



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA CONDUCTA

**ESTRATEGIAS IDENTITARIAS DE DOCENTES DE LA UAEMéx:
Estudio Comparativo entre las áreas del conocimiento
Educación y Humanidades y Ciencias Naturales y Exactas**

TESIS

Que para obtener el título de
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA

PRESENTA

ELIZABETH VÁZQUEZ VARGAS

No. de Cta. 0612358

ASESORA

MTRA. TERESA PONCE DÁVALOS



Toluca, México, agosto, 2014



PRELIMINARES

—Los hombres de tu tierra —dijo el principito— cultivan cinco mil rosas en un jardín y no encuentran lo que buscan.

—No lo encuentran nunca —le respondí.

—Y sin embargo, lo que buscan podrían encontrarlo en una sola rosa o en un poco de agua...

—Sin duda, respondí. Y el principito añadió:

—Pero los ojos son ciegos. Hay que buscar con el corazón.

Antoine de Saint – Exupéry

A mi madre:

Por mantener el pacto vigente:

Siempre juntas



8.5 Voto Aprobatorio : Evaluación Profesional

Facultad de Ciencias de la Conducta
Subdirección Académica
Departamento de Evaluación Profesional



Versión Vigente No. 04

Fecha: 22/05/2014

VOTO APROBATORIO

Toda vez que el trabajo de evaluación profesional, ha cumplido con los requisitos normativos y metodológicos, para continuar con los trámites correspondientes que sustentan la evaluación profesional, de acuerdo con los siguientes datos:

Nombre del pasante	ELIZABETH VÁZQUEZ VARGAS		
Licenciatura	PSICOLOGÍA	Nº de cuenta	0612358
Opción	TESIS	Escuela de Procedencia	CIENCIAS DE LA CONDUCTA
Nombre del Trabajo para Evaluación Profesional	ESTRATEGIAS IDENTITARIAS DE DOCENTES DE LA UAEMEX: ESTUDIO COMPARATIVO ENTRE LAS AREAS DEL CONOCIMIENTO EDUCACIÓN Y HUMANIDADES Y CIENCIAS NATURALES Y EXACTAS		

	NOMBRE	FIRMA DE VOTO APROBATORIO	FECHA
ASESOR	MTRA. TERESA PONCE DAVALOS		14. Agosto. 2014

	NOMBRE	FIRMA Y FECHA DE RECEPCIÓN DE NOMBRAMIENTO	FIRMA Y FECHA DE ENTREGA DE OBSERVACIONES	FIRMA Y FECHA DEL VOTO APROBATORIO
REVISOR	MTRO. SERGIO LUIS GARCÍA ITURRIAGA	 14.08.2014	 13.08.2014	 13.08.2014
REVISOR	DRA. MARTHA ELIZABETH ZANATTA COLÍN	 14.08.2014	 18.08.2014	 18.08.2014

Derivado de lo anterior, se le **AUTORIZA LA REPRODUCCIÓN DEL TRABAJO DE EVALUACIÓN PROFESIONAL** de acuerdo con las especificaciones del anexo 8.7 "Requisitos para la presentación del examen de evaluación profesional".

	NOMBRE	FIRMA	FECHA
ÁREA DE EVALUACIÓN PROFESIONAL	DRA. GUADALUPE MIRANDA BERNAL		18/AGOSTO/2014



CARTA DE CESIÓN DE DERECHOS DE AUTOR

El que suscribe **Elizabeth Vázquez Vargas** Autor(es) del trabajo escrito de evaluación profesional en la opción de **TESIS** con el título **Estrategias Identitarias de Docentes de la UAEMEX: Estudio comparativo entre las Áreas del Conocimiento Educación y Humanidades y Ciencias Naturales y Exactas**, por medio de la presente con fundamento en lo dispuesto en los artículos 5, 18, 24, 25, 27, 30, 32 y 148 de la Ley Federal de Derechos de Autor, así como los artículos 35 y 36 fracción II de la Ley de la Universidad Autónoma del Estado de México; manifiesto mi autoría y originalidad de la obra mencionada que se presentó en la **Facultad de Ciencias de la Conducta** (lugar) **Toluca, Estado de México** para ser evaluada con el fin de obtener el Título Profesional de **Licenciado en Psicología**.

Así mismo expreso mi conformidad de ceder los derechos de reproducción, difusión y circulación de esta obra, en forma **NO EXCLUSIVA**, a la Universidad Autónoma del Estado de México; se podrá realizar a nivel nacional e internacional, de manera parcial o total a través de cualquier medio de información que sea susceptible para ello, en una o varias ocasiones, así como en cualquier soporte documental, todo ello siempre y cuando sus fines sean académicos, humanísticos, tecnológicos, históricos, artísticos, sociales, científicos u otra manifestación de la cultura.

Entendiendo que dicha cesión no genera obligación alguna para la Universidad Autónoma del Estado de México y que podrá o no ejercer los derechos cedidos.

Por lo que el autor da su consentimiento para la publicación de su trabajo escrito de evaluación profesional.

Se firma presente en la ciudad de **Toluca, Estado de México**, a los **23** días del mes de **octubre** de 2014.

ELIZABETH VÁZQUEZ VARGAS

Nombre y firma de conformidad



INDICE

	Pág.
Resumen	6
Presentación	7
Introducción	9
Marco teórico	16
Capítulo 1. Identidades	
1.1 Noción de Identidad	16
1.2 Configuración de la Identidad	22
1.3 Estrategias Identitarias	28
1.4 Identidad social e identidad personal	36
1.5 Identidad profesional y docente	42
1.6 Formación e Identidad	51
Capítulo 2. La Educación Superior	
2.1 Un acercamiento a la educación como institución	56
2.2. Práctica Educativa	63
2.3 La Educación Superior	73
2.4 Los dispositivos de formación en la Universidad Pública	79
Capítulo 3 Lógicas de la Formación Profesional	
3.1 El estudio de las profesiones	91
3.2 Clasificación de la áreas del conocimiento	100
3.3 Caracterización de las Ciencias de la Educación y Humanidades	106
3.4 Caracterización de las Ciencias Naturales y Exactas	109
Método	113
Objetivo general	113
Objetivos específicos	113
Planteamiento del problema	114
Tipo de estudio	116
Planteamiento de hipótesis	119
Definición de la variable	120
Población y muestra	121
Diseño de la investigación	122
Procesamiento de los datos	123
Resultados	125
Análisis de los resultados	138
Conclusiones	145
Bibliografía	147



RESUMEN

La presente investigación explora desde la teoría de Castells (2001) las estrategias identitarias de los docentes de la UAEMéx donde se pueden diferenciar cuatro específicamente; resistencia difusa, atribuida, simulación y asumida, por lo tanto, los objetivos generales fueron comparar las estrategias identitarias implicadas en la práctica educativa de docentes de la UAEMéx entre las áreas del conocimiento: Educación y Humanidades y Ciencias Naturales y Exactas, por sexo, por tipo de contrato y por escolaridad y correlacionar las estrategias identitarias implicadas en la práctica educativa de docentes de la UAEMéx entre las áreas del conocimiento: Educación y Humanidades y Ciencias Naturales y Exactas con la edad.

A efectos de ello se aplicó el instrumento de Escala de Estrategias Identitarias en la Práctica Educativa, (Zanatta, Gama, García, Ponce y Sánchez 2014), a 80 docentes de entre 28 y 65 años, se obtuvo principalmente que no existe diferencia estadísticamente significativa entre los datos de edad, escolaridad, sexo y tipo de contrato, pero si se encontró diferencia estadísticamente significativa en el factor Identidad Resistencia- Difusa en el área del conocimiento Ciencias Naturales y Exactas, puesto que, debido a las características de este campo de formación como es la rigurosidad metodológica, la visión positivista, entre otros, lleva al docente a una resistencia a ceñir su práctica educativa bajo el modelo de educación basado en competencias.



PRESENTACIÓN

La presente investigación ofrece una vasta contextualización conceptual acerca de los tres elementos inherentes cuando se habla de docencia, por un lado se tiene la Identidad; la cual hacia el capítulo I es explorada desde sus nociones conceptuales hasta los elementos de configuración, se encontrarán ciertas precisiones acerca de la crisis de identidad, se exploran además las consignas dentro de la identidad personal y cómo esta logra ser una base para la constitución de la identidad social, para dar cabida al entendimiento de la identidad profesional y la identidad docente para cerrar con la exploración de las particularidades entre los dispositivos de formación y la identidad en sí.

Hacia el segundo capítulo se exploran diversos aspectos de la educación superior, para lograrlo, se encuentra en primera instancia la discusión acerca de la institucionalidad de la educación para, posteriormente poder explorar los elementos constitutivos de la práctica educativa como es el rol docente en el modelo por competencias, el papel determinante que juega el currículo educativo, etc., se documentó la estructura y caracterización de la educación superior para finalmente poder explorar los dispositivos de formación utilizados en la Universidad Pública.

El acercamiento contextual que enmarca la investigación cierra con el tercer capítulo que indaga las lógicas de la formación profesional, comenzando con un breve acercamiento a la sociología de las profesiones, proponiendo un salto de las teorías clásicas de cómo era concebido el rol profesional y su consolidación en el continuo histórico del sujeto a una teoría de la complejidad; así pues, debido a la naturaleza de los objetivos de la investigación, resultó necesario hacer algunas precisiones del cómo y por qué se clasifican las áreas del conocimiento tal como lo hace la ANUIES. El capítulo cierra con dos elementos clave para el posterior análisis de resultados; se exploran las características principales de las dos áreas del conocimiento que nos ocupan, determinando un poco cuál es su orientación teórica, metodológica, el perfil profesional, etc. obteniendo pues, que Educación y



Humanidades tienden a la comprensión de los fenómenos sociales en aras de hacer construcciones intelectuales que puedan verse encaminadas al mejoramiento de la estructura social, en cambio, las Ciencias Naturales y Exactas, muestran una rigidez desde su concepción conceptual, hasta su metodología y la visión del mundo, pues hay que recordar que hay un debate filosófico que descansa en la discusión de lo que el positivismo propone.

Posteriormente se da paso al método de la investigación, donde se hace el planteamiento del problema, que descansa principalmente en el fenómeno de la explosión demográfica y por ende, el aumento exponencial de la demanda de formación académica, llegando a la conclusión de que al docente en ocasiones le es difícil adquirir sus propias competencias a la velocidad que los cambios educativos se generan pero si deleva una confusión que impacta en los modos de ejercer los roles.

Así pues, se describen los resultados que arrojan datos muy interesantes acerca del uso de las estrategias identitarias en dos áreas del conocimiento diametralmente opuestas, tanto teóricamente, metodológicamente inclusive desde su concepción filosófica.

Se ofrece una serie de conjeturas sustentadas derivadas del análisis de los resultados que ofrecen una comprensión amplia acerca de la práctica docente en nuestra universidad, que nos lleva inherentemente a la condición de plantear nuevos retos, entender las perspectivas actuales y por ende, documentar algunas sugerencias para que esta investigación pueda ser trascendida.



INTRODUCCIÓN

Cuando se habla de identidad se recurre a un ejercicio cognitivo casi de forma automática que establece una cuestión ¿Quién soy?/ ¿Quiénes somos? que desde una visión filosófica como lo argumenta Larrain (2001) lleva a reflexionar sobre el concepto de mismidad, es decir, no soy lo que otra persona ya es o soy lo que otra persona no es, es aquello que discursado de forma coloquial, nos hace únicos, como individuos o como grupos y que nos sujeta a un marco de referencia determinado por la cultura.

El estudio de la identidad, por tanto, ha cobrado fuerza en los últimos años debido a que los cambios que se han gestado en el ámbito social, político, educativo e inclusive económico como la globalización de la economía, la materialización del talento humano, la introducción de nuevas tecnologías, el control de los mass media sobre la población, el desempleo o el subempleo o las transformaciones en los roles sexuales, por mencionar algunos, trastocan los efectos psicológicos y sociales determinando la construcción de la identidad que actualmente apunta a un individualismo, pero que a su vez, el fácil acceso a la información, el contacto continuo con los pares y la sobre-estimulación mediática en general, amplía el abanico de posibles respuestas de una persona ante una situación dada.

La importancia de los estudios sobre la identidad per se, radica en varios aspectos, como lo comenta Santamaría (2007): la identidad es compuesta, es decir, dentro del individuo o del grupo, no hay una identidad legítima, sino que es un constructo de muchas otras identidades que atravesadas por la cultura “transportan valores e indicadores de acciones, de pensamientos y de sentimientos” (p.15), de tal forma que la identidad resulte ser la síntesis que cada persona hace de los valores, sistema de creencias. La otra razón que justifica los estudios sobre identidad es que resulta dinámica; “soy yo” inicialmente responde la cuestión planteada al principio del presente documento, sin embargo, la significación de ese “soy yo” no se mantendrá estático, puesto que, dependerá del momento actual en donde la persona se encuentre, los aprendizajes, el plan de



vida, la experiencia, etc. de tal suerte que la identidad sea un elemento constante en el ser humano pero que se mantiene en actualización permanente.

La tercera característica de la identidad, descansa dentro de la dialéctica; se explica mejor cuando se está consciente de que la identidad es un proceso de construcción que no se hace de forma solitaria o aislada, sino que se modifica a través del encuentro con el Otro.

Por lo que resultaría interesante replantear estas líneas “la identidad responde a las preguntas ¿quién soy?, ¿Quiénes somos? Repensando los cuestionamientos “¿Quién soy en relación a los demás? ¿Qué son los otros en relación a mí?” (Larraín, 2001, p.40)

Al intentar responder estas interrogantes surge el constructo de identidad social, la cual se explica bien gracias a la teoría de la identidad social desarrollada por Henry Tajfel hacia la década de los cincuenta (Scandroglio, López y San José Sebastián, 2008), la cual parte de la premisa de que por muy compleja que sea la imagen que tienen las personas de sí mismos cuando se contrasta con el mundo físico y social, algunos de los aspectos son aportados por la pertenencia a los grupos o categorías sociales, (Tajfel, 1981), la identidad social entonces responde al “conocimiento que posee un individuo y que pertenece a determinados grupos sociales junto a la significación emocional y de valor que tiene para él dicha pertenencia” (Scandroglio, López y San José Sebastián, 2008). De tal forma que la construcción de la persona es en relación a la elaboración de la sociedad bajo su historicidad, reglas, normas sociales, lenguaje, control social, producción de subjetividades, entre otros aspectos más. (Peris, 2007)

Por lo anteriormente expuesto, queda claro que la identidad está presente en cada una de las esferas de desarrollo del ser humano y en cada uno de sus ámbitos de actuación, bajo la premisa de que en cierta medida el hombre la va forjando a través de la educación informal y con suerte bajo la educación formal, ¿Qué es lo que sucede entonces cuando se piensa la identidad en un docente? Para responder el cuestionamiento, se parte de que como lo afirman Zanatta y Yurén



(2010) la formación de la identidad puede estudiarse desde las esferas de desarrollo del ser humano, por lo que se puede encontrar una configuración identitaria de lo profesional, la cual es constituida a través de las representaciones, expectativas, cualidades, valores y costumbres que determinan el ejercicio de las funciones y roles de una persona, en este caso el docente. De la mano va la configuración identitaria de lo disciplinar, la cual descansa en la representación de la disciplina, su continuo histórico, sus alcances, de la posición epistemológica, etc, en donde, también es necesario –como en la identidad profesional- una consolidación constante a través de la incorporación de valores, creencias, costumbres y prácticas del docente; el conjunto de las dos, por tanto, inciden de forma sustancial en la constante actualización de la identidad personal, la cual según Zanatta y Yurén (2010) “refiere a la constitución del sujeto en relación con relación a su profesión y el sentido que ésta adquiere en su proyecto personal”

Especificando un poco en el ejercicio docente, Brand (2003) afirma que la identidad docente en un primer momento no es un reflejo fiel de la configuración de la identidad, que si bien es cierto que los docentes que ingresan a laborar traen consigo una serie de repertorios, relacionados con el campo de conocimiento en que se han especializado, el tipo de institución en que han estudiado y otros lugares donde han laborado, determinan cierta parte de su identidad profesional, al igual que se asume que entre mayor antigüedad se tenga en dicha institución, la identidad profesional se relacionará con el conocimiento de la filosofía, el ideario, misión y valores institucionales. Por otra parte Villaruel (2012) comenta que los mismos docentes de pronto no llegan a dilucidar de forma concreta que la identidad es construida de forma holística, no sólo es resultado de las comparaciones que hacen ante su gremio profesional sino que tiene que ver con significados y percepciones profesionales ante el contexto escolar; dicha confusión da como resultado la dificultad en la trascendencia del proyecto de vida y/o la actualización de la identidad personal. A medida en que esto sea asimilado por el docente es como puede darse por constituido un sentido de pertenencia, vital para la configuración de la identidad.



En México, en los últimos años han ocurrido un sinnúmero de cambios sociopolíticos que inciden directamente en las políticas educativas, ellas determinan cuáles son las pautas a seguir en cuanto a la práctica educativa; se ha transcendido en relativamente poco tiempo del modelo pedagógico conductista (donde el alumno era mero receptáculo de información y el docente era el poseedor absoluto del conocimiento) al modelo de educación basado en competencias donde según Argudín (2005) el *educando* es el fin y centro del proceso educativo, de tal suerte que el objetivo principal de este modelo es el desarrollo del pensamiento crítico del estudiante, con objeto de que éste “cuente con las herramientas que le permitan discernir, deliberar y elegir libremente, de tal forma que pueda comprometerse con la construcción de sus propias competencias”

Para Sayago, Chacón y Rojas (2008) plantearse el tema de la identidad supone transitar por su *multidimensionalidad*, por cuanto es un término complejo que puede descomponerse en muchas aristas susceptibles de ser investigadas. Las investigaciones recientes han versado en documentar el proceso de la construcción de la identidad docente por ejemplo, Sayago, Chacón y Rojas (2008) donde exploraron la construcción de la identidad profesional y analizaron de qué manera los referentes de identidad construidos durante la formación universitaria, responden a las exigencias educativas del momento actual, la metodología fue cualitativa utilizando el enfoque biográfico narrativo: biogramas, relatos autobiográficos y entrevistas, cuyos hallazgos a grandes rasgos fueron: la identidad profesional docente en los estudiantes constituye una condición mediante la cual se reconocen como miembros de un colectivo aceptado socialmente y que de ahí comienza a construirse la identidad aunque la parte individual también es determinante, se encuentran en un momento determinado confundidos cuando es deben separarse del contexto de prácticas e insertarse al campo laboral propiamente, los rasgos identitarios se construyen a través de las experiencias con mayor carga emocional y que generalmente conllevaron una toma de decisiones o resolución de problemas pero que éstos se actualizan constantemente debido al trabajo de los educandos y a la apropiación de las



experiencias de ellos conforme va pasando el tiempo y las generaciones van modificando sus patrones de conducta.

De igual forma, sobre la misma temática, De la Puente (2010) presenta una investigación que estudia la relación entre la identidad y la formación del docente en un espacio específico (CCH SUR) cuyos objetivos específicos fueron: determinar la autopercepción como docentes, la significación que le dan a la tarea, la relevancia que le atribuyen los procesos de formación, las identificaciones con la institución y el modelo educativo; la metodología utilizada fue de corte exploratorio, utilizando las siguientes técnicas: revisión de documentos, notas de campo, entrevistas y aplicación de cuestionarios. Los hallazgos versan en “la alusión permanente de los docentes a su rol de “transmisores de conocimientos”, en la habilidad de saber manejar a los estudiantes, “llevar las riendas” y su preocupación incesante por “terminar el programa” y al hecho de percibir a los alumnos como moldeables [...] así como las estrategias que más frecuentemente se observan entre los profesores son las de pertenencia e integración, es decir, ellos repiten el discurso del modelo como si coincidieran plenamente con él, aunque ni la permanencia en la institución ni la experiencia pudiera haber contribuido a ello, no conjugan el discurso con la práctica logrando así, que el discurso que se asume como formador sólo realice la función en la práctica de transmisivo y prescriptivo” (De la Puente, 2010)

En estudios más específicos se encuentran Ojeda, (2006), Ojeda (2008), Ávalos y Sotomayor (2012), Brand (2003) quienes indagaron sobre la caracterización de los rasgos de la identidad docente, donde los anteriores convergen en general en varios puntos: primero, los rasgos se especifican según el saber disciplinar, segundo, se configuran dentro de un proceso temporal y relacional, tercero, tiene un significado de proyección es decir, desde su campo de especialización hasta el final de su vida laboral, cómo es que se acercan, inician, posicionan y asumen su rol en la práctica.



Otros autores aterrizaron sus proyectos de investigación en problemáticas puntuales como Villaruel (2012) quién documentó cuales son las condiciones que colocan a la práctica docente en un estado de vulnerabilidad que se agudiza con la exigencia institucional y que provoca una crisis de identidad. A su vez, Poujol (2007) indaga sobre la construcción de la identidad moral en los docentes con la finalidad de identificar y pretensiosamente evaluar cuales son las estrategias que éstos utilizar para enfrentar las condiciones de pobreza en los educandos, y por último, Romo (1996) nos presenta los rasgos constitutivos de la identidad del docente en Psicología, no obstante como es explícito, la investigación es de hace ocho años, de ese tiempo a la actualidad, los resultados arrojados serían completamente diferentes debido a los constantes cambios sociales, políticos y culturales.

Como resultado de este breve estado del arte se puede observar lo siguiente, las investigaciones solo refieren la autopercepción de la identidad del docente, los rasgos constitutivos de la identidad del docente y el proceso de construcción de identidad, mayoritariamente a través de estudios biográficos y entrevistas, así como sólo a nivel medio superior.

Por lo que la presente investigación tiene como objetivo comparar las estrategias identitarias de los docentes pertenecientes a las Dependencias de Educación Superior de la Universidad Autónoma del Estado de México.



Marco Teórico



CAPÍTULO 1. IDENTIDADES

“Si alguien ama una flor de la que no existe más que un ejemplar entre millones y millones de estrellas, es bastante para que sea feliz cuando se mira a las estrellas. Se dice: “Mi flor está allí, en alguna parte...” Y si el cordero come la flor, para él es como si, bruscamente, todas las estrellas se apagan. Y esto, ¿No es importante?”

Antoine de Saint-Exupéry

1.1 Noción de Identidad

Identidad; un término clave en la configuración de la personalidad; resulta un concepto tan amplio y tan subjetivo que es necesario puntualizar acerca de las múltiples nociones que existen de ésta y sus más amplias variantes; a propósito, Zanatta (2012) menciona que las ciencias sociales son las disciplinas que se interesan en el estudio de la identidad y todos aquellos procesos subyacentes que permiten la constitución del sujeto como individuo pero también dentro de los grupos, a su vez explica que ésta es “un proceso de constitución del sujeto, un rasgo, una dimensión del ser o relativo al sentido de pertenencia ante un grupo, rol o profesión”

Para ir delimitando el concepto, resulta importante remontar el constructo de identidad tal como lo hizo Larrain (2001), a las tradiciones aristotélicas donde la concepción de ésta, era un “principio fundamental del ser y como una ley lógica del pensamiento”, donde el principio ontológico no resulta en su base de *identidad* sino de *no contradicción*, bajo la premisa de que “todo ser es idéntico consigo mismo y, por lo tanto, una cosa no puede ser y no ser al mismo tiempo y desde un punto de vista”. La reflexibilidad para los filósofos modernos, continúa Larrín (2001) es menester para diferenciar la identidad de las cosas inanimadas y los animales, no obstante, se insistía que la “auto-conciencia y el auto-reconocimiento eran elementos necesarios de la identidad humana” e incluso, Locke (1948)



(citado por Larraín, 2001) afirmaba que “tan lejos como esta conciencia pueda extenderse hacia atrás a cualquier acción o pensamiento pasado, hasta allí alcanza la identidad esa persona”, de tal modo que lleva a reflexionar que para las tradiciones filosóficas la continuidad de la conciencia iba sobre dos funciones: la constitución de la identidad de la persona bajo el tiempo y la importancia en la incidencia en la responsabilidad moral.

A partir de que los filósofos idealmente pudieron enlazar el concepto de identidad al de responsabilidad moral –donde cabe destacar que éste último era prioritario– es cuando las interrogantes se vertieron a la relación responsabilidad-autoreconocimiento y el autoreconocimiento-memoria, tomando como base la constitución del hombre como un ser histórico de donde deviene la identidad, las ideas esbozaron sobre la inutilidad de vincular ambos términos puesto que “cualquier individuo que pierde su memoria continúa siendo ontológicamente idéntico consigo mismo, aunque no necesariamente moralmente responsable por los actos que no puede recordar” (Larraín, 2007).

A partir de ello es entonces donde Larraín (2001) se atreve a construir un significado de identidad dejando un poco de lado la mismidad individual refiriéndola como una cualidad o el conjunto de cualidades de un individuo o inclusive de un grupo que se ven íntimamente conectados, donde incide potencialmente en la forma como el individuo o la colectividad pueden definirse a sí mismos al querer relacionarse (proceso de identificación) con ciertas características o inclusive con otras identidades. A propósito de la mismidad Erikson define este término como *el sentido del ser*, va unido a la percepción de continuidad de la propia existencia bajo un plano temporal y espacial, donde se une la noción del reconocimiento de la existencia –en general, no sólo del sí mismo como lo afirmaban los antiguos filósofos–.

Es entonces, que contemporáneamente ha adquirido mayor importancia dilucidar la identidad a través de preguntas recurrentes como ¿Quién soy? ¿Quiénes somos?, Zapiain (2011) refiere que es un proceso subjetivo por el que los sujetos



definen su diferencia –en relación a otros sujetos– mediante la autoasignación de un repertorio de atributos culturales frecuentemente valorizados y relativamente estables en el tiempo, se requiere forzosamente que dicha autoidentificación pueda ser reconocida por los demás sujetos con los que se sostiene una interacción, por lo tanto, a partir de la representación imaginaria o construcción simbólica de ella, la identidad se elabora a partir del reconocimiento de atributos característicos del grupo de pertenencia o de referencia así como un sistema de valores y creencias, dónde en muchos de los casos –pero no de manera absoluta- pueden explicarse las formas de sentir, pensar y actuar en una situación dada en cada sujeto, pudiendo estas respuestas formar combinaciones dando como resultado una constante recreación de la identidad, es por eso que, Castells (2001) afirma que la identidad no puede permanecer estática, inmutable o sin transformación alguna, complementando que la identidad es la fuente del sentido (como ya lo había dicho Erikson) y experiencia para la gente, donde, el proceso de construcción del sentido atiende a un tributo cultural o a un conjunto de tributos que dan prioridad sobre otras fuentes de sentido.

En este sentido, Bauman (2005) visualiza la identidad como una guerra de reconocimiento donde se libran entre dos frentes –fuentes de sentido- para la concepción de Castells (2001):

“En un frente, se fomenta la identidad preferida y elegida en detrimento de las viejas identidades abandonadas y molestas, elegidas o impuestas en el pasado. En el otro, se contraataca contra las presiones por las demás identidades, artificiosas y forzadas (estereotipos, estigmas y etiquetas), artificiales y asumid que las fuerzas enemigas promueven o rechazan en caso de que se gane la batalla”

Sobre la misma línea es el propio Bauman (2004) quién en su obra *Modernidad Líquida* presenta una metáfora de forma romántica con la que se intenta dilucidar el sentido de la identidad, afirma que cuando cada quién realiza una evaluación interior, entiende que el mundo que habitamos es aprendido a través de las



reflexiones retrospectivas de nuestras biografías pero que, no sucede lo mismo cuando la evaluación de la que habla se realiza hacia terceros, donde “vistas a la distancia, sus existencias parecen poseer coherencia y unidad que en realidad no pueden tener, pero que al espectador le parecen evidentes” (Camus, 1971, citado por Bauman, 2004). Resulta entonces, -continúa Bauman- una ilusión óptica puesto que la distancia, la cual el autor percibe como la escasez de conocimiento, “hace confusos los detalles y borra todo lo que no encaja bien en la Gestalt”, es decir, sea concebida o no como ilusión, las personas presentan una tendencia a percibir las vidas de otros como obras de arte, por ende, se realizan fuertes esfuerzos por lograr lo mismo: convertir su vida en una obra de arte, la cual es moldeada a través de la identidad, “la materia dúctil de la vida” las identidades, por lo tanto, sólo resultan estables cuando se miran desde afuera; cuando se realiza un análisis desde el interior la solidez de inhibe para dar paso a una vulnerabilidad que amenaza con modificar la forma de la identidad, cualquiera que haya tomado.

Castells (2001) por su parte, conceptualiza la identidad como “...el proceso de construcción del sentido atendiendo a un atributo cultural, o un conjunto relacionado de atributos culturales, al que se le da prioridad sobre el resto de las fuentes de sentido. Para un individuo determinado u un actor colectivo, puede haber una pluralidad de identidades...”. Por otro lado Zanatta y Plata (2012) en Zanatta (2012) retomando a Freud (1923) afirman que una acepción básica de la identidad es aquella que refiere a la constitución del ser como un elemento que constituye al sujeto en relación con el sí-mismo, con otros y con la vida en general, así mismo, Zanatta y Plata (2012) ofrecen un segundo significado:

“...la identidad hace referencia a procesos de caracterización a través de auto-representaciones y hetero-representaciones de sí mismo, del mundo y de los supuestos colectivos. Dando lugar a constructos como Self o sentido de conciencia de sí-mismo, yo real, yo ideal, autoimagen, autoconcepto y autoestima.”



Son las mismas autoras quienes presentan una tercera connotación para el amplio concepto de identidad:

“...el término identidad posee significados relativos a pertenencia, identificación y apropiación de: valores ideales, ideologías de un grupo, institución o profesión. Procesos implícitos en la identidad: de grupo, de rol o de profesión. La identidad referida como pertenencia permite incorporar los principios y fundamentos de un grupo o sistema, promoviendo el sentimiento de transactivismo del yo para con esos otros”

La construcción de sentido del que habla Castells, “...debe entenderse como una construcción dinámica, no es una esencia con la que uno nace [...] y va a morir, en lugar de una esencia es un proceso de identificación que puede continuar o perderse” (Zapiain, 2011) y que por ende, cumple con ciertas características, Zapiain (2011) presenta las siguientes:

1. La identidad es compuesta: Cada cultura se apropia de valores e indicadores de acciones, pensamientos y sentimientos, la identidad subsecuentemente es la síntesis que cada persona realiza de dichos elementos para integrarlos a su trayectoria de vida individual.
2. La identidad es dinámica: La identidad, en un primer vistazo, es lo que se percibe como estable dentro de la personalidad de un individuo o grupo, en efecto, la permanencia a la que nos remite es la característica más evidente puesto que está ligada a elementos que se repiten como patrones de conducta, no obstante, dichos patrones de comportamiento suelen sufrir modificaciones o inclusive adaptaciones según las propias transformaciones del contexto de desarrollo, llámese familiar, institucional, social, entre otros; eso quiere decir que la naturaleza dinámica de la identidad descansa en “la capacidad del individuo de seguir sintiéndose el



mismo a través de los cambios continuos” (Zapiain, 2011), sin embargo el mismo dinamismo planteado presenta en sí mismo un reto, llevar en sí mismo un proceso de articulación permanente de lo nuevo con lo antiguo, de tal suerte que lo novedoso tenga una relación aceptada con lo que ya existía con anterioridad en el sistema de valores, creencias e identificaciones del sujeto.

3. La identidad es dialéctica: retoma un poco lo expuesto hacia el inicio del capítulo con respecto a la tradición Aristotélica (Larraín, 2001), es decir, la construcción de la identidad no es un trabajo solitario e individual, sino que se forja en función del encuentro con el Otro, “la identidad se sitúa siempre en un juego de influencias con los otros: ‘estoy influido por la identidad del Otro y mi identidad influye en la suya’, es un movimiento constante, defino a los otros a partir de mí y me defino en relación a ellos” (Zapiain, 2011) y se recalca, la pregunta principal es menos ¿Quién soy? Como ¿Quién soy yo en relación a los otros?, ¿Qué son los otros con relación a mí?

Ahora bien, una vez expuesta una noción más o menos amplia de lo que ofrece el concepto de identidad, debe hacerse un poco más clara la función que tiene la identidad dentro de la constitución misma del sujeto, es Zapiain (2011) quien lo expone en esta ocasión:

“La identidad es el centro de dos acciones indispensables para el equilibrio psíquico de la persona. La primera consiste en darse una imagen positiva de sí misma; la segunda, adaptarse al entorno donde vive la persona. Es lo que se denomina funciones de la identidad: una función de valoración de sí mismo y una función de adaptación”

- Función de valoración: es la búsqueda permanente y constante que guía a todo individuo a encontrar el sentido y significación, se busca, en la mayoría de los casos, tener una imagen positiva de sí mismo, llegar a ser



una persona “valorada” y saberse capaz de actuar e incidir sobre acontecimientos cotidianos y trascendentales.

- Función de adaptación: es el proceso de construcción y modificación de la identidad con el propósito de lograr una integración al medio y contexto bajo el cual la persona esté desarrollándose.

En algo que parecen coincidir la mayoría de los científicos sociales, es que la identidad es una construcción social, para Bauman (2005) “Uno se concienza de que la pertenencia o la identidad no están talladas en la roca, de que no están protegidas con garantía de por vida, de que son eminentemente negociables y revocables” por lo tanto, “...pocos de nosotros (en el caso de que haya alguien) estamos expuestos a una sola comunidad de ideas y principios”

1.2 Configuración de la Identidad

Es necesario recordar que Castells (2001) afirma que las identidades son fuentes de sentido para los propios actores, por ellos mismos es que se construyen a partir de un proceso de individualización, *sentido* es definido por el autor como “la identificación simbólica que realiza un actor social del objetivo de su acción” por ende, aunque las instituciones dominantes moldeen o determinen con mucho a las identidades, estas solo se legitimarán en cuanto los actores las interioricen y construyan su sentido en torno a dicha interiorización.

Zanatta y Plata (2012) en Zanatta (2012) afirman que cuando se analiza a la identidad como un proceso de constitución se conduce al sujeto a experimentarse como si mismo, en un proceso de individualización, unicidad o ipseedad pero, que cuando el proceso es en una *identidad experimentada*, las identificaciones rotantes encuentran su construcción a través de procesos como la socialización y la culturalización. Sobre la naturaleza de la identidad, las mismas autoras exponen



que Dubar (2000) fundamenta ambos procesos descritos bajo dos posturas filosóficas: esencialista y nominalista.

- Postura esencialista: la identidad reposa sobre la creencia de esencias que a la vez son inmutables y originales, permanecen a lo largo del tiempo a pesar de los cambios.
- Postura nominalista: lo que permanece en la identidad no debe ser forzosamente idéntico, sino el resultado de una identificación contingente, que estructura al yo a través de una doble operación; la identidad como diferencias y la identidad como pertenencia común.

Si la identidad no es una esencia sino que es un proceso de construcción social, los elementos constitutivos de ésta, deben ser entendidos de forma específica, Larrain (2001) propone 3 elementos:

1. Los individuos se definen a sí mismos, es decir se identifican con algunas cualidades dentro de categorías socialmente compartidas, cuando se forman las identidades personales, los individuos comparten “ciertas lealtades” grupales o características tales como religión, género, clase, etnia, profesión, sexualidad, nacionalidad, entre otras, que son culturalmente determinadas y “contribuyen a especificar al sujeto y su sentido de identidad”
2. La materialidad es un elemento que incluye la corporalidad misma y posesiones que son capaces de entregar al individuo elementos que resultan de suma importancia para el autoreconocimiento, cuando se adquieren, producen o modelan cosas materiales, las personas logran proyectar su sí mismo, sus cualidades, deseos y faltas por tanto van acorde a su propia imagen, Simel (1990) (citado por Larrain, 2001) afirma; “la unidad del objeto que creamos y su ausencia influyen la correspondiente



configuración de nuestra personalidad" es decir –con respecto a la ausencia- el sí mismo puede llegar a ser tan solidario que tanto posesiones concretas como simbólicas como “la entrega de valores” sea más un obsequio que un intercambio con tal de que el sentimiento de relación personal con el Otro o con la misma posesión pueda aumentar, en lo anterior descansan las lógicas de consumo y de producción por parte de las industrial tradicionales y culturales; el acceso a ciertos bienes materiales y el consumo de ciertas mercancías, puede también llegar a ser un medio de acceso a un grupo imaginado representado por esos bienes; puede llegar a ser una manera de obtener reconocimiento. Las cosas materiales hacen pertenecer o dan el sentido de pertenencia en una comunidad deseada, en esta medida ellas contribuyen a modelar las identidades personales al simbolizar una identidad colectiva o cultural a la cual se quiere acceder.

3. La construcción del sí mismo presenta de manera inherente la existencia de “otros” como se esbozó en la primera parte del capítulo, el Otro, o los otros son aquellos cuyas opiniones acerca de nosotros internalizamos pero a su vez, son aquellos con respecto a los cuales el sí mismo se diferencia y adquiere su carácter distintivo y específico; el primer sentido significa que "nuestra autoimagen total implica nuestras relaciones con otras personas y su evaluación de nosotros, el sujeto internaliza las expectativas o actitudes de los otros acerca de él o ella, y estas expectativas de los otros se transforman en sus propias autoexpectativas, en pocas palabras, el sujeto se define en términos de cómo lo ven los otros.

Ahora bien, Larrain (2010) presenta los 3 componentes que conforman la identidad, no obstante, Zanatta y Plata (2012) en Zanatta (2012) abordan la construcción de ésta a partir de las esferas que la conforman, es decir, toman como elementos de análisis específico la dinámica personal, la familia, el grupo de pares, el contexto sociocultural del individuo, entre otros que no puedan estar contenidos aquí, las autoras afirman que dichos espacios de identidad se



consolidan únicamente a través de la interacción con los otros, como bien lo comenta Castells (2001), Larrain (2001), Zapiain (2011) entre otros, pues bien, el análisis que ofrecen Zanatta y Plata (2012) sobre la identidad tiene un enfoque “explicativo holístico” y retoman por ende a Foucault con el concepto de *dispositivo*, siendo referente “al entramado social que tiene un poder dominante por medio de la disposición de sus elementos”

Así pues, Zanatta y Plata (2012) en Zanatta (2012) sustentan gracias a Foucault (1990) que los dispositivos son como una “estructura conformada por prácticas discursivas y de enunciación, así como las prácticas vivenciales y comportamiento, como condicionantes de un tipo de constitución de sujeto” que al ponerse en movimiento se logra un tipo de formación, que a su vez, responde a una demanda social o a una necesidad de índole individual. Los dispositivos de formación de la identidad y la influencia en las distintas esferas encuentra su punto de desarrollo en 6 factores

1. Consistencia y entramado del dispositivo: es referido a la consistencia de la presencia y significado de un elemento en cada esfera, es decir, entre mayor consistencia del dispositivo, mayor será el poder condicionante de un estilo u otro de identidad para el individuo.
2. Experiencia significativa: el poder del estilo identitario estará determinado a partir de la asociación o series de asociaciones que haga el sujeto entre los dispositivos y sus experiencias que identifique como significativas.
3. El valor que representa el elemento por la ideología asumida: se habla de la incidencia de un elemento del dispositivo en la formación de la identidad a partir de juicios de valor y sistema de creencias, valores y el estilo atribucional.



4. Los recursos sociopersonales: referido a la capacidad personal para afirmarse y diferenciarse con respecto a los otros, uno de los recursos más determinantes es la seguridad, la cual deriva de la aceptación y el reconocimiento dialéctico (uno hacia los otros y viceversa) para fortalecer otros recursos tales como la autoestima y el autoconcepto.
5. Los procesos de identificación en lo real en relación con el otro: retoma elementos del punto 2, es decir la identidad se consolidará con respecto a la identificación de experiencias altamente significativas de la relación con otros, construyendo así, la base para lograr una trascendencia personal.
6. El tipo de estructura del tejido del dispositivo: el poder condicionante del estilo identitario va en función a la rigidez o flexibilidad de la estructura del dispositivo, si el dispositivo es de una estructura rígida, la función será modeladora, por ende se impedirá la construcción de una identidad genuina, no así, cuando la estructura del dispositivo es flexible, puesto que hará una función de soporte logrando que se genere un proceso de diferenciación reflexionado que permita al individuo asumir una identidad genuina,

Se habla entonces, que el entramado del que las autoras hablan ejerce una notable influencia desde tres niveles de interacción, la personal, la microsocial y la macrosocial los cuales determinarán los estilos identitarios

- Nivel personal: es la incidencia de la identidad a través de las representaciones del sí mismo "...estas representaciones configuran elementos de la autopercepción pero también de la heteropercepción (percepción de la imagen que nos es devuelta por los otros", para la constitución de la autoestima, el individuo desarrolla diferentes estrategias identitarias que implican formas de regulación interna y de



regulación externa; las primeras pueden descansar por ejemplo en los mecanismos de defensa y las segundas en prácticas de regulación social.

- Nivel microsocia: se trata del grupo primario mediante el cual comienza la constitución de la identidad, se habla de la familia y el grupo social inmediato, donde se internaliza la ideología cultural a través de la educación no formal (a cargo de los padres o de las figuras de autoridad de una persona en etapa infante), dentro de la educación se transmiten y comparten la formación de valores, disposiciones y creencias ante constructos socioculturales, es decir, de primera mano la identidad que se constituye es la atribuida pues los padres “forjan una imagen ideal del hijo que servirá como referente para emitir juicios de valor sobre el ser y actuar del menor”, los factores que determinarán el desarrollo de la identidad dependen de la interacción entre los miembros de la familia con el infante, el estilo de crianza, la atmósfera familiar así como el clima emocional.
- Nivel macrosocia: Como macrosocia entendemos pues, un medio de socialización secundaria, posee una fuerza menor en cuanto a influencia o determinación de las experiencias significativas, pero si lleva una gran carga en la “significación afectiva de las interexperiencias”, cabe señalar que la esfera macrosocia por sí sola no tiene un efecto condicionante, éste lo obtiene a través de la consistencia y asociación que se tenga con los elementos del nivel microsocia. La esfera macrosocia es compuesta por el contexto sociocultural, se habla por ende, del poder condicionante de la identidad a partir de la asimilación o instauración de valores, creencias, usos y costumbres, normas, tradiciones e intereses del grupo de referencia, estos grupos de índole macrosocia pueden ser las instituciones gubernamentales, educativas, religiosas, los aparatos ideológicos del estado mayormente (Althusser, 1992)



Es importante recalcar lo que Zanatta y Plata (2012) presentan:

“La construcción de la identidad es multideterminada por la dinámica del dispositivo configurado a través de los hilos o elementos provenientes de cada esfera que interactúan en forma dinámica. Del entramado o tipo de tejido del dispositivo y su dinámica de operación mediada por los recursos personales, dependerá la configuración y estilo identitario que desarrolle el sujeto”

1.3 Estrategias Identitarias

El término “estrategia” en su concepto más genérico nos remonta a la antigüedad, tal como lo exponen Mintzberg, Quinn y Voyer (1997):

El vocablo *strategos* inicialmente se refería a un nombramiento (del general en jefe de un ejército). Más tarde pasó a significar “el arte en general”, esto es, las habilidades psicológicas y el carácter con los que asumía el papel asignado. En la época de Pericles (450 a. C) vino a explicar habilidades administrativas (administración, liderazgo, oratoria, poder). Y ya en tiempos de Alejandro de Macedonia (330 a.C) el término hace referencia a la habilidad para aplicar la fuerza, vencer al enemigo y crear un sistema unificado de gobierno global”

Sin embargo, cuando se habla de estrategias en el estudio de las identidades, es Camilleri (1994) quién resulta uno de los exponentes más sobresalientes en el tema y expone a lo largo de sus estudios las siguientes premisas. Los individuos que crecen y se desarrollan entre los sistemas culturales que inherentemente resultan diferentes entre sí y por tanto, en ocasiones con valores a veces contradictorios, deben ser capaces de evolucionar entre las fuerzas encontradas, a pesar de todo; para llevar a cabo esto, se constituyen o elaboran lo denominado “estrategias identificativas” (Camilleri, 1994) o estrategias identitarias (Dubar, 2000) citado por Zanatta y Plata (2012), lo cual, permite al individuo superar la angustia o



la tensión creada por códigos culturales diferentes, gracias a esto, es posible encontrar el sentido de pertenencia en el grupo social de referencia.

Dichas estrategias, deben ser desarrolladas o adoptadas por el sujeto con el fin de regular la diversidad sociocultural a la que se está enfrentando, por ende las estrategias identitarias pueden ser reguladas a partir de su naturaleza que será, naturalmente, diferente de un sujeto a otro, pues es determinado en función de criterios particulares, tales como, la edad, profesión, estrato socioeconómico, entre otros. Para Dubar (2000) (citado por Zanatta y Plata, 2012) en Zanatta (2012) este tipo de estrategias identitarias son construidas a partir de los mecanismos de identificación societarias y comunitarias que “promueven la pertenencia a culturas permanentes inmutables, mientras que, las formas societarias o emergentes son relativos a pertenencias a colectivos múltiples, variables y efímeros que pueden cambiar en el curso de la vida”, dentro del orden social, la identidad y sus estrategias son en función de la coherencia ideológica de la estructura social y la significación de su propio continuo histórico, solidificado en los roles asumidos y los roles atribuidos.

En este apartado se documentarán las estrategias identitarias o identificativas desde cuatro autores principales, Camilleri (1994), Dubar (2000), Erikson (1965) y Castells (2001).

Comenzando con Camilleri (1994) identifica dos estrategias principales: las de coherencia simple y las de coherencia compleja.

- Estrategia de coherencia simple: privilegia la lógica “o/o”, de este modo, para intentar resolver las tensiones que provoca la contradicción entre los dos tipos de cultura, se puede decidir deliberadamente desdeñar una de las dos culturas en la que se convive y por tanto, adoptar el conjunto de valores y símbolos de la Otra cultura, por ejemplo, las personas de origen extranjero intentarán asimilarse totalmente a la cultura occidental con el



pretexto de rechazar su cultura de origen, o bien, por el contrario, el individuo puede alinearse a su cultura de origen, exaltando los valores y negando los valores del grupo social de acogida.

- Estrategia de coherencia compleja: constituye la lógica “y/y”, es decir, el individuo busca combinar los elementos de dos culturas, la de origen y la de acogida, para lograrlo, está entonces, obligado a ciertos compromisos que pueden ser en dos órdenes:
 - Compromisos Irracionales: cuando el individuo conserva los rasgos que él considera ventajosos de la cultura de origen y abandona las obligaciones relativas a ella. Acumula, de este modo, los dos sistemas culturales maximizando las ventajas
 - Compromisos racionales: es cuando los sujetos son capaces de integrar un cambio y por ende adaptarse a una lógica de continuidad con los valores de la cultura de origen, consiguen entonces superar el conflicto interior, es decir, la combinación de ambos los elementos de ambas culturas llega a ser considerada por el sujeto como un medio para encontrar elementos compatibles con la modernidad.

Entonces, desde el punto de vista de Camilleri (1994) una misma persona puede desarrollar de manera simultánea varias estrategias identificativas, susceptibles a generar contradicciones e inclusive crisis, que de hecho, son elementos indispensables para la construcción de la identidad personal como se desarrollará más adelante.

Para Dubar (2000) los dos estilos de identificación principales, surgen de la identidad personal, a partir de una serie de crisis, cuya naturaleza es el nacimiento de tensiones que se producen a partir de un modo de ser institucionalizado y la manera que el sujeto presenta para entender las relaciones entre su desenvolvimiento social y lo que contexto institucional espera del sujeto, por ende



Dubar (2000) sostiene que las crisis identitarias pueden ser entendidas como perturbaciones de las relaciones relativamente estabilizadas entre los elementos estructurantes de la actividad de identificación, es decir, de la actividad a categorizar a los otros y así mismo los dos estilos de identidad que propone el autor son:

- Identidad asumida: resultado del proceso de constitución reflexiva, García (2007) que retoma el trabajo de Dubar (2000) explica que este estilo identitario, puede ser homologado con la llamada identidad individual, la cual resulta un fruto de la interacción cotidiana y la internalización de actitudes, la experiencia personal junto con los valores y representaciones inculcados en la socialización primaria del sujeto “generan un proceso constante de elaboración categorizadora practica que, en definitiva, definen la posición del individuo frente a la estructura social y contribuyen a la configuración de la propia identidad. La identidad asumida tiene una significación de orden psicológico, refiriéndose a la percepción que cada individuo tiene de sí mismo, y la percepción de la conciencia de “existir en tanto que se es persona en relación con otros individuos con los que se agrupa (familia, asociación, nación)” de tal suerte que, según este autor, la identidad asumida debe conducir a tres lógicas de relación: primero; una lógica de la individualidad, segundo; una lógica de la diferencia y tercero; una lógica de la temporalidad.
- Identidad atribuida: resultado del proceso de constitución desde el exterior y ajena a su sentido propio, García (2007) al igual que con la identidad asumida, realizó la homologación de la identidad asumida como la identidad sociocultural, donde el conjunto de los criterios que definen son posibles por la definición que le fue dada a ese sujeto por otros, representa esta identidad entonces, la suma de todas las opciones de inclusión y exclusión en relación con todos los grupos constitutivos de una sociedad. “...esta identidad recogería el patrimonio global del individuo y



de los grupos sociales a los que pertenece, un patrimonio cultural que integraría las normas de conducta, los valores, las costumbres, etc. representa en sí mismo una gran constelación de identificaciones diversas y correspondientes a otras tantas pertenencias sociales distintas las lógicas que se desprenden de esta relación cambian entonces a: primero; una lógica de alteridad, segundo; una lógica de productividad y tercera; una lógica de especialidad.

Ahora bien, Ortiz y Zanatta (2012) en Zanatta (2012), dedican un capítulo al estudio de los estilos identitarios desde el modelo egosocial de Erikson del cual, se expondrá aquí una noción. Sostienen las autoras que la identidad para Erikson, parte desde el YO como una entidad consciente e inconsciente que funciona en cuanto al mantenimiento de un desempeño efectivo y la evitación de la ansiedad, es una estructura vital, fuerte y positiva capaz de sobreponerse a efectos de enfrentar la tensión emocional y los conflictos vitales, por otra parte, se afirma que la teoría de Erikson reconoce el impacto inherente de la estructura social, de la historicidad y cultura del contexto de desarrollo del individuo, comprendiendo el ciclo vital, el estudio de dicho ciclo vital, lo presenta con etapas psicosociales de desarrollo, donde la connotación positiva o negativa de cada estadio dependerá de cómo se llegó a la solución del conflicto propuesto, gracias a la virtud que debe ponerse a prueba.

Estadio	Etapas	Virtud básica
I	Confianza vs. Desconfianza	Esperanza
II	Autonomía vs. Vergüenza y duda	Autocontrol y voluntad
III	Iniciativa vs. Culpa	Dirección y propósito
IV	Industria vs. Inferioridad	Método y competencia
V	Identidad vs. Confusión de rol	Fidelidad
VI	Intimidad vs. Aislamiento	Amor
VII	Generatividad vs. Estancamiento	Cuidado
VIII	Integridad del yo vs. Desesperación	Sabiduría

Fuente: Ortiz y Zanatta (2012)



La teoría de Erikson cobra un sentido especial, cuando se entiende la importancia de estas etapas en el desarrollo de la identidad del adolescente, por ejemplo, que es donde según diversos autores incluyendo a Freud, se consolida el carácter y personalidad, por ello, que sea una etapa tan crítica, por ello mismo, Erikson (1965) (citado por Ortiz y Zanatta, 2012) asume que el esfuerzo adolescente para encontrar sentido del yo y del mundo no es un “malestar maduracional”, sino más bien, un saludable proceso vital que contribuye a fortalecer el ego del adulto maduro, así pues, es la misma teoría de Erikson que determina las formas por las cuales los compromisos de las personas jóvenes son determinantes en la consolidación de la identidad, es por ello, que la teoría propone cuatro “momentos de cualidad como el camino a recorrer en el logro de la identidad ajustada aunque señala que dicho camino no es lineal ni supone que todos los individuos alcancen dicha identidad considerada óptima” (Ortiz y Zanatta, 2012)

Los estilos que propone Erikson en su teoría son los siguientes:

Estilos identitarios	Caracterización
Identidad Difusa	Individuos inseguros acerca de sus propias creencias u opiniones. Se sienten incapaces de explorar y comprometerse No tienen objetivos claros en ninguna área.
Identidad de demora (moratoria)	Retraso en la adquisición de compromisos, se posponen las líneas de incidencia y visiones del mundo como consecuencia de exploración y reflexión de la realidad.
Identidad de compromiso	Supone la copia de identidades propias de los otros, en general de las personas que los pueden llevar a tener experiencias significativas, los sujetos hacen suyos valores y principios de forma acrítica.
Logro de identidad	Compromiso con un conjunto de valores, es la adquisición de un sistema jerarquizado y coherente de metas propias, donde naturalmente el individuo se encuentra capacitado para generar caminos y estrategias que permitan la consecución de metas, por ende, se llega a una delimitación de la identidad propia, proveniente de la reflexión y las experiencias significativas

Fuente: Directa retomando el trabajo de Ortiz y Zanatta (2012)



Para Erikson, entonces, una personalidad sana y madura, alcanza la felicidad personal y la efectividad social conservando una posición bien definida hacia el extremo positivo continuo de cada dimensión de desarrollo.

Así pues, el último autor que se revisará con respecto a las estrategias identitarias es Manuel Castells (2001) quien afirma lo siguiente:

“Es fácil estar de acuerdo sobre el hecho de que, desde una perspectiva sociológica, todas las identidades son construidas. Lo esencial es cómo, desde qué, por quién y para qué. La construcción de las identidades utiliza materiales de la historia, geografía, la biología, las instituciones productivas y reproductivas, la memoria colectiva, las fantasías personales, los aparatos de poder y las revelaciones religiosas. Pero los individuos, los grupos sociales y las sociedades procesan todos esos materiales y los reordenan en su sentido, según las determinaciones sociales y los proyectos culturales implantados en su estructura social y en su marco espacial/temporal [...] puesto que la construcción social de la identidad siempre tiene lugar en un contexto marcado por las relaciones de poder, propongo una distinción entre tres formas y orígenes de la construcción de la identidad”

- Identidad legitimadora: introducida por las instituciones dominantes de la sociedad para extender y racionalizar su dominación frente a los actores sociales. Las identidades legitimadoras generan una sociedad civil, es decir, un conjunto de organizaciones e instituciones, así como una serie de actores sociales estructurados y organizados, que reproducen, si bien, a veces de modo conflictivo la identidad que racionaliza las fuentes de la dominación estructural. Castells (2001) dice de forma textual: “...donde Gramsci y Tocqueville ven democracia y civilidad, Foucault o Sennett, ven dominación interiorizada y legitimación de una identidad normalizadora sobreimpuesta e indiferenciada”



- **Identidad de resistencia:** es generada por aquellos actores que se encuentran en posiciones o condiciones devaluadas o estigmatizadas por la lógica de dominación, por lo que construyen trincheras de resistencia y supervivencia basándose en principios diferentes u opuestos a los que impregnan las instituciones de la sociedad, este estilo identitario, conduce a la formación de comunidades, son formas de resistencia colectiva contra la opresión, es decir, responden a tendencias de expresión que llevan la premisa “la exclusión de los excluidos por los excluidos” (Castells, 2001), la construcción, entonces, de una identidad defensiva en los términos de las instituciones o ideologías dominantes, responden a una necesidad empírica e histórica de liberación.
- **Identidad de proyecto:** cuando los actores sociales, basándose en los materiales culturales que disponen, construyen una nueva identidad que redefine su posición en la sociedad y cuando lo hacen se busca la transformación de toda la estructura social. Este tipo de identidad construye sujetos, es decir, los sujetos no son individuos, aun cuando estén compuestos por individuos, “...son el actos social colectivo mediante el cual los individuos alcanzan un sentido holístico en su experiencia. En este caso, la construcción de la identidad es un proyecto de vida diferente, quizás basado en una identidad oprimida, pero que se expande hacia la transformación de la sociedad como la prolongación de este proyecto de identidad...” (Castells, 2001)

No está de más, agregar que Castells (2001) sostiene que las identidades que comienzan como resistencia pueden incluir proyectos y que también con el transcurrir de la historia, convertirse en dominantes en las instituciones de la sociedad, con lo cual se vuelven identidades legitimadoras para racionalizar su dominio, en efecto la dinámica de las identidades a lo largo de esta secuencia muestra, que desde el punto de vista de la teoría social, ninguna identidad puede



ser una esencia y ninguna identidad tiene, per se, un valor progresista o regresivo fuera de su contexto histórico.

1.4 Identidad personal e identidad social

Mucho se ha hablado de la identidad personal, sin embargo, es necesario aún realizar algunas precisiones; Zapiain (2011) sostiene que, según la teoría de Tajfel (1997), los sujetos poseen una identidad personal, la cual es referida como un “conjunto de características específicas: rasgos psicológicos, capacidades, cualidades corporales, intereses intelectuales, gustos y preferencias” pero que simultaneo a ello, los individuos poseen una identidad social, que es la que refleja su pertenencia a determinados grupos, que resultan ser los de referencia.

El proceso de construcción de identidad personal, puede ser abordado desde la teoría psicoanalítica, como lo abordan Zanatta y Plata (2012) en Zanatta (2012), afirman que el self, comprende el revestimiento de la libido hacia el yo, el cual depende del tipo de representación que el sujeto haya formado de su sí mismo, la representación introyectada hacia el infante por parte de las figuras significativas, como los padres, constituirán los elementos claves para la consolidación del autoconcepto y autoestima, así pues, se entiende que, cuando la identidad se estructura a partir de un proceso de introyección de figuras significativas maduras, el núcleo de constitución de la identidad es sólido, pero posee la flexibilidad necesaria para adaptarse a través de las necesidades de los diferentes contextos, facilitando, pues, la adaptación y el funcionamiento del individuo en dichos contextos.

Lagarde (2000) por su parte, afirma que: “...cuando se habla de la identidad de un sujeto individual hacemos referencia a procesos que nos permiten asumir que ese sujeto, en determinado momento y contexto, es y tiene conciencia de ser él mismo y esa conciencia se expresa en la capacidad de diferenciarse de los otros”.



Así mismo, la autora, recalca el carácter activo del sujeto en su propia constitución de identidad:

“La identidad siempre está en proceso constructivo, no es estática ni coherente, no se corresponde mecánicamente con los estereotipos. Cada persona reacciona de manera creativa al resolver su vida, y al resolverse, elabora los contenidos asignados a partir de su experiencia, sus anhelos y sus deseos sobre sí misma. Más allá de las ideologías naturalistas y fosilizadoras, los cambios de identidad son una constante a lo largo de la vida. Sus transformaciones cualitativas ocurren en procesos de crisis”

A propósito de las crisis dentro de la identidad, Santamaría (2007) afirma que con mucho, actualmente las crisis se derivan de los elementos y la dinámica del contexto neoliberal en el cual nos desenvolvemos y por ende de las relaciones de trabajo, explica entonces que, el análisis de dichas crisis deben oscilar entre dos extremos, primero, aquellos que parten de las dificultades de producir ciertas identidades en un mundo de constante transformación y segundo, las identidades sólidas como las centradas en figura del trabajador, así pues, en la mayoría de los casos, existe una desorientación sobre las responsabilidades personales y la percepción de la vida en una situación natural, continua e inherente que presenta una mezcla entre presión y vulnerabilidad. Según Santamaría (2007) la corrosión del carácter, representa de la manera más clara posible “el fin de toda experiencia sólida y contundente, no únicamente laboral, sino de cualquier otro tipo” y es que cuando se habla de un sujeto con un carácter fuerte, se hace referencia a un sujeto que es capaz de elaborar de forma precisa una experiencia vital o significativa, naturalmente imponiendo su propia historia, no así cuando el sujeto desencadena procesos que no sólo no consolidan las experiencias vitales, sino que además las debilitan, teniendo como resultado un carácter débil, por tanto, continua el autor, la crisis de sentido en el trabajo o en la vida misma, es también una crisis del proceso identificatorio de la creación de un sí mismo, tanto individual como social, en la medida que en la totalidad de significaciones



imaginarias por las que se debería atravesar y en las que podría asegurarse ya no existen o se encuentran con mucho, deterioradas. Es como Dubar (2000) comenta: “...en resumen, las identidades colectivas, heredadas del periodo precedente, han sido desestabilizadas, desestructuradas y a veces destruidas. El individualismo parece triunfar en todas partes”

A su vez, Lagarde (2000) sostiene que los cambios en la identidad del sujeto son una constante, como se ha mencionado en líneas anteriores, y trae a colación la teoría del devenir de Heráclito la cual reza “Nadie puede bañarse dos veces en el mismo río” y complementa; “el río fluye constantemente y nosotras cambiamos inevitablemente con él” , con esto, quiere dar a entender que las crisis personales son un conflicto inevitable, pero que siempre lleva a una pregunta cuya respuesta se encuentra en el sentido de vida que cada persona imponga en su contexto interpretando, resignificando o elaborando los hechos y las experiencias significativas de los acontecimientos sociales.

Ahora bien, desde el punto de vista del proceso evolutivo, las crisis pueden ser clasificadas en cuatro etapas cuya comprensión es de ayuda cuando se estudia la identidad, el cuadro que se expone a continuación fue retomado de González (2006)

	Fase	Caracterización
Primera	Shock o de fuerte impacto	Se evidencia un cambio brusco y sustancial en la situación vigente en la vida del sujeto, quien se siente afectado profundamente, con un fuerte estrés. Experimenta sensaciones de confusión, impotencia y desamparo.
Segunda	Desorganización crítica	Sentimiento de indefensión y desorientación del sujeto. Siente que no dispone de los recursos necesarios para afrontar la crisis y puede asumir conductas autodestructivas.
Tercera	Resolución	Si alguna de las actividades emprendidas resuelve la crisis, aquí se termina el ciclo, pero lo habitual es que las actividades fallen y la presión que siente el sujeto por resolverla se acreciente. Se encuentran nuevas formas de hacer frente a los problemas que



		suscita la crisis o a buscar nuevas fuentes de ayuda. Esta fase representa el núcleo central de la crisis, momento en el que se toman las decisiones importantes o bien, se estimula la creatividad del sujeto para resolver la crisis además de poner en práctica mecanismos de evitación.
Cuarta	Retirada final	Se llega a la fase final si la crisis no se ha resuelto en las fases anteriores, aquí se termina de un modo u otro en forma de retirada, es decir, por la muerte, por la negación de uno mismo o por un cambio significativo en los patrones de vida.

Fuente: González (2006)

Se entiende pues, que la identidad personal es determinada en la mayoría de los casos por la identidad social, de acuerdo a Iñiguez (2001) (citado por Peris y Agut, 2007) la identidad individual y/o social, es algo más que determinaciones naturales, biológicas o meramente psicológicas, es mejor dicho, algo relacionado con la “elaboración conjunta de cada sociedad particular a lo largo de la historia”, por supuesto, cada día dirigido y legitimado a través de las normas y reglas sociales, con las relaciones de poder y con la producción de subjetividades. Larraín (2001) indirectamente, se cuestiona ¿Cuál es la relación entre identidades personales y colectivas?, dicho cuestionamiento lleva aspectos a reflexionar en sí misma, por ejemplo, debe entenderse que las identidades personales y las identidades colectivas (sociales para Tajfel) están interrelacionadas y se necesitan recíprocamente, aunque para fines pedagógicos existe una distinción analítica, es cierto que no pueden ser concebida una sin la otra, las identidades personales son formadas por las identidades colectivas culturalmente definidas, pero éstas no pueden existir de forma independiente a los individuos, Larraín (2001) dentro de su análisis llega a la conclusión de que al construir sus identidades personales, los individuos comparten ciertas afiliaciones, características o lealtades grupales culturalmente determinadas, que contribuyen a especificar al sujeto y su sentido de identidad, implícita en esta afirmación está la idea de identidades colectivas tales como género, clase, etnia, sexualidad, nacionalidad etc., que se han llamado "identidades culturales" son formas colectivas de identidad porque se refieren a



algunas características culturalmente definidas que son compartidas por muchos individuos.

En el marco de la psicología social, tal como lo comenta Peris y Agut (2007) es Henri Tajfel con su Teoría de la identidad social el precursor del estudio de la identidad social y su derivación en la Teoría de la Categorización, Scandroglio, López y San José Sebastián (2008) sostienen que el núcleo de la Teoría de la Identidad Social (TIS) se origina en la idea de que “por muy compleja que sea la imagen que los individuos tienen de sí mismos en relación con el mundo físico y social que les rodea, algunos de los aspectos de esa idea son aportados por la pertenencia a ciertos grupos o categorías sociales” retomado de Tajfel (1981), los autores reflexionan por ende, que la identidad social resulta ser “el conocimiento que posee un individuo de que pertenece a determinados grupos sociales junto a la significación emocional y de valor que tiene para él/ella dicha pertenencia”, todo ello, lleva a analizar que el comportamiento social de un individuo variaba a lo largo de un continuo unidimensional demarcado por dos extremos: el intergrupalo, en el cual la conducta estaría determinada por la pertenencia a diferentes grupos o categorías sociales y el interpersonal, en el que la conducta estaría determinada por las relaciones personales con los otros individuos y por las características personales idiosincráticas. (Tajfel, 1974, citado por Scandroglio, López y San José Sebastián, 2008)

Así pues, Peris y Agut (2007) basados en la TIS que sugieren que las personas tienden a maximizar su autoestima mediante la identificación con todos aquellos grupos sociales específicos a los que pertenecen e intentando además a que sean valorados de forma positiva, en comparación con los otros grupos. Y bueno, es a través de dicho proceso como los individuos construyen su identidad social, haciendo más sencilla su percepción de la realidad social, entonces, el proceso de la categorización acentúa las diferencias entre categorías distintas e incrementa las semejanzas entre los miembros que pertenecen a una misma categoría.



“La identidad social se forma entonces por la pertenencia a un grupo; que sea positiva o negativa dependerá de la valoración que el individuo haga de su grupo en comparación otros grupos. De ahí la importancia del proceso de comparación social, por el cual las personas tienden a compararse a sí mismos con otros. Por tanto, aquí la comparación social no sólo implica ser diferente, sino también que hay que buscar ser mejor” (Scandroglio, López y San José Sebastián, 2008)

Los autores afirman que todo lo expuesto con anterioridad, tiene como consecuencia que los mismos grupos tiendan a competir por una identidad social positiva a través de una diferenciación con otros grupos en la cual salgan beneficiados. Consecuente a la Teoría de la Identidad social de Tajfel, se desarrolló la teoría de la autocategorización de Turner (1987), por ende, de acuerdo a Morales (2007) (citado por Peris y Agut, 2007) De acuerdo con Morales (2007), tres son las aportaciones más innovadoras de esta teoría:

1. Es el proceso de despersonalización que emerge al categorizarse la persona a sí misma como miembro de su grupo, cuando esto ocurre, deja de percibirse como alguien único y diferente al resto y se considera igual que el conjunto de personas de su grupo, similar a ellas.
2. La distinción de tres niveles de categorización del Yo (interpersonal, intergrupala e interespecies) cuyo funcionamiento es antagónico, es decir, cuando uno de los niveles está operativo, los otros dos quedan inhibidos.
3. El concepto de prototipo, entendido como la persona que mejor representa la posición del grupo en alguna dimensión relevante para el grupo; de acuerdo con esta teoría, se define a las personas del propio grupo o de otros grupos en términos del prototipo. En la medida en que los miembros del grupo se acerquen más o menos a esa posición, más o menos respetados e influyentes serán.



1.5 Identidad profesional y docente

Para entender la construcción de la identidad en los docentes, se debe partir del entendimiento de la constitución de una identidad profesional, son dos términos con implicaciones diferentes pero complementarios, que irremediablemente parten de un estudio exhaustivo del trabajo. A propósito, Garabito (2005) hace una serie de conjeturas las cuales ayudan a entender que la constitución de la identidad no sólo es un debate entre los aspectos personales y sociales, sino que cuando se le relaciona con el trabajo, se habla entonces de una teoría social respecto a una interacción de estructura a estructura, la subjetividad e intersubjetividad entre bloques de producción, poder, entre otros. El mismo autor retoma de De la Garza (2005) cuando éste esquematiza una concepción del trabajo más allá de la incidencia social, por ende, se documentan cuatro contextualizaciones.

1. En cuanto al objeto de trabajo: el objetivo principal de un trabajo es la transformación y producción material, cuando se habla de cosas, bienes, así mismo de la transformación y producción “inmaterial” (De la Garza, 2005), en donde se habla específicamente de servicios de salubridad, educativos, turísticos, administrativos, artísticos y sobre todo de producción simbólica.
2. La actividad del trabajo per sé: teniendo en mente aspectos como el desgaste físico y cognitivo, así como la autopercepción del logro y desempeño del trabajo, es decir, cuando subyacen valores, formas de afrontamiento y rasgos de personalidad, el trabajo puede definirse a través de “...la concepción integral o fragmentada” del producto, bien o servicio producido o transformado.
3. La actividad laboral como interacción inmediata y mediata entre los sujetos: de antemano, cabe hacer la aclaración, de que la interacción no se reduce a un encuentro cara a cara, se habla entonces de la capacidad del hombre



que labora para crear redes sociales, capitalizar relaciones y poder dirigir el trabajo a partir de lo que De la Garza denomina como “comunidades simbólicas de trabajo”, que el concepto se emancipa de relaciones presenciales, sino que privilegia inclusive interacciones ayudadas a través de las tecnologías de la información y comunicación, llámese dispositivos móviles que facilitan el acceso a internet y por ende la explotación de sistemas de comunicación síncrona y asíncrona.

4. Las interacciones se articulan en formas específicas de relaciones sociolaborales: referido a relaciones no sólo de fuerza o de poder, sino también de redes comerciales, pueden destacarse entonces, relaciones entre operativos, relaciones gerenciales, trabajador-patrón, con proveedores, con clientes, etc.

Sobre la misma línea y basado en lo expuesto con anterioridad Garabito (2005) continúa con la exploración de autores estudiosos de la significación del trabajo, citando por ende a Noguera (2002) el cual, presenta una clasificación, de la cual, claramente De la Garza (2005) pudo sustentar su trabajo.

1. Valorización vs. Desprecio del trabajo: el trabajo es percibido como un constructo de valor social positivo o negativo, de allí se desprenden los juicios de valor emitidos por los trabajadores que merman en la constitución de una notoriedad de tal o cual trabajo, por ejemplo, es mejor valorado en la sociedad mexicana un trabajo profesional (llámese abogacía, ingeniería, medicina) que un trabajo de oficio, como puede ser plomero, albañil, carpintero, etc., sin embargo, dentro de esos mismos trabajos, gracias a los ideales neoliberales y a los modos de producción (Althusser, 1992), dentro de las profesiones existen también ciertas jerarquías, según la valoración de las mismas personas, un ejemplo contundente es, la valoración de las profesiones que derivan de las ciencias naturales y exactas como ingeniería y la infravaloración de las ciencias humanísticas como filosofía, letras, etc.



2. Concepto amplio vs. Concepto reducido de trabajo: Noguera (2003) ofrece una definición de ambos términos; concepto amplio de trabajo, es la visión de que dicha actividad laboral puede traer consigo recompensas intrínsecas, por lo que la actividad no se define a ella misma como algo meramente instrumental, es decir, dentro de sí misma se encuentra con un propio fin, puede traerse a colación por ejemplo, la investigación en cualquier rama disciplinar, el producto de sí misma ofrece el crecimiento teórico de la disciplina en cuestión, detección de situaciones y planes de acción. En cuanto al concepto reducido de trabajo se refiere, única y exclusivamente a las recompensas extrínsecas del trabajo y que mayoritariamente es el dominio entre los trabajadores, se habla de recompensas como la ganancia monetaria, el desarrollo profesional, según el autor, podría definirse como una dimensión “estético expresiva en tanto a la cualidad de autoexpresión y autorealización del trabajo...”
3. Productivismo vs. Antiprodutivismo en relación con el trabajo: Noguera, visualiza este apartado en un supuesto teórico donde llega a asumirse que la producción de un bien o servicio tiene una finalidad en si misma o bien, resulta prioritaria sobre cualquier cosa en un diagnóstico de necesidades para un sector de la población, la producción como el fin es una visión netamente economicista y no una visión del trabajo.
4. Centralidad vs. No centralidad del trabajo: el autor plantea una problemática que puede discursarse a través de una simple pregunta... ¿Debe el trabajo ser el eje rector de la actividad humana?, las respuestas y visiones deberán concentrarse en varios aspectos de la vida, Noguera, por ejemplo distingue la necesidad de identificar la centralidad o no centralidad en lo social, lo cultural, inclusive en aspectos administrativos y normativos.

¿Cuál es la relevancia de estudiar el trabajo en la constitución de la identidad?, es Dubar (2001) quién ofrece una definición de identidad en función al trabajo; de



manera genérica, Dubar conceptualiza la identidad como “la definición de sí – de lo que somos o queremos ser- hecha por nosotros mismos y definición de nosotros hecha por los otros [...] en función de la pertenencia a una categoría principal” hacia la primera parte de la definición, Dubar hace referencia a la identidad personal y hacia la segunda parte la referencia descansa en la identidad colectiva (como se expuso anteriormente en este mismo capítulo), por ende, partiendo de esta idea, Dubar (2001) desarrolló una idea acerca de cuatro figuras de identidad en función a la división del trabajo, primero; cultural, Dubar considera que no es posible reducir el ámbito laboral a menos que se encuentre contenido en el “amplio espectro de la cultura”, segundo; de categoría, la identidad surge a partir de ser identificado dentro de un grupo, por ejemplo profesional o de oficio, tercero; instrumental, precisamente el lado técnico del trabajo, el desempeño de la actividad instrumental valga la redundancia, y por último; de estatus, tiene que ver con la clasificación que más arriba propuso De la garza (2005), en el sentido de las relaciones interpersonales y la lucha de poder, el lugar en una jerarquización que la persona ocupa en el trabajo, no sólo en el organigrama, sino, dentro de las relaciones sociales contenidas en el ámbito laboral.

La propuesta de Dubar, por tanto resulta un importante parteaguas para dar cabida al estudio de la construcción de las identidades profesionales, que si bien, inciden directamente en una trama laboral muy compleja, está determinada con mucho con aquella palabra “profesión”. Para poder hablar de profesión, es importante esbozar la noción de la base de este concepto, se habla entonces de un proceso de construcción y deconstrucción de la identidad de las disciplinas, Zanatta, Yurén y Faz (2002) afirman que:

“...la identidad de las disciplinas se logra mediante el análisis de la ideología (representaciones del cuerpo de conocimientos), los roles profesionales en su relación con el otro (otras disciplinas y usuarios), el código ético, la reconstrucción de la historia, identificación y diferenciación con otras disciplinas, la consolidación de crisis de identidad”



Es decir, la identidad construida a partir de una disciplina es la introyección en el esquema actitudinal del sujeto (entendiendo que las actitudes llevan un componente cognitivo, emotivo y conativo) de la disciplina de origen y la evolución junto con ella, o inclusive la emancipación con ella, cuya dinámica se genera a través de la delimitación del objeto de estudio, métodos aplicados, técnicas utilizadas, y por tanto el trazo de las líneas de acción. Los autores hacen una precisión que permite entender la complejidad de la identidad disciplinar “cuando nos referimos a la ideología, no estamos hablando de los enunciados científicos sino del sistema de representaciones (que incluye conceptos, imágenes, mitos, ideas diversas) que poseen una lógica y un rigor propios y desempeñan un papel histórico en el seno de una sociedad dada. (Zanatta, Yurén y Faz, 2002), esto quiere decir, la identidad disciplinar no es resultado única y exclusivamente del sistema de conocimientos obtenidos o la comunidad científica de la que se forma parte, sino que con mucho, la identidad disciplinar es determinada con la constitución de ideologías y dispositivos que la comunidad científica legitima y perpetua.

Vaillant (2007) retoma la teoría de Dubar y explica que la identidad social sólo puede construirse por un periodo de tiempo más o menos estable es decir, al igual que la identidad personal, no es un producto concluido ni mucho menos estático, sino que resulta de un “legado histórico así como de una transacción” (Dubar, 1991, citado por Vaillant, 2007). A propósito, Frey (2001) afirma que este proceso dinámico remite una interdependencia entre elementos biográficos, personales, relacionales que pueden estudiarse como dos procesos heterogéneos: primero, e atribución de identidad por parte de las instituciones, el cual es una dimensión relacional-sincrónica de la identidad y segundo, de incorporación de identidad por parte de los propios individuos, el cual resulta a la dimensión biográfico-diacrónica.

Dentro de la identidad profesional, las prácticas profesionales responden a ideologías particulares que dan su razón de ser, a su vez, a demandas sociales,



por ello, Dussel (1998, citado por Zanatta, Yurén y Faz, 2002) afirma que existe una práctica profesional que se destaca por ser “alienante en la medida que el objeto se considere un fin primario, en lugar del sujeto”, es entonces una práctica identitaria referida al mercado, donde los recursos son gestionados por el Estado o bien, por instituciones cuyo dispositivo de poder precisa el manejo de dichos recursos, llamándose recursos centrados, los autores complementan “... las identidades construidas a partir de los recursos centrados obedecen a un discurso central que, con frecuencia, se considera nacional y hacen referencia a grandes narrativas nacionales religiosas y culturales del pasado...”. Si pudiésemos hacer una equiparación conceptual, probablemente Dussel (1998) se esté refiriendo a lo que Castells (2001) documente como una identidad atribuida, legitimadora.

Por el otro lado, cuando el manejo de los recursos son des-centrados, es decir, que los recursos locales son gestionados por instituciones que poseen cierta autonomía, los discursos se concentran a nivel local referidos al presente, donde pueden apelar a las prácticas profesionales del mercado (como en la práctica alienante) o bien, las prácticas profesionales pueden apuntar a un orden terapéutico, de un modo más claro, apuntan a la idea de “guiar al estudiante hacia un pensamiento autónomo, no especializado y flexible y orientado al trabajo en equipo” (Zanatta, Yurén y Faz, 2002), si se volviese a hacer el ejercicio de una equiparación conceptual, este tipo de modelo de práctica profesional se refiera a la identidad asumida/ de proyecto, en palabras de Castells (2001).

Ahora bien, es importante abrir un espacio para reflexionar acerca de las ideologías particulares dentro de la identidad profesional del docente, Prieto (2004) presenta una primer acercamiento conceptual de éste último afirmando que la identidad profesional docente resulta ser “el mecanismo mediante el cual los profesores se reconocen a sí mismo y son reconocidos por otros como miembros de una determinada categoría social...” en este caso, la categoría responde a la los docentes. Como se ha hecho sumo hincapié a través de las líneas precedentes, se es imposible constituir una identidad docente tomando



como único factor la obtención de un título profesional, sino que, como el autor citado expresa: “las representaciones subjetivas mediante las cuales se construye dicha identidad son por una parte, la manera en como el docente organiza cognitivamente su experiencia laboral, cómo configura creencias, valoraciones, juicios, imágenes y actitudes relacionadas con el ser docente”, en otras palabras, la constitución de la identidad docente debe ceñirse al pensamiento de que un “excelente profesional no necesariamente es un buen maestro” (Rugarcía, 2009, citado por Villaruel, 2012). Aunque es evidente que resulta primordial la formación disciplinar no es un criterio suficiente.

Villaruel (2012) apunta que el sentido de pertenencia de un docente cuya constitución dará como resultado la asunción de su identidad profesional, debe llevarse a cabo a través de la configuración de tres condiciones inherentes en su desarrollo, el primero habla de la utilización de los estilos de afrontamiento que cada docente posee gracias a su identidad personal y colectiva para hacer frente a la incertidumbre que su mismo trabajo provoca, segundo, así como se asume como un elemento de la estructura social, debe asumirse como un elemento en su gremio de profesionistas, así que, aceptar –en ocasiones- ser representado y en otras representar institucionalmente a un grupo de iguales debe tomarse como una función inherente al desarrollo profesional y tercero, bajo los rituales, los saberes y creencias, el docente debe ser capaz de vencer los obstáculos que su mismo ejercicio docente le plantea.

La identidad docente implica muchos roles en sí mismo y en el ejercicio docente, Nuñez (2004) sugiere por ende, que se logre diferenciar dos roles principalmente:

- La docencia como rol técnico: bajo el entendimiento de que a través de los años se ha gestado una ampliación permanente y persistente de la oferta educativa, lo cual da como resultado una tensión entre dos demandas principales que en un primer vistazo parecen opuestas, por un lado una exigencia de la calidad y especificidad por parte de los



docentes, que su formación profesional sea superada con los conocimientos especializados en pedagogía y educación y por otro lado, la necesidad de una mayor cobertura en la educación, con esto es referido a más aulas, más alumnos, más instituciones educativas, más maestros, en fin, es un dilema entre la calidad y la cantidad, donde la identidad docente se ve reducida a responder la pregunta; ¿Cuántos temas puedo abarcar? ¿En cuánto tiempo? ¿A cuántos estudiantes?

- La docencia como profesión: se habla propiamente de la configuración de los dispositivos de socialización del docente que atribuyan elementos para la constitución de la identidad docente; la UNESCO hacia el año 1996 expresó la esencia del ser docente: “[el ser docente es caracterizado a través de] el dominio de la disciplina que enseñar, su conocimiento del conjunto de estrategias didácticas relacionadas con su función y con la diversidad de situaciones de enseñanza y aprendizaje así como el interés manifestado por la educación permanente y la capacidad innovadora y de trabajo en equipo, basado todo ello en el respeto de la ética profesional” (Nuñez, 2004)

Ahondando un poco en esto, es Prieto (2004) quien afirma que parte de la identidad docente es el saber pedagógico entendido como una compleja red de temas referidos a la didáctica, por ende...

“La construcción de este saber facilita y asegura que los futuros profesores aprendan a develar por si mismos los aspectos relacionados con los tópicos significativos y cruciales de su formación profesional y favorece la construcción de perspectivas más inclusivas, que evitan la transmisión e internalización de visiones estereotipadas y/o sesgadas acerca de los problemas educacionales y de la tarea profesional” (Prieto, 2004)



Ojeda (2008) realizó un estudio dónde explora a través del discurso de los docentes como es que el profesional elabora y construye su trabajo para adquirir su condición de docente. De dicho estudio se retomará el tercer núcleo: El ser docente, cuyo relato bibliográfico, arrojó:

- ¿Se es docente “por naturaleza” o se aprende a ser docente?
“... yo me di cuenta hace mucho que soy docente por naturaleza... a veces digo... ya es mi forma" (Profesor C)
“... y es la formación de cada uno, yo creo que es lo que mamá y lo que me sirvió de experiencia, eso debe tener que ver con el carácter de uno” (Profesora ME)

Aunque reconocen que la docencia se desarrolla con experiencias vividas

“... para poder enseñar tuve también que aprender...” (Profesora M)

“... yo empecé, digamos, así como a partir de una experiencia. Yo aprendí en la secundaria con cursos, con el mismo trabajo docente, con todo eso” (Profesora N)

- Las características del docente se reiteran en diferentes momentos de los trayectos, que van de los inicios en la formación hasta el trabajo que realizan en los distintos contextos educativos en los que se ejerce la profesión.

“... yo me doy cuenta que a mí me gusta enseñar... yo siempre estoy leyendo, siempre estoy mirando, se aprende siempre algo” (Profesor C)

“...yo fundamento... yo les explico... yo siempre dije “ yo no solo soy profesora de lengua, yo soy formadora, soy educadora”, entonces hablo con los chicos, siempre hablamos mucho...” (Profesora ME)

“...Yo tengo ese lineamiento de conducta, si me comprometo es porque lo voy a hacer... esos lineamientos de esas conductas yo tengo en todo,



en todo momento, con los alumnos, con los directivos, con los colegas... vamos, es mi personalidad” (Profesora M).

De las citas anteriores, Ojeda (2008) afirma: “en estas respuestas se suma un rasgo más que se podría denominar actitud frente a la profesión. Este término contiene una carga afectiva y volitiva al desarrollar las tareas profesionales, y supera la idea de cumplir con un trabajo en el orden técnico. Ese “yo soy” evidencia un fuerte compromiso con la profesión y una valoración altamente positiva sobre cómo son docentes” de manera que, para concluir este apartado De Tezanos (2012) afirma lo siguiente: “la identidad no sólo es tema cuando se está en crisis, se es tema mientras se esté vivo”

1.6 Formación e identidad

A través de las líneas precedentes se ha hecho hincapié que la identidad surge a través de la apropiación y de la socialización de elementos personales tales como creencias, valores, etcétera. En este apartado se le da nombre a este conjunto de elementos y es posible explicar su dinámica, todo ello, retomando a Yurén (2008) en un capítulo titulado “Dispositivos de formación sociomoral, mecanismos de exclusión y fugas autoformativas”

La identidad va conformándose a través de dispositivos, en el caso de la identidad docente o de la identidad de los jóvenes en formación se habla de un dispositivo dentro de un campo educativo, donde resulta un “conjunto de elementos (actores, objetivos, actividades, contenidos, métodos, recursos y reglas a las que obedecen formas de acción e interacción) dispuestos de tal manera que, al ponerse en movimiento, conducen al logro de una finalidad educativa determinada, la cual responde o bien, a una demanda social, o bien a necesidades individuales” (Yurén, 2005, citado por Yurén, 2008).



Para abordar la complejidad conceptual de “dispositivo” es necesario clarificar la noción de formación, la misma autora afirma es un proceso que requiere de la objetivación del sujeto, es decir, es el movimiento que el sujeto realiza para “construirse como tal, al tiempo que construye a la cultura y la sociedad”

Para que el proceso de formación se lleve a cabo, se necesita a su vez, la consolidación de dos procesos previos:

- **Socialización:** el sujeto interioriza a través del tiempo las motivaciones y valores derivadas de los códigos morales aceptados por la estructura social y que las instituciones legitiman. Cuando se habla de socialización en un espacio educativo; el proceso de socialización es intencionado y/o dirigido, por ende, toma la forma de adoctrinamiento, de guía o de consejo, con el fin de normar la convivencia y la dirección de la propia vida, a través de la regulación de los saberes.
- **Enculturación:** el sujeto adquiere los saberes transmitidos de las generaciones adultas a las generaciones jóvenes, a través de esto, la persona es modelada, civilizada, educada en un marco sociocultural determinado. Con respecto al ámbito académico, enculturación se enmarca en la enseñanza de contenidos teóricos, en la instrucción de contenidos procedimentales y en la capacitación para los saberes puestos en práctica.

Sin embargo, a pesar de necesitar de estos procesos de forma inherente para constituir la formación, ésta (como en el caso de la identidad propiamente) de define sólo cuando hay momentos de desestabilidad, sin ser necesariamente un periodo de crisis, “la formación es movimiento del sujeto que surge de la duda, de la insatisfacción y de la necesidad; surge del deseo de transformar algo en la realidad, de transformarse a sí mismo y está orientada por un ideal...” (Yurén, 2008), complementario a esa idea, no existe formación si el ciclo no es



completado en un ejercicio de reflexión, es decir, después del movimiento, de la puesta en acción, el sujeto debe volver sobre sí mismo.

Una vez que el proceso de formación ha sido reflexionado por el sujeto, surge ahora la demanda de que sus pares reconozcan su movimiento, es decir, si el sujeto no es reconocido y sólo es tratado como objeto no existe proceso de formación.

Retomando de nuevo el tópico de dispositivo, Landry (2004, citado por Yurén, 2008) afirma que éste “opera como un cuadro organizador de la acción del individuo portador de una intencionalidad propia y figura central del dispositivo”, esto es; el dispositivo estimula y favorece el movimiento del sujeto y los espacios de desestabilización.

Ahora bien, existen tres tipos de dispositivos estudiados desde un punto de vista institucional:

1. Dispositivos formales: se organizan y consolidan en los espacios de institucionalidad académica, se operan a través de los programas académicos y culminan con la obtención de un título, certificado que acredita la formación.
2. Dispositivos no formales: están organizados en el marco de las instituciones u organizaciones de otra índole para facilitar el perfeccionamiento de competencias, es decir tienen validez interna, pero no logran ser certificadas.
3. Dispositivos informales: sólo están legitimadas en las organizaciones educativas de origen del sujeto, donde se responden las demandas del sujeto en formación.



Cualquiera de los tres tipos de dispositivos, según Yurén (2008) pueden responder a dos tipos de orientación, a continuación su caracterización:

- Orientación heteroformativa: es aquella donde la dinámica del funcionamiento académico es decidido por la instancia educativa que ofrece cierto programa académico, esto es, los objetivos, las actividades, los recursos, los procesos de evaluación y los métodos en general, se gestan en una institución.
- Orientación autoformativa: es compleja, pero es emancipadora, el sujeto toma responsabilidad de su formación y se vuelve autónomo, es tal su grado de consciencia formativa y por tanto de su libertad educativa, que es capaz de combinar los dispositivos para enriquecer su formación. Cabe hacer dos aclaraciones; cuando se habla de libertad educativa no es referido a que el sujeto esté liberado de sujeciones, por ende, reconoce estatutos institucionales pero determina hasta qué grado ceñirse a estos, todo en aras de su propia formación, la segunda aclaración, debido a la complejidad de la autoformación, pueden distinguirse dos tipos:
 - Ortotópicos: resulta una autoformación dirigida o guiada, orientada, es decir, a los educandos se les apunta cómo lograr una autoformación, es decir, se reduce la emancipación educativa a algo instruccional.
 - Heterotópicos: la organización y planeación de la autoformación del sujeto no son claras, pero responden a un impulso de formación, donde se constituyen espacios de razón.

Para cerrar este apartado, resulta necesario entonces, caracterizar los dispositivos heterotópicos:



1. El sujeto en formación es capaz de combinar saberes teóricos y procedimentales con su diario ser y convivir.
2. La autoformación se complementa en un proceso continuo de socialización y constante realimentación de los aprendizajes con los pares.
3. La formación sólo surge de una necesidad, de un interés, de una motivación propia, de un impulso al aprendizaje que emancipe el ser.
4. Los sujetos en formación son los que determinan, clasifican y modifican sus estrategias como resultado de su proceso permanente de reflexión.
5. El proceso de formación lleva consigo carga afectiva, por lo que el sujeto puede aceptar puntos de sujeción a cambio de libertad en otros elementos que él determina como prioritarios.



CAPÍTULO 2. LA EDUCACIÓN SUPERIOR

“¿Qué significa "domesticar"? —volvió a preguntar el principito.

—Es una cosa ya olvidada —dijo el zorro—, significa "crear vínculos... "

— ¿Crear vínculos?

—Efectivamente, verás —dijo el zorro—. Tú no eres para mí todavía más que un muchachito igual a otros cien mil muchachitos y no te necesito para nada. Tampoco tú tienes necesidad de mí y no soy para ti más que un zorro entre otros cien mil zorros semejantes. Pero si tú me domesticas, entonces tendremos necesidad el uno del otro. Tú serás para mí único en el mundo, yo seré para ti único en el mundo...

—Comienzo a comprender —dijo el principito—. Hay una flor... creo que ella me ha domesticado...”

Antoine de Saint-Exupéry

2.1 Un acercamiento a la educación como institución

La educación entendida desde un sentido romántico, pudiese homologarse con un proceso de domesticación, es decir, gracias a la educación se crean vínculos donde la información compartida en sí misma no es lo relevante, sino la creación de un espacio tanto físico como simbólico donde las subjetividades sean capaces de crear, de aprender y de compartir.

La educación ha tomado a lo largo del tiempo una relevancia imprescindible para los índices de calidad de vida en los diferentes países y bajo distintas pautas, en aras de un desarrollo ordenado se han documentado diferentes visiones, proyectos y estándares donde las líneas de intervención deben accionar como metas de desarrollo, tal es el caso, por ejemplo de la *Declaración Mundial sobre la Educación para Todos* de la UNESCO (1990), la cual marca un parteaguas de lo comentado anteriormente, específicamente cuando se apunta en el primer artículo:



“La educación es más que un fin en sí misma. Es la base para un aprendizaje y desarrollo humano permanentes sobre el cual los países puedes construir sistemáticamente nuevos niveles y nuevos tipos de educación y capacitación” (UNESCO, 1990)

De allí que se desprende la necesidad de concentrar la atención en el aprendizaje, como se profundiza entonces hacia el cuarto artículo del mismo documento, el cual indica que la educación debe traducirse en un desarrollo genuino de individuo y de la estructura social cuyo resultado sea la adquisición de aprendizajes “verdaderamente útiles”, la capacidad de raciocinio, aptitudes y valores, por tanto, resulta necesario entender que hasta hace unas décadas, la educación se guiaba a través del paradigma conductista, es decir, el maestro era el único poseedor de conocimientos, cuya praxis educativa se limitaba a facilitar los procesos de memorización, por ende, el alumno era la parte del proceso de aprendizaje que se convertía en un receptáculo de información susceptible a ser repetida. Posteriormente con la transformación de la tecnología y sus alcances en el ámbito pedagógico, se apostó a procesos nuevos de enseñanza-aprendizaje donde no sólo se alcanzara un dominio conceptual de los preceptos del mundo, sino que éstos pudiesen ser susceptibles a una constante construcción y de-construcción de los conocimientos a través de otros ejercicios cognitivos que llevasen inclusive una implicación actitudinal, de allí surge el concepto de constructivismo, Coll (2007) plantea un paradigma de educación constructivista que distingue tres componente; primero, lo que se aplica, segundo, el ámbito de aplicación y tercero, los procedimientos que permiten dicha aplicación; el primero, se entiende como un núcleo teórico-conceptual, donde los conocimientos son estructurados de una manera coherente según su naturaleza, son expuestos a través de los libros de consulta de las diferentes disciplinas que se revisan dentro del proceso áulico en los diferentes niveles educativos (educación básica, media superior, estudios superiores y estudios avanzados); el segundo, responde a los que Coll (2007) denomina “prácticas educativas” donde se hace referencia a los



contextos donde se da lugar al proceso de enseñanza-aprendizaje independientemente de las características de los educandos, de las características del núcleo teórico-conceptual o inclusive, del marco institucional que se tenga lugar, el contexto puede ser entonces, la familia, la cultura, grupos sociales, instituciones, entre otras, y por último, el tercero; se refiere al procedimiento de ajuste, como lo es el desarrollo curricular, cuyas actividades implican la planeación curricular, el diseño curricular, la implementación y seguimiento del currículo y la evaluación curricular.

Sin embargo, volviendo un poco a un espacio reflexivo de la educación como institución, es posible analizarla desde una perspectiva filosófica, Fullat (2000) afirma que la razón primordial de la educación comienza con un principio básico que pareciera tan obvio que la gente lo olvida, pero tan imprescindible que sin este principio no existe desarrollo: “El ser humano comienza con el impulso de saber”, complementa la idea diciendo que sin dicho impulso moriríamos, de tal suerte que la construcción de los saberes van dándose a partir del lenguaje, aunque –cabe aclarar- que discursar los saberes no lo convierte automáticamente en conocimientos, sino que, “hace falta emitir un juicio de lo aprendido” (Fullat, 2000), como los aprendizajes están mediados a través del discurso, es posible que se creen conflictos entre lo que es y lo que se *cree* que es, es decir, resulta complejo y quizá una tarea difícil diferenciar los hechos objetivos de las creencias particulares, sin que necesariamente estas últimas sean erróneas o las primeras resulten una verdad absoluta.

Por ello mismo, Fullat (2000) identifica dos categorías muy amplias con respecto a los conocimientos: primero, los saberes no-científicos, es decir, todos aquellos conocimientos transmitidos –en su mayoría- en forma discursada, sin un rigor metodológico que es transmitido generacionalmente y se va actualizando a la par de que las experiencias propias proporcionen información, y el segundo, los saberes científicos; los cuales no resultan más importantes que los primeros, pero si se ahondará más en éstos, pues son los que ocupan esta investigación; se



construyen a partir de la delimitación de una metodología rigurosa para la obtención y la legitimación de los saberes, por ende, cuando esa formalidad en la construcción y organización de los saberes se hace manifiesta, se habla entonces, de una pedagogía (una reflexión, un discurso mental) pero se vuelve en educación en el momento que esa reflexión se convierte en una práctica; mejor dicho, en el momento que los saberes pueden ser sometidos a la experiencia humana.

Sin embargo, es el mismo autor el que afirma que “no hay modo de pensar en el hecho educativo sin referencia de un *para qué...* al fin y al cabo siempre se educa a alguien, para algo. Este ‘para algo’ le es consustancial a la acción formadora” (Fullat, 2000) por tanto, cualquier discurso pragmático o tecnológico le pertenece a un aparato ideológico llámese social, político, académico, religioso, entre otros, que en el momento que tiene una intención educadora, se ha vuelto autoridad.

“La autoridad, así justificada se hace presente en forma de premios, de castigos, de horarios escolares, de evaluaciones, de organización [...] cuando hay un proceso educativo, siempre hay una autoridad tanto si ésta manda como si sólo embruja...” (Fullat, 2002)

Es entonces, que si bien ceñirse a la autoridad no representa una alienación totalitaria, es importante apuntar a una emancipación hacia la libertad de saberes, por lo que Freire (1977) apunta como prioridad “una educación para la decisión, para la responsabilidad social y política” donde el aprendizaje más que el conjunto sistemático de saberes teóricos -como lo conceptualiza Fullat (2002)-, se apuesta al aprendizaje como un modo de toma de consciencia de la realidad, para que a su vez, la educación sea en sí misma un medio y un fin de cambio y liberación constante.

Este pensamiento emancipador acerca de la institucionalidad de la educación trae consigo una serie de consecuencias que se convierten en un desafío histórico con relevancia vigente, por un lado Freire (1977), considera que la educación debe ser concebida como un “acto de creación capaz de desencadenar otros actos



creadores”, segundo, el autor considera que el sujeto es capaz de construirse y deconstruirse a través de la relación que ha entablado de sujeto a objeto, donde se reconoce como un individuo que no posee todo el conocimiento pero que a su vez, no lo ignora todo, una tercera consecuencia, es expresada en términos de la socialización de los saberes, es decir, no puede ser considerado un conocimiento como tal sino es susceptible a ser compartido, debatido, cuestionado y complementado, donde se intercambien ideas en lugar de dictarlas.

Debido a lo anterior, Freire (1997) no concibe una educación auténtica si no hay “un momento (para el educador) donde sólo desde su biblioteca o en su laboratorio conoce y otro donde alejado de estos espacios, debe narrar, disertar o exponer lo que conoce”

Ahora bien, la serie de conjeturas expuesta líneas anteriores, Bauman (2005) es capaz de analizarlas y transformarlas en retos de la educación en la modernidad líquida, pero antes, para que pueda entenderse mejor, será bueno problematizar:

Villaruel (2012) afirma:

“Los nuevos modelos educativos vigentes en el ámbito internacional sitúan a la educación superior como la depositaria de las legítimas aspiraciones de una sociedad cada vez más exigente e informada. Bajo este contexto, los fundamentos de la práctica docente deben ser reorientados, en busca de alcanzar altos niveles de eficacia, pero además, de lograr consolidar un compromiso formal con las tareas que le subyacen, en mucho distantes a las que antaño se circunscribieron a las tradicionales formas de asociación maestro-alumno, las que hoy parecen estar rebasadas por los tiempos y sus circunstancias...” alejándose de la noción primaria de educación.

Puesto esto en discusión, se retoma lo conveniente del pensamiento de Bauman (2005), afirma que en las partes “desarrolladas” del mundo existen una serie de transformaciones relacionadas con la creación de nuevos escenarios –educativos– que ofrecen retos que resultan novedosos para aquellos que deben enfrentarlos,



Bauman establece que los retos se gestan en una modernidad líquida, la cual la concibe como una característica inherente a las sociedades actuales la cual corresponde a “encontrarse ante una multiplicidad de objetos que la sociedad ofrece y que se presentan con el atractivo de consumirse en muy poco tiempos, sin el menor esfuerzo y sin complicaciones”, ello, lleva consigo el desarrollo de un síntoma que es llamado por el mismo autor como “síndrome de impaciencia” en donde se obliga al sujeto a tomar estrategias que lo lleven a la consecución de objetivos bajo la consigna de una eficacia en el tiempo y no de la calidad o complejidad de las tareas que lleven a los objetivos, Bauman (2005) lo explica de la siguiente manera:

Hoy en día “el apetito de conocimiento” debe hacerse sentir gradualmente a lo largo de toda la vida, a fin de que cada persona pueda continuar “creciendo” y ser así una persona “mejor” [comillas del autor]. En la nueva etapa “líquida” en la cual vivimos disminuye la importancia de “aquello que se conoce” para centrar la capacidad” para responder a nuevas situaciones, en la posibilidad de “digerir” cualquier nueva información que se pueda presentar”

De tal suerte que, en la modernidad líquida ya no es posible concebir la idea de saberes o conocimientos permanentes, invariables, sino que, actualmente se evita de forma inherente “actitudes que impliquen embarcarse en cosas de por vida” es decir, se rechaza cualquier historicidad en las ideas, conocimientos puesto que lo único valorado es lo novedoso. En el sentido estricto de la educación, ésta debe procurar conocimientos de uso rápido y casi instantáneo, que sirven temporalmente pero que son desechables, es donde el refrán “el tiempo es oro” cobra un sentido literal, puesto que los conocimientos son vistos y tratados bajo una visión mercantil, cuyo valor comercial es signo de valoración social mucho antes de su calidad intrínseca.



Si ese es el reto, que tal vez se parece a una problemática, ¿Cuál sería el plan de acción a seguir? ¿Cómo rescatar la esencia de la educación? Es López (2012) quién retoma el trabajo de Latapí (2011) para intentar dar respuesta.

La tesis central de López (2012) para liberar las ataduras que ha puesto la *modernidad líquida* a la educación es la “educación del corazón” (Latapí, 2011) es decir, la educación en valores, donde se retoma la libertad, entendida como la capacidad de los sujetos, de los grupos y de la estructura social en general para la autodeterminación, el autor considera que, es posible articular de forma satisfactoria el conjunto de conocimientos manejados en el proceso de educación haciéndolos pertinentes con la transformación de la sociedad.

Por ende, a través de la educación basada en valores es posible, -desde la visión de Latapí (2011, citado por López, 2012) “hacer mejores a los hombres” pues éstos desarrollarían por sí mismos una convicción propia de “la lucha por construir, preservar, aumentar, extender o recuperar la libertad”. A pesar de que resulta esperanzador leer esta perspectiva ante la inminente condición de la educación, López (2011) comenta:

“Poco sabemos aún de cómo educar en valores [...] un aspecto que parece claro hoy en día, para la gran mayoría de los actores de la educación y para amplios sectores de la sociedad, es que sabemos que no debemos educar mediante la enseñanza de mandamientos o el convencimiento de cumplir la ley [...] hoy resulta claro que la educación moral tiene que ir encaminada a que los jóvenes aprendan a vivir por el espíritu...”

Por ende, educar la libertad lleva consigo la consigna de una búsqueda constante de autenticidad humana y de consistencia entre las opciones que llegan tomarse y las consecuencia de la acciones, en los diferentes ámbitos de un sujeto. “implica formar personas capaces de vivir desde sus propias convicciones...” (López, 2012)



Freire (1977) casi como si fuese contemporáneo sobre esta visión pretendía:

- Fomentar la responsabilidad en los educandos, convirtiendo los espacios académicos en una democracia, donde los cargos representativos eran de elección popular.
- Suprimir la obediencia pasiva, por considerársela antieducativa, así como el hacer presión sobre los educandos.
- Desarrollar el espíritu crítico y favorecer la cooperación, educando la iniciativa colectiva como forma de convivencia social creativa.
- Procurar el aprendizaje no sólo de los contenidos teóricos y técnicos, sino de las responsabilidades sociales como un tópico aparte.

2.2 Práctica educativa

Para empezar a explorar algunos elementos de la práctica educativa, debe iniciarse con una conceptualización de práctica, Gómez (2008) la define como “cualquier forma coherente y compleja de actividad humana cooperativa, establecida socialmente, a través de la cual se logran bienes internos a esa forma de actividad”, el mismo autor ofrece la definición de práctica educativa:

“Se define como un proceso de solución de problemas en que el profesor es un agente que utiliza su conocimiento tácito para resolver el problema de cómo lograr las metas educativas que el programa de su materia y la filosofía de la institución plantean” (Gómez, 2008).

De conceptualización se extraen pues, varios puntos de análisis, primero, las condiciones de profesionalización docente, los determinantes de la práctica educativa, la caracterización del currículum y por último, algunos criterios para la mejora educativa.



Con respecto a la profesionalización docente, debe señalarse, que si bien se esbozó la construcción de la identidad profesional y docente hacia el capítulo I, es importante recalcar que no es un evento dado de manera espontánea, sino que, “describe puntos a lo largo de un continuo, representando el grado en el que los miembros de una ocupación comparten un cuerpo común de conocimiento y utilizan estándares compartidos de práctica en el ejercicio de ese conocimiento [...] permitiendo que socialmente sea aceptada más como profesión que como simple oficio...” (Gaúna, 1997, citado por Eirin, García y Montero, 2009)

Depende del posicionamiento profesionalizante con el que el docente se identifique, es como llevará a cabo su práctica docente; sobre esta línea Eirin, García y Montero (2009) retoman el trabajo de Goodson y Hargreaves (1996) para exponer cinco tipos de profesión docente que para el caso, se tomará como práctica educativa.

1. Profesionalismo clásico: cuando un docente tiene un conocimiento profesional más que pedagógico de cierta disciplina o inclusive dominio técnico, son capaces de regular la su propia organización de contenidos, es decir, el docente intenta articular la práctica de la enseñanza con su carácter práctico y experiencial.
2. Profesionalismo flexible: se basa en una actitud de colaboración, la cual, lleva como resultado a la conformación de comunidades disciplinares, los integrantes de dichas comunidades, si bien, se desarrollan en comunidades específicas, poseen tiempo determinados para compartir inquietudes, dudas, hallazgos, reflexiones, etc. de forma dialogada con aras de realimentar el discurso y orientarse a la mejora continua de la práctica educativa.
3. Profesionalismo Práctico: la mayor fuerza dentro de la práctica educativa, no la obtienen los preceptos teóricos, sino la práctica, es legitimada como la fuente principal creadora de conocimientos, es caracterizada, según el



autor como “la capacidad y habilidad de emitir juicios razonables en situaciones interactivas e inciertas...”

4. Profesionalismo expandido: el docente deriva sus conocimientos de la relación entre la teoría y la práctica, basa su práctica educativa en la articulación de ambos preceptos en contextos sociales amplios, fuera de los espacios áulicos, se da, también, la oportunidad de comparar su metodología con otros colegas, la actividad académica en todo momento tiene al “aprendizaje significativo” puesto que se trabaja bajo la premisa de que el conocimiento debe ser construido de forma racional y no intuitiva.

5. Profesionalismo complejo: más allá de la enseñanza de los contenidos teóricos y/o prácticos, más allá de socializar el conocimiento o volverlo significativo, el docente que se identifique con este tipo de profesionalismo basa la importancia de su práctica educativa en juicios de valor con respecto a la complejidad de los contenidos o de las actividades en general contenidas en el currículum, legitima su práctica a través de las habilidades requeridas para las solución de problemas, la complejidad en el establecimiento de estrategias de aprendizaje colaborativo, habilidades de razonamiento, etc. basan su discurso con los educandos en la idea central de que “deben ser trabajadores eruditos, enérgicos, experimentados, reflexivos, comprometidos y enérgicos...”

La tendencia a entender los estilos de práctica educativa responden a tres razones principales; primero: se tiene la percepción de que existen deficiencias entre la formación del profesorado, segundo; es necesaria la mejora de la educación para cumplir los nuevos retos planteados en la educación en una estructura social con cambios tan notorios y tan rápidos y tercero; deben aprovecharse los beneficios de la modernidad, tales como; el desarrollo de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), el desarrollo y actualización de nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje, etc.



Se cierra la idea con lo que exponen Eirin, García y Montero (2009):

“Ser un profesional de la educación hoy en día significa elevar a un compromiso de vida la investigación de la práctica. Más allá del desarrollo de rutinas profesionales, habituales y deseables en todas las profesiones, los docentes necesitan implicarse en las diferentes clases de reflexión necesarias para aprender y cambiar. De entre las razones para propiciar las oportunidades de aprendizaje y desarrollo profesional, queremos señalar que el compromiso de los profesores con su trabajo incrementa a su vez el compromiso de los alumnos. Así, los profesores con entusiasmo por la labor docente trabajan más para hacer el aprendizaje significativo a sus alumnos, especialmente para los que tienen más dificultades o falta de motivación. Este entusiasmo se ve reforzado por la autopercepción de los profesores como educadores con amplios propósitos, que a su vez se retroalimenta por unas buenas posibilidades de desarrollo profesional continuo.”

Gómez (2008) afirma –y como se comprobó en las líneas precedentes- que las acciones de enseñanza en la práctica docente son muchas, “las acciones lógicas de enseñar como informar, explicar, describir, ejemplificar, mostrar, etc., y aquellas acciones de naturaleza más gerencial como: controlar, motivar y evaluar. Hay otras como planear, diagnosticar, seleccionar y describir lo que debe enseñarse”, pero ¿A través de que están determinadas? De las características del currículum del cual institucionalmente el docente ciña su práctica educativa.

Ahondando en el currículum de una institución educativa a nivel superior, Belkis y Rincones (2006) basados en los diferentes trabajos desarrollados por Cesar Coll, son capaces de dar una definición muy genérica acerca de lo que es currículum académico:

“Es la estrategia central para la transformación y modernización de la académica y como uno de los medios fundamentales para procurar un cambio cualitativo en las instituciones universitarias”



Sin embargo, si se realizara un repaso muy superfluo acerca de las distintas acepciones que tiene el currículum obtendríamos las siguientes ideas: (Belkis y Rincones, 2006)

- Conjunto de responsabilidades de la escuela para promover una serie de experiencias con la finalidad de alcanzar determinados fines.
- Definición de contenidos de la educación como objetivos, programas académicos, contenidos teóricos y actividades, competencias adquiridas, alcances, aprendizajes esperados, resultados de los educandos dentro de una institución de educación superior.
- Programa de actividades planificadas debidamente secuenciadas, ordenadas metodológicamente que lleven a la consecución de objetivos que deben responder a las competencias dominadas por el educando.

El currículum principalmente debe contener dos aspectos: ¿Qué enseñar? y ¿Cómo enseñar?, de tal forma que es inherente a cada institución educativa y programa académico definir lo que a continuación Arroyo (2009) expone:

- Los conocimientos que se desean transmitir y que han de estar fijados por las necesidades educativas del ser humano en sus dimensiones personal y social, considerando, por supuesto, el contexto cambiante resultado de la revolución científica y tecnológica permanente “que modifican la naturaleza de su pertenencia en términos de la continuación del aprendizaje”
- Las técnicas y métodos que hacen efectivo el proceso de enseñanza de los contenidos, es decir, deben ser seleccionados en función de las demandas educativas, de tal suerte que los educandos estén capacitados



para tomar una posición firme ante las ideas, los hechos, las situaciones y los fenómenos que se viven a diario.

Por ende, si la institución educativa toma como prioridad estos preceptos, los estándares de calidad documentados por Arroyo (2009) versarían sobre:

1. Un currículum flexible y aplicable a cualquier sistema educativo.
2. un currículum dinámico y en constante actualización para responder siempre de la manera más efectiva a las necesidades educativas de los educandos en un continuo temporo-espacial.
3. Delimitar los elementos básicos rectores tanto de la organización, administración como de la evaluación de la calidad de cualquier sistema educativo.

Así pues, como apunta Palma (2013) gracias a estos elementos que si bien, no determinan lo que se debe evaluar en un currículum, pueden servir de guía interna en las instituciones, para que en el momento en que las autoridades correspondientes hagan una revisión al currículum, los contenidos de éstos estén orientados a:

- Analizar problemas pedagógicos desde los conceptos y teorías de las disciplinas educativas.
- Abordar diseños de intervención desde la cooperación en el proceso de aprendizaje, estimulando el contraste de opiniones, perspectivas y enfoques.
- Fomentar una práctica democrática desde el respeto a la pluralidad de perspectivas, planteamientos, enfoques y proyectos.



- Formular las actividades de enseñanza y aprendizaje como estrategias de investigación y experimentación curricular en contextos escolares complejos.
- Analizar el contexto social como factor clave en la orientación, sentido y potencialidad que adquieren los fenómenos educativos en cada grupo humano.

Con base a las características anteriormente mencionadas del currículum e inclusive con la redacción de los tipos de profesionalización, se puede notar que los elementos que determinan la práctica educativa según Gómez (2008) son; en primer lugar, la experiencia docente, hablando específicamente del tiempo, puesto que como se ha marcado en distintas ocasiones, al principio de su ejercicio docente el profesor resulta más atento de los dispositivos de socialización con sus alumnos que lo ideal: encaminar al estudiante a desarrollar las herramientas de autogestión, esto es, que el estudiante es alguien proactivo, capaz de hacer composiciones propias, son capaces de construir, pues, si conocimiento. El segundo factor determinante de la práctica educativa es la misma naturaleza de la disciplina; depende del “estado paradigmático” del contenido a enseñar, se refiere al grado de acuerdo acerca de teorías, métodos, técnicas y métodos de investigación compartidos por los miembros de una comunidad, en las ciencias naturales existen menos teorías y menos diferencias entre los científicos, según Lodahl y Gordon (1972, citado por Gómez, 2008) las ciencias sociales en cambio, resultan inherentemente de reflexión, crítica, y movilización social, por ende, existen más teorías, más enfoques, más puntos de vista y por ende, más desacuerdos entre los integrantes de la comunidad disciplinaria de esta área del conocimiento.

El tercer factor que determina la práctica educativa es el conocimiento pedagógico, Grossman (1990, citado por Gómez 2008) habla de cuatro categorías para organizar la explicación sobre el conocimiento de contenido pedagógico:



1. Concepción global de la docencia de una asignatura:
2. Conocimiento de estrategias y representaciones de instrucción:
3. Conocimiento de las interpretaciones, el pensamiento y el aprendizaje de los estudiantes de una asignatura:
4. Conocimiento del currículum y los materiales curriculares.

Y por último, el cuarto factor determinante; las teorías implícitas en la práctica educativa; referidas a “un sistema privado, integrado, pero siempre cambiante de conocimiento y valores relevantes para la práctica de la enseñanza un tiempo particular. Esto significa, primero que nada, que teoría en este sentido es un constructo personal que se establece continuamente en el individuo a través de una serie de eventos diversos (como experiencias prácticas, lectura, escucha, observación de la práctica de otras personas) que se mezclan o integran con la perspectiva cambiante que proveen los valores e ideales del individuo” Gómez (2008). Las teorías implícitas sirven, por ende, para dar regularidad a la experiencia y para dar estructura intelectual al campo de la enseñanza y por supuesto, el aprendizaje.

Ahora bien, si se hace un espacio para reflexionar todo lo que se ha expuesto ahora, acerca de la práctica educativa, es probable que surja una pregunta que vaya más o menos en este tenor, ¿Bajo qué criterios se sabrá que el docente está o no cumpliendo con lo ideal según lo que se espera del currículum, etcétera?

Para dar respuesta a esa interrogante, se debe echar otro vistazo al currículum mismo, si bien ya se sabe que en él se depositan los elementos que ayudan a discernir como qué y cómo enseñar, brindará también elementos para saber qué y cómo evaluar a los educandos, por consiguiente, son García, Loredó y Carranza (2008) que en una investigación tenían como objetivo “proponer un modelo que promueva la reflexión en los profesores de educación superior, acerca de la acción docente, que impulse cambios orientados a la mejora de los procesos de enseñanza y de aprendizaje de los que son responsables” obtuvieron pues, - con



respecto a la evaluación docente- una serie de conjeturas que responden a una visión integradora, “holística” le llaman los autores en donde la práctica docente debe ceñirse en nueve principios básicos, detallados a continuación:

- Orientación formativa: el profesor reflexiona y realimenta su ejercicio docente donde es capaz de autogestionarse y por ende poner en práctica planes de mejora de diseño propio.
- Orientación participativa: la formación de los docentes y su posterior evaluación va en función de un trabajo en conjunto con las autoridades administrativas de los espacios académicos y los colegas que pertenecen a la misma comunidad profesional.
- Orientación humanista: referida a la visión del docente como una persona que es determinada a partir de una historia de vida, intereses, necesidades expectativas, emociones, de ahí que siempre se verá orientado a condiciones que favorezcan su condición actual.
- Enfoque multidimensional: el docente toma en cuenta los rasgos, acciones y patrones de conducta que alimentan cada día la relación docente-autoridad, docente-discente, tanto dentro de un espacio áulico, como el trabajo en otros espacios, como actividades en el contexto social, a distancia, etc.
- Enfoque multireferencial: el docente (como se ha discutido anteriormente en los elementos de la constitución de su identidad) está siempre regulando su práctica educativa a través del reconocimiento que tiene dentro de su comunidad profesional, es decir, perpetúan o modifican patrones de comportamiento y de acción según resulte lo más valorado entre los colegas, es siempre un marco de referencia.



- Enfoque ecológico: Shulman (2009, citado por García, Loredó y Carranza, 2008) afirma que "...reconocerá la complejidad de la vida en las aulas y la convertirá en su principal objeto de estudio, en particular lo referente al trabajo articulado y conjunto que realizan profesores y estudiantes para alcanzar los objetivos educativos, estudiará también la naturaleza de los procesos sociales desde la perspectiva de los participantes.
- Evaluación/formación contextualizada: la práctica educativa, así como la educación misma es una institución, es decir, el ejercicio está regulado por una serie de normas y condiciones institucionales que los espacios académicos operan, por ende, las instituciones deben tener bien clara su cultura organizacional para poder desarrollar un modelo curricular acorde a las exigencias de políticas públicas, entre otras normas legitimadas por los aparatos ideológicos del Estado.
- Considerar la acción docente como una práctica reflexiva: tomará la forma de un diálogo abierto y continuo donde se definan o actualicen los elementos que conformen el fin y el medio de la consecución de objetivos, construirá y reconstruirá, redefinirá y contextualizará las pautas de acción que se lleven a cabo.
- Considerar al docente como un agente activo: es decir, se destaca la habilidad que tiene el profesor para la solución de problemas prácticos, la operación de situaciones complejas y por ende, reflexionar sobre las fortalezas y debilidades disciplinares propias.

Para finalizar el apartado, Zabala (2011) afirma:

"Difícilmente se puede mejorar la enseñanza si no se disponen de indicadores o protocolos estables y fundamentados que permitan reconocer las buenas prácticas e identificar las estrategias de enseñanza más apropiadas para la consecución de los objetivos educativos".



Ahí el reto del docente en la práctica educativa.

2.3 La Educación superior

Para iniciar el apartado es prudente hacer una caracterización genérica de la educación superior para posteriormente abrir la posibilidad de describir y analizar el entramado que lleva consigo. Cruz y Cruz en un intento de contextualización histórica revela que la Universidad es una de las primeras instituciones creadas después de la conquista, específicamente la Real y Pontificia Universidad de México hacia los años 1551, actualmente es la UNAM. Muchas instituciones como la ANUIES han propuesto una visión de la educación superior hacia el 2025, -que se explorará más adelante- sin embargo de antemano se advierte que para constituir esa visión es requerido un trabajo colaborativo y muy cercano entre las instituciones de educación superior con el apoyo de las autoridades federal y estatales.

Al ser la educación superior una institución inherentemente debe estar regida a través de un marco normativo, el cual Cruz y Cruz (2008) enlistan:

1. Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.
2. Ley General de Educación.
3. Ley para la Coordinación de la Educación Superior.
4. Reglamentaria del Artículo 5to. Constitucional.
5. Leyes estatales de educación superior.
6. Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública (SEP).
7. Leyes orgánicas de las universidades públicas autónomas y no autónomas.
8. Decretos gubernamentales de las universidades no autónomas.
9. Acuerdos 93, 243, 279, 286 y 328 de la SEP.
10. Convenios de coordinación, operación y apoyo financiero entre la Federación, estados e instituciones.



11. Ley Federal del Trabajo que rige las relaciones de trabajo en las Instituciones de Educación Superior (IES).

Por otro lado, las instituciones de educación superior presentan una tipología con base en la oferta educativa y funciones inherentes. La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) en 1999 presentó la clasificación:

1. Universidades públicas federales: el conjunto de IES con fondos federales o estatales pero gobernadas por sí mismas, la mayoría de ellas son autónomas; realizan, además de las funciones de docencia, programas y proyectos de extensión y difusión de la cultura.
2. Universidades públicas estatales: cumplen las mismas funciones y características que las anteriores, pero son organismos descentralizados de los gobiernos de los estados.
3. Educación tecnológica: son coordinadas por el Gobierno Federal a través de la Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológicas de la SEP, las restantes son institutos descentralizados de los gobiernos estatales.
4. Otras instituciones públicas: incluye a las instituciones dependientes de la SEP y de otras secretarías de estado.
5. Universidades tecnológicas públicas: organismos públicos descentralizados de los gobiernos estatales; ofrecen programas educativos en regiones donde no existía oferta educativa del tipo superior, y operan bajo la responsabilidad de la universidad tecnológica con autorización de su Consejo Directivo



6. Universidades politécnicas públicas: organismos descentralizados de los gobiernos de los estados con el propósito de ampliar las oportunidades de acceso a la educación superior pública y fortalecer la pertinencia de la oferta educativa de las regiones en las que han sido ubicadas.
7. Subsistema de universidades públicas interculturales: organismos descentralizados de los gobiernos de los estados y están localizadas en regiones con alta densidad de población indígena pero abiertas a todo tipo de estudiantes, las actividades de generación del conocimiento se desarrollan en los campos de lengua y cultura indígenas, y desarrollo regional sustentable.
8. Instituciones particulares: IES con financiación privada, autónomas en su gestión y constituidas con personalidad jurídica, los estudios impartidos requieren, del Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (RVOE) de la SEP o de los gobiernos de los estados o, bien, estar incorporados a una institución educativa pública facultada para ello.
9. Instituciones de formación docente: IES públicas y particulares responsables de formar a profesionales para actividad docente en los distintos tipos y niveles del Sistema Educativo Nacional en áreas como educación preescolar, en educación primaria, en educación secundaria, en educación especial y en educación física.
10. Subsistema de centros públicos de investigación: instituciones que ofrecen programas académicos básicamente de posgrado y, en menor medida, programas de licenciatura, la coordinación de estos centros está bajo la responsabilidad del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), el cual establece las políticas para su desarrollo y asigna los recursos para su operación.



Una vez contextualizada la educación superior, deben analizarse la misión de la ES, los logros obtenidos y los problemas encontrados, para poder hacer una equiparación con la visión que se tiene hacia el 2025.

La ANUIES (2006) afirma que las IES están en el deber de favorecer el desarrollo del país y por tanto brindar bienestar a la sociedad por el vínculo inherente que existe entre ambas instituciones, si las IES cumplen con el cometido, entonces se tendrán mayor y mejores oportunidades para el mejoramiento de las condiciones para una economía competitiva, una sociedad justa y equilibrada y un sistema político. A su vez, la forma de cumplir con el cometido es a través de la realización del trabajo científico, intelectual y formativo sustentado en la pluralidad de enfoques, la libertad de pensamiento, el conocimiento crítico y “la búsqueda incesante de nuevos conocimientos”

Algunos de los logros documentados por la ANUIES son, el desarrollo de la diversidad de áreas académicas, científicas y tecnológicas, orientación y duración de los programas, se han desplegado nuevas formas de cooperación interinstitucional, se han llevado a cabo líneas de acción para lograr una vinculación entre las empresas, comunidades y organismos sociales, se ha legitimado la cultura de la evaluación en las IES a través de los organismos de evaluación, acreditación y certificación, se otorgan apoyos financieros a estudiantes de escasos recursos mediante el Programa Nacional de Becas para la Educación Superior, entre otros muchos logros.

Sin embargo, a la par de los logros y como todo es perfectible, la ANUIES (2006) identificó una serie de problemas, donde aquí se documentan algunos; como IES con niveles desiguales de calidad y pertinencia académica, falta de articulación y el alejamiento de los propósitos originales de diversos procesos de evaluación, la desarticulación de la educación superior con niveles educativos anteriores, insuficiencia de política para impulsar la investigación y articularla con el desarrollo



del país, la rigidez del sistema para posibilitar la movilidad de estudiantes y profesores.

De tal suerte, que del análisis entre los logros y los problemas encontrados, la misión de la educación superior ha sido ampliada, poniendo énfasis en los siguientes puntos (ANUIES, 2006)

- Formar profesionistas, tecnólogos, científicos y humanistas altamente calificados y competentes.
- Constituir un espacio abierto para la formación superior que propicie el aprendizaje permanente, brindando una óptima gama de opciones y la posibilidad de entrar y salir fácilmente del sistema, así como oportunidades de realización individual y movilidad social.
- Fortalecer las capacidades endógenas del país proporcionando perspectivas críticas y objetivas sobre las opciones estratégicas para el desarrollo sostenible.
- Preparar a sus egresados para el altruismo, la solidaridad social y para una participación ciudadana informada que contribuya a un nuevo republicanismo sustentado en el estado de derecho, la democracia y la paz como valores centrales de la nación.
- Promover, generar y difundir conocimientos por medio de la investigación científica y tecnológica a la par que la investigación en las ciencias sociales, las humanidades y las artes creativas.
- Contribuir a interpretar, preservar, y difundir las culturas nacionales y regionales, en un contexto de pluralismo.
- Colaborar al desarrollo y la mejora de la educación en todos los niveles, en particular mediante la capacitación del personal docente, la investigación educativa, y el desarrollo de nuevos libros de texto, materiales didácticos y tecnologías educativas.

Sin embargo, ¿Cómo se visualiza el sistema de educación superior hacia el 2020?



Partiendo de los postulados orientadores (ANUIES, 1999) la visión prospectiva se sustenta en:

1. Calidad e Innovación: creatividad para encontrar nuevas formas de desarrollar funciones.
2. Congruencia con su naturaleza académica: las decisiones sobre docencia, investigación, difusión, vinculación etc, deber ser tomadas con el rigor que los criterios académicos establecen, inclusive por encima de criterios personales, políticos y religiosos.
3. Pertinencia en relación con las necesidades del país: definidas en el marco de una visión creativa del desarrollo sustentable del país a largo plazo.
4. Equidad: que la población alcance mejores niveles de escolaridad bajo el principio de la igualdad al acceso de oportunidades.
5. Humanismo: la función educativa de las IES se orientará a la formación integral de ciudadanos responsables, participativos y solidarios.
6. Compromiso con la construcción de una sociedad mejor: sus integrantes tienen mayor conciencia que sus conciudadanos de la complejidad de los problemas del país.
7. Autonomía responsable: las actividades y toma de decisiones de las IES se realizan en el marco jurídico de la sociedad, el principio de la autonomía debe complementarse con los valores de responsabilidad social y de informar a la sociedad.
8. Estructuras de gobierno y operación ejemplares: delegación de autoridad y corresponsabilidad; decisiones técnicas y políticas; instancias académicas y laborales.

Se tiene la visión hacia el 2025 de una forma muy concreta pero ilustrativa a la vez:

“La educación superior será la palanca impulsora del desarrollo social, de la democracia y la convivencia multicultural. Proporcionará a los mexicanos los elementos para su desarrollo integral y formará científicos, humanistas y



profesionales, en todas las áreas del saber, portadores de conocimientos de vanguardia y comprometidos con las necesidades del país.

Para el primer cuarto del siglo, el sistema de educación superior estará conformado por 32 sistemas estatales, contará con un amplio respaldo por parte de la sociedad y atenderá a más de la mitad de la población entre 19 y 23 años con una oferta amplia, flexible y diversificada de programas educativos en instituciones de diversos perfiles tipológicos. Además, ofrecerá oportunidades de actualización a todos sus egresados y contará con una oferta variada y modalidades adecuadas de educación continua para satisfacer necesidades educativas de los adultos. Una de las características del sistema será su coordinación con los otros tipos educativos y con los ámbitos de la ciencia, la tecnología, el arte y la cultura, así como la operación de amplias redes de cooperación e intercambio académico en el nivel nacional e internacional, que sustentarán los programas de movilidad de profesores y alumnos.

La sociedad estará plenamente informada del desempeño académico y del uso de los recursos de todas las instituciones de educación superior, con sustento en procesos consolidados de evaluación y acreditación” (Cruz y Cruz, 2008)

La pregunta queda al aire ¿Se están tomando las acciones pertinentes para lograrlo?

2.4 Los dispositivos de formación en la Universidad Pública

Hacia el último apartado del capítulo I. se explicó qué es y cómo se conforma un dispositivo de formación, también se esbozó el concepto mismo y la caracterización de la formación como un proceso que interviene en la constitución de la identidad, lo que nos ocupa ahora es discernir cuáles son los dispositivos de formación de los que se hacen uso en la Universidad Pública, para ello retomaremos lo expuesto por Zanatta, García, Gama, Sánchez y Ponce (2014).



Si bien, en líneas anteriores se trató al currículo como un elemento determinante en la consolidación de la práctica educativa, deberá retomarse ahora bajo el enfoque de sus tendencias actuales, para que se llegue a la comprensión del por qué representa un dispositivo de formación en la Universidad Pública, es Zanatta, García y Gama (2014) quienes exponen que la visión más actual –por así decirlo– del currículum corresponde a “modelos educativos innovadores” es decir “se busca introducir procesos de instrucción más complejos y a la consideración de aspectos subjetivos como es el caso de la: motivación, los intereses, los significados, los valores, entre otros. Por lo que en realidad –afirman los autores– las nuevas propuestas curriculares se encaminaban a lograr:

1. Flexibilidad en la estructura y organización curricular.
2. Polivalencia: es decir, la formación que posibilite un desempeño diversificado.
3. Pertinencia: congruencia ente la formación y los espacios ocupacionales.
4. Carácter prospectivo: incorporar posibles desarrollos de la profesión “sin exceder créditos”
5. Vincular teoría y práctica desde niveles tempranos
6. Integralidad: formación para la resolución de problemas gracias a la intervención de grupos interdisciplinarios.
7. Interdisciplinariedad: comprensión de tópicos desde los objetos de conocimiento de varias disciplinas.

Así pues, el currículum desde una perspectiva contemporánea debe apuntar a una formación plural en todas las disciplinas, en todas las orientaciones, etc, puesto que, independientemente de la generación de conocimiento y la actualización de preceptos regidores, se dota, además, a los educandos de las competencias necesarias para la posterior inserción laboral, por ende, para que esto se logre, debe existir una mancuerna perfecta entre docentes y discentes donde la identidad de los primeros sirva de guía, sirva de estándar para ser superado por el discente, ya que se hacen posibles las experiencias formativas no sólo en un



proceso áulico sino en un contexto social amplio donde el educando debe estar en un constante proceso de autocrítica, de reflexión susceptibles a ser socializadas.

Por tanto, en conclusión el currículum actual en la educación superior debe contener la determinación de las competencias bajo un enfoque no sólo interdisciplinario, sino *transdisciplinario* donde, tanto como la formación permanente y continua del docente así como la formación inicial del educando logre una visión integral, es decir, se pueda si bien dominar elementos teóricos, sean capaces de aterrizarlos a la práctica en un estricto régimen de valores éticos y de desarrollo profesional.

Hablando pues, de valores, hacia el inicio del capítulo Latapí (2011) afirmaba que la educación del corazón y el corazón de la educación era la solución ante los retos complejos que la misma sociedad colocaba a la educación como institución, a propósito de eso, la formación en valores, se convierte entonces, en un dispositivo utilizado en la Universidad Pública, por lo que, García, Sánchez y Ponce (2014) ofrecen una visión muy concreta (pero susceptible a la discusión) de la visión de “ética” en México, para tal efecto, los autores retomaron los hallazgos de la Red de Investigadores de Educación y Valores (REDUVAL) quienes determinaron una lista de 61 valores percibidos y/o practicados entre docentes y alumnos, la cual se expone a continuación, no sin antes hacer la aclaración de que no debe ser entendida como enunciados sino como un verdadero compromiso a lo que Latapí (2011) denomina la educación del corazón.

Personales	Intelectuales y profesionales	Sociales
Autonomía, liderazgo, amistad, responsabilidad, disciplina, honestidad, prudencia, tolerancia, respeto,	Conocimiento, innovación, crítica, profesionalidad, científicos, investigación, calidad, creatividad, verdad.	Justicia, solidaridad, diálogo, compromiso, ciudadanía, convivencia, orden, compañerismo, equidad, seguridad,



identidad, colaboración, eficiencia, eficacia, paciencia, lealtad, honradez, felicidad, dignidad, confianza, amor, generosidad, integridad, limpieza, bondad, humildad, religiosidad, bondad.	legalidad, democracia, igualdad, equidad, bien común, libertad, unidad, servicio, paz, corresponsabilidad, trabajo, reciprocidad, autoridad, cívicos, diversidad.
--	--

Fuente: Zanatta, García y Gama (2014)

Se da paso entonces, al análisis del dispositivo de calidad en la educación, si bien el término lleva consigo una discusión de origen industrial, en cuanto a procesos operativos y hasta administrativos, cuando se habla de calidad educativa, el fenómeno se complejiza pues resulta en conjunto de todo lo discutido hasta ahora: la institucionalidad de la educación, los perfiles profesionales, la práctica educativa, la formación en valores y la educación para la ciudadanía etc. sin embargo resulta muy cierto la afirmación que hacen Ponce, Zanatta y Sánchez (2014) cuando discursan “en los documentos de los modelos educativos, el concepto “calidad” como calificativo de objetivos, metas y procesos es altamente recurrente, sin encontrar su conceptualización ni su posible medición o evaluación”, no obstante, como resultado del análisis de lo que exponen las autoras a lo largo del capítulo, es posible hacer una serie de afirmaciones que expliquen en que radica la dificultad de definir en sí la calidad educativa, pero que a la vez nos acerca al entendimiento de ésta:

- La educación es una realidad compleja en sí misma, ya que, afecta a la totalidad del ser humano, entidad ciertamente compleja y multidimensional.
- Existen notables diferencias entre las ideas o conceptos de lo que debe ser la educación, lo que se traduce en discrepancias sobre las metas o fines a lograr y sobre los procesos a llevar a cabo para lograrlo.



- Los procesos mentales de aprendizaje no son evidentes, y sólo podemos inferirlos a través de los resultados que produce, por ello mismo hasta hace unos años, el modelo pedagógico conductista no tomaba en cuenta reflexiones y análisis para evaluación, sino que, sólo se *cuantificaba* el número de datos duros memorizados, si bien es cierto, no podemos medir la actividad del intelecto de los alumnos, sino las manifestaciones externas de la actividad mental o intelectual, no sólo puede ser a través del proceso de memorización, se tienen otras estrategias como la producción de textos propios, actividades fuera del proceso áulico que requiere toma de decisiones en escenarios reales, etc.
- “El docente es un ser libre y el motivo último de su comportamiento es siempre su propia decisión, más allá de los modelos en los que se haya formado. Ello hace que la elección sobre el tipo de enseñanza o modelo educativo sea una elección personal, que no siempre se corresponde con la trayectoria o el ideario de la institución educativa” Zabala (2011)

Por último, se explorará un último dispositivo de formación en la educación superior, que si bien se ha esbozado a lo largo del capitulo, no se había brindado un espacio específico, las Tecnologías de la Información y Comunicación en el proceso educativo.

La educación del siglo XXI bajo los desafíos de la TIC no está supeditada a la infraestructura solamente, sino a las políticas de uso de los recursos tecnológicos, debe entonces dominarse los recursos (pocos o muchos) con los que se cuente y posteriormente gestionar lo propio.

Se debe recordar que la educación basada en competencias da un peso fuerte a la dimensión de la comunicación sobre la línea de la colaboración e interacción virtual, donde:



“Las TIC suministran herramientas para el trabajo colaborativo entre iguales dentro y fuera de la escuela –por ejemplo, proporcionando una retroalimentación constructiva a través de la reflexión crítica sobre el trabajo de los demás o mediante la creación espontánea de comunidades de aprendizaje donde se intercambian los roles del estudiantes y del profesor–. Hoy en día, la participación en la cultura digital depende de la capacidad para interactuar dentro de grupos de amigos virtuales o grupos que comparten un mismo interés, donde diariamente los jóvenes son capaces de usar aplicaciones con soltura.” (OCDE, 2010)

Salinas (2008) dilucida la introducción de las TIC en la enseñanza como un proceso propio de la innovación educativa, pero a la vez funge como medio para alentar el mismo proceso continuo de la innovación educativa, resalta la importancia de un análisis profundo del contexto donde se integrarán las TIC para poder adaptar los procesos con la infraestructura que se cuenta puesto que, “el nuevo énfasis es que el cambio educativo está basado en la creación de condiciones para desarrollar “la capacidad de aprender y adaptarse tanto de las organizaciones como de los individuos”, es decir, los cambios no sólo van encaminados a los contenidos de un plan de estudios –currículum- sino que se habla de un cambio estructural que incide entonces en la cultura del proceso áulico, escuelas, relaciones personales y por supuesto práctica educativa. Actualmente se ha desarrollado un discurso que pretende centrar el uso de las TIC como elemento único de innovación en procesos de enseñanza-aprendizaje, no obstante, se debe estar consciente que debe apuntarse a una *integración* de los recursos no sólo de una incorporación instrumental, pues quedarían sesgados los criterios de necesidad educativa y su validez, sea cual sea el potencial de las TIC como lo menciona Cabero (2007) son solamente medios y recursos que el docente debe movilizar para que pueda crear ambientes de aprendizaje, es decir, el uso de las TIC no es valiosa por si misma hasta que se aterriza en la innovación educativa, donde se busquen avances tales como, la búsqueda y selección eficaz de la información, la flexibilidad en la incorporación de nuevos



servicios en la práctica educativa, nuevas formas de interactuar con la información y los creadores de conocimiento, etcétera.

Cuando se efectúa una revisión del estado del arte en cuestión del uso pedagógico de las TIC, generalmente se concluye que el dominio de las TIC por parte de los docentes y los educandos como lo señala Area (2005) “afecta de modo significativo el éxito de la integración pedagógica de la tecnología en los procesos de enseñanza-aprendizaje” pero que “los factores asociados con el profesor innovador jugaron un rol mucho más relevantes que otros dominios, es decir, cuando el profesor estaba altamente capacitado los proyectos tenían éxito incluso con innovaciones que mostraban un alto grado de distancia y dependencia o que se desarrollaban en contextos con poco apoyo”, es decir, desde ahora se destaca la importancia del docente en la innovación educativa, por otro lado los hallazgos de Vidal (2006) inciden en tres puntos específicos:

1. La utilización de las TIC se limita a menudo al entretenimiento de los alumnos con juegos o simuladores, es un ejercicio de corte conductista, es decir, se reproduce el modelo tradicional de la educación pero ahora con tecnología.
2. La falta de tiempo es un problema que preocupa a los profesores y que les limita en el uso de las TIC (falta de tiempo para los contenidos, para la planificación, la coordinación, la formación, etc.)
3. Muchos profesores aprecian las ventajas de las TIC pero su falta de conocimiento les provoca inseguridad y rechazo, ya que normalmente los discentes manejan de forma más fluida los dispositivos tecnológicos.

Cacheiro (2011) define las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) como “aquello medios tecnológicos informáticos y telecomunicaciones orientados a favorecer procesos de información y comunicación” incidiendo directamente en la facilitación de procesos de creación de contenidos multimedia bajo esquemas colaborativos que lleven inherentemente a la producción y empleo de medios didácticos, los cuales Blazquez y Lucero (2002) citado por Cacheiro (2012) los



conceptualizan como “cualquier recurso que el profesor prevea emplear en el diseño o desarrollo del currículo para aproximar y facilitar contenidos, mediar experiencias de aprendizaje, provocar encuentros o situaciones, desarrollar habilidades cognitivas, apoyar estrategias metodológicas y enriquecer la evaluación”

Todo ello nos lleva inherentemente a comparar el desarrollo pedagógico con respecto a las TIC bajo las condiciones que coloca la OCDE (2010) en las habilidades del siglo XXI, cuando afirma:

“Proponemos una tipología que ha resultado interesante para pensar los distintos tipos de habilidades y para distinguir potencialmente aquellos que estén más estrechamente relacionados con las TIC y aquellos que no. De aquí se sigue la agrupación de habilidades y competencias en las categorías que siguen:

- *Habilidades funcionales TIC*: es decir, habilidades relevantes para un buen uso de las diferentes aplicaciones.
- *Habilidades TIC para aprender*: que incluyen habilidades que combinan las actividades cognitivas y de orden superior con habilidades funcionales para el uso y manejo de las aplicaciones.
- *Habilidades propias del siglo XXI*: necesarias para la sociedad el conocimiento donde el uso de las TIC no resulta siempre, una condición necesaria.”

Por lo que la educación basada en TIC representa un reto en sí mismo Carneiro, Toscano y Díaz (2011), al respecto comentan que la tecnología ha incidido significativamente en muchos patrones de comportamiento sobre todo a la hora de comunicar, entretener, trabajar, socializar, gobernar, enseñar y aprender, por tanto, de igual forma se pone en tela de juicio el absolutismo con el que se trataba la percepción de tiempo y espacio; ejemplo, se consideraba que no había aprendizaje si no es en un espacio áulico determinado, actualmente, se entiende como aprendizaje significativo todo aquel ejercicio cognitivo de asimilación y



acomodación de la información en contextos reales que favorezcan experiencias en la vida cotidiana, reforzando así la llamada educación formal, de tal suerte que son los mismos autores aquí citados que presentan una propuesta dónde apuntan a una “triple transformación del paradigma de la educación”:

1. De la educación como industria en la educación como servicio (de proximidad): la educación es un servicio de proximidad y sólo las comunidades disponen de la energía interior necesaria para resolver problemas importantes de la humanidad; los educandos –sean jóvenes, adultos– son siempre el principal recurso del proceso formativo, ellos no pueden ser considerados meros y pasivos “consumidores” de productos educativos generosamente prodigados por los guardianes formales de los bienes de la educación.
2. De escuelas que enseñan en escuelas que aprenden: hablamos de los cuatro pilares de la educación; *Aprender a ser, Aprender a conocer, Aprender a hacer, Aprender a convivir*. El argumento que se suele convocar para justificar la apuesta por la educación y por la formación de las personas es hoy ampliamente consensual. Abarca las más diversas dimensiones del devenir colectivo, desde la economía a la ciudadanía, de la cultura a la democracia, de la sostenibilidad ambiental a la innovación tecnológica, de la cohesión social a la afirmación geoestratégica en el mundo; de allí que las escuelas que aprenden encuentren su fundamento en cinco puntos clave: dominio personal (evaluación realista de la realidad propia), visión compartida (construcción colectiva de propósitos comunes), modelos mentales (reflexión e investigación como pilares del desarrollo pedagógico), aprendizaje en equipo (la suma de talentos individuales hacia metas comunes) y pensamiento sistémico (rutinas y prácticas habituales que lleven a una organización cuyo fin sea la consecución de las metas comunitarias)
3. De asociacionismo en constructivismo de los aprendizajes: enfocado al conocimiento por participación y no por control, se habla entonces del



aprendizaje transversal más que vertical, aprendizaje por sociedades del conocimiento y no por jerarquía.

La integración de las TIC en las instituciones educativas como lo menciona Martínez (2011) citado por Carneiro, Toscano y Díaz (2011) puede ser analizado desde dos perspectivas:

1. La primera perspectiva asume que las nuevas herramientas tecnológicas requieren el desarrollo de habilidades no sólo en el uso técnico de éstas sino de la misma gestión en su campo educativo, se debe entonces identificar lo que los estudiantes deberían saber y ser capaces de hacer para aprender de una manera efectiva y vivir productivamente en un mundo cada vez más digital, por ende deben apuntarse las estrategias TIC a la adecuada comprensión de conceptos, sistemas y funcionamientos TIC, para poner a prueba su pensamiento creativo, construir conocimientos y desarrollar productos y procesos innovadores utilizando las TIC.
2. La segunda perspectiva supone un cambio en las estructuras del aprendizaje mismo que se observan en las nuevas generaciones expuestas al uso de las tecnologías digitales, resulta entonces que el primer elemento descriptor de esta perspectiva surge de la mano de Prensky (2001) al proponer el concepto de “nativos digitales” para describir la facilidad innata que tienen las nuevas generaciones para manejar y alcanzar niveles superiores de destrezas en el manejo de los dispositivos digitales; señala en su documento respecto a las nuevas generaciones:

“Ellos piensan y procesan información de manera fundamentalmente distinta a sus antecesores, su lengua nativa es el idioma digital de los computadores, los videojuegos e Internet –como consecuencia- nuestros educadores inmigrantes digitales, que hablan un lenguaje obsoleto (de la era predigital), están luchando por enseñar a una



población que habla un lenguaje completamente nuevo” (Prenski, 2001).

Entonces, no importando cuales llegasen a ser los diferentes objetivos de integración de tecnologías en un espacio educativo, es inherente el origen de tres desafíos: (Carneiro, Toscano y Díaz, 2011)

- a) Diseño, mantenimiento y gestión de infraestructura tecnológica, puesto que la simple adquisición e instalación de dispositivos tecnológicos no resulta suficiente para asegurar el acceso y disponibilidad de éstos.
- b) Competencias docentes, implican una integración en el ámbito curricular, en la medida en que los docentes avanzan en sus capacidades de uso de las tecnologías, éstos demandan preparación en habilidades superiores para la integración de estas herramientas en la práctica cotidiana en el interior del espacio áulico.
- c) Provisión de recursos y contenidos digitales que favorezcan el uso y la integración pedagógica de las capacidades instaladas en el espacio educativo.

De tal suerte que Martínez (2011), proponga una serie de estrategias o postulados que nos lleven a una comprensión global:

1. No hay decisiones erradas, hay planificaciones inadecuadas.
2. Los docentes no son el problema, son parte de la solución.
3. Los nativos digitales pueden sorprender a los inmigrantes digitales ¡Permítalo!
4. El patio de la escuela se amplió, ahora tiene una versión virtual más grande y diversa que lo que alcanzamos a ver.
5. Ciudadanía digital ahora, para la construcción del mundo del mañana.

Fainholc (1999) menciona que no sólo es necesario el recurso tecnológico para apuntar a una innovación educativa bajo la vanguardia de las TIC, sino que es necesario una *interactividad*, la cual se logra bajo varios principios como la



interdisciplinaria de las áreas del conocimiento y la confrontación en la práctica de los aprendizajes significativos por parte del educando; así mismo, el diseño didáctico del currículo y la relación cercana que debe existir entre los facilitadores, docentes o tutores con los educandos aun cuando la interacción llegue a ser virtual. De allí se desprende la importancia de entender cómo lograr la formación docente bajo las TIC, UNESCO (2004) ofrece la conceptualización de esta por etapas y permite por tanto, el análisis estratificado:

1. Capacitación docente en el campo de las TIC: ofrecer recursos desarrollados por expertos en el contexto regional, nacional e internacional, donde se puedan adquirir las competencias básicas, hablamos entonces de cursos, talleres etc. diseñados y aplicados en su mismo campo de trabajo, por ejemplo.
2. Formación docente a través de las TIC: Las TIC son, de hecho, una invaluable herramienta de apoyo en el desarrollo profesional de los docentes, entre otras razones, porque les permiten aprender en forma práctica a utilizar la tecnología, resulta una iniciativa de alcance limitado, que integre de un modo innovador un nuevo medio tecnológico a las técnicas de enseñanza ya existentes, y que llegue a una porción sustancial de la población docente de un país, pero puede ser un paso inicial de vital importancia hacia una estrategia más amplia a escala nacional.



CAPÍTULO 3. LÓGICAS DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL

“Luego se dijo aún, “me creía rico con una flor única y no poseo más que una rosa ordinaria. La rosa, mis tres volcanes que me llegan a la rodilla. Uno de los cuales quizá esté apagado para siempre. Realmente no soy un gran príncipe...” Y tendido sobre la hierba lloró”

Antoine de Saint-Exupéry

3.1 El estudio de las profesiones

Numerosos autores son los que han abordado el tema de las profesiones, sin embargo, antes de realizar el acercamiento conceptual como tal, es necesario entender por qué una profesión es una profesión y no cualquiera de las otras ocupaciones que se pueden encontrar entre la demanda y oferta del mercado, Nuria (s/f) en el Manual de la Sociología de las Profesiones, afirma que entre varias consignas que la profesión debe cumplir para ser tal, se encuentra: primero, tener un conocimiento complejo “que resulta incomprensible para el no profesional”, segundo la preparación profesional debe encaminar de manera inherente a un bienestar a la sociedad tratando de ser una contribución social de mejor calidad –si el término es permitido- y por supuesto orientado al progreso social, tercero; se tiene un control interno en su forma de ejercicio en la propia actividad profesional y cada mérito obtenido tiene un peso importante para la constitución de la identidad docente y por ende, el desarrollo de un perfil profesional. Si bien, esa son las condiciones relevantes, la misma autora es quien presenta dos características adicionales: por un lado, el profesionista tiene de manera infalible la capacidad de para crear asociaciones profesionales que crean un código de ética o “código deontológico” (Nuria, s/f), y por el otro, la práctica profesional y el ejercicio mismo es caracterizado por ser poseer altos niveles de formación y de reconocimiento que legitima tanto al sujeto profesional como su labor.



Al mismo tono en el que se explora la diferenciación de la profesión a una actividad cotidiana, Wilensky (1970, citado por Machado, 1991) existen sólo dos características fundamentales que distinguen dentro de un mercado la profesión de ocupación:

1. El carácter técnico de la tarea del profesional: integra conocimientos sistemáticos adquiridos o contruidos a través de la instrucción formal, es decir, a través de una educación escolar, por ende, es supuesto que el conocimiento haya sido transmitido de profesional a profesional que comparten los mismos signos.
2. Normas y reglas profesionales: en las que se basa o guía su ejercicio profesional, es decir, el conjunto de tareas que el profesional debe realizar obedece una “lógica tecno-científica”

Sin embargo, Machado (1991) contrapone lo que dice Wilensky (1970) con una afirmación de Marinho (1986) “decir técnico no significa necesariamente un decir científico. La base para la reivindicación de competencia exclusiva, varía de acuerdo a con las características de cada profesión” es decir, que para Marinho (1986) el criterio para legitimar una ocupación como profesión o no depende – tanto- de los criterios sobre lo científico o no sino mejor dicho, eso lo determinan los factores políticos, las políticas públicas, las normas institucionales pero sobre todo el consenso social.

De esta forma ahora Machado (1991) cita a Moore (1970) quién documenta una definición, para él, la profesión es definida a través del conjunto de dimensiones estructurales y actitudinales, de tal suerte que ofrece 6 características:

1. La profesión es una ocupación de tiempo integral, es decir, el profesional vive de la remuneración que tal o cual ejercicio profesional le origina.



2. Es caracterizada por la presencia de profesionales que destacan por “vocación”. Y por vocación se entiende a la aceptación e introyección por parte del sujeto de normas, modelos de acción y gracias a esos procesos de alienación el sujeto comparte una identificación con sus colegas.
3. Poseen una organización a partir de la mutua identificación de intereses laborales.
4. Poseen un cuerpo de conocimiento formal impartido a través del impulso teórico, del impulso de aprender, del que habla Fullat (2012).
5. Poseen orientación para el servicio (coincide con Wilensky (1970), es decir, se destina a servir los intereses de los integrantes de la comunidad, es decir, está socializando el trabajo a cada momento.
6. Poseen autonomía, es decir, hay una muy sólida condición de cooperación entre colegas.

Ahora bien, así como la identidad pasa por distintas fases para poder consolidarse, en las profesiones, afirma Wilensky (1970, citado por machado, 1991) también existen etapas de construcción profesional:

1. El trabajo se convierte en un a ocupación de tiempo integral, surgida de la necesidad social o bien, de la ampliación del mercado de trabajo específico.
2. Se crean escuelas para el adiestramiento, luego de que la ocupación ya es absoluta, surgen nuevas demandas, y nuevas generaciones de personas buscando de formados.



3. Se constituye la asociación profesional, es justo el momento donde se definen los perfiles profesionales que dan a este grupo una identidad.
4. La profesión es reglamentada, es decir, se define un territorio profesional, en el cual se asegura el monopolio de competencia, no sólo del saber sino sobre todo de la práctica profesional.
5. Por último, se adopta un código de ética, se cierra el proceso en el que se establecen normas y líneas de actuación en cada área profesional, con esto se evita accionar dentro de “un mercado charlatán, descalificado” preservando los “genuinos profesionales”

Acerca de ésta última etapa, en ese momento es cuando se legitima una identidad, resultado de los sistemas de valores y creencias profesionales constituidas.

Ahora bien, ya que en las etapas de la formación profesional llega un momento en que “la profesión de hace integral” tanto que se recibe una paga, en ese momento se están mercantilizando, no objetos, pero si servicios y los mimos conocimientos, esto es, el conocimiento cuando es profesionalizado se convierte en un dispositivo de poder, por ende:

“Las profesiones son vistas como procesos histórico-políticos donde se conquistan parcelas del mercado. En estas parcelas de mercado, las profesiones tienen una superioridad a la hora de hacer diagnóstico y se muestra una alta superioridad [...] el hecho de tener más conocimiento, más orientación altruista, y más autonomía en cuanto al control hace que los criterios sean vistos como una forma de poder profesional en frente de otras ocupaciones que crecen” (Nuria, s/f)



Así pues, cuando la lógica de profesionalización surge con tanta fuerza como para ser una entidad en sí misma, deben surgir teorías o modelos explicativos que puedan dar razón, ¿Quiénes y a través de que preceptos lo han abordado?

De esto se encarga la sociología de las profesiones, Machado (1991) comenta que la profesión no es sino hasta que posee un cuerpo específico de conocimiento para actuar en una realidad social y organizada.

Ballesteros (2007) afirma que la sociología de las profesiones, se ha abocado a través de los años a un debate entre dos posiciones; por un lado la teoría funcionalista y por otro interaccionista, Urteaga (2008) comenta que de manera genérica ambas perspectivas proponen una representación parcial de la profesión donde destacan como mayor virtud la unidad o bien “la diversidad integrada” sin embargo, Ballesteros (2007) hace precisiones específicas:

En la corriente Funcionalista, son tres elementos principales los que estructuran esta posición, primero, las profesiones y su dinámica como elemento central del desarrollo de las sociedades modernas, segundo; la función central de las profesiones de promover la cohesión social y moral del sistema social y las profesiones como alternativa a la predominancia de los negocios, se tienen exponentes como Durkheim.

A su vez, el interaccionismo valora a las profesiones como una forma de realización del profesional, es decir, su actividad es concebida como un proceso que ayuda a constituir la identidad, la persona resulta inmersa en una serie de conjeturas que le permite la comprensión básica del porqué un ser humano llega a hacer lo que hace, su mayor exponente, Weber.

Urteaga (2008) denomina a estas últimas como teorías clásicas, y si bien, sabemos que revolucionaron la forma de entender a las profesiones, el autor presenta tres razones por la que considera que la visión de estas teorías es un



tanto cuanto parcializada en el sentido de que no se explora la profesión per sé, sino que “se reduce a una de sus dimensiones”

1. Las teorías clásicas presentan como objetivas o subjetivas: es decir, el funcionalismo está definido a través de los seis criterios que responden a las etapas de la consolidación profesional.
2. Las teorías clásicas insisten en la diversidad o en la unidad: cuando se habla de funcionalismo, los profesionales forman una comunidad en la que comparten valores, concretan normal y reparten funciones, no obstante, el interaccionismo segmenta, divide, diferencia, fragmenta, es decir, se es presentada una única visión de que la divergencia es lo único posible, los puntos en común “son sólo un constructo sociológico”
3. Las teorías clásicas privilegian el cambio o la permanencia: el funcionalismo en general y el weberiano (aunque sea interaccionista) presenta las entidades profesionales con estabilidad, el cambio sólo es una cuestión de continuo histórico, pero no es un punto crítico, al contrario de la interaccionista, cuya visión de cambio o evolución parta únicamente del conflicto, de la duda, de la incertidumbre en un cambio.

De tal suerte que, Urteaga (2008) propone una teoría de la complejidad en las profesiones:

- Acción profesional: “la profesión produce profesionales que la producen simultáneamente”, no se trata de elegir un dispositivo de poder más poderoso que otro cuando hablamos del profesional y la profesiones, no se busca la supremacía de uno contra el otro, mejor dicho, se trabaja para la integración de ambos, para que el ejercicio profesional sea plural, reflexivo e intersubjetivo.



Gracias a esto es posible que los profesionales puedan permanecer a asociaciones o sindicatos sin alienarse completamente y la ideología que se atribuyan o asuman los lleve a una construcción personal permanente.

- Lógicas de acción profesional: la acción profesional no puede ser una unidad, puesto que los sujetos actúan simultáneamente según diferentes lógicas de acción; lleva consigo sentimientos de competencia, dominación, es importante recalcar que como el autor lo expresa, dichas lógicas coexisten sin centralidad ni jerarquización, ello da como resultado tensiones profesionales. Esta lógica tiene que ver directamente con la configuración de las identidades personal y social, puesto que son los recursos que el sujeto toma para defender la posesión del dispositivo de poder.

De primer momento se lee una configuración de la identidad profesional muy hostil, sin embargo no es así, se puede decir que la competición y la rivalidad resulta el motor para conseguir experiencias nuevas, etc, Urteaga (2008) lo dice; “en esta lógica, las relaciones profesionales son definidas en términos de competición, rivalidad, según intereses personales y colectivos, [pero ello lleva] a la elaboración de estrategias personales donde se crean alianzas, equipos de trabajo, resultan oportunidades para obtener dinero, prestigio, poder, influencia, reconocimiento...”

Cuando una persona se autogestiona desde la teoría de la complejidad los profesionales están orientados al éxito, trabajan por objetivos, pues estos, están definidos, donde los conflictos que inherentemente resultan son resueltos a través de la competencia y la movilización colectiva.

La teoría de la complejidad también abarca la discusión de la construcción de la identidad en sub-sistemas profesionales (que ya fue esbozado hacia el capítulo I)



bajo la propuesta de la dicotomía cambio-permanencia, es donde se apunta por una puesta en acción que encamine a la construcción continua y permanente de una estabilidad en la profesión. Naturalmente nunca se tiene un estado infalible de equilibrio, pero se espera que los periodos de desestabilidad sirvan como motivación de probar las nuevas estrategias construidas a partir de las nuevas habilidades adquiridas y no como un factor obstaculizador para el desarrollo profesional.

Para finalizar la idea, el autor del que retomamos toda la idea expone:

“La sociología de la complejidad se presenta como un esfuerzo de síntesis entre los distintos paradigmas, considerando, por una parte, que cada teoría ofrece conceptos, métodos y problemáticas pertinentes y, por otra parte, que las teorías tienen más puntos comunes que se cree y que son complementarias e integrables. Se trata de un esbozo que necesita ser perfeccionado, completado y profundizado por una reflexión teórica y unas investigaciones empíricas. En este sentido, la sociología de la complejidad es un programa de investigación que se quiere abierto a las críticas rigurosas” (Urteaga, 2008)

Ahora bien, a partir del análisis hecho acerca de las teorías con respecto a la sociología de las profesiones Panaia (2007) logró hacer una síntesis de los aportes teóricos, como resultado de su análisis ella se dio cuenta que todos los autores sean funcionalistas o interaccionistas o bien comulguen con la teoría de la complejidad, tienen puntos coincidentes:

1. La profesión no se puede separar del medio social de donde es practicada.
2. La profesión no está unificada, pero pueden identificarse muy claramente los fragmentos profesionales organizados y competitivos, las segmentaciones, diferenciaciones y procesos de estallido.



3. No existen profesiones estables, todos tienen procesos de estructuración y desestructuración donde pesan los procesos históricos, culturales y jurídicos.
4. La profesión no es objetiva, sino una relación de dinámica entre las instituciones, la organización de formación, la gestión de la actividad, etc. En el seno de las cuales se construyen y se deconstruyen las identidades profesionales tanto sociales como personales.

De igual forma, en todas las teorías logran identificarse cuatro sistemas profesionales cerrados:

1. Función pública: corresponde a la administración del Estado, tienen un estatuto propio, poseen estructura piramidal y se encuentran legitimados.
2. Ingenieros y puestos directivos en el sector privado: competitividad, nuevas formas de organización de la producción.
3. Profesionistas independientes y liberales: plantea marcada autonomía entre en los distintos grupos profesionales según se rijan bajo la lógica del mercado, no hay control sobre el ejercicio de la profesión.
4. Asalariados regulares: el ejercicio profesional es bajo una relación de dependencia, existe un contrato de trabajo y la legislación muestra incidencias sobre la gestión de la mano de obra.

Y por último los seis puntos de Flexner (citado por Panaia, 2007) que debaten las características profesionales comunes a todas las áreas:

1. Las profesiones tratan de operaciones intelectuales asociadas a las grandes responsabilidades individuales.



2. El material de base de su actividad es extraído de la ciencia y de su saber técnico.
3. Sus saberes teóricos comportan aplicaciones prácticas y útiles.
4. Sus saberes son transmisibles por la enseñanza formal.
5. Las profesiones tienden a la autogestión y auto organización en asociaciones.
6. Los miembros de las comunidades profesionales tienen una motivación altruista.

3.2 Clasificación de las Áreas del Conocimiento

INEGI (2011) en la Clasificación mexicana de Programas de Estudio por Campos de Formación Académica. (CMPE) documenta, que contar con la clasificación estandarizada de los campos de formación académica, permite la organización de los programas de estudio en la educación superior, con esta clasificación es posible dar seguimiento a la formación de recursos humanos en el ámbito científico y tecnológico: es una herramienta de análisis también sobre las tendencias del sector educativo y por ende los espacios de inserción laboral.

La clasificación se ejecuta basada en principios rigurosos y que como la UNESCO lo comenta, puedan ser susceptibles a homologarse en el ámbito internacional.

Con la finalidad de buscar una estructura con rigor metodológico, se establece una clasificación que cumpla con los siguientes principios generales: (INEGI, 2011)

1. La clasificación debe ser exhaustiva y considerar el universo de programas de estudio del tipo superior y medio superior existentes en la República Mexicana.
2. Sus categorías deben ser mutuamente excluyentes, esto es, que cada unidad del universo considerado corresponda a un solo agrupamiento.



3. Ser suficientemente detallada para que permita identificar uno a uno los programas de estudio, pero que al mismo tiempo sea de utilidad y con carácter práctico.
4. La clasificación debe ser suficientemente flexible para que pueda satisfacer la diversidad de necesidades de información de los usuarios y se constituya en una herramienta de trabajo en las instituciones involucradas o relacionadas con el tema.
5. Contar con los aspectos teóricos y metodológicos que exigen los requisitos de clasificación de organismos internacionales.
6. Las denominaciones de los distintos campos de formación se deben regir por el principio básico de simplicidad y precisión, esto es, que sean nombres comprensibles para un público informado, pero no necesariamente especialista en el tema.
7. Considerar que los campos de formación académica son sumamente dinámicos y están surgiendo nuevos campos de conocimiento, por lo que se determina que la clasificación debe tener un periodo de vigencia, pero con revisiones periódicas en consenso siempre con las instituciones involucradas en el grupo de trabajo.

La estructura de la clasificación se hizo en varios niveles:

- Primer nivel – Campo amplio, se compone por ocho grupos, enumerados consecutivamente: Educación, artes y humanidades, ciencias sociales, administración y derecho, ciencias naturales, exactas y de la computación, ingeniería, manufactura y construcción, agronomía y veterinaria, salud y servicios.
- Segundo nivel – Campo específico: consta de 22 campos, la clave consta del primer dígito al campo amplio al que pertenece y el segundo dígito al consecutivo del campo específico.
- Tercer nivel – Campo detallado: compuesto de 88 campos, tres dígitos: campo amplio, campo específico y consecutivo del campo detallado.



Y entonces, se tiene:

Campos amplios	Campos específicos	Campos detallados/campos unitarios
1. Educación	11 Ciencias de la educación	111 Didáctica, pedagogía y currículo 112 Planeación y evaluación educativa 113 Orientación y asesoría educativa 114 Tecnología educativa 110 Ciencias de la educación, programas multidisciplinarios o generales
	12 Formación docente	121 Formación docente para educación básica, nivel preescolar 122 Formación docente para educación básica, nivel primaria 123 Formación docente para educación básica, nivel secundaria 124 Formación docente para educación de nivel medio superior 125 Formación docente para educación de nivel superior 126 Formación docente para educación física, artística o tecnológica 127 Formación docente para la enseñanza de asignaturas específicas 128 Formación docente para otros servicios educativos 12801 Formación docente para educación inicial 12802 Formación docente para educación especial 12803 Formación docente en educación para adultos 120 Formación docente, programas multidisciplinarios o generales
2. Artes y humanidades	21 Artes	211 Bellas artes 212 Música y artes escénicas 213 Técnicas audiovisuales y producción de medios 214 Diseño 215 Técnicas y habilidades artesanales 210 Artes, programas multidisciplinarios o generales
	22 Humanidades	221 Teología 222 Lenguas extranjeras 223 Literatura 224 Historia y arqueología 225 Filosofía y ética 220 Humanidades, programas multidisciplinarios o generales

(Continúa)



(Continúa)

Campos amplios	Campos específicos	Campos detallados/campos unitarios
3. Ciencias sociales, administración y derecho	31 Ciencias sociales y estudios del comportamiento	311 Psicología 312 Sociología y antropología 313 Ciencias políticas 314 Economía 315 Trabajo atención social 310 Ciencias sociales y estudios del comportamiento, programas multidisciplinarios o generales
	32 Ciencias de la información	321 Comunicación y periodismo 322 Biblioteconomía
	33 Negocios y administración	331 Negocios y comercio 332 Mercadotecnia y publicidad 333 Finanzas, banca y seguros 334 Contabilidad y fiscalización 335 Administración y gestión de empresas 33501 Administración de sistemas educativos 33502 Administración de empresas 33503 Administración pública 33504 Administración en el campo de la ingeniería y la construcción 33505 Administración en el campo de la agronomía 33506 Administración en el campo de la salud 33507 Administración turística 33508 Administración de restaurantes y gastronomía 33509 Administración en el campo de artes y humanidades 33510 Administración en el deporte 330 Negocios y administración, programas multidisciplinarios o generales
	34 Derecho	341 Derecho 342 Criminología
4. Ciencias naturales, exactas y de la computación	41 Ciencia naturales	411 Biología y bioquímica 412 Ciencias ambientales
	42 Ciencias físicas, químicas y de la tierra	421 Física 422 Química 423 Ciencias de la tierra y de la atmósfera 420 Ciencias físicas, químicas y de la tierra, programas multidisciplinarios o generales
	43 Matemáticas y estadística	431 Matemáticas 432 Estadística
	44 Ciencias de la computación	441 Ciencias de la computación

(Continúa)



Campos amplios	Campos específicos	Campos detallados/campos unitarios
5. Ingeniería, manufactura y construcción	51 Ingeniería industrial, mecánica, electrónica y tecnología	511 Ingeniería mecánica y metalurgia 512 Electricidad y generación de energía 513 Electrónica y automatización 514 Ingeniería química 515 Ingeniería de vehículos de motor, barcos y aeronaves 516 Tecnología y protección del medio ambiente 517 Tecnología de la información y la comunicación 510 Ingeniería industrial, mecánica, electrónica y tecnología, programas multidisciplinarios o generales
	52 Manufacturas y procesos	521 Industria de la alimentación 522 Industria textil, del calzado y piel 523 Industrias de materiales diversos (madera, papel, plástico y vidrio) 524 Minería y extracción 520 Manufacturas y procesos, programas multidisciplinarios o generales
	53 Arquitectura y construcción	531 Arquitectura y urbanismo 532 Construcción e ingeniería civil
6. Agronomía y veterinaria	61 Agronomía, silvicultura y pesca	611 Producción y explotación agrícola y ganadera 612 Horticultura 613 Silvicultura 614 Pesca 610 Agronomía, silvicultura y pesca, programas multidisciplinarios o generales
	62 Veterinaria	621 Veterinaria

(Continúa)



Campos amplios	Campos específicos	Campos detallados/campos unitarios
7. Salud	71.Salud	711 Medicina 71101 Medicina general 71102 Alergología e inmunología 71103 Anestesiología 71104 Angiología 71105 Audiología 71106 Cardiología 71107 Cirugía general 71108 Cirugía de especialidad 71109 Dermatología 71110 Endocrinología 71111 Endoscopia 71112 Gastroenterología 71113 Genética médica 71114 Geriatria 71115 Ginecología y obstetricia 71116 Hematología 71117 Homeopatía y medicina de terapia complementaria 71118 Infectología 71119 Medicina interna y medicina de urgencias 71120 Medicina del deporte 71121 Medicina del trabajo 71122 Medicina familiar 71123 Medicina forense 71124 Nefrología 71125 Neonatología y pediatría 71126 Neumología 71127 Neurología 71128 Oftalmología 71129 Oncología 71130 Otorrinolaringología 71131 Patología y anatomía patológica 71132 Proctología 71133 Psiquiatría 71134 Radiología 71135 Reumatología 71136 Traumatología y ortopedia 71137 Urología 712 Enfermería y cuidados 713 Estomatología y odontología 714 Diagnóstico médico y tecnología del tratamiento 715 Terapia y rehabilitación 716 Farmacia 717 Salud pública 710 Salud, programas multidisciplinarios o generales

8. Servicios	81 Servicios personales	811 Deportes 812 Servicios de embalsamamiento 813 Servicios de belleza 814 Secretariado y asistencia administrativa
	82 Servicios de transporte	821 Servicios de transporte
	83 Seguridad industrial	831 Seguridad industrial
	84 Servicios de seguridad	841 Seguridad pública 842 Servicios militares

fuentes: (INEGI,2001)



3.3 Caracterización de las Ciencias de la Educación y Humanidades

Educación:

Ríos (2007) afirma que, esta área del conocimiento en particular ha sido objeto de muchas tensiones y luchas inclusive visto desde el continuo histórico, estos grandes conflictos giran en torno a la legitimidad científica, a la defensa permanente de sus posibilidades de existencia como campo del saber autónoma o como disciplina, todo ello, gracias a que se trabaja con saberes que se sitúan en las fronteras de la problematización del conocimiento, “de los saberes y las prácticas modernas” (Zuluaga, Sáenz, ríos y Restrepo, 2004, citado por Ríos, 2007). Al poner en manifiesto las discusiones acerca de su legitimidad como ciencia, es que se busca hacer explícito que la Educación, -en tiempos pasados- no se podía considerar como ciencia, puesto que lo consideraban insuficientemente elaborado, jerárquicamente inferior y por debajo de nivel de conocimiento o científicidad requerido.

Sin embargo, a través de los años, los criterios para determinar la legitimidad según Ríos (2007) entre la comunidad científica se ha hecho un poco flexible, de tal forma que se han podido establecer perfiles de ingreso y egreso a los profesionistas de educación superior:

Un profesionista en el área de Educación debe poseer las siguientes competencias:

“Deben capaces de participar en los procesos y proyectos de gestión educativa, planeación y evaluación institucional, desarrollo docente e investigación educativa, además del diseño de programas de capacitación en el ámbito empresarial para responder a los requerimientos del entorno contemporáneo” (Ríos, 2007)



Donde, el perfil docente (que es el que nos ocupa en esta investigación), debe contener estos elementos:

- Participar en el análisis de la problemática educativa como fundamento de la toma de decisiones de la planeación, gestión y evaluación de la educación.
- Participar en el diseño y desarrollo de proyectos de evaluación institucional, proyectos curriculares, asesoría educativa para contribuir a la mejora continua de la institución educativa.
- Planear la enseñanza en los diferentes niveles educativos para favorecer el aprendizaje del alumno, organizando las sesiones, materiales, evaluación y secuencias de clases.
- Aplicar las tecnologías de la información como herramientas de apoyo en el proceso educativo.
- Comprender el proceso de la administración en instituciones educativas y en sus áreas funcionales.
- Participar en el diseño y desarrollo de proyectos de investigación para resolver problemas educativos.

Humanidades

García (1993) conceptualiza a las humanidades como el conjunto de estudios relativos al hombre como ser intelectual y creador, constituyen la esencia de una educación liberal, dan a conocer la historia del progreso humano. Lo que tiene ver



con el ser humano es el ser humano mismo y toda creación o producción que los seres humanos realizamos es objeto de las humanidades.

El autor continúa;

“Las fronteras entre las ciencias humanas y las sociales no siempre están claras. Las ciencias sociales tratan al hombre y su problemática en el contexto social. Disciplinas como la antropología, la historia, la geografía y la literatura son adscritas, por algunos autores, en unos casos con las ciencias humanas y otras con las sociales. Los intentos de clasificación de las ciencias sociales demuestran que las Humanidades y Ciencias Sociales se caracterizan por la fragmentación y el gran abanico de vasos comunicantes que existen entre ellas” (García, 1993)

A su vez, Muñoz (2004) afirma que, a pesar de que socialmente es un campo de la formación muy valorado por el grado de autoconsciencia, reflexión, análisis y crítica que los profesionistas de las humanidades deben poseer, en el sentido neoliberal o mercantilista se tiene que se infravaloran, pues se desconoce cuáles son sus funciones dentro de un mundo profesional, aunque cabe destacar; como es un área del conocimiento emancipadora, el dinero sólo es un dispositivo de poder.

- Función de formación intelectual: se caracteriza por las operaciones que debe regular el proceso cognoscitivo y afectivo para un razonamiento lógico y desarrollador que conduzca a la reflexión en la forma de pensar y actuar.
- Función de formación económica: permite una comprensión de las leyes del devenir económico de la sociedad, tanto referente a lo micro y la macroeconomía, así como en el plano nacional e internacional



- Función de formación política: ofrece una explicación de la existencia e incidencia de las clases sociales y de sus intereses en la dinámica social, así como de los mecanismos, organizaciones e instituciones en los que ellos se plasma y sustenta.
- Función de formación estética: establece una concepción artística, literaria, poética, en relación con los elementos culturales que caracteriza lo bello y sus parámetros en el proceso de creación y percepción de la realidad.
- Función de formación ética: contribuye a la asimilación y apropiación de normas, patrones de conducta que regula las relaciones de los hombres en un momento histórico concreto que trasciende por su relevancia para formar un sistema de valores universales e individuales para accionar.
- Función de formación patriótica- nacional: favorece la elaboración del sentimiento y la autoconciencia de pertenencia e identidad nacional, sobre la base de las tradiciones y valores históricos, sociales y culturales del país.
- Función de concepción del mundo: permite la estructuración consciente en el ámbito teórico de las coordenadas y principios directrices más generales de la actividad social del individuo, mediante una visión integral de conjunto acerca del hombre, la realidad y la activa relación entre ambos.

3.4 Caracterización de las Ciencias Naturales y Exactas

Páramo (2012) afirma que sin querer dar una idea reduccionista, si se quieren entender las ciencias naturales y exactas se debe inherentemente remitirse a las



características del positivismo. Ella propone algunas características descritas en los puntos siguientes:

1. El positivismo se reivindica el primado de la ciencia: sólo conocemos aquello que nos permite conocer las ciencias, y el único método de conocimiento es el propio de las ciencias naturales.
2. El método de las ciencias naturales (descubrimiento de las leyes causales y el control que éstas ejercen sobre los hechos) no sólo se aplica al estudio de la naturaleza sino también al estudio de la sociedad.
3. Por esto la sociología -entendida como la ciencia de aquellos “hechos naturales” constituidos por las relaciones humanas y sociales es un resultado característico del programa filosófico positivista.
4. En el positivismo no sólo se da la afirmación de la unidad del método científico y de la primacía de dicho método como instrumento cognoscitivo, sino que se exalta la ciencia en cuanto único medio en condiciones de solucionar en el transcurso del tiempo todos los problemas humanos y sociales que hasta entonces habían atormentado a la humanidad.
5. La época del positivismo se caracteriza por un optimismo general, que surge de la certidumbre en un progreso imparable (concebido en ocasiones como resultado del ingenio y del trabajo humano, y en otros casos como algo necesario y automático) que avanza hacia condiciones de bienestar generalizado, en una sociedad pacífica y penetrada de solidaridad entre los hombres.
6. El hecho de que la ciencia sea propuesta por los positivistas como único fundamento sólido de la vida de los individuos y de la vida en común; el que se la considere como garantía absoluta del destino de progreso de la



humanidad; el que el positivismo se pronuncie a favor de la divinidad del hecho: todo esto indujo a algunos especialistas a interpretar el positivismo como parte integrante de la mentalidad romántica. En el caso del positivismo, sin embargo, sería la ciencia la que resultaría elevada a la categoría de infinito. El positivismo de Comte, por ejemplo -afirma Koiakowski-, “implica una construcción de filosofía de la historia omnicomprendiva, que culmina en una visión “mesiánica”.

7. Siempre en líneas generales el se caracteriza por una confianza acrítica y a menudo superficial en la estabilidad y en el crecimiento sin obstáculos de la ciencia.

Por ende no es de extrañarse que en la filosofía de la ciencia, toma el término de “explicar”, para las ciencias naturales y “comprender” para las ciencias humanísticas, de tal modo que las primeras se centran en una rigurosidad muy marcada y las segundas tienden a una liberación del intelecto.



Método



MÉTODO

Objetivos generales

Comparar las estrategias identitarias implicadas en la práctica educativa de docentes de la UAEMéx entre las áreas del conocimiento: Educación y Humanidades y Ciencias Naturales y Exactas, por sexo, por tipo de contrato y por escolaridad.

Correlacionar las estrategias identitarias implicadas en la práctica educativa de docentes de la UAEMéx entre las áreas del conocimiento: Educación y Humanidades y Ciencias Naturales y Exactas con la edad.

Objetivos Específicos

- Comparar las estrategias identitarias implicadas en la práctica educativa de los docentes de la UAEMéx por área del conocimiento: Educación y Humanidades y Ciencias Naturales y Exactas.
- Comparar las estrategias identitarias implicadas en la práctica educativa de los docentes de la UAEMéx por área del conocimiento: Educación y Humanidades y Ciencias Naturales y Exactas según el sexo.
- Comparar las estrategias identitarias implicadas en la práctica educativa de los docentes de la UAEMéx por área del conocimiento: Educación y Humanidades y Ciencias Naturales y Exactas según el tipo de contrato.
- Comparar las estrategias identitarias implicadas en la práctica educativa de los docentes de la UAEMéx por área del conocimiento: Educación y Humanidades y Ciencias Naturales y Exactas según la escolaridad.



- Relacionar la edad y las estrategias identitarias implicadas en su práctica educativa de los docentes de la UAEMéx en las áreas del conocimiento: Educación y Humanidades y Ciencias Naturales y Exactas.

Planteamiento del problema y pregunta de investigación

Las universidades, son instituciones que desempeñan primordialmente la misión de formar profesionistas destinados a cubrir las necesidades de la sociedad, por ende han hecho suya la labor de fomentar y desarrollar la investigación básica y aplicada, así como la difusión y extensión de la cultura, pero sobre todo, ha fungido como el vínculo entre el sector productivo y el sector social, como lo comenta Sánchez (2002) las instituciones han fincado las expectativas de desarrollo y transformación social.

Sánchez (2002) afirma que continuamente la educación superior se ha reorientado contemplando las transformaciones sociales como: el acelerado crecimiento demográfico, la expansión de las instituciones públicas y privadas en estas últimas su incremento se ha dado de manera exponencial.

En las últimas décadas del siglo pasado el docente universitario en múltiples casos fue un profesional improvisado debido a la demanda de docentes por el crecimiento acelerado de la matrícula (número de docentes en la UAEMéx en 1978: 1893, en 2013: 6813) lo que llevó a las instituciones educativas a contratar profesores con escasa y en ocasiones nula formación pedagógica, la cual se pensó compensada con su preparación disciplinar como lo afirma Villaruel (2012). Así asume su nueva profesión “docente” enfrentándose a complejos cambios curriculares y construyendo día a día su propia identidad docente.

Dubar conceptualiza la identidad como “la definición de sí – de lo que somos o queremos ser- hecha por nosotros mismos y definición de nosotros hecha por los otros [...] en función de la pertenencia a una categoría principal”.



Así, los docentes han construido sus configuraciones identitarias ya que según Dussel (1998) hay un tipo de quehacer profesional que se constituye como una práctica alienante en la medida en que el objeto se considera fin primario, en lugar del sujeto, tomando en cuenta, que se confrontan dos modelos de educación: modelo pedagógico conductista donde el docente es visto como el poseedor del conocimiento cuya única función es transmitirlo a los estudiantes a su cargo y el modelo de educación basada en competencias donde el docente toma el rol de facilitador cuya función es servir de mediación y/o guía para que el otro (educando) construya su conocimiento.

Ante esta perspectiva, al docente en ocasiones le es difícil adquirir sus propias competencias a la velocidad que los cambios educativos se generan pero si devela una confusión que impacta en los modos de ejercer los roles, por lo que, si bien, los recientes estudios sobre la identidad profesional del docente son relevantes en cuanto se llegue a una comprensión de la construcción de ésta y los elementos que intervienen en su configuración, no resulta suficiente para poder explorar de forma concreta las implicaciones de la identidad docente en su ejercicio profesional. Eirín, García y Moreno (2009) afirman que “el ejercicio de la docencia encierra en sí, fuentes de tensión de presencia prácticamente permanente, a las que el profesor debe enfrentarse de forma coherente, aceptándolas y superándolas para conseguir que el trabajo docente sea agradable y permita la autorrealización del profesor [...] no se trata de dar una visión problemática de la educación, sino una visión positiva de los problemas a superar, con la idea de que la mejor forma de superarlos es conocerlos y afrontarlos”,

De tal forma que las preguntas de investigación que ocupan el presente trabajo son:



Pregunta General:

¿Cuáles son las estrategias identitarias de los docentes en las áreas de conocimiento: Educación y Humanidades y Ciencias Naturales y Exactas y difieren entre sí?

Preguntas específicas

¿Cuáles son las estrategias identitarias implicadas en la práctica educativa de los docentes en el área del conocimiento de Educación y Humanidades?

¿Cuáles son las estrategias identitarias implicadas en la práctica educativa de los docentes en el área del conocimiento de Ciencias Naturales y Exactas?

¿Existen diferencias en las estrategias identitarias implicadas en la práctica educativa de los docentes según el área del conocimiento: Educación y Humanidades y Ciencias Naturales y Exactas?

¿Existe diferencia entre el sexo y las estrategias identitarias de los docentes de la UAEMéx por área del conocimiento?

¿Existe diferencia entre el tipo de contratación y las estrategias identitarias de los docentes de la UAEMéx por área del conocimiento?

¿Existe relación entre la edad de los docentes y las estrategias identitarias implicadas en su práctica educativa por área del conocimiento?

Tipo de Estudio

El tipo de estudio es ex post-facto "...debido a que sus manifestaciones ya han ocurrido o a que son inherentemente no manipulables" (Kerlinger y Lee, 2002).



También se considera descriptivo “busca especificar las propiedades, las características y los (rasgos) de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que se someta a su análisis...”

Planteamiento de hipótesis

De los objetivos específicos del presente proyecto se establecen las siguientes hipótesis estadísticas, sólo se trabajará con las hipótesis nulas.

Área del conocimiento y estrategias identitarias:

Ho. No existe diferencia estadísticamente significativa entre las áreas del conocimiento: Educación y Humanidades y Ciencias Naturales y Exactas en el factor Identidad Resistencia-difusa.

Ho. No existe diferencia estadísticamente significativa entre las áreas del conocimiento: Educación y Humanidades y Ciencias Naturales y Exactas en el factor Identidad Atribuida.

Ho. No existe diferencia estadísticamente significativa entre las áreas del conocimiento: Educación y Humanidades y Ciencias Naturales y Exactas en el factor Identidad Simulación.

Ho. No existe diferencia estadísticamente significativa entre las áreas del conocimiento: Educación y Humanidades y Ciencias Naturales y Exactas en el factor Identidad Asumida.

Sexo y estrategias identitarias:

Ho. No existe diferencia estadísticamente significativa entre hombres y mujeres en el factor Identidad Resistencia-difusa.

Ho. No existe diferencia estadísticamente significativa entre hombres y mujeres en el factor Identidad Atribuida.

Ho. No existe diferencia estadísticamente significativa entre hombres y mujeres en el factor Identidad Simulación.

Ho. No existe diferencia estadísticamente significativa entre hombres y mujeres en el factor Identidad Asumida.

Tipo de contrato y estrategias identitarias:



Ho. No existe diferencia estadísticamente significativa entre profesores de Tiempo Completo y de asignatura en el factor Identidad Resistencia-Difusa.

Ho. No existe diferencia estadísticamente significativa entre profesores de Tiempo Completo y de asignatura en el factor Identidad Atribuida.

Ho. No existe diferencia estadísticamente significativa entre profesores de Tiempo Completo y de asignatura en el factor Identidad Simulación.

Ho. No existe diferencia estadísticamente significativa entre profesores de Tiempo Completo y de asignatura en el factor Identidad Asumida.

Escolaridad y estrategias identitarias

Ho. No existe diferencia estadísticamente significativa entre la escolaridad en el factor de identidad Resistencia-Difusa.

Ho. No existe diferencia estadísticamente significativa entre la escolaridad en el factor de identidad Atribuida.

Ho. No existe diferencia estadísticamente significativa entre la escolaridad en el factor de identidad Simulación.

Ho. No existe diferencia estadísticamente significativa entre la escolaridad en el factor de identidad asumida.

Edad y estrategias identitarias:

Ho. No existe relación estadísticamente significativa entre la edad y el factor Identidad Resistencia-difusa.

Ho. No existe relación estadísticamente significativa entre la edad y el factor de Identidad Atribuida.

Ho. No existe relación estadísticamente significativa entre la edad y el factor Identidad Simulación.

Ho. No existe relación estadísticamente significativa entre la edad y el factor Identidad Asumida.



Definición de variables

Definición conceptual:

Estrategias Identitarias: Para Castells (2001) la identidad es el proceso de construcción del sentido atendiendo un atributo cultural o un conjunto relacionado de atributos culturales, al que se da prioridad sobre el resto de las fuentes de sentido y complementa; “a su vez, las identidades son fuentes de sentido para los propios actores y por ellos mismos son construidas mediante un proceso de individualización”. Alsina (2000), comenta que es posible que se genere una crisis de identidad por las condiciones de pluralismo moderno, ya que su tendencia es la desestabilización del estatus de “algo dado” conferido a los sistemas de sentido y valores que orientan la acción y sustentan la identidad. Si la desestabilización fuera absoluta “equivaldría a la disolución de la sociedad como sistema social significativo” (Castells, 2001)

Por lo que a respuesta de lo anterior Castells (2001) propone 3 estrategias identitarias (tipos de identidad)

- Identidad Atribuida: los actores sociales asumen las propuestas institucionales de manera automática sin un proceso de reflexión. Existe plena convicción en la autoridad, en la pertinencia de sus disposiciones y el orden establecido, se rigen por valores de lealtad y obediencia a la autoridad. Sus funciones se ciñen rigurosamente a las demandas y políticas educativas.
- Identidad de Resistencia-difusa: es la generada por actores que se encuentran en posiciones devaluadas por el grupo en el poder, por lo que construyen trincheras de resistencia basándose en principios diferentes a los que impregnan las instituciones. Existe obstinación y rechazo a las propuestas sin un análisis previo de los documentos. Parten de referentes teóricos y convicciones disimiles a las demandas institucionales. Sin embargo, en otro tenor, dentro de la misma estrategia identitaria, puede existir una confusión en: roles, creencias y valores. Existe confusión en el



sustento teórico de su práctica docente, los métodos y estrategias a emplear y los fines de la formación. Muestra un desequilibrio de las representaciones y referentes que rigen su práctica educativa, por ende que la resistencia sea un producto de la identidad.

- **Identidad Asumida:** cuando los actores sociales, basándose en los materiales culturales de los que dispone, construye una nueva identidad y redefine la posición de su práctica educativa, no existe una resistencia, ni una disposición automática, por el contrario, una actitud reflexiva y propositiva respecto a la práctica, la normatividad y los valores.

Y por último, la estrategia identitaria siguiente es una construcción de Zanatta (2012) donde se intenta dar respuesta a la identidad que no se adapta a ninguna de las condiciones anteriores:

- **Identidad de Simulación:** este tipo de estrategia se origina por conveniencia y deseabilidad social. Se aparenta la identificación de valores, métodos, funciones y roles para con las demandas de la estructura social pero persiste un estado de apatía. Parte de una profunda convicción de que no puede modificar la realidad y que solo puede evitar conflictos aparentando responder a las demandas sociales sin comprometerse, se asemeja a una conducta de socialconformismo.

Definición operacional:

La medición correspondiente a las estrategias identitarias, se ejecutó a través del instrumento utilizado para el presente proyecto de investigación, el cual se llama: Escala de Estrategias Identitarias en la Práctica Educativa, (Zanatta, Gama, García, Ponce y Sánchez 2014).



Población y muestra.

La muestra resultó no probabilística de tipo accidental, donde se aplicó el instrumento a 83 sujetos, 43 hombres y 40 mujeres, con edades entre los 29 y los 65 años.

Instrumento

Descripción del Instrumento:

El instrumento utilizado en el proyecto de investigación es la Escala de Estilos Identitarios en la Práctica Educativa, (Zanatta, Gama, García, Ponce y Sánchez 2014), de ejecución típica, lápiz y papel, la cual consta de 29 reactivos que exploran los estilos identitarios.

1. **Identidad Atribuida:** los actores sociales asumen las propuestas institucionales de manera automática sin un proceso de reflexión. Existe plena convicción en la autoridad, en la pertinencia de sus disposiciones y el orden establecido, se rigen por valores de lealtad y obediencia a la autoridad. Sus funciones se ciñen rigurosamente a las demandas y políticas educativas.
2. **Identidad de Resistencia-difusa:** es la generada por actores que se encuentran en posiciones devaluadas por el grupo en el poder, por lo que construyen trincheras de resistencia basándose en principios diferentes a los que impregnan las instituciones. Existe obstinación y rechazo a las propuestas sin un análisis previo de los documentos. Parten de referentes teóricos y convicciones disimiles a las demandas institucionales. Sin embargo, en otro tenor, dentro de la misma estrategia identitaria, puede existir una confusión en: roles, creencias y valores. Existe confusión en el sustento teórico de su práctica docente, los métodos y estrategias a emplear y los fines de la formación. Muestra un desequilibrio de las representaciones y referentes que rigen su práctica educativa, por ende que la resistencia sea un producto de la identidad.



3. Identidad Asumida: cuando los actores sociales, basándose en los materiales culturales de los que dispone, construye una nueva identidad y redefine la posición de su práctica educativa, no existe una resistencia, ni una disposición automática, por el contrario, una actitud reflexiva y propositiva respecto a la práctica, la normatividad y los valores.
- Identidad de Simulación: este tipo de estrategia se origina por conveniencia y deseabilidad social. Se aparenta la identificación de valores, métodos, funciones y roles para con las demandas de la estructura social pero persiste un estado de apatía. Parte de una profunda convicción de que no puede modificar la realidad y que solo puede evitar conflictos aparentando responder a las demandas sociales sin comprometerse, se asemeja a una conducta de socialconformismo.

Validez y Confiabilidad

En cuanto a la validez del instrumento, los datos del análisis factorial son; un KMO de .91, la prueba de esfericidad de Bartlett con una significancia de .00.

Con respecto a la confiabilidad, el Alpha de Cronbach del instrumento arroja un dato de .90.

Diseño de la investigación

Según las condiciones descritas por Kerlinger y Lee (2002) el presente proyecto de investigación corresponde al diseño transversal comparativo ya que “tiene como objetivo indagar la incidencia de las modalidades de una o más variables en dos grupos de la población”, en este caso, las estrategias identitarias utilizadas por los docente según área del conocimiento donde ejerzan su práctica docente.



Procesamiento de información

Los datos obtenidos de la fase de aplicación del instrumento fueron tratados estadísticamente a través del programa de análisis Statistical Package for the Social Sciences a través de la estadística descriptiva y estadística inferencial por medio de:

- Prueba F. para conocer la diferencia entre grupos.
- Prueba t para conocer la diferencia entre muestras independientes.
- Coeficiente de correlación producto-momento de Pearson para conocer la relación entre muestras.



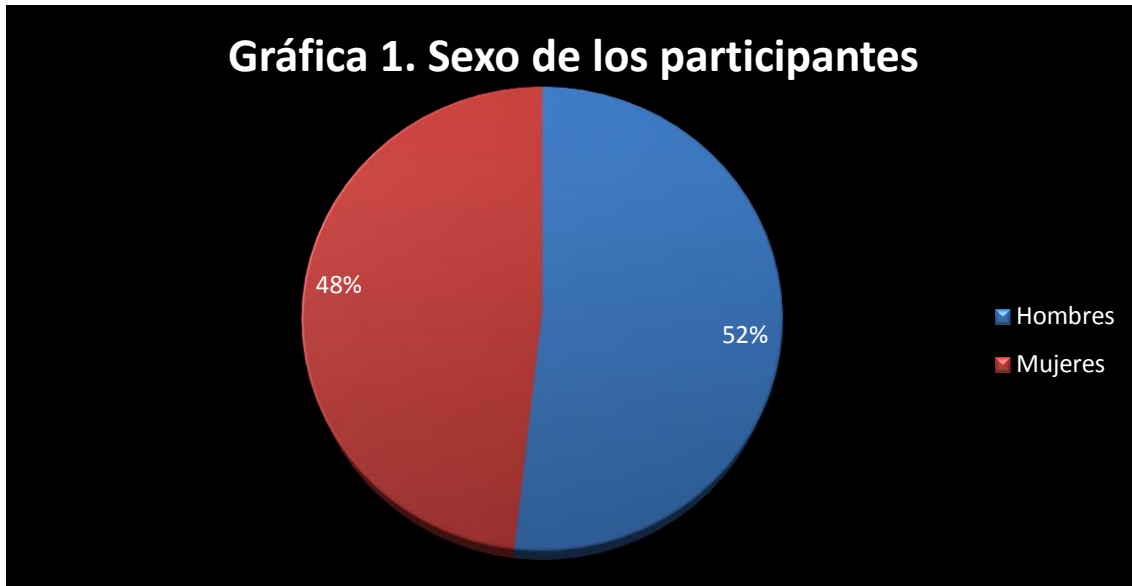
Resultados

RESULTADOS

Se aplicó el instrumento de Escala de Estrategias Identitarias en la Práctica Educativa (Zanatta, Gama, García, Ponce y Sánchez, 2014), los resultados obtenidos se presentan a continuación.

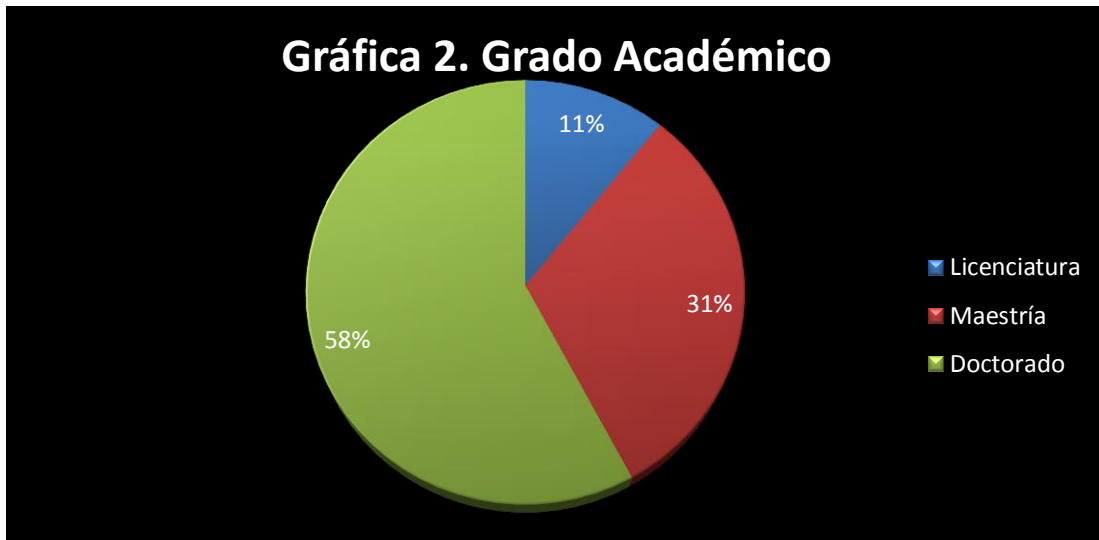
Características de la muestra

La muestra se construyó a partir de 83 participantes, el 51.8% hombres y el 48.2% mujeres.



La edad de los participantes oscila en un rango de 29 a 65 años con una media de 45 años y una desviación estándar de 8.4.

Por escolaridad, el 10.84% de la muestra poseen un grado académico de licenciatura, el 31.32% de maestría y el 57.83% de doctorado.



Con respecto al tipo de contratación; el 75.90% de la muestra es Profesor de Tiempo Completo y el 24.1% es Profesor de Asignatura.



Estadísticos descriptivos de los resultados del instrumento, Escala de Estrategias Identitarias en la Práctica Educativa.

Los factores que integran la Escala de Estrategias Identitarias en la Práctica Educativa son: Identidad Resistencia-Difusa, Identidad Atribuida, Identidad



Simulación e Identidad Asumida. Se calcularon los parámetros de media y desviación estándar, los resultados se presentan en la tabla 1.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos

Estadísticos Descriptivos			
Factores Identidad	N	Media	Desviación estándar
Resistencia-difusa	228	2.57	.84
Atribuida	228	3.42	.76
Simulación	228	3.11	1.01
Asumida.	228	3.89	.72

La media más alta, corresponde al factor Identidad Asumida y la más baja al factor Resistencia-Difusa.

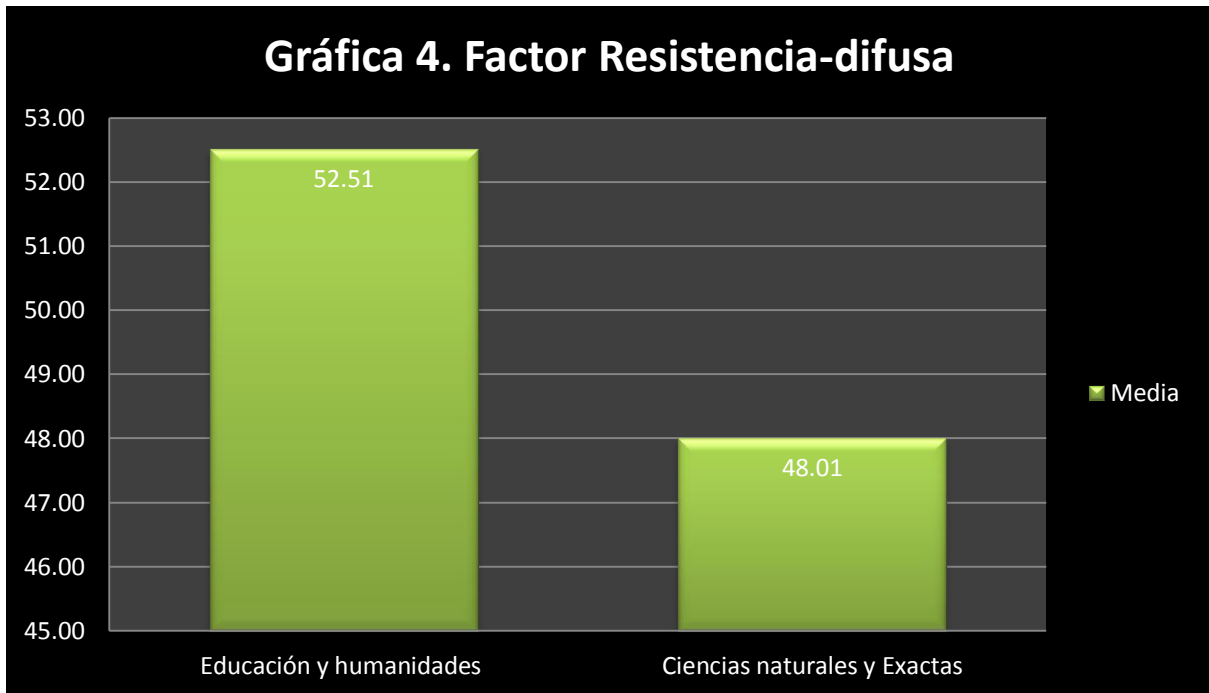
Comparación entre las áreas del conocimiento y las estrategias identitarias.

Se ejecutó la prueba t para determinar diferencias estadísticamente significativas que permitirán aceptar o rechazar las hipótesis planteadas.

Tabla 2. Factor: Identidad Resistencia-difusa

Área de conocimiento	N	Media	Desviación estándar	Prueba t	Sig. p
Educación y Humanidades	39	52.51	13.32	-1.316	.192
Ciencias Naturales y Exactas	44	48.09	16.82		

La comparación entre áreas del conocimiento en el factor identidad Resistencia-difusa no es diferente estadísticamente, ya que la prueba $t = -1.31$ con un nivel de significancia de $p = 0.192$. Por lo que se acepta la hipótesis nula planteada.



En la gráfica anterior se observan los puntajes alcanzados con respecto a las medias; la más alta corresponde al área del conocimiento Educación y Humanidades con una desviación estándar de 13.32.

Tabla 3. Factor: Identidad Atribuida

Área de conocimiento	N	Media	Desviación estándar	Prueba t	Sig. p
Educación y Humanidades	39	18.74	5.03	1.925	.058
Ciencias Naturales y Exactas	44	20.84	4.88		

La comparación entre las áreas del conocimiento y el factor Identidad Atribuida no es diferente estadísticamente ya que, la prueba $t = 1.92$ con un nivel de significancia de $p = 0.058$. Por ende, se acepta la hipótesis nula planteada.



Gráficamente se muestran las medias obtenidas en el factor identidad atribuida, donde la media mayor se encuentra en el área de Ciencias Naturales y Exactas con una desviación estándar de 4.88.

Tabla 4. Factor: Simulación

Área de conocimiento	N	Media	Desviación estándar	Prueba t	Sig. p
Educación y Humanidades	39	14.79	3.31	2.322	.023
Ciencias Naturales y Exactas	44	16.29	2.56		

La comparación entre áreas del conocimiento y el factor Identidad Simulación presenta una diferencia estadísticamente significativa, ya que, la prueba $t = 2.32$ con un nivel de significancia de $p = .023$. Por ende se rechaza la hipótesis nula planteada.

Las medias alcanzadas se muestran de manera gráfica a continuación, la más alta corresponde a Ciencias Naturales y Exactas con una desviación estándar de 2.56.



Gráfica 6. Factor Simulación



Tabla 5. Factor: Asumida

Área de conocimiento	N	Media	Desviación estándar	Prueba t	Sig. p
Educación y Humanidades	39	12.92	4.12	-1.731	.087
Ciencias Naturales y Exactas	44	11.50	3.36		

La comparación entre las áreas de conocimiento y el factor Identidad Asumida no es diferente estadísticamente, ya que la prueba $t = 1.731$ con un nivel de significancia de .087. Por ende se acepta la hipótesis nula planteada.

Gráficamente se muestra la media más alta que se encuentra en el área de Educación y Humanidades con una desviación estándar de 4.12.



Comparación por sexo y las estrategias identitarias

Los datos que a continuación se presentan, responden a los resultados obtenidos de la ejecución de la prueba t, con esto es posible aceptar o rechazar las hipótesis planteadas, contenidas en el apartado anterior.

Tabla 6. Comparación entre sexo y las estrategias identitarias

Factores Identidad	Género	N	Media	Desviación estándar	Prueba t	Sig. p
Resistencia-Difusa	Masculino	43	49.58	16.63	-.359	.720
	Femenino	40	50.80	14.02		
Atribuida	Masculino	43	20.27	5.39	.793	.430
	Femenino	40	19.40	4.64		
Simulación	Masculino	43	15.76	2.60	.552	.582
	Femenino	40	15.40	3.42		
Asumida	Masculino	43	11.76	3.81	-1.002	.319
	Femenino	40	12.60	3.74		

En la tabla 6 se observa la comparación realizada entre el sexo y las estrategias identitarias, los resultados fueron:

La comparación entre hombres y mujeres del factor Identidad Resistencia-difusa no es diferente estadísticamente, ya que la prueba $t = -.359$ con un nivel de



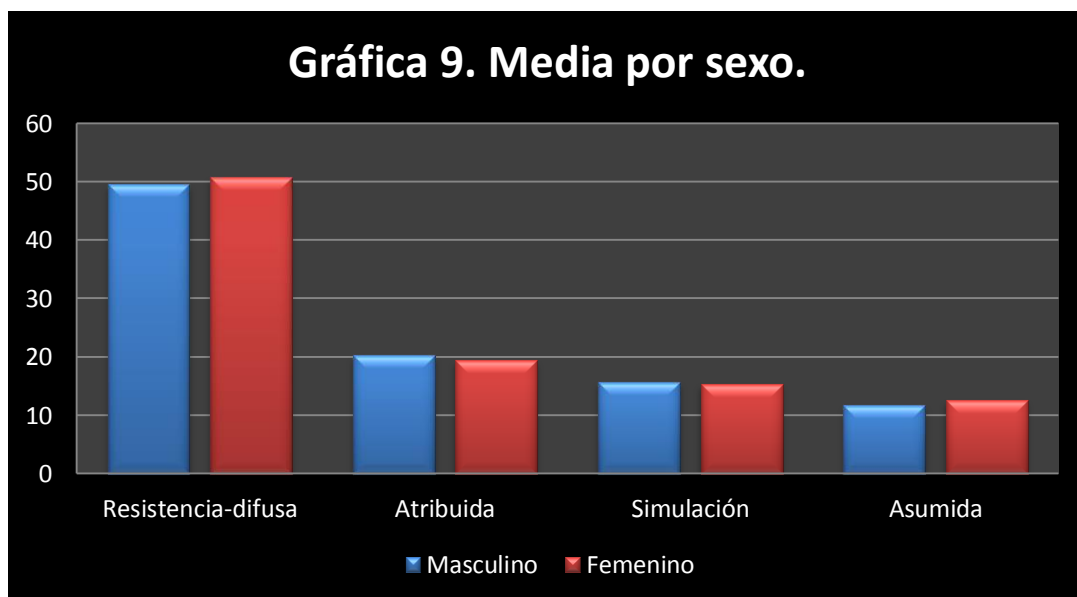
significancia de $p= 0.720$. Por lo que a un nivel de significancia de 0.05 se acepta la hipótesis nula planteada.

La comparación entre hombres y mujeres del factor identidad Atribuida no es diferente estadísticamente, pues, el puntaje de la prueba $t= 79.3$ con un nivel de significancia de $p= 0.43$. Por lo se acepta la hipótesis nula planteada.

La comparación entre hombres y mujeres del factor Identidad Simulación no es diferente estadísticamente ya que, la prueba $t= .55$ con un nivel de significancia de $p= 0.582$. Por lo que se acepta la hipótesis nula planteada.

La comparación entre hombres y mujeres en el factor Identidad Asumida no presenta diferencia estadística significativa puesto que la prueba $t= -1.00$ y el nivel de significancia es de $p=0.319$. Por lo que se acepta la hipótesis nula planteada.

De forma gráfica se exponen las medias obtenidas por género de cada factor.



Fuente Directa.

Las medias más altas corresponden sexo masculino en las cuatro estrategias identitarias.



Comparación entre tipo de contrato y estrategias identitarias

Se realizó la prueba t por tipo de contrato (Profesor de tiempo completo (PTC) y asignatura) y las estrategias identitarias para aceptar o rechazar las hipótesis nulas planteadas.

Tabla 7. Comparación entre tipo de contrato y estrategias identitarias

Factores Identidad	Contrato	N	Media	Desviación estándar	Prueba t	Sig. p
Resistencia-Difusa	PTC	63	50.71	15.60	.589	.560
	Asignatura	20	48.45	14.78		
Atribuida	PTC	63	19.98	5.26	.132	.682
	Asignatura	20	19.45	4.34		
Simulación	PTC	63	15.65	2.99	.322	.728
	Asignatura	20	15.40	3.15		
Asumida	PTC	63	12.06	3.71	-.447	.656
	Asignatura	20	12.50	4.08		

Los resultados son los siguientes:

La comparación entre profesores de tiempo completo y profesores de asignatura del factor Identidad Resistencia-difusa no es diferente estadísticamente, ya que la prueba $t = .589$ con un nivel de significancia de $p = 0.560$. Por lo que a un nivel de significancia de 0.05 se acepta la hipótesis nula planteada.

La comparación entre profesores de tiempo completo y profesores de asignatura del factor Identidad Atribuida no es diferente estadísticamente, ya que la prueba $t = .132$ con un nivel de significancia de $p = 0.682$. Por lo que se acepta la hipótesis nula planteada.

La comparación entre profesores de tiempo completo y profesores de asignatura del factor Identidad Simulación no es diferente estadísticamente, ya que la prueba



$t = .322$ con un nivel de significancia de $p = 0.728$. Por lo que se acepta la hipótesis nula planteada.

La comparación entre profesores de tiempo completo y profesores de asignatura del factor Identidad Asumida no es diferente estadísticamente, ya que la prueba $t = -.477$ con un nivel de significancia de $p = 0.656$. Por lo que se acepta la hipótesis nula planteada.

Comparación entre escolaridad y estrategias identitarias

Se realizó el análisis de varianza (prueba F) para obtener los datos necesarios que permitan aceptar o rechazar las hipótesis contenidas en el método con respecto al último grado de estudios.

Tabla 8. Comparación entre escolaridad y estrategias identitarias

Factor Identidad	Último grado	N	Media	Desviación Estándar	Prueba F	Sig. p
Resistencia-Difusa	Licenciatura	9	46.44	6062	.298	.743
	Maestría	26	50.34	2.63		
	Doctorado	48	15.65	2.26		
	Total	83	15.35	1.68		
Atribuida	Licenciatura	9	22.22	4.86	1.348	.266
	Maestría	26	19.03	4.47		
	Doctorado	48	19.85	5.30		
	Total	83	19.85	5.03		
Simulación	Licenciatura	9	15.55	2.45	.066	.936
	Maestría	26	15.77	2.77		
	Doctorado	48	15.50	3.27		
	Total	83	15.59	3.01		
Asumida	Licenciatura	9	12.22	3.96	.004	.996
	Maestría	26	12.11	4.15		
	Doctorado	48	12.18	3.62		
	Total	83	12.17	3.78		



La comparación entre la escolaridad en el factor identidad Resistencia-difusa no es diferente estadísticamente, ya que la prueba $F= 0.298$ con un nivel de significancia de $p= 0.743$. Por lo que a un nivel de significancia de $p= .05$ se acepta la hipótesis nula planteada.

La comparación entre la escolaridad en el factor identidad Atribuida no es diferente estadísticamente, ya que la prueba $F= 1.348$ con un nivel de significancia de $p= 0.266$. Por lo que se acepta la hipótesis nula planteada.

La comparación entre la escolaridad en el factor identidad Simulación no es diferente estadísticamente, ya que la prueba $F= .066$ con un nivel de significancia de $p= 0.936$. Por lo que se acepta la hipótesis nula planteada.

La comparación entre la escolaridad en el factor identidad Asumida no es diferente estadísticamente, ya que la prueba $F= .004$ con un nivel de significancia de $p= 0.996$. Por lo que se acepta la hipótesis nula planteada.

Correlación entre edad y las estrategias Identitarias

Se obtuvo el coeficiente de correlación producto-momento de Pearson entre la edad y los factores a efectos de la comprobación de hipótesis planteadas:

Tabla 9. Correlación entre edad y estrategias identitarias

Factores Identidad	N	Media	Desviación Estándar	Correlación de Pearson	Sig. p
Resistencia-Difusa	228	50.16	8.40	.059	.594
Atribuida	228	19.85	5.03	.006	.958
Simulación	228	15.59	3.01	-.113	.309
Asumida	228	12.17	3.78	-.008	.944

Los resultados a continuación:



La relación entre la edad y el factor Identidad Resistencia-difusa no es estadísticamente significativa, puesto $r = -.059$ con un nivel de significancia de $p = 0.594$. Por lo que se acepta la hipótesis nula planteada.

La relación entre la edad y el factor Identidad Atribuida no es estadísticamente significativa, $r = -.006$ con un nivel de significancia de $p = 0.958$. Por lo que se acepta la hipótesis nula planteada.

La relación entre la edad y el factor Identidad Simulación no es estadísticamente significativa, puesto que $r = -.113$, con un nivel de significancia de $p = 0.309$. Se acepta la hipótesis nula.

La relación entre la edad y el factor Identidad Asumida no es estadísticamente significativa, ya que $r = -.008$ con un nivel de significancia de $p = 0.944$. Por ende, se acepta la hipótesis nula planteada.



Análisis De Resultados



ANÁLISIS DE RESULTADOS

Cuando se habla de identidad se recurre a un ejercicio cognitivo casi de forma automática que establece una cuestión ¿Quién soy?/ ¿Quiénes somos? que desde una visión filosófica como lo argumenta Larrain (2001) lleva a reflexionar sobre el concepto de mismidad, es decir, no soy lo que otra persona ya es o soy lo que otra persona no es, es aquello que discursado de forma coloquial, nos hace únicos, como individuos o como grupos y que nos sujeta a un marco de referencia determinado por la cultura.

El estudio de la identidad, por tanto, ha cobrado fuerza en los últimos años debido a que los cambios que se han gestado en el ámbito social, político, educativo e inclusive económico como la globalización de la economía, la materialización del talento humano, la introducción de nuevas tecnologías, el control de los mass media sobre la población, el desempleo o el subempleo o las transformaciones en los roles sexuales, por mencionar algunos, trastocan los efectos psicológicos y sociales determinando la construcción de la identidad que actualmente apunta a un individualismo, pero que a su vez, el fácil acceso a la información, el contacto continuo con los pares y la sobre-estimulación mediática en general, amplía el abanico de posibles respuestas de una persona ante una situación dada.

La importancia de los estudios sobre la identidad per se, radica en varios aspectos, como lo comenta Santamaría (2007): la identidad es compuesta, es decir, dentro del individuo o del grupo, no hay una identidad legítima, sino que es un constructo de muchas otras identidades que atravesadas por la cultura “transportan valores e indicadores de acciones, de pensamientos y de sentimientos” (p.15), de tal forma que la identidad resulte ser la síntesis que cada persona hace de los valores, sistema de creencias. La otra razón que justifica los estudios sobre identidad es que resulta dinámica; “soy yo” inicialmente responde la cuestión planteada al principio del presente documento, sin embargo, la significación de ese “soy yo” no se mantendrá estático, puesto que, dependerá del momento actual en donde la persona se encuentre, los aprendizajes, el plan de



vida, la experiencia, etc. de tal suerte que la identidad sea un elemento constante en el ser humano pero que se mantiene en actualización permanente.

La tercera característica de la identidad, descansa dentro de la dialéctica; se explica mejor cuando se está consciente de que la identidad es un proceso de construcción que no se hace de forma solitaria o aislada, sino que se modifica a través del encuentro con el Otro.

Por lo que resultaría interesante replantear estas líneas “la identidad responde a las preguntas ¿quién soy?, ¿Quiénes somos? Repensando los cuestionamientos “¿Quién soy en relación a los demás? ¿Qué son los otros en relación a mí?” (Larraín, 2001, p.40)

Al intentar responder estas interrogantes surge el constructo de identidad social, la cual se explica bien gracias a la teoría de la identidad social desarrollada por Henry Tajfel hacia la década de los cincuenta (Scandroglio, López y San José Sebastián, 2008), la cual parte de la premisa de que por muy compleja que sea la imagen que tienen las personas de sí mismos cuando se contrasta con el mundo físico y social, algunos de los aspectos son aportados por la pertenencia a los grupos o categorías sociales, (Tajfel, 1981), la identidad social entonces responde al “conocimiento que posee un individuo y que pertenece a determinados grupos sociales junto a la significación emocional y de valor que tiene para él dicha pertenencia” (Scandroglio, López y San José Sebastián, 2008). De tal forma que la construcción de la persona es en relación a la elaboración de la sociedad bajo su historicidad, reglas, normas sociales, lenguaje, control social, producción de subjetividades, entre otros aspectos más. (Peris, 2007)

Por lo anteriormente expuesto, queda claro que la identidad está presente en cada una de las esferas de desarrollo del ser humano y en cada uno de sus ámbitos de actuación, bajo la premisa de que en cierta medida el hombre la va forjando a través de la educación informal y con suerte bajo la educación formal, ¿Qué es lo que sucede entonces cuando se piensa la identidad en un docente? Para responder el cuestionamiento, se parte de que como lo afirman Zanatta y Yurén



(2010) la formación de la identidad puede estudiarse desde las esferas de desarrollo del ser humano, por lo que se puede encontrar una configuración identitaria de lo profesional, la cual es constituida a través de las representaciones, expectativas, cualidades, valores y costumbres que determinan el ejercicio de las funciones y roles de una persona, en este caso el docente. De la mano va la configuración identitaria de lo disciplinar, la cual descansa en la representación de la disciplina, su continuo histórico, sus alcances, de la posición epistemológica, etc, en donde, también es necesario –como en la identidad profesional- una consolidación constante a través de la incorporación de valores, creencias, costumbres y prácticas del docente; el conjunto de las dos, por tanto, inciden de forma sustancial en la constante actualización de la identidad personal, la cual según Zanatta y Yurén (2010) “refiere a la constitución del sujeto en relación con relación a su profesión y el sentido que ésta adquiere en su proyecto personal”

Especificando un poco en el ejercicio docente, Brand (2003) afirma que la identidad docente en un primer momento no es un reflejo fiel de la configuración de la identidad, que si bien es cierto que los docentes que ingresan a laborar traen consigo una serie de repertorios, relacionados con el campo de conocimiento en que se han especializado, el tipo de institución en que han estudiado y otros lugares donde han laborado, determinan cierta parte de su identidad profesional, al igual que se asume que entre mayor antigüedad se tenga en dicha institución, la identidad profesional se relacionará con el conocimiento de la filosofía, el ideario, misión y valores institucionales. Por otra parte Villaruel (2012) comenta que los mismos docentes de pronto no llegan a dilucidar de forma concreta que la identidad es construida de forma holística, no sólo es resultado de las comparaciones que hacen ante su gremio profesional sino que tiene que ver con significados y percepciones profesionales ante el contexto escolar; dicha confusión da como resultado la dificultad en la trascendencia del proyecto de vida y/o la actualización de la identidad personal. A medida en que esto sea asimilado por el docente es como puede darse por constituido un sentido de pertenencia, vital para la configuración de la identidad.



En México, en los últimos años han ocurrido un sinnúmero de cambios sociopolíticos que inciden directamente en las políticas educativas, ellas determinan cuáles son las pautas a seguir en cuanto a la práctica educativa; se ha transcendido en relativamente poco tiempo del modelo pedagógico conductista (donde el alumno era mero receptáculo de información y el docente era el poseedor absoluto del conocimiento) al modelo de educación basado en competencias donde según Argudín (2005) el *educando* es el fin y centro del proceso educativo, de tal suerte que el objetivo principal de este modelo es el desarrollo del pensamiento crítico del estudiante, con objeto de que éste “cuente con las herramientas que le permitan discernir, deliberar y elegir libremente, de tal forma que pueda comprometerse con la construcción de sus propias competencias”

Para Sayago, Chacón y Rojas (2008) plantearse el tema de la identidad supone transitar por su *multidimensionalidad*, por cuanto es un término complejo que puede descomponerse en muchas aristas susceptibles de ser investigadas. Las investigaciones recientes han versado en documentar el proceso de la construcción de la identidad docente por ejemplo, Sayago, Chacón y Rojas (2008) donde exploraron la construcción de la identidad profesional y analizaron de qué manera los referentes de identidad construidos durante la formación universitaria, responden a las exigencias educativas del momento actual, la metodología fue cualitativa utilizando el enfoque biográfico narrativo: biogramas, relatos autobiográficos y entrevistas, cuyos hallazgos a grandes rasgos fueron: la identidad profesional docente en los estudiantes constituye una condición mediante la cual se reconocen como miembros de un colectivo aceptado socialmente y que de ahí comienza a construirse la identidad aunque la parte individual también es determinante, se encuentran en un momento determinado confundidos cuando es necesario separarse del contexto de prácticas e insertarse al campo laboral propiamente, los rasgos identitarios se construyen a través de las experiencias con mayor carga emocional y que generalmente conllevaron una toma de decisiones o resolución de problemas pero que éstos se actualizan constantemente debido al trabajo de los educandos y a la apropiación de las



experiencias de ellos conforme va pasando el tiempo y las generaciones van modificando sus patrones de conducta.

De igual forma, sobre la misma temática, De la Puente (2010) presenta una investigación que estudia la relación entre la identidad y la formación del docente en un espacio específico (CCH SUR) cuyos objetivos específicos fueron: determinar la autopercepción como docentes, la significación que le dan a la tarea, la relevancia que le atribuyen los procesos de formación, las identificaciones con la institución y el modelo educativo; la metodología utilizada fue de corte exploratorio, utilizando las siguientes técnicas: revisión de documentos, notas de campo, entrevistas y aplicación de cuestionarios. Los hallazgos versan en “la alusión permanente de los docentes a su rol de “transmisores de conocimientos”, en la habilidad de saber manejar a los estudiantes, “llevar las riendas” y su preocupación incesante por “terminar el programa” y al hecho de percibir a los alumnos como moldeables [...] así como las estrategias que más frecuentemente se observan entre los profesores son las de pertenencia e integración, es decir, ellos repiten el discurso del modelo como si coincidieran plenamente con él, aunque ni la permanencia en la institución ni la experiencia pudiera haber contribuido a ello, no conjugan el discurso con la práctica logrando así, que el discurso que se asume como formador sólo realice la función en la práctica de transmisivo y prescriptivo” (De la Puente, 2010)

En estudios más específicos se encuentran Ojeda, (2006), Ojeda (2008), Ávalos y Sotomayor (2012), Brand (2003) quienes indagaron sobre la caracterización de los rasgos de la identidad docente, donde los anteriores convergen en general en varios puntos: primero, los rasgos se especifican según el saber disciplinar, segundo, se configuran dentro de un proceso temporal y relacional, tercero, tiene un significado de proyección es decir, desde su campo de especialización hasta el final de su vida laboral, cómo es que se acercan, inician, posicionan y asumen su rol en la práctica.



Otros autores aterrizaron sus proyectos de investigación en problemáticas puntuales como Villaruel (2012) quién documentó cuales son las condiciones que colocan a la práctica docente en un estado de vulnerabilidad que se agudiza con la exigencia institucional y que provoca una crisis de identidad. A su vez, Poujol (2007) indaga sobre la construcción de la identidad moral en los docentes con la finalidad de identificar y pretensiosamente evaluar cuales son las estrategias que éstos utilizar para enfrentar las condiciones de pobreza en los educandos, y por último, Romo (1996) nos presenta los rasgos constitutivos de la identidad del docente en Psicología, no obstante como es explícito, la investigación es de hace ocho años, de ese tiempo a la actualidad, los resultados arrojados serían completamente diferentes debido a los constantes cambios sociales, políticos y culturales.

Como resultado de este breve estado del arte se puede observar lo siguiente, las investigaciones solo refieren la autopercepción de la identidad del docente, los rasgos constitutivos de la identidad del docente y el proceso de construcción de identidad, mayoritariamente a través de estudios biográficos y entrevistas, así como sólo a nivel medio superior.

Por lo que la presente investigación tiene como objetivo comparar las estrategias identitarias de los docentes pertenecientes a las Dependencias de Educación Superior de la Universidad Autónoma del Estado de México.



Conclusiones



CONCLUSIONES

Las universidades, son instituciones que desempeñan primordialmente la misión de formar profesionistas destinados a cubrir las necesidades de la sociedad, por ende han hecho suya la labor de fomentar y desarrollar la investigación básica y aplicada, así como la difusión y extensión de la cultura, pero sobre todo, ha fungido como el vínculo entre el sector productivo y el sector social, como lo comenta Sánchez (2002) las instituciones han fincado las expectativas de desarrollo y transformación social.

Sánchez (2002) afirma que continuamente la educación superior se ha reorientado contemplando las transformaciones sociales como: el acelerado crecimiento demográfico, la expansión de las instituciones públicas y privadas en estas últimas su incremento se ha dado de manera exponencial.

En las últimas décadas del siglo pasado el docente universitario en múltiples casos fue un profesional improvisado debido a la demanda de docentes por el crecimiento acelerado de la matrícula (número de docentes en la UAEMéx en 1978: 1893, en 2013: 6813) lo que llevó a las instituciones educativas a contratar profesores con escasa y en ocasiones nula formación pedagógica, la cual se pensó compensada con su preparación disciplinar como lo afirma Villaruel (2012). Así asume su nueva profesión “docente” enfrentándose a complejos cambios curriculares y construyendo día a día su propia identidad docente.

Dubar conceptualiza la identidad como “la definición de sí – de lo que somos o queremos ser- hecha por nosotros mismos y definición de nosotros hecha por los otros [...] en función de la pertenencia a una categoría principal”.

Así, los docentes han construido sus configuraciones identitarias ya que según Dussel (1998) hay un tipo de quehacer profesional que se constituye como una práctica alienante en la medida en que el objeto se considera fin primario, en lugar



del sujeto, tomando en cuenta, que se confrontan dos modelos de educación: modelo pedagógico conductista donde el docente es visto como el poseedor del conocimiento cuya única función es transmitirlo a los estudiantes a su cargo y el modelo de educación basada en competencias donde el docente toma el rol de facilitador cuya función es servir de mediación y/o guía para que el otro (educando) construya su conocimiento.

Ante esta perspectiva, al docente en ocasiones le es difícil adquirir sus propias competencias a la velocidad que los cambios educativos se generan pero si devela una confusión que impacta en los modos de ejercer los roles, por lo que, si bien, los recientes estudios sobre la identidad profesional del docente son relevantes en cuanto se llegue a una comprensión de la construcción de ésta y los elementos que intervienen en su configuración, no resulta suficiente para poder explorar de forma concreta las implicaciones de la identidad docente en su ejercicio profesional. Eirín, García y Moreno (2009) afirman que “el ejercicio de la docencia encierra en sí, fuentes de tensión de presencia prácticamente permanente, a las que el profesor debe enfrentarse de forma coherente, aceptándolas y superándolas para conseguir que el trabajo docente sea agradable y permita la autorrealización del profesor [...] no se trata de dar una visión problemática de la educación, sino una visión positiva de los problemas a superar, con la idea de que la mejor forma de superarlos es conocerlos y afrontarlos”



BIBLIOGRAFÍA

- Alsina, M. (2000) Las Estrategias Identitarias entre el Ser y el Hacer; *Afers Internationals*. Número 43-44
- Althusser L. (1992) *Ideología y aparatos ideológicos del estado*; México; Nueva Visión
- ANUIES (1996) Programa de mejoramiento del Profesorado de las Instituciones de Educación Superior, México [on-line] Disponible en: http://201.161.2.34/servicios/p_anuiес/publicaciones/revsup/res101/txt8a.htm
- ANUIES, (1999) *La Educación Superior en el Siglo XXI: Líneas Estratégicas de desarrollo*; México: ANUIES.
- Area, M. (2005) Tecnologías de la información y comunicación en el sistema escolar. Una revisión de las líneas de investigación. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*. Vol. 11, No. 1.
- Argudín, Y. (2005) *Educación Basada en Competencias*; México: Trillas
- Arroyo, J. (2009) Gestión directiva del currículum. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, vol.9, núm. 2. Universidad de Costa Rica. Costa Rica. ISSN: 1409-4703
- Ávalos, B., Sotomayor, C. (2012) *Cómo ven su identidad los docentes chilenos; Perspectiva Educativa, formación de instructores*. Volumen, 51, número, 1. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Viña del Mar, Chile. ISSN: 0716-0488
- Ballestero, A. (2007) *Max Weber y la sociología de las profesiones*, Universidad Pedagógica Nacional: México ISBN: 978-970-702-230-0



- Ballesteros, A. (2007) Max Weber y la sociología de las Profesiones; Universidad Pedagógica Nacional: México
- Barba, L., Alcántara, A. (2003) Los Valores y la Formación Universitaria, Reencuentro, diciembre, número 038, Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, México, Distrito Federal. ISSN 0188-168X
- Bauman, Z. (2004) Modernidad Líquida, México: FCE
- Bauman, Z. (2005) Identidad, Madrid: Losada
- Bauman, Z. (2005) Los retos de la Educación en la Modernidad Líquida España: Gedisa. ISBN: 978-84-9784-229-7
- Belkis, M., Rincones, G. (2006) El currículum en una Institución Universitaria. Sapiens. Revista Universitaria de Investigación, vol. 7, núm. 1. Universidad Pedagógica Experimental Libertados. Venezuela. ISSN: 1317-5815
- Bernstein, B. (1998) Pedagogía, Control Simbólico e Identidad. Teoría, investigación y Crítica. España: Morata.
- Cabrero, J. (2004) Formación del profesorado en TIC. Segundo Congreso Nacional de Formación del Profesorado en Tecnologías de la Información y la Comunicación. España
- Cacheiro, M. (2011) Recursos educativos TIC de información, colaboración y aprendizaje. Pixel-bit. Revista de Medios y Educación, No. 39. UNED: España. ISSN. 1133-8482
- Camilleri, C. (1994) Identidad y Gestión de la diferencia cultural. Intercultures; número 24. Francia.
- Carneiro, R., Toscano, J., Díaz, T. (2011) Los desafíos de las TIC para el cambio educativo. España: OEI ISBN. 978-84-7666-197-0
- Castells, M. (2001) La Era de la Información. Economía, Sociedad y Cultura. Vol. II El Poder de la Identidad; Argentina: Siglo XXI



- Cruz, Y., Cruz. L., (2008) La Educación en México. Tendencias y Desafíos, Avaliação, Revista da Avaliação Superior, Volumen 13, Número 2. Universidad de Sorocaba, Brasil. ISSN: 1414-4077
- De la Garza, E. Neffa, J. (2001) El trabajo del futuro, el futuro del trabajo. Argentina: CLACSO
- De la Puente, G. (2010) Identidad y Formación Docente: El Caso del CCH Sur; X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz, Veracruz. ISBN: 978-607-7923-00-8
- De Tezanos, A. (2012) ¿Identidad y/o tradición docente? Apuntes para una discusión. Perspectiva Educativa, Volumen 51, Número 1. Francia, ISSN: 0718-9729
- Dubar, C. (2000) La crisis de las identidades; Barcelona: Bellaterra
- Dubar, C. (2001) El trabajo y las identidades profesionales y personales. Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo. Año 7, nº13. Buenos Aires, Argentina.
- Erin, García y Montero (2009) Desarrollo Profesional y Profesionalización Docente. Perspectivas y problemas. Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado, volumen 13, número 2. ISSN: 1138-414X
- Fainholc, B. (1999) La interactividad en la educación a distancia. Las mediaciones pedagógicas. Paidós.
- Fernández, J. (2001) Elementos que consolidan el concepto profesión. Notas para su reflexión. REDIE. Vol. 3, núm. 2. Universidad Autónoma de Baja California; México. ISSN: 1607-4041
- Freire, P. Libertad como práctica de la educación; Autoanálisis de una experiencia, en Lasuen, J.R. Ensayos de Economía Regional; Barcelona: Ariel



- Frey, F. (2001) Desafíos a la Identidad Profesional de los Docentes: la Implementación del 3° ciclo de la EGB en la provincia de Buenos Aires, 5° Congreso nacional de Estudios del Trabajo. Argentina.
- Fullat, O. (2000) Filosofía de la Educación. In Ixtli, In Yollotl, España: Editorial Síntesis.
- Garabito., G. (2005) El Trabajo en la Identidad y la Identidad en el trabajo. Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo. Año 7, no 13. Buenos Aires, Argentina.
- García, A. (2007) La construcción de las identidades. Cuestiones pedagógicas, número 18. Secretariado de publicaciones: Universidad de Sevilla, España.
- García, A. (2008) Identidades y representaciones sociales: La Construcción de las Minorías. Nómadas, Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas, no. 18. Universidad de Murcia, España. ISSN: 1578-6730
- García, B., Loredó, J., Carranza, G. (2008) Análisis de la Práctica Educativa de los docentes, pensamiento, interacción y reflexión; Revista Electrónica de Investigación, volumen 10. ISSN: 1607-4041
- García, J. (1993) Tendencias de la Investigación en ciencias sociales; Madrid: Alianza Universidad
- García-Cabrero, B., Loredó, J. y Carranza, G. (2008) Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial. Universidad Autónoma Nacional de México. México, Distrito Federal
- Gómez, L. (2008) Los determinantes de la práctica educativa. Universidades, vol. LVIII, número, 38. Unión de Universidades de América Latina y el Caribe: Organismo Internacional



- Gómez, N. (2004) El Ingreso a la Docencia y la Construcción de la Identidad, Revista de Educación y Desarrollo, Volumen 2. Universidad de Guadalajara. México.
- González, J. (2006) Crisis emocionales; Madrid: Espasa Calpe. ISBN: 84,670-2014-8.
- Hernández, R., Fernández, C. Baptista, P. (2006) Metodología de la Investigación, México: McGraw-Hill ISBN: 970-10-5753-8
- INEGI (2011) Clasificación mexicana de programas de estudio por campos de formación académica. Educación superior y media superior. ISBN. 978-607-494-270-5
- Lagarde, M. (2000) Claves feministas para la mejora de la Autoestima; Madrid: Horas y Horas
- Larrain, J. (2001) El Concepto de Identidad, Chile: Lom
- López, J. (2012) El Corazón de la Educación y la Educación del Corazón, Perfiles Educativos. Volumen 34, Número 135 ISUE-UNAM. México
- López, R. (2007) Valores Profesionales en la Formación Universitaria. La Dimensión Social de los Valores del Profesorado, Reencuentro, agosto, Número 049, Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco; México, Distrito Federal. ISSN 0188-168X
- Machado, M. (1991) Sociología de las Profesiones: un nuevo enfoque, Educ. Med. Salud, núm. 1, vol. 25; Escuela Nacional de Salud Pública: Brasil.
- Matus, G. (2012) La Construcción de una Identidad Docente, ¿Un desafío para la Política Educativa?, IX Seminario Internacional de la Red Latinoamericana de Estudios Sobre Trabajo Docente – Red Estrado: Políticas Educativas para América Latina. Praxis docente y transformación social. Universidad de Chile, Chile.



- Mintzberg, H., Quinn, J., Voyer, J. (1997) El proceso Estratégico. Conceptos, contextos y casos; México: Pearson Educación, ISBN: 968-880-829-6
- Muñoz, F. (2004) Filosofía y ciencias humanas: Elementos para una crítica de la antropología del conocimiento de Norbert Elias. Universidad Complutense de Madrid: España. ISBN: 84-669-2543-0
- Núñez, I. (2004) La identidad de los docentes: Una mirada histórica en Chile, Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, Santiago, Chile.
- OCDE. (2010) Habilidades y competencias del siglo XXI para los nuevos aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE. Instituto de Tecnologías Educativas: París
- Ojeda, M. (2006) Características de la conformación de la identidad del profesor de nivel medio desde una perspectiva biográfica. Proceso de adquisición de la profesión y rasgos de su identidad en el trayecto de formación y los inicios laborales. Universidad Nacional del Nordeste, Chaco, Argentina.
- Ojeda, M. (2008) Rasgos de la identidad del profesor de enseñanza media en su trayectoria de formación y desempeño profesionales. ¿Cómo, cuándo y con quiénes adquiere su condición de profesor? Revista Electrónica de Investigación Educativa, Volumen 10, Número 2; Universidad Nacional del Nordeste; Chaco, Argentina.
- Palma, A. (2013) Didáctica de las Ciencias Sociales y la Formación del Profesorado. Revista Iberoamericana de Educación. Número 63, Volumen 1. Universidad de Granada. ISSN: 1681-5653
- Panaia M. (2007) Una revisión de la sociología de las profesiones desde la teoría crítica del trabajo en la Argentina: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL); Argentina.



- Páramo, A. (2012) LA filosofía de la Ciencia, Revista Digital Educativa, vol. 2, núm, 4. CEP de Guadix ISSN: 2173-1225.
- Peris, R., Agut, N. (2007) Evolución conceptual de la Identidad Social. El retorno de los procesos emocionales, Revista Electrónica de Motivación y Emoción, vol. X, núm. 26-27, Universitat Jaume I: España.
- Prensky, M. (2001) Nativos e inmigrantes digitales. On the horizon. Vol. 9, No. 5. University Press; Estados Unidos.
- Prieto, P. (2004) La Construcción de la Identidad Profesional del Docente: un Desafío Permanente, Revista Enfoques Educativos Año 1, Número 6. Universidad Católica de Valparaíso, Chile.
- Ríos, R. (2007) Las Ciencias de la Educación entre el universalismo y particularismo cultural. Revista Iberoamericana de Educación. ISSN: 1681-5653
- Rodríguez N. (s/f) Manual de Sociología de las Profesiones; Universidad de Barcelona: España
- Romo, R. (1996) Algunos rasgos constitutivos de la identidad del docente en Psicología. Revista Mexicana de Investigación Educativa. Volumen 1, número 2. Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C. México
- Salinas, J. (2008) Innovación educativa y uso de las TIC. Universidad Internacional de Andalucía. España. ISBN. 978-84-7993-055-4
- Sánchez, A. (2002) Educación, Ciencia u Cultura: UNAM, México: Versión Electrónica; disponible en: <http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/1/341/19.pdf>
- Sánchez, A. (2008) La Construcción de la Identidad y Profesionalización de los Docentes Noveles de la ESO, a través de un Estudio Experimental,



Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado Volumen 12, Año 3; Universidad de Barcelona. España.

Sayago, Z., Chacón, M., Rojas, M., (2008) Construcción de la Identidad Profesional Docente en Estudiantes Universitarios; Investigación Arbitrada, Año 12, Número 42. Universidad de los Andes: Venezuela. ISSN: 1316-4910

Scandroglio, B., López, J. San José Sebastián, M. (2008) La teoría de la Identidad Social: una síntesis crítica de sus fundamentos, evidencias y controversias, *Psicothema*, vol. 20, núm. 1, Universidad Autónoma de Madrid: España. ISSN 0214-9915

Segovia, M., Soriano, R. (2009) La Construcción de la Identidad Docente, desde el Trabajo Colegiado en los Profesores de Educación Superior; X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Veracruz

UNESCO. (2005) Hacia las sociedades del conocimiento. UNESCO. ISBN. 92-3-304000-3.

Urteaga, E. (2008) Sociología de las Profesiones: Una Teoría de la Complejidad, Universidad del País Vasco: España

Vaillant, D. (2007) La Identidad Docente, I Congreso Internacional: Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado. Grupo de Trabajo sobre el Desarrollo Profesional Docente en América Latina. España.

Varela, R. (2011) La Identidad del Profesor de Primaria (Tesis para obtener el grado de Maestría) Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado; Chihuahua, Chih.



- Vidal, M. (2006) Investigación de las TIC en la educación. Revista Latinoamericana de tecnología educativa. Vol. 5. No. 2. Universidad de Santiago de Compostela: España.
- Villaruel, M. (2012) Identidad docente y exigencia académica: encuentros y desencuentros con la realidad social; Perspectiva Educacional, formación de instructores. Volumen, 51, número, 1. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Viña del Mar, Chile.
- Zabala, A. (2011) Criterios para la mejora de la práctica educativa, Aula de Innovación Educativa, número 198. Instituto de Recursos e Investigación para la Formación. España.
- Zanatta, C.E. y Yurén, T. (2010). Las esferas de la identidad disciplinar, profesional e institucional en la Universidad Pública Mexicana. Revista Argumentos, N. 32. México: Flacso
- Zanatta, E. (2012) Configuración de la Identidad. Estilos identitarios: sentido del sí, constitución del ser y sentido de pertenencia. Universidad Autónoma del Estado de México, México: Castellanos Editores.
- Zanatta, E. García, S., Gama, J. Sánchez, C., Ponce, T. (2013) Análisis de los Dispositivos de Formación en la Universidad Pública Mexicana, Universidad Autónoma del Estado de México, México. ISBN: 978-607-8099-53-5
- Zanatta, E., Yurén, T., Faz, J. (2002) Las Esferas de la Identidad Disciplinar, profesional e Institucional en la Universidad Pública Mexicana, Nueva Época, Año 23, Número 62, Argumentos UAM – Xochimilco. México.
- Zapiain, M. (2011) Reflexiones identitarias en el territorio contemporáneo. La construcción colectiva del lugar. Caso de estudio de la vega de Granada. Cuadernos Geográficos, vol. 1, núm. 48 Universidad Politécnica de Madrid.