



FORMACIÓN DE LA IDENTIDAD DE LOS FUTUROS DOCENTES EN LAS ESCUELAS NORMALES

Oscar Fernando López Meraz

Escuela Normal Superior Veracruzana “Dr. Manuel Suárez Trujillo”
osclopez@msev.gob.mx

Rasgos del normalismo mexicano relacionados con la identidad docente durante el siglo XX

Zaira Navarrete Cazales

Universidad Nacional Autónoma de México, FFyL
znavarrete@filos.unam.mx

La identidad y la formación inicial de docentes. Un análisis desde el modelo EPR

María Bertha Fortoul Ollivier

Universidad La Salle, México
bertha.fortoul@lasalle.mx

Los procesos de formación inicial como campo de construcción de identidades docentes

Magaly Hernández Aragón

Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca
magaly.haragon@gmail.com

Área temática: Procesos de formación

Línea temática: Formación e identidad; formación para la ciudadanía; formación en competencias; formación en valores; formación en derechos humanos



Resumen general del simposio

Las escuelas normales (EN) siguen siendo las principales instituciones encargadas de la formación de las nuevas generaciones de docentes para la Educación Básica (EB). Herederas de una larga historia, existen recientemente momentos que las han ido transformando, quizá muy lentamente. A mediados de la década de 1980 fueron incorporadas al grupo de las Instituciones de Educación Superior (IES), lo que les exigió enfrentar nuevas responsabilidades. Paralelamente, también han hecho frente a mayores exigencias sociales, en parte, debido al cuestionamiento sobre su competitividad y capacidad académica para formar con “calidad” a las nuevas generaciones de profesionales de la educación.

Ante este contexto, surge una pregunta clave: ¿Por qué se sigue estudiando para ser profesor? Sin duda, parte de la respuesta está relacionada con asuntos identitarios, pero ¿qué identidad se construye en la formación inicial del futuro maestro? Esta interrogante tiene aristas de diferente índole, como la social, pero emprender su respuesta requiere un esfuerzo de análisis histórico: ¿cuáles son las principales diferencias identitarias, con relación al pasado, y las características deseables que el futuro docente de educación básica debe construir hoy? Actualmente se acepta que la identidad profesional es un proceso individual-colectivo fortalecido en la formación inicial docente y que se prolonga en el ejercicio profesional (Prieto, 2004). A esto, se podría agregar que esa identidad responde a momentos históricos específicos donde se requiere atender necesidades sociales particulares que han sido desarrolladas, entre otros actores, por la autoridad educativa desde los enfoques filosóficos y didácticos. Esa influencia sobre la identidad, sin duda, es relevante como lo es lo presentado en las aulas de las EN y lo que acontece en las escuelas de práctica. Este simposio pretende sumar a la reflexión sobre los procesos que participan en la construcción de las identidades docentes en la formación inicial.

Palabras clave: Identidad docente, Escuelas Normales, Formación inicial

Semblanza de los participantes en el simposio

Oscar Fernando López Meraz

Doctor en Historia y Estudios Regionales por el Instituto de Investigaciones Histórico-Sociales-UV. Posdoctorante internacional Conacyt en la Universidad de Zaragoza, España, durante el periodo 2019-2021. Profesor de la Escuela Normal Superior Veracruzana “Dr. Manuel Suárez Trujillo” y de la Universidad Pedagógica Veracruzana. Ha sido miembro del Sistema Nacional de Investigadores como candidato y Nivel 1. Las líneas de investigación que desarrolla en la actualidad son: 1) Identidad profesional docente, 2) Literacidades históricas, 3) Enseñanza y didáctica de la Historia, 4) Análisis historiográfico sobre procesos relacionados con la alteridad y las representaciones en la Nueva España.

Zaira Navarrete Cazales

Doctora en Ciencias en la Especialidad de Investigaciones Educativas por el DIE-Cinvestav-IPN. Profesora TC en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México, UNAM. Profesora y tutora en los Posgrado en Pedagogía, y en el de Estudios de Género también de la UNAM. Investigadora Nacional del SNI-Conacyt. Sus líneas de investigación son: 1) Construcción de identidades, 2) Formación profesional en universidades, tecnológicos y escuelas normales, 3) Historia y perspectiva de la pedagogía, 4) Políticas para la inclusión, innovación y usos de TIC en educación, 5) Educación comparada e internacional, analizadas desde la perspectiva del Análisis Político de Discurso y los Estudios Comparados.

María Bertha Fortoul Ollivier

Estudió la Licenciatura en Pedagogía, la Maestría en Investigación y Desarrollo de la Educación y el Doctorado en Educación en la Universidad La Salle. Su tesis se titula: el estudiante normalista: su concepción de lo educativo. Fue investigadora del Centro de Estudios Educativos, y actualmente es docente-investigador en la Universidad La Salle. Sus líneas de investigación han sido: la formación de maestros y la convivencia escolar. Fue maestra de educación primaria en un centro de educación especial; ha impartido asignaturas en distintas licenciaturas relacionadas con la educación, incluidas las ofertadas en las escuelas normales y a nivel de posgrado.

Magaly Hernández Aragón

Licenciada en Ciencias de la Educación; maestra en Educación, campo formación docente, y doctorado en Investigación en Investigación e Innovación Educativa. Profesora Investigadora de Tiempo Completo adscrita al Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca, México. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores del Conacyt, Nivel 1. Perfil deseable PRODEP. Coordinadora del Consejo Asesor de la Red Mexicana de Jóvenes por la Investigación. Integrante del Seminario Internacional Permanente de Metodologías Innovadoras para la Investigación, inclusión y justicia social. Línea de Investigación: Procesos formativos, derechos humanos y justicia social.

RASGOS DEL NORMALISMO MEXICANO RELACIONADOS CON LA IDENTIDAD DOCENTE DURANTE EL SIGLO XX

Zaira Navarrete Cazales

Resumen

Este trabajo tiene como objetivo identificar los rasgos del normalismo mexicano relacionados con la identidad docente en el siglo XX. Se utilizó una metodología de investigación cualitativa y de corte documental para recopilar 24 investigaciones a través de diversas bases de datos. El trabajo se organiza en tres apartados: el primero explora conceptos claves como la identidad, la identidad profesional, y la identidad profesional del docente normalista; el segundo presenta una caracterización del normalismo mexicano en el Siglo XX; y en el tercer apartado se describen los principales rasgos desarrollados en el normalismo mexicano relacionados con la identidad docente, destacando su desarrollo histórico y su importancia para la formación de los docentes en México. Se concluye que el normalismo mexicano ha desarrollado una identidad docente comprometida con la educación pública, y se han observado transiciones hacia una identidad profesional enfocada en la calidad de la enseñanza y la actualización constante de habilidades.

Palabras clave: Identidad, Formación, Normalismo Mexicano.

Introducción

El presente texto tiene por *objetivo* identificar los rasgos desarrollados por el normalismo mexicano relacionados con la identidad docente en el siglo XX y analizar las transiciones hacia una identidad profesional docente, destacando las más significativas, para lo cual se han planteado las siguientes *preguntas de investigación*: ¿Cuáles son los rasgos que el normalismo mexicano ha desarrollado relacionados con la identidad docente durante el siglo XX? ¿Se pueden observar transiciones hacia una identidad profesional docente?, y de ser así ¿cuáles serían algunas de las más significativas?

Mediante una *metodología* de tipo cualitativo y de corte documental, y con una búsqueda bibliohemerográfica, se recabaron 24 investigaciones recuperadas a partir de una exploración en diversas bases de datos de revistas científicas, así como en repositorios de universidades, y memorias de congresos, encuentros y coloquios. De esta manera, el presente trabajo se construyó a partir de los siguientes elementos: a) Las preguntas de investigación indicadas anteriormente, b) El referente teórico que emplea como elementos principales los postulados de Bourdieu, Dubet y Hall, que nos permiten analizar la identidad como un concepto multifacético, aporético en constante construcción, deconstrucción y reconstrucción, y c) El

referente empírico conformado por el análisis y la exposición de las investigaciones realizadas, en torno al tema de los rasgos del normalismo mexicano relacionados con la identidad docente durante el siglo XX.

Así, con el fin de presentar los hallazgos obtenidos, el trabajo se ha organizado en tres apartados; en el primero se exploran conceptos claves como la identidad, la identidad profesional, y la identidad profesional del docente normalista. En el segundo se presenta una breve caracterización del normalismo mexicano en el Siglo XX, y en el último se describen los principales rasgos que se han desarrollado en el normalismo mexicano en relación con la identidad docente, destacando su desarrollo histórico y su importancia para comprender la formación de los docentes en México.

I. Identidad, identidad profesional, e identidad profesional del docente normalista

El término de *identidad* se ha planteado como objeto de análisis, re-deconstrucciones y rediscusiones semánticas y conceptuales que se integran en diversas disciplinas, estableciéndose como un objeto de estudio de corte multifacético, por el cual se desenvuelven una serie de problemáticas que abarcan diferentes perspectivas teóricas y campos disciplinares con una profusión que permite concebirlo desde una interpretación multidisciplinaria.

En sus inicios, se asumió la concepción de que la identidad era fijada en cada uno de los sujetos, sin tener la posibilidad de reinventarse o transformarse; de acuerdo con diversos estudiosos, se encontraba destinada (Hegel) centrándose en un punto fijo (Kant) presentando una relación con las razones de producción (Marx) (cf. Navarrete, 2015a).

Con los cambios experimentados en la sociedad, que se relacionaron con las postulaciones freudianas del inconsciente, la descentración de los sujetos, la irrupción de la posmodernidad y la emergencia de la globalización, el concepto de identidad se comenzó a vincular con otros significados, dando cuenta de que su sentido puede transformarse, instaurándose como un término relacionado con la movilidad, el cambio y, con todo un proceso en el que el sujeto no nace, ni se encuentra determinado con una identidad última, sino que se sitúa en una construcción y reconstrucción constante y nunca acabada (cf. Bourdieu, 1982; Dubet, 1987; y Hall, 2000).

En cuanto al término de *formación*, éste es el resultado de una configuración o estructura alcanzada (Brugger, 2000) que se conforma en un espacio común compartido entre los individuos, su entorno cultural, profesional, social y las instituciones en las cuales trabajan (Bolívar, 2005). De esta manera, la formación suele ser contingente, pues es una construcción que se efectúa en diversos espacios de manera continua y permanente, en la que cada uno de los sujetos se constituye de acuerdo con su contexto, las potencialidades que posee, sus modos de aprender y sus objetivos.

La formación puede ser entendida como una construcción permanente de algo o de alguien (Navarrete, 2013). Para el caso de los individuos, éstos se forman a lo largo de toda su vida

en distintas etapas y espacios, compartiendo conocimientos con sus pares que les permite la configuración de una gama de saberes que se transforman.

La *formación profesional* implica, entonces, la preparación de los sujetos para desarrollar actividades particulares que son propias de su profesión, vinculándose con la formación profesionalizante en donde las instituciones fungen como encargadas de guiar el desarrollo de conocimientos y pericias de los individuos. Es menester destacar que esta formación es continua y puede presentarse en cualquier punto de la actividad como profesionistas, desde el nivel inicial hasta la que requiere una capacitación permanente como, por ejemplo, la formación de los docentes que se encuentran ejerciendo.

En el caso de *la identidad profesional docente* es fundamental mencionar que se ha convertido en una pieza clave de la formación inicial y continua (Venegas y Fuentealba, 2019). Así, la constitución de esta identidad se presenta como un proceso dinámico que pasa por una serie de construcciones, de construcciones y reconstrucciones que impactan de manera significativa en la práctica pedagógica. En este sentido, la identidad profesional docente se refiere al conjunto de características, valores, creencias y prácticas que definen la forma en que un docente se concibe a sí mismo en su rol profesional. Esta identidad se construye a través de la formación, la experiencia, las interacciones con colegas y estudiantes, y otros factores contextuales. La identidad profesional docente puede tener un impacto significativo en la forma en que el docente se desempeña en el aula y en su compromiso con la profesión.

La *identidad profesional del docente normalista* se refiere a las características, valores, conocimientos y habilidades que conforman la imagen que el docente tiene de sí mismo como profesional de la educación formado en una escuela normal. Esta identidad está influenciada por la historia y los contextos socioeconómicos y políticos en los que se desarrolló la educación normalista en México, así como por las reformas y cambios en el sistema educativo a lo largo del siglo XX.

La identidad profesional del docente normalista, como un concepto, se ha ido transformando a lo largo del tiempo, mientras que la identidad profesional del docente normalista se ha ido construyendo a través de la formación docente que se imparte en las escuelas normales, la cual se ha ido adaptando a las necesidades del país y a los cambios en el sistema educativo (De la Garza, 2004).

En resumen, la identidad profesional del docente normalista se refiere a la construcción de una imagen profesional y personal del docente que se ha ido transformando a lo largo del siglo XX en México, y que está influenciada por la formación que se imparte en las escuelas normales y por los contextos socioeconómicos y políticos en los que se desarrolla la educación.

II. Características del normalismo mexicano en el Siglo XX

Para el año de 1900 en México funcionaban 45 Escuelas Normales, no obstante, éstas eran insuficientes e inadecuadas para preparar profesores capaces de transformar el mundo rural.

Recurrir a profesores “improvisados” fue necesario, al igual que propiciar su “mejoramiento profesional” y la preparación de los futuros maestros que debía ser cercana a la realidad del campo mexicano (Navarrete, 2015b). Con este objetivo se abrieron varios programas e instituciones, entre ellos las Escuelas Normales Rurales, fundadas primero por iniciativa de varios gobiernos estatales y retomadas después como propias por el Gobierno Federal (Civera, 2001).

Las Escuelas Normales Rurales formaron parte del principal proyecto de reforma educativa propiciado por los gobiernos posrevolucionarios en México, cuyo principio seguía siendo la socialización de la educación en el ámbito rural mexicano, así como propiciar la concientización y participación social de quienes se formaban en estos planteles que, desde sus inicios, adoptaron el esquema de la defensa de la educación pública como un derecho popular y, sobre todo, como un derecho de los más pobres, empleando la educación como una herramienta fundamental para el entendimiento de la realidad social y la posibilidad de su transformación. (Civera, 2001).

A partir de 1935, la Escuela Nacional de Maestros introdujo el socialismo en sus programas a través de una serie de nuevas cátedras, las asignaturas se organizaron en tres grandes núcleos: naturaleza, trabajo y sociedad. En 1936 el consejo técnico de la Escuela Normal de maestros declaró ser socialista, según los fundamentos científicos, técnicos y objetivos señalados por el marxismo, y elegía al materialismo dialéctico como método. (Ávalos, 2002)

En la década de los 40, la política educativa mexicana se ve influenciada por las filosofías pragmatistas y neo-positivistas, las cuales conducen a la tendencia de Modelo Desarrollista en México que pretende incrementar la productividad por medio de las enseñanzas tecnológicas y científicas. En este tenor, a fines de 1942, la educación socialista había adquirido un contenido distinto a lo que la reforma del 1934 había establecido. (Navarrete, 2015b). En la década de los 50, se siguió una política de proteccionismo de la industria privada, lo que también fue parte del Modelo Desarrollista en México.

En las décadas de los 60-70 se impulsó la campaña de alfabetización iniciada por el Plan de Once Años, dirigido por el secretario de Educación Pública, Jaime Torres Bodet. La política se centró en aumentar las oportunidades de inscripción en el primer grado y en crear los grados superiores que faltaban en las escuelas rurales. Entre las acciones relacionadas con el Plan de Once Años, destacan la creación de la Comisión de Libros de Texto Gratuitos, los desayunos escolares, la creación de la Telesecundaria y el fortalecimiento del preescolar. Un gran número de escuelas comenzó a funcionar en doble turno. (Torres Bodet, 1962)

En 1973 se inició un proceso de descentralización, y se instalaron nueve unidades en otras tantas regiones en que quedó dividido el país, y 37 subunidades en las ciudades más importantes. De esta manera, los órganos centrales, al liberarse de muchas funciones rutinarias, quedaron en condiciones de evaluar, asesorar y coordinar integralmente el sistema educativo (González, 1982). A finales de los años 70, principalmente, se empieza a vivir en el terreno educativo mexicano (en todos los niveles) una acelerada expansión conocida comúnmente como masificación

educativa. La teoría del capital humano y el marxismo como enfoques teóricos, entre otros aspectos, acompañaron al proceso de modernización de las instituciones de educación superior del país en los años ochenta (Navarrete, 2015b)

La reforma de 1984, que elevó a la Normal Básica al nivel de Licenciatura, estableció el bachillerato como requisito para ingresar a las escuelas normales (Noriega, 2014). En 1989 se dio una de las reformas más importantes del país: la Reforma de Modernización Educativa, concretándose en el Programa Nacional para la Modernización Educativa (PNME). En 1992, se firmó el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), con el fin de garantizar la edificación de un sistema de alta calidad que sería el mayor sustento de un México soberano, próspero y justo (Navarro y Navarrete, 2014).

Así, la década de los 90 se caracterizó por la promulgación de la Ley General de Educación de 1993, la búsqueda de la calidad y la equidad educativas con la misma o mayor prioridad que la cobertura educativa, el énfasis en el aprendizaje de competencias científicas, tecnológicas y laborales, y el fomento de la participación de los empresarios en la gestión escolar y una mayor vinculación con el sector laboral. Los objetivos principales consistieron en descentralizar la educación y hacerla entrar al nuevo orden mundial.

III. Rasgos de la identidad de los docentes normalistas durante el siglo XX

El normalismo mexicano es un movimiento que se desarrolló en México durante la segunda mitad del siglo XIX y que tuvo una gran influencia en la formación de la identidad docente de los maestros mexicanos durante el siglo XX. Este movimiento se caracterizó por la creación de escuelas normales donde se formaban a los futuros maestros, y por la promoción de una educación laica, gratuita y obligatoria.

Durante el siglo XX, la identidad docente de los maestros mexicanos se fue consolidando y delimitando en función de distintos factores sociales, políticos y educativos. En este sentido, y de acuerdo con autores como Aldana, 2017; De la Garza, 2004; González, 2004; Leyva, 2015; López, 2009; Morales, 2010, se pueden identificar algunos rasgos que el normalismo mexicano ha desarrollado relacionados con la identidad docente, entre los que se destacan los siguientes:

1. Compromiso social: Desde los orígenes del normalismo mexicano se promovió la idea de que los maestros debían estar comprometidos con las causas sociales y políticas de su tiempo. Esta idea se plasmó en la formación de los maestros, basada en la pedagogía social y en la educación popular. En este sentido, los maestros se convirtieron en líderes comunitarios y en defensores de los derechos sociales y políticos de la población.
2. Identidad nacional: El normalismo mexicano también contribuyó a la formación de una identidad nacional entre los maestros mexicanos. En este sentido, se promovió la enseñanza de la historia y de la cultura mexicana, así como la difusión de los valores nacionales. Esto se plasmó en la formación de los maestros, que se basó en la pedagogía nacionalista y en la educación cívica. Sin duda, las escuelas normales han sido concebidas como espacios de

formación que buscan rescatar la diversidad cultural y lingüística de las distintas regiones del país.

3. Vocación pedagógica: La formación de los maestros en el normalismo mexicano estuvo basada en la idea de que la enseñanza era una vocación y no una simple profesión. En este sentido, se promovió la idea de que los maestros debían tener una vocación pedagógica y un compromiso con la formación de los alumnos.
4. Formación integral: La formación de los maestros en el normalismo mexicano se centró en la formación integral de la persona. En este sentido, se promovió la formación de los maestros en distintas disciplinas, como la historia, la literatura, la ciencia y la filosofía. Esto se plasmó en la formación de los maestros en la pedagogía integral y en la educación humanista.

En cuanto a las transiciones hacia una identidad profesional docente es posible identificar algunas significativas. Por ejemplo, durante la década de 1950 se produjo una transición hacia una identidad profesional docente, en la que se promovió la idea de que los maestros debían ser profesionales altamente capacitados y con una formación especializada en distintas áreas. En este sentido, se crearon nuevas escuelas normales y se promovió la formación continua de los maestros. También se promovió la idea de que los maestros debían estar al día en las últimas tendencias educativas y en las nuevas tecnologías educativas.

Otro rasgo importante del normalismo mexicano fue su enfoque en la educación rural y en la formación de maestros rurales. Este enfoque estaba basado en la idea de que la educación era un medio para promover el desarrollo y la modernización del país, y se enfocaba en la educación de niños de comunidades rurales marginadas. Los maestros normalistas desempeñaron un papel crucial en la promoción de la educación en áreas rurales, y su formación se enfocó en el desarrollo de habilidades pedagógicas y la comprensión de las necesidades y problemas específicos de las comunidades rurales (Arroyo, 2018; Torres, 2009). El normalismo mexicano ha enfatizado la formación de maestros capaces de llevar a cabo su labor en contextos rurales y urbanos diversos. En este sentido, el normalismo mexicano ha desarrollado una serie de estrategias y prácticas pedagógicas que buscan atender a las necesidades de los estudiantes en contextos culturales y lingüísticos diferentes.

A lo largo del siglo XX, se han observado transiciones hacia una identidad profesional docente en el normalismo mexicano. Estas transiciones se han enfocado en la profesionalización de los maestros y en la actualización de los planes de estudio para responder a las necesidades cambiantes del sistema educativo (De los Ríos, 2018). Por ejemplo, en la década de 1960 se produjo una transición hacia una identidad más política y socialmente comprometida, que se centraba en la defensa de los derechos de los maestros y en la lucha por una educación más democrática. A partir de la década de 1970, se inició un proceso de reforma educativa en México que buscaba la modernización del sistema educativo y la formación de docentes más profesionales. Esta reforma se enfocó en la actualización de los planes de estudio de las escuelas normales, y en la creación de nuevos programas de formación docente. En la década de 1980 se observó una transición hacia una identidad más profesional, que se centraba en

la mejora de la calidad de la enseñanza y en la actualización constante de las habilidades y conocimientos pedagógicos.

En términos de transiciones significativas hacia una identidad profesional docente, una de las más destacadas fue la creación del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en 1993. Este sistema fue creado con el objetivo de promover la formación continua y la superación profesional de los maestros, y ha sido fundamental para la profesionalización de la docencia en México (SEP 2017). Además, la implementación del Modelo Educativo para la Educación Obligatoria en México, a partir de 2018, ha incluido una serie de reformas para la formación y profesionalización de los docentes.

En resumen, el normalismo mexicano ha desarrollado una identidad docente fuerte y comprometida con la educación pública, y se han observado transiciones significativas hacia una identidad profesional más enfocada en la calidad de la enseñanza y en la actualización constante de las habilidades docentes.

Conclusiones

En cuanto a las transiciones observadas en la identidad profesional de los normalistas se puede decir que éstas han sido significativas. En primer lugar, se ha producido un cambio en la concepción del docente como mero transmisor de conocimientos hacia la figura del educador como facilitador del aprendizaje, que guía y acompaña a sus alumnos en su formación integral. Esta nueva visión del docente ha llevado a una mayor preocupación por la calidad de la enseñanza y el desarrollo de habilidades y competencias en los estudiantes.

La profesionalización y el mejoramiento de la formación docente son temas que se han vuelto prioritarios en la agenda educativa del país, y los normalistas han sido líderes en la promoción de estas iniciativas. En este sentido, se puede afirmar que la identidad profesional de los normalistas se ha ido fortaleciendo con el tiempo en su compromiso por brindar una educación de calidad a las nuevas generaciones y en su búsqueda constante por mejorar y actualizar sus habilidades y competencias. En definitiva, el normalismo mexicano sigue siendo una de las instituciones educativas más valoradas en el país, y su legado en la formación de docentes comprometidos y capaces sigue vigente en la actualidad.

Referencias

Aldana, M. (2017). La identidad profesional del docente en México: análisis de su evolución histórica y perspectivas actuales. *Revista Científica de Educación*, 31(2), 20-38. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/rce/v31n2/0188-9273-rce-31-02-00020.pdf>

- Ávalos Lozano, M. D. (2002) "Identidad normalista: antes y después de la implantación de la Licenciatura en Educación Primaria en la Escuela Nacional de Maestros (1960-1997)" (tesis de maestría en, DIE-CINVESTAV-IPN, 2002).
- Bolívar, Antonio. (2005). "La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional". *Estudios sobre Educación*, vol. 12, pp. 13-30. Disponible en <https://revistas.unav.edu/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/24326> (consultado el 1 de agosto de 2022)
- Bourdieu, Pierre. (1982). *Réponses*. París, Francia: Seuil
- Brugger, Walter (2000). *Diccionario de filosofía*, Barcelona: Herder
- Civera Cerecedo, A. (2001) "La trayectoria de las escuelas normales rurales, algunas huellas para estudiar". Ponencia I V Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana, San José de Costa Rica: Ministerio de Educación Pública de Costa Rica, mayo 21 a 24 de 2001, 1-15.
- De la Garza, M. A. (2004). El Normalismo Mexicano y la formación de los docentes. *Revista de educación*, (335), 63-80. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1062844>
- De los Ríos, D. A. (2018). La profesionalización de la docencia en México: reflexiones a partir del análisis de la formación inicial de los docentes de educación básica. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 9(13), 1-25. Recuperado de <http://www.rlece.com.ar/index.php/rlece/article/view/336>
- Dubet, Françoise. (1987). "De la sociología de la identidad a la sociología del sujeto". *Estudios sociológicos*, vol. 7, núm.21, pp. 519-545.
- Freud, Sigmund. (1979) *Psicología de las masas y análisis del yo*. En S. Freud, *Sigmund Freud. Obras completas* (pp.63-136). Buenos Aires: Amorrortu.
- González Cosío, A. (1982) "Los años recientes. 1964-1976". En *Historia de la educación pública en México*, coordinado por Fernando Solana, Raúl Cardiel Reyes y Raúl Bolaños Martínez. México: Fondo de Cultura Económica/Secretaría de Educación Pública, 403-425.
- González, J. (2004). La educación normal en México. Un balance histórico. En A. Serrano (Coord.), *Historia de la Educación en México. Épocas Colonia y Siglo XIX* (pp. 263-284). México: Pearson Educación.
- Hall, Stuart. (2000). ¿Quién necesita la identidad? En R.N. Buenfil (coord.), *En los márgenes de la educación México a finales del milenio*. México: Plaza y Valdés
- Leyva, L. A. (2015). La formación del docente normalista en México: una aproximación histórica. En R. Díaz de León (Ed.), *La formación de los profesionales de la educación en México* (pp. 41-70). México: UNAM. Recuperado de <http://ru.iis.sociales.unam.mx/jspui/bitstream/IIS/685/1/La%20formaci%C3%B3n%20del%20docente%20normalista.pdf>
- López, S. (2009). Los orígenes del normalismo en México y su legado educativo. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 9(1), 1-23. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/447/44712503001.pdf>

- Morales, M. E. (2010). La formación del docente normalista en México: evolución y perspectivas. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 14(1), 1-19. Recuperado de <http://revistadigital.uce.edu.ec/index.php/REDID/article/view/198>
- Navarrete Cazales, Zaira. (2013). "La universidad como espacio de formación profesional y constructora de identidades". *Universidades* vol. 57, p. 5-16. Disponible en <http://udualerreu.org/index.php/universidades/article/view/250/256> (consultado el 20 de enero de 2022)
- Navarrete Cazales, Zaira. (2015a) "¿Otra vez la identidad? Un concepto necesario pero imposible". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 20, núm. 65, p. 461-479. Disponible en <https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/135/135> (consultado el 20 de enero de 2022)
- Navarrete-Cazales, Z. (2015b) "Formación de profesores en las Escuelas Normales de México. Siglo XX" en *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, Vol. 17, No. 25, 17-34. http://revistas.uptc.edu.co/revistas/index.php/historia_educacion_latinoamericana/article/view/3805/3356
- Navarro Leal, M. A. y Navarrete Cazales, Z. (2014). "Teachers training and retraining in Mexico". En *International Handbook of Teacher Education Training and Re-training Systems in Modern World*, editado por Konstantinos G. Karras y Wolhuter Charl C. Nicosia, Cyprus: Studies and Publishing.
- NoriegaChávez, M. (2014) "México en la internacionalización. Las escuelas normales". En *Internacionalización y Educación Superior*, editado por Navarrete, Z. y M. A. Navarro Leal. Estados Unidos de América: Palibrio LLC /Sociedad Mexicana de Educación Comparada, 301-334.
- SEP (2017). Modelo educativo para la educación obligatoria. Secretaría de Educación Pública. Recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/232704/ModeloEducativo_280617.pdf
- Torres Bodet, J. (1962) *Perspectivas de la educación*. En *México 50 años de revolución*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Torres Santomé, J. (2009). *Los maestros del normalismo. Una historia cultural de la formación de los docentes (1887-1921)*. Madrid: Ediciones Morata.

LA IDENTIDAD Y LA FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES. UN ANÁLISIS DESDE EL MODELO EPR.

María Bertha Fortoul Ollivier

Resumen

Los futuros docentes construyen, a partir de su trayectoria personal-escolar y de las vivencias y peticiones explícitas e implícitas de las escuelas normales y de las de educación básica en las que intervienen, una identidad docente en acto. En este texto, se presentan seis rasgos de lo que significa para los futuros profesores “ser docente”, desde la mirada teórica de un modelo de docencia: el EPR. El ensayo está organizado en dos momentos: la descripción del modelo EPR y, dentro de él, el concepto de la identidad en acto, para, posteriormente, describir los rasgos.

Palabras claves: identidad docente, formación inicial de docentes, docencia, escuelas normales

Introducción

En este simposio voy a presentar algunos rasgos sobre la identidad docente que los futuros docentes van construyendo desde su propia trayectoria personal y escolar y su paso por la escuela normal y las de educación básica en las que intervienen. Es un ensayo en el cual la reflexión personal sobre lo que significa ser docente está organizado de acuerdo con el Modelo de la Práctica Docente (MPD,) de Vinatier y Altet (2008). En un primer momento describiré, brevemente, el modelo para posteriormente presentar rasgos identitarios construidos a partir de reflexiones personales basadas en entrevistas con directivos, docentes y estudiantes de Escuelas Normales de distintas licenciaturas, generaciones, tipos y lugares geográficos.

I. Descripción del modelo EPR

Altet (2002a, en Vinatier y Altet 2008) define la enseñanza como un proceso interactivo, interpersonal, intencionado, finalizado en función del aprendizaje de los alumnos, considerando que el contenido del saber –el objeto del aprendizaje– en tanto que instrumento para el desarrollo del educando, es la condición *sine qua non* de toda práctica docente. Es una actividad práctica realizada por el docente que está orientada por una meta explícita: el aprendizaje de los estudiantes, sin por ello desconocer la presencia de otras metas, por lo que se considera multifinalizada.

Para Vinatier (2013), el docente “no tiene acceso directamente hacia la actividad de aprendizaje, pero si interviene en las condiciones de su puesta en marcha” (p. 31). En estas condiciones, las estrategias para impulsarlo juegan un lugar fundamental, mas no el único o el fundamental dado que son solamente un eslabón en una situación que facilita el aprendizaje visto en su sentido amplio, el cual conlleva a una formación del sujeto y de su entorno. Wrigley (2007) lo sintetiza al sostener que el aprender es un compromiso vivo con el mundo que combina cabeza, corazón y mano, por lo que es un trabajo que se concreta en/con otros.

La enseñanza y el aprendizaje se dan en las interacciones, en estos encuentros-reencuentros entre los distintos sujetos, los cuales, a partir de sus actos, aceptan-modifican-continúan la trama intersubjetiva construida entre todos ellos hacia la consecución de propósitos, no necesariamente compartidos. Estas interacciones se dan en torno a los saberes, tanto los prefijados desde los planes y programas de estudio como los aportados por los propios sujetos e instituciones.

En la interacción entre docentes, estudiantes y saberes en un contexto situado (en tiempo, espacio, sujetos participantes, institución escolar), se gestionan varios elementos a la vez: los objetos del mundo de la vida y los hechos de la clase. En el modelo de la práctica docente, Vinatier (2013) y Fierro y Fortoul (2017, retomando los aportes de Altet y Vinatier, 2008) los concretan en tres dimensiones:

- a. Pragmática (P), centrada en la manera en que se desarrollan las secuencias didácticas
- b. Relacional (R), cuyo eje es la forma en la que se va dando el trato entre los sujetos participantes y
- c. Epistemológica (E), que refiere al contacto logrado entre los estudiantes y los objetos culturales/contenidos directos e indirectos presentes durante la secuencia didáctica.

Si bien estas tres dimensiones son movilizadas desde las acciones de los docentes y de los estudiantes y siempre están en tensión, detrás de ellas hay elementos subjetivos-objetivos que les dan sentido, que las sostienen y las orientan hacia determinada dirección. Estos elementos son los esquemas de acción, que Vergnaud (2008), retomando a Piaget, dirá que son la organización de la actividad; es decir, que son los elementos cognitivos que permiten a la acción del sujeto ser operatoria con determinados rasgos invariantes.

Son los patrones relativamente estables, tanto de orden conceptual como operativo, identificados en las interacciones que el docente mantiene con sus alumnos, los cuales reflejan la manera peculiar en que interpreta y enfrenta las situaciones cotidianas en función de los constreñimientos y posibilidades que ofrecen (Fierro y Fortoul, 2017, p. 99)

Estos esquemas de acción conducen directamente a la pregunta sobre la identidad ¿cómo soy como docente? Preguntas más específicas, pero que van en el mismo tenor son: ¿qué es lo que hago con mis estudiantes?, ¿cuál es el bagaje (creencias, supuestos, teorías en acto) sobre distintas cuestiones presentes en la práctica docente que está detrás de las interacciones que tengo con mis estudiantes?, ¿qué situaciones o aspectos de la dinámica áulica son los medulares

en mi quehacer docente?, ¿qué de mi práctica docente comparto con otros docentes, y qué puedo considerar como proviene de mi trayectoria escolar durante la educación obligatoria?

La respuesta que cada docente da a estas preguntas será considerada por Vergnaud (1994) como la identidad en acto, entendida como la forma peculiar de ser docente en situación, en un tiempo y espacio concretos, en un aquí y en un ahora largos. Este autor sostendrá que dicha identidad en acto no es particular para cada uno de los grupos de estudiantes con los que un docente está, ni para cada tipo de asignatura o contenido que se medie, ni para cada escuela en concreto en la que el docente trabaje. La forma de ser docente tiene una cierta estabilidad en el tiempo y en el espacio dado que está anclada en torno a principios o supuestos que orientan las acciones concretas, los ejercicios del día a día, una explicación en particular, una forma determinada de relacionarse con los estudiantes, de señalarles un error, de felicitarles y demás actividades que los docentes realizan cuando están en una situación cara a cara con sus estudiantes (Fortoul y Fierro, 2021). Dicho en otras palabras, esta identidad en acto es estable en los rasgos, en los esquemas de acción, con modificaciones en la actividad concreta entre grupos, entre estudiantes, entre contenidos, entre instituciones.

La modificación de estos esquemas de acción se puede dar solamente a partir de una concientización y problematización de parte del docente en cuestión, que decide que uno o varios de ellos no pueden identificarlo como su ser docente y que de manera intencional y consistente planea e interviene desde un principio o esquema distinto.

II. Análisis de la identidad en acto de los futuros docentes desde el modelo EPR.

La identidad del docente en formación se expresará a partir de afirmaciones que expliciten su ser. Se presentan como aseveraciones amplias que se concretan en cada futuro docente con matices, acciones, rasgos muy particulares, propios a su personalidad y trayectoria: el fondo es el compartido, la forma tomada es distinta. Son una creación personal, a partir de pláticas formales e informales con estudiantes y personal de las Escuelas Normales, así como de observaciones abiertas y semi-abiertas en las instituciones de educación superior y en las de educación básica donde realizan las distintas prácticas. Buscan describir, y no evaluar, rasgos esenciales en el “ser docente”.

Ser docente es ser un didacta estratega: El docente es la persona que implementa con los grupos de estudiantes determinadas estrategias o técnicas acordes con ciertos contenidos, y ahí entrelaza los recursos de distinto tipo, incluidos los tecnológicos. Ante la multitud de estrategias-técnicas existentes, el docente decide cuál o cuáles son las que va a “emplear” en este caso en particular y, por ende, las grandes acciones-momentos a coordinar.

La operacionalización de este rasgo con los grupos de estudiantes requiere de una planeación de secuencias, centradas en lo didáctico: decisión en las estrategias-técnicas-recursos, que desde un contenido particular abonan a un aprendizaje

esperado en un tiempo escaso. Pareciera que el supuesto que está en la base es que una planeación didáctica coherente garantiza una intervención áulica sin problemas y conlleva al aprendizaje.

Los demás elementos de lo didáctico: los saberes y las finalidades (independientemente del nombre recibido: asignaturas, campos formativos, contenidos, temáticas, por mencionar algunos para lo primero, y aprendizajes esperados, metas, objetivos, propósitos para el segundo son poco analizados o cuestionados. Se consideran como algo dado ante los cuales los futuros docentes no tienen algo que decir o cuestionar. Su rol como maestros consiste en simplemente retomarlos.

Dentro de este mismo rasgo existe una tensión entre la innovación y la recursividad en las estrategias empleadas en las escuelas de educación básica durante sus intervenciones: se pide innovación a los futuros docentes, pero dentro de los límites/forma de operar del maestro del grupo de educación básica: si innovación, pero tomando la planeación de manera rígida; si innovación, pero en tiempos muy cortos; si innovación con control de grupo.

Ser docente es “trabajar” con algunos de los contenidos señalados en los planes y programas. Si bien en el planteamiento curricular se encuentran contenidos que se pueden clasificar en declarativos, procedimentales y actitudinales, éstos últimos son considerados más complejos didácticamente, más subjetivos, con posibilidades amplias, contradictorias y casuísticas de respuestas, menos visibles a corto plazo, menos urgentes y, por tanto, son fácilmente eliminados en las jornadas escolares. Los futuros docentes rara vez intervienen desde ellos, respetando su carácter actitudinal.

Estos dos rasgos son el resultado de múltiples dinámicas tanto en el seno de cada una de las aulas de las Escuelas Normales como en las estancias en las escuelas de educación básica: los futuros docentes lo “ven hacer” en los docentes una y otra vez, son retroalimentados/evaluados mayoritariamente desde criterios acordes con ello, los contenidos son abordados desde su enseñanza y poco a poco lo van introyectando. En su base se presenta una sobreestimación de la dimensión pragmática.

Ser docente es lograr tener al grupo “controlado”, realizando las actividades solicitadas. Desde el “control de grupo”, ser docente conlleva a que los estudiantes estén tranquilos, ordenados, hablando sobre el contenido del momento, sin o con escaso movimiento, haciendo algo: escuchar al docente, contestar el cuestionario, expresar gráficamente un concepto, leer, responder el ejercicio, dialogar con el compañero, escribir un texto, sólo por mencionar algunas posibilidades.

A partir de ese rasgo de identidad, los futuros docentes practicantes incorporan fácilmente estrategias conductistas y basadas en el chantaje (frecuentemente se oyen frases del estilo: “si no haces X cuestión, te voy a poner un castigo o no te voy a dar un premio”; “una vez que termines de hacer determinado ejercicio, vamos a jugar, cantar, bailar o cualquier otra actividad considerada como atractiva para el estudiante”) para

el control del grupo por presión de maestros, directores y personal UDEI; criterio en la calificación del desempeño; interrupciones de la maestra titular solicitando el orden; percepción de alteraciones en los estudiantes al modificarse la normatividad que tienen ya establecida; garantizar la sobrevivencia en la institución (apoyo, diálogo con la maestra titular).

Ser docente es establecer y mantener relaciones interpersonales “afectiva-respetuosas formalmente” con los estudiantes y, en caso de una percepción personal del profesorado de algún rompimiento o no observancia, dicha característica de deferencia puede ser eliminada en la ecuación comunicativa. Dentro de este rasgo identitario, se encuentran situaciones como dirigirse por el nombre o un apodo, como sobreatención/subatención a algunos estudiantes por su forma de comportarse, como recurrir a llamadas de atención fuertes o centradas en la indiferencia a estudiantes por conductas “inapropiadas”.

Estos dos rasgos reflejan estilos de relación interpersonales que enfatizan las interacciones áulicas centradas en la actividad y en su cumplimiento como las propias de un docente, y en muchas ocasiones lo que hay que hacer ocupa un lugar superior al de la persona. Si bien el desarrollo socio-afectivo-moral de cada docente está presente en este rasgo, no puede dejarse de reconocer la escasa atención formal desde las escuelas normales a la comunicación docente-estudiantes, a la relación interpersonal con los educandos, al establecimiento y respeto de normas respetuosas de la colectividad y de cada una de las personas y el peso de las vivencias institucionales en dichos rasgos. La dimensión relacional del modelo EPR nos lo evidencia.

La labor docente se encamina a propiciar/lograr el aprendizaje, conceptualizado de manera constructivista discursivamente e instrumental incrementalista de acuerdo con lo que se da en las prácticas docentes. “El aprendizaje se observa a partir del logro de la tarea, en un efecto casi inmediato al acto de enseñar” (Rodríguez, 2020, p. 141). Para los futuros docente, los alumnos logran aprender cuando tienen “éxito” en la actividad realizada, entendida como haber hecho el producto esperado con las características previamente señaladas. A este “aprendizaje”, se va sumando otro “aprendizaje” y otro “aprendizaje más”, y así sucesivamente hasta lograr un “gran aprendizaje”. La interrelación entre ellos se propicia casi exclusivamente a partir del momento inicial centrado en la elucidación de los conocimientos previos sobre la temática de la sesión, partiendo del supuesto de que en ese espacio los estudiantes logran vincularlos y es suficiente para que las redes conceptuales se construyan.

En la base de este rasgo identitario, se encuentra una visión pobre del capital cultural científico requerido para ser docente. Esta profesión requiere un dominio de los saberes a ser enseñados o de los “contenidos” ligeramente superior al especificado en el “aprendizaje esperado” para los estudiantes de educación básica. En la planeación didáctica se encuentra prefijada “la respuesta a la que tienen que llegar los estudiantes”, “el producto y sus características” y desde ahí, son calificadas las producciones de los estudiantes de educación básica.

Este rasgo nos acerca a la dimensión epistemológica del modelo EPR y compromete las posibilidades de los futuros docentes de propiciar conflictos cognitivos en los estudiantes de educación básica, de darse cuenta de las dificultades particulares de algunos de ellos para comprender determinado concepto o procedimiento, de darse cuenta de la duda o del error de otro más.

Ser docente implica la conjunción de múltiples acciones, referidas a un microespacio escolar: un salón de clase con un docente y unos estudiantes de educación básica en particular (Rodríguez, 2020). La docencia es una actividad práctica, realizada por “alguien” con “otros”, conformada por una innumerable cantidad de muy pequeños actos, que se engarzan rápidamente y conforman varias cadenas simultáneas.

Un elemento central de este rasgo refiere a una mirada que combina micro-actividades que se enlazan y que van creando redes en un tiempo muy corto y con un ritmo muy rápido, mismo que no puede detenerse. En las aulas los futuros docentes visualizan muchos procesos que se dan al simultáneo y que requieren no sólo atención, sino también cierta dirección: el contenido en particular, el habla del docente, el habla de los estudiantes con respecto al tema, el habla/movimientos entre estudiantes fuera del tema, el momento actual de la secuencia didáctica implementada en vinculación con los siguientes, los recursos didácticos necesarios, la planeación didáctica a respetar, por mencionar los que más frecuentemente me han compartido. Estos procesos están constituidos por pequeños fragmentos. Ante esta diversidad de procesos, los futuros docentes enfatizan la atención/control en algunos, siempre con el temor de que otro no vaya a “generarle alguna dificultad” y rompa el sistema que han construido.

Esta gran diversidad de micro acciones dentro de múltiples procesos demanda una gran cantidad de energía, de desgaste por parte de los futuros docentes, manifestándose en cansancio físico y emocional al término de sus intervenciones.

El espacio del ser docente es el salón de clase y no éste dentro de la propia institución escolar. Si bien a lo largo de su formación en las escuelas normales, los futuros docentes pueden participar en las juntas de Consejo Técnico, en los cursos de capacitación, en las reuniones con los padres de familia, en las ceremonias cívicas y demás acciones institucionales, el sentido de la escuela y su organización no es introyectado en su identidad: se es docente en el salón de clase.

Estos procesos al estar siguiendo y controlando a partir de pequeñas actividades dan cuenta de las tres dimensiones del modelo EPR, mismas que siempre están en tensión y en movimiento constante, nunca se logra el equilibrio o la armonía.

Estos rasgos son un elemento constitutivo de los esquemas de acción de los futuros docentes y de su identidad en acto. Adjetivarlos o cualificarlos de acuerdo con cada uno de ellos es el elemento faltante para ser considerados como tales, siguiendo los planteamientos de Vergnaud (2008) y de Vinatier y Altet (2008).

Conclusiones

A modo de conclusión, quisiera referir que estos seis rasgos descritos son los que logran tener mayor generalidad entre los futuros docentes, desde mi particular análisis. Las culturas vividas en las escuelas normales y en las escuelas de educación básica en las que han intervenido no son ajenas a ellos y se van generando espirales en los que mutuamente se van reforzando. Modificar cualquiera de ellos implica una intervención consistente, intencionada y multifactorial al respecto, en un plazo largo, que va mucho más allá de un cambio curricular.

Referencias

- Fierro, C. y Fortoul, B (2017). *Entretejer espacios para aprender y convivir en el aula*. México: Fundación SM.
- Fortoul, B. y Fierro, C (2021) *Analizar las prácticas docentes. Aproximaciones desde el interaccionismo*. México: Universidad La Salle, Universidad Iberoamericana León y Newton Edición y Tecnología Educativa.
- Rodriguez K. M. (2020). "Un acercamiento a las prácticas educativas en la formación inicial de docentes en educación preescolar" Tesis para obtener el grado de doctor en educación. Universidad La Salle, México
- Vergnaud, G (1994). *Apprentissages et didactiques*. Paris : Hachette.
- Vergnaud, G (2008). "Culture et conceptualisation : l'une ne va pas sans l'autre" en *Carrefours de l'éducation* 2/26, pp. 83-98. DOI : 10.3917/CDLE.026.0083
- Vinatier, I y Altet, M (2008) *Analyser et comprendre la pratique enseignante*. Rennes: Presses universitaires de Rennes
- Vinatier, I (2013). *Le travail de l'enseignant. Une approche par la didactique professionnelle*. Paris: De Boeck.
- Wrigley, T (2007) *Escuelas para la esperanza. Una nueva agenda hacia la renovación*. Madrid: Morata

FORMACIÓN INICIAL Y FORMADORES COMO CAMPOS DE CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDADES DOCENTES

Magaly Hernández Aragón

Resumen

La identidad docente como constructo social e histórico compromete ángulos de lecturas articulados con las distintas y diversas tramas que entretejen su complejidad. En líneas sucesivas se plantea analizar las configuraciones de las identidades docentes normalistas desde los constructos pedagógicos y sociales que comunican las y los formadores a los estudiantes normalista, situando a la formación inicial brindada en las escuelas normales como uno de los espacios formativos que coadyuva, directa e indirectamente, a la construcción de un perfil identitario docente; siendo las y los formadores una de las figuras claves para poder comprender, en cierta medida, dichos constructos, sobre todo considerando que, en cada proceso de formación inicial que éstos desarrollan, como sujetos históricos y sociales, le imprimen una orientación formativa particular, dando cuenta de sus constructos académicos, sociales, profesionales, políticos e institucionales que articulan como parte de una identidad docente individual, pero también como reflejo de una identidad colectiva, derivada de su pertenencia a un gremio profesional.

Palabras clave: identidad docente, formación inicial, formadores, escuelas normales, profesión docente.

Introducción

La identidad docente como parte integrante de los procesos complejos e inciertos que conlleva la docencia, como práctica profesional, implica que sea visto en el marco de los procesos formativos desarrollados tanto en las instituciones formativas como en el trayecto experiencial.

En consecuencia, desde su condición de incertidumbre e incompletud, compromete que el estudio de las identidades docentes se ha efectuado desde ángulos de lecturas articulados con las distintas y diversas tramas que entretejen su complejidad. Precisamente, la presente ponencia propone mirar las configuraciones de las identidades docentes normalistas desde los constructos pedagógicos y sociales que comunican las y los formadores a los estudiantes normalista, a partir de ser articuladores de los procesos de formación inicial que se despliegan en las escuelas normales y que contribuyen a forjar una forma de concebir a la docencia y sobre el ser docente normalista.

Desarrollo

Hablar sobre el campo de la identidad docente nos remite a precisar, primero, sobre los procesos históricos y sociales que han configurado el devenir y condición actual de la docencia normalista como tal. Para ello, es importante que se reconozca que la docencia, como noción y práctica profesional, no ha permanecido estática, sino que ha transitado por diferentes periodos que la han constituido como una actividad compleja, incierta y abierta (Fierro y Fortoul, 2017). De acuerdo con Tardif (2013), la docencia ha evolucionado por tres eras: la era de la vocación, del oficio y la profesión. En cada una de estas estaciones se han configurado específicas identidades docentes, las cuales no han quedado de todo eliminadas, sino que han sido integradas y permeadas acordes con las actuales necesidades y condiciones en las que se inserta y practica la docencia.

Por lo tanto, se hace hincapié que la docencia no nace como una profesión; por el contrario, se le concebía como una actividad que cualquier persona podía desempeñar al contar con una formación cultural básica. En nuestro país, en el inicio del siglo XVIII, a la docencia se le atribuyó el rango de profesión (Arnaut, 1996) y, por consiguiente, la importancia de su profesionalización como lo demanda cualquier otra profesión. A partir de la constitución de la docencia como profesión, se empieza hablar propiamente de una formación inicial de la docencia brindada por parte de las escuelas normales, instituidas para tal fin formativo (Fortoul, Güemes, Martell y Reyes, 2013). Es en estos momentos cuando cobran sentido algunos cuestionamientos cómo el tipo de formación brindada, las finalidades formativas perseguidas y, por supuesto, el análisis en torno a la identidad docente construida por parte del profesorado normalista. Inclusive, este último tema ha cobrado tal importancia que se han realizado algunos estudios internacionales para dar cuenta de ¿quiénes son los profesores de América Latina y El Caribe? (Bruns y Luque, 2014).

Las respuestas toman alcances distintos en función de las condiciones de cada uno de los países, propiciando que no se pueda brindar una respuesta única, general y determinante que dé cuenta de quiénes son los profesores en un sólo país ni muchos menos en toda América Latina y El Caribe. Sin embargo, de acuerdo con algunos estudios realizados, sí es importante dar cuenta de algunos factores o condiciones comunes que caracterizan a la profesión docente y, que de una u otra manera, han contribuido a la configuración de la identidad docente en general.

Una de las primeras características que se le atribuye al profesorado en América Latina y El Caribe es que, en su mayoría, se conforman por el género femenino: el 62% en México, y hasta un 82% en Uruguay, Brasil y Chile; provenientes de una posición socioeconómica relativamente baja. Asimismo, según este estudio, los estudiantes que ingresan a la profesión docente poseen menos niveles de habilidades cognitivas que el resto de las profesiones (Bruns y Luque, 2014).

Se reconoce que la docencia es una profesión que brinda estabilidad y seguridad laboral, y, por ende, resulta atractiva para muchos estudiantes, dando como resultado que, en los últimos 15

años, en América Latina y El Caribe hayan proliferado los programas de Licenciatura para la profesión docente (Bruns y Luque, 2014, p. 8).

Otro elemento importante de considerar son las condiciones sociales y económicas por las que transita la formación docente normalista en México; toda vez que, casi la mayoría de los estudiantes que han optado por el estudio de la profesión docente provienen de sectores de menores ingresos (medios bajos y pobres). Lo anterior debido al trayecto histórico en cómo fueron gestándose el funcionamiento y alcance de las escuelas normales en nuestro país, brindándoles oportunidades a la población de jóvenes más desfavorecidas, pero con ganas de continuar con los estudios profesionales. Un caso concreto, se localiza con la fundación de las escuelas normales rurales, muchas de ellas con el sistema de internado, motivo por el cual se situaron como una y, en la mayoría de los casos, la única posibilidad de realizar estudios de tipo superior (Arnaut, 2013). Situación que también le imprimió específicas identidades sociales, demográficas y culturales a la profesión docente.

Ahora bien, hablar de la *profesión docente* tiene enlaces directamente con la formación inicial concebida como espacio académico, toda vez que es el producto de la misma; es decir, alude al cuerpo de conocimientos pedagógicos, experiencias, dominios disciplinarios y demás elementos que se apropia un sujeto, confiriéndole la *autoridad del saber* y licencia para ejercer la profesión docente (Monfredini, 2011). Sin embargo, también implica concebir a la formación inicial *como espacio de socialización*, dando cuenta de la otra cara de la formación y centrando la mirada en el *desde dónde se forma y para qué se forma*; es decir, la formación de un futuro docente no se hace, sólo y exclusivamente, desde el ámbito pedagógico, sino también se les internaliza determinadas disposiciones axiológicas, sociales y culturales (Sánchez Ponce, 2013), se les forma desde una visión de la profesión, el mundo y la vida en general, comunicando y construyendo subjetividades desde específicas racionalidades.

A partir de estos planteamientos, los procesos de formación inicial reproducen saberes, acciones, esquemas de pensamientos y actuaciones socialmente dominantes (Giroux, 1987) que se integran en las configuraciones identitarias desarrolladas por los docentes, por lo tanto, es interesante detenernos a reflexionar sobre el grado de importancia y vinculación que representan los procesos de formación inicial en la construcción de una identidad docente normalista.

Cierto es que, precisar sobre las configuraciones por las que ha transitado la identidad docente, en este caso normalista, implica mirarla desde complejas y diversas perspectivas. En la presente ponencia, me centro en la función que desempeñan las y los formadores en los procesos de construcción identitaria docente en el marco de los escenarios institucionales en que se instituye la formación inicial del profesorado normalista, enfocándome específicamente en la influencia que éstos ejercen sobre la construcción del sentido pedagógico y social de la docencia como práctica profesional y, en consecuencia, de los constructos que elaboran los futuros docentes sobre lo que implica ser docente normalista.

Lo anterior cobra sentido, sobre todo si se considera que, en los procesos de formación inicial, las y los formadores son los que “construyen, transmiten, apropian y resignifican los saberes” (Gómez-Sollano y Adams, 2019, p. 132) materializados en discursos, prácticas pedagógicas y mecanismos de evaluación. De esta manera contribuyen al otorgamiento del contenido, forma y sentido de los constructos elaborados sobre el ser docente, en los cuales también se enlazan tramas sociales e históricas, complejas y densas que responden, en la mayoría de los casos, a lógicas que elabora cada formador derivado de su biografía escolar, personal, experiencias de vida y del trayecto profesional y laboral por la que ha transitado (Marcelo y Vaillant, 2018).

Pero ¿por qué situar el análisis de la configuración de la identidad docente desde los constructos pedagógicos y sociales que comunican los formadores durante los procesos formativos que despliegan en las escuelas normales? El formador, desde su surgimiento mismo como figura dentro del campo educativo, se ha situado como un elemento central para promover los cambios sociales que se determinen. En ese sentido, dos de las funciones cruciales que, históricamente, los han caracterizado son, por un lado, la de ser un agente de enseñanza (dimensión pedagógica), y por el otro, el de ubicarse como agentes o promotores sociales (dimensión social) ya que, como alude Contreras (1987), “aprender a ser profesor es no sólo aprender a enseñar, sino también aprender las características, significado y función sociales de la ocupación” (p. 204); es decir, los formadores también comunican significados, imaginarios, creencias, constructos que dan cuenta del sentido social que se le confiere a la profesión docente, mismos que contribuyen en la construcción de pensamientos y actuaciones que poseen los futuros docentes normalistas.

En este orden de ideas cabría preguntarse ¿qué de los procesos formativos que se desarrollan en las escuelas normales contribuyen a configurar la identidad docente?, ¿son los tipos de materias que delimitan dichos procesos sin importar la institución educativa?, ¿son los planteamientos personales de las y los formadores los que contribuyen a construir los procesos identitarios de los docentes normalistas?

Con el objetivo de acercarse a la comprensión de tales cuestionamientos, se realizó una investigación desarrollada con seis formadores de dos escuelas normales en el estado de Oaxaca, tres formadores por cada escuela normal. Ambas instituciones poseían modelos educativos distintos, ya que una se orientaba por un modelo educativo general y, la otra, con un modelo de educación bilingüe e intercultural. Cabe mencionar que las dos escuelas normales, al igual que el resto de las escuelas normales en el estado de Oaxaca, operaban con el plan de estudios 2012. Dicha investigación estuvo dirigida a analizar la construcción de la formación inicial del docente normalista desde dos referentes: 1. cómo se configura el pensamiento y actuación pedagógica, y 2. desde qué perspectivas se construye el sentido de la función social del quehacer docente (Hernández, 2021)

Con la referida investigación se identificó que el patrón configurante de los procesos de formación inicial del profesorado efectuados en estas escuelas normales y, que impactan fuertemente en sus constructos identitarios, se encuentran cimentados por el *desempeño de*

las y los formadores, muy por encima de la adscripción institucional o la condición curricular, en cuanto a las materias impartidas. De ahí la importancia de cuestionarse sobre, **¿qué tipo de racionalidades pedagógicas y sociales se están comunicando por parte de los formadores en los procesos formativos institucionales del profesorado y configurando la identidad docente?, y, ¿qué elementos influyen en las elaboraciones de tales racionalidades pedagógicas y sociales?**

Asimismo, se reconoció que uno de los elementos que influyó acentuadamente en los tipos de interacciones o procesos formativos que desarrollaron los formadores con sus estudiantes, recayó en sus *experiencias formativas y laborales* en tanto que, aquellos que provienen de una *formación normalista* y cuentan con una *experiencia docente en servicio*, sobre todo en comunidades, mostraron mayor sensibilidad, compromiso y preocupación porque sus estudiantes se formaran pedagógicamente vinculados con el contexto social en donde se desarrollarán como docentes normalistas, subrayando la importancia de considerar las condiciones contextuales e ideológicas de las comunidades y situándose como parte de la misma.

En este sentido, fueron cinco de los seis formadores que, en sus procesos formativos desarrollados con sus estudiantes, resaltaron una vinculación con el contexto socio-comunitario. La diferencia que caracterizó a cada uno de estos procesos de formación que comparten un mismo hilo conductor de generar lazos vinculantes con lo social, se localiza, precisamente, en el planteamiento que cada formador realizó sobre *cómo interaccionar con lo social y/o comunitario desde una actuación pedagógica de un docente normalista*, configurando así una mirada sobre la docencia y el ser docente normalista.

Una primera mirada de vinculación entre la docencia normalista y el componente social recae en la promoción de actuaciones docentes acorde con las necesidades del contexto social, con la puesta en práctica de actividades escolares con participación social que favorecieran una interacción con la comunidad y la formación de un pensamiento docente reflexivo que situara a la docencia normalista como un servicio social a la misma, subrayando la importancia del involucramiento y compromiso por parte del docente normalista no sólo en el salón de clases, sino en y con la comunidad. Lo anterior desarrollado a través de las prácticas escolares en comunidades indígenas con escuelas multigrado.

Una segunda mirada se situó en promover en los estudiantes, futuros docentes, experiencias formativas significativas en escenarios reales de trabajo que les permita ir formando un perfil formativo acorde con las exigencias reales de la profesión docente. Se acentuó la importancia del desarrollo de habilidades de enseñanza desde la vinculación de la teoría con la práctica. Su énfasis formativo se basó en una relación de experto-novato, estableciendo como base la apropiación de un modelo docente por parte de los estudiantes configurada a partir de trayectos y experiencias laborales que comparten las y los formadores(as) con los estudiantes normalistas.

La tercera mirada prioriza la relación entre la teoría abordada con el *deber hacer* en las prácticas profesionales. La distinción con la mirada anterior es que, en este proceso formativo, se sitúa a las prácticas profesionales desde una perspectiva social, promoviendo en los estudiantes normalistas un sentimiento de pertenencia personal (identidad originaria) como social (identidad comunitaria), dirigidas a comprender e integrar las lógicas culturales de una comunidad. La teoría cobra sentido y significado a partir de su relación con las acciones que se efectúan en las prácticas profesionales.

En la cuarta mirada prevalece la formación y función social del estudiante normalista comprometido con sus identidades originarias y con su pueblo, dejando en segundo plano una formación propiamente pedagógica. La mirada social y pedagógica que se le brinda a la formación del docente normalista se dirige a situar su actuación docente como un medio que posibilitara promover cambios encaminados a mejorar el bienestar de las personas y comunidad. Este proceso formativo acentúa fuertemente el desarrollo de un pensamiento reflexivo y crítico con su profesión docente y con todo lo que acontece en lo social y comunitario.

La última mirada se dirige a la formación de un 'originario docente', la relación que le brinda a la docencia normalista y el componente social se dirige a promover un actuar docente comprometido con su profesión y con toda la comunidad; impulsando la formación de un docente normalista que viera su actuar profesional como una forma de lucha, como una forma de resistencia a favor de los grupos invisibilizados, como lo han sido los pueblos originarios. Su discurso posee altos componentes reflexivos, críticos y emancipatorios, promoviendo que los estudiantes le brinden un sentido social y comprometido con su propia formación y actuación profesional.

Como se puede observar, cada una de estas miradas signadas por los formadores a los procesos de formación pedagógica y social desarrollados en sus respectivas clases con los estudiantes, futuros docentes normalistas, comprendían una forma de concebir a la docencia como práctica profesional y, en consecuencia, comunicaban una racionalidad específica sobre lo que implica el ser docente normalista y su desempeño profesional en los escenarios reales de trabajo. De ahí la importancia de poner atención en las lógicas que orientan los procesos formativos que emprenden los formadores, toda vez que estas lógicas guardan una estrecha relación con la configuración identitaria que cada estudiante normalista va construyendo sobre su función docente, tanto en lo pedagógico como en lo social.

Conclusiones

La identidad docente, situada como un constructo social, histórico y humano, deviene de un fuerte proceso de internalización de ideas, mandatos, creencias y experiencias de vida que se desarrollan a lo largo de todo un trayecto académico, social y humano. La formación inicial brindada en las escuelas normales son uno de los espacios formativos que coadyuva, directa e

indirectamente, a esta construcción, siendo las y los formadores una de las figuras claves para poder comprender, en cierta medida, dichos constructos identitarios.

En cada proceso de formación inicial que desarrollan las y los formadores, como sujetos históricos y sociales, le imprimen una orientación formativa particular, dando cuenta de los constructos académicos, sociales, profesionales, políticos e institucionales que éstos articulan como parte de una identidad docente individual, pero también como reflejo de una identidad colectiva, derivada de su pertenencia a un gremio profesional. En tales procesos formativos institucionales no solo se enseñan contenidos disciplinarios, sino también signan formas de conciencia materializados en los constructos pedagógicos y sociales que se despliegan y comunican en las clases desarrolladas.

Por todo lo planteado, es importante que los procesos de formación inicial y las configuraciones identitarias docentes del profesorado normalista se problematicen a la luz de contextos históricos, sociales, culturales y de relaciones de poder, fusionados fuertemente al sujeto que forma y a los sujetos que son formados desde procesos divergentes que comprometen miradas y lecturas que se adentren a los tejidos internos desde donde se gestan los sentidos y significados sobre la docencia y el ser docente normalista.

Referencias

- Arnaut Salgado, A. (1996). *Historia de una profesión*. Centro de Investigaciones y Docencia Económicas. <https://es.scribd.com/doc/37190003/Historia-de-Una-Profesion>
- Arnaut Salgado, A. (2013). *Los maestros de educación básica en México: Trabajadores y profesionales de la educación* http://www.senado.gob.mx/comisiones/educacion/foros/docs/130613_presentacion1.pdf
- Bruns, B. y Luque J. (2014). *Docentes excelentes: Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*. <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/20488/Spanish-excellent-teachers-report.pdf>
- Contreras Domingo, J. (1987). De estudiante a profesor. Socialización y aprendizaje en las prácticas de enseñanza. *Revista de Educación*, 282, 203-231. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=18561>
- Fierro C. y Fortoul B. (2017). *Entretejer espacios para aprender y convivir en el aula*. SM de Ediciones México.
- Fortoul, O. M., Güemes, G. C., Martell, I. F. y Reyes, J. M. (2013). Formación inicial de docentes para la Educación Básica. En P. Ducoing Watty y B. Fortoul Ollivier. (Coords.). *Procesos de formación. (I), 2002-2011* (pp. 153-192). COMIE.

- Giroux, H. A. (1987). La formación del profesorado y la ideología del control social. *Revista de Educación*, 284, 53-76. <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/71447>
- Gómez-Sollano, M. y Adams, T. (2019). Hegemonía y alternativas pedagógicas. Los nudos ciegos de la teoría. *Educação (Unisinos)*, 23(1), 124-140. <https://doi.org/10.4013/edu.2019.231.08>
- Hernández Aragón M. (2021). La formación inicial del profesorado en educación primaria desde los códigos pedagógicos y sociales. Configuración y desarrollo [tesis de Doctorado, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla]. Repositorio institucional URI <https://hdl.handle.net/20.500.12371/15026>
- Marcelo C. y Vaillant, D. (2018). La formación inicial docente: problemas complejos-respuestas disruptivas. *Cuadernos de Pedagogía*, 489, 27-32. http://www.denisevaillant.com/wp-content/uploads/2018/06/Cuadernos-de-Pedagogia_489-2018_DV-CM.pdf
- Monfredini, I. (2011). Cambios en el trabajo docente y el lugar de los conocimientos en la formación inicial. *Perfiles Educativos*, XXXIII(133), 146-161. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttextpid=S0185-26982011000300009
- Sánchez Ponce, C. (2013). Estructuras de la formación inicial docente. Propuesta de un sistema clasificatorio para su análisis. *Perfiles Educativos*, XXXV(142), 128-148. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttextpid=S0185-26982013000400009
- Tardif, M. (2013). El oficio docente en la actualidad. Perspectivas internacionales y desafíos a futuro. En M. Poggi (Coord.). *Políticas docentes. Formación, trabajo y desarrollo profesional* (pp. 19-44). UNESCO

FORMACIÓN DE LA IDENTIDAD DE LOS FUTUROS DOCENTES EN LAS ESCUELAS NORMALES

En México, las escuelas normales (EN) siguen siendo las principales instituciones encargadas de la formación de las nuevas generaciones de docentes para la Educación Básica (EB). Herederas de una larga y rica historia, existen recientemente momentos que las han ido transformando, quizá más lentamente de lo necesario. A mediados de la década de 1980 fueron incorporadas al grupo de las Instituciones de Educación Superior (IES), lo que implicó ampliar el abanico de sus actividades: a la tradicional función docente, se les sumó la difusión, la divulgación y la investigación.

Esta dinámica y participar, al menos parcialmente, en políticas educativas como los Cuerpos Académicos y en el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (Prodep) ha sumado a romper lentamente con esas huellas del pasado que pesan tanto sobre las cuales las Escuela Normal a las que vuelven permanentemente (Ducoing, 2013, 8). Las resistencias, por supuesto, también existen, así como los “usos y costumbres” y, posiblemente, esas permanencias le han dado cierta estabilidad a estas IES, sin que ello signifique necesariamente un beneficio para la formación inicial.

Contextualmente, las EN también se han enfrentado recientemente a mayores exigencias sociales, en parte, debido al cuestionamiento sobre su competitividad y capacidad académica para formar con “calidad” a las nuevas generaciones de profesionales de la educación. A ello se suma que la docencia, como actividad compleja, vive actualmente un momento de replanteamientos importantes provocados, en parte, por la coyuntura de la pandemia de Covid-19. Las demandas sociales ubican a sus practicantes como responsables de los resultados educativos, por lo general deficientes, en un ambiente polarizado que coloca en el ojo del huracán a la escuela pública.

A la poca valoración social que tiene el profesorado, se le suma la carga de funciones que debe desempeñar tanto dentro como fuera del aula, además de la falta de claridad y continuidad de políticas públicas dirigidas a regular la práctica docente. No es raro, entonces, pensar que los docentes están en crisis, como lo afirma Vaillant (2008, p. 32). Entonces surge una pregunta clave: ¿Por qué se sigue estudiando para ser profesor? Sin duda, parte de la respuesta tiene que ver con asuntos identitarios, pero ¿qué identidad se construye en la formación inicial del futuro maestro?, ¿cuáles son las principales diferencias identitarias con relación al pasado, al menos curricularmente, del futuro docente de educación básica?

Quienes optan por la profesión lo hacen muchas veces desde la incertidumbre y la inestabilidad de la realidad social. Aunado a ello, están los retos que representan los permanentes cambios curriculares y pedagógicos de la actividad profesional a los que deben atender para desarrollar procesos de aprendizajes significativos. Desde la Secretaría de Educación Pública (SEP), con sus criterios y orientaciones patentes en los planes y programas desde un carácter nacional, se pretende que los alumnos dominen contenidos disciplinares y los sepan enseñar, además

de que desarrollen habilidades intelectuales y para la investigación científica, reconozcan y atiendan a las diferencias de los alumnos con equidad e inclusión, a partir de la vinculación entre la teoría y la práctica en escenarios reales (Fortoul, Güemes, Martell, Reyes, 2013).

Estudiar en una institución formadora de docentes puede responder a diferentes razones, como los “llamados de la vocación” o a estereotipos sobre los beneficios materiales de los docentes. Lo cierto es que durante su paso por ella se va construyendo una identidad. Como menciona Prieto (2004): “La construcción de la identidad profesional es un proceso –individual y colectivo– que se inicia en la formación inicial del docente y se prolonga durante todo su ejercicio profesional” (p. 29). Al respecto, es necesario considerar que tanto los enfoques filosóficos y didácticos de las EN han provenido históricamente de la autoridad educativa federal, y sólo recientemente se han hecho ejercicios de codiseños de programas entre profesores de diferentes EN del país, en una lógica que plantea un “equilibrio” en la participación en la construcción de estos materiales, en donde el 50% le correspondería a la Federación, el 25 % a las autoridades estatales, y el 25% restante a las EN que, desde sus contextos, podrían sumar programas que atendieran sus problemáticas específicas. Habrá que esperar, sin embargo, los resultados que arrojará el Plan 2022, del cual ya está la primera generación en formación. Asimismo, es importante considerar que entre las permanencias de la formación normalista se encuentra una separación entre lo que sucede en las aulas de las EN desde un enfoque más teórico, y lo que acontece en las escuelas de práctica para lo cual se desarrollan diferentes procesos que facilitan ejercicios en contextos reales.

A partir de este contexto, se propone el desarrollo de un diálogo por medio de los siguientes cuestionamientos:

1. ¿Cuáles son los rasgos que el normalismo mexicano ha desarrollado relacionados con la identidad docente durante el siglo XX? ¿Se pueden observar transiciones hacia una identidad profesional docente? ¿Cuáles serían algunas significativas?
2. ¿Cuáles son los cambios más significativos de la formación inicial en EN desde su participación en el grupo de las IES, en el plan 2018 y en el 2022, y cómo estos estarían relacionados con la identidad profesional docente?
3. ¿Cómo las identidades docentes, incluida la profesional, construida en, desde y con las EN han participado (o podrían haber participado) en la Educación Básica?

Participante	Acción	Tiempo
Oscar	<p>-Apertura al simposio Formación de la identidad de los futuros docentes en las Escuelas Normales</p> <p>En el proceso de la formación docente de las nuevas generaciones de profesoras y profesores de educación básica existen muchos aspectos que merecen análisis. Sin duda, el tema de la construcción de la identidad en las escuelas normales es uno de los principales ejes de reflexión y, sin embargo, no ha sido suficientemente abordado. Partiendo de que los procesos identitarios son complejos y responden a dimensiones históricas, culturales, políticas, económicas, políticas y psicológicas que participan tanto en las esferas individual y colectiva, nos planteamos las siguientes interrogantes para guiar las participaciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuáles son los rasgos que el normalismo mexicano ha desarrollado relacionados con la identidad docente durante el siglo XX? ¿Se pueden observar transiciones hacia una identidad profesional docente? ¿Cuáles serían algunas significativas? • ¿Cuáles son los cambios más significativos de la formación inicial en EN desde su participación en el grupo de las IES, en el plan 2018 y en el 2022, y cómo estos estarían relacionados con la identidad profesional docente? • ¿Cómo las identidades docentes, incluida la profesional, construida en, desde y con las EN han participado (o podrían haber participado) en la Educación Básica? <p>Dinámica Cada participante tendrá 15 minutos, al final se dará un breve cierre por parte del moderador, y después se dará paso preguntas y/o comentarios del público -Presentación de los ponentes</p>	5 min
Zaira	Presentación de su ponencia	15 min
Bertha	Presentación de su ponencia	15 min
Magaly	Presentación de su ponencia	15 min
Oscar	Cierre de esta primera parte	5 min
Magaly, Bertha, Zaira. Oscar	Preguntas y comentarios del público	15 min
Oscar	Cierre del simposio	5 min