afectiva, es pincel que dibuja elementos en continua construcción y deconstrucción. Por ello plantear una idea como “itinerario emocional” puede resultar apropiada como reconocimiento de las huellas emocionales, la historia emocional. ¿Acaso las y los docentes en su cotidianidad guardan estas huellas como símbolos de su identidad constituyente?

Como puede deducirse de acuerdo a lo comentado, la mirada antropofísica no se conforma con hipótesis básicas de causa y efecto, más bien, registra efectos dentro de una diversidad de causalidades, profundizando en explicaciones fundamentales no concluidas sobre el hombre, su existir, su esencia, su pensamiento, su lenguaje, la comunicación, su historia, la educación, la cultura, el cuerpo, la corporalidad trascendente, allende dimensiones espacio-temporales, la dimensión afectiva, lo tangible y lo intangible en la especie humana.

De acuerdo con Lizárraga (1997), la antropología física se genera a partir de ansiedades, a manera de emocionalidades, que son provocadas por algo inherente a la vida misma que es, la incertidumbre. Este autor subraya que el quehacer antropológico refiere el agobio que al hombre le representa reconocer la construcción mental, psicoafectiva y pragmática de su Yo, una “pequeñez” si se piensa en lo que hay dentro de la intimidad del propio ser humano y a su vez en el espejo de lo que interpreta en el otro, lo interno y lo externo, la otredad.

Si se piensa en la acción docente como un fenómeno que intenta atenuar la incertidumbre, su esencia se gesta en la continua interacción con el otro, con los otros, es la otredad presente en el día a día. Aquí la expresión y expansión de la dimensión afectiva a través de la corporalidad es determinante para su ocurrencia, por ello, resulta inevitable y además necesario voltear a ver al cuerpo emocional y sus itinerarios, con la idea de una comprensión de mayor claridad a la acción docente con esa mirada antropológica particular.

En este momento se reitera que la antropología física representa parte de una transdisciplina, en palabras de Lizárraga (1997), que rescata saberes de diversas disciplinas, integrando un cuerpo de conocimientos propios para abordar lo que se ha denominado la variabilidad humana con una disposición epistemológica abierta a nuevas perspectivas.

Si la antropología física se interesa en un organismo en devenir, productor de un cuerpo y una corporeidad que proyecta su trascendencia como especie, entonces constituye una realidad fenoménica que articula tres substratos (Lizárraga 1997, p.81), mismos que perfilan al cuerpo emocional y cuya condición podemos ejemplificarla en la acción docente:

Substrato	Acción docente
<p>Biológico: el soma, su heredabilidad, flexibilidad y funcionalidad, tanto interna como con el entorno, mostrando un cuerpo tangible, concreto que siente.</p>	<p>Se da a través de la corporalidad, porque el docente se vincula con el cuerpo, con los sentidos, en la interacción que se promueve entre maestro-alumna/o.</p> <p>Por ello la acción docente tiene su mayor expresión como un hecho tangible y sensorio perceptivo.</p>
<p>Psicoafectivo: hace referencia a la dimensión afectiva, partiendo de las emociones como procesos que transforman sensaciones y percepciones en, afectos, pasiones, emociones, sentimientos, estados anímicos que generan dinámicas y lógicas endógenas y nuevas perspectivas, dinámicas y lógicas exógenas, comportamientos, hábitos, actitudes y valores.</p>	<p>Se reconoce como un acto producto de la emocionalidad presente tanto del docente como del estudiante, que a partir de lo perceptivo se codifica en un hecho emocional que fluye conformando itinerarios emocionales favorables o no para lograr los propósitos que persigue educación.</p> <p>La acción docente es acto emocional por excelencia y se interpreta en el cuerpo.</p>
<p>Ecológico: es el reconocimiento del entorno en que se desarrolla, mueve, expresa e interactúa la especie humana, tanto consigo misma, como con el resto de los componentes de una socio-biosfera en continuo cambio sociocultural.</p>	<p>Se da como un acto histórico, socio-cultural, derivado del quehacer humano que se va reconfigurando y replanteando continuamente y paralelamente reconfigurando el cuerpo emocional de los actores que intervienen.</p> <p>La acción docente se modela a través de la historia, donde el cuerpo emocional se determina ecológica y culturalmente.</p>

Fuente: elaboración propia con base en los planteamientos de Lizárraga (1997).

Algunas notas para cerrar la reflexión

La reflexión sobre las emociones del ser biológico y lo que ellas generan en la corporalidad humana es punto de partida para la reflexión del ser cultural dentro de una línea de tiempo sutil que materializa las historias docentes, historias del cuerpo emocional, pudiendo hablar incluso de emociones encarnadas al residir en el cuerpo como ya se ha señalado, emociones encarnadas del docente tal vez, generadas o potenciadas por la propia acción docente.

Puede decirse en este momento que las emociones son vínculos interpretativos sobre sí mismo y sobre el otro, en ese *habitus* del cuerpo social como producto de la interacción educativa, una interacción social, que es configuración del cuerpo emocional.

La antropología física, con base en lo señalado, resulta una prometedora lente de observación para el estudio de las emociones en la corporalidad del docente y su acción cotidiana, de las manifestaciones intrínsecas que se vuelven comportamientos explícitos de un docente en el ser y el estar, en la propia identidad y producidos en el campo de su intervención. Asimismo, esa corporalidad se proyecta hacia una corporeidad, derivada de una trayectoria andada, de un camino nutrido por historias de vida singulares pero constituyentes de un ser y estar en el mundo, espacio ecológico, síntesis de una docencia en continua construcción y deconstrucción.

Bovio (1999) concibe en “las fronteras del cuerpo” al cuerpo como el instrumento, el recurso para estar en el mundo, del cuerpo-conciencia como una unidad, ajena a los ya mencionados dualismos cartesianos que mucho han fallado para acercarse a un conocimiento profundo e integral del individuo en el mundo y sus emociones.

De acuerdo con la interpretación que hace Bovio (1999, p.39) de los planteamientos de Merleau-Ponty, el cuerpo, la conciencia y el mundo establecen una relación estrecha que no puede separarse, siendo esta concepción,

fundamental para abordar con mayor cuidado y atención al cuerpo emocional; el cuerpo emocional de un docente que enfatiza su presencia en el mundo y sus vínculos afectivos, sus vínculos corporales que sustentan una corporeidad trascendente, sobre la que bien vale la pena continuar explorando, para valorar su pertinencia e inclusión en el curriculum de formación profesional de los profesores del siglo XXI.

Referencias

- Cabrera, R., González, M., Goicochea, N., Guerra, P., Huicochea, L., Maqueda, P., Vera, J. L. (2001). El cuerpo de los antropólogos físicos. *Estudios de Antropología Biológica*, Vol X, 71-77. Recuperado de: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/eab/article/view/43026/39029>
- Damasio, A. (1994). *El error de Descartes*. Lisboa: Ediciones Andrés Bello.
- Foucault, M. (1976). *Cuerpos dóciles*. En *Vigilar y Castigar*. México: Siglo XXI.
- Le Breton, D. (1995). *Antropología del cuerpo y modernidad*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Le Breton, D. (2012-13). Por una Antropología de las emociones. *Revista Latinoamericana de estudios sobre cuerpos, emociones y sociedad*. Vol.4 (10).67-76. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/2732/273224904006.pdf>
- Lizárraga, X. (1997). De la Antropología Física y sus circuitos. *Estudios de Antropología Biológica*. Vol.9. 75-82. Recuperado de: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/eab/article/view/30756>
- Maturana, H. (1995). Lenguaje realidad y origen de lo humano. En *Desde la biología hasta la psicología*. México: Ed. Universitaria.
- Rico, A. (1990). Las fronteras del cuerpo. Crítica de la corporeidad. México: Joaquín Mortíz.
- Pedraza, Z. (2009). En clave corporal: conocimiento, experiencia y condición humana *Revista Colombiana de Antropología*, Vol.45 (1). 147-168. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/1050/105012398006.pdf>
- Peña, F. (1982). Hacia la construcción de un marco teórico para la antropología física. *Estudios de Antropología Biológica*, Vol. I. 66-74. Recuperado de: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/eab/article/view/34474/31412>

Avatares en la formación de especialistas en gestión y política educativa: trabajo colegiado, perspectivas epistémico-metodológicas y ego docente en un programa de posgrado en México

Luis Manuel Juncos Quiané

Introducción

La formación de especialistas mediante estudios de posgrado en el espacio universitario exige, entre otras cosas, la conformación de un equipo de docentes que hayan alcanzado el grado de formación académica requerido para tal labor y, además, estén dispuestos a realizar un estrecho trabajo de interacción y colaboración. Por otro lado, las disposiciones de política institucional definidas para acceder a la carrera docente en la mayor parte de

entidades universitarias en México, colocan su atención y énfasis en asegurar el cierto nivel de *credencialismo* (Collins, 1989; Thurow, 1988) del profesorado, situación promovida por la política educativa emprendida por la Subsecretaría de Educación Superior federal hace ya algunas décadas; bajo estas condiciones se supone que el trabajo colegiado y, entonces, la colaboración entre docentes, es algo que debe ocurrir de manera cotidiana y habitual, cuestión que no necesariamente sucede en el plano de la operación corriente de un programa de estudios de posgrado.

Esta contribución es un ejercicio de análisis que aborda el plano teórico-experiencial referido a la formación de especialistas en gestión y política educativa, ocurrido en la operación del programa de *Maestría en Educación Básica* (MEB) impartido por la Universidad Pedagógica Nacional, en la Ciudad de México. La intención central es presentar una reflexión sobre la manera en que los aspectos de orden socioemocional se han constituido como uno de los temas relevantes a considerar en la operación del programa pero, sobre todo, en un elemento clave para dirimir aspectos de carácter teórico y epistémico-metodológico en la conducción del trabajo académico y de investigación realizado por los estudiantes del programa en el camino a obtener el grado de maestría, además, el programa adquiere la posibilidad de ser un espacio de reflexión y apoyo ante la obligación que asumen los docentes de educación básica para trabajar el tema de formación socioemocional al interior de sus aulas, tal como lo marcan los planes y programas de estudio vigentes para la educación básica, ello ante la carencia de espacios creados *exprofeso* para ello.

Sostenemos que la complicación para asumir la formación de los docentes en el posgrado así como dirigir el trabajo de investigación de tesis de los estudiantes está relacionada con diversos factores tales como la formación inicial de los profesores –sus orientaciones disciplinares y teóricas, así como sus fortalezas y carencias- pero también, y de manera muy importante, por los procesos de interacción que sostiene entre sí la planta docente adscrita al programa, lo cual implica observar los procesos de configuración de la identidad, las trayectorias emocionales y las prácticas en los procesos de enseñanza realizados por los académicos de la plantilla docente del referido programa de maestría.

Grupos de trabajo académico: entre la racionalidad y la emocionalidad

Los procesos de formación de especialistas por parte de organizaciones universitarias, en cualquier disciplina o campo de conocimiento, se caracterizan por el amplio número de fenómenos que determinan su trayectoria y desarrollo. Algunos de estos fenómenos están asociados a los enfoques metodológicos y elementos teóricos privilegiados en los programas de estudio; con los mecanismos de selección utilizados para el ingreso de los estudiantes al programa; a la carga de trabajo exigida a los estudiantes durante los cursos, con la exigencia académica y dificultades existentes para lograr la permanencia del estudiante, así como el tipo y cantidad de recursos pedagógico-didácticos que favorecen los procesos de aprendizaje, estos son sólo algunos asuntos que se vislumbran como relevantes en el estudio de la formación de especialistas en el nivel de posgrado y, para nuestro caso particular, en el campo de formación sobre gestión y política educativa.

En relación con lo anterior, podemos aseverar que el papel que juegan los académicos involucrados en la formación de especialistas a través de estudios de posgrado adquiere una importancia estratégica. La conducción de cursos, el desarrollo de las actividades académicas que complementan la formación y la dirección de trabajos de investigación, tanto los que ocurren como parte de las actividades regulares en los cursos como los que suceden en torno al desarrollo del trabajo de tesis de grado, se constituyen como eventos de enorme trascendencia en la experiencia formativa de los estudiantes de programas de especialización. Este trabajo considera posible estudiar e interpretar el relevante rol de la plantilla docente en la gestión integral del programa de estudios, lo que incluye aspectos como su propia formación socioemocional y, en particular, la presencia de algunos fenómenos relacionados con ello como es el caso del denominado *ego docente* (de la Herrán Gascón & González Sánchez, 2004).

Cabe destacar que el estudio de estos tópicos se constituye como un enorme desafío debido a que adquiere manifestaciones diversas, las cuales dependen de condicionantes histórico-sociales y geográfico-temporales que determinan el contexto específico en el que ocurre el proceso de formación. Se alude así a diversas prácticas y esquemas de trabajo, a referentes conceptuales no necesariamente coincidentes y hasta divergentes, a una amplia variedad de perfiles profesionales de los docentes y, consecuentemente, a niveles de experiencia y formación profesional del grupo de docentes participantes, así como a diferentes trayectorias emocionales, entre otros aspectos, en otras palabras, nos enfrentamos en la práctica a la conformación de grupos de trabajo que mantienen un alto grado de calificación técnica, heterogeneidad y diversas formas de agrupación, todo esto implica, por lo regular, un importante y complejo reto para su gestión.

El trabajo de investigación busca centrar la atención en las dificultades y desafíos que ha significado la operación del programa de Maestría en Educación Básica que se imparte en la Universidad Pedagógica Nacional; específicamente en las Unidades Académicas ubicadas en la Ciudad de México. La operación del programa de estudios (con un diseño modular que obliga a los docentes a coordinar muy de cerca sus labores académicas) nos ha mostrado, en la práctica, grandes dificultades y situaciones sobre las que ahora presentamos algunas reflexiones teóricas, se pretende dilucidar alguno de los posibles caminos a emprender para enfrentar los desafíos ya señalados.

Institución universitaria, proceso de incorporación de profesores a la carrera docente en México y la formación de especialistas en el posgrado

La institución universitaria se mantiene en la actualidad como una entidad fundamental de la sociedad contemporánea. No obstante, de manera paralela, está mostrando severas dificultades para cumplir con el amplio número de tareas y expectativas que le han sido endilgadas: se le acusa en muchos casos de ser una *fábrica de desempleados*, de haber olvidado el carácter universal que le fue asignado en el transcurso de su desarrollo histórico en aras de esquemas elitistas y de convertirse en una entidad que favorece los proyectos

de las clases sociales privilegiadas y grupos de poder, en detrimento de la atención a las necesidades e intereses de los grupos menos favorecidos, entre otras cuestiones.

Sin embargo, también es posible reconocer que *la universidad* se mantiene como la principal entidad encargada de difundir y validar los conocimientos, saberes y prácticas generalmente aceptadas por los gremios de especialistas regulados por el Estado para el ejercicio de su profesión, ello implica la adjudicación de un lugar sobresaliente y un destacado papel otorgado a la institución de origen medieval vigente aún en nuestra sociedad contemporánea.

Para el caso de América Latina, en palabras de Bonvecchio (2002), la universidad ha significado mucho más que un sistema de validación; en ese sentido, representa un importante medio para buscar y lograr la movilidad social:

En el caso de la región latinoamericana, hacia finales del siglo XVI, si bien la universidad había conservado el espíritu medieval al estar abierta a todas las clases sociales, pronto empezó a desempeñar un importante papel como canal de movilidad social a través de la inserción social de los estudiantes universitarios y de la orientación misma de los estudios ofrecidos. Así los que desempeñarían funciones de dirigentes ya fuera en el Estado o en la Iglesia, realizaban estudios jurídicos, en tanto que los estudiantes de menores recursos se inclinaban por estudios filosóficos y artísticos. Desde finales del siglo XVI y principios del siglo XVII se controla el ingreso a la universidad mediante normas de admisión. (pág. 26)

Esta aseveración coloca sobre la mesa la relevancia histórica de la entidad universitaria y el tipo de acciones restrictivas que se han instituido para acceder a la referida institución como un medio para discriminar a quienes no se consideran capaces, o dignos, de pertenecer a ella. Desde esa época, y aún más en estos tiempos, podemos percibir que a quienes se incorporan a las filas universitarias se les aprecia en una condición de privilegio, pues esta situación permite aspirar a la mejora o, en todo caso, a mantener una cierta posición en la pirámide social, así entonces:

[...] podemos decir que la universidad latinoamericana desde sus orígenes, al legitimar un determinado tipo de saber hegemónico, al privilegiar unas profesiones sobre otras, al normar la admisión de los estudiantes y los maestros, al desarrollar determinado tipo de funciones sociales en detrimento de otras ha actuado como un selector ocupacional y como vía de movilidad social. (Bonvecchio, 2002, pág. 27)

Los dos primeros aspectos que se observan en la cita (la legitimación del saber hegemónico y privilegiar algunas profesiones sobre otras) es medular en cuanto la reflexión que aquí estamos avanzando. En ese sentido, uno de los mitos instituidos en torno a la universidad es el que se trata de una institución caracterizada por un sólido y consolidado esquema de racionalidad (Bonvecchio, 2002, pág. 30), desarrollado para garantizar que las decisiones que se tomen al interior correspondan a los mejores criterios posibles, considerando siempre los

últimos avances de la ciencia y un estricto apego a las mejores causas posibles; sin embargo, eso no siempre es así, es más, en la mayoría de las ocasiones son otros los criterios que se privilegian en la toma de decisiones y las posteriores acciones emprendidas en el espacio universitario. En definitiva, la universidad no es el espacio donde se gobierna en estricto apego a la mejor racionalidad existente, sino que observa el establecimiento, muchas veces imposición, de ciertas prácticas y saber hegemónico detentado por colectivos de personas que comparten ideas cercanas o similares. Es así que se visibiliza y define uno de los criterios base para determinar la manera en que se conforma el que, sin duda, es uno de los grupos más relevantes en el ámbito universitario: el de los profesores.

Como correlato de lo señalado, la figura del profesor universitario se coloca en una importante estima entre los grupos que conforman la sociedad actual; en ese tenor, nos parece atinada la observación que realiza Bonvecchio (2002), cuando se refiere a la *figura mítica del profesor universitario* que, para muchos docentes, se convierte en un asunto aspiracional:

Así, la universidad será acreditada como la sede de la racionalidad que quiere y debe coincidir con la racionalidad general del Estado y con la formación racional de la personalidad. Razón, individuo y Estado se muestran como una unidad inescindible en el nuevo mundo burgués: el filósofo es el rey, y la universidad es un palacio real que se expande hasta cautivar a toda la sociedad. Los profesores universitarios se convierten en los consejeros escuchados por los príncipes y los estadistas; son elevados a los más altos cargos y son honrrados con las más ambiciosas muestras de reconocimiento. (pág. 31)

El autor completa su aseveración revelando que esta posición social preponderante es, de manera general, una ficción pues:

Lo concreto material demostrará la total imposibilidad de este sueño: la clase burguesa no pretende delegar en nadie, y mucho menos en el saber, ese poder que está conquistando y que quiere administrar personalmente, o bien a través de los aparatos políticos y estatales. [...] Los profesores serán empleados por el Estado: el filósofo-rey se convierte en el intelectual burócrata. (Bonvecchio, 2002, pág. 32)

A ello se agrega que los sistemas teóricos y de pensamiento desarrollados al interior de los campos disciplinares, en torno a los que se aglutinan a los diversos grupos de docentes, no están exentos de carga política, de la existencia de divisiones internas y, evidentemente, tampoco se distinguen por su neutralidad, en ese sentido, los docentes miembros del espacio académico se enfrentan en una especie de *arena de confrontación* (Castaingts, 2004) en donde se disputa el control del gobierno universitario, la hegemonía de su sistema de pensamiento y, entonces, la prevalencia de ciertos grupos en el poder.

Por otro lado, a lo largo y ancho del país existen diversos caminos para incorporarse a la carrera docente en el nivel universitario, ello se observa tanto en el ámbito de las universidades públicas como en el caso de las

privadas. Los medios son diversos: desde la invitación que puede realizar algún profesor a un estudiante avanzado destacado (o afín a él) para integrarlo como *profesor adjunto* (asistente, como es el caso de la UNAM), pasando por las asignaciones de carácter discrecional (en algunos casos para sumar partidarios al grupo en el poder en turno) donde no hay reglas precisas o claras para incorporar nuevos docentes, o la habilitación como docentes de alumnos recién egresados, con escasos recursos académicos, con la única intención de cubrir algún curso (situación que sucede con mucha frecuencia en universidades privadas con bajos niveles de inversión de capital y que en México se les conoce como *universidades patito*), hasta llegar a la realización de concursos de oposición de carácter cerrado (internos) o abierto, con una amplia convocatoria de participación a profesores provenientes de diversos gremios académicos.

Esta última modalidad significa la aplicación de evaluaciones de diversos tipos, donde lo que se privilegia es la trayectoria académica de los candidatos, en una suerte de instrumentalización del *credencialismo* (Collins, 1989), difundido y aceptado ampliamente en las organizaciones universitarias como el principal medio de acceso a la labor docente, dejando el análisis de su perfil psicológico que debería ser considerado de alguna manera por la relevante labor que realiza en una clara relación asimétrica con sus alumno. Es precisamente esta última modalidad la forma que ocurre en la Universidad Pedagógica Nacional cuando el ingreso de profesores noveles sucede mediante un concurso de oposición organizado por la Comisión Académica Dictaminadora (CAD). Sin embargo, existe otra vía de incorporación: la dinámica particular de la Universidad provoca que haya profesores que dejan momentánea (mediante diversos tipos de permisos o licencias) o definitivamente sus plazas (por ejemplo, cuando hay una jubilación o defunción de algún profesor de base); en esos casos, no se abre un concurso de inmediato (pueden pasar años antes de que ocurra un nuevo concurso), es posible que otro profesor ocupe la plaza vacante de manera temporal sólo cumpliendo con requisitos administrativos de perfil y sin el respectivo concurso de oposición, en ese caso, la contratación queda en manos de los responsables en turno de la dirección de la unidad académica o de los arreglos internos que se hayan generado, lo cual permite el acceso de profesores que le deben su trabajo y continuidad laboral a quien los invitó a colaborar y, por esta razón, se ven obligados a mantener una postura de cercanía y defensa a los intereses del grupo que los mantiene al interior de la universidad.

A la situación descrita se agrega la existencia de diversas circunstancias laborales de los docentes. Hay profesores que su contrato de trabajo es sólo por algunas horas (hasta 19 horas a la semana), los de medio tiempo (con contratos de 20 horas a la semana) o de tiempo completo (jornada laboral de 40 horas semanales). En algunos casos puede haber profesores que tengan más de 20 y menos de 40 horas, lo que incrementa su ingreso pero no les permite contar con los privilegios que detentan los profesores de tiempo completo, prestaciones tales como año sabático, bonos o becas quedan, formalmente, fuera de su alcance. Adicionalmente, existen figuras diversas de contratación: interinato ilimitado, interinato limitado, contrato por tiempo determinado, entre otras figuras, de esas la que permite mayor seguridad en el empleo que es la de *profesor definitivo de base*.

Un elemento de suma importancia se refiere a los requerimientos de perfil que se solicita a los aspirantes a ser docentes en el nivel superior. Entre más alta sea su posición en el tabulador, se exige un mayor grado académico, una más amplia trayectoria profesional, cierta experiencia en el ejercicio de la docencia, un reconocido trabajo de investigación, publicaciones en revistas locales e internacionales con riguroso arbitraje y la autoría de productos pedagógico-didácticos, entre otros posibles requisitos. También existen casos de quienes ya se desempeñan como docentes y apenas cuentan con el grado de licenciatura, muchos no tienen experiencia alguna en los ámbitos mencionados, podemos reconocer que esta situación va de la mano con la diversidad de situaciones que se viven en las diferentes organizaciones universitarias a nivel nacional.

El conjunto de situaciones hasta aquí descritas contribuye a configurar un cierto clima de trabajo, el cual influye en la realización del trabajo cotidiano; en lo que sigue se vincula este conjunto de aspectos y la conformación del ego docente con los procesos de colaboración académica entre los profesores del referido programa de maestría en la UPN.

Ego docente y clima laboral en los espacios de formación en el posgrado

La formación de especialistas en algún campo disciplinar, como hasta ahora lo hemos dejado de manifiesto, se encuentra fuertemente determinada por la conformación de colegio de profesores adscrito a la escuela o facultad de que se trate. Para el caso de las Unidades académicas de la UPN en la Ciudad de México, las situaciones descritas toman concreción en un colectivo de docentes conformado en su mayoría por profesores interinos, un gran número de ellos estudiaron en la misma sede académica (lo cual significa un fuerte grado de endogenismo), varios de ellos se incorporaron mediante invitación expresa de las autoridades de la Unidad, en ese plano las posibilidades de cooperación entre docentes se ven condicionadas por la trayectoria académica, profesional y emocional de los colegas docentes que ahí laboran.

El programa de MEB, diseñado desde un enfoque modular, requiere para su operación de una estrecha colaboración entre los docentes que lo imparten, la cual se encuentra condicionada por las prácticas y disposición anímica de los docentes que conforman la planta docente. La situación observada nos condujo a estudiar diversos aspectos sobre los efectos de los rasgos anímicos, del comportamiento y, derivado de ello, aspectos de carácter emocional. La búsqueda para encontrar algunos soportes teóricos nos llevó a estudiar el trabajo de Herrán Gascón y González Sánchez sobre el *ego docente* (2004).

Como ya se indicó previamente, el papel que juegan los académicos involucrados en la formación de especialistas a través de estudios de posgrado adquiere una importancia estratégica en:

- La conducción de cursos
- El desarrollo de las actividades académicas que complementan la formación y
- La dirección de trabajos de investigación, tanto los que ocurren como parte de las actividades regulares en los cursos, como los que suceden en torno al desarrollo del trabajo de tesis de grado.

Todo esto se constituye como acciones de enorme trascendencia en la experiencia formativa de los estudiantes de programas de especialización, lo cual implica la conjugación de la mirada que asume cada académico, pero tal como advierten Herrán Gascón y González Sánchez:

El egocentrismo de los profesores, de los equipos y de los centros docentes es el pan duro de cada día de la práctica educativa, desde el nivel infantil hasta el universitario. Puede condicionar de forma grave la enseñanza y la relación con los colegas, y podría entenderse como el lastre mayor del desarrollo profesional. (2004, p. 2)

Se alude así a que a las diversas prácticas y esquemas de trabajo, a referentes conceptuales y epistémico-metodológicos no necesariamente coincidentes, divergentes y hasta contrarios que pueden fundamentar antipatías y hasta abiertas confrontaciones, aspectos vinculados con la amplia variedad de perfiles profesionales de los docentes y, consecuentemente, a diversos niveles de experiencia y formación profesional del grupo de docentes adscritos al programa. La situación descrita, entre otros aspectos, define la posibilidad de que exista un marcado egocentrismo, ello como resultado de una trayectoria de vida relativamente destacada, es posible caracterizarla así porque para ser parte del gremio de docentes universitarios se debe, al menos, contar con un título universitario (y en este caso de posgrado) lo que hace que cada docente tenga un número de años de estudio muy superior al promedio del total de la población, ello puede generar un *elevado autoconcepto de sí* en un espacio donde el trabajo colegiado se erige como una necesidad fundamental entre individuos altamente especializados quienes, por esa y otras razones, pueden mostrar un tipo de ego (desbordado) que entorpezca el trabajo académico del programa de estudios.

En coincidencia con Almendro (1995), Herrán Gascón y González Sánchez afirman:

[...] el ego estaría formado por aspectos concretos de la [propia] programación negativa. Constituiría la envoltura, el molde negativo, lo que actúa en la ignorancia interna desde una posición de soberbia y eventualmente de endiosamiento ilusorio, que se manifiesta burdamente o en las más finas e hipócritas de las expresiones, incluso desde el subconsciente” (2004, pág. 2)

Tales expresiones incluyen la posibilidad de manifestar formas de comportamiento que pretenden validar algún nivel de superioridad y, con ello, la presencia de un cierto grado de desdén hacia los demás (incluidos los pares académicos) y, debido a ello, la posibilidad de cierto tipo de aislamiento, individual o grupal, reforzado en ocasiones por las discrepancias de carácter teórico, político e ideológico, lo que podría semejarse a un *comportamiento sectario*; todo ello mezclado con las diversas condiciones laborales que sostiene cada docente. Finalmente, al referirse sobre cómo el ego se refracta en el conocimiento se dice:

Cuando el yo está saturado de ego, la realidad se percibe distorsionada. Una ilustración de ello pueden ser estas palabras de F. Nietzsche (1984): “Gracias a nuestro desprecio nos consideramos los elegidos de Dios” (p. 213); “nosotros, que somos los hombres más inteligentes de nuestra época [...]” (p. 213), o “Nosotros somos

diferentes de los sabios, aunque entre otras cosas podamos ser sabios” (p. 215). (Herrán Gascón & González Sánchez, 2004, p. 4)

Si esta conducta se manifiesta, el escenario educativo se puede tornar en una *arena de confrontación* donde se abre la posibilidad de severas disputas que repercuten en las orientaciones y trabajo que se realiza con los estudiantes de posgrado que pueden identificar tales prácticas y, en muchas ocasiones, quedar atrapados entre las tensiones que provocan las posturas en confrontación sostenidas por los docentes del programa, ello ocurre con una mayor frecuencia de lo que se podría esperar afectando de manera relevante el trabajo académico e impactando la formación de los profesores que son alumnos del posgrado.

A manera de cierre

Esta contribución aborda las dificultades y desafíos que ha significado la operación del programa de Maestría en Educación Básica que se imparte en la Universidad Pedagógica Nacional. La operación del programa de estudios (un programa modular que obliga a los docentes a coordinar muy de cerca sus labores académicas) nos ha mostrado en la práctica grandes dificultades y situaciones sobre las que ahora presentamos algunas reflexiones teóricas. Se pretende dilucidar algunos de los posibles caminos a emprender para enfrentar los desafíos ya señalados.

Bibliografía

- Bonvecchio, C. (2002). Introducción. En C. (. Bonvecchio, *El mito de la Universidad* (págs. 21-63). México: Siglo XXI Editores-UNAM.
- Castaingts, J. (2004). Los mercados como campos y arenas. Hacia una etnoeconomía de los procesos mercantiles. *Alteridades*, 109-125.
- Collins, R. (1989). *La Sociedad Credencialista. Sociología Histórica de la Educación y Estratificación*. Madrid: Akal.
- de la Herrán Gascón, A., & González Sánchez, I. (2004). *El ego docente, punto ciego de la tarea profesional del docente*. Madrid: Universitas.
- Thurow, L. (1988): “La competencia por los puestos de trabajo: la lista de contratación de mano de obra”, en Meixide, A. (ed.) *El mercado de trabajo y la estructura salarial*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.

La formación profesional docente: relación entre emociones, identidad y enseñanza

Luz de Lourdes Cantón Galicia

*Mientras enseño continuo buscando, indagando.
Enseño porque busco, porque indagué, porque indago
y me indago. Investigo para comprobar,
comprobando intervengo, interviniendo educo
y me educo. Investigo para conocer lo que
aún no conozco y comunicar o anunciar la novedad.*

Paulo Freire

El currículo como base de la experiencia formadora

Los planes y programas de estudio 2018, diseñados con el fin de apoyar a la formación inicial de profesores, consideran relevante establecer un vínculo entre elementos relacionados con saberes teóricos, propios del campo educativo en lo general y tendientes al estudio de diversos ámbitos relacionados con el desarrollo de la docencia, tales como didácticas específicas para la enseñanza de diferentes campos disciplinares del saber, que involucren el diseño de situaciones de aprendizaje, así como el dominio de elementos teóricos y metodológicos que coadyuven a la formación para la enseñanza y para el aprendizaje y que permitan fortalecer a la propia formación docente a través de espacios que tiendan a la construcción de una práctica profesional docente.

Es posible observar en las diferentes propuestas de mallas curriculares que han sido diseñadas para atender a la formación inicial de profesores desde la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESUM) que existe una distribución común de las asignaturas a cursar, la cual se organiza en cuatro trayectos formativos, a saber: bases teórico metodológicas para la enseñanza, formación para la enseñanza y el aprendizaje, práctica profesional y optativos, todos ellos centrados en el aprendizaje, desde un enfoque por competencias (SEP, 2021).

El trayecto formativo de bases teórico metodológicas para la enseñanza, integra referentes que guardan relación con enfoques, métodos y estrategias a partir de los que es posible llevar a cabo la planeación y la evaluación de los aprendizajes, atendiendo a la inclusión desde la educación, así como a procesos relacionados con la gestión escolar, todo lo cual busca promover el desarrollo de capacidades que orienten la mejora y la innovación en la práctica docente, siendo sus principales finalidades formativas: promover una formación psicopedagógica, impulsar el desarrollo de la identidad profesional e identificar las características de la educación básica en México, entre otras (SEP, 2018).

En cuanto al trayecto formativo denominado “formación para la enseñanza y el aprendizaje”, se observa el énfasis hacia la formación en saberes disciplinarios, desde elementos pedagógicos y de la didáctica específica que permitirán un mejor desempeño en la práctica, estableciendo relaciones entre contenidos teóricos y su enseñanza en el aula de clase, contando entre sus principales finalidades: fortalecer el dominio disciplinar y didáctico para la intervención pedagógica; identificar la progresión de los aprendizajes esperados; promover el conocimiento y análisis de elementos teórico – metodológicos y elaborar dispositivos para la evaluación de los aprendizajes (SEP, 2021).

El trayecto formativo “práctica profesional”, atiende al desarrollo del desempeño profesional acercando al docente en formación de manera gradual, secuencial y cada vez con mayor profundidad, a espacios y situaciones en las cuales pueda llevar a cabo acciones y procesos de enseñanza. De esta forma, se favorece la integración de diferentes conocimientos, aplicados en el diseño didáctico y en su ejecución frente a grupo. Así, este trayecto formativo guarda una relación directa con los cursos que integran referentes teórico – disciplinarios y didácticos, lo cual permite establecer una relación entre teoría y práctica, a través del uso de herramientas metodológicas para enriquecer la formación y propiciar la mejora y la innovación (SEP, 2021).

Este trayecto formativo favorece la integración de saberes y facilita desde la práctica, el análisis de situaciones socio – educativas que ocurren en el contexto escolar, contribuyendo así al establecimiento de una relación entre la realidad escolar, el conocimiento teórico y las acciones de enseñanza, teniendo entre algunas de sus finalidades: utilizar herramientas de investigación que apoyen al análisis y explicación de la práctica docente como elementos para su mejora continua; profundizar en la comprensión de las funciones y roles docentes y preparar y conducir situaciones de enseñanza (SEP, 2021).

Finalmente, el trayecto formativo denominado “optativos”, complementa la formación del estudiante normalista, orientándolo hacia el estudio de áreas generales o específicas relacionadas con la práctica docente. Este trayecto formativo otorga un espacio para potenciar y diversificar el dominio de las competencias profesionales establecidas como parte del perfil de egreso, colocando como centro a las necesidades de formación, todo ello con las finalidades de: brindar espacios complementarios de formación que atiendan a las demandas del contexto en que el estudiante normalista ejercerá la profesión docente y de esta forma, responder a sus expectativas profesionales (SEP, 2021).

Adicional a los trayectos formativos ya descritos, es importante considerar que de manera transversal para cada uno de ellos, se busca potenciar el uso de las ahora llamadas Tecnologías de la información, comunicación, conocimiento y aprendizaje digital (TICCAD), denominadas así desde la Agenda Digital Educativa (2019), lo cual se ha visto potencializado a raíz del confinamiento derivado de la contingencia sanitaria por COVID – 19, que tuvo inicio en el mes de marzo del 2020, lo cual presenta un hecho sobre el cual habrá de profundizarse más adelante.

La articulación curricular que se ha presentado a través de los diferentes trayectos formativos procura que, en el caso de las Licenciaturas en Educación Primaria (LEP) y en Educación Preescolar (LEPRE), desde los primeros semestres en que inicia su formación profesional, el futuro docente cuente con la posibilidad de acercarse a la práctica educativa *in situ*, a través de la observación.

Esta primera inmersión al campo educativo en lo general y a diferentes contextos escolares en lo particular, le permitirá por una parte iniciarse en el diseño e integración de instrumentos tales como el registro de observación y más adelante el diario de campo y el registro etnográfico, cuyos análisis le permitirán también comenzar a desarrollar habilidades propias de la investigación educativa para vincularlas con la labor docente que llevará a cabo durante los siguientes semestres y que facilitará oportunidades para la problematización de hechos y fenómenos educativos desde el entorno de los centros escolares en que realiza las jornadas de práctica profesional.

Conforme avance en el curso del trayecto formativo de práctica profesional, iniciando a partir del tercer semestre la intervención pedagógica con base en una planeación previamente elaborada y la cual tenderá a ser más compleja y coherente en su estructura, según se vaya incrementando el nivel de dominio de las competencias establecidas en el perfil de egreso de las licenciaturas mencionadas, el docente en formación tendrá ocasión de vincular teoría y práctica, procurando llevar a cabo procesos de reflexión y análisis que permitirán la construcción de su *praxis*.

Así pues, en la formación inicial de profesores la práctica pedagógica que se constituye en práctica profesional implica no solamente a la acción, sino también una reflexión frecuente en torno al ser y al quehacer docente, como parte del propio proceso formativo y que deberá acompañarle a lo largo de su desempeño como profesional de la educación (Carr y Kemmis, 2003).

Desde el currículum formal, existe claridad respecto de lo que se busca desarrollar para consolidar la formación inicial de profesores. Cada docente que imparte clases a los futuros maestros tiene conocimiento de los propósitos, competencias y contenidos que integran el programa de la asignatura a su cargo.

Sin embargo, al interior de las aulas, el currículum real reclama su lugar y se ve permeado por la experiencia profesional, académica y personal de los docentes responsables de atender a esta primera etapa de formación de profesores, en este caso, para los primeros dos niveles que integran a la Educación Básica. De esta forma, se puede comprender que en la formación inicial de profesores:

El discurso didáctico habla de y se dirige a determinados sujetos: los docentes (maestros, profesores, enseñantes). Destinatarios de la propuesta, son sin duda, individuos reales. Y por sobre todo individuos. Con particularidades que devienen de sus historias personales y, en especial, de su formación y experiencia profesionales. Su práctica se desarrolla en un lugar geográfico, un momento histórico, una determinada institución, un cierto contenido, un grupo específico de alumnos, con nombres, edades, intereses y necesidades que le son propias (De Camilloni, 2008, p. 63).

Una mirada desde lo pedagógico – didáctico

Como es posible apreciar, quienes están a cargo de la formación inicial de profesores, integran a su práctica pedagógica no solamente elementos didácticos para la organización de situaciones de aprendizaje previamente diseñadas a partir de los planes y programas de estudio, sino también elementos relacionados con su experiencia en el ámbito de la enseñanza; creencias que se han ido elaborando al paso del tiempo desde la integración personal en torno a la idea de docencia; saberes relacionados con su propio ejercicio profesional docente.

Todo lo anterior contribuye a su vez a que cada docente en formación comience a definir y a construir una identidad que más adelante le distinguirá al momento de desempeñarse frente a grupo, integrando en ella diferentes saberes.

Como sugiere Tardif (2004), las prácticas docentes se constituyen y expresan desde saberes personales, disciplinarios, curriculares, profesionales y de la propia experiencia en la docencia, lo cual permite comprender a esta como una actividad compleja que rebasa a la instrucción, poniendo en juego en este caso a los saberes en apariencia consolidados del formador de docentes, puesto que la docencia es en sí misma un objeto de acción y de estudio en continua transformación y al mismo tiempo, la influencia que estos saberes ejercen en el propio docente en formación, quien aprende de sus profesores no solamente saberes culturales expresados en contenidos, sino también los rasgos en que cada uno tiende a expresarse de y desde la propia docencia.

De esta manera, es posible considerar que la construcción de la docencia como *praxis* y de la identidad docente, son procesos que si bien tienen una guía en los planes y programas de estudio, se consolidan a lo largo de todo el trayecto académico y formativo que recorre un estudiante normalista al iniciarse en su formación profesional, a través no sólo de la enseñanza de sus profesores, sino también de las manifestaciones en que cada uno de ellos da cuenta de su idea de docencia y en las expresiones de la propia identidad que han construido en torno a la figura docente.

La identidad, es posible comprenderla entonces desde la definición que cada uno realiza en torno a sí mismo y que va a contribuir a su actuar. La identidad será también aquel conjunto de rasgos que permiten la distinción en este caso, entre formas, acciones e ideales encaminados hacia el desempeño de la labor docente.

La identidad del profesor se construye desde su formación inicial; desde el reconocimiento de las motivaciones personales que le llevan a elegir el camino de la docencia; desde las aspiraciones a transformar su entorno y el de sus estudiantes a través de la docencia; desde la observación atenta que realiza al trabajo de sus formadores, de sus actitudes, de su discurso.

Sin lugar a duda, en la configuración de la identidad docente se involucra también el ideal de profesor que cada uno ha elaborado y que se va a vincular de forma estrecha con todas las experiencias y saberes acumulados en el desarrollo de la labor docente, de ahí que las prácticas profesionales en las que inician su intervención como

profesores los estudiantes normalistas constituyan además de ser un espacio de reflexión, de aplicación de saberes, de consolidación de aprendizajes, son también una oportunidad única para contribuir a la integración de la propia identidad docente.

Como se ha mencionado, las actuales condiciones derivadas de la pandemia por COVID – 19, han impactado también en el desarrollo de las prácticas profesionales de los estudiantes normalistas. En un contexto de normalidad, estas prácticas se llevan a cabo en diferentes jornadas, cuya duración varía de acuerdo con el semestre en curso. Como parte de la preparación para el desempeño en la práctica, los docentes en formación procuran un primer acercamiento con la institución educativa que se les haya asignado, a fin de conocer su entorno, su organización y parte de su cultura escolar.

De la misma forma, pueden realizar una observación que les permita un breve conocimiento del grupo de niños con quienes se espera que trabaje y en lo posible, puede tener una breve entrevista con el docente titular de dicho grupo, quien además de indicar los aprendizajes esperados que deberá desarrollar en su planeación y desde ella en su práctica el docente en formación, le brinda también información relevante acerca del grupo, sus características, necesidades, ritmo de trabajo, etc.

Los momentos de práctica tienden a ser especialmente esperados por parte de los estudiantes normalistas, pues constituyen en gran parte la razón de su esfuerzo y llegado el momento de la jornada, es común apreciar en ellos una transformación: ya no solamente son los estudiantes con quienes se comparte un espacio de aula o un momento de clase, sino que son futuros profesores que asumen con alegría, disposición y también con ciertas dudas y temores, la tarea de enseñar; la posibilidad de formar.

Además, las prácticas le permiten al estudiante normalista familiarizarse con la dinámica escolar que ocurre de manera cotidiana, observando la organización de la institución, la relación entre profesores titulares y autoridades, la comunicación con padres de familia o la forma en que se relacionan los niños durante el recreo, por mencionar algunas.

Al regreso de las jornadas de prácticas, además de la reflexión que se lleva a cabo en torno a su desempeño como docentes en formación, es posible también conocer el sentir de los estudiantes normalistas, conocer sus dudas y observar la manera en que comienzan a dimensionar la complejidad de la docencia y a pesar de ello, insistir en convertirse en profesores que toquen vidas.

Entretejando una reflexión final

Todo lo que se ha expresado, se ha visto ahora transformado y en un primer momento, ha generado incertidumbre entre los docentes en formación, quienes no asisten ya a las instalaciones de una escuela, ni de un jardín de niños; quienes en este momento solamente pueden establecer contacto limitado con los niños, restringido a breves encuentros que tienen lugar tan sólo durante algunos días de la semana y lejos de cumplir con el horario escolar.

Además de estas condiciones, los docentes en formación se han visto en la necesidad de investigar respecto del uso de las TICCAD a fin de utilizarlas como recursos de apoyo para el desarrollo de sus intervenciones, con el fin de favorecer el logro de los aprendizajes esperados, promoviendo en lo posible la interacción con los niños y entre ellos y también, la interactividad.

Los docentes en formación reconocen que es de esta manera como ahora también requieren aprender a intervenir, sin perder de vista que el centro de su labor es el aprendizaje y que de momento la modalidad para desempeñarse es virtual.

Adaptarse a estos cambios ha sido para muchos de ellos por demás difícil: ni los docentes en formación, ni sus profesores, ni los docentes titulares y muchos menos, los niños, han elegido trabajar de esta manera. Pero es la alternativa para continuar desarrollando la labor educativa en beneficio de los propios niños.

Sin proponérselo, los cambios que ha ocasionado en la enseñanza, el aprendizaje y la vida escolar el confinamiento como medida sanitaria de cuidado, permite al estudiante normalista comprender que la educación es un proceso dinámico, que no puede desvincularse de los momentos históricos y de las condiciones sociales en que se lleva a cabo.

La transformación consciente y reflexiva es una condición que acompaña a la práctica docente y que en el actual entorno cobra especial relevancia tanto para los docentes en formación que comienzan a construir su práctica, como para quienes están a cargo de formarles. Estos tiempos nos confirman que la acción de enseñar se constituye en una entidad dinámica, siendo esta una reflexión importante dado que, si bien se ha hecho un esfuerzo importante entre los docentes en formación para responder desde sus espacios de intervenciones a las necesidades actuales, se tiene también la certeza de que una vez sea posible el retorno a la aulas, todos los involucrados se habrán transformado, dando pie a nuevas formas de aprender y de enseñar que permitan comprender el mundo de hoy y actuar para hacer de éste un mejor espacio para todos.

Como se ha podido revisar, existen diversos aspectos relacionados con la formación inicial de profesores que permiten comprender la manera en que a través del desarrollo de las prácticas profesionales y la preparación previa que estas conllevan en lo curricular, lo pedagógico y lo didáctico, se contribuye a que cada estudiante normalista construya una identidad propia desde la docencia. Sin embargo, a estos aspectos es necesario integrar la reflexión acerca de los cambios que en todos los hechos, fenómenos y contextos educativos se han derivado y sin lugar a duda seguirán haciéndolo, como consecuencia de llevar la escuela a los hogares.

La escuela en casa ha implicado la necesidad de adaptar la vida de profesores titulares, estudiantes normalistas y sus formadores para continuar llevando a cabo su labor sin por ello descuidar los demás aspectos de la vida diaria. El ritmo para lograr preparar clase, materiales adecuados a las necesidades de cada grupo de niños, procurar estar cercanos y atentos a ellos y a los padres de familia que hoy están presentes y muchas veces participan en las sesiones de clase, dado que la escuela está dentro de los hogares, sin mencionar la carga administrativa, se ha incrementado. Sin embargo, a pesar del agotamiento y del esfuerzo, todos siguen adelante, porque la prioridad son los niños, su formación, su desarrollo, su aprendizaje.

Los niños continúan siendo atendidos y cuidados en la medida de lo posible, las preguntas son: ¿quién cuida de los profesores titulares, de los estudiantes normalistas, de sus formadores?; ¿cómo se les prepara desde la formación inicial no solamente para impartir asignaturas en torno al desarrollo socio-emocional o la vida saludable, sino para ellos mismos ser agentes de su propio bienestar? ¿cómo se les prepara para manifestar desde su propio cuidado como personas, antes que docentes, la importancia de éste a las futuras generaciones? Tal vez, es momento de considerar que la formación inicial de profesores puede también contribuir al propio desarrollo emocional e incentivar al auto cuidado, como medios para el bienestar de cada uno y así, apoyar el de los demás.

Referencias

- Carr, W., y Kemmis, S. (2003). *Becoming critical: education knowledge and action research*. Routledge Farmer.
- De Camilloni, A. (2008). Los profesores y el saber didáctico. El sujeto del discurso didáctico. En E. Cols, L. Secretaría de Educación Pública. (2021). Planes 2018. DGESUM. Recuperado de: <https://www.cevie-dgespe.com/index.php/planes-de-estudios-2018/123>
- Senado de la República. (2019). Agenda digital educativa. Recuperado de: https://infosen.senado.gob.mx/sgsp/gaceta/64/2/2020-02-05-1/assets/documentos/Agenda_Digital_Educacion.pdf
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional* (Vol. 97). Narcea Ediciones.