



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Relatos de vida y procesos de construcción
de identidad profesional en la Universidad Pedagógica Nacional,
unidad 097

Dra. María de Lourdes Salazar Silva

Dra. Anita Cecilia Hirsch y Adler
Asesor



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

A MIS HIJAS ALEJANDRA Y FABIOLA
A MI ESPOSO JOSÉ,
A LOS TRES, GRACIAS POR SU COMPRENSIÓN Y APOYO

A MI MAMÁ Y MIS HERMANOS
POR SU APOYO INCONDICIONAL.

A TODOS MI S COMPAÑEROS PROFESORES
DE LA UNIDAD UPN 097 POR SU CONTRIBUCIÓN
A LA EDUCACIÓN EN MÉXICO.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a la Universidad Pedagógica Nacional y al Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) por el apoyo institucional brindado, para la realización de mis estudios de doctorado.

A la Universidad Nacional Autónoma de México por albergarme una vez más en esta etapa de mi formación académica.

Infinitamente a la doctora Monique Landesmann Segall por compartirme generosamente sus valiosos conocimientos y su amplia experiencia en la investigación de las identidades. Por acompañarme en este proceso de aprendizaje.

A la doctora Anita Cecilia Hirsch y Adler por el apoyo y la libertad brindados en este trabajo.

A los doctores: Margarita de Jesús Quezada Ortega , Guillermo Aníbal Peimbert Frías y Juan Manuel Piña Osorio, por participar en mi Comité Tutorial.

A todos los profesores de la Unidad UPN 097 que con su participación y apoyo hicieron posible esta investigación .

A mi hermano Leonardo Salazar Silva por su ayuda en la edición de la tesis y a mi amigo de siempre Jesús Tenorio Flores por la ayuda proporcionada en este trabajo.

Índice

Introducción	1
--------------------	---

Capítulo 1

Acerca del objeto de estudio

Objeto de estudio, objetivos y preguntas de investigación	3
Una revisión del estado del conocimiento	8
Enfoque epistemológico de la investigación	16
El contexto de investigación	
Las Unidades UPN y su contexto de creación	19
La Unidad UPN 097	33

Capítulo 2

Elementos conceptuales

Acerca de la Identidad y otros conceptos

Identidad	35
Internalización, socialización y conformación identitaria	39
Identificación e interpelación en el fenómeno identitario	41
Identidad profesional docente	42
Institución	44

Capítulo 3

El Trayecto metodológico

Reflexiones preliminares	48
Acerca de los relatos de vida	54
Consideraciones metodológicas del trabajo con los relatos de vida	57

Capítulo 4

Pertenencias y atributos de los maestros de la Unidad UPN 097: una aproximación a su identidad profesional

I. Sus pertenencias sociales

a)Nombrándose a sí mismos	68
b)Su pertenencia a la Unidad UPN 097:definiéndose en función de lo que no son. ...	71
c)Su pertenencia a la educación superior	72

II. Sus atributos idiosincrásicos	
a)Características auto asignadas	74
b)Valoraciones sobre sí mismos	74
c)Ideas compartidas en su actividad con los alumnos dentro del aula	76
d)Qué significa ser asesor: una dimensión ética	78
e)La asesoría como una actividad inconclusa o los ideales de la asesoría:la Investigación y la actualización permanente	79

Capítulo 5

La identidad profesional de los profesores de la Unidad 097 a partir de sus relatos de vida

El relato de Ricardo	83
Primera Temporalidad: los inicios de su profesión docente (1988-1994)	83
La mirada del otro en la construcción identitaria	84
La convocatoria de los discursos docentes	85
El proyecto institucional y el rol adjudicado	87
El rol adjudicado: la figura del asesor	87
La asunción del rol profesional	89
Espacio y proyecto institucional	90
Segunda temporalidad identificándose con el proyecto institucional (1994-2008)	
Reconfiguración de la tarea profesional	92
Proyecto institucional y asunción del rol profesional	94
El espacio institucional	96
Nuevos sujetos: los alumnos	97
Tercera temporalidad:Proyección profesional,entre el cambio y la permanencia(2010) ...	99
Espacio e identidad	101
Nuevos sujetos, nuevas prácticas	101
El relato de Rosa Irene	104
Primera temporalidad: inicios de la profesión docente (1988-1999)	
La formación y el reconocimiento del otro en la identidad profesional	104
Vacío institucional y socialización en la configuración de la identidad profesional ..	107
Segunda temporalidad: Identificándose con el proyecto institucional (1999-2010)	110
Gestión, espacio institucional e interacción, en la pertenencia social	110
Proyecto institucional, desempeño del rol y sentido de pertenencia	111

Tercera temporalidad: proyección profesional entre el cambio y la permanencia (2010).

Añorando el pasado y valorando el presente: la gestión, los nuevos sujetos y el espacio institucional

La gestión institucional	114
Nuevos alumnos: nuevas y viejas prácticas	114
Los otros: los nuevos profesores	115
El espacio institucional	116

Capítulo 6

Lo individual y lo colectivo en la identidad profesional	119
Consideraciones finales	130
Anexo 1	135
Anexo 2	136
Bibliografía	137

Introducción

Los profesores de educación superior en México se caracterizan, como sector, principalmente por una gran diversidad y una gran complejidad en su conformación. Autores como Manuel Gil Antón, Susana García Salord, Monique Landesmann, Lorenza Villa Lever, entre otros, se han ocupado de estudiar, desde diferentes enfoques disciplinares y metodológicos, a estos profesionales de la educación, con la finalidad de generar conocimiento acerca de quiénes son, qué los caracteriza y cómo se han formado en la docencia. Esta tesis se ocupa de un grupo particular, los maestros que trabajan en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), los de la Unidad 097.

La intención es comprender cómo estos sujetos conforman su identidad profesional, cuáles son los referentes institucionales que construyen, internalizan, que los interpelan y a partir de los cuales constituyen esa identidad; esto desde su propia perspectiva; es decir, recuperando su subjetividad y sin dejar de lado el contexto institucional singular en el que se insertan sus prácticas educativas.

La investigación es un estudio de caso, el cual entiendo como un trabajo en profundidad que posibilita reconstruir la complejidad de un fenómeno social, a través de identificar los detalles que lo estructuran, permite “observar” dicho fenómeno por dentro y en un corte particular de su constitución y dinámica. Su especificidad estriba en registrar procesos, dinámicas, relaciones, contenidos y significados, en una visión holística del problema y su intencionalidad radica en la interpretación del mismo para dar cuenta de su lógica de conformación y desarrollo (García, 1992:12-13).

Trabajé con una perspectiva de indagación cualitativa, a partir de relatos de vida, como dispositivo metodológico, pero sobre todo como enfoque de investigación porque es una forma particular de construir conocimiento en la que el diálogo entre subjetividades es una condición necesaria. Este encuadre se considera idóneo para estudiar la identidad profesional en tanto fenómeno social en el que se juegan principalmente, la subjetividad, el tiempo y la memoria.

Expongo la construcción del objeto de la siguiente manera:

En el primer capítulo explícito el objeto a abordar, los objetivos y preguntas de investigación, una revisión somera del estado del conocimiento, el enfoque epistemológico y el contexto histórico social del fenómeno de estudio.

En el segundo abordó el entramado de elementos teóricos que sirvieron de apoyo para la generación de conocimiento.

En el tercero, desarrollo el trayecto metodológico de la investigación, así como algunas consideraciones sobre los dispositivos utilizados y el análisis de los datos empíricos.

En el cuarto expongo los resultados del cuestionario exploratorio aplicado a la totalidad de los profesores de la Unidad 097.

En el quinto abordo los procesos de construcción de identidad profesional de dos profesores de la Unidad 097 a partir de sus narrativas.

En el último capítulo, a partir de la comparación de los relatos doy cuenta de cómo la identidad profesional de estos profesores no se construye de una vez y para siempre, sino que se va conformando a la par de la historia de la institución. Abordo también lo individual y lo colectivo del fenómeno de identidad profesional y termino con algunas reflexiones en torno al trabajo realizado.

Capítulo 1

Acerca del objeto de estudio

Objeto de estudio, objetivos y preguntas de investigación

El ámbito institucional de esta investigación es una de las 76 unidades de la Universidad pedagógica Nacional que existen en el Distrito Federal y en el interior del país. En ese contexto que responde a políticas educativas específicas y que forma parte importante del problema a investigar, los profesores que trabajan allí han construido una identidad profesional, una forma de ser, de hacer, de sentir y pensar su quehacer profesional docente. A partir de ella emprenden las actividades específicas de su labor de manera particular, basándose en sus pensamientos, experiencias y conocimientos; proporcionando así contenido a sus prácticas educativas. Pero cómo han constituido esa identidad?

Las unidades de la UPN, originariamente han orientado su actividad a la atención de los profesores de educación básica en servicio, inicialmente con licenciaturas de nivelación, impartidas en sistema abierto y dirigidas a los profesores que contaban únicamente con estudios de normal básica. Es el caso de las Licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria, Plan 1975 y en Educación Básica, Plan 1979, las cuales impartían ya la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio, de la Secretaría de Educación Pública.

Las licenciaturas que ofertan actualmente las unidades del Distrito Federal, son semipresenciales, algunas ofrecen también diplomados, especializaciones y en los últimos años han ofertado además 3 maestrías: una en Planeación Educativa, otra en Educación Ambiental y recientemente, en 2009, la Maestría en Educación Básica. Los programas siguen enfocados principalmente a los profesores de educación básica en servicio, aunque en el 2006, se abrieron por única vez las Licenciaturas en Psicología, Pedagogía y Administración Educativa en sistema escolarizado, dirigidas a alumnos con bachillerato. Los maestros que durante muchos años fueron atendidos en estas dependencias eran personas adultas, en mayor porcentaje mujeres, con una serie de compromisos personales y familiares, una formación docente previa, una profesión en ejercicio, muchos años de experiencia profesional en la educación pública y, la mayoría, con compromisos laborales en dos turnos de trabajo. A partir del carácter obligatorio de la educación preescolar en nuestro país, se introducen cambios en el perfil de ingreso de sus alumnos, ahora, en su mayoría, son educadoras muy jóvenes, de escuelas preescolares privadas, con poca experiencia profesional y sin ninguna formación docente previa.

Algunas situaciones comunes que caracterizan a estas unidades, según un auto diagnóstico realizado en conjunto sobre su situación institucional¹, son la dependencia académica y financiera que tienen con la sede Ajusco. El último aspecto se expresa en condiciones laborales precarias, pues operan en inmuebles rentados, improvisados como oficinas e imparten las clases en escuelas de educación básica prestadas, con excepción de la 097 que lo hace en las aulas de la sede Ajusco.

Otros rasgos que las identificaron por mucho tiempo son: una incipiente práctica de investigación, una sobrecarga en la atención a grupos y la inexistencia de un proyecto editorial que permitiera e incentivara la publicación de libros y artículos. Si bien por algunos años cada unidad contó con una revista interna, no arbitrada, su edición enfrentó siempre muchos problemas financieros. Un aspecto más era la imposibilidad de diseñar internamente programas educativos como consecuencia de la dependencia académica que se tiene con el Ajusco, los programas que se imparten, en su mayoría, han sido diseñados allí con escasa participación de las unidades. Esta situación empezó a cambiar, en el 2008 los profesores fueron convocados por Ajusco para diseñar la Maestría en Educación Básica. Anteriormente las pocas experiencias de diseño curricular que tenían eran a nivel individual y la implementación de los programas educativos diseñados, dependían y dependen, hasta hoy, de la dictaminación y autorización de la unidad central. Otro elemento más es la evaluación diferenciada y subvalorada que se realiza, desde el 2007, de su productividad académica en comparación con la de los profesores Ajusco, dentro del programa de estímulos a la docencia (Beca del Desempeño Docente)².

Los docentes que trabajan en las sedes UPN son nombrados oficialmente asesores y algunos también se autonombran de esa manera. Según el Plan de Estudios de la Licenciatura en educación Plan 79, su función es la de un orientador del aprendizaje que sugiere, aclara e informa al estudiante sobre “como aprender”, como acceder a los conocimientos por sí mismo, más que en enseñar él mismo los conocimientos (véase, UPN, 1979:11), por su parte en la Licenciatura en educación, plan 1994, se habla de la asesoría como:

... una función docente de apoyo al proceso de aprendizaje del estudiante, para orientarlo en el proceso de análisis de su trabajo como maestro, guiarlo en la sistematización de su quehacer docente, propiciar que realice las actividades de estudio convenientes para la apropiación de los contenidos de los cursos y favorecer que conciba la evaluación como una experiencia de aprendizaje” (UPN, 1994:14).

¹Véase “Documento institucional PIFI 2007 de las Unidades UPN del Distrito Federal (DESD.F.) 2007

²Los puntajes que se le asignan a los profesores de unidades por la atención de grupos y la publicación de algún artículo de difusión en sus revistas internas no arbitradas, son menores a los asignados a los profesores del Ajusco por las mismas actividades. Véase reglamento de la beca al desempeño docente e instructivo, formato de registro de actividades (FRAC) proceso 2007-2008

En algunos de los programas educativos esa figura se contempla de manera grupal e individual. La primera se plantea para las sesiones sabatinas, aquí la participación del asesor debe orientarse, según el plan de estudios, a favorecer la integración del grupo, necesaria para el logro de los objetivos de los diferentes cursos, la organización y el desarrollo de los procedimientos de estudio que propicien el autodidactismo, así como favorecer la posibilidad de llegar a conclusiones académicas y la elaboración de propuestas en forma grupal pero sustentadas en un trabajo y conocimiento individual. La segunda, complementa las orientaciones anteriores y ofrece la oportunidad de detectar los problemas que enfrenta el estudiante en el desarrollo de los cursos, de decidir como resolverlos y recibir apoyo para ello, ambas están planteadas para lograr la autonomía del alumno.

Para autores como Rodríguez (1996), esa función constituye un rol emergente que está en proceso de consolidación o que anda a la búsqueda de su propia identidad, me refiero a una labor que se está configurando sobre la base de prácticas más arraigadas en la enseñanza, como la de profesores u orientadores.

Por otro lado, para la Secretaría de Educación Pública, para efectos normativos, considera a los profesores de las Unidades UPN como profesionales de educación superior³ por lo que se espera que, además de la docencia, realicen investigación y publiquen los conocimientos generados en revistas arbitradas; aspectos que se imponen como condición necesaria para ser evaluados satisfactoriamente en los programas de estímulo a la docencia.

En la Unidad 097 trabajan actualmente 25 profesores. Durante muchos años su vida académica se ha centrado en la docencia, actualmente atiende a 424 alumnos y su oferta educativa es: la Licenciatura en Educación, Plan 1994(LE 94); la Licenciatura en Educación Preescolar, Plan 2007(LEPRE 07), la Licenciatura en Educación Primaria, Plan 2007(LEPRI 07), la Licenciatura en Educación Preescolar con apoyo a las TIC, Plan 2008 (LEPRETIC 08) y la Maestría en Educación Básica (MEB).

Con la obligatoriedad de la educación preescolar, en 2003, una de sus licenciaturas empezó a tener mucha demanda por parte de educadoras jóvenes que contaban únicamente con estudios de bachillerato, no tenían formación docente, y tenían poco tiempo dando clases en escuelas particulares de educación preescolar. Por decisión de las autoridades de Ajusco, la unidad también empieza a incursionar, temporalmente, en nuevos programas educativos, destinados no sólo a profesores de educación básica en servicio: un Diplomado en Línea, una Maestría en Educación Ambiental y la Licenciatura en Pedagogía bajo la modalidad escolarizada. Esa situación implicaría un desempeño docente diferente; a la par, su productividad académica empieza formalmente a ser evaluada de manera diferenciada en relación con el trabajo de los profesores de la sede Ajusco.

³La Universidad Pedagógica actualmente forma parte de la Subsecretaría de educación superior.

De lo expuesto hasta aquí se desprende el problema central de esta investigación, a saber, que estos maestros son convocados por dos identidades: la primera, desde un discurso oficial constituido por los diferentes programas de estudio, que los nombra asesores y les asigna una función formal de asesoría que desempeñan en condiciones materiales y de infraestructura muy precarias; la segunda, a partir de que son considerados parte de la educación superior y por ello deben cumplir con actividades de docencia, difusión e investigación, lo cual, como ya señalaba, además de ser imperioso para poder participar en los programas de estímulos académicos, es difícil de realizar por las condiciones materiales en las que trabajan, generándose así una tensión en el desempeño de su labor educativa. A partir de esos dos llamados, de cómo las asumen o se posicionan frente a ellos, y de las condiciones institucionales en que realizan su labor, los maestros construyen una identidad real (Goffman, 2003:12). Cabe preguntarse entonces ¿Cómo se apropian y asumen esas identidades asignadas y cuál construyen en consecuencia? ¿Cómo se entremezclan esos elementos en sus procesos de conformación identitaria?

Otro aspecto del problema es que, al considerarlos parte de los profesores universitarios del país, se obvian, porque se desconocen, las especificidades de su quehacer docente, de sus condiciones laborales, y de los rasgos que los caracterizan como grupo, como seguramente ocurre con muchos otros profesionales de la educación superior en México.

Un último aspecto, es que su realidad institucional se ha trastocado vertiginosamente, a partir del 2003, en que empieza a cambiar el perfil de ingreso de sus alumnos y la forma como es evaluado su trabajo para efectos de participar en los programas de estímulo a los docentes. La pregunta aquí es ¿Estos cambios permean y perturban su construcción identitaria?

Comprender la complejidad de esa forma particular de ser profesor, construida en la unidad UPN 097, a partir de la convocatoria de dos identidades, no depende sólo de las circunstancias formales que caracterizan a la institución, -que si bien son importantes, no son suficientes-, sino también de los elementos subjetivos como creencias, pensamientos, valores, prejuicios y posiciones políticas, aspectos que dan contenido y constituyen su identidad, la cual, según los planteamientos de Giménez, tiene que ver, en una primera aproximación, con:

... la idea que tenemos acerca de quiénes somos y quiénes son los otros, es decir con la representación que tenemos de nosotros mismos en relación con los demás. Implica, por lo tanto, hacer comparaciones entre las gentes para encontrar semejanzas y diferencias entre las mismas. Cuando creemos encontrar semejanzas entre las personas inferimos que comparten una misma identidad distinguible de la de otras personas que no nos parecen similares (Giménez, 2007:60)

En virtud de los planteamientos anteriores, los objetivos de la investigación son:

Comprender cómo los maestros de esta Unidad UPN 097 construyen su identidad profe-

sional a partir de ciertos referentes de su ámbito de trabajo que los interpelan.

Comprender el impacto de los cambios institucionales que han vivido en la Unidad UPN 097, en su conformación identitaria.

Generar conocimiento sobre estos sujetos y el trabajo educativo que desempeñan en esa institución.

Las preguntas que guiaron el estudio son:

1. ¿Cómo construyen su identidad profesional los profesores en un espacio institucional concreto como la Unidad UPN 097?
2. ¿Cómo se relacionan sus procesos de construcción identitaria con la realidad institucional que se vive en ese contexto educativo?
3. ¿A partir de que referentes han construido su identidad profesional estos académicos?
4. ¿Cómo significan y organizan esos referentes en sus procesos de construcción identitaria?
5. ¿Los cambios institucionales permean y perturban su identidad profesional?

Una tarea imprescindible de realizar en toda investigación es el estado del conocimiento del objeto de estudio en cuestión, por lo que en el apartado siguiente hago una revisión somera de algunos trabajos que contribuyeron a definir la estrategia teórica y metodológica de la tesis.

Una revisión del estado del conocimiento

Este apartado constituye una aproximación al estado del conocimiento del objeto de interés e intenta responder a los siguientes cuestionamientos: ¿qué investigaciones se han realizado al respecto? ¿A partir de qué enfoques ha sido abordado el objeto?, ¿Qué procedimientos metodológicos se han empleado? y ¿Cuál es el conocimiento generado?

Inicialmente se buscaron estudios que abordaran la identidad profesional en maestros de educación superior y la labor docente en las Unidades UPN. Se revisaron tesis de grado de la Universidad Nacional Autónoma de México, la Universidad Pedagógica Nacional y del Departamento de Investigación Educativa (DIE) del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, trabajos publicados revistas especializadas y en memorias de congresos sobre investigación educativa.

Los hallazgos sobre la labor docente de los profesores de las unidades UPN son las siguientes:

La Tesis de Maestría de Mercedes Carrasco (2008), *Las representaciones de la formación y la práctica docente de los académicos de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 153 Ecatepec*. Aquí el objeto de estudio son las representaciones que construyen estos sujetos con respecto a su formación de origen y su práctica en el aula. El objetivo es analizar, desde la Teoría de las Representaciones y con base en la documentación de testimonios orales, los diferentes procesos de construcción de significados que los maestros de la UPN 153 Ecatepec asignan a su formación y práctica docente.

La Teoría de las Representaciones es abordada a partir de Henri Lefebvre quien las conceptualiza como “...la pertenencia que tienen los sujetos al respecto de su formación y práctica docente en la vida cotidiana y que incluye sus vivencias y concepciones, dando la posibilidad de comprendernos a nosotros mismos y de esta manera otorgarles un sentido y comprender la realidad” (Carrasco, 2008: 9). De allí que la autora señale que si bien el tema central del estudio no es la identidad, ésta es atravesada por las representaciones. El enfoque es cualitativo, se fundamenta en la interpretación subjetiva de Alfred Schutz y recupera la teoría de la Construcción social de la realidad de Berger y Luckmann. Se utiliza la entrevista semiestructurada y en profundidad.

La investigación publicada de Maribel Vargas Espinosa (2005). *La formación de profesores en Servicio desde la pedagogía de lo cotidiano. El caso de la UPN-Ecatepec*. El objeto de estudio es la vida cotidiana de los maestros en servicio formándose profesionalmente. La intención es entender y comprender la formación de los docentes desde ellos mismos y a partir de su vida cotidiana. El encuadre de la investigación es cualitativo. Se utiliza la encuesta, la entrevista y la observación.

Otro estudio es la Tesis de Maestría de Bernabé Castillo Juárez (2003), *La asesoría académica como una estrategia para apoyar el aprendizaje independiente de los alumnos en el sistema de educación a distancia y en la modalidad semiescolarizada, caso Unidad UPN 098 D.F. Oriente*. El objeto de indagación es la asesoría académica, y el objetivo es determinar cuál es la influencia de ésta para un mejor rendimiento en el estudio independiente de los alumnos. Es una investigación cualitativa con enfoque etnográfico en la que se utiliza la entrevista narrativa autobiográfica.

Un trabajo más es la Tesis de Maestría de Susana Aroche Sandoval (2002), *Formación crítica para la innovación educativa en el currículo de licenciatura en educación plan 94, una experiencia de docencia en la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 03 A en Baja California Sur*. Aquí el objeto de estudio es la formación de los profesores en servicio de educación básica a partir de la Licenciatura en Educación Plan 94. Los objetivos son: conocer los aspectos incidentes en la formación para la innovación que promueve esa licenciatura en el espacio específico de la Unidad 03 A en Baja California Sur y elaborar y estructurar una propuesta pedagógico-didáctica de formación de profesores para la innovación educativa. Una de las interrogantes planteadas es ¿Cómo conducir el proceso de asesoría académica para cumplir con los propósitos de innovación educativa planteados en la LE 94? La metodología empleada es la investigación acción, se utiliza el cuestionario, el registro de campo, informes académicos y los proyectos de innovación elaborados por los profesores alumnos.

La investigación publicada de Alma Dea Cerdá (2001). *Nosotros los maestros. Concepciones de los docentes sobre su quehacer*. La intención del estudio es “determinar de qué manera se analiza la práctica docente en el momento de la interacción entre asesores y estudiantes de la Licenciatura en Educación Plan 1994. El enfoque es cualitativo, se utilizó la observación y el diario de campo. El análisis se centra en el discurso oral de los asesores y los alumnos acerca de su práctica docente.

Otra Tesis de Maestría es la de Epifanio Espinosa Tavera (1998) *Un programa de formación docente en su realización cotidiana: una aproximación etnográfica*. Aquí se aborda la práctica docente de los asesores de las Unidades UPN en la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria Plan 1985. Es una investigación etnográfica.

Finalmente incluyo también en esta revisión mi tesis de Maestría (Salazar, 2006), *La licenciatura en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, su congruencia como propuesta de formación para maestros de educación básica*. El objetivo es realizar una reflexión sobre la pertinencia de licenciatura para formar un profesorado de educación básica en servicio con actitudes de investigación, reflexión, crítica e innovación hacia su trabajo docente y sobre la idoneidad de la labor de los profesores que trabajan este programa de formación en relación al logro del perfil de egreso que persigue la licenciatura.

Algunas de las preguntas que se formulan son: ¿El mapa curricular de la Licenciatura en Educación plan 94 (LE 94) se corresponde y/o es el idóneo con los objetivos que se pretende lograr en cuanto a la formación de maestros en servicio con un espíritu científico, crítico, reflexivo e innovador de su quehacer práctico? ¿Las prácticas docentes de los profesores corresponden con la propuesta de formación que maneja esa licenciatura? El enfoque del trabajo es cualitativo, se propone la investigación acción como estrategia metodológica y se utiliza la observación participante, documentos personales de los asesores así como cuestionarios aplicados a éstos y a los alumnos.

Como puede observarse, respecto a los trabajos sobre la labor educativa en las unidades se ubicaron 7 investigaciones realizadas en un lapso de 10 años, 6 son tesis de maestría y una es una investigación de la UPN. Dos de esos siete trabajos se publicaron por esa institución.

Los estudios encontrados abordan principalmente dos aspectos de la realidad educativa de las Unidades UPN, las prácticas docentes de sus profesores y sus programas educativos. Cuatro de ellos abordan directamente esas prácticas mientras que en los otros tres el objeto central es el proceso formativo de los alumnos (maestros en servicio) a partir de dos programas educativos, la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria, Plan 1985 y la Licenciatura en Educación Plan 1994, e indirectamente la labor educativa del profesor en el aula. Todos se realizan a partir de enfoques cualitativos, específicamente, dos se basan en la investigación etnográfica y dos en la investigación acción.

En cinco de los trabajos revisados se utiliza la entrevista principalmente la semiestructurada, aunque también se emplea, en uno de ellos, la entrevista en profundidad. En dos de se manifiesta el uso de la observación participante. Con excepción de dos estudios, los demás fueron realizadas por maestros de las propias unidades estudiadas.

Respecto a la investigación sobre la identidad de los profesores universitarios, algunos de los trabajos recientes que se encontraron y que me interesa señalar por considerarlos un referente importante para la tesis son:

La investigación de Rosa Martha Romo (2002) que pretende abordar la *definición identitaria de los profesores del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO)*. La intención es comprender el proceso de construcción académica cultural de profesores del ITESO, bajo las nuevas determinaciones sociales e institucionales, entender si influyen, y de qué manera, esas condiciones en el trabajo y en su definición identitaria.

Hay interés por incorporar la dimensión subjetiva de los actores, reconstruir sus experiencias de vida laboral, también de recuperar las construcciones culturales y las representaciones que los académicos realizan de su labor, de los alumnos, del campo de conocimiento en el

que laboran y de la institución educativa a la que están adscritos. Una de las interrogantes es acerca de los referentes a partir de los cuales un sector de académicos de esa institución construye su identidad. Se utilizan relatos de vida y respecto a los elementos teóricos, se trabaja a partir del concepto de imaginario social de Castoriadis.

Un aspecto importante de esta investigación es que intenta una conceptualización de *construcción identitaria*, término que aparece en varios estudios pero no es definido. Aborda ese concepto desde la idea de creación cultural, plantea que se conforma mediante la relación con los otros y lo define como la posibilidad con la que cuentan los sujetos sociales de hacer cosas, otorgar significado en forma particular o general a la sociedad, de nombrar y nombrarse, de reconocer y reconocerse, de ubicarse y reubicarse. Para la autora, construcción identitaria y proceso de institucionalización están implicados por eso la considera como inacabada y marcada por tensiones entre lo instituido y lo instituyente (Romo, 2002).

La tesis de doctorado de Sonia Bufi Zanon (2008), *Procesos de institucionalización y construcción identitaria, en el centro de enseñanza de lenguas extranjeras de la Universidad Nacional Autónoma de México*. Es un estudio de caso en el que se reconstruye la historia del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la UNAM de 1966 al 2001, como una acción previa de contextualización para el análisis e interpretación de los fenómenos de construcción identitaria en dicha dependencia.

El enfoque del estudio se centra en la identidad institucional y no tanto en la de los profesores, en las orientaciones y significados de las construcciones identitarias en los procesos de institucionalización. Le interesan las formas en que se generaron procesos identificatorios a lo largo de la historia, con base en relatos de vida. Se apuesta a conocer el fenómeno social identitario a través de la perspectiva del actor.

Utiliza un método inductivo analítico interesado en las circunstancias biográficas de los sujetos y la interpretación que hacen de *sus* trayectorias académicas, para ello emplea entrevistas en profundidad. El esquema interpretativo deriva de las teorías del psicoanálisis y de las teorías sociológicas sobre identidades y análisis institucionales: Kaës, Enríquez, Fernández, Dubar, Giménez, Berger y Luckmann, básicamente.

Otros trabajos dentro de esta misma perspectiva son los de: Landesmann, Hickmann, Parra y Covarrubias (2006), *Identidad institucional e institucionalización de la psicología conductual en la facultad de psicológica UNAM (1970-1977)* y Landesmann, Hickmann y Parra (2009) *Memorias e identidades institucionales. Fundadores y herederos en Psicología Iztacala*. Ambas forman parte del Proyecto de identidad Institucional. La primera investigación es definida como un estudio exploratorio, su foco de interés es el vínculo entre la institución universitaria y las identidades institucionales de sus académicos, en el cruce de

la historia de la institución, de la Psicología como disciplina académica y de la trayectoria de los sujetos. La intención es comprender el proceso de construcción y transformación de las identidades institucionales de los académicos de tiempo completo, a partir de la década de los noventas. El universo de investigación es una generación específica de profesores de tiempo completo de la facultad de Estudios Superiores Iztacala. El dispositivo metodológico empleado son relatos de vida colectivos. Se utilizan la Trayectorias socio familiares como herramienta de análisis. Se considera, en palabras de sus autores, que la reconstrucción de esas trayectorias dan cuenta de trazos y lógicas de construcción que permiten interpretar los procesos identificatorios en torno a la institución escolar y con la universidad (Landesmann, Hickman, Parra y Covarrubias, 2006:143).

Algunos de sus hallazgos son que en la identidad institucional de los académicos juegan un papel importante los procesos de institucionalización y desinstitucionalización de la UNAM, la lucha por la hegemonía de institucionalización de la psicología conductista que conforma el núcleo central de sus identificaciones, sin restar importancia a sus trayectorias socio familiares de los profesores.

La otra investigación es una segunda etapa del Proyecto de Identidad Institucional. Aquí el interés se centra en los procesos de construcción de las identidades colectivas, se trabaja a partir de un taller de indagación de la historia de la Licenciatura de Psicología de Iztacala. Se accede a la cuestión identitaria por medio del análisis de tres núcleos problemáticos: el vínculo entre historia institucional y construcción identitaria; los procesos de identificación institucional, a partir de la posibilidad de construcción de un memoria colectiva generacional, la transmisión del legado generacional en donde lo generacional se entendía como el entrecruzamiento entre historia institucional y la historia personal. Este trabajo constituye un aporte al campo del conocimiento al incorporar la memoria como un recurso para el estudio de las identidades y la entrevista colectiva como dispositivo metodológico del fenómeno identitario.

Estos últimos estudios evidencian: que la identidad académica como objeto de conocimiento sigue interpelando fuertemente a los profesores de educación superior quienes se dan a la tarea de estudiarlo en sus instituciones, por ello el interés no sólo continúa vigente sino que va en aumento, y que aunque hay continuidad en los enfoques teóricos y metodológicos utilizados, respecto a la década de los noventas, se sigue contribuyendo a la comprensión de la complejidad del fenómeno al focalizar otras dimensiones que los constituyen como es el caso de la memoria colectiva y que, en consecuencia, hacen necesario emplear también nuevos dispositivos metodológicos.

También se encontraron otros trabajos sobre la identidad institucional pero con un enfoque metodológico diferente. Considero importante mencionarlos pues dan cuenta una vez más, del interés sobre esta temática y de la multiplicidad de perspectivas que se emplean en su estudio. Las investigaciones son:

La Tesis de doctorado de Jennie Brand Barajas (2005), *Identidad Institucional de la Universidad Simón Bolívar, desde la perspectiva de sus docentes*. El propósito según su propia autora, es "...explorar la perspectiva de los docentes sobre la identidad institucional de la Universidad Simón Bolívar a partir de sus repertorios académicos y administrativos, con la finalidad de explicitar el tipo de identificación que han ido construyendo los profesores a lo largo de su permanencia en la universidad".

La pregunta central es: ¿cómo se identifican los docentes, quienes tienen distintos repertorios, con la Universidad Simón Bolívar, a partir del conocimiento de los principios rectores de la Filosofía institucional y de la participación en los mecanismos de difusión?

Se parte del supuesto de que los maestros de esta universidad desconocen los mencionados principios rectores y tienen una baja participación en los mecanismos de difusión, debido a que no se les involucra activamente en el proceso de construcción y reconstrucción de la identidad institucional.

La estrategia metodológica se basa en la propuesta de modelos conceptuales de Jaime Castrejón Díez, la cual consiste en diseñar una estructura de análisis de la información a la que se le denomina modelo de la investigación que guía en todo momento el trabajo. Los instrumentos utilizados son el cuestionario y la entrevista semiestructurada.

Se encontró también la tesis de maestría de Alicia Rodríguez Ruiz (1999), *Identidad, subjetividad y educación: la constitución del sujeto docente en el área de Ciencias Sociales de la Facultad de Estudios Profesionales Aragón*. Aquí el objeto de estudio es la identidad docente en el área de Ciencias Sociales de esta dependencia. Una de sus principales interrogantes es ¿Qué significa para el profesor, ser docente de la FES-ARAGON? El enfoque teórico metodológico es la neo hermenéutica y el método para comprender al sujeto docente en cuestión es la entrevista semiestructurada. Aquí la identidad se vincula con formación docente y es considerada un valor indispensable en el proceso de enseñanza aprendizaje, pero no existe o se encuentra desarticulada. Como parte de sus resultados menciona que entre los profesores hay muchos obstáculos para conformar un proyecto de identidad docente, el cual, se piensa, podría impactar positivamente en los procesos de enseñanza aprendizaje.

Como parte de esta revisión del saber construido en torno al tema de la tesis, consulté también el estado del conocimiento sobre el estudio de los académicos en México, durante la

década de los noventa, centrándome particularmente en los hallazgos reportados respecto a la identidad de estos sujetos. Este trabajo,- igual que los anteriores-, constituyó un referente importante para la investigación pues me brindó un panorama general de la complejidad del fenómeno identitario, de los múltiples enfoques a partir de los cuales ha sido abordado, así como los recursos teóricos y metodológicos empleados. En consecuencia, me ayudó a perfilar mi objeto de estudio, precisando objetivos y preguntas de investigación, el encuadre teórico y la estrategia de indagación.

Los aspectos que recupero del estado del conocimiento y que incorporo a mi estudio son:

- Abordar la identidad como proceso de construcción histórico social. Con una dimensión subjetiva pero también objetiva. Ya no sólo como interiorización de significados que era la idea que privaba en los estudios de la década de los ochentas.
- Considerando que la identidad es un fenómeno que ha sido abordado a partir de múltiples disciplinas entre las cuales se encuentran principalmente: la sociología, la antropología, la historia (de forma más reciente) y el psicoanálisis, decido trabajar con un enfoque sociológico.
- Poner especial atención en la dimensión relacional y biográfica del fenómeno identitario, lo que implica recurrir a los itinerarios como herramientas analíticas para dar cuenta de los múltiples referentes que afectan los procesos de construcción identitaria de los sujetos (las identificaciones y pertenencias).
- Recuperar los procesos socialización e institucionalización en la identidad a partir del planteamiento de que ésta no se construye en el vacío
- A partir de conocer algunos de los múltiples referentes identitarios trabajados en las investigaciones, entre los cuales se encuentran las disciplinas, las generaciones como espacios de construcción de identidad, la institución y las representaciones sociales, decido trabajar a partir de lo institucional en su dimensión material y simbólica.
- Considerar a los sujetos como actores activos en la conformación de su realidad institucional.
- Reconocer la influencia de los acontecimientos sociopolíticos en la construcción de la identidad y la necesidad de abordarlos no sólo como contextos sino como elementos articulados a los referentes de identidad.

El estado del conocimiento, muestra que las instituciones educativas, como universos de investigación, han sido principalmente la UNAM, la Normal del Distrito Federal, la Universidad de Guadalajara y la Universidad Autónoma de Zacatecas. Lo anterior evidencia la importancia de realizar investigaciones sobre la identidad académica en la Universidad Pedagógica Nacional, en la Sede Ajusco y en las 77 Unidades regionales que la conforman.

En cuanto al trabajo académico en las unidades, ha sido poco abordado y se presume que, en general, la realidad educativa de estas dependencias ha sido escasamente explorada, por lo que constituye un vasto campo de estudio. Hay mucho que problematizar e investigar para generar conocimiento de la realidad que se vive en esos centros educativos, sus procesos formativos y de interacción, sus diseños curriculares, sus sujetos (alumnos, profesores) y procesos de evaluación.

La producción de este conocimiento es necesaria porque se trata de un amplio sector de académicos de la educación pública superior, sobre los que poco se sabe pues su labor educativa es un tanto diferente a la de otras universidades como la UNAM, la UAM e incluso la propia UPN Ajusco, ya que trabajan con maestros de educación básica en servicio, en sistemas semiescolarizados y en este sentido la finalidad de su labor es, primordialmente, la profesionalización del magisterio en servicio y no la formación de futuros profesionistas.

Al respecto, señala Giménez (2000:71), que en el plano de lo empírico el análisis en términos de identidad ha permitido descubrir la existencia de actores sociales por largo tiempo ocultados bajo categorías o segmentos sociales más amplios. Esta idea abre la posibilidad de hacer evidente la existencia de los profesores de estas unidades cuya realidad se incluye en la del resto de los académicos universitarios.

Allí radica entonces la importancia de esta tesis, el seguir contribuyendo al conocimiento del sector de los profesores de la educación superior en México el cual es tan diverso y no puede ser caracterizado en términos generales. Conocimiento que es muy importante “tanto para comprender la historia reciente de nuestro sistema de educación superior como para entender sus condiciones de posibilidad a futuro” (Gil Antón, 1994:14).

Otro elemento necesario de explicitar en una investigación es el enfoque epistemológico con que se construye el objeto de estudio, en el siguiente apartado desarrollo ese aspecto.

Enfoque epistemológico de la investigación

La intención de todo proceso de indagación es generar conocimiento acerca del problema planteado, a través de un constante proceso de construcción y reconstrucción del objeto de estudio, el cual se traduce en una progresiva aproximación a la realidad que pretendemos comprender. En este caso, parto de un enfoque crítico dialéctico que incorpora elementos de la teoría crítica y de la hermenéutica.

La teoría crítica, hace un cuestionamiento a la ideologización de la ciencia la cual se instituyó, con el método científico de orientación positivista, en la única fuente de conocimiento válido o “científico”, para las Ciencias Naturales y las Sociales. Dentro de esa concepción de Ciencia se pretende estudiar la realidad concibiéndola como objetiva, independiente de los sujetos, y con la finalidad de desentrañar su funcionamiento, su naturaleza, para ejercer dominio sobre ella.

Por su parte, la teoría crítica da prioridad a la razón práctica en lugar de la instrumental al plantear que la capacidad del hombre en la construcción del conocimiento debe orientarse por un fin o un interés práctico, el de emanciparse de sus propias construcciones sociales, de la realidad misma, a la que ha dejado de percibir como un producto histórico de sus acciones sociales.

El proceso de construcción del conocimiento se piensa entonces en otra perspectiva, la investigación en las Ciencias Sociales centra su atención en las problemáticas sociales cotidianas de los sujetos, que se perciben como “a problemáticas”, que se experimentan sin cuestionarlas y que es necesario pensarlas de distinta forma para poder comprenderlas y en consecuencia transformarlas. Ello implica pensarse a uno mismo de diferente manera, a través de la reflexión, “del acto de volverse sobre si”.

Partir de este enfoque, me lleva de entrada a dejar de pensar en la realidad como un mero objeto, como externa y ajena al sujeto, implica comprenderla como:

- a) producto de la actividad histórica concreta de los hombres a través de la interrelación que establecen entre ellos, entendiendo al hombre como un sujeto histórico social que a la par que produce su realidad es determinado por ésta.
- b) como una totalidad compleja, por lo que cualquier situación que pretenda ser comprendida tendrá que abordarse como parte de una totalidad, es decir, a partir de sus múltiples interdependencias con los demás aspectos que la conforman y no como un aspecto aislado.

- c) como dotada de sentido, en consecuencia, en esa realidad social se destaca su aspecto subjetivo en tanto es producto de los hombres en constante interacción, y para comprenderla es necesario hacerlo a partir de ese carácter subjetivo y de la intersubjetividad que se da entre los sujetos en ese acto de construcción de la realidad y comprensión de la misma.

Al partir de esa concepción, tenemos que el sujeto que pretende abordar la realidad como objeto de estudio, es al mismo tiempo parte de ese objeto, estableciéndose así la interdependencia entre sujeto- objeto en tanto que deja de ser percibida como ajena al investigador. Incluso, puede comprenderla porque es producto de su actividad.

Por otro lado, esa realidad no es comprensible de manera inmediata a través de nuestros sentidos, pues lo que percibimos son solo apariencias. Desde este enfoque, para superar esa primera visión es necesaria una actitud crítica del objeto pero también de uno mismo como sujeto que conoce, diría Habermas (1990), anteponer la razón crítica.

Planteado lo anterior, debemos precisar como pretendemos conocerla, a través de la comprensión o de la explicación. Sabemos que para algunos teóricos (véase Gadamer), comprensión (*Verstehen*) y explicación (*Erklaren*) se contraponen, la primera se considera apropiada para las ciencias humanas y la segunda para las ciencias físico-matemáticas, de allí que surja el debate sobre si la realidad social es susceptible de explicarse o sólo es posible comprenderla⁴.

Al respecto, desde la postura de la dialéctica crítica, los acontecimientos sociales se pueden explicar estableciendo ciertas relaciones de causalidad pero no en un sentido mecánico y/o experimental de descubrir leyes ya dadas o naturales como pudiera ser el caso de las ciencias duras, sino tratando de construirlas, precisamente a partir de la comprensión, de la interpretación, que los sujetos, mediados por su entorno socio- cultural, hacen de esa realidad.

En este sentido, se conoce a partir del proceso hermenéutico de comprensión, para Habermas (1990), es una experiencia o acción comunicativa, que también se traduce en procesos de socialización e interacción social. De esta manera, la acción comunicativa “se basa en un proceso cooperativo de interpretación donde los participantes se refieren simultáneamente a algo en el mundo objetivo, en el mundo social y en el mundo subjetivo...” (Habermas, 1990:171). Quienes realizan la acción comunicativa son comprendidos como sujetos “epistémicos”, capaces de comprender, necesariamente, a partir y echando mano, de un saber cultural, que

⁴Recordemos que en Verdad y método Gadamer se refiere a la comprensión diciendo que: “comprender es siempre interpretar, y en consecuencia, la interpretación es la forma explícita de la comprensión en las ciencias del espíritu. (Gadamer, 1994: 378), en tanto que explicar hace referencia al conocer a partir de descubrir las relaciones de causalidad inherentes a los fenómenos estudiados.

todos poseemos y compartimos como miembros de un grupo social, comunidad sociedad, etc., -en términos de Habermas “el mundo de vida o el contexto creador de horizontes, de los procesos de entendimiento” y que adquirimos a través de nuestra relación cognoscitiva y utilitaria con el mundo.

La comprensión de la realidad, entendida de esa manera, remite al problema de la objetividad del conocimiento la cual, como sabemos, es una condición para adquirir el status de cientificidad. Aquí hay que recordar que en la tradición galiléana de la filosofía del conocimiento, la objetividad está dada por la verificación experimental del conocimiento, y por la supuesta actitud neutral del sujeto en el acto de conocer. En la comprensión hermenéutica, lo que se entiende como objetividad adquiere otra connotación, pues si se partiera de la misma idea, estaríamos aceptando que el conocimiento producido carecería de ese elemento legitimador de cientificidad.

En la comprensión hermenéutica la objetividad es planteada como la validez intersubjetiva de la interpretación del objeto, es decir, que depende precisamente del origen subjetivo del conocimiento. Aquí la objetividad del conocimiento es entendida en términos de pretensiones de validez, esa validez o pertinencia del conocimiento construido está dada no por el objeto o la realidad objetivada, sino por una acción consensuada de los sujetos en torno a los conocimientos construidos. Esta teoría de la verdad consensuada está presente en Habermas y Apel, el primero refiere que la objetividad de la comprensión sólo es posible dentro del papel del participante reflexivo en un contexto comunicativo, mediado por una relación dialógica pues la universalidad de la pretensión de verdad es apariencia; lo que en cada caso se acepta como verdadero es asunto de convención.

Tenemos que aceptar que no existen razones adecuadas para establecer criterios de verdad fuera de las razones que se emplean para otorgarlos o concederlos. La verdad sólo es concebible como un resultado socialmente organizado de líneas contingentes de conducta lingüística, conceptual y social. La verdad de un enunciado no es independiente de las condiciones de su emisión y, así, estudiar la verdad es estudiar las formas en que la verdad puede ser metódicamente otorgada. La verdad es una adscripción... Y de hecho este principio puede aplicarse a cualquier fenómeno del orden social (citado en Habermas, 1990:177).

Asumir una postura epistemológica y objetivarla, es importante porque de ella dependerá la “lógica de descubrimiento” o proceso de construcción de conocimiento a seguir en cada investigación, así como la concepción y uso de los instrumentos y técnicas a utilizar.

En el siguiente apartado se desarrolla de manera breve el contexto histórico-social de la investigación, como elemento necesario para la comprensión del objeto de estudio, pues como todo hecho histórico social, está complejamente conformado por diversas circunstancias económicas, políticas y sociales que es necesario explicitar.

El contexto de investigación

Las Unidades UPN y su contexto de creación

En una investigación que realicé con anterioridad en el 2006⁵, dediqué un capítulo a la contextualización en que surge la Universidad Pedagógica Nacional, tanto en los ámbitos nacional como internacional, así como en el de las políticas educativas de los regímenes que la han determinado junto con el Sistema de Unidades UPN. En este apartado retomo los resultados y agrego algunas consideraciones pues del 2006 a la fecha se han presentado situaciones nuevas que modifican el trasfondo operativo de esta universidad y sus unidades.

La Universidad Pedagógica Nacional se crea a fines de la década de los setentas, en el marco del modelo de desarrollo neoliberal cuya tendencia es hacia la globalización de las economías del mundo, situación que trae profundas transformaciones económico-políticas y sociales a nivel mundial. Como se sabe, el neoliberalismo pretende el desarrollo de los países basándose en la libre fuerza del mercado por ello los principios que la caracterizan son la productividad, la rentabilidad y la competitividad.

“En el modelo actual, el fin fundamental es lograr la recuperación económica alcanzando la eficiencia y la competitividad indispensables para que los países puedan ganar terreno en los mercados internacionales, bajo el supuesto de que avanzar por ese camino conduce al desarrollo de los países y en consecuencia de su población[...], con la globalización...se propicia la profundización de la interdependencia comercial y financiera y se acotan los márgenes de autonomía de los países en desarrollo, fundamentalmente a través de la deuda y los prestamos”. (Noriega, 1994:98).

En este contexto la educación se considera el “núcleo constitutivo de la modernización” y su principal objetivo es lograr el máximo desarrollo de las capacidades de los sujetos para la producción de los países, propiciando así su desarrollo científico y tecnológico. Bajo este razonamiento, se ve a la educación como capital humano; es decir, como una actividad que aumenta la calidad y productividad del trabajo e incrementa los niveles de ingresos individuales y sociales, futuros. Esta visión hace a un lado la concepción humanista de la educación y del desarrollo mismo.

En la lógica anterior, surgen algunas propuestas educativas compartidas por los organismos financieros internacionales quienes se han encargado de condicionar el desarrollo de las economías del mundo hacia el neoliberalismo, el Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Mundial (BM) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), agencias que también

⁵Salazar Silva, María de Lourdes (2006). La licenciatura en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, su congruencia como propuesta de formación para maestros de Educación Básica, Tesis de Maestría.

se encargarán de determinar las políticas educativas de los países. Algunas de estas propuestas internacionales son: priorizar el nivel básico como un medio para mantener el crecimiento y reducir la pobreza; dar más prioridad al nivel básico, como un medio para mantener el crecimiento y reducir la pobreza; establecer mecanismos de evaluación que permitan orientar los sistemas educativos; privatizar la mayor parte de los servicios educativos, sobre todo en el nivel superior, utilizando como justificación el principio de que la educación pública es de mala calidad; aumentar la demanda de educación de los sectores más desfavorecidos mediante el uso de becas; incentivar la participación familiar en la gestión escolar, elevar la calidad de la educación y distribuir de manera más equitativa sus beneficios; orientar la gestión escolar hacia modelos colegiados para mejorar el servicio y, como aspecto central, descentralizar la educación (Véase Noriega, 1994:53).

En términos generales ese es el panorama internacional cuando se crea la UPN, y como sabemos tendrá, profundas repercusiones en nuestro país. En México la política neoliberal se impulsa fuertemente con el gobierno de Miguel de la Madrid Hurtado aunque desde fines de los setentas empieza a perfilarse. En esos momentos el sistema educativo tiene un crecimiento dinámico y será permanente la preocupación de satisfacer la demanda creciente de educación a todos los niveles como parte de los intentos “democratizadores” de los gobiernos de Luis Echeverría y José López Portillo.

Con Luis Echeverría, se habla de reformas educativas que se centren en las transformaciones mentales, en la concientización de los sujetos y que no se limiten a cuestiones didácticas. De esta manera, la Reforma educativa en la primera mitad de los años setentas se centra en ampliar la cobertura del sistema educativo, atender a grupos marginales, modernizar métodos de enseñanza y modelos curriculares, sobre todo en el nivel básico, en la educación extraescolar (de adultos fuera del aula), y en la superación del magisterio, aspecto que será una constante en las políticas educativas del Estado. Como efectos de esa reforma, en educación básica se transforman los libros de texto, en educación media superior se crean nuevas instituciones educativas como El Colegio de ciencias y Humanidades (CCH), el Colegio de Bachilleres y en educación superior se crean las Escuelas Nacionales de estudios profesionales (ENEP ahora FES) y la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) (Castrejón, 1986: 114)

Para la segunda mitad de esta década, la educación se enarbola como instrumento de justicia social pues se concibe como una forma de preparar para el trabajo y en ese sentido, puede propiciar la igualdad de oportunidades (véase el discurso de toma de posesión del primero de diciembre de 1976). El Plan Nacional de Educación contiene la política educativa de este periodo cuyos lineamientos básicos eran: desconcentrar la responsabilidad de impartir

educación, elevar la calidad de la enseñanza; dar prioridad a la capacitación para el trabajo; impulsar la expansión de la educación abierta en todos los niveles; crear un sistema de actualización permanentemente para el magisterio y mejorar la calidad educativa, así como generar nuevas fuentes de financiamiento para las instituciones de enseñanza superior.

Finalmente se cambian algunos de los aspectos anteriores y serán los puntos planteados en las “Metas del Sector Educativo 1979-1982” los que orientaran la política educativa en este sexenio: satisfacer la demanda de educación básica a toda la población en edad escolar; vincular la educación terminal con el sistema productivo de bienes y servicios, aquí aparece ya el discurso de elevar la calidad de la educación, el cual habrá de manifestarse como una preocupación constante en las posteriores políticas educativas; mejorar la atmósfera cultural y fomentar el desarrollo del deporte, así como aumentar la eficiencia del sistema educativo, posponiéndose la cuestión de la descentralización de este servicio (Véase Castrejón, 1986:124).

Algunos resultados de esas medidas fueron la expansión del sistema educativo, principalmente a nivel básico, la creación del Instituto Nacional de Educación de Adultos (INEA), la creación del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) como uno de los mecanismos para vincular la educación con el sector productivo, la revitalización de la educación formal a través de los sistemas abiertos como es el caso de la UPN.

En este contexto podría pensarse que la creación de la UPN efectivamente fue una estrategia para elevar la calidad de la educación; sin embargo, la universidad es creada mediante un decreto Presidencial,⁶ no tiene el sustento de un Proyecto educativo. Surge como producto de la pugna de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Sindicato Nacional de Trabajadores del Estado (SNTE) por cumplir con el compromiso de crear una universidad para los maestros, que Portillo contrajo con el sector magisterial durante su campaña electoral. Ese hecho permite suponer que la UPN, lejos de ser una respuesta a las demandas de superación profesional del magisterio nacional y una estrategia de la política educativa estatal para elevar la calidad de la educación básica, a través de la formación de maestros, fue más bien el producto de un lucha política entre el sector dominante, en esos momentos, del Sindicato Nacional de trabajadores de la educación –Vanguardia Revolucionaria – y los funcionarios de

⁶Esta Universidad se crea por Decreto presidencial el 25 de agosto de 1978, durante el régimen presidencial de José López Portillo. Surge como una Institución Pública y Nacional de Educación Superior con carácter de organismo desconcentrado de la Secretaría de Educación Pública, adscrito a la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica. Se plantea como finalidad de esta institución “... prestar, desarrollar, y orientar servicios educativos de tipo superior encaminados a la formación de profesionales de la educación” (Diario Oficial De la Federación del 25 de agosto de 1978).

la Secretaría de Educación Pública, por el control del gremio magisterial⁷ (véase, Carrizales, 1987; Fuentes Molinar, 1987).

La demanda de profesionalizar la labor docente era una demanda añeja de las bases del sector magisterial⁸, Vanguardia Revolucionaria la retoma como bandera política y, aprovechando la coyuntura sexenal, logra que José López Portillo se la apropie también. El magisterio quedó al margen de esta demanda e incluso algunos sectores se opusieron porque consideraban que la creación de una universidad para los maestros constituía una amenaza para el normalismo. Había desconfianza de la educación universitaria pues se consideraba muy teórica y elitista a diferencia de la normalista que se identificaba con la acción práctica y democrática.

Si bien los dos grupos en pugna tenían la intención de formar un magisterio cuya tarea coincidiera con la política de modernización del Estado, diferían en cuanto al tipo de institución que pudiera cumplir ese objetivo. El SNTE estaba más interesado en fortalecer y extender su control sobre los maestros a través de la UPN como institución centralizadora y clientelar. Para la SEP, un mayor control del SNTE era considerado un obstáculo para la aplicación de otras medidas racionalizadoras de la política educativa, de allí su interés por impedir ese control negándose a aceptar una universidad como la que pretendía el SNTE.

Los intereses contrarios de esos sectores se expresan claramente en el anteproyecto de la Universidad elaborado por una comisión SEP-SNTE en junio de 1977 y en el decreto de creación de 1978. En el anteproyecto está presente la concepción de Vanguardia Revolucionaria - que no del magisterio mexicano pues no fue convocado a participar en su elaboración-, sobre la nueva institución. En ese documento se plantea que la creación de la UPN responde a la inexistencia de un sistema de formadores de docentes articulado coherentemente. Se argu-

⁷En esos momentos privaba un gran descontento de los maestros por el control sindical que ejercía sobre ellos el SNTE, sindicato aliado históricamente a los intereses del Estado, y por la situación económica por la que atravesaba el país. El magisterio disidente se agrupa entorno a una nueva organización sindical que comienza a cobrar fuerza y a rivalizar con el SNTE por la dirección de los maestros, la Coordinadora Nacional de los Trabajadores de la Educación (CNTE). Ante esta situación el SNTE lucha por afianzar su control gremial a través de lograr la Universidad para los maestros la cual, en el proyecto del Sindicato se pensaba como un institución centralizadora del Sistema de Formación de maestros. Por su parte los Funcionarios de la SEP veían en el SNTE un obstáculo para las políticas de racionalidad sectorial que el gobierno pensaba impulsar, por lo que no le convenía que el SNTE acrecentará su control sobre los maestros a través de una institución centralizadora de la educación normal como la UPN.

⁸Esa demanda se remonta a 1944 cuando en el Congreso de Educación Normal de Saltillo Coahuila, el Profesor Rafael Ramírez plantea la necesidad de profesionalizar al magisterio entendiendo por profesionalización la inscripción de la práctica docente en el sistema universitario. Posteriormente, en 1970, durante la Segunda conferencia Nacional de Educación del SNTE. se acordó pedir al Estado Mexicano la creación de un Instituto Nacional de Ciencias de la Educación y en diciembre de 1975 en la Reunión Nacional sobre Educación Primaria realizada en Oaxaca se pide al candidato presidencial José López Portillo, la creación de la UPN como institución de nivel superior

mentó que no había unidad de objetivos y acciones en las diversas instituciones formadores de docentes, y que por ello la universidad sería la columna vertebral del nuevo Sistema de Educación Normal, de esta manera, el artículo 1 del anteproyecto señalaba:

“la Universidad Pedagógica Nacional es una dependencia de la Secretaría de Educación Pública a cargo de las tareas de dirección, organización y control de la educación normal a que se refiere el artículo 3º. De la ley Federal de educación”.... [En su artículo 5, señala]”...para el cumplimiento de sus fines funcionará en la ciudad de México y en todos aquellos lugares del interior de la república donde sea necesaria su presencia y se integrará por una unidad central, unidades regionales, escuelas normales superiores, centros e instituciones y escuelas normales básica” (SEP-SNTE,1977).

Esas disposiciones fueron a las que más se opusieron los representantes de la SEP por el riesgo político de un mayor control del SNTE sobre el magisterio y el costo económico que implicaban para un gobierno con una economía en crisis.

El SNTE pensaba en una gran universidad centralizadora de la función de Educación Normal, se contemplaba la existencia de unidades regionales y una sede central conformando una institución de masas lo cual implicaba el ejercicio de un presupuesto enorme para el gobierno, pero como lo señala Olac Fuentes Molinar, “en el anteproyecto no se cuestionaba el meollo de formación de profesores, ni su práctica profesional, ni los contenidos, ni los métodos, menos aún la función social del educador, se trataba de integrar, ampliar y legitimar con nombres solemnes lo existente, lo demás sería más de lo mismo” (Fuentes Molinar, 1987:61).

Finalmente el anteproyecto es ignorado y la UPN se crea por un decreto presidencial que no dice nada sobre la filosofía, los objetivos y los lineamientos de operación de la nueva universidad, y que por el contrario, expresaba incongruencia en tanto que en los considerandos se decía que “La UPN es un respuesta del Estado al anhelo del magisterio para consolidar las vías de su superación” y en el resto del documento no se establecía claramente cómo es que a partir de las funciones de esa institución se consolidaría la superación de los maestros. En el artículo 2º se señala únicamente que “La UPN tiene por finalidad prestar, desarrollar y reorientar servicios educativos de tipo superior encaminados a la formación de profesionales de la educación”; en tanto que en el artículo 8º. se establece que “El Secretario de Educación Pública cuando lo estime pertinente, propondrá al Ejecutivo Federal el establecimiento de instituciones similares a la UPN y vinculadas con la misma, para atender las necesidades de servicios educativos en regiones determinadas del país”(Poder Ejecutivo Federal, 1978a).

El decreto hacía evidente que la SEP había ganado la lucha, por lo menos momentáneamente, pues no aparece la idea de la universidad como columna vertebral del Sistema de Educación Normal y no se habla de unidades regionales, por el contrario, se hacía patente que

se trataba de una Institución de Educación Superior para bachilleres pero no para maestros en servicio. Se formalizaba así la exclusión de los maestros en la UPN y lejos de terminar con el caos dentro del Sistema de Formación de Maestros, se contribuía a empeorarlo con una institución más cuyas funciones y finalidades eran confusas.

Posteriormente, Vanguardia Revolucionaria presiona a los funcionarios de la SEP y, después de negociar, logra que se retomen algunas de sus pretensiones expresadas en el anteproyecto SEP-SNTE. Por ello, en un acuerdo presidencial publicado en el Diario Oficial de la Federación del 22 de noviembre de 1978 y sin modificar el decreto de creación, se establece que las licenciaturas de la Dirección General del Sistema de Educación a Distancia pasarán a formar parte de la UPN a partir del 1º de septiembre de 1979. De esta manera se crean, en diferentes estados del país y como parte de la UPN, 74 Unidades regionales de educación a distancia, dependientes todas ellas de la Secretaría Académica de la Unidad Ajusco. Las unidades sí atenderían a los maestros de educación básica en servicio a través de licenciaturas cuyo objetivo era lograr su nivelación profesional. Las sedes empiezan sus funciones en noviembre de 1979 con una licenciatura que la Dirección General de Mejoramiento profesional del Magisterio de la SEP, venía ofreciendo desde 1975. De esta manera se da cumplimiento al artículo 18 de la Ley Federal de Educación en vigor con respecto a que la Educación Normal correspondiera al tipo superior de educación. La universidad surge así por decreto presidencial y sus unidades por un acuerdo pero sin proyecto académico, éste se generará hasta 1984.

Como señala Elizondo (2000) en este contexto de creación, se evidencia además la pugna de dos culturas escolares contrapuestas: la universitaria inscrita en un discurso más cientifista y eficientista, [acorde con el discurso modernizador] y la normalista, caracterizada por un discurso más moral y doctrinario. En consecuencia, la propuesta académica aparece como una mezcla de ambas culturas. En atención a la primera, se crea en el Distrito Federal la Sede central de Ajusco que empieza a funcionar con un sistema de enseñanza escolarizado, orientado principalmente a la atención de bachilleres, a través de licenciaturas como Pedagogía, Psicología Educativa, Sociología de la Educación, Administración Educativa, y, posteriormente, Educación de Adultos y Educación Indígena, cuya finalidad era crear especialistas en educación capaces de proponer acciones eficaces en la solución de problemas centrales del sistema educativo (UPN, 1993:15).

Atendiendo a la segunda cultura, la normalista, se crea el Sistema Nacional de Unidades de Educación a Distancia, conformado por 74 sedes, 6 de las cuales operaban en el Distrito Federal y las 68 restantes en el interior del país. Aquí el sistema de enseñanza era abierto y empieza a funcionar con la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria, Plan 1975 que,

como señalé, ya impartía la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio. Posteriormente, personal de la Universidad Pedagógica de Ajusco, diseña la Licenciatura en Educación plan 1979 dirigida a la profesionalización del magisterio en ejercicio la cual operará también en el sistema a abierto.

Posteriormente el trabajo de las unidades de la Universidad Pedagógica Nacional continuó vinculado a la tarea de nivelación de los maestros de educación básica y la universidad en su conjunto siguió transformándose a la par de la realidad nacional.

Durante el sexenio de Miguel de la Madrid Hurtado, en materia de política educativa se adoptó el lema de la Revolución Educativa, aparece nuevamente el discurso modernizador y la necesidad de elevar la calidad de la educación.

“La revolución educativa se realizará con los maestros. Se parte de la convicción del elevado valor social de la docencia. Por tanto uno de los propósitos centrales es la revaloración social y profesional del magisterio. Puesto que el proceso educativo tiene como elemento fundamental al maestro, esta revolución fortalecerá al docente, su capacidad profesional, su responsabilidad social y su vocación de servicio. Educadores y educandos deberán formarse con la convicción de que tanto su realización como su responsabilidad personales están indisolublemente ligadas al engrandecimiento nacional” (Poder Ejecutivo Federal, 1984 (b) :45).

Se establece como objetivo primordial la superación profesional del magisterio pues se considera que el maestro es la parte central del sistema educativo. En consecuencia, se implementaron acciones como la obligatoriedad de los estudios previos de bachillerato a la educación normalista con lo que alcanzaba el grado académico de licenciatura⁹ y la carrera magisterial dejaba de ser, por lo menos formalmente, una subprofesión¹⁰. Otra medida fue impulsar programas de especialización, actualización y capacitación para los maestros en servicio a través de instituciones como la Universidad Pedagógica Nacional.

Como parte de esta política educativa se crea el Sistema Nacional de investigadores (SNI), con el que se busca formar nuevos especialistas que llevaran al país al desarrollo científico y tecnológico. El SNI constituye un antecedente de las posteriores estrategias de salarios diferenciados en relación con indicadores de desempeño individual como es el caso de los sistemas de estímulos vigentes actualmente en las instituciones educativas.

En ese contexto, la UPN reestructura sus licenciaturas y en 1984 se crea formalmente el primer Proyecto Académico de la Universidad. En este documento se menciona por primera vez a los maestros como elemento central del proyecto de la institución, y se establece con

⁹Véase el Acuerdo Presidencial publicado en el Diario Oficial de la Federación el 23 de marzo de 1984

¹⁰Señala Pescador Osuna que algunas características de las subprofesiones son: el menor estatus ocupacional, la falta de autonomía profesional, la sujeción a controles administrativos, la reducción de los aspectos teóricos conceptuales en la formación y la práctica profesional, la preponderancia de mujeres, la limitada especialización en campos avanzados del conocimiento así como el más corto periodo de estudios (Pescador , 1994:38).

más claridad la vinculación de la universidad con los profesores en servicio. En las características, principios y objetivos del Proyecto Académico se establece:

“...como integrante del Sistema Educativo Nacional y del subsistema de Formación de Docentes, la Universidad Pedagógica Nacional reconoce la importante participación del magisterio en la construcción y desarrollo de estas instancias. Por ello, al cumplir su tarea fundamental de contribuir con la formación de profesionales y especialistas que requiere el sistema, se compromete a mantener una vinculación con el profesor en ejercicio, con el propósito de conocer sus problemas y de recuperar los aportes del magisterio nacional al mejoramiento de la práctica educativa.”(UPN, 1984).

Los objetivos que se plantean en los numerales 2, 3 y 4, son: contribuir al desarrollo profesional del magisterio en servicio (de educación básica) con programas de formación, actualización y superación académicas, mejorar la calidad de la educación en México, transformando la práctica educativa, y compartir con instituciones a fines las tareas de formación, actualización y superación del magisterio (Véase, UPN, 1984).

A partir de este proyecto, el ejercicio de la docencia se fundamenta en una concepción de proceso de enseñanza aprendizaje como espacio de generación colectiva de conocimiento, que estimula y favorece la práctica de la investigación y mantiene como principio pedagógico la recuperación y sistematización de la experiencia educativa de los involucrados en la actividad docente. Esta concepción siguió vigente posteriormente en la Licenciatura en Educación Plan 1994 que se trabajó en las unidades hasta este año. Se crean también las Licenciaturas en Educación Preescolar y en Educación Primaria Plan 1985(LEPEP 85), su propósito era dar al docente una educación de tipo superior para responder al perfil del nuevo educador que se enunciaba en el citado acuerdo presidencial del 23 de marzo de 1984.

“El país requiere en esta etapa de su evolución de un nuevo tipo de educador con una más desarrollada cultura científica y general, y con una mejor aptitud para la práctica de la investigación y la docencia y un amplio dominio de la técnica didácticas y el conocimiento amplio de la Psicología educativa” (Poder Ejecutivo Federal, 1984 a).

Con el diseño curricular de esta licenciatura se trata de instaurar un sistema educativo más acorde con las características de los alumnos,¹¹ en virtud de los problemas que se suscitaron con el sistema abierto de la LEB 79. El nuevo programa educativo se ofertará entonces bajo un sistema semiescolarizado que plantea la elaboración individual de los conocimientos y el intercambio con sus pares para la elaboración y la vinculación teoría- práctica” (UPN, 1985:41). Ese sistema implica, además del estudio individual y autodidacta del alumno, el trabajo grupal. Se planteaba que en estas sesiones los alumnos y el profesor socializarán los conocimientos adquiridos a partir del estudio individual y, a través del rescate e intercambio de experiencias, trabajaran en la vinculación de lo teórico con lo práctico.

¹¹Se trataba de un maestro con una formación específica, con una experiencia docente previa, con un grupo escolar a su cargo, durante la realización de los estudios e inmerso en un contexto social concreto.

En estas licenciaturas se recupera la conceptualización del ejercicio de la docencia formulado en el Proyecto Académico de la Universidad. En consecuencia, la propuesta de formación se basaba en la experiencia profesional del maestro para ampliar las perspectivas sobre su práctica y continuar su formación académica. Su objetivo era que el maestro adquiriera una actitud, científica e innovadora que le permitiera apropiarse de los nuevos enfoques y herramientas teórico-metodológicas para generar propuestas pedagógicas en torno a las problemáticas educativas que enfrentara en el aula, siempre a partir de la revisión crítica de su experiencia docente.

“La práctica docente se considera la base de las licenciaturas: durante todo el proceso se rescata como realidad global, se identifican los elementos que la conforman, se explica a la luz de diversos factores del contexto que la determinan; se trata de comprenderla como producto histórico, de conceptualizarla como práctica educativa” (UPN, 1985:11).

Posteriormente en el sexenio de Carlos Salinas de Gortari la política educativa tomó el carácter de una reforma adecuada a la pujante ideología neoliberal y a los compromisos pactados con organismos internacionales, como el Fondo Monetario Internacional (FMI) o el Banco Mundial (BM). La política educativa de este gobierno se plasmó en el Programa Para la Modernización Educativa y como parte de ese Programa se firmó en mayo de 1992, entre el Gobierno Federal, el SNTE y los gobiernos estatales¹² el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. En el acuerdo se establece como aspecto medular para la modernización, elevar la calidad de la educación y asegurar la cobertura de los servicios educativos a nivel nacional. En esta tarea el maestro se considera un agente clave, por ello las acciones, al menos formalmente, se orientaran hacia la superación profesional del magisterio y la descentralización o federalización educativa será el mecanismo para lograr la cobertura educativa a nivel nacional.

A fin de corregir el centralismo y burocracia del sistema educativo... corresponderá a los gobiernos estatales encargarse de la dirección de los establecimientos educativos con los que la Secretaría de Educación Pública ha venido prestando, en cada estado y bajo todas sus modalidades y tipos, los servicios de educación preescolar, primaria, secundaria y para la formación de maestros, incluyendo la educación normal, la educación indígena y los de educación especial (Poder Ejecutivo Federal, 1992:7)

Aunque en la reorganización del sistema educativo se transfirieron del gobierno federal a los gobiernos estatales recursos financieros, materiales, humanos y administrativos, (Salazar, 2006) la Federalización de la educación queda escindida, pues el gobierno central se reserva el control normativo de la educación, así como de las modalidades y contenidos de los planes

¹²La excepción fue el Distrito Federal dada su falta de autonomía político-administrativa que lo hacía dependiente del gobierno federal (situación que en lo político se modifica en 1993 cuando se puede elegir por voto directo al Jefe de Gobierno)

y programas de estudio, y la aplicación de los procedimientos de evaluación (cuestión de corte neoliberal).

El Ejecutivo Federal vigilará en toda la República el cumplimiento del Artículo Tercero Constitucional, así como de la Ley Federal de Educación . . . el carácter nacional de la educación se asegura principalmente a través de una normatividad que sea observada y aplicada de manera efectiva en todo el territorio del país. En tal virtud, el Ejecutivo Federal promoverá y programará la extensión y las modalidades del sistema educativo nacional, formulará para toda la República los planes y programas para la educación preescolar, primaria, secundaria y normal, autorizará el uso de material educativo para los niveles de educación citados, mantendrá actualizados y elaborará los libros de texto gratuitos para la educación primaria, propiciará el desarrollo educativo armónico entre las entidades federativas, concertará con éstas las acciones necesarias para reducir y superar disparidades y dará atención prioritaria a aquellas regiones con importantes rezagos educativos, establecerá procedimientos de evaluación del sistema educativo nacional, promoverá los servicios educativos que faciliten a los educadores su formación y constante perfeccionamiento, fomentará permanentemente la investigación que permita la innovación educativa (Poder Ejecutivo Federal, 1992: 9).

En ese contexto la UPN se involucra en un proceso de reestructuración que le permitiera adecuarse a la lógica de Modernización planteada y en diciembre de 1992 trasfiere a los gobiernos de los Estados la responsabilidad administrativa y financiera de 68 Unidades UPN. Se planteaba como justificación que el sistema altamente centralizado de la UPN cerraba posibilidades de desarrollo para las sedes regionales e impedía que su labor fuese más cercana a las necesidades del magisterio a nivel local y regional, se consideraba una acción benéfica para el desarrollo de la UPN.

Otra acción en el marco de la reestructuración fue el diagnóstico sobre la UPN que realizó el rector Olac Fuentes Molinar. Se consideraba que la realidad era muy distinta a la que existía en 1978 cuando se creó la institución por lo que era imprescindible esa tarea que permitiera definir el nuevo rumbo de la universidad. Como resultado de esa acción, principalmente respecto a las unidades, se reconoció su aporte al sistema educativo nacional a través de su labor de nivelación con los maestros de educación básica. Sin embargo, se señaló que hacía falta acercar más las licenciaturas a las necesidades de los profesores a partir de un mejor sistema de educación a distancia. Se reconocieron además los altos índices de deserción, la baja eficiencia terminal y los bajos índices de titulación que privaban en las unidades por lo que se planteó la necesidad de revisar las licenciaturas dirigidas en esos momentos a los maestros.

Se reconoció también que el sistema educativo que trabajaban las unidades era en realidad el escolarizado, principalmente por los obstáculos que impedían un trabajo autodidacta con los docentes; no obstante se consideró que podía fortalecerse el sistema de educación a distancia. Se enfatizaron las deficiencias de las licenciaturas de 1979 y 1985 y la necesidad de diseñar un nuevo programa que unificará un sólo sistema y se aceptó que las condiciones de

trabajo en las unidades y los hábitos académicos de los estudiantes y de los propios profesores dificultaban la labor de asesoría la cual podía mejor a través de un proceso de formación de los maestros de las unidades que incluyera la actualización de contenidos disciplinarios y métodos de trabajo en asesoría.

De igual forma se reconoció la necesidad de diversificar la oferta educativa de las unidades hacia las especializaciones, maestrías, diplomados e incluso licenciaturas del sistema escolarizado, si la demanda lo exigía, e impulsar la investigación y difusión, tareas ausentes y/o incipientes en las Unidades pues la vida académica de éstas se centraba y se centra aún en la docencia. Por último se reconoció la necesidad de mejorar las condiciones materiales y laborales de trabajo del Sistema de Unidades UPN (véase UPN, 1992).

Con ese diagnóstico se hizo evidente además, la urgencia de reformular el Proyecto Académico vigente en esos momentos para que respondiera a los nuevos retos de la federalización educativa. En septiembre de 1993 el Consejo Académico de esta universidad aprobó un nuevo proyecto, teniendo como marco legal y de principios, el artículo 3º constitucional modificado recientemente en ese sexenio y una Ley General de Educación promulgada en julio del mismo año. Tuvo además como ejes rectores las estrategias prioritarias de la Política educativa nacional: "...la reorganización del sistema educativo, la reformulación de contenidos y materiales educativos, y la revalorización de la función magisterial" (UPN, 1993:18).

De esta manera, la UPN retoma como principal objetivo el estudio, la recuperación y superación de las prácticas docentes del magisterio, ese estudio se pretende que sea crítico y científico: Crítico en cuanto promueve la reflexión, y la producción de conocimientos y propuestas orientadas al mejoramiento de la calidad de las prácticas educativas. Científico, porque estimula la indagación, la sistematización y la producción de conocimientos que además de explicar las prácticas, también las transforma a partir de propuestas de solución basadas en la capacidad creadora, distintos tipos de saberes y el rigor metodológico. En el marco de estas transformaciones surge la tarea de crear una nueva licenciatura para maestros de educación básica en servicio, la Licenciatura en Educación Plan 94 que habrá de reemplazar a la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria Plan 1985 (LEPEP 85).

Los compromisos políticos y la política educativa neoliberal han determinado el proyecto educativo implementado por la Universidad Pedagógica Nacional y consecuentemente de las unidades UPN. Recientemente, en el 2009 se dio impulso a un Programa de Estimulo para la Reorientación de la Oferta Educativa de las Unidades de la Universidad Pedagógica Nacional.

Con la finalidad de incentivar a las Unidades UPN a orientar su oferta educativa conforme a las necesidades de actualización y desarrollo profesional de los docentes de Educación Básica y Media Superior, se propone la creación de un fondo de 25 millones de pesos para el año fiscal

2010 (y los años subsecuentes hasta el 2012). El objetivo primordial es cerrar los programas de formación inicial y nivelación de docentes para favorecer la creación de la nueva oferta (UPN, 2009: 2).

La intención es modificar el rumbo que a lo largo del tiempo ha tomado la propuesta académica de las unidades UPN, con la modalidad de otorgamiento de recursos financieros bajo estrictos lineamientos acordes a la ideología neoliberal, como son calidad, eficiencia o productividad¹³ y el recorte del gasto gubernamental para la educación pública. El diagnóstico que para tal medida considera la Rectoría de la UPN (con sede en Ajusco) toma en cuenta aspectos como los siguientes:

- En 1987 egresó la última generación de estudiantes de la Normal Básica¹⁴ sin título de Licenciatura. En consecuencia, hacia finales de los 90's, los profesores que requerían de un programa de nivelación tendían a la baja. La información estadística anticipaba el agotamiento de la demanda. . .
- El ejemplo de las Unidades del D.F. da cuenta de que: ... Ante el agotamiento de la demanda real de nivelación, la matrícula crece a partir del 2000 gracias a la incorporación de egresados del bachillerato. . . Se habilitan, sin éxito, los planes de estudio de licenciaturas para no docentes impartidas en Ajusco (Licenciaturas Universitarias). . . Se ofrece una adaptación de la LE 94 con el fin de atender la demanda de preescolar (Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria, Plan 2007) (UPN, 2009: 2).

Factores como estos, entre otros más, han determinado en gran medida las características cuantitativas y cualitativas de la matrícula de las unidades UPN, no obstante esta reorientación parecería mezclar “viejos ideales de justicia social” con nuevos mecanismos, sobre todo de financiamiento. La Reorientación de la Oferta Educativa de las Unidades contiene la siguiente propuesta:

- Mantener la política de cierre de las licenciaturas de nivelación y de formación inicial de docentes y sustituirla por programas educativos para el desarrollo profesional de los docentes de cada entidad.

¹³“En el contexto de un mundo que se ‘globaliza’ cada vez más; en donde las distintas economías y culturas nacionales. . . se incorporan cada vez más a un proceso de ‘transnacionalización’ e ‘integración de áreas regionales de productividad y desarrollo’ . . . ‘calidad’, ‘eficiencia’ y ‘productividad’ se convierten en las principales metas de los proyectos de modernización diseñados por estas naciones, permeando a todas las áreas del desarrollo sociocultural y económico nacional, incluida la educación.” (Barañano, C. A).

¹⁴La situación de las escuelas normalistas tiene su propia historia sujeta a los vaivenes de la política educativa de los diferentes regímenes, actualmente podría considerarse que su transformación ha tomado el rumbo del inmovilismo burocrático, como en su momento sucedió con la propuesta del modelo académico de Telesecundaria. Consultar <http://www.normalistas.com/>, <http://www.normalismo.org/>, http://www.telesecundaria.dgme.sep.gob.mx/archivos_index/B-HISTORIA-TELESECUNDARIA.pdf

- Conservar la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena (LEPEPMI) regulando la matrícula en coordinación con la Dirección General de Educación Indígena y las áreas correspondientes en las 20 entidades que concentran este tipo de servicios y garantizando la calidad de la oferta en base a un esfuerzo institucional de mejora de las capacidades de los asesores de las Unidades y las subsedes.
- Fomentar la reorientación de la oferta educativa, la implantación de mecanismos de aseguramiento de la calidad y la definición de la naturaleza de la investigación necesaria para garantizar un buen desarrollo curricular. La concreción de estos propósitos es factible en el marco de un proceso de planeación, regulación y evaluación de pares como el que se desarrolla en el marco del Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI).
- Definir criterios e indicadores consistentes con el concepto de que las Unidades son centros de educación terciaria¹⁵ especializados en el desarrollo profesional del magisterio y su oferta, en consecuencia, comprende diplomados, especializaciones y eventualmente una sola Maestría en Educación Básica centrada en el desarrollo de las competencias docentes requeridas por la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB) y la Reforma de la Educación Media Superior (RIEMS).
- Cerrar el acceso de los egresados de la UPN a los concursos de nuevo ingreso al servicio en un plazo perentorio y solamente mantener la posibilidad para obtención de la base.
- Mantener la suscripción de convenios con las Secretarías de Educación de los Estados, a fin de obtener el respaldo para el conjunto del proyecto y confirmar su compromiso con el financiamiento ordinario de las Unidades.
- Regularizar todos los casos en los que, fuera de norma, se admitieron estudiantes a las licenciaturas de formación inicial (con los planes y programas de las Escuelas Normales) y que han terminado los estudios sin poder obtener el título, para estar en condiciones de cancelar en definitiva este tipo de desviaciones.
- Mantener el desarrollo de los programas a distancia de diplomado, especialización y maestría basados en tecnología puesto que han mostrado su potencial para atender con calidad y en gran escala a los docentes en servicio.

¹⁵De acuerdo con la ley de la coordinación de educación superior del 29 de diciembre de 1978, la educación terciaria aquella que se imparte luego de obtener el certificado de educación media superior (bachillerato o equivalente) y consiste de educación tecnológica, normal y universitaria, incluyendo carreras profesionales cortas y periodos de estudio que llevan a un grado de licenciatura, maestría o doctorado, así como cursos de actualización y especialización.

Es clara la intención de convertir, como sugiere el decreto de creación, a las unidades UPN en centros que ofrezcan actualizaciones al magisterio, teniendo como futuro académico mejorar su oferta curricular y nada más que eso, por ello la aceptación de proyectos y por tanto el otorgamiento de recursos estará determinado por la oferta curricular al magisterio, quedando académicamente muy lejos de constituirse en verdaderas sedes universitarias.

A la fecha existen 76 unidades y 208 subsedes sobre las cuales la unidad Ajusco decide:

- (a) La aprobación de planes y programas de estudio
- (b) el otorgamiento del año sabático y
- (c) el proceso de ingreso y promoción a través de la Comisión Académica

Dictaminadora.¹⁶

Para la obtención de fondos del Programa de Fortalecimiento y Mejora de las unidades UPN, participaron 67 unidades en el proceso de evaluación, de los cuales ocho programas (proyectos) no cumplieron la totalidad de requisitos y se dictaminaron favorablemente "... el 81 % de los programas elegibles."¹⁷ Lo que resulta ser muestra clara que las unidades UPN, en su gran mayoría siguen dependiendo de la política educativa de la sede central de la UPN, no obstante la autonomía universitaria garantizada constitucionalmente¹⁸

Sin embargo la sede Ajusco, a pesar de no ofertar cursos de nivelación pedagógica ni ofrecer carreras para la formación de maestros de educación básica, para el ciclo escolar 2009-2010, tiene una oferta académica virtual para maestros de educación básica, que comparte con las unidades UPN del Distrito Federal de:

... 8 diplomados, 2 especializaciones y una maestría, para la construcción de una oferta formativa que permita a los docentes y figuras educativas, entre ellas los directivos y asesores técnico pedagógicos, continuar su formación en diversos aspectos del campo disciplinar y pedagógico. La modalidad de esta oferta es en línea y atendida por tutores especializados con el experiencia en el nivel educativo y han sido registrados ante la Comisión Nacional Mixta de Escalafón¹⁹

La política educativa que sigue la UPN ha estado siempre subordinada a las decisiones de la Secretaría de Educación Pública, aunque con dos propuestas educativas diferentes, la que corresponde a la sede Ajusco, como universidad especializada en el ámbito educativo

¹⁶www.upn.mx en http://www.upn.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=15&Itemid=39, (Vi: 20 enero de 2011)

¹⁷Resultados del proceso de evaluación del Programa de Fortalecimiento y Mejora de las Unidades UPN, en http://www.upn.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=654&Itemid=429 (Vi: 2 abril de 2011)

¹⁸El 9 de junio de 1980, se agrega la fracción VIII al artículo 3º de la Constitución sobre la autonomía universitaria. Véase Diario oficial de la Federación, del 09 de junio de 1980. En http://dof.gob.mx/nota_to_imagen_fs.php?cod_diario=208666&pagina=4&seccion=1 (Vi: 15 de enero de 2011)

¹⁹En http://www.upn.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=844&Itemid=589 Vi: 04 de marzo de 2011

y la que se lleva a cabo en las unidades UPN, siempre subordinadas a la sede Ajusco y sujeto a los vaivenes políticos de la relación entre el gremio de maestros y los funcionarios gubernamentales.

La Unidad UPN 097

La Unidad UPN 097 D.F. Sur, contexto espacial e institucional de esta investigación, es la más pequeña de las 6 que operan en el Distrito Federal. Empieza su labor en 1980 en una casa en la calle de Ravena en Villa Coapa, después, aproximadamente en 1982 se cambió a Tepepan, en Xochimilco, en donde permaneció hasta mayo de 1991 cuando se fue a Santa Cruz Acalpixca, en la misma delegación. En mayo del año siguiente se reubica en el fraccionamiento Santa Cecilia, en Coyoacán, cerca de Villa Coapa. Posteriormente, en 1993, se trasladó a la Colonia Educación, al noreste de la Delegación Coyoacán. Allí se ubicó sobre avenida Taxqueña, en una casa habitación de dos pisos. En la planta baja se encontraba: el departamento de servicios escolares, una pequeña biblioteca, la fotocopidora, un espacio para usos múltiples, otro para el personal administrativo, la cocina, un almacén-librería, y un cuarto de baño. En la planta alta había 5 recamaras: dos se utilizaban como cubículos de profesores, dos como salones de clase y la otra se destinaba a la dirección; existía también un pasillo utilizado como área secretarial y dos cuartos de baño. En la azotea del inmueble existían dos cuartos de servicio que se adaptaron como espacios también para maestros. La unidad ocupó este inmueble durante 15 años y desde diciembre del 2009, junto con otra unidad del Distrito Federal, se ubica en un edificio sobre periférico sur, en la delegación Magdalena Contreras, allí ocupa dos niveles.

Los académicos que trabajan actualmente en esta sede son 25, de los cuales 18 son mujeres y 7 son hombres. Todos son profesionistas de diferentes disciplinas, 8 psicólogos, 5 sociólogos, 6 profesoras son normalistas de origen -aunque después una estudió Psicología, otra Ciencias de la Comunicación y dos estudiaron Pedagogía, una a nivel licenciatura y otra a nivel maestría-, 3 biólogos, 2 pedagogos y un politólogo. En relación con su nivel de estudios, sólo 2 profesores cuentan con el grado de doctor, una es candidata a doctora, 2 tienen el 100% de créditos de doctorado, 2 estudian dicho nivel, 3 tienen el grado de maestro, 11 cuentan con el 100% de créditos de maestría, 3 tienen una especialidad y una profesora sólo cuenta con licenciatura.

En cuanto al número de horas que laboran para la institución, 12 trabajan tiempo completo, 3 trabajan medio tiempo (20 horas) y 10 son de asignatura (laboran de 6 a 12 horas). Respecto a la antigüedad en la unidad, 5 profesores han trabajado de 20 a 22 años, 6 tienen entre 16 y 19 años de servicio, 6 tienen de 11 a 12 años trabajados, 2 tienen 7 años de la-

bores y seis profesores tienen de 1 a 2 años de haber ingresado. Sus edades se ubican en los siguientes rangos: 2 tienen 36 años, 7 en el rango de 42 a 45 años, 10 están en el rango de 46 a 48 años, 5 en rango de 50 a 54 años y una profesora tiene 61 años.

Durante muchos años la vida académica de esta dependencia se centró básicamente en la docencia, actualmente atiende 424 alumnos. Los programas educativos que oferta son: la Licenciatura en Educación, Plan 1994(LE 94);²⁰ la Licenciatura en Educación Preescolar, Plan 2007(LEPRE 07), la Licenciatura en Educación Primaria, Plan 2007(LEPRI 07), la Licenciatura en Educación Preescolar con apoyo a las TIC, Plan 2008 (LEPRETIC 08) y la Maestría en Educación Básica (MEB). Respecto a funciones como difusión y extensión de la cultura, desde 1991-95 contó con una publicación trimestral, no arbitrada, la revista *Calmecac Cuailama* la cual, a partir de 1998 se denomina *Contrastes*; actualmente, por razones presupuestales, se publica electrónicamente en la página electrónica de la unidad. Anualmente se impulsa un evento en el que se realizan conferencias, talleres y venta de libros de algunas editoriales invitadas. Como en otras sedes, la investigación siempre se ha realizado únicamente a través de proyectos individuales para la obtención de grados académicos.

En el apartado siguiente voy a desarrollar las herramientas conceptuales con que se construye el objeto de estudio.

²⁰La última generación de esta licenciatura egresó en junio del 2012.

Capítulo 2

Elementos conceptuales

Acerca de la Identidad y otros conceptos

Identidad

Es necesario acotar ahora lo que para efectos de este trabajo, se entiende por identidad como categoría teórica central, el enfoque desde el cual se aborda es el sociológico, a partir de los planteamientos de Gilberto Giménez Montiel, vinculado con algunos otros autores como Goffman (1970), Maalouf (1999) y Bauman (2003).

Giménez (2000:48) plantea, recuperando a Habermas, una identidad cualitativa que se forma, se mantiene y se manifiesta en y por lo procesos de interacción y comunicación social. En consecuencia, para él, no es una esencia, un atributo o una propiedad estable e intrínseca del sujeto, sino que tiene un carácter intersubjetivo y relacional, lo que nos lleva a entender porque la define también, en principio, como la autopercepción de un sujeto en relación con los otros.

Para este autor, la teoría de la identidad se intersecta con las teorías de la cultura y de los actores sociales, por lo que considera a la identidad el lado subjetivo de la cultura. De allí que en otro texto la defina como:

... el conjunto de repertorios culturales interiorizados (representaciones, valores, símbolos), a través de los cuales los actores sociales (individuales o colectivos) demarcan sus fronteras y se distinguen de los demás actores en una situación determinada, todo ello dentro de un espacio históricamente específico y socialmente estructurado (Giménez, 2002:38).

De lo anterior se desprende un concepto central para el inicio de esta investigación, el de *distinguibilidad*, ésta consiste en la capacidad y posibilidad que toda *unidad distinguishible*, individual o colectiva, tiene de diferenciarse de los demás por algún o algunos aspectos o atributos, y que a la vez, es necesario que sea percibida y reconocida como diferente por los *otros*. En este caso esa *unidad distinguishible* son los profesores de la unidad 097, considerados en lo individual pero también en lo colectivo. Ellos a partir de su identidad, se distinguen de los demás por algún o algunos aspectos o atributos, pero es necesario también que su calidad de diferentes se perciba y reconozca por los otros (alumnos, pares, profesores de la unidad Ajusco u otras personas que establezcan relación con ellos).

En el primer caso, cuando el actor social se distingue de los demás, hablamos del fenómeno de *auto-reconocimiento* y en el segundo, al ser reconocidos como distintos, nos

referimos al de *hetero-reconocimiento*. Para Giménez (2000:49), recuperando a Melucci, la identidad de un determinado actor social resulta de una “negociación” entre auto y heteroreconocimiento, la cual tiene que darse en contextos de interacción y comunicación específicos; en este trabajo, ese contexto social e institucional es el ámbito laboral de los profesores, la Unidad 097.

Por otro lado, para este mismo autor, la *distinguibilidad* supone la existencia de factores distintivos que definen la especificidad de la *unidad* considerada, esos elementos son: la pertenencia de los sujetos a una pluralidad de colectivos, un conjunto de atributos idiosincrásicos o relacionales y una narrativa biográfica o historia de vida del o los sujetos en lo individual. Veamos cada uno de esos elementos. Giménez (2000:51) plantea que la pertenencia social define y constituye principalmente, aunque no únicamente, a la identidad e implica la inclusión de la personalidad individual en una colectividad, con la que se tiene un sentimiento de lealtad. Eso ocurre cuando la persona asume un rol pero además se apropia e internaliza, lo que Giménez (2000:52) llama, “el complejo simbólico cultural” y define como representaciones sociales, constituidas por tradiciones culturales, expectativas y saberes compartidos, así como por esquemas comunes de percepción, interpretación y evaluación. Respecto a los atributos, como elementos diferenciadores, son característica de naturaleza social como disposiciones, hábitos, tendencias actitudes o capacidades. El último rasgo de distinguibilidad es la historia de vida personal o identidad biográfica.

Considerando esos elementos diferenciadores, Giménez (2000:59) define a la identidad personal como: la representación -intersubjetivamente reconocida- que tienen las personas de sus múltiples pertenencias, de sus atributos personales y de su historia de vida. Considero que al incluir el tercer elemento de distinguibilidad se amplía el concepto de identidad pues si bien incluye la noción de autodefinición del individuo, no la limita a esa idea, o más bien la definición que uno hace de sí mismo no se centra únicamente en la representación de sus pertenencias y atributos sino que alude también a la representación que hace el sujeto de su propia historia de vida.

Es necesario recuperar esa noción amplia como una herramienta conceptual clave en la investigación, pues al inicio de esta investigación la reducía al auto concepto que los profesores tienen de sí mismos a partir de los dos primeros elementos de distinguibilidad, sin considerar su narrativa personal, con la cual cobran sentido y significado esos atributos y redes de pertenencia que se auto asignan. Sólo recuperando esa dimensión se puede entender que la identidad o más bien la conformación de la misma se constituya un proceso, de lo contrario, nos quedamos en esa idea sustancialista que señala Giménez (2000:50), al considerarla un catálogo o listado de propiedades. Recuperando esta perspectiva, se refuerza la intención de trabajar el objeto de estudio a partir de relatos de vida.

Esta concepción amplia nos permite pensar, con Giménez (2000:59) la identidad en dos dimensiones, la individual y la colectiva. La última, está asociada a la existencia de entes colectivos que pueden considerarse también unidades distinguibles a partir de los mismos elementos diferenciadores que conforman a las identidades individuales, con excepción de los rasgos psicológicos o de personalidad, exclusivos de las personas. De allí que este autor considere a las identidades colectivas la dimensión subjetiva de esos grupos o comunidades.

Las condiciones sociales que hacen posible a la identidad colectiva son la proximidad de los agentes individuales en un espacio social, por lo que estos agentes son concebidos entonces como una entidad relacional pues están conformados por múltiples individuos, vinculados entre sí por un común sentimiento de pertenencia y por ciertos atributos que les son propios y característicos (Giménez, 2000). El autor establece la dialéctica que existe en ambas identidades cuando señala que la colectiva está contenida en una zona de la individual y a su vez la individual conforma a la colectiva.

...la identidad de un sujeto contiene elementos de lo socialmente compartido, resultante de la pertenencias a grupos y otros colectivos, y de lo individualmente único. Los elementos colectivos destacan las similitudes, mientras que los individuales enfatizan la diferencia, pero ambos se relacionan estrechamente para construir la identidad única, aunque multidimensional del sujeto individual. (Giménez, 2007:62).

La idea anterior es importante para este trabajo de investigación porque la intención es estudiar su identidad como grupo de profesores, esto a partir de conocer sus identidades individuales. Al inicio decía que para Giménez (2000:67), las identidades son una construcción interactiva o una realidad intersubjetiva, en consecuencia, él plantea que para que sea posible su existencia, se requieren “contextos de interacción estables”, que les sirvan de entorno o ambiente, en este caso la Unidad 097, y estén constituidos en forma de “mundos familiares de la vida ordinaria” y que, con fines prácticos, sean conocidos en común, desde dentro, por los actores sociales, junto con su trasfondo de representaciones sociales compartidas.

En ese sentido, el autor señala que existe una mutua determinación entre la estabilidad, siempre relativa, de esos contextos de interacción y la identidad de los actores que participan en ellos, lo que me lleva a indagar sobre la imbricación entre el proceso de construcción identitaria y la realidad institucional cambiante que se vive en un contexto educativo como el de la Unidad 097. También me permite formular como objetivo del estudio, el comprender los efectos de los cambios institucionales en los procesos de construcción identitaria de los profesores de la Unidad UPN.

Giménez (2000:67) hace otros planteamientos no menos importantes para el presente estudio, señala una tendencia general en relación a la valoración negativa o positiva que todos

los actores sociales, individuales o colectivos, hacen de su identidad. Cuando se hace una valoración positiva, hay una tendencia a estimular la autoestima, la creatividad, el orgullo de pertenencia y la solidaridad grupal. Pero cuando la valoración es negativa puede derivar en frustración, desmoralización, complejo de inferioridad e insatisfacción. Lo anterior abre la posibilidad de considerar la percepción, en términos de valoración, que tienen los maestros sobre su autoimagen, como un elemento de análisis en esta investigación.

Decíamos que Giménez y Maalouf coincidían en señalar a la pertenencia social como un sentimiento y un elemento importante en la conformación de la identidad. Para el primer autor la pertenencia implica que un individuo forme parte de una pluralidad de grupos y tenga un sentimiento de lealtad (un involucramiento emocional) hacia éstos en virtud de que comparte, al menos parcialmente, el complejo simbólico cultural que los caracteriza y define, en tanto se lo ha apropiado e interiorizado a través de la interacción con los otros, en un proceso de aprendizaje, de socialización (Giménez, 2000:52).

Por su parte, para Amín Maalouf, la identidad está integrada por múltiples pertenencias las cuales en ocasiones pueden ser contradictorias y la van forjando a lo largo de la historia.

La identidad de una persona está constituida por infinidad de elementos que evidentemente no se limitan a los que figuran en los registros oficiales. La gran mayoría de la gente, desde luego, pertenece a una tradición religiosa; a una nación, y en ocasiones a dos; a un grupo étnico o lingüística, a una familia, a una profesión, a una institución. . . Y la lista no acaba ahí, sino que prácticamente podría no tener fin...No todas esas pertenencias tiene, claro está, la misma importancia, o al menos no la tienen simultáneamente. Pero ninguna de ellas carece por completo de valor. . . (Maalouf, 2008:18-19).

Este autor se opone a una concepción simplista o tribal de la identidad, que consiste en pensar que ésta se conforma a partir de una sola pertenencia. Se opone a esa visión estrecha porque piensa que puede llevar a los individuos a actitudes de exclusión e intolerancia. Para él, las múltiples pertenencias que conforman la identidad personal están jerarquizadas de diferente manera en distintos momentos de la vida de las personas, es decir, cobran importancia diferenciada. Sin embargo, ello no implica que la más importante en un momento determinado, se la esencial y superior o la que define al sujeto. Es muy importante recuperar este planteamiento en mi trabajo ya que permite orientar el análisis hacia una construcción identitaria compleja, más rica, de los sujetos de estudio. Tratar de entender la identidad de los profesores bajo esa concepción, posibilita que el otro, el sujeto de la investigación, perciba en esos términos su propia identidad, reconozca las múltiples pertenencias que la han conformado y da pie a indagar en el análisis ¿cómo es qué se han estructurado o jerarquizado esas pertenencias a lo largo del tiempo, en momentos diferentes? y ¿cómo las han asumido o asumen, con desgarros, sin ellos?

Tenemos entonces que la pertenencia es entendida como un sentimiento que se construye socialmente, que se aprende, el grupo, los otros, se lo inculcan al individuo. Con ello la identidad, evidentemente es pensada también como proceso, en constante construcción y transformación a lo largo de la existencia de los sujetos.

De esta manera lo que determina que una persona pertenezca a un grupo es esencialmente la influencia de los demás; la influencia de los seres cercanos -familiares, compatriotas, correligionarios-,... que quieren apropiarse de ella, y la influencia de los contrarios que tratan de excluirla. Todo ser humano... no es él desde el principio, no se limita a tomar conciencia de lo que es, sino que se hace lo que es; no se limita a tomar conciencia, de su identidad sino que la va adquiriendo paso a paso. (Maalouf, 2008: 32-33).

Por otro lado, la idea que plantea este autor de que por el sentimiento de pertenencia los sujetos se sientan movidos a implicarse en vez de quedarse como simples espectadores, me lleva a pensar también en otra posible línea de reflexión en el análisis, ¿qué pasa entonces con los asesores en relación con ese sentimiento de pertenencia?, ¿a partir de él se implican o no?

Internalización, socialización y conformación identitaria

Señalaba que tanto en Giménez como en Maalouf los procesos de interacción son esenciales para la conformación identitaria. Para ambos ésta se construye, se aprende mantiene y modifica en la interacción con el otro, el grupo, los otros se lo inculcan al individuo, de allí que coincidan en señalar su carácter interrelacional e intersubjetivo. Por lo anterior, es importante incluir en este esquema analítico, algunos conceptos de Berger y Luckmann acerca de la internalización y por ende la socialización. Para ello es necesario formular las siguientes preguntas: ¿Cómo llegamos a pertenecer a un determinado grupo o comunidad?, ¿Cómo llegamos a ser uno de sus miembros?

Para Berger y Luckmann esto es posible a través de un proceso de internalización compleja que nos permite comprender el mundo en el que vive el otro y en esa medida hacerlo nuestro también. Esto ocurre en tanto nos identificamos bilateralmente, es decir, compartimos situaciones, las definimos recíprocamente y comprendemos mutuamente esas definiciones.

Para entender cómo llegamos a esa comprensión y apropiación del mundo en el que vivimos, es necesario revisar el concepto de internalización en estos autores. Para ellos, “la internalización es la aprehensión o interpretación inmediata de un acontecimiento objetivo en cuanto expresa significado, o sea, en cuanto es una manifestación de los procesos subjetivos de otros que, en consecuencia, se vuelven subjetivamente significativos para mí” (Berger y Luckmann, 2008:163). Cuando hay congruencia, continúan los autores, entre los significa-

dos subjetivos de los sujetos y además se conoce recíprocamente esa congruencia, entonces se produce la significación que es la base para comprender a nuestros semejantes y para la aprehensión del mundo entendido como realidad significativa y social.

El proceso por el cual se realiza esa internalización es la socialización la cual es definida por Berger y Luckmann como "...la inducción amplia y coherente de un individuo en el mundo objetivo de una sociedad o en un sector de él" (Berger, 2008: 164). Estos autores hablan de dos procesos de socialización, el primario y el secundario. Para esta investigación interesa abordar únicamente la socialización secundaria, la cual es entendida como:

la internalización de submundos institucionales o basados sobre instituciones... es la adquisición del conocimiento especializado de roles, estando estos directa o indirectamente arraigados en la división del trabajo... la socialización secundaria requiere la adquisición de vocabularios específicos de roles., lo que significa por lo pronto, la internalización de campos semánticos que estructuran interpretaciones y comportamientos de rutina dentro de un área institucional (Berger, 2008: 173).

Mediante ese proceso entonces, vamos a internalizar una realidad institucional, un submundo de la realidad total; los conocimientos a adquirir son específicos, acerca del desempeño de roles; el vocabulario por aprender también es especializado y es en función de los roles a desempeñar en esa institución. Los conocimientos y vocabulario aprehendidos posibilitarán la comprensión y apropiación de ese submundo institucional; es decir, la adecuación de nuestro comportamiento al mismo.

Dentro de las especificidades de este proceso podemos señalar que: presupone una socialización previa, la primaria, lo que implica que ya existe un mundo internalizado que tiende a persistir; que los nuevos contenidos a interiorizar deben superponerse a los ya internalizados y puede darse un problema de coherencia entre ambas internalizaciones; que para la socialización secundaria no es necesario que exista una identificación con carga emocional como en la primaria, es suficiente con que exista la identificación mutua que interviene en cualquier comunicación entre los seres humanos; que los otros sujetos no funcionan necesariamente como significantes, solo desempeñan roles que cualquier otro puede desempeñar; que el conocimiento que se aprende no es percibido como inevitables o imprescindible, su uso se asocia únicamente a ese segmento de la realidad, de allí que sea más fácil descartarlo.

Sin duda, estos conceptos de internalización y socialización contienen un secreto de lo real para la tesis pues permiten:

1. Comprender el proceso de conformación de la identidad de los sujetos de la investigación, a través del proceso de socialización secundario porque da la posibilidad de pensar, en el momento del análisis e interpretación de los datos, en las especificidades

de ese proceso que han vivido los profesores en la Unidad UPN y cómo, a partir de él, han conformado su identidad.

2. Tener presente la necesidad de comprender la identidad situándola en un mundo, en un contexto histórico social específico, en este caso, una unidad de la UPN, pues sólo allí adquiere sentido y significado, atendiendo a la relación dialéctica que existe entre la conformación identitaria de los maestros y la institución en la que laboran.

Identificación e interpelación en el fenómeno identitario

En las consideraciones anteriores se introduce un nuevo fenómeno, importante en esta investigación, el de identificación, vinculado estrechamente con otro no menos importante, el de interpelación. Ambos aluden a fenómenos constitutivos de la identidad. En relación al primero, recupero las conceptualizaciones de Sigmund Freud (1979) y Stuart Hall (2003), desde la perspectiva del primero, la identificación es entendida como la manifestación más temprana de un enlace afectivo a otra persona, como la figura, como lo que se quisiera ser y aspira a conformar el propio *yo* análogamente al *otro* (padre, tutor, profesor) tomado como modelo. En este proceso, siempre parcial y limitado, el *yo* absorbe las cualidades del *sujeto del yo* o factor interesado.

El segundo autor, señala, coincidiendo con Freud, que "...el enfoque discursivo ve la identificación como una construcción, un proceso nunca terminado: siempre «en proceso». No está determinado, en el sentido de que siempre es posible «ganarlo «perderlo», sostenerlo o abandonarlo. Aunque no carece de condiciones determinadas de existencia, que incluyen los recursos materiales y simbólicos necesarios para sostenerla, la identificación es en definitiva condicional y se afina en la contingencia. Una vez consolidada, no cancela la diferencia (2003: 15).

Para ambos autores, la identificación constituye el elemento psíquico o más bien psicosocial del individuo que interviene en la construcción identitaria, el que permite dar cuenta del carácter individual y colectivo del fenómeno identitario.

Respecto al concepto de interpelación retomo a Stuart Hall (2003:21) para quien el término hace referencia a la convocatoria hecha al sujeto por el discurso, para posicionarlo. El autor sostiene que para interpelar al sujeto no basta que sea convocado, es necesario, además, que resulte investido en la posición; por lo que habla de un proceso de articulación entre dos momentos, el del llamado y el de la investidura. En el último interviene el fenómeno de identificación, el sujeto se inviste de la posición cuando se identifica con el discurso que lo convoca pero puede ser que esto no ocurra.

Identidad profesional docente

Hasta aquí he abordado el concepto de identidad en general pero ella actúa simultáneamente en diferentes campos, uno de ellos es el ejercicio profesional. En este trabajo interesa la identidad profesional de los académicos de la Unidad 097 por lo que ahora abordaré ese concepto.

Claude Dubar es uno de los autores que se ha ocupado del estudio de las identidades profesionales y considera que son, para los individuos, "... formas socialmente reconocidas de identificarse mutuamente en el ámbito del trabajo y del empleo" Previamente aclara que "... esas formas observadas no son solamente de relación (identidades de actores en un sistema de acción), sino también biográficas (tipo de trayectoria en el curso de vida laboral)" (2002:113). Para él, la identidad que adquiere un grupo profesional se configura en el juego entre las identificaciones que formulan los otros sobre los sujetos (*identidad por el otro*) y las que asumen los propios sujetos (*identidad para sí*).

Otra conceptualización que retomo es la de Branka Cattonar, citada por Bolívar: 2005:4), para ella la identidad profesional es una construcción compuesta, a la vez, de la adhesión a unos modelos profesionales, resultado de un proceso biográfico continuo y de unos procesos relacionales. Es, por tanto, un modo de definirse y ser definido, como poseyendo determinadas características, en parte idénticas y en parte diferentes a otros miembros del grupo ocupacional.

Es necesario recuperar también el trabajo de Evetts (2003), ella habla de una identidad profesional compartida la cual se asocia con el hecho de tener experiencias, formas de entender y conocimientos técnicos comunes, así como maneras coincidentes de percibir los problemas y sus posibles soluciones. Para esta autora, tal identidad se produce y se reproduce a través de unas trayectorias educativas y una formación profesional comunes, por medio de las similitudes en las tareas prácticas y los procedimientos utilizado y por la pertenencia a asociaciones y sociedades profesionales donde quienes ejercen la misma profesión desarrollan y extienden una cultura de trabajo compartida. (Evetts, 2004:141).

Una última definición importante para el estudio es la de Prieto (2004:31), pues se refiere en específico a la identidad profesional docente y señala que ésta se construye mediante un proceso individual y colectivo complejo y dinámico, que se mantiene durante toda la vida laboral, lo que permite la configuración de representaciones subjetivas y colectivas acerca de la profesión. Esas representaciones constituyen la manera como cada profesor organiza cognitivamente su experiencia social, configurando creencias, valoraciones, juicios, imágenes y actitudes relacionadas con su actividad profesional; contienen también sus propias significaciones acerca de la realidad escolar y su quehacer educativo.

Recupero particularmente estas definiciones porque, por un lado, se inscriben dentro del enfoque sociológico de identidad expuesto en el apartado anterior y en su construcción retomamos aspectos medulares de sus planteamientos; y por otro, porque, además de coincidir en varios aspectos, se complementan y enriquecen mutuamente con los elementos nuevos que cada una incorpora; contribuyendo con ello a una mejor comprensión del fenómeno de identidad profesional docente. Los elementos que en conjunto aportan son:

1. Considerar a la identidad profesional una construcción social, a la vez individual y colectiva, dinámica y continúa
2. Concebirla como un proceso que se da a lo largo de la vida de los sujetos y a través de las relaciones sociales que establece en ese trayecto biográfico.
3. Entenderla como un acto permanente de definirse a sí mismos por parte de los sujetos que realizan una actividad profesional particular, en este caso la docencia, en un ámbito laboral específico. Discernir además que tal definición constituye una representación de sí mismo como profesional de la docencia, de la forma como desempeña dicha profesión y de su entorno laboral. Comprender también que en esa autodefinición intervienen otros sujetos, aquellos con los que interactúan en el ámbito laboral, a consecuencia del desempeño de la profesión y sin los cuales no podrían definirse.
4. Considerar que en la definición de sí mismo interviene el proceso de identificación con modelos profesionales, encarnados por otros sujetos, a los cuales se adhiere o incorpora de manera singular en su forma de ser docente. Ese proceso identificatorio ocurre durante los procesos de socialización que vive el sujeto como parte de su historia biográfica.

Desde un enfoque sociológico, otros conceptos importantes en la comprensión de este fenómeno identitario son: el de institución y espacio organizacional los cuales serán desarrollados en el siguiente apartado

Institución

Respecto al concepto de institución existe cierta ambigüedad en su conceptualización, no obstante, recupero los aportes de Schvarstein, Lida Fernández y Berger y Luckmann por considerar que lejos de contraponerse se complementan y constituyen una herramienta de inteligibilidad importante en la comprensión del objeto de estudio.

Schvarstein (2002) diferencia los conceptos de institución y organización pero reconoce la mutua determinación que existe entre ellos. Veamos, define a las instituciones como aquellos cuerpos normativos-jurídico-culturales compuestos de ideas, valores, creencias y leyes que determinan las formas de intercambio social. Para este autor la institución es un nivel de la realidad social que define cuanto está establecido y señala a la escuela y al trabajo como ejemplos de instituciones universales que se particularizan en cada sociedad.

En el concepto anterior aparece el binomio instituido- instituyente, en tanto la institución es la representación de lo instituido; es decir, de aquello que está establecido, el conjunto de normas y valores dominantes así como el sistema de roles que constituye el sostén de todo orden social. Por su parte lo instituyente, como negación de lo instituido, al afirmarse y consolidarse, se transforma a su vez en instituido y convoca a su instituyente, posibilitando así el cambio social mediante la relación dialéctica que se establece entre ambos procesos (Schvarstein, 2002:26).

Bajo esta concepción, las instituciones son solo abstracciones que se materializan en las organizaciones, las cuales son consideradas como el lugar donde, además de materializarse, tienen efectos productores en los individuos, tanto en sus condiciones de existencia como en la conformación de su mundo interno, por lo que se les considera mediatizadoras en la relación entre las instituciones y los sujetos (Schvarstein, 2002:27)

Las organizaciones son definidas también por este autor como una construcción social compuesta por elementos tales como las interacciones que se establecen entre los sujetos. Esas interacciones son producto de los significados que los sujetos atribuyen a lo que acontece en la organización y esa interpretación está regida por el orden simbólico instituido, por lo que la organización también puede entenderse como la puesta en escena de un orden simbólico. (Schvarstein, 2002:30).

En el mismo orden de ideas, Lidia Fernández plantea que:

las instituciones se singularizan en la forma de una unidad organizacional concreta (establecimiento institucional) cuando lo hacen, definen un espacio geográfico, imaginario y simbólico en el que, por jugarse las tensiones antes señaladas, el sujeto humano encuentra a la vez un lugar de seguridad, pertenencia y desarrollo que contiene en el mismo ámbito, la enajenación, la exclusión y el sufrimiento (Fernández, [1994] 1998:20).

Los elementos que conforman un establecimiento institucional como el educativo son: un espacio material con instalaciones y equipamiento propio y un conjunto de personas encargadas de cumplir las tareas necesarias para alcanzar metas siguiendo un programa; un proyecto; una tarea global y una serie de sistemas de organización que regula la interacción entre los integrantes y los componentes materiales comprometidos en la realización de la tarea. Todo esto en un espacio geográfico específico, en un tiempo histórico particular y en una trama singular de relaciones sociales (Fernández, [1994] 1988:46).

Cada tipo de establecimiento expresa una versión singular de los modelos y normas generales que encarnan las instituciones universales (lo instituido), esto es posible porque los grupos humanos que la conforman, partiendo del modelo universal de institución, van imprimiendo significaciones, símbolos normas y valores producto de su historia institucional y de la forma cómo responden a las condiciones objetivas y del como éstas inciden en ellos, sin olvidar que los grupos también impactan en esas condiciones, abriendo la posibilidad de lo instituyente

De este sentido del término se desprende otro que liga a la institución con los significado, refiriéndose a la existencia de un mundo simbólico que es consciente pero también inconsciente, y que el sujeto utiliza para entender y decodificar la realidad social.

Para esta autora, el edificio, las instalaciones y el equipamiento, como elementos importantes de los establecimientos institucionales, constituyen el ambiente dentro del cual se establece la trama de relaciones en la que se desarrolla la tarea institucional y puede ser visto en dos niveles: como espacio material y espacio simbólico (Fernández, [1994]1998:100).

En el primero, las instituciones forman un conjunto de condiciones que pueden generar diversas sensaciones de comodidad o incomodidad, seguridad, o peligro, potencial o carencia, posibilitando o dificultando la disposición de los sujetos frente a las demandas de trabajo. Al facilitar o bloquear el movimiento, la exploración, el intercambio, influyen también en la diversidad de los comportamientos y afectan directamente la complejidad de las experiencias educativas en que intervienen los profesores y los alumnos.

Respecto al segundo nivel, el edificio y sus instalaciones pueden considerarse en 2 aspectos importantes en esta investigación: primero, que constituyen y funcionan como cuerpo continente de la identidad institucional que un conjunto de grupos humanos van configurando a lo largo de su historia. Como tal, se carga de significados y se convierte en un objeto de vinculación afectiva, además, pasan a representar el poder de los grupos y las personas que pertenecen a la institución, incidiendo directamente sobre sus sentimientos de potencia e impotencia. Segundo, son expresión de un modelo pedagógico que condiciona en gran parte el comportamiento de los individuos para hacerlo acorde con las concepciones que dicho mode-

lo sustenta. En consecuencia, el edificio y las instalaciones materializan aspectos centrales de los mandatos sociales respecto a lo que debe ser la educación y la relación entre los actores institucionales, con ello impiden o por lo menos dificultan, un tipo de trabajo que nos sea el previsto en el modelo universal (Fernández, [1994] 1988:101).

Otro elemento importante de las instituciones, en este enfoque, es la cultura que se genera en su interior, a partir de la interacción de sus elementos básicos a lo largo del tiempo. La cultural incluye un lenguaje; un conjunto de imágenes sobre la institución misma, sus tareas, los distintos roles funcionales y cada una de sus condiciones; una serie de modalidades técnicas para el cumplimiento de las acciones vinculadas a su producción y mantenimiento; una forma particular de plantear y resolver dificultades, de manejar el tiempo y el espacio, los recursos y las relaciones con el ambiente y una serie organizada de maneras de ordenar las relaciones de los individuos entre sí en lo referente a la tarea y el gobierno institucionales (Fernández, 1988:29).

Después de las definiciones y caracterizaciones anteriores, cabe preguntar ¿cómo surgen las instituciones? Berger Luckmann dan cuenta de ese proceso a partir del concepto de institucionalización que alude al fenómeno histórico- social mediante el cual se conforma una institución. Plantean estos autores que la institucionalización aparece cada vez que se da una tipificación recíproca de acciones habitualizadas por tipos de actores; esas tipificaciones siempre se comparten, son accesibles a todos los integrantes de un determinado grupo social, se construyen en el curso de una historia compartida y controlan el comportamiento humano estableciendo pautas definidas de antemano. Toda tipificación de esa clase es una institución. El proceso de institucionalización abarca entonces otros procesos como el de habituación de acciones, tipificación de las acciones habitualizadas, objetividad de las habituaciones y tipificaciones, sedimentación de experiencias y legitimación de los significados del mundo institucional.

Para estos autores las instituciones se encarnan o representan en la experiencia individual por medio de los roles que los sujetos desempeñan en ella. (Berger y Luckmann, [1968] 2008: 74: 96). Por su parte Leonardo Schvarstein (2002), define esos roles como pautas de conducta estable, constituidas en el marco de reglas también estables que determinan la naturaleza de la interacción, y que también son producto de una construcción histórica, institucionalmente determinada. Este autor habla de dos procesos de configuración de un rol, el de adjudicación y el de asunción, el primero entendido como un mecanismo organizacional o grupal y el segundo como un mecanismo individual.

En la concepción de Schvarstein, la institución adjudica roles, prescribe sus pautas y las modalidades de desempeño, limitando, al parecer, la libertad del individuo para asumir el rol de

manera diferente a la adjudicada; sin embargo, el sujeto entra en la institución con una historia personal, familiar y organizacional, ha pasado por organizaciones que fueron significativas en su historia, y que condicionan la asunción del rol. Entonces, el modo como el individuo asuma el rol prescrito por la institución dependerá del aquí y hora organizacional pero también de la historia personal del sujeto (Schvarstein, 2002: 75). Los elementos teóricos abordados en este apartado contribuyen significativamente a la inteligibilidad del fenómeno de estudio.

En el capítulo que sigue daré cuenta de la lógica de construcción del conocimiento en esta tesis.

Capítulo 3

El trayecto metodológico

Reflexiones preliminares

En el ámbito de la indagación científica pocas veces reflexionamos sobre cómo construimos conocimiento sobre la realidad social de la que somos parte. No pensamos en cuáles fueron los caminos, los procedimientos, las lógicas de construcción de ese saber, parece innecesario. No todas las investigaciones publicadas dan cuenta de ese proceso, no hay una tendencia a problematizar su construcción, pareciera que el camino que siguió el investigador estuvo exento de dudas, tropiezos, errores, desvíos, desesperanzas y reajustes. Da la impresión que el camino fue lineal, aséptico -en tanto no existió implicación del investigador con su objeto- y plagado de certezas, todo ello gracias a su expertez.

Las personas que nos estamos formando en el campo de la generación de conocimientos, aprendemos implícitamente ese concepto de investigación en el que, al parecer, no importa explicitar los caminos seguidos, las implicaciones presentes y los mecanismos de distanciamiento empleados, ni las estrategias metodológicas implementadas, todo ello como parte de la vigilancia epistemológica de la que hablan Bourdieu, Chamboredon y Passeron (1990:18). Es poco probable, entonces, que comprendamos lo imprescindible que es tener una actitud reflexiva, que nos permita una revisión de lo que estamos haciendo, de cómo lo estamos haciendo y para qué, así como de la congruencia entre esos aspectos. Que lo afectivo, lo subjetivo del sujeto que pretende conocer, está irremediamente presente en el proceso y que más que negar nuestras implicaciones con el objeto, tenemos que objetivarlas para poder distanciarnos de él y generar conocimiento (Ardoino, 1988:3-4). En consecuencia, continuaremos reproduciendo así, una visión de la práctica de investigación que tiende a mitificar esa práctica y la figura del investigador como aquel que lo sabe todo y no se equivoca.

Con lo anterior también se puede desalentar la formación de futuros investigadores quienes estamos aprendiendo y, la mayoría de las veces, vemos el camino emprendido en esta actividad, plagado de dudas, de angustias y frustraciones, porque queremos encontrar respuestas exactas y lógicas construidas a la medida de nuestros objetos de estudio sin reparar, siguiendo a Bourdieu, Chamboredon y Passeron (1990:15-16), que el método no es uno, no es el Método con mayúsculas, sino que éste se construye con ayuda del conocimiento teórico, de la experiencia que se tenga, pero también a partir de la imaginación y creatividad del investigador.

Las reflexiones anteriores tienen que ver con lo epistemológico, es decir, con la concepción que tenemos de la realidad y su conocimiento, de cómo éste se construye, y con la

manera como nos relacionamos con él (para qué lo usamos, cómo lo usamos). Como decía, de la postura que adoptemos en torno a estas cuestiones, dependerá la “lógica de descubrimiento” que sigamos en nuestros procesos de investigación y con ello, la concepción y forma de empleo de los instrumentos y técnicas a utilizar.

En virtud de las consideraciones planteadas al inicio de este apartado, reseño, de manera breve, el trayecto metodológico de este trabajo.

El interés por la identidad de los profesores de la Unidad 097 surgió cuando daba unas clases precisamente en la Universidad Pedagógica y revisaba una lectura sobre la identidad de los maestros de educación básica, era un artículo de Eduardo Remedi. Allí empezó la inquietud por conocer cuál era la identidad como profesores de una Unidad UPN. Me pareció interesante esa temática y empecé a considerarla como posible objeto de investigación. Cuando solicité mi ingreso al doctorado lo hice con un proyecto sobre la identidad de los profesores que trabajamos en la Unidad UPN 097. Al principio no tenía una idea clara sobre el concepto de identidad así que empecé a comprar cuanto libro encontraba sobre el tema, después, una compañera me comentó que había un autor que trabajaba esa temática, Gilberto Giménez, por lo que fui acercándome a su producción teórica.

No sabía con certeza a que fenómeno hacía referencia el concepto y tampoco conocía las formas de aproximarme metodológicamente al mismo. Nuevamente por algunas lecturas iniciales en las que se vinculaba identidad y representaciones sociales, pensé que a través de ellas podía acceder a la identidad.

Las interrogantes iniciales fueron: ¿por qué los profesores de la unidad nos mostrábamos tan pasivos?, ¿por qué no hacíamos nada por cambiar nuestra situación, una realidad laboral que yo miraba como precaria? ¿Sería esto parte de nuestra identidad? ¿Si esto era así, ¿cuál era esa identidad? El problema que a mí me interesaba era esa situación de inercia que vivía en la unidad, en la que había pocos cambios, en la que casi nada se hacía; una situación con la que algunos nos rebelábamos contantemente y aun cuando se hacían intentos para cambiar las cosas, no lo lográbamos, ¿Por qué? ¿La identidad podría ser un factor que explicara esa situación? Me interesaba en realidad saber o indagar esa problemática de inacción? ¿de subdesarrollo académico?, pensaba: “no son sólo la escasez de recursos, el hecho de que seamos pocos profesores, el que estemos confinados a un espacio físico inadecuado, somos nosotros, la dinámica en la que nos desenvolvemos”. Pero, ¿me interesaba enfocarme directamente a ese problema?

Finalmente decidí dejar a un lado esa primera inquietud y enfocarme directamente a la identidad de los profesores, ¿pero qué pasa con ella, cuál es la situación problemática? Comprendí que hay muchas formas, muchos ángulos desde los cuales abordar ese fenómeno que

ya en sí implica tensiones y no necesariamente tenía que pensar en términos de una situación problemática específica. Entendí que lo que me importaba era generar conocimiento sobre esos profesores y su trabajo, pero a partir de ellos mismos y de la noción de identidad la cual abarca aspectos como: ¿Quiénes son?, ¿Qué hacen?, ¿Cómo lo hacen?, ¿Qué representación han construido sobre sí mismos y sobre el trabajo que desempeñan? ¿Cómo se caracterizan y cuáles son sus expectativas? Esto en virtud de que no existe conocimiento sobre ellos, sobre la especificidad de su labor, su espacio laboral y la realidad que enfrentan en su actividad educativa con profesores de educación básica, lo cual es importante pues contribuye a seguir documentando la diversidad que caracteriza a los maestros universitarios en México.

Para este momento había desistido de vincular identidad con representaciones sociales, pues me percaté de lo complejo de ambos fenómenos y de mi inexperiencia en la investigación cualitativa. Reconocí la necesidad de ser menos pretenciosa con lo que quería investigar y que, con lo complejo de la identidad, era suficiente.

Todas estas precisiones fueron posibles a partir del estudio de autores como Maalouf, Goffman, Bauman, Giménez, entre otros. Con sus aportes empecé a entender a qué procesos sociales hacía referencia la identidad, por ello, uno de los primeros pasos metodológicos fue ese trabajo conceptual sobre el fenómeno identitario; después, con más claridad, empecé a leer sobre los dispositivos metodológicos para su estudio: ¿cómo conocer esas construcciones identitarias? Monique Landesmann,²¹ plantea que “es difícil asir la identidad, pues ésta puede abarcar muchos fenómenos de la realidad”, comprendí esto al revisar el estado del conocimiento, específicamente algunas tesis sobre el tema, y preguntarme: “¿porqué dice que es una tesis sobre la identidad?”, esperaba encontrar una misma forma de acercarme a ésta, más aún, que el objeto de estudio fuese semejante al mío, o estuviese planteado en los mismos términos, o con una intención similar, quizás la de tipificarla, identidad en crisis o cuestionada, por ejemplo, o caracterizarla a partir de una serie de atributos. Estas revisiones y el trabajo en los seminarios del doctorado, me permitieron entender que el estudio de los fenómenos identitarios no tiene porque consistir necesariamente en esa tipificación, ni reducirse a una simple caracterización en abstracto; es decir, sin tomar en cuenta los referentes contextuales o institucionales, que de una u otra manera se relacionaban con esos atributos, y tampoco hacer una caracterización desde mi punto de vista, desde mi visión como investigadora.

Fueron muchas las preguntas a contestar a lo largo de este proceso, todas ellas producto de las lecturas realizadas y del intercambio en los seminarios especializados del posgrado:

- ¿Qué enfoque disciplinar utilizar?, sociológico, antropológico, etc.

²¹En Seminario: Aproximaciones metodológicas para el estudio de la identidad. Monique Landesmann Segall. Tutora del doctorado en Pedagogía de la UNAM. FFyL. Semestre 2010-1.

- ¿Qué autores retomar? Dubar?, Giménez?, Bauman?, Goffman?
- ¿Cuáles conceptos ordenadores?
- ¿Mediante que dispositivo metodológico trabajar la identidad?
- ¿Identidad colectiva o individual? ¿Por qué una y no la otra?

Como parte de este proceso pude aclarar: que no me interesaba, por sí misma, la identidad de uno o unos profesores, sino porque a partir de ellas podía dar cuenta de los procesos identitarios de un grupo de profesores -que laboran en un contexto singular- y no sólo de sujetos particulares, en tanto son producto, y a la vez generadores, de una identidad colectiva; y que el interés no era arribar necesariamente a que hay una identidad colectiva homogénea, que todos se identifiquen como asesores, o que no la hay y menos aún que esté o no en crisis. Finalmente pude precisar que la pretensión era indagar sobre los proceso de construcción identitaria de los profesores de la Unidad 097, por lo que las preguntas empezaron a girar en torno a: ¿Cómo han construido su identidad los profesores? ¿Cuáles son sus referentes identitarios y ¿Cómo han construido esos referentes en relación estrecha con una realidad institucional determinada? Sin duda fue un largo proceso de ir clarificando y precisando, como parte de la construcción del objeto de estudio.

Posteriormente, en un seminario escuché que “ir al trabajo de campo, aproximarnos al dato empírico, puede ayudar a delimitar el objeto de estudio”, y al leer sobre una investigación de representaciones sociales en la que se aplicaba un cuestionario por medio del correo electrónico²², decidí diseñar, mi primer instrumento de investigación, una guía de preguntas abiertas con la idea de propiciar en los sujetos de estudio un relato sobre su identidad. Pensado sobre lo que les preguntaría, recurrí al concepto de identidad de Giménez (2000), en el que se habla de un proceso de autodefinición a partir de atributos y pertenencias sociales, incluyendo la idea de una visión a futuro, de expectativas por parte de los sujetos. Teniendo como eje esos conceptos, formulé un cuestionario de 11 preguntas abiertas²³. La intención fue sondear en la realidad empírica lo que los profesores podían decir respecto a su identidad; por lo menos algunos aspectos de ésta, tales como sus atributos idiosincrásicos y sus pertenencias sociales. Ello como un ejercicio para obtener información que permitiera plantear de mejor manera el problema de identidad de los maestros, pues no señalaba de manera clara cuál era la situación problemática que me interesaba abordar.

²²-El artículo es “Representaciones Sociales de los profesores de la UAM-Xochimilco sobre la evaluación de la docencia e investigación” de María Isabel Arbesú, Silvia Gutiérrez Vidrio y Juan Manuel Piña Osorio y se publicó en la Revista Reencuentros, número 53 del 2008.

²³Véase anexo 1

Enfoqué las preguntas a que los destinatarios expresaran: la mirada que han construido sobre sí mismos en su trabajo académico, sus creencias acerca de su desempeño docente, las expectativas profesionales que tiene en la Unidad UPN y si establecen alguna relación entre su desempeño profesional y el contexto institucional en el que se desenvuelven.

Los conceptos que sirvieron para elaborar los cuestionamientos fueron el de Identidad, entendida como la autopercepción de un sujeto en relación con los otros. La distinguibilidad como la capacidad y posibilidad que toda unidad distinguible, individual o colectiva, tiene de diferenciarse de los demás por algún o algunos aspectos o atributos (autor-reconocimiento), y que, a su vez, necesita ser percibida y reconocida como diferente por los otros (hetero-reconocimiento) (Giménez, 2000:49).

En el cuestionario no incluí preguntas acerca de datos personales, como edad, antigüedad laboral, formación profesional, etc., los cuales son muy importantes para el momento del análisis e interpretación de la información, posteriormente los recabé a través de los expedientes laborales de cada asesor y en los relatos de vida, como segundo dispositivo metodológico empleado

La idea original era solicitar un escrito narrativo a partir de la propuesta de unas interrogantes que detonaran la narración. Algunos profesores lo hicieron así, pero otros se limitaron a contestar pregunta-respuesta, explayándose un poco al contestar, esto como consecuencia de que no realicé un pilotaje del instrumento diseñado. Finalmente lo manejé como un cuestionario exploratorio que permitiera posteriormente construir la guía para el siguiente dispositivo.

Envié el cuestionario por correo electrónico a casi todos los maestros que trabajaban en ese momento en la unidad (25 en total), omití intencionalmente a dos compañeros cuya personalidad y comportamiento con los profesores y los alumnos en la institución, ha sido muy cuestionada y la relación con ellos es difícil. Esperé la devolución por el mismo medio.

La intención de aplicarlo por esa vía fue: primero, que los sujetos sintieran mayor libertad al contestarlo a partir de una guía de preguntas y sin la participación del aplicador, cuya sola presencia implica ya el ejercicio de una violencia simbólica²⁴; segundo, por considerarlo más rápido y más práctico; sin embargo, la realidad fue otra, tardé más de un semestre en recuperar la mayoría de los instrumentos contestados, tuve que insistir mucho para que me los devolvieran; incluso con algunos tuve que aplicarlos personalmente, no obstante la relación

²⁴Para Bourdieu (1999) existe violencia simbólica en toda relación de entrevista al implicar una intrusión del entrevistador en la vida del entrevistado pues es él quien inicia la entrevista imponiendo o asignando, de manera unilateral, sin previa negociación, las reglas, objetivos y usos a la misma. De esa manera la relación que se establece entre los sujetos de la entrevista es de asimetría.

de compañerismo que existe y que pensé que facilitaría la recolección de información.

Para la aplicación del dispositivo procedí de la siguiente manera: en una reunión de trabajo expuse brevemente el proyecto de investigación y solicité el apoyo de los profesores para contestar el instrumento, explicándoles también como debían hacerlo. Posteriormente se los envié por correo electrónico y esperé su devolución.

El lenguaje que utilicé en el cuestionario fue el adecuado para los maestros y la violencia simbólica se minimizó al dejar que contestaran el instrumento, en la privacidad, con cierta libertad. Quizá ejercí un poco de coacción al insistir, personalmente y por correo, con cada uno para que me lo devolvieran contestado.

Cuando tuve los cuestionarios, la pregunta fue ¿cómo analizarlos? Un obstáculo más por la inexperiencia y desconocimiento del trabajo con datos empíricos. De nuevo la necesidad de ir a la teoría, de ayudarme de los seminarios, de buscar respuesta en los libros. Inicialmente me limité a hacer una descripción de los hallazgos encontrados, incluso en términos un tanto cuantitativos, para ello, tuve únicamente como eje de agrupación las preguntas del instrumento. Después realicé un incipiente análisis e interpretación de los datos. Lo que hice fue leer y releer las respuestas, identificar aspectos que aparecían recurrentemente en todos, agrupar todas esas coincidencias y nombrarlos de alguna manera, no exactamente como conceptos o categorías, después tratar de leer esos datos con algunos elementos conceptuales, con planteamientos de algunos autores pero girando siempre en torno a atributos y pertenencias como elementos constitutivos de la identidad.

Ese ejercicio, cuyos resultados expongo en el capítulo cuatro, permitió otro acercamiento al fenómeno de estudio, ya no desde la teoría sino a través del dato empírico. Sin embargo, si bien permitió aproximarme a algunos de los referentes identitarios de los profesores de la Unidad 097, también comprendí que el concepto de identidad con el que estaba trabajando era limitado, que ésta no se reduce al auto concepto, que me quedaba únicamente en su caracterización en términos de atributos y pertenencias, en una visión esencialista, olvidando que la identidad es en sí un proceso pues está en constante construcción. Faltaba recuperar la dimensión biográfica de ese fenómeno, indagar ¿porqué los profesores aludían a ciertos atributos y referencias, porque esos y no otros? Investigar también sobre lo contextual, lo institucional, pues los referentes identitarios no se construyen en abstracto, era necesario preguntar entonces sobre la relación entre lo institucional y esos referentes con los que los profesores se caracterizaban. Estaba dejando de lado, además, el tiempo y memoria como factores importantes en los procesos de construcción identitaria. No obstante, la experiencia fue valiosa en tanto ayudó a precisar aún más el objeto de estudio, me llevó de nuevo a revisar a autores como Berger y Luckmann, Lidia Fernández, entre otros, con conceptos como socia-

lización, internalización, identificación e institucionalización. También me hizo reconocer la pertinencia de trabajar con relatos de vida, en una segunda etapa de la investigación; la teoría y otras investigaciones en el estado del conocimiento los señalan como el dispositivo idóneo para el estudio de las identidades, entendidas como procesos en construcción, pues en ellas se pone en juego el tiempo y la memoria, a través de ellos se devela de forma más amplia la parte subjetiva de la identidad.

Ahora es necesario hacer unas precisiones teóricas sobre los relato de vida y al trabajo realizado con ellos.

Acerca de los relatos de vida

El relato de vida es definido, desde una perspectiva etnosociológica, por Bertaux (2005:38), como testimonios de una experiencia vivida y, como una forma oral “espontánea” y dialógica de contar las experiencias pasadas por parte de una persona, a partir de la invitación que le hace un investigador. La narración de esas experiencias se hace bajo circunstancias precisas y mediante un filtro que orienta y centra previamente el discurso. Ese filtro lo constituye el fenómeno a estudiar, el cual el investigador plantea al sujeto al momento de iniciar la entrevista. Desde ese enfoque, el relato se configura entonces desde que un sujeto cuenta a otra persona, un episodio cualquiera de su experiencia vivida (Bertaux, 2005:36) y no necesariamente toda su historia como comúnmente se piensa²⁵.

Es pertinente hacer énfasis en que la forma del discurso que se produce en el relato es la narrativa pues se conforma de una sucesión de periodos, acontecimientos y situaciones, que no forzosamente son expresados linealmente por el sujeto. Además, en ella se describen las relaciones recíprocas entre los personajes, se explican las razones por las que actúa, se describe el contexto de las acciones y las interacciones, y se elaboran juicios sobre las acciones y los actores de las mismas. Es importante señalar esto porque entonces los significados que se producen mediante ese dispositivo pueden ser interpretados a la luz de un contexto histórico social específico y no en el vacío.

Para trabajar con este método y enfoque de indagación es necesario reconocer y tener en cuenta algunas situaciones de las que hace mención Bertaux (2005:40):

Las experiencias vividas por una persona y su elaboración en forma de relato está indudablemente mediada por factores subjetivos y culturales como la percepción, memoria, capacidad reflexiva y dotes narrativas, por lo que es importante distinguir entre la historia

²⁵ Aceves Lozano (1997:13), habla de historias de vida (Life-stories) focales o temáticas las cuales enfatizan sólo un aspecto problemático de la vida del narrador, o sea abordando un sólo tema o cuestión de la experiencia de vida del entrevistado.

real de una vida y el relato que se hace de ella, sin que éste último constituya una simple reconstrucción subjetiva, sin ninguna relación con la historia realmente vivida.

Respecto a lo anterior, De Garay (1997:10) señala que los relatos de vida forman parte de las llamadas fuentes orales de la historia, las fuentes vivas de la memoria y como tales tienen interés en considerar el ámbito subjetivo de la experiencia humana concreta y del acontecer socio histórico, como lo expresan los sujetos sociales considerados, centrando el análisis en su visión y versión de las experiencias, las cuales se producen sin duda, en estrecha relación con el mundo objetivo de lo social del que forman parte.

De Garay (1997) y Giglia (1997:34), señalan que el conocimiento generado a través de estos métodos se encuentra en un nivel epistemológico diferente, en el nivel del conocimiento reflexivo y crítico, abierto a la pluralidad y al cambio. Plantean que el conocimiento se construye en la interacción y diálogo entre entrevistado y entrevistador. En él no hay una única verdad o una verdad absoluta, hay una multiplicidad de verdades, las verdades de los entrevistados y la del investigador. La última se ubica, además, en otro nivel epistemológico diferente al de los entrevistados, en tanto se construye a partir de la reflexión sobre los datos²⁶. Esa verdad “[...] se basa en una visión más compleja de las cosas, que lejos de ser apegada a las verdades particulares, las aprovecha para producir una verdad menos tajante, mas incluyente, en la cual los distintos puntos de vista de los actores pueden dialogar unos con otros y contribuir a explicarse mutuamente” (Giglia, 1997:34).

De esta manera, con los relatos de vida, leídos como textos llenos de significados y como referentes de procesos sociales, se trata de conocer una parte de la realidad social histórica, un objeto social como el proceso de construcción de identidad profesional de los maestros de la Unidad 097 y no la vida particular de los mismos. La intención es que a partir de sus narrativas construyan y reconstruyan su identidad lo que permitirá comprender porque se ven, se definen, a sí mismos, de esa manera, ello desde la visión y versión de los sujetos involucrados. Sin que esto último se traduzca en una mera expresión subjetiva de su identidad pues como ya señalaba, la intención es propiciar que ellos narren desde qué contexto construyen su identidad. En ese proceso se busca también que los profesores, como entrevistados, resignifiquen su historia, que el relato de vida sea un acontecimiento útil para ellos como lo señala Saltalamacchia (1992:179).

Elegí este método por las siguientes razones: primero porque la identidad es un fenómeno social con una dimensión subjetiva, ya Giménez (2002:38) la define como la parte subjetiva

²⁶Entiendo el dato a partir de lo que señala Saltalamacchia (1992:176): “el dato no es la presencia pura de lo real rodeado de una escoria subjetiva que debe ser desechada. Por el contrario, es un compuesto indivisible de subjetividad y objetividad. En tanto producto simbólico es efecto de una realidad ya interpretada”.

de la cultura. Por ello es pertinente utilizar un método que se interesa en ese ámbito de la experiencia humana concreta, el cual se constituye en contextos histórico sociales específicos que de una u otra manera lo determinan.

Segundo, porque, como lo señalan autores como Pollak (2006:38) y De Garay (1997:6), los juegos de la memoria individual y colectiva presentes en los testimonios, hablan de la construcción de identidades. En el intento por definirnos a nosotros mismos, inevitablemente recurrimos a la memoria, al recordar y seleccionar acontecimientos dándoles un orden y un significado en el proceso. Al respecto, señala el primer autor que la memoria es un elemento constituyente de la identidad, tanto individual como colectiva, en tanto define lo que es común a un grupo y lo que lo diferencia de los demás, con lo que refuerza y fundamenta los sentimientos de pertenencia, continuidad y coherencia de una persona o un grupo, así como sus fronteras socioculturales. Por otro lado, la memoria se juega en el tiempo y la identidad se conforma en relación a éste y a un espacio determinado, en este caso, el institucional.

Tercero, porque en el testimonio el individuo construye su identidad pues éste constituye un trabajo de reconstrucción de sí mismo en el que tiende a definir su lugar social y sus relaciones con los demás (Pollak, 2006:30).

En esta tesis, los relatos de vida se realizaron a partir de entrevistas en profundidad con un guía semiestructurada de preguntas abiertas. Ese tipo de preguntas dan un margen mayor al recuerdo del entrevistado y les permite extenderse en sus asociaciones libres, es decir, posibilitan la narración (De Garay, 1997:21). Ya decía que se conformó una muestra intencional pues se recogieron testimonios individuales de diez profesores, tratando de conformar un grupo lo más heterogéneo posible en cuanto a sus orígenes disciplinarios, sus edades, su sexo, el tipo de relación laboral (contrato o base), el número de horas contratadas y su antigüedad en la unidad. Los últimos criterios son factores que de una u otra manera agrupa a estos maestros al interior de la unidad.

Concluyo este apartado con algunas consideraciones sobre la entrevista, ésta es conceptualizada normalmente como un instrumento que simplemente se aplica para obtener datos empíricos, para la *anamnesis*, dice Bleger (2007:12). No es común pensarla en su dimensión epistemológica, esto es, en relación estrecha con la naturaleza y conocimiento de un objeto de investigación específico, y en las implicaciones que tiene su diseño y aplicación en la generación de conocimiento.

Lo epistemológico en la entrevista está presente desde el momento mismo de plantear su finalidad, de construir el guión, de su aplicación (cómo nos asumimos como entrevistadores frente al entrevistado, cómo percibimos, si lo consideramos sujeto o fuente de información) así como del análisis que se haga del dato empírico obtenido. Si ignoramos la relación entre

entrevista y epistemología, nos ubicamos en la falsa idea de la neutralidad de las técnicas a que refieren Bourdieu, Chamboredon y Passeron (1990:68), tendemos a verla, únicamente como formulación de preguntas que no entraña más complicaciones, que nada tiene que ver con la subjetividad y la postura epistemológica del investigado, ni con la puesta en juego de elementos teóricos que le permiten explorar la realidad empírica y a su vez generar conocimientos en torno a ella.

Por ello, la propuesta de autores como Bourdieu, Chamboredon y Passeron (1990) y Bleger (2007), desde el campo de la sociología y la psicología, respectivamente, es considerar a la entrevista como un campo epistemológico, de construcción de conocimientos. Al respecto, los primeros teóricos (1990:68-69), recuperando a L. Schatzman y A. Strauss, se refieren a ésta como un campo de interacción, la cual incorpora técnicas de comunicación y formas de organización de la experiencia por parte del entrevistado, lo que está estrechamente relacionado con contextos histórico sociales específicos.

Por su parte, Bleger (2007:15), alude a ese carácter epistemológico cuando se refiere a ella también como un campo de trabajo o situación con características específicas, que se conforma con la relación que se estructura entre entrevistador y entrevistado y de la cual depende todo lo que en ella acontece. Este autor señala que para obtener ese campo debe haber un encuadre fijo, que incluye una actitud técnica, el rol del entrevistador, los objetivos, el lugar y tiempo de la entrevista. Ese encuadre, concluye, funciona como un estímulo para el entrevistado y en función de él, surgen los emergentes, los datos, los cuales solo tienen sentido en función de dicho contexto.

Consideraciones metodológicas del trabajo con los relatos de vida

Una vez que decidí trabajar con relatos de vida, surgieron nuevas interrogantes, ¿Cómo llegar a esos relatos, cómo construirlos? Una vez más, a partir de la teoría y los seminarios, aprendí que una manera de trabajarlos es mediante las entrevistas en profundidad, entonces me dispuse a realizar un guión semiestructurado de preguntas abiertas pero ¿Qué preguntar y a quienes?

Respecto al primer punto, fue difícil alejarme de la influencia del cuestionario inicial, pensaba en las mismas preguntas sobre atributos y pertenencias; sin duda me interesaban esos aspectos pero ahora había que acercarse a ellos de manera indirecta; es decir, no interrogar concretamente al entrevistado sobre ellos. Finalmente, teniendo en cuenta elementos conceptuales como el tiempo, la memoria, la narración, lo institucional, los procesos de identificación, socialización, interacción, entre otros, así como el objetivo de saber ¿Quiénes son los profesores de la Unidad 097?, ¿En qué consiste su labor académica, cómo lo realizan,

para qué o porque lo realizan así?, pude construir una guía de preguntas²⁷.

En relación a ¿Quiénes pregunto? ¿A todos los maestros, a cuántos? ¿Cómo decido el número y a los sujetos específicos? Para empezar, tomé en cuenta el criterio de que para trabajar entrevista en profundidad no es conveniente un gran número de ellas, aquí no aplica el criterio de: “cantidad es calidad”. Ahora, a quiénes entrevistar?, ¿Con qué criterios seleccionar a los profesores?, al principio pensaba únicamente en los de tiempo completo, con más antigüedad en la institución, pues consideraba que ellos, por tener más tiempo en años y horas contratadas dentro de la institución, eran las personas adecuadas para dar cuenta de esa identidad, pensada inicialmente como algo homogéneo. Observaciones de colegas acerca de que sería interesante incorporar a los compañeros de recién ingreso y a los de asignatura, así como la revisión de la teoría sobre los dispositivos metodológicos para el estudio de las identidades, me llevan a optar por un grupo muy heterogéneo en diferentes sentidos, disciplinar, de género, de antigüedad laboral, de diferentes horas contratadas, y los selecciono tratando de incluir a los distintos sectores que trabajan en la unidad. Algunos son elegidos por considerarlos claves, sobre todo porque dos se desempeñaron como directores de la sede y una actualmente cumple esa función. De esta manera elegí a diez profesores:

1. Profesor de tiempo completo, de base, con 22 años de servicio, sociólogo, 47 años, créditos de maestría.
2. Profesora de tiempo completo, de base, con 22 años de servicio, comunicóloga y normalista, 61 años, créditos de maestría.
3. Profesora de tiempo completo, de base, con 22 años de servicio, psicóloga, 47 años, con créditos de maestría.
4. Profesor de tiempo completo, contrato, con un año de antigüedad, sociólogo, 36 años, con maestría.
5. Profesora de tiempo completo, de contrato, con dos años de antigüedad, psicóloga, 48 años, con maestría.
6. Profesora de medio tiempo, con 22 años de servicio, pedagoga, interinato ilimitado 46 años, con licenciatura.
7. Profesora asignatura, de base, con 11 años de servicio, normalista, licenciada en educación, 44 años. Con créditos de maestría.

²⁷Véase anexo 2

8. Profesora, de asignatura, de base, con 12 años de servicio, bióloga, 46 años, con créditos de doctorado.
9. Profesor de asignatura, de base, con 12 años de servicio, politólogo, 50 años, estudiante de doctorado.
10. Profesora de asignatura, de contrato, normalista, con 11 años de servicio, 48 años, con créditos de maestría.

Otros criterios que influyeron en la selección fueron por supuesto la personalidad de los compañeros, su accesibilidad y la relación que tengo con ellos, pretendiendo facilitar con esto el proceso de aplicación de las entrevistas.

Intencionalmente volví a excluir a los mismos maestros que no incluí en la aplicación del instrumento exploratorio. De esta manera construí una muestra intencional o teórica en los términos de Saltalamachia (1992).

Con la aplicación de la guía de preguntas surgieron nuevos problemas, nuevas experiencias y aprendizajes como: solicitar las entrevistas, concertar citas y buscar los espacios de aplicación e incluso el uso de la tecnología en el momento de la grabación. La mayoría de las entrevistas de los profesores de asignatura y medio tiempo, se realizaron en la biblioteca de la Unidad Ajusco, los días sábados en que hay menos usuarios, específicamente en la sala de consulta donde aún es menor el número de personas; allí buscamos el rincón más apartado para evitar distracciones y no importunar a los otros usuarios. Otro lugar de entrevista para estos profesores fue la sala de maestros, también en Ajusco, en las primeras horas de clase en que es menos concurrida. A los de tiempo completo se les entrevistó entre semana en sus cubículos, en las instalaciones de la Unidad 097, garantizando así la comodidad y la privacidad.

Respecto a la aplicación puedo señalar también que: el tema de la investigación tuvo mucho significado para los entrevistados pues habla de su experiencia profesional, del quehacer educativo que realizan, algunos, desde hace más de 20 años en la Unidad 097. En términos generales comprendieron la intención del dispositivo, aunque unos profesores, en algún momento de la misma, pensaron que el sentido de las preguntas era igual que en el cuestionario previo y se avocaron a hablar sobre la pertinencia de nombrarlos actualmente asesores, si efectivamente se había dado esa figura o se había diluido con el tiempo, otros se centraron en hablar directamente de su identidad como profesores de la Unidad UPN 097, tratando de caracterizarla.

Por otro lado, las relaciones de entrevista fueron cordiales en todo momento, hubo una buena identificación. Los entrevistados no se vieron, nerviosos o presionados con el tiempo, no mostraron temor ante la duda de si podrían responder las preguntas. Tampoco desconfiaron de la forma o el fin con el que podría ser utilizado su relato, por el contrario, se mostraron confiados, sin miedo a la objetivación, diría Bourdieu (1999:534). Definitivamente ayudó la proximidad social y la familiaridad entre entrevistador y entrevistado de la cual habla también ese autor.

Respecto a mi función en esa relación, obviamente estaba familiarizada con el objeto de estudio y con el universo del entrevistado, no obstante, se observó cierto ejercicio de la violencia simbólica, pues evidentemente está presente desde que uno, como entrevistador, sabe la intención de la entrevista, tiene más claridad y sabe el contenido e incluso el número de las preguntas, así como la intención de la investigación. Allí tuve ventaja sobre el entrevistado. La capacidad de escucha fue apropiada pues es necesaria para tratar de entender el discurso del otro, de seguirlo, de involucrarse en la trama que teje. Pienso que en función de ella, pude reformular preguntas al final de la entrevista, pedir aclaraciones o precisiones.

En las primeras entrevistas, interrumpía el discurso de los maestros, o en ocasiones me veía obligada a preguntarles porque callaban o eran muy escuetos en las respuestas. Posteriormente pude ser más prudente, y esperar a que terminaran de hablar para hacer nuevas preguntas, derivadas del relato mismo, para pedirles que aclararan o profundizaran sobre determinados aspectos o para que ampliaran algunas de sus respuestas del cuestionario exploratorio. Después de las primeras entrevistas anotaba discretamente nuevas interrogantes que me surgían, para no olvidarlas y poder formularlas al final.

Dos situaciones que tienen que ver con el problema de la implicación, que inicialmente me confundieron y no sabía cómo manejar, fueron: primero, el conocimiento que tengo sobre esa realidad y que al principio me impedía pedir aclaraciones cuando el discurso del entrevistado era poco explícito. Pensaba que no lo comprenderían los otros, yo sí por la familiaridad que tengo con el contexto, por eso, no sabía si pedirle que precisara, creía que el sujeto de la entrevista no clarificaba algunas cuestiones precisamente por el conocimiento que sabe que tengo de la realidad institucional que vive, y que podría parecerle ocioso que insistiera en algo que ya sabía. En las primeras entrevistas no lo preguntaba, después sí, comprendí que la intención era lograr una narración que se entendiera al momento del análisis, por lo que era necesario que el entrevistado fuese lo más preciso posible.

La segunda situación consistió en que titubeaba acerca de cómo formular las preguntas, en términos de ustedes profesores (excluyéndome del grupo) o de nosotros (incluyéndome), en las primeras entrevistas había ambigüedad, en ocasiones me incluía y otras me excluía, en

las siguientes opté por lo segundo aunque en ocasiones volvía a incluirme.

Me faltó lograr que los maestros objetivaran las representaciones que tenían de la entrevista, su intención, el tipo de preguntas, él cómo y para qué serían utilizadas e incluso sobre cómo me veían como entrevistadora. Tampoco hice un buen cierre, agradeciéndoles y haciéndoles sentir que lo que me habían narrado era muy valioso para la investigación, además de preguntarles si podía volver a entrevistarlos en caso de ser necesario.

Respecto a la transcripción, esta no fue en un tiempo cercano a la entrevista, pero me di a la tarea de escuchar con atención la grabación y reflexionar sobre ella. Las transcripciones que hice no fueron muy detalladas, es decir, me faltó anotar silencios, reacciones, risas, renuencias, por supuesto que están en las grabaciones y habría que ir de nuevo a ellas. Tampoco di cuenta de los temores que expresaron algunos de los profesores acerca de no saber responder a los cuestionamientos, a pesar de que les expliqué cual era la intención y sobre que trataría. Los comentarios que formulaban al final, como por ejemplo: “espero que te sirva”, o “no dije nada importante verdad?”, “a todos nos preguntas lo mismo?”, sugieren que faltó un comentario de aliento o valoración hacia su discurso.

Al concluir con la aplicación dudé si efectivamente había hecho entrevista en profundidad o no, si la narración obtenida ya constituía un relato de vida, si es así ¿Qué le daba ese carácter? ¿Cómo se relacionaban entrevista en profundidad y relato de vida?, no tenía clara esa relación y en ocasiones hablaba de entrevistas y después de relatos como sinónimos. Ahora comprendo que la entrevista es la vía, el instrumento, para construir el relato de vida que se constituye en el dispositivo metodológico para aproximarme al fenómeno identitario de estos profesores.

Es importante objetivar estas situaciones porque tienen un impacto en los datos generados y hay que considerarlos en el momento del análisis e interpretación. En el apartado siguiente hago referencia al trabajo efectuado en ese momento de la investigación.

Una vez que hice la mayor parte de las entrevistas, me enfrenté al problema de cómo empezar con su análisis e interpretación; ya tenía la experiencia del cuestionario exploratorio, así que procedí casi de igual manera. Cuando leí por primera vez los relatos, bajo la influencia de los datos obtenidos del dispositivo anterior, me invadió el desaliento y pensé que no me decían mucho de los procesos de identidad, que al respecto me aportaba más el cuestionario, que no me serían de mucha utilidad. Tuve que ubicarme desde otra visión con respecto al objeto de mi interés, con otra intención, con otro referente, leerlos tomando distancia del instrumento previo

Comencé por leer una y otra vez las entrevistas, hasta que empezaron a cobrar sentido,

hasta que comencé a ver situaciones que en principio no percibía o me parecían intrascendentes; pensar de nuevo en términos de atributos, pertenencias, modelos de identificación; es decir, leerlas a través de algunos elementos conceptuales.

En este punto, hice un listado preliminar de temas (una síntesis de las temáticas que aparecían en los relatos), frases o aspectos que aparecían en el discurso de los profesores, nombrándolas de alguna manera, unas veces desde los propios discursos de los entrevistados, desde mis propios términos o desde los conceptos (atributos, pertenencias, interacción, auto-reconocimiento, hetero-reconocimiento, etc.). Luego ubicar repeticiones, coincidencias, agruparlas y nombrarlas nuevamente. Este procedimiento me llevó a conformar un listado final de aspectos que pude agrupar en ocho temas nombrados a partir de lo que me sugerían y en relación a algunos conceptos, los denominé posibles ejes de análisis:

1. Características diferenciadoras de los profesores
2. Las interacciones al interior de la unidad
3. Significados acerca de la Unidad UPN
4. Espacio institucional y trabajo en la conformación de la identidad,
5. El sentimiento de pertenencia a partir de la relación con él otro
6. Percepción de los otros en relación al espacio institucional y al tipo de trabajo que se realiza.
7. El cambio institucional y la identidad
8. Asignaturas pendientes

Después reestructuré ese listado en torno a dos ejes (cuadro 2), el primero hacía referencia a una de las temporalidades a las que aluden los profesores, el antes y el después de las instalaciones físicas que ahora ocupan; el segundo, se refería a los componentes básicos, presentes en toda institución: espacio material, el proyecto, la tarea, los sujetos y el sistema de organización de las relaciones entre personas (Fernández, [1984] 1998:45). La idea era entender como esos dos grandes ejes se intersectan, y como esos aspectos, propiamente instituidos, son internalizados y reelaborados a través del tiempo por los maestros, mediante la interacción constante, conformando así su identidad profesional.

Eje 1 Componentes básicos de la Institución	Posibles ejes de análisis	Eje 2 Temporalidad antes (la casita)	Eje 2 Temporalidad despues (el espacio digno)
Espacio material	1.- significados acerca de la UPN 2.- espacio institucional y la tarea en la conformacion de la identidad. 3.- Espacio institucional y cambio 4.- Espacio institucional y la posibilidad de hacer y de ser		
sujetos	1.-Características diferenciadoras de los profesores 2.-El sentimiento de pertenencia a partir de la relación con él otro 3.-Las interacciones al interior de la unidad		
El proyecto	1.-El tipo de trabajo y la importancia que atribuyen a su labor (visiones que se trasmiten en la interacción, en la relación con el otro, a través del discurso) 2.-Asignaturas pendientes 3.-Identificación con el proyecto		
La tarea	1.-La identidad del rol de asesor • Aprendizaje del rol/ interacción/ socialización/modelos de identificación • Desempeño del rol/ modelos identifica- ción/interacción/socialización. 2.-El sentimiento de pertenencia a partir del reconocimiento del trabajo académico por el otro (pares, alumnos, unidad Ajusco).		
Sistema de organización de las relaciones entre personas.	1.La interacción al interior de la unidad en relación estrecha con: ▶ El estilo del director en turno		

cuadro 2

Posteriormente, intenté otra estrategia de análisis, analicé comparativamente, cuatro entrevistas, dos de profesores de tiempo completo y dos de asignatura (un hombre y tres mujeres), tratando de encontrar, coincidencias o ejes temáticos recurrentes. Encontré lo siguiente:

1. Significados en torno a la unidad como institución de educación superior (Libertad, seguridad, oportunidad). Se vinculan con el *reconocimiento*
2. Espacio institucional e identidad (el espacio importante para la cohesión, la legitimación). Se vincula con el *reconocimiento*, con la *interacción*, con la posibilidad de producir.
3. La tarea: construcción de la identidad de rol, (aprendizaje de rol, desempeño del rol). Se vincula con el *reconocimiento*, *pertenencia*, *socialización*, *interacción*
 - Aprendizaje del rol: en la interacción con pares y alumnos, en la socialización, a partir de modelos de identificación (con profesores en su etapa de estudiante)
 - El desempeño del rol actualmente: marcado por los alumnos (son un referente muy importante) por el proyecto (identificación con éste), por los espacios, por los materiales de estudio (antologías)
 - Las representaciones del rol: la docencia como actividad principal en detrimento de la investigación, la valoración que hacen del rol.
4. Sujetos:
 - Representaciones de los alumnos
 - La representación de sí mismos en función del reconocimiento por parte de los otros.
 - Atributos éticos
5. Procesos de cambio e identidad (señalan cambio de programas educativos, de composición de la planta docente, de espacio físico, del perfil de ingreso de los alumnos) Los cambios parecen impactar en su sentimiento de pertenencia, al parecer atenta contra su diferencia, contra el proyecto institucional, se producen rupturas identitarias.

Estos ejes son pensados nuevamente en función de las temporalidades a las que aluden los profesores, el antes (la casita) y el después (el edificio digno), pero incorporo otra temporalidad que es la de su ingreso a la unidad (aquí hablan de los mecanismos y circunstancias

de ingreso). Aquí es importante mencionar que decido reestructurar los relatos de vida a partir de tres momentos históricos distintos porque, como señalaba anteriormente, recuperando a Pollak (2006) y De Garay (1997), cuando intentamos definirnos recurrimos a la memoria, recordando y seleccionando acontecimientos que ordenamos según las necesidades del momento específico en que elaboramos el relato. Entonces, el tiempo, junto con el espacio, son dos elementos importantes en torno a los cuales se configura la identidad. Las experiencias que van contando los profesores tienen como referente esos factores que además hacen inteligible la trama de lo narrado.

En este tenor, la primera temporalidad la considero importante porque, para los maestros, marca el inicio de una identidad profesional en una institución específica; la importancia de la segunda responde a que acontece en un espacio institucional que impacta fuertemente sus procesos identitarios; la tercera la recupero porque en las narrativas de los entrevistados aparece como un momento que representa cambios importantes en la historia de esta unidad UPN y que impactan en sus trayectorias profesionales. En suma, considero que los tres momentos a partir de los que reestructuro los relatos permiten dar cuenta, en el tiempo, de los procesos de construcción de identidad profesional de los académicos de la Unidad 097.

Finalmente la estrategia analítica consistió en leer los dos primeros relatos de vida para construir itinerarios biográficos²⁸ de los profesores, como herramienta analítica. El primer paso fue reconstruir, en los relatos, su estructura u orden diacrónico, dice Bertaux (2005), la sucesión temporal de los acontecimientos, situaciones, actividades de sus personajes y de su entorno, y después tratar de comprender el contexto de esos hechos (lo sincrónico). Para ello se utilizaron también los currículos vitae de los maestros y la información de sus expedientes laborales.

Después se compararon los itinerarios para encontrar ejes temáticos recurrentes (análisis transversal). y para ver las semejanzas y diferencias existentes. De forma paralela trabajé en la identificación de situaciones o hechos institucionales a que hacían referencia en sus relatos, para ver la convergencia de ese itinerario biográfico con el itinerario institucional y comprender de qué manera se entrelazan y como se juegan en la conformación identitaria de los profesores.

La reconstrucción de ambos itinerarios se complementó con un análisis sincrónico, es decir, con situaciones del contexto social más amplio (políticas o reformas nacionales en el ámbito de la educación superior y educación básica) con la misma intención de ampliar el horizonte de comprensión.

²⁸Los itinerarios desde la perspectiva de Bertaux, incluyen no sólo la sucesión de situaciones objetivas del sujeto, sino también la manera en que las ha vivido; es decir, percibido, evaluado y actuado en el momento; así como los acontecimientos de su propio itinerario Bertaux, 2005:76).

A partir de la lectura de los planteamientos de Mucchieli (1996:69) sobre el análisis cualitativo de teorización, inicialmente pensé que hasta ese momento sólo había manipulado el dato empírico, únicamente había organizado los datos sin mayor interpretación. Sin embargo, con ayuda del mismo autor pude comprender que, efectivamente, el análisis se da a la par de la interpretación, pero que ese proceso es en diferentes niveles de complejidad; es decir, iniciamos en un nivel muy simple, agrupando, codificando y vamos avanzando hacia la categorización y el establecimiento de relaciones entre las múltiples categorías. En el trabajo mismo de manipular esos datos, de decidir como agruparlos y nombrarlos, ya hay implícita una interpretación, un acto de reflexión y de cuestionamiento sobre lo que tenemos frente a nosotros, necesario para poder nombrarlos de alguna manera.

En ese momento del análisis me di cuenta que era necesario hacer demasiado énfasis en interrogar al dato empírico y conjeturar, aventurar posibles respuestas a las preguntas formuladas; debía regresar constantemente a los textos sobre identidad para estar conceptualmente en posibilidad de trascender el dato empírico, construir sentido en esos relatos. Los sujetos, a través de sus narrativas, van dando la pauta para la incorporación de nuevos conceptos pues la intención es comprender el fenómeno en estudio a través de la significación de esos relatos, y no cerrarnos a unos conceptos definidos de antemano. Para no perder el punto central del trabajo tuve que guiarme en todo momento con las preguntas de investigación y reconocer además esos desplazamientos del objeto de estudio a los que se refiere Monique Landesmann²⁹ y que se dan a lo largo del proceso.

Termino este capítulo sobre el trayecto metodológico, señalando que inicialmente todo este proceso estuvo acompañado de angustia por pensar que cuando empezamos una investigación ya debe estar perfectamente planeada, todo decidido, como si fuera una obligación tener la receta lista para ponerla en práctica únicamente. Muchas veces olvidamos que la metodología es flexible, sobre todo en la investigación cualitativa, y que el objeto de estudio se construye a lo largo del proceso de investigación.

Partimos de la idea errónea de que los procedimientos ya existen, y no de que el investigador los construye, de que las rutas para aproximarnos a nuestros objetos, para generar nuevos conocimientos, son específicas para cada uno de ellos, así se trate del mismo fenómeno y de los mismos sujetos. Cada investigador decide su propia estrategia de investigación, no arbitrariamente del todo, si no con ayuda de la teoría y un continuo proceso reflexivo. Por el contrario, esperamos que personas con más experiencia, den respuesta a nuestras dudas, basándose en un conocimiento entendido como absoluto e infalible, pues pensamos que hay

²⁹En Seminario: Aproximaciones metodológicas para el estudio de la identidad. Monique Landesmann Se-gall. Tutora del doctorado en Pedagogía de la UNAM. FFyL. Semestre 2010-1.

una única respuesta válida para las interrogantes que tenemos.

Entonces, pretendemos que el experto nos diga qué estudiar y cómo hacerlo, que instrumentos utilizar, con qué sujetos y con cuántos trabajar, que hacer y cómo, paso a paso, en suma que nos tracen la ruta. Perdemos de vista que es un proceso personal en el que tomamos decisiones, en ocasiones por intuición, con base en la teoría, en experiencias anteriores de investigación o a partir de las sugerencias de los tutores y que no aprenderemos nada del oficio de investigar si permitimos que nos impongan visiones, enfoques, metodologías, que nos digan cómo hacer nuestra investigación.

Cito estas líneas muy ilustrativas de lo que he tratado de dar cuenta con esta reflexión.

La metodología alude así a un proceso y no a un estado de cosas. Pese a los abundantes manuales escolares, la metodología- de nivel superior a la técnica- es aprendizaje y no respuesta, es búsqueda y no receta; explicitar la relación entre el sujeto que conoce y el sujeto- objeto que es conocido (Mejía,2003: 25).

La metodología de la que aquí se habla no es una sucesión de pasos lineales y asepticos, sino el proceso completo que vuelve inteligible las prácticas, las representaciones, los conflictos, los procesos, en una palabra: la vida social. Pero ella cobra sentido cuando se vuelve reflexiva, es decir, cuando “se pone en tela de juicio el privilegio del sujeto conocedor, al que se exenta de manera totalmente arbitraria del trabajo de objetivación” (Mejía, 2003:38).

En el siguiente apartado expongo los resultados del cuestionario aplicado a la totalidad de los profesores de la Unidad 097, pues constituyen un acercamiento importante al objeto de estudio de la tesis.

Capítulo 4

Pertenencias y atributos de los maestros de la Unidad UPN 097: una aproximación a su identidad profesional

El análisis e interpretación de los datos obtenidos con el cuestionario exploratorio se centró básicamente en los atributos idiosincrásicos y las pertenencias sociales a partir de las cuales los profesores construyen su identidad, qué factores eligen y cómo los organizan y significan. Lo anterior cobra sentido si partimos de conceptualizar a la identidad como la definición (autor-reconocimiento) que hace el sujeto de sí mismo en relación a los demás (hetero-reconocimiento)³⁰. Esa autoimagen que construye en relación con *los otros*, siempre es en contextos de interacción y comunicación específicos. Los hallazgos son los siguientes:

I. Sus pertenencias sociales

a) Nombrándose a sí mismos

Un factor importante en torno al cual se construye la identidad profesional es la pertenencia social de los individuos a diferentes grupos. El acto de nombrarnos de determinada manera configura ya la identidad pues implica un sentimiento de pertenencia a uno o varios grupos sociales. Además, tiene que ver también con una auto asignación, con el autorreconocimiento. Al respecto, encontré que unos maestros se nombran asesores y otros no. También se hizo presente la tensión entre quienes dicen asumirse como asesores pero en el discurso se nombran profesores.

... me asumo como asesora; sin embargo, si establecemos ser profesor en el sentido de “aprendemos enseñando”, retomo a Fernando Corbalán, cuando dice que: “Y no se piense que sólo se abre la mente a los alumnos, también la del profesor se expande y se llena de nuevos matices y perspectivas más amplias, y funciona la relación enriquecedora en los dos sentidos”. Se aprende a ser profesor por ensayo y error. Así he aprendido a ser profesora de la Unidad 097 y del Cetís #9 por ensayo y error. Estoy a punto de cumplir 21 años, más o menos, efectivos de estar frente a un grupo escolar. Duro trabajo, con altas y bajas, inclusive distingo una época en que me fue “fácil” ser profesora he recorrido diversos caminos para “enseñar”, cosa que hoy no puedo decir (M-A-6-2009)³¹ .

³⁰El fenómeno de autorreconocimiento es cuando el actor social se distingue de los demás, y al ser reconocidos como diferentes por los otros, nos referimos al fenómeno de heteroreconocimiento (Giménez, 2000:49)

³¹En esta clave para citar los cuestionarios aplicados a los profesores de la Unidad UPN 097, las letras: M y H, se refieren al sexo del profesor o profesora que contestó el cuestionario, M para mujeres y H para hombres. Las abreviaturas A, MT y TC, se refiere al tipo de plaza del profesor(a), A es Asignatura, MT es Medio Tiempo y TC es Tiempo Completo. Los numerales del 1 al 21 hacen referencia al número de cuestionario. Finalmente el 2009 es el año en el que se aplicó el dispositivo.

Algunos profesores que identifican su trabajo con la asesoría y que se nombran de esa manera son los que tienen más años de antigüedad en la Unidad 097, aunque dentro de éstos, una mujer y un hombre, los dos de tiempo completo y con más de 15 años de servicio, reconocen que aunque su papel debería ser de asesores, no lo realizan así. Se perciben con mayor intervención en el proceso de enseñanza aprendizaje, ello por las propias características de los alumnos que no posibilitan el ejercer una figura de asesoría.

[...] se designa asesores precisamente a aquellos que nada más van como aclarando dudas del alumno, en cuanto a lo que ellos van siguiendo como un proceso de trabajo de estrategia. Y a partir de eso nos caracterizan y nos definen como asesores, pero en realidad, de acuerdo como se van modificando los perfiles de los alumnos y de los programas, pues yo creo que no eres asesor, por eso yo insisto, sí eres un profesor (M-TC-7-2009).

[...] debería asumirme como asesor, pero las circunstancias de trabajo con alumnas-maestras de educación básica, pienso, me han orillado a actuar más como profesor [...] Como asesor, o tal vez debía decir como profesor, soy un trabajador académico interesado en participar en el mejoramiento de la educación del país, a través de la formación de sujetos más críticos de su realidad (H-TC-11-2009).

Sin embargo, uno de esos maestros comenta que en el trabajo individual con los alumnos funge más como asesor, pareciera entonces, al igual que para otra profesora, que su trabajo docente se desenvuelve entre ambas figuras.

[...] durante las clases suelo ser más profesor universitario que asesor, participo mucho en el proceso, aunque también trato de generar la discusión colectiva y la reflexión de los alumnos. Intento realizar en las clases una especie de seminario donde desarrollo el tema a tratar y luego lo pongo a discusión, pidiendo que los alumnos expongan sus puntos de vista y sus dudas. El papel de asesor lo asumo más a nivel individual, cuando oriento a los alumnos respecto a la realización de sus trabajos de investigación (H-TC-11-2009).

El trabajo que realizo en la unidad UPN considero que cubre varias facetas, una de ellas es como profesor ya que me toca guiar y coordinar el proceso de enseñanza-aprendizaje de las asignaturas a mi cargo y me interesa que mis alumnos construyan sus conocimientos por lo que busco rutas que considero óptimas para dicho propósito; por otro lado, también soy asesora ya que *apoyo* a los estudiantes en el transcurso de su proceso de aprendizaje, sugiriéndoles acciones que se los facilite. Ambas figuras se complementan pues tienen el mismo propósito pero el tiempo de dedicación varía, así como la forma de atención, ya sea grupal o más individualizada (M-TC-3-2009)

Otros profesores de asignatura, con más de 10 de servicio, una mujer y un hombre, ella con formación normalista, comentan:

Sí, sí me asumo como asesora universitaria sobre todo más que como profesora, fíjate que hasta el término me brinca, me brinca mucho lo de ser profesor ahora. Yo soy de extracción normalista, soy egresada de la Nacional de Maestros y egresada de la Normal Superior y hay una cultura muy fuerte del normalismo donde se exagera esta figura omnipotente y omnisciente surgida del siglo XIX que, en lo que yo pienso, en mi concepción, éste nunca se ha

dado, hubo unos cuantos maestros que si eran intelectualmente muy reconocidos, socialmente y políticamente, incluso que dieron origen a la profesión docente pero que fue una época muy diferente a esta, y que yo reviso en la historia de la pedagogía mexicana y digo pues si hubo en la pos revolución también otros muy destacados: Rafael Ramírez , Moisés Sáenz pero que en el grueso del magisterio nunca ha habido esa posición de intelectuales. Entonces, ahora que también participo en otro ámbito de formación para los profesores de educación primaria o profesoras, sí me brinca mucho el pensar que te asumas como el único poseedor del conocimiento y además el responsable de que eso sea lo que aprendan las muchachas o los muchachos (M-A-14-2009).

En mi caso personal, en la UPN, evidentemente que me asumo la figura, el rol y todo lo que implica, de asesor. En otros espacios donde yo me muevo, exclusivamente de profesor. Volviendo a la pedagógica, tanto en el diseño del curriculum de las ofertas académicas que tiene la Unidad 097 a la que estoy adscrito, como también en la cuestión de la propuesta que tiene la UPN en línea, evidentemente que es de tutor, así sería de entrada, vamos en cuanto a la actitud y cómo te asumes, ese es mi rol (H-A-19-2009).

Dentro de los docentes que tienen menos antigüedad, algunos también se identifican y nombran como asesores, como es el caso de dos profesoras de asignatura que cubren interinatos limitados, su formación es de Pedagogía y tiene dos y cuatro años de trabajar en la unidad, respectivamente.

Considero que me asumo como asesora, porque mi papel no ha sido el de enseñar la materia de estudio, creo que mi papel es de facilitador, apoyo, acompañante de los alumnos universitarios de UPN, reflexionando y analizando sus prácticas docente (M-A-10-2009).

Al llegar a la UPN y encontrarme con el nombramiento de Asesor y no el de Profesor, me preguntaba el por qué de esto. No percibía diferencia alguna. Después de un breve tiempo de vivir la experiencia, me respondo que el título de Asesor va muy de acuerdo con el hecho de que realizo además una labor de orientación dentro de los temas y en cierto modo acompañamiento a los docentes-estudiantes; así es como concibo mi quehacer en la licenciatura en Educación hasta el momento (M-A-12-2009).

Por su parte un maestro con un contrato limitado de tiempo completo, con dos años de antigüedad en la institución, refiere:

Me asumo como asesor en el sentido que identifico con ese nombre al especialista en la educación que se dedica a trabajar directamente con el profesor para apoyarlo en su actualización...el asesor pretende precisamente trabajar con los especialistas educativos (H-TC-20-2009).

Algunos otros no se identifican como asesores ni se nombran de esa manera, pues el término no les dice nada, no ven diferencia alguna, o bien, se consideran docentes y conciben a la asesoría como una actividad implícita en la de la docencia.

Creo que esencialmente me asumo como docente, la figura del asesor me parece interesante conceptualmente más creo que no logro apropiarme de ella aún, no por el planteamiento, pues considero que en mi trabajo de docente lo que realizó es un proceso de acompañamiento con mis alumnos y mis colegas, mas el concepto de asesor, creo que en si mismo me es ajeno... el

concepto de asesor se torna frío, es como si generara un grado de aparente “acompañamiento”, pero sin una connotación afectiva. Es como si firmáramos un contrato entre alumno y asesor, sin tomar en cuenta la expertez de uno y la novatez del otro. Es decir, un aparente acuerdo de igualdad sin haber construido dicha igualdad en el trabajo cotidiano (H-TC-16-2009).

Así que cuando supe que mi figura era de asesor en la Licenciatura pues, si soy sincera, lo escuché, pero nunca lo asumí. Yo no me pienso como asesora, ni siquiera me acuerdo que así se llama nuestra figura como docentes (M-TC-9-2009).

Mi formación personal siempre ha sido de docente, con cierta orientación hacia la investigación; al ser profesor de asignatura durante 20 años en la UNAM, me asumo como docente más que como asesor, pero considero que no es que no me sienta asesor es que realmente considero que son algo muy semejante o igual. Finalmente no encuentro que la tarea de asesor sea diferente a la que he realizado como docente durante todos estos años (H-TC-16-2009).

Ellos coinciden en considerar la asesoría como una actividad propia de la docencia, que se refiere más al trabajo individual con los alumnos y en identificar su labor educativa principalmente con la figura de profesor. Quizá esto tenga que ver con que su experiencia docente ha sido durante muchos años en la UNAM, allí han laborado como profesores de asignatura y han conformado su identidad profesional. Ya señalé en párrafos anteriores que se trata de maestros de tiempo completo en la unidad, una es de base y los otros dos de contrato; los tres tienen menos de 5 años laborando en la institución y son psicólogos.

Respecto a este sentimiento de pertenencia, hasta este momento de la interpretación no es posible saber porque unos si se autonombran asesores y otros no, y quienes si lo hacen y quiénes no. No hay tendencias claras al respecto; es decir, no se establece una relación directa con su edad, su sexo, su formación disciplinaria, con los años de antigüedad en la institución o el tipo de nombramiento (asignatura, de carrera, de base o de contrato). Esto podría relacionarse con la identidad biográfica de cada uno de ellos y constituir un aspecto a profundizar en la investigación. Landesmann (2006) habla de que el sujeto se identifica con estructuras discursivas que lo convoca, no sólo ejecuta el llamado que lo interpela.

b) Su pertenencia a la Unidad UPN 097: definiéndose en función de lo que no son

Algunos profesores construyen su identidad en comparación con los maestros y la institución de la UPN, Unidad Ajusco, en su discurso están presentes esos referentes.

[...] me asumo como profesora universitaria pese a las condiciones de trabajo en que nos desempeñamos, desgraciadamente las unidades de la UPN históricamente han sido desdeñadas desde la propia institución o al menos así lo hemos sentido quienes trabajamos allí y hemos podido observar cómo se hacen distinciones entre nosotros y los profesores de la unidad Ajusco, por supuesto, no en nuestro favor (M-A-13-2009).

El peso UUPN 097 sufre el efecto UPN-UNAM en una cualidad menor pero importante; es

decir, la identidad referida a la unidad parece ser opacada por el “gran elefante blanco” que se llama Ajusco y en donde parece, muchos de los docentes de la unidad quisieran verse día con día y no sólo los sábados (H-TC-16-2009).

El que laboremos en una casa adaptada habla de la realidad y carencias que tenemos como universitarios y que nosotros mismos no valoremos nuestros conocimientos ni hayamos querido demostrar que no somos ni mejores ni peores que los profesores de Ajusco. . . (M-A-13-2009).

El nombre, tal vez sea una diferenciación que te ubica por debajo de los profesores de Ajusco, sin embargo, el poder se los da el estar ubicados en la Unidad Central, con todas las ventajas que esto tiene en cuanto recursos, incluyendo los de formación académica (biblioteca, hemeroteca, cubículos, equipo de TICS. conferencias, seminarios, congresos, etc.) (H-A-19-2009).

Los profesores realizamos las mismas funciones de enseñanza que los profesores de Ajusco; cuando el estudiante no entiende los temas a discutir, es necesario retroalimentar, explicar, contextualizar, ubicar los avances de las investigaciones. La idea es esa vincular docencia e investigación en una constante problematización de nuestro quehacer (M-TC-17-2009).

Pareciera que estos maestros construyen un sentimiento de pertenencia a la Unidad 097 diferenciándose, distanciándose de los de Ajusco. Hall señala que la identidad se construye a través y no fuera de las diferencias,

Esto implica el reconocimiento radicalmente perturbador de que es solamente a través de la relación con el otro, la relación con lo que no es, precisamente con lo que falta , con lo que ha sido su exterior constitutivo, que el significado positivo de cualquier término- y de esta manera su identidad- puede ser construido. (Hall, 2003:18).

c) Su pertenencia la educación superior

Continuando con las pertenencias sociales en torno a las cuales estos sujetos construyen su identidad, parece que en algunos, no hay un sentimiento de pertenencia a la educación superior o bien, falta convicción al asumirse como parte de ese nivel educativo. Esto aparece cuando les pregunté si se asumían como profesores con un status de universitarios a lo que algunos, titubean o vacilan al expresar que sí se asumen como tales porque “esa es la función que les ha otorgado la institución universitaria” o porque “la población con la que se trabaja está en una universidad y ese es el trabajo que se debe promover”. Pareciera que se ubican así desde la formalidad; es decir, sólo por el hecho de estar en una institución de educación superior o por impartir programas educativos de licenciatura.

. . . Pues porque de alguna manera la labor que he desarrollado durante los últimos 30 años pues ha sido en instituciones de educación superior, esto es, mi trabajo tanto en la UNAM como aquí en la Universidad Pedagógica Nacional pues ha sido el trabajo docente en educación superior, a nivel de licenciatura (M-TC-1-2009).

Algunos otros, aun cuando dicen que sí se asumen con el status de universitarios, lo ligan

a la investigación y reconocen que allí tienen una carencia; se hace presente entonces, la ambigüedad al asumirse como profesores universitarios.

[...] pero de entrada hay quien me ha expresado: “no pues contigo no nos queremos inscribir, dicen que eres muy exigente”, y yo digo, hígole pues si yo soy exigente entonces como son los demás porque yo no me siento tampoco en ese nivel de exigencia académica. Creo que a veces soy también bastante laxa y que no tengo tampoco ese nivel que se demandaría, por ejemplo, en otras instituciones como la UNAM, como el Politécnico incluso. Creo que de repente sí nos falla mucho y creo que, allí regresaría un poco a la pregunta anterior, no nos miramos como en el nivel de educación superior que deberíamos promover, creo que nos falta mucho (M-A-14-2009).

[...] me asumo como un profesor universitario pero un profesor universitario de asesoría integral, no puedo concebir un quehacer universitario exclusivamente apegado a la docencia sin la investigación, sin la extensión. Entonces he de confesarte que si me asumo como profesor universitario pero he de reconocer que la investigación es muy limitada en mi caso. En cualquier parte del mundo, quien se asuma como profesor universitario, no puede hacer de lado la investigación, es un profesor investigador, de lo contrario no puede uno estar recreando conocimientos o profundizando en los niveles que exige la universidad, porque es la universalidad de la enseñanza pero también la oportunidad de recrear y crear conocimientos frontera, pero ese es el gran reto (H-A-19-2009).

Esta situación parece diferente para quienes han trabajado mucho tiempo en instituciones como la UNAM, al parecer, a ellos les resulta más fácil nombrarse como profesores universitarios aún cuando tampoco han incursionado, o lo han hecho mínimamente, en la investigación. Pareciera que ese estatus se los da la propia institución y no la condición de generar conocimiento.

II. Sus atributos idiosincrásicos

a) Características auto asignadas

Otro referente identitario importante lo encontramos en las características que los profesores se asignan a sí mismos, entre las cuales mencionan: el tener como alumnos a maestros de educación básica a quienes se percibe con una gran experiencia; el interés, respeto y placer por el trabajo educativo; la carencia y por ende, la necesidad de una profesionalización constante; su creencia en que la educación puede cambiar, el ir más allá de una práctica trasmisionista, el desmarcarse de formas tradicionales de enseñanza y el aprender junto con sus alumnos.

El hecho de trabajar con estudiantes con un perfil muy especial, la mayoría mujeres jóvenes y adultas con dos y en ocasiones hasta tres funciones a desempeñar: madres de familia, profesoras y estudiantes al mismo tiempo, lo que determina que estén implicadas en diferentes problemáticas que afectan su desempeño en la universidad. También nos distingue una experiencia y un trayecto grandes en el trabajo con maestros de educación básica. La asesoría con maestros se finca más en la práctica y la experiencia docente que en la transmisión de conocimientos teóricos como pudiera ser en otros ámbitos y con otro tipo de estudiantes (H-TC-11-2009).

Vamos más allá de una práctica tradicional trasmisionista, y que favorecemos ambientes de aprendizaje que permitan a los estudiantes desarrollar sus saberes optimizando el tiempo presencial (M-A-18-2009).

Para mi ser asesora ha sido una parte importante de mi vida profesional porque es una actividad que te obliga a estar constantemente preparándote, formándote y actualizándote. Por otra parte, también he tenido la oportunidad de aprender de algunos alumnos que han tenido gran experiencia en educación básica, con la que yo no he contado. He asumido el compromiso con responsabilidad porque considero que el impacto de mi trabajo va más allá de mi salón de clases, pues trasciende a los niños de preescolar, primaria o secundaria que realmente considero que son la única posibilidad de cambio, quienes pueden transformar nuestro país (M-TC-3-2009).

Si bien los profesores se autor-reconocen, a partir de estos atributos, en ese proceso está presente también el hetero-reconocimiento; es decir, cómo son definidos por los demás, cómo definen a los otros y cómo ello se interrelaciona con la definición que cada uno elabora de sí mismo. Ya señalaba que la identidad de un determinado actor social resulta en un momento dado, de una especie de transacción entre auto y heterorreconocimiento, o sea que la identidad es producto de cómo el individuo resuelve la tensión que se genera entre su propia definición y la forma como es definido por los demás, sobre todo cuando no hay correspondencia entre ambas definiciones.

b) Valoraciones sobre sí mismos

En relación a la forma como los profesores definen a sus pares, aparecen valoraciones tanto

negativas como positivas³², dentro de las primeras, ellos perciben a los otros como: no actualizados y competitivos, como limitados y conformistas, con poca claridad sobre el trabajo que realizan, motivados sólo por los incentivos económicos y no por amor a su profesión y que no buscan la transformación de sus propias prácticas educativas.

Por supuesto que la historia pesa, ya lo señalaba párrafos anteriores, quizá el problema puede ser que a algunos de nosotros nos va tragando la institución y las horas de trabajo, de ser horas de construcción y actividad docente, se van convirtiendo en horas “nalga”, en espera de huir de la unidad una vez cubierta nuestra cuota. Constancias, papeles que den garantía de lo que hemos realizado -sin productos claros, para los otros y para nosotros mismos- se han convertido en la búsqueda del trabajo cotidiano, olvidando en mucho y por muchas horas la labor encomendada (H-TC-16-2009).

... considero que algunos compañeros se desaniman porque las condiciones físicas nos limitan, sin embargo, creo que nos hemos limitado mentalmente, nos hemos quedado en una zona de confort porque es más fácil ir pasando, dando clase sobre lo que ya conocemos, hacer lo mismo que hemos hecho pero no buscar la transformación de nuestras prácticas y encaminarnos a la investigación, a la construcción de nuevos paradigmas dentro de la unidad y generar nuevos conocimientos. Las condiciones físicas no permiten desarrollarnos a gusto como asesores e investigadores, además ha generado malos entendidos y problemas internos. El edificio nos limita, pero nosotros hemos caído en una cultura de la simplicidad (M-A-3-2009).

... me parece que tenemos una vida académica pobre, que no hay una claridad respecto a lo que el trabajo de asesoría implica en esta licenciatura y que de repente cada quien sigue una línea de trabajo personal, propia, no colectivizada, no discutida colegiadamente y pues eso tiene pros y contras, porque hay quien puede ser muy destacado o destacada e instrumentar cuestiones innovadoras pero hay quien tras la aparente posibilidad de la libertad de cátedra no cumple con propósitos educativos o no tiene una actualización que le permita debatir en el terreno actual, la problemática educativa, y yo creo que eso demerita mucho el trabajo de la universidad. Me parece que como universitarios, deberíamos estar actualizados, o sea en constante relación con el estado actual del conocimiento, sobre la problemática educativa en todas sus vertientes (M-A-14-2009).

En cuanto a las valoraciones positivas, estas se refieren al gusto que tienen por su trabajo y a la conciencia de la labor que desempeñan.

Me gusta mi trabajo como profesor, creo que a los docentes de la unidad les gusta su trabajo como profesores, por ello los enmarco dentro de esta categoría, más que en la de asesores. Es quizá dando clases donde más, me parece, los veo con gusto, con ánimo, donde se entregan a las actividades, donde se muestran y, desde sus diversas perspectivas del aprendizaje, tratan de guiar la formación de sus alumnos (H.TC-16-2009).

¿Quiénes somos como asesores?, bueno pues aquí podría decir que somos un equipo de trabajo que independientemente de las disciplinas, de las formas de pensar, de la ideología, estamos conscientes del trabajo que desempeñamos,[...] pues si ha influido en algo que es muy importante para nosotros, o sea que es la educación sobre todo la educación básica porque pudiéramos

³²Giménez (2000:67), señala que los actores sociales ya individuales o colectivos tienden a valorar positivamente su identidad, lo que tiende a estimular la autoestima, la creatividad, el orgullo de pertenencia, la solidaridad grupal. Se puede tener también una representación negativa, en estos casos, esa percepción de la propia identidad genera frustración, desmoralización, complejo de inferioridad e insatisfacción.

decir que los maestros de educación básica tanto educadoras de preescolar como maestros de educación primaria pues son nuestra materia prima, y no solamente ha influido en los propios maestros sino en el trabajo que desarrollan con las nuevas generaciones que según ellos, en este caso, son el futuro de la nueva sociedad (H-TC-2-2009).

c) Ideas compartidas en su actividad con los alumnos dentro del aula

Dentro de estas ideas compartidas, un primer elemento que sirve de anclaje identitario es la concepción que construyen de asesoría, la cual es semejante, independientemente de si se identifican o no con la figura. Hay coincidencia en señalarla como una acción más de acompañamiento y no de enseñanza. Se refieren a ese acompañamiento en diferentes procesos como el de formación, aprendizaje, reflexión y transformación. Parecen asociar así la asesoría con formas no tradicionales de enseñanza. Cabe señalar que en los materiales de estudio de la UPN, esa actividad se define como una función de apoyo al aprendizaje del estudiante, para orientarlo en el análisis de su trabajo como maestro, guiarlo en la sistematización de su quehacer docente, propiciar que realice las actividades de estudio convenientes para la apropiación de los contenidos de los cursos y favorecer que conciba la evaluación como una experiencia de aprendizaje, (UPN, 1994:14)

[...] como asesora me corresponde acompañar en el conocimiento a las profesoras frente a grupo, directoras y supervisoras, para que ellas puedan mejorar las prácticas educativas y su intervención docente [...] como profesora, como asesora llevo a la reflexión a las docentes a partir de los conocimientos teóricos que poseen y a modificar sus prácticas y su intervención docente a partir del análisis de su realidad (M-TC.17-2009).

El papel del profesor es mucho más directivo en el proceso enseñanza aprendizaje, se basa en explicaciones, instrucciones, exposiciones, resolución de dudas, etc., en cambio la figura de asesor me remite más a un acompañamiento del proceso en el cual el alumno debe ser mucho más activo y tener mayor iniciativa (H-TC-20-2009).

En algunos otros, está presente el concepto de asesoría como un acto de revisión, implícito algunas veces en la docencia.

Pues para mí ser asesor venía siendo revisar la tesis o tesina, de pasantes de psicología, que, además ya llegan con el trabajo que otro profesor ha dirigido y luego uno es de los asesores del sínodo. Así que cuando supe que mi figura era de asesor en la licenciatura pues, si soy sincera, lo escuché, pero nunca lo asumí. Yo no me pienso como asesora, ni siquiera me acuerdo que así se llama nuestra figura como docentes (M-TC-12-2009).

Entiendo que un asesor debería de asumir un papel donde el trabajo con el alumno y grupo de alumnos es de “acompañamiento”, pero no sé porqué cuando se habla de la figura de asesor, la misma la refiero no al trabajo del aula, sino al trabajo de díada, al trabajo de apoyo y seguimiento sobre proyectos de investigación o tareas amplias donde revisamos lo que va haciendo el alumno (H-TC-16-2009).

Aquí hay una coincidencia en considerar esta actividad como propia de la docencia y que se refiere más al trabajo individual de revisión con los alumnos. Ambos profesores son

psicólogos y tienen poco tiempo laborando en la unidad, y muchos años laborando en la UNAM como docentes de asignatura

Las actividades que realizan estos profesores con los alumnos dentro del aula constituyen también un referente de su identidad. Algunas de las acciones que enfatizan y en torno a las cuales parecen coincidir son: utilizar estrategias pedagógicas centradas en el alumno; establecer comunicación estrecha y constante con ellos, por diversos medios, para apoyarlos; realizan actividades teórico prácticas; trabajar sus dudas y necesidades; propiciar el cuestionamiento y la reflexión sobre la práctica docente de los alumnos en discusiones grupales, a partir de los contenidos programáticos; recomendar bibliografía; explicar los contenidos; retroalimentar al alumno; establecer dinámicas grupales diferentes y retomar sus experiencias y conocimientos previos. Al parecer, es a partir de las acciones que realizan que, en su discurso, se desmarcan de prácticas tradicionales de enseñanza.

Mi labor como asesor creo es óptima puesto que trato de estar en constante comunicación con mis estudiantes para trabajar las dudas o necesidades que estos tengan en cuanto a la asignatura que tenemos (H-A-TC-20-2009).

Cuando el alumno no entiende los temas a discutir, es necesario retroalimentar, explicar, contextualizar, ubicar los avances de las investigaciones; la idea es esa vincular docencia e investigación en una constante problematización de nuestro quehacer (M-TC-17-2009).

Otro aspecto que los identifica es la caracterización que hacen de sus alumnos a quienes perciben diferentes a los de otras licenciaturas, con serias carencias, con pocos hábitos de lectura, con escasos elementos teóricos, en suma, con un perfil que no es el adecuado con el sistema semiescolarizado que se pretende que trabajen.

... algo con lo que nos hemos topado es que el perfil del alumno es a veces, por decirlo de alguna forma, no da el ancho para cumplir con lo que se pretende en los diseños curriculares, y eso, bueno, pues da al traste con las intenciones; pero en sí, el rol es muy distinto al de un profesor en otra institución de educación superior en cuanto que, pues que se va mucho hacia la reflexión y hacia la construcción del conocimiento (H-TC-2-2009).

Debería asumirme como asesor, pero las circunstancias de trabajo con alumnas-maestras de educación básica, pienso, me han orillado a actuar más como profesor... El perfil de las estudiantes dista mucho del que se necesita en una modalidad que pretende una participación activa del estudiante, muy cercana al autodidactismo. A cambio presentan serias carencias en su formación, como poco hábito para la lectura, nulos antecedentes teóricos conceptuales, problemas de redacción y ortografía, poca capacidad de análisis y reflexión..(H-TC-11-2009).

Por otro lado, consideran que la relación que establecen con los alumnos es de retroalimentación, una relación más de par, de colegas y eso es otro elemento que parece identificarlos.

... los maestros en servicio demandan otro tipo de relación y vínculo, distinto al que busca el

estudiante universitario, egresado de un bachillerato. Un asesor es un colega, tal vez con mayor experiencia y una visión más clara o diferente del problema (H-TC-20-2009).

Pues a lo mejor depende de cómo te asumas también, a lo mejor si se asume uno más como profesor implica ubicarte hasta en un nivel diferente con los alumnos, implica ubicarse como el que sabe, como el que posee la información, como el que tiene el poder incluso, y se te asumes como asesor te ubicas más como igual, que compartes una filosofía, eres parte del proceso y aprendes también y aprendes con, o sin él (M-A-10-2009).

d) Qué significa ser asesor: una dimensión ética

Construyen también su identidad en torno a lo que para ellos significa ser asesor y hay una tendencia muy marcada a significarlo como un gran compromiso social, apareciendo entonces la dimensión ética en su trabajo académico. Se le significa, además, como una oportunidad y un privilegio.

Yo creo que es una oportunidad que tiene uno, una oportunidad y un privilegio de estar en una institución pública independientemente de estar una hora o dos o las cuarenta horas, de aportar y contribuir, en mi caso apuesto por la escuela pública por la educación pública y trabajar en una institución como la UPN *que es formadora de formadores...* es un privilegio (M-A-10-2009).

Un compromiso social, un privilegio... porque aunque uno se ubique como igual, el hecho de tener voz y tener un lugar en el espacio, té consideran como ejemplo los estudiantes, entonces esto nos obliga a ser diferentes, a mejorar, y eso no lo tiene cualquier persona, ningún profesionista, nosotros como que tenemos esa bondad de liderar, y no sólo conocimiento. Yo creo que eso es un privilegio tenerlo (M-A-10-2009).

Para Guevara (2009:13) la identidad de la profesión docente está ligada a la existencia de este compromiso moral y motivacional que él entiende como la necesidad de creer en la posibilidad e importancia de la educación. Los profesores hacen referencia a esa creencia, sobre todo en la educación pública, en la importancia de la educación básica y en que es posible cambiarla por lo que puede considerarse también un anclaje identitario.

He asumido el compromiso con responsabilidad porque considero que el impacto de mi trabajo va más allá de mi salón de clases, pues trasciende a los niños de preescolar, primaria o secundaria que realmente considero que son la única posibilidad de cambio, quienes pueden transformar nuestro país (M-TC-3-2009).

Cuando entré a la unidad y me di cuenta de a quienes se estaba atendiendo me sobrecogí, porque el nivel que tienen nuestros alumnos es bajo, y son los que atienden a niños mexicanos, no importa si son de escuelas públicas o privadas; muchas de ellas trabajan en escuelas privadas de nivel medio o hasta bajo, de zonas pobres de nuestra ciudad, y si ellas tienen ese nivel y así atienden a los niños, de verdad que me preocupé. Así que el trabajo que realizamos cobra una importancia muy grande (M-TC-1-2009).

Al parecer, esta apuesta que hacen a la educación básica se vuelve un referente obligado para ellos y se entrecruza con la finalidad que atribuyen a su práctica educativa, la cual

consiste en alentar la reflexión y la transformación de la práctica docente de los alumnos, que asuman su propio trabajo de formación, el fomentar el aprendizaje autodidacta, entre otras.

[... mi] intención y yo reconozco el que luego no lo logro, es que ellos se asuman como sujetos en formación y que desarrollen su propio plan de formación, idea de formación o proyecto de formación como se le pueda llamar, te insisto en que luego no lo logro porque de repente impulso mucho que lean y me parece, con la intención de que vayan construyendo su propia línea teórica o su propio camino por donde quieran transitar para analizar los problemas educativos (M-A-14-2009).

[...]mi función es despertar un espíritu de apropiación de conocimientos y que lo echen, lo lleven a su mochila de saberes, dije es eso, pero para llegar a ese nivel se necesita transitar por procesos que no son fáciles, pero no imposibles de lograr, es un proceso de gimnasia intelectual y que finalmente es retomada por los de la UNESCO y esas propuestas de aprender a aprender y todo lo que está muy en boga por competencias pero en el fondo no es más que eso, apropiarte, reflexionar y que tu lleves estos conocimientos a tu práctica en este caso docente (H-A-19-2009).

Hay una creencia implícita en que su trabajo puede incidir en la transformación de la práctica docente de sus alumnos y por ende en la educación básica.

e) La asesoría como una actividad inconclusa o los ideales de la asesoría: la investigación y la actualización permanente

Otro referente es la investigación como un ideal en su actividad docente que, al parecer, perciben como incompleta, falta la investigación. Ese ideal es expresado reiteradamente como una expectativa profesional por muchos de los profesores.

... el proyecto y la propuesta de las unidades siguen siendo viables, sigue siendo interesante, siempre y cuando, también nos desdoblemos hacia áreas de investigación por muy primarias por muy primigenias, yo creo que por allí podemos darle y hay mucho material, de los profesores hay experiencia, quizá a veces las condiciones institucionales nos limitan (H-A-19-2009).

Un elemento más al que aluden en esta visión de su trabajo educativo, como incompleto, es la ausencia de una actualización permanente y la necesidad de la misma, aspecto que es mencionado constantemente, al igual que la investigación, como una expectativa profesional.

... hay quien puede ser muy destacado o destacada e instrumentar cuestiones innovadores pero hay quien tras la aparente posibilidad de la libertad de cátedra no cumple con propósitos educativos o no tiene una actualización que le permita debatir en el terreno actual, la problemática educativa, y yo creo que eso demerita mucho el trabajo de la universidad, me parece que como universitarios pues, como finalmente, como en ese papel, deberíamos estar actualizados, o sea en constante relación con el estado actual del conocimiento, sobre la problemática educativa en todas sus vertientes (M-A-14-2009).

Como una tarea compleja [la asesoría], que requiere de mucha responsabilidad y compromiso con los contenidos que se abordan, y que requiere de una actualización constante y permanente y es a veces de lo que se carece, ya que la atención a grupos cosifica e impide la tarea de profundizar en torno a temas de actualidad (H-A-19-2009).

Estos ideales como elementos de identificación, nos remiten a Bauman (2003:42), cuando plantea que la identidad es una proyección crítica de lo que se demanda o se busca con respecto a lo que se es; o, más exactamente, una afirmación indirecta de la inadecuación o el carácter inconcluso de lo que se es; él refiere entonces la posibilidad de una identidad cuestionada.

Como señalaba al final del capítulo tres, estos referentes identitarios con los que se caracterizan los profesores y que permiten un acercamiento a su identidad profesional, no se construyen en abstracto, tienen relación estrecha con la realidad institucional que viven cotidianamente y con el contexto social mas amplio, pero también con elementos de sus historias de vida. En el siguiente capítulo doy cuenta de los procesos de construcción de identidad profesional de dos profesores de la Unidad 097 a partir de sus narrativas.

Capítulo 5

La identidad profesional de los profesores de la Unidad 097 a partir de sus relatos de vida

Tener una identidad no es descubrir una realidad oculta que nos determine. “Tener una identidad es construir una figura en la que nuestro pasado se integre en un proyecto renovado.”

Luis Villoro.

La intención de este capítulo es hacer un análisis profundo y comprensivo de dos relatos de vida y posteriormente compararlos para trabajar la dimensión colectiva del fenómeno de construcción de identidad profesional que viven estos profesores en un contexto institucional específico como es el de la Unidad UPN, 097.

Se pretende explicitar la representación que hacen los maestros de sí mismos y de la labor académica que realizan; de la complejidad del proceso de construcción identitaria, de su configuración en el cruce de sucesos de su biografía, con algunos acontecimientos institucionales y en el juego de lo subjetivo y lo objetivo. Es importante hacer evidente que esa identidad se construye tomando como referentes el espacio y el tiempo; el primero representado por lo institucional y entendido como campo de interrelación y socialización, en donde se establece y consolida la identificación, y el segundo, vinculado con la noción de pertenencia social, considerada como una construcción histórica con permanencia y cambio (Ruano, 2011:87).

Para ello, la relación entre dinámica identitaria e institucional constituye un eje importante de análisis. Otro lo conforman los tres periodos que parecen estructurar la mayoría de los relatos de vida obtenidos (relación entre identidad y tiempo). Esas fases son: primero, el ingreso a la UPN y el inicio de la profesión docente en esta institución; segundo, el proceso de identificación con el proyecto institucional en la consolidación de esa actividad profesional y en el marco de un espacio físico que albergó a la unidad durante 15 años y al que los maestros llaman, “la casita”; y tercero, la relación entre cambio y permanencia en la conformación de identidad de estos profesores, a partir de que la unidad cambia de sede.

Inicialmente se planteó la realización de este capítulo a partir de cuatro relatos de vida, pero considerando que la importancia del trabajo con este dispositivo, desde un enfoque interpretativo, es el trabajo a profundidad, pensando en la descripción densa de la que habla Geertz (1973), en la *Interpretación de las Culturas*, decidí que era más pertinente comprender esos procesos en sólo dos casos. Considero que el conocimiento construido a partir de esas narrativas nos permitirá entender cómo se va conformando la identidad de una profesión, en este caso la docente, dentro de los procesos de institucionalización, que a su vez abarcan fenómenos como: socialización, internalización y habituación.

Se seleccionaron estos relatos porque son contrastantes en función de algunos elementos de sus biografías personales: en cuanto a su formación académica de origen, “él es universitario”, “es sociólogo”, y “ella es normalista”. Los dos ingresan a la UPN en diferentes momentos de la historia institucional y también en distintas sedes.

En cuanto al tipo de contrato laboral, uno es profesor de tiempo completo y ella es profesora de asignatura, lo cual también, impacta en su sentido de pertenencia e incide de forma singular en la conformación de su identidad profesional.

Los relatos de vida, además de contrastar en algunos aspectos, también comparten elementos comunes, como por ejemplo, su desempeño como profesores de licenciatura en la UPN, sin contar con experiencia en ese nivel educativo. El vivir un choque generacional con los alumnos en los inicios de su profesión en esa institución, por su juventud e inexperiencia docente en educación superior y porque sus alumnos tenían más edad que ellos y muchos años de trabajo en educación básica.

La idea es enfatizar, entonces, cómo se mezclan biografía, formación académica, historia institucional y los acontecimientos socio-históricos macro en la construcción de la identidad profesional de estos profesores. Se trata de focalizar algunos de los fenómenos que intervienen en ese proceso: interpelación, identificación, falta de reconocimiento del otro, mirada del otro; mediante las siguientes preguntas:

- ¿Cómo se posicionan los maestros de la Unidad 097 frente a los cambios institucionales vividos en términos de su identidad profesional, y en relación a su biografía personal, a su formación originaria y a los cambios socio- históricos más amplios?
- ¿Qué condiciones institucionales enfrentan al ingresar a la UPN?
- ¿Cómo impactan en sus construcciones identitarias los distintos momentos de la historia de la unidad en que cada uno de ellos ingresan a la institución?
- ¿Cómo permean su identidad profesional los elementos y/o condiciones institucionales?
- ¿Cómo se posicionan en términos de esa identidad ante el mandato fundacional de la institución?
- ¿Cómo impacta su origen disciplinar en su identidad profesional, el hecho de que ella sea normalista y el universitario?
- ¿Cómo construyen su sentido de pertenencia institucional?

- ¿Cómo construyen y/o aprenden, y desempeñan su rol profesional dentro de la institución?

El relato de Ricardo

Este primer relato de vida es del profesor Ricardo, tiene 48 años y en 1986 termina sus estudios de Sociología en la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) Azcapotzalco. Posteriormente, en 1991, estudia la Maestría en Educación en la Universidad Pedagógica Nacional y en 2004 cursa un Diplomado en línea en Gestión de las instituciones, en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Cuenta con 22 años de antigüedad en la UPN, es profesor Titular “ C”, de base y de tiempo completo y en el 2011, obtuvo el grado de Maestría en Educación por la UPN aun cuando concluyó esos estudios en 1993.

Ingresa a la Universidad en 1988, a los 26 años de edad, al poco tiempo de terminar sus estudios de licenciatura y después de un año de desempleado. Contaba con escasa experiencia laboral y docente y entra por recomendación de su hermano, un maestro normalista, quien tiene amigos, coyunturalmente, con cierto poder de decisión, en la Unidad Centro de la UPN. Es contratado por honorarios como profesor de medio tiempo. Un año más tarde, obtiene un contrato de 20 horas y tras 6 años de trabajo, en 1994, presenta examen de oposición y gana una plaza de tiempo completo en otra unidad, en la 097 D.F. Sur, en donde labora actualmente.

Ricardo piensa que su ingreso a la institución fue facilitado por un hecho fortuito, el que la Unidad Centro no contara con director en esos momentos y el que un grupo de profesoras, amigas de su hermano, dirigieran esa sede. Menciona que por su imagen diferente-poco formal, lo rechazaban en las escuelas particulares donde buscó empleo y piensa que hubiera ocurrido lo mismo si hubiese habido director en la unidad en el momento de su ingreso.

En este relato se ubican tres momentos que van enmarcando un proceso muy particular de construcción identitaria: una primera etapa, la del inicio de su profesión en la UPN; la segunda, en la que empieza a generar un sentimiento de pertenencia a la institución a partir de identificarse con el proyecto de la Unidad 097 y la tercera, en la que el contexto de cambio institucional que vive impacta de manera importante en la percepción de sí mismo como profesional de la docencia, de la actividad que realiza y de la institución en que labora.

Primera temporalidad: los inicios de su profesión docente (1988-1994).

La identidad profesional que construye está en estrecha vinculación con dos elementos institucionales importantes: el proyecto académico de las unidades, en este caso, el trabajo que

hace, y el espacio físico donde labora. Ricardo empieza a laborar en la UPN, Unidad Centro, en 1988. En el capítulo de contexto señalaba que en esa época la mayoría de las sedes regionales carecían de instalaciones diseñadas *exprofeso* para su función educativa, operaban en inmuebles rentados e impartían clases en escuelas primarias que les prestaban. Esa unidad no era la excepción, se ubicaba en Calzada de Tlalpan, junto a la estación del metro Nativitas, allí ocupaban un pequeño espacio que funcionaba únicamente como oficinas, no había salones de clase y se atendía a los alumnos en una escuela primaria. En esa sede había alrededor de 20 profesores, la mayoría de asignatura, incluso de 4 y 6 horas. Después la unidad se traslada cerca del metro Portales, allí ocupan un edificio grande de viviendas, con algunos departamentos utilizados como oficinas, por lo que los profesores le llamaban "la maldita vecindad", los cubículos eran pocos e inapropiados y las clases se impartían en una escuela secundaria.

En ese momento ofertaban la Licenciatura en Educación Básica, Plan 1979, en modalidad abierta, la misma con la que empezó a funcionar el Sistema de Unidades a nivel nacional. Ese programa está en su etapa final y existe uno nuevo, la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria, Plan 1985 (LEPEP 85), en sistema semi presencial. La implementación de ese nuevo currículo se da en el marco del primer proyecto académico de la UPN, en 1985, y del establecimiento de la obligatoriedad del bachillerato como requisito previo para los estudios de normal básica. El maestro trabaja esos dos programas educativos y la implementación de la LEPEP, plan 1985, marca cambios en su desempeño profesional.

La mirada del otro en la construcción identitaria

Los sujetos con los que Ricardo interactúa cuando ingresa a la Unidad Centro, son clave en su identidad profesional pues la construye en la relación con *los otros*, con los diferentes. Cuando llega a esa institución, un gran número de los profesores que dan clases son mayores que él, además, poseen formación normalista y muchos años de servicio en educación básica, igual que los alumnos a los que atienden; en consecuencia, se percibe diferente a sus pares y así es percibido por ellos y por los alumnos, principalmente por tres atributos: ser joven, tener formación universitaria y no contar con experiencia docente en educación básica.

... en aquellos años que te digo, de hace 20 años, la mayoría de los maestros eran normalistas, entonces las unidades eran una especie de normal. . .

A partir de esos elementos de distinguibilidad, los otros, ponen en entredicho su capacidad profesional como docente, lo someten a una evaluación constante y él tiene que demostrar que posee los conocimientos para transmitirlos o discutir algo con ellos. En esta temporalidad, en esa relación con *los otros*, en el juego entre auto reconocimiento y heteroreconocimiento³³,

³³Los sujetos, a partir de su identidad, se distinguen de los demás por algún o algunos aspectos o atributos,

el maestro empieza a construir su identidad profesional como profesor.

... a mí sí me costó trabajo sobre todo por el choque que te digo, como que me veían: “este chamaco que me puede enseñar a mí que soy una maestra”, llegaron a decirle así a mi coordinador cuando les decía que yo era su asesor. Como que se metían en un estado de entre enojo, angustia, temor, inconformidad. Llegaban a decir: “es que yo tengo 30 años de servicio”. “sí pero y eso qué?”, el maestro tiene la preparación como para poderlas asesorar”. Ese fue mi principal problema al principio, como un choque así por las edades y con los grupos también, como que te querían hacer caer, cuestionar porque te veían joven, era un trabajo como de tener que demostrar que tú tenías los conocimientos como para discutir algo con ellos o transmitirles algo, eso fue lo que me costó trabajo. . . .

En el capítulo del contexto institucional, señalaba que la UPN es producto de la pugna entre dos proyectos de universidad, que representaban grupos antagónicos en lucha por el control de la formación de los maestros, y modelos de educación diferentes, al parecer contrarios desde sus orígenes, el universitario y el normalista. La negociación entre esos sectores culmina en la creación del Sistema de Unidades UPN y genera una situación institucional problemática y ambigua, pues los profesores que empiezan a trabajar en las unidades son, en gran número, de extracción normalista, a diferencia de los que se incorporan en la sede Ajusto, donde la mayoría tiene formación universitaria. Esa composición cambia con el tiempo, y para fines de los ochentas los maestros que empiezan a ingresar a las sedes regionales son egresados de diferentes universidades, como es el caso de Ricardo. Ellos no serán bienvenidos, serán rechazados por su origen disciplinar e institucional. Su capacidad y la pertinencia de su perfil profesional para trabajar con profesores de educación básica, será cuestionada con base en esos criterios. El profesor tendrá que hacer frente a ese problema institucional los primeros años de su ingreso, luchará por lograr legitimidad y reconocimiento en su desempeño profesional como docente.

... de hecho este cuestionamiento venía incluso de compañeros nuestros de la universidad que eran normalistas, en aquel tiempo había mucha esa disputa entre ambos, “y porque se está llenando la unidad de maestros universitarios si ellos no tienen idea, nunca han trabajado en una aula [de educación básica]”, El argumento que yo les daba era: “no venimos a decirles que hacer en el aula pero venimos a tratar de coordinar un análisis de eso que hacen en el aula, finalmente tenemos conocimiento de que se hace en el aula porque hemos sido alumnos en todos los niveles, la cuestión es que lo que podemos dar es en otro nivel, en otra dimensión”, y así yo me salía de esa bronca. . .

La convocatoria de los discursos docentes

Decía en el apartado de elementos teóricos que las identidades, desde la perspectiva de Hall, son un punto de encuentro, de *sutura*, entre discursos y prácticas que intentan hablarnos o

pero que es necesario también que su calidad de diferentes se perciba y reconozca por los otros. En el primer caso, cuando el actor social se distingue de los demás, hablamos del fenómeno de auto-reconocimiento y en el segundo, al ser reconocidos como diferentes, nos referimos al de hetero-reconocimiento (Giménez, 2000).

ponernos en nuestro lugar como sujetos sociales de discursos particulares (interpelación) y los procesos que generan subjetividades, que nos constituyen como sujetos. En otras palabras, son puntos de adhesión temporales a las posiciones subjetivas que las prácticas discursivas construyen para nosotros. Entonces para que ocurra una *sutura* eficaz de nosotros a una posición subjetiva, no es suficiente con que seamos convocados, se requiere además que resultemos investidos en ella, a través de un proceso de identificación.

En el caso de Ricardo, los profesores y los alumnos con los que se relaciona en sus primeros años de trabajo en la Unidad Centro, encarnan unos discursos que representan modelos profesionales de docencia, el normalista y el universitario, el maestro ha estado más vinculado al último por su propia trayectoria de formación como estudiante de Sociología de la UAM. Esos discursos convocan al entrevistado en los inicios de su profesión, pero él no se identifica con ninguno y se posiciona a partir de un referente, de lo que no es, de lo que lo hace diferente a los *otros*, no se posiciona como profesor universitario y tampoco como normalista. En consecuencia, se ubica profesionalmente como capacitador del magisterio y a partir de allí empieza a construir su propia forma de ser docente. Ese posicionamiento inicial que se irá transformando con el tiempo, tiene que ver con el origen del proyecto académico de las unidades, el cual está vinculado con el área de mejoramiento profesional de la SEP.

...cuando yo llegué hace 23 años era una identidad totalmente apegada al normalismo, del apostolado del maestro, el maestro como el único que puede enseñar. Esa era la identidad en aquel tiempo y mi identidad se va construyendo entre eso, entre que me tenía que meter esos rollos de la educación y lo que yo traía como sociólogo, una visión más crítica, más política del asunto...

nosotros nos desprendimos de una área de la SEP que se llamaba mejoramiento profesional y que estaba totalmente ligada a la capacitación para el magisterio, como que esa era la iniciativa, más que maestros universitarios somos capacitadores del magisterio, les damos cursos al magisterio, de actualización, de capacitación.

Ricardo refiere que no le gustaba su imagen como capacitador de maestros, pues, profesionalmente quería ser otra cosa; esa situación lo lleva a sentirse insatisfecho en su profesión e impacta negativamente en su auto concepto.

“Yo no me quería ver así, yo me quería ver de otra manera pero mi identidad era tal vez... , como que en aquellos tiempos mi identidad era de rebeldía, queriendo ser otra cosa, a lo mejor una identidad de transición, no me gustaba verme así.”

El profesor construye esa imagen a partir de la mirada de los académicos del Ajusco, que en este caso, representan *al otro*, al exterior constitutivo, al parecer ellos, consideran su trabajo como limitado por centrarse únicamente en la docencia. A Ricardo no le gusta esa mirada, sin embargo, se reconoce en ella porque corresponde a su práctica.

... no es que me mirara así, es que así nos miraban, y finalmente lo que hacía era eso, simplemente era dar mi asesoría o mi clase de semiescolarizado y ya, hasta allí llegaba...

Construye su imagen de profesor teniendo como referente, además, la percepción desfavorable que tiene de su situación laboral, considera que está mal pagado y olvidado, aspectos que en conjunto le impiden generar arraigo, identificación con la institución y su mandato fundacional.

... también era una identidad bien hecha dentro de la carencia, “no tenemos esto, no tenemos lo otro, ganamos muy poquito, el Ajusto no nos pela, somos de segunda clase”. Era como una identidad de queja en aquel tiempo, esa también se ha transformado...

El proyecto institucional y el rol adjudicado

Otro elemento que impacta en su identidad profesional es su percepción sobre el proyecto institucional centrado básicamente en la función docente a partir del rol atribuido organizacionalmente de asesor. Ricardo percibe ese proyecto como incompleto pues carece de una de las actividades sustantivas de cualquier universidad, la difusión cultural que particularmente le interesaba realizar en la unidad. Ese aspecto junto con la mirada externa del *otro*, también impacta negativamente en la representación de su trabajo, le impide identificarse con el proyecto institucional y generar un sentimiento de pertenencia a su institución.

...como que estaba incompleto el trabajo, sobre toda esta parte que me interesaba mucho, la de la difusión cultural, esa no estaba y a mí eso era lo que me interesaba hacer, entonces yo creo que eso se fue construyendo, se fue transformando poco a poco...

Frente a esta situación que le genera insatisfacción profesional, trata de impulsar la actividad que estaba ausente, intenta instituir nuevas prácticas a partir de lo instituyente, incidiendo activamente en su construcción identitaria y la realidad institucional. Ya Bauman (2003:43) señala que la identidad es una proyección crítica de lo que se busca ser con respecto al carácter inconcluso de lo que se es.

...en otros tiempos en las unidades había muy poca vida académica, muy pocos proyectos, los directores eran tipos que nada más venían a controlar las unidades, no impulsaban nada, los mismos compañeros eran muy conformistas, la idea era tener una clase que ya habían dado no sé cuántas veces, que ya ni siquiera tenían que preparar y hasta allí llegaban, no se preocupaban por hacer otra cosa. Entonces yo estaba muy joven, era inquieto y me aburría mucho, sobre todo cuando tuve tiempo completo, “bueno, ya tengo unos cuantos grupos ¿y luego qué?”, entonces yo trataba de armar cosas, “vamos a hacer una revista, vamos a hacer un boletín académico porque esto está como muy muerto”.

El rol adjudicado: la figura del asesor

Otros factores importantes que intervienen en la conformación de la identidad profesional del entrevistado son: el rol adjudicado, representado en la figura del asesor y la ambigüedad ins-

titucional que experimenta con respecto a la asignación institucional del rol. Esos elementos se entrelazan con su formación académica e impactan en la forma como se posiciona respecto a esa figura que, desde el discurso de la institución, pretende convocarlo.

La forma institucional en que son nombrados los profesores que trabajan en las unidades es ambigua, en los planes de estudio se hace referencia a ellos como asesores, cuando son contratados y reciben su designación oficial, se les llama profesores y los alumnos también les dicen así. Parece entonces que esa figura nunca se institucionalizó. Al parecer esta situación genera un problema identitario en Ricardo, expresada en una tensión al nombrarse, ¿capacitador de maestros, profesor o asesor? Refiere Bauman que:

Pensamos en la identidad cuando no estamos seguros del lugar al que pertenecemos, es decir, cuando no estamos seguros de cómo situarnos en la evidente variedad de estilos y pautas de comportamiento y hacer que la gente que nos rodea acepte esa situación como correcta y apropiada, a fin de que ambas partes sepan actuar en presencia de la otra, identidad es un nombre dado a la búsqueda de la salida de esa incertidumbre. (2003:41).

Nuevamente, ante dos figuras que pretenden interpelarlo, asesor o profesor, toma distancia de la primera y se posiciona como profesor, quizás por su origen disciplinar de universitario y por los modelos de docencia que vivió como estudiante en la UAM. Se hacen evidentes aquí las improntas de las instituciones por las que ha transitado en su formación profesional.

...el siguiente plan [la LEPEP 85] pues ya fue semiescolarizado, ya no se le llamaba abierto, pero prácticamente se hizo como un sistema escolarizado de un solo día, o sea, allí cómo que se difuminó más la imagen de asesor, eras como un maestro que da la clase, tratando que haya participación, trabajo en equipo y todo lo que tú quieras pero si seguías asumiéndote como profesor, más como profesor, que como asesor.

Esa falta de identificación con el rol de asesor, podría vincularse con un vacío institucional que parece estar presente, que es parte de la cultura que se vive en la Unidad 097 y que se expresa en una práctica institucionalizada que será permanente, en la falta de capacitación para desempeñar su función docente. Cuando el profesor habla sobre cómo conoce el tipo de trabajo que va realizar en la unidad, refiere que:

... a partir de que te dicen “tienes que trabajar con antologías” y las empiezas a leer, porque no te dan, nadie te dice “mira en tal lado”, “aquí ten este material, allí viene lo que tienes que hacer”, eso ha sido siempre así, entras y órale, al ruedo, te asignan tu grupo y te dicen: “vas a trabajar con antologías”, pero además, aparte, no viene [lo que tienes que hacer] en todas las antologías, viene en una antología introductoria a la licenciatura, es donde viene la presentación de la licenciatura. Entonces, no te la dan, nadie te la da... Más bien tú solo te vas encontrado con ella. Te vas involucrando con lo que es, y por curiosidad e interés personal, revisas los materiales; también, mucho pasaba con eso de los cursos de introducción que te ponían a dar, es cuando tu conocías esos datos “a pues aquí está mi papel, aquí están los propósitos de la licenciatura”.

Además de no identificarse con esa figura, pone en entredicho su existencia pues relaciona su origen con uno de los planes de estudio que impartieron inicialmente las unidades, el de la Licenciatura en Educación Básica, Plan 1979 (LEB 79), el cual se impartía en la modalidad de enseñanza abierta. Situación que evidencia como la práctica de asesor nunca se institucionaliza en la unidad 097.

... de parte de la institución y de parte del tipo de licenciatura es que seas un asesor o sea que como que coordines a lo mejor aclares alguna duda guíes en la discusión del grupo. . .

... la concepción de nosotros como asesores es un poco más en el discurso que en la realidad, bueno ya ni siquiera mucho en la realidad porque la manera de nombrarte como profesor es de parte de los alumnos, difícilmente te dicen: “voy con el asesor tal”, más bien te dicen “voy con el profesor Ricardo”. Entonces como que nunca se cumplió cabalmente esa tarea como asesor. De hecho venía del sistema abierto, de la licenciatura en educación básica, plan 1979, que era totalmente abierta, con materiales a distancia, incluso se supone que había modalidad de asesoría por vía telefónica, también por carta, pero esta fue la única parte en que se cumplió más o menos ese trabajo de asesoría porque ellos [los alumnos] además tenían que prepararse para un examen, como en un sistema abierto [...] yo llegué a trabajar en ese sistema y allí tal vez todavía era un poco más la figura del asesor pero se fue diluyendo con el tiempo.

La asunción del rol profesional

Por otro lado, la asunción del rol, su forma de ser docente, la construye a partir de su identificación con los modelos de docencia de sus profesores de la UAM, a través del proceso de socialización secundaria, en el que se ve inmerso durante su vida como estudiante de Sociología en esa universidad, este aspecto lo marca. Esa identificación hace que recupere e incorpore en su trabajo en la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria Plan 1985 esos modelos idealizados, vemos entonces la continuidad de su formación universitaria en la forma como se posiciona en su identidad profesional.

... a mí me gusta más sentarnos en redondo y comenzar como un seminario porque además ese es el modelo que yo viví en la universidad y el que me gustó. Maestros que manejan mucho muy bien su tema a profundidad y que te hacen pensar, plantean cuestionamientos para que pienses, algunos incluso, después de la discusión, recuperan las ideas principales y hacen así como un esquema, ese es el modelo que yo manejo.

Al parecer se siente más identificado con el papel del maestro universitario, aunque, como vimos antes, hay contradicción, pues inicialmente se posiciona como capacitador de maestros. Aquí vemos entonces como el fenómeno identificatorio, constitutivo del proceso identificatorio, nunca termina, además de ser contradictorio o ambivalente como lo señala Freud (1979) y Laplanche y Portalis (1985) citados en Hall (2003:16).

Lo que pasa que al principio yo me enfoqué, o de hecho yo les decía [a los alumnos] que ellos son los que tenían el saber, el conocimiento, que mi papel como maestro a nivel universitario no era venir decirles cómo enseñar a leer y escribir, que yo les iba a aportar elementos

metodológicos y teóricos para que a partir de eso ellos pudieran revisar lo que ellos están haciendo, analizarlo, reflexionarlo, hacer investigación sobre eso y tal vez mejorarlo a partir del conocimiento de la teoría. . .

Esa identificación como profesor universitario ocurre también cuando toma distancia de prácticas propias de un maestro de educación básica, como el uso de dinámicas diversas o el de muchos recursos visuales o gráficos, con ello parece querer desmarcarse de ese nivel.

. . . para mí en el nivel universitario, el alumno sí tiene que ser de otra manera, no creo que tenga que trabajar con dinámicas, con tantos recursos, así como que: “ahora vamos a pegar aquí las cartulinas”, eso se me hizo siempre como un trabajo para nivel básico, no me ha gustado ese modelo nunca y he cuestionado mucho a los alumnos que lo hacen...

Espacio y proyecto institucional

Otro elemento identitario importante en esta temporalidad es el espacio, material y simbólico, en que desarrolla su trabajo, como un factor que asegura la necesaria recurrencia de las interacciones entre los sujetos e impone también formas de relación y comunicación específicas entre ellos. Ya señalaba que las unidades desde sus orígenes empezaron labores en pequeños inmuebles rentados, habilitados como oficinas principalmente, y precariamente como cubículos de los profesores pues las clases se impartían en escuelas de educación primaria que les prestaban. En esas instalaciones las condiciones de trabajo eran insuficientes e inadecuadas para albergar a los profesores y a los alumnos cotidianamente.

Desde lo simbólico, el entrevistado percibe a las unidades como espacios olvidados, sin propuestas académicas, sin opciones de desarrollo. No ve su dimensión académica, sólo ve un fin político, de control hacia el sector magisterial. A partir de esa valoración negativa, no hay identificación con la institución y el proyecto que encarna. Señala Hall (2003) que la identificación. . . se funda en la fantasía, la proyección y la idealización, entonces, ¿cómo construir lazos de identificación con algo que no le agrada, que no valora?, cómo identificarse con algo que no llena sus expectativas profesionales?

[. . .] cuando yo entré hace 23 años las unidades eran así como que una escuelita, incluso físicamente, todavía donde estábamos últimamente era una casita chiquitita. Como que lo importante de esas unidades era el control de las unidades, que no hubiera movimientos, que no hubiera grillas, que se cumplieran las normas, las reglas de asistencia al trabajo y todo ese tipo de rollos, muy pocos proyectos académicos, casi lo que había era por iniciativa tuya, si querías hacer otra cosa, aparte de dar la clase, si había otra cosa era por iniciativa tuya. Nunca hubo de parte de los directores una propuesta de desarrollo, ni de la universidad en general; a la rectoría tampoco le interesaba mucho, era así como un trabajo político, estar atendiendo maestros, que haya muchos maestros y ya. . .

El testimonio de Ricardo da cuenta también de como la institución, a través de sus diferen-

tes elementos, de sus mandatos, de los sujetos que la encarnan, de sus condiciones materiales, de sus ambigüedades, constituye al sujeto, lo determina; pero a la par, el sujeto participa activamente en la transformación de la institución, con sus prácticas instituidas la conforma y con las instituyentes la transforma. La existencia de ambigüedades institucionales, permite instituir nuevas prácticas. En ese sentido existe una determinación dialéctica entre el sujeto y la institución, los sujetos, sus identidades, son producto de las instituciones por las que transita y ha transitado a lo largo de su vida, pero éstas, de igual forma, son una producción social de los individuos.

En esta etapa el profesor aún no generaba un arraigo, no había identificación con la institución, no existía ese sentido de pertenencia, por ello quizá pensaba dejar la unidad cuando hubiera una oportunidad laboral. Sentía que estaba de paso en lo que encontraba un empleo mejor, esto puede explicarse porque después de 6 años, en 1994, decide concursar por una plaza definitiva. Podemos suponer también que concursa por que su situación personal o familiar cambia, se casa, deja de ser hijo de familia.

...todavía vivía con mi familia, entonces como que ese medio tiempo pues en ese momento cumplía con mis necesidades y además me interesaba hacer una maestría, por eso no me iba a otro lado, aunque no la hice inmediatamente, todavía me tardé un tiempo pero esa era la idea, y aparte de que en algún momento me dijeron: “mira en tal lado hay una posibilidad de empleo”, pero finalmente no se concretaban las cosas. Después de que entré, al año y medio, conseguí una plaza de tiempo completo, me metí a trabajar aquí de tiempo completo, prácticamente toda mi vida aquí en la UPN... allá [en la unidad centro] trabajé como seis o siete en años y nunca me había decidido concursar, después de seis ó siete años concursé allá pero la plaza era de aquí [de la unidad sur], no había plazas para la unidad donde yo estaba, la más cercana era esta y concursé por una plaza honestamente.

En esta etapa Ricardo no ha construido un arraigo con la institución y el rol que la representa y que pretende adjudicarle, no se ha identificado con el proyecto institucional ni con su mandato. Esa identificación es imposible en ese momento por su origen universitario, por sus experiencias de formación como sociólogo y por la falta de aceptación de los profesores normalistas que ya trabajan en la unidad. La experiencia académica es totalmente diferente a la que él vivió como estudiante universitario, su referente de universidad y de profesor de educación superior es muy distinto al que encarnan los profesores que trabajan allí.

El proyecto centrado en la docencia también es discordante con el que vivió como estudiante de la UAM. Por otro lado, el espacio institucional; es decir, las instalaciones la infraestructura y las condiciones laborales que percibe como inadecuadas para un desarrollo profesional, impiden de igual forma la identificación, y por ende, la conformación de un sentido de pertenencia. Esa situación lo lleva a fijar sus expectativas profesionales fuera de la unidad pues allí no ve la posibilidad de un desarrollo. En este momento, a partir de lo

institucional y de su experiencia biográfica, particularmente, de su trayecto de formación, va construyendo su diferencia, no solo al interior de la institución, con respecto a los alumnos y a sus compañeros, los profesores normalistas, sino también en relación a su otro referente universitario, los académicos de la sede Ajusco.

Segunda temporalidad: identificándose con el proyecto institucional (1994-2008)

Reconfiguración de la tarea profesional

Esta temporalidad abarca desde 1994 que Ricardo gana la plaza de tiempo completo en la Unidad Sur y todo el tiempo que se desempeña como director de esta sede, cargo que ocupa desde mayo de 1999 hasta octubre del 2008. En ese momento la unidad se ubicaba en Avenida Taxqueña, en la Colonia Educación de la Delegación Coyoacán. Allí ocupa una pequeña casa habitación de dos niveles, en la planta baja se localizaba la oficina del jefe administrativo, una biblioteca con escaso y poco actualizado acervo bibliográfico, una pequeña librería donde inicialmente se vendían las antologías de las diferentes licenciaturas que se impartían, el área de servicios escolares, un espacio para la fotocopidora y un baño pequeño. En la planta alta, las 5 recámaras de la casa se habilitaron como: una oficina del director, dos cubículos para profesores (en cada uno se concentraban 4 escritorios que compartían un promedio de 6 profesores) y dos salones de clase para atender a los alumnos inscritos en los grupos de entre semana, en un pasillo pequeño se ubicaba otra área secretarial y había dos cuartos de baño.

La Unidad Sur siempre ha impartido las clases sabatinas en la Unidad Ajusco a diferencia del resto de las unidades del Distrito Federal que lo hacían en escuelas primarias prestadas. La Unidad 097 ocupa esas instalaciones hasta octubre de 2010, es decir por más de 16 años. En este periodo trabajan básicamente con la Licenciatura en Educación Plan 1994, ya no se oferta la LEB 79 en sistema abierto. Imparten también un Diplomado en Gestión y otro en Educación Ambiental y cuenta con la Revista interna *Contrastes*.

En esta etapa las unidades de la UPN empiezan a transformarse, a partir de la implementación de algunas reformas en la política educativa del país, tales como: el Programa de Becas al Desempeño Docente para Educación Superior, en 1991 y el Programa de Carrera Magisterial para la Educación Básica, en 1993; ambas reformas habrán de funcionar como un mecanismo de mejora salarial para los profesionales de la educación. Posteriormente, en 2002, se decreta la obligatoriedad de la educación preescolar. ¿Cómo repercuten esas reformas en la conformación identitaria de los profesores que trabajan allí, en este caso, en la identidad profesional del entrevistado?

Cuando el maestro empieza su trayectoria profesional en la Unidad 097, ya no es hijo de familia, ya estaba casado y busca otro empleo que complemente su salario, simultáneamente

a su trabajo en la UPN, da clases en la Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia (ENEO) de la UNAM.

... después, cuando ya estuve aquí en esta unidad, incluso ya como tiempo completo, porque gané la plaza de tiempo completo, hubo la oportunidad de trabajar algunas horas en la Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia de la UNAM (ENEO), allí entré a trabajar una plaza de 12 horas, entonces, trabajaba allí en la ENEO y trabajaba aquí en la UPN, tiempo completo aquí y doce horas allá, eran un poco complicados los tiempos para moverse y entonces andaba corriendo y medio presionado...

Ese aspecto de su vida familiar y el cambio en su situación laboral, la seguridad que le brinda su nueva plaza, hacen que ya no lo interese irse de la unidad, que se apropie de manera diferente de su lugar en la institución. Aquí es claro como se entremezclan los aspectos de la biografía personal y lo institucional, para configurar su itinerario profesional como docente.

... no hubo esa inquietud como de cambiar de aires, sobre todo cuando ya tuve mi definitividad, mi plaza segura como tiempo completo, bueno, además ya la vida en las unidades fue evolucionando a más proyectos, cosas más interesantes en que participar, entonces ya no me interesó moverme de aquí.

Un elemento macro social, importante para la conformación de su permanencia y pertenencia institucional, es la implementación de las becas de apoyo al desempeño docente en su universidad. Como se sabe, a inicios de la década de los noventa las instituciones mexicanas de educación superior implantaron los programas de incentivos basados en el mérito. Estas políticas buscaron la calidad y la excelencia en ese nivel educativo, por medio de la superación individual de los académicos, los cuales entraron en competencia por un estímulo adicional con el salario, denominado inicialmente en el ambiente federal como beca, por no estar asociado desde el punto de vista laboral (Cordero, G, Galaz, J.F., 2003: 761).

En el caso del personal académico de la Universidad Pedagógica, este incentivo se otorga desde 1991. Para asignarlo, inicialmente se evaluaba el trabajo académico realizado por los profesores durante doce meses, en función del número y tipo de actividades desempeñadas y se otorgaba una retribución económica mensual por un año³⁴. Desde el discurso oficial el propósito de la beca es, además de paliar el permanente deterioro salarial de los profesores, reconocer y estimular la calidad, la dedicación y la permanencia en el desempeño de las actividades docentes.

³⁴En el 2011 se modificó el mecanismo de asignación de esta beca en la UPN, y empezó a evaluarse el desempeño académico de estos profesores cada dos años, y por única ocasión, para quienes así lo decidieran, para mejorar el nivel obtenido el año pasado, podían solicitar evaluación este año.

Ricardo percibe esta circunstancia como una coyuntura, una posibilidad que se abre y lo lleva a tomar otra decisión en su vida profesional, concentrar su desarrollo académico en una sola institución, en la UPN; considera que en esos momentos le convenía más, era menos complicado y desventajoso que tener dos empleos diferentes.

...en ese tiempo [cuando trabajaba en la ENEO], pues venía lo de las becas, entonces, ya analizando las situación, vi que me convenía más estar aquí y participar en las becas, que sacaba más o menos lo mismo, tenía los mismos ingresos que estando en los dos lugares y que siempre era más desventajoso y más problemático, por el traslado, atender grupos allá, atender grupos acá. Siempre tenía la idea de concentrarme en un solo lugar, en el mejor, entonces ya en ese momento nada más estuve en la ENEO como un año y renuncié esa plaza.

Esa política macro tiene impacto positivo en su entorno inmediato, específicamente, en su quehacer profesional pues reconoce que esa beca de desempeño, hace posible instituir nuevas prácticas en la unidad, lleva a diversificar las actividades de los profesores, los obliga a asesorar tesis, realizar actividades de gestión e intentar hacer investigación y publicar, en suma, reconfigura su rol profesional como docentes. Sin dejar de reconocer también el impacto negativo que esa coyuntura tiene en el trabajo académico de su centro de trabajo. Pareciera que esos dos factores, el familiar y el institucional, favorecen su permanencia y su pertenencia, propician una valoración diferente, de su quehacer profesional que se diversifica, lo que le permite empezar a identificarse con la institución y con su proyecto, recordemos que este fenómeno que constituye a la identidad, no concluye, como señala Hall (2003:15), siempre es posible ganarlo o perderlo, sostenerlo o abandonarlo.

... yo nunca estaba de acuerdo tampoco en lo de las becas pero finalmente obligó a los maestros a desarrollar otro tipo de actividades, a entrarle a la asesoría de las tesis, a publicar, a tratar de hacer algo de investigación, a hacer trabajo de gestión para poder ingresar a ellas. Entonces yo creo que eso fue uno de los impactos positivos. Podemos decir que también tiene impactos negativos, el individualismo, la lucha entre los compañeros por los puntos y todo ese rollo, que te metas en actividades solamente por los puntos y no por un interés de formación, que puede ser así en algunos casos, pero yo le veía esa otra parte positiva, por ejemplo. La coyuntura de las becas puede ser positiva si tú la aprovechas para diversificar tus actividades.

Proyecto institucional y asunción del rol profesional

En esta temporalidad, los alumnos, el rol adjudicado, el proyecto con el que empieza a identificarse y su formación profesional, impactan en la asunción del rol por parte de Ricardo; a partir de esos elementos, lo conforma e instituye nuevas prácticas en él, impactando también en la propia institución.

Algunos de los objetivos planteados para las unidades UPN, como parte del primer proyecto académico de esta universidad, en 1984, fueron: contribuir al desarrollo profesional del magisterio de educación básica en servicio con programas de formación, actualización y

superación académica, al mejoramiento de la calidad de la educación en nuestro país, transformando la práctica educativa. Esa finalidad constituía un elemento primordial para lograr la profesionalización de los maestros y se pensaba lograr proporcionándoles elementos teórico metodológicos que pudieran articular con la reflexión continúa de su quehacer cotidiano (UPN, 1984). El entrevistado se apropia de los propósitos anteriores al señalar como su función, dar a los alumnos elementos teórico metodológico para que revisen su práctica con miras a mejorarla, ellos son entonces un elemento importante en la asunción de su rol profesional.

... siempre les decía a los alumnos... que ellos no venían aquí adquirir la nueva didáctica que está en boga para que pudieran trabajar, que venían aquí a reflexionar sobre lo que hacían, apoyados ahora en los elementos teóricos y metodológicos. Yo siempre planteé esa postura, entonces como que no me causaba problema, pero a ellos tal vez si les causaba en el sentido de que esperaban que se les enseñara cuestiones así, como que su expectativa era que se les transmitieran cuestiones como didácticas, como había sido en la normal, pero ahora las más novedosas.

Por otro lado, no solo se identifica con el proyecto, también toma distancia de él, cuando señala los aspectos con los que no está de acuerdo y, en función del tipo de alumnos con los que trabaja, instituye nuevas prácticas y construye así una forma particular de ser docente.

... la diferencia más bien era con el tipo de estudiantes, acá con maestras, la mayoría ya grande, adulta, incluso adultos mayores con 20 ó 30 años de servicio. Acá [en la UPN], aunque también había grupos numerosos, en aquel tiempo pues las maestras eran más tranquilas, el problema más bien allí era la cuestión de la mentalidad, de las actitudes para el estudio, hacía años que no estudiaban, eran normalistas de educación primaria o preescolar, de cuando ese nivel era como un especie de nivel técnico, eran tres años después de la secundaria; entonces, era mucho problema con la teoría, con reflexionar, con analizar las lecturas, mucha dificultad con todo eso. Entonces como que yo me tomaba muchas veces como la responsabilidad de: “tengo que explicar ciertas cosas”, o sea, no me podía ver yo, desde mi perspectiva, tan constructivista, como que el alumno tenía que llegar por sí mismo al conocimiento, me parece que si no les daban ciertas bases, el alumno no lo podría hacer, para mí era como estar pidiéndole peras al olmo. Como que asumo esa responsabilidad como profesor, como que estoy instalado en esa imagen a lo mejor como muy tradicional pero a nivel universitario; como el tipo de alumno que tenemos no traen el bagaje que se requiere, pienso que es necesario darles ciertos elementos para ya después, tratar de que reflexionen, de que analicen, de que por su cuenta construyan ciertas cosas o apliquen eso que les estas dando para analizar su propia práctica.

Pero su conformación identitaria como profesor continúa siendo impactada no sólo por elementos institucionales como el tipo de alumnos, o el proyecto académico, sino también por su trayectoria de formación, por su origen disciplinar, y por la serie de instituciones en las que ha participado a lo largo de su vida.

Te digo, depende en cada clase como vaya la dinámica, a veces los alumnos de plano no leyeron, hay algunos que les cuesta tanto trabajo participar que te dicen dos o tres cosas y ya

no vuelven a hablar y entonces tú tienes que seguir sacando cosas, seguir exponiendo cosas, tratando de vincularlas con su experiencia, por ejemplo, esto que plantea el autor en dónde lo ven, en dónde lo encuentran, es como estar tratando de propiciar que hablen, que discutan sobre las lecturas. Me salgo mucho de la propia lectura para ilustrar algún contenido, siempre me estoy yendo a la parte política, lo que está pasando en el país, me meto mucho a la cuestión de los partidos, de lo que sucede con el estado, de cómo está trabajando el gobierno o de la crítica a los medios de comunicación, como que siempre ese es mi referente como sociólogo, llevar allí los contenidos y como casi siempre mis materias tiene que ver con alguna cuestión del contexto pues siempre las llevo para allá y entonces eso permite que los alumnos, a lo mejor, si no manejan mucho la teoría, por lo menos pueden vincularla con algún evento de lo que está sucediendo , así he trabajado desde siempre...

Entonces, en esta etapa, el maestro construye su identidad como profesor cuando asume su rol docente, en torno al proyecto con el que se identifica y a las características de los sujetos con los que trabaja en el aula, factores todos que se entretajan entre sí para conformar esa identidad profesional. Señala Day (2006:69) que las identidades del docente no sólo se crean a partir de los aspectos más técnicos de la enseñanza, como el control de la clase, el conocimiento de la materia y los resultados de los exámenes de los alumnos, sino también, como el resultado de la interacción entre las experiencias personales de los docentes y el entorno social, cultural e institucional en el que se desenvuelven a diario.

El espacio institucional

En esta temporalidad el espacio físico, en su dimensión simbólica, sigue siendo un referente identitario importante para Ricardo, pues se define profesionalmente a partir de la percepción que tiene de ese elemento institucional. No considera a la unidad como un ámbito universitario, para él, ese referente es la sede Ajusco, que, como ya señalaba, representa, al otro, al exterior constitutivo, pero también es la expresión de un ideal inalcanzable. Aquí nuevamente la comparación entre ambas instituciones, el Ajusco y la Unidad 097, es un elemento importante que constituye su identidad profesional. La cualidad de profesor universitario se la da el lugar de trabajo, factor que, en su percepción, influye también en la labor que realiza. Cuando el maestro marca la diferencia entre ambos espacios, cuando toma distancia de la sede Ajusco, constituye su pertenencia a la unidad 097 pues se reconoce diferente.

... afectaba mucho el hecho de que no hubiera un edificio pues: “¿cual maestro universitario? si soy como de un escuelita de capacitación, un instituto patrulla, que tengo una casita allí donde...” eso afectaba tu identidad obviamente y cuando decías: “trabajo en la Universidad Pedagógica”, la mayoría te decía: “la que está ahí por el Ajusco, esa grandota, bonita?”, y tú para no dejar... “si allí los sábados, allí los sábados doy clases”. Entonces, en ese aspecto afecta la identidad, es parte de la identidad que tú tienes y sobre todo, te digo, lo que viene como una consecuencia, el trabajo académico, eso también va forjando un tipo de identidad. No es lo mismo dar un cursito a los maestros que tener un proyecto de maestría articulado con una línea de investigación, que ya te puedas meter al PROMEP, que puedas hacer un cuerpo académico, eso ya te da otro estatus y te da otra. . . , como una revaloración del trabajo.

Nuevos sujetos: los alumnos

Señalaba que en esta temporalidad, la política educativa nacional, instaura la obligatoriedad de la educación preescolar en nuestro país. Con ello cambia radicalmente el perfil de ingreso de los alumnos de las unidades en el Distrito Federal, ahora son principalmente profesores de ese nivel educativo, cuya escolaridad es el bachillerato y han sido habilitados como profesores sin contar con formación docente y en ocasiones tampoco con experiencia en ese ámbito. Esta situación impacta fuertemente el trabajo académico de Ricardo, implica rupturas identitarias, en tanto transforma algunos de los elementos institucionales que han distinguido a la unidad, situación que le genera problemas en el aula, lo llevan a cambiar su práctica docente y la percepción de los sujetos con los que interactúa en el salón de clase, ahora los considera un problema pues sus características le impiden llevar a cabo lo que plantea el programa, lo instituido. Lo llevan entonces a construir e instituir nuevas prácticas.

desde que yo me fui, apenas hace un año y medio, había cambiado radicalmente el perfil de los alumnos. Ya los maestros normalistas no venían porque la mayoría ya tiene la licenciatura. [ahora] la mayoría son maestros de escuelas particulares que tenían nada más bachillerato y que trabajaban en escuelas particulares como maestros de preescolar, por ejemplo, eso pues también cambió mucho el perfil. Había maestros con poco conocimiento educativo, cero conocimiento de teoría pedagógica, ni siquiera el discurso normal del maestro, del currículum, de la planeación, ni siquiera eso lo conocían, ni por experiencia. Entonces, obviamente eso cambió radicalmente el perfil de los alumnos y creo que nos pone a nosotros en la necesidad de cambiar cosas, nos pone en la necesidad de darles más elementos que a los otros, los mismos y más que a los otros, creo que sí dificultan la práctica aunque también allí lo interesante.

Además, en esta etapa la Unidad 097, por decisión de la rectoría, empieza a impartir nuevos programas educativos: en 2005 un Diplomado en Educación Preescolar, en línea, en 2006 la Licenciatura en Pedagogía y la Maestría en Educación Ambiental, ambas ofertadas por única vez en sistema escolarizado; en 2007 la Licenciatura semiescolarizada en Educación Preescolar y Primaria, en 2008 la Licenciatura en línea en Educación Preescolar y la Especialización en línea en Competencias Docentes para la Educación Media Superior, y en 2009 la Maestría Escolarizada en Educación Básica. Estos cambios impactan directamente en la actividad académica de los profesores e implican rupturas identitarias pues los lleva a modificar sus formas de trabajo cotidianas.

[con los alumnos de pedagogía] trataba de hacer lo mismo pero se me dificultó, sobre todo con el grupo con el que trabajé, porque había mucha apatía para leer, para discutir, había muchísima apatía. Había momentos en que caía en el verbalismo, dando la clase, no encontraba la manera de hacerlo. Hice intentos, por ejemplo, lo que hacía mucho con ellos era plantear preguntas para la reflexión, o sea, como un cuestionario para que tuvieran que leer y reflexionar la lectura, con ellos lo hice mucho. Los juntaba en equipos para que discutieran entre ellos y les daba unas preguntas, después regresaba para escuchar las respuestas que daban y tratar de contrastarlas en grupo, incluso, si había polémica, argumentar y todo ese rollo. Eso como que movió un poquito

las cosas con ellos. Sí, para poder trabajar con ellos hice la clase un poquito más dinámica.

Aquí vemos como se juega el cambio y la permanencia en la conformación de la identidad profesional, los alumnos son otros, los planes de estudio también pero el profesor quiere seguir siendo el mismo, a través de conservar las mismas prácticas, a la par que reconoce que si se ha transformado y la necesidad de hacerlo.

Participé en una especialización en línea, en la Especialización para Maestros de Educación Media Superior. . . es muy diferente, [el trabajo en línea], allí hay que entrar a los foros, primero invitar a los alumnos al foro planteando una temática y tratando que ese planteamiento abra la reflexión, la discusión. Luego ellos tienen que entrar y tú tienes que ir coordinando las discusiones, es un trabajo muy diferente y muy difícil porque allí también plantean que tienes que hacer a los alumnos reflexivos, críticos, analíticos, pero es muy difícil porque todo es muy correteado, todo es a una gran velocidad. En el foro, en lo que le contestó a un alumno pues ya hay otros cinco participantes, es muy difícil muy difícil, es otra dinámica totalmente diferente. Yo entré siempre con la idea de hacer que el alumno cuestionara las cosas, por ejemplo, sobre la reforma educativa, “bueno si está bien pero entonces ustedes qué le cuestionarían, cómo la vinculan con el momento económico del país actualmente, con la política educativa actual?” Es un trabajo muy pesado porque tienes que estar contestándole a cada uno, preguntándole, evaluándolo, también desde allí, en la computadora, mandándoles la evaluación a uno por uno, o sea, un trabajo muy pesado y pienso que difícilmente te permite generar eso que se pretende

A fines del 2008, Ricardo deja el cargo de director, el cual ocupó desde mayo de 1999, se va de año sabático para concluir su tesis de maestría y otra profesora de la unidad toma el cargo.

En esta etapa el maestro empieza a identificarse con la institución y su proyecto a partir de elementos institucionales como la seguridad laboral que le proporciona el ganar una plaza de tiempo completo mediante concurso de oposición en la Unidad 097 y la reconfiguración de su tarea profesional. Ese último evento como producto de las becas al desempeño, implementadas en 1991 en la educación superior, que propician que los profesores dejen de centrar su actividad académica en la docencia y empiecen a realizar otras funciones como las de titulación y difusión de la cultura para poder beneficiarse de esa política educativa nacional, de mejoramiento salarial. En este proceso también intervienen aspectos de su biografía personal como el hecho de formar su propia familia. Todos esos factores hacen que Ricardo se apropie de manera diferente de su lugar de trabajo, que empieza a valorar positivamente la actividad profesional que allí desempeña y, en consecuencia, que se vaya gestando su sentimiento de pertenencia a la Unidad Sur.

La Unidad 097, sus instalaciones, su infraestructura, no son un referente para la conformación de su identidad como profesor de educación superior, al parecer esa cualidad se la da el lugar donde trabaja, y el referente que tiene de un espacio universitario, es la Unidad Ajusco y no el lugar donde labora, de allí que se defina más como un capacitador del magisterio.

Al reconocer que su institución es diferente a la de Ajusco y que su rol de profesor también es distinto a los académicos de esa sede, va construyendo su pertenencia a la unidad, en la diferencia en la comparación con los *otros*.

Otro aspecto importante a destacar es la forma como asume su rol adjudicado, como conforma su propia práctica de ser docente. Los elementos que juegan un papel importante en este fenómeno son el tipo de alumnos con los que trabaja, el rol adjudicado institucionalmente, su formación profesional como sociólogo y su experiencia como estudiante de la UAM; a partir de esos factores instituye nuevas prácticas en el rol asignado, lo singulariza.

En esta época, como consecuencia de la obligatoriedad de la educación preescolar a nivel nacional, cambia el perfil de ingreso de los alumnos y se abren nuevos programas educativos en la unidad lo que provoca transformaciones en la práctica profesional de Ricardo.

Tercera temporalidad: proyección profesional, entre el cambio y la permanencia (2010)

En esta etapa, a partir del 2010, la Unidad 097 experimenta nuevas transformaciones como el cambio de instalaciones, dejan la casa pequeña de Taxqueña que ocuparon durante poco más de 16 años, desde octubre 1993, y se mudan a un edificio de cuatro plantas en Periférico Sur, en la delegación Magdalena Contreras, muy cerca de la Unidad Ajusco, allí ocupan dos pisos. La Unidad 099 hace uso de los restantes.

En este espacio, en su primer nivel se ubican los cubículos individuales de los profesores (cada uno cuenta con una computadora a diferencia de la casa que antes ocupaban donde había sólo dos computadoras por cubículo; es decir, un equipo para 2 ó 3 personas), las oficinas del director y del jefe administrativo, el área de servicios escolares y de fotocopidora, los cubículos de las secretarías y los baños. En el segundo, se localizan 8 salones de clase, incluida la sala de exámenes profesionales, la biblioteca con un poco más de material bibliográfico que en los periodos anteriores y otros baños. La mayoría de las clases sabatinas se siguen impartiendo en las aulas de Ajusco.

El cambio de instalaciones se gestionó desde el 2006 por parte de Ricardo y sus profesores, cuando se implementaron la Licenciatura en Pedagogía y la Maestría en Educación Ambiental. Sin embargo, la demanda se concretó a través del Programa de Fortalecimiento y Mejora de las unidades UPN generado a partir del 2010, como parte de una política de apoyo a las sedes regionales, implementada por la rectora en turno, Silvia Ortega Salazar, que incluye, además de mejoras en la infraestructura, la posibilidad de acceder, mediante concurso, a recursos económicos extraordinarios, para impulsar proyectos de desarrollo internos. La

Unidad 097 participa en dicho programa y su proyecto de desarrollo gana el segundo lugar a nivel nacional. Otro cambio es la incorporación de nuevos profesores de tiempo completo, con mayores niveles de preparación académica, a través de interinatos limitados.

El maestro concluye su año sabático durante los primeros meses del 2010 y se reincorpora a su labor educativa en la unidad, todos estos cambios modifican la valoración que hace de la institución, de su trabajo y de sí mismo como profesional de la educación, también impacta en su proyección a futuro dentro de la universidad.

...veo que hay muchas posibilidades porque la política de allá [de Ajusco], se abre. Por el hecho de que se haya autorizado por fin una maestría, que la podamos dar sin tantas trabas, además de que participamos en el diseño y eso nunca se había dado, ellos [Ajusco] siempre lo hacían todo. Creo que ya hay varias cosas que se están haciendo así, diplomados que se metieron al catálogo de la SEP, digo yo, en otros momentos ni siquiera, hubiéramos pensado: “lo van a dejar allí como nos pasó con la especialidad y nunca se va a dar un dictamen”[...] las unidades ahora tienen vínculos con mas proyectos por los mismos cambios que ha habido a nivel de la política educativa, de las reformas, del paso de la carrera del maestro a un nivel profesional, todo eso ha influido mucho en el trabajo que hacemos nosotros, entonces creo que hay más posibilidades de hacer algo académico

A diferencia de la primera temporalidad, ahora sí reconoce la dimensión académica de la institución, la cual considera una consecuencia de la situación coyuntural que viven las sedes regionales a raíz de políticas educativas de apoyo que emanan de la Unidad Ajusco, ese exterior constitutivo, cuyas decisiones y acciones siguen siendo importante para el desarrollo de la universidad y por ende para la conformación de su identidad profesional pues impacta de manera directa en su trabajo académico.

...a lo mejor muchos no están de acuerdo, muchos sí, pero hay un camino, [nos dicen] su oferta educativa se está agotando y tienen que modificarla, hay que ir por las maestrías por ejemplo, hay que ir por los diplomados, o sea, como que ya no es la tarea de nivelación que por años hemos tenido porque esa ya se acabó prácticamente. A mí me parece que está bien, eso abre la posibilidad de otro tipo de cosas, trabajar con tutoría; el hecho de trabajar el nivel de maestría o tener tiempo de hacer investigación para retroalimentarla, creo que dispara muchas cosas que antes no había. También, de alguna manera, hay más atención a las unidades, digo, a lo mejor no es lo que uno cree que debería de ser pero si pensamos en que ahora se te invita a participar en proyectos, en concursos de capacitación para los maestros, por ejemplo, en esto de Enciclomedia, en algunos programas que se acuerdan con la SEP, entonces creo que eso si ha cambiado.

Espacio e identidad

Dentro de esos cambios, Ricardo le da gran importancia a la infraestructura, al espacio institucional, en su dimensión simbólica, en esa posibilidad de tener un desarrollo académico pues le permite pensar en nuevos proyectos y posicionarse como profesor universitario. En este sentido, las nuevas instalaciones en su dimensión material, se configuran como una condición para la realización de algo, son pensadas como un espacio abstracción, en contraposición, a la casita de Tasqueña que se configuraba como una restricción para esa realización (Schvarstein, 2002).

incluso la parte infraestructural, aunque tardó tiempo, en el caso de nosotros todavía el año pasado estábamos en condiciones bastante desventajosas, creo que eso te permite tener otro panorama del trabajo, pensar en nuevas cosas. Acabo de llegar de un año sabático y encuentro a la unidad con cosas, con proyectos, con la posibilidad de publicar, con la posibilidad de hacer investigación y eso antes no había, y ahora pues si hay una política definida de parte de la rectora que, a lo mejor, puedes estar de acuerdo o no, pero hay una política para las unidades, para llevar a las unidades por ese camino.

La importancia que da al lugar físico, las nuevas condiciones laborales y los nuevos proyectos, llevan implícita una proyección optimista del futuro de la unidad y de él como profesional de la docencia, en este sentido es sugerente la idea de Hall (2003:17) sobre la identidad como un proceso de devenir y no de ser, no quienes somos o de dónde venimos, sino en qué podríamos convertirnos, cómo nos han representado y cómo eso atañe al modo como podríamos representarnos.

Nuevos sujetos, nuevas prácticas

En esta temporalidad, otro cambio que valora positivamente el entrevistado es la incorporación de nuevos profesores de tiempo completo, con mayor grado de escolaridad y con experiencia en otras instituciones educativas. Los considera propositivos y valiosos pues representan formas diferentes de pensar su labor docente y abren posibilidades de desarrollo para la unidad.

... se ha ido renovando la planta docente y eso también trae nuevas formas de ver las cosas, de pensar las cosas, algunos compañeros se van jubilando, se van retirando, llegan otros o simplemente se van cansando, ya no participan como participaban antes o se marginan de las cosas y otros nuevos llegan con energías renovadas, como que le pueden dar frescura a las cosas, esos son cambios importantes.

Todas las modificaciones señaladas anteriormente le dan la posibilidad de construir un proyecto donde se ponen en juego su identidad profesional, sus ideales e identificaciones académicas, y de esta manera impactan en su autoimagen, le permiten una valoración dife-

rente, más positiva, de su trabajo, refiere que ahora si se percibe como maestro universitario.

...yo creo que a partir de ahora ya tenemos, creo que una identidad como más de maestro universitario, o sea, trabajar en una maestría, el contar con un currículum, con un escritorio, con una computadora, tener la posibilidad de que podamos elaborar una publicación y todo ese rollo, te da una identidad mas universitaria, yo creo que no hubo nunca antes una identidad universitaria.

... tener un proyecto de maestría articulado con una línea de investigación, que ya te puedas meter al PROMEP, que puedas hacer un cuerpo académico, eso ya te da otro estatus y te da otra... es como una revaloración del trabajo.

En esta etapa se hace visible como coexisten el cambio y la permanencia en su identidad profesional, respecto a si mismo y a su quehacer educativo; piensa que se ha transformado, que ha aprendido y mejorado su desempeño a partir de la experiencia acumulada y los conocimientos adquiridos en su trayectoria profesional. Ahora se ve más abierto a nuevas formas de trabajo, sobre todo a las propuestas por los alumnos; pero refiere que la dinámica en el aula, el seminario, en esencia, no se ha transformado. Retomando a Hall (2003:18), podemos pensar la identidad como lo mismo que no cambia, no como el presunto retorno a las raíces sino como una aceptación de nuestros derroteros.

En la cuestión docente creo que he aprendido como que a ser más tranquilo respecto al proceso de enseñanza, o sea, como a tomarme más mi tiempo para pensarlo, para trabajarlo. Antes como que era muy atrabancado en la manera de exponer la clase, confundía a los alumnos más que ayudarlos. Como que aprendí a ser más pausado y más abierto a otras formas de trabajo, también a que si de repente los alumnos te piden que no sea tan expositivo, bueno, pues a ver que proponen. Y si hay un grupo que diga: “que sea así”, bueno pues órale, va, a ser más flexible en ese sentido y a esto que te digo de vincular más lo que estoy dando en clase con lo que estoy leyendo por fuera, o sea, he visto la necesidad de hacerlo y eso creo que ha mejorado un poco el trabajo. Por ejemplo, ahorita con los alumnos de maestría creo que mis participaciones tienen más fundamentos porque estoy leyendo más otras cosas, porque hay más experiencias acumuladas de diferentes contenidos, de diferentes programas, lo que va haciendo una participación más profunda, más rica que antes, menos superficial; la dinámica es la misma, esa no la he cambiado, como te decía, tratar de hacer como un seminario...

Ricardo destaca dos elementos institucionales importantes que trastocan su identidad profesional, el cambio de instalaciones y el ingreso de nuevos profesores de tiempo completo. Ambos factores guardan relación con la modificación de las políticas internas de ayuda por parte de las autoridades del Ajusco hacia las unidades del país, ocurre cierta apertura para apoyar financieramente su desarrollo académico, reorientando también su oferta educativa. Esas transformaciones impactan positivamente en la forma como se percibe profesionalmente, le permiten revalorar a la institución y su labor educativa. Su imagen se modifica, ahora se concibe como profesor universitario, y se percibe transformándose pero a la vez siendo el mismo en el desempeño de su profesión. Construye una visión optimista de su futuro en la

universidad, estrechamente vinculado a los recientes cambios lo que repercute en su identificación con el centro de trabajo, con el proyecto que encarna y por ende, en su sentimiento de pertenencia.

El relato de Rosa Irene

Rosa Irene es una profesora de 44 años, inicialmente estudió para educadora en la Escuela Nacional para Maestros de Jardín de Niños, un año después de concluir esos estudios ingresa a la Licenciatura de Psicología en la UNAM, cuando termina esta carrera, transcurren tres años e inicia la Maestría en Educación en la UPN, cuando la acaba, empieza inmediatamente la especialización en Computación y Educación en la misma institución. Al finalizar esos estudios, se inscribe a la Unidad Sur para cursar la Licenciatura en Educación, Plan 1994, temporalmente interrumpe esta carrera porque en 1998, mediante examen de oposición, ingresa a trabajar en esa misma Unidad, es hasta el año 2000 cuando reanuda esa licenciatura pero en la Unidad Centro, donde la concluye hasta el 2004.

Actualmente cuenta con 12 años de antigüedad en la Universidad Pedagógica y desde su ingreso ocupa una plaza de asignatura de 12 horas. Cuando empieza a laborar en la UPN, no cuenta con experiencia en educación superior pero tiene 14 años de trabajar como educadora. Ella ingresa a la unidad cuando se ubica en la casa de Avenida Taxqueña en la Colonia Educación y el director es el profesor Gonzalo González LLanes quien ocupa ese cargo por segunda ocasión en esta sede, desde 1997. Este maestro fue el primer director de esta institución desde que abre sus puertas en 1980 en la calle de Ravena, en Villa Coapa. El programa educativo que ofertaba la Unidad 097 cuando ingresó la maestra era la Licenciatura en Educación, plan 1994 en el sistema semiescolarizado y contaba con una revista interna, no arbitrada, *Contrastes*, que inicia en 1991 con el nombre de *Calmecac Cuailama*.

En este relato también están presentes las tres etapas que mencioné al empezar el capítulo: los inicios de la profesión docente en la UPN; el proceso de identificación con el proyecto institucional y la consolidación de esa profesión, y la relación entre cambio y permanencia en la conformación de la identidad profesional, a partir de que la unidad cambia de sede.

En la primera fase la profesora conforma dicha identidad en torno al reconocimiento del otro, de los otros, vinculado a su falta de reconocimiento, de valoración positiva, hacia ella misma, en la socialización con sus pares y a partir de su propia trayectoria de formación.

Primera temporalidad: inicios de la profesión docente (1998-1999)

La formación y el reconocimiento del otro en la identidad profesional

Esta temporalidad abarca el primer año laboral de Rosa Irene en la UPN, desde que ingresa en 1998 hasta que el director en turno, el profesor Gonzalo, deja el cargo y la unidad. La maestra refiere que ingresa a la UPN de manera fortuita, no le interesaba trabajar en la institución, veía la posibilidad de poner a prueba los conocimientos adquiridos a lo largo de su formación académica en el examen de oposición que tenía que sustentar para concursar por la plaza. Al

parecer duda de su capacidad, de los conocimientos adquiridos en las diferentes instituciones educativas donde se formó, pues consideraba que no tenía posibilidades de ser aceptada y le sorprende el hecho de ganar la plaza.

Mira, cuando iba a las clases de la Licenciatura en Educación en la Unidad Sur, vi la convocatoria, lo comenté con una compañera y ella fue la que me dijo: “bueno vamos a meternos, vamos a meter papeles”. Más bien ella era la que estaba interesada, a mí me interesaba vivir la experiencia pero del examen, incluso yo dudaba de que pudiera quedarme, dije... o está truco o está muy complicado, yo tenía la idea que era mucha la exigencia para un examen de oposición, finalmente me convence de acompañarla pero a mí me interesó vivir la experiencia del examen, sí fui muy incrédula y la verdad sí me sorprendió cuando me dan el resultado.

Hay una falta de valoración de sí misma, no se reconoce capaz profesionalmente aun cuando en esos momentos ya tiene, además de la formación normalista, una Licenciatura en Psicología, una Maestría, una Especialización y está iniciando una segunda carrera profesional. Esa falta de reconocimiento se asocia a su necesidad constante de formación académica, la cual funciona como el elemento que le da legitimidad, que le permite valorarse.

Yo soy egresada de la normal, de la Nacional de Maestros de Jardines de Niños. Yo empiezo en septiembre de 1984 como educadora frente a grupo y duré varios años... Terminando la normal me fui a la UNAM (84-89) a hacer la licenciatura en Psicología, al terminar yo sentía que me faltaban cosas así que entré a la maestría (1993) en la UPN, en este tiempo que estaba terminando la UPN quería regresar a terminar la licenciatura que había dejado en la UPN pero en la Unidad Sur... Después hice una Especialización en Computación y Educación también aquí en UPN, (1994) porque consideré que era importante trabajar el asunto de la tecnología y allí descubrí que no nada más se puede hacer la parte de los documentos si no que se puede utilizar de otra manera, otro tipo de estrategias. Digamos que eso son los estudios formales, porque he tomado varios cursos sobre los programas de preescolar y sobre desarrollo del lenguaje oral y escrito, También me certifiqué como asesora en línea por parte de la UNAM (2004). en la Unidad de Educación a Distancia, y he seguido metiéndome a cursos en cuanto a estrategias de aprendizaje en línea...

El sentirse incompleta respecto a su formación académica, constituye un factor importante en la conformación de su identidad profesional. Para ella siempre falta algo, esa idea la lleva a estar formándose constantemente. Aquí es pertinente recuperar el concepto de formación de Anzaldúa Arce y Ramírez Grajeda (2010) pues lo asocian a la construcción identitaria, para ellos este fenómeno consiste en un proceso donde el propio sujeto, en interacción con los otros y como resultado de acciones sociales, va transformándose y construyéndose una identidad.

“... entendemos por formación un proceso de transformación del sujeto a partir del cual va adquiriendo o transformando capacidades, formas de sentir, de actuar, de imaginar, de comprender, de aprender y de utilizar sus estructuras para desempeñar prácticas sociales determinadas [...] un proceso de transformación de sí mismo en función de resignificar lo que ha sido o imagina ser, en relación a lo que imagina será, dándole un nuevo sentido a sus deseos, fantasías,

identificaciones y transferencias” (Anzaldúa y Grajeda, 2010:121).

Al parecer, a través de esos procesos de formación académica Rosa Irene está construyendo su identidad profesional pues está trabajando en lo que ella quiere ser en su vida profesional. Ese trabajo personal en su conformación identitaria, invita a pensar en el fenómeno de *agentividad*, es decir, esa capacidad de iniciativa y de intervención del sujeto en su proyecto identitario (Pita, 2010:169).

En ese acto de intervención la formación es pensada por la maestra como un recurso importante en su construcción identitaria, los diplomas aunque no suficientes, se vuelven necesarios para lograr lo que Guy Bajoit (2009:12) llama una identidad deseada, aludiendo a la idea que el individuo hace acerca de lo que desea llegar a ser y hacer y que asegure su realización personal. La formación será entonces una constante a lo largo de su vida profesional en la UPN.

La falta de valoración hacia sí misma tiene relación con otro elemento institucional importante en la conformación de su identidad profesional, el reconocimiento del otro, de los *otros*, del exterior constitutivo, representado, en este caso, por los alumnos de la UPN con los que trabaja por primera vez. Como ella no es capaz de reconocerse, de valorarse positivamente, necesita del *otro*. Aquí es importante señalar que el término de reconocimiento es recuperado en su dimensión evaluativa, por la que se confiere valor positivo o negativo a la presencia del *otro* (Giménez, 2003:8), tiene que ver pues con una cuestión de estimación, crédito o aprobación social, implica ser percibido o percibirse como un sujeto valioso.

Empieza a conformar su identidad como profesora de la UPN cuando se enfrenta por primera vez a los alumnos. En esos momentos vive un choque generacional (igual que Ricardo), sus alumnos, profesores de educación básica tienen más edad que ella y mayor experiencia docente en ese nivel educativo. Existe además una relación de asimetría jerárquica pues algunos son supervisores y Rosa Irene se ubica frente a ellos desde su papel de educadora, les reconoce una jerarquía mayor aún cuando en ese contexto se desempeñan como estudiantes, pues todavía no asume su rol como maestra de la universidad. Esta primera experiencia la vive de forma diferente a Ricardo, aunque su situación es igual, también un universitario joven, sin experiencia docente en el nivel superior y se enfrenta a sus alumnos, profesores de educación básica con más experiencia y de edad mayor.

... a pesar de que no estaba muy, vamos, no había ido con la atención de quedarme, si me interesó y obviamente cuando ya me toca dar clases, me imponen las primeras sesiones. Lo que pasa es que en esas primeras sesiones yo me acuerdo que había profesores que trabajaban en primaria y preescolar, había directores y supervisores, en aquel tiempo yo era educadora. Me acuerdo mucho de un maestro, no me acuerdo de su nombre, era un maestro ya grande, era supervisor y cuestionaba muchas cosas y la verdad si me imponía la situación de la edad

y que él fuera supervisor, yo era educadora, sin embargo, él es el que de alguna manera, al terminar la primera sesión, me dice que le gustó mucho, que le pareció muy interesante como la trabajé y hasta me felicita, entonces eso como que hizo que se me bajara el estrés. Ya después aprendí que aunque ellos fueran más grandes que yo, ellos sabían de una cosa pero yo sabía de otras y eso hace que me vaya estabilizando y acomodando en ese sentirme como docente de los maestros.

En esa vivencia inicial como profesora en la UPN, el reconocimiento del otro, de un alumno, a quien ella ubica en una posición superior a la suya y por ende, le concede facultad para nombrarla, la constituye en docente de los maestros.

Vacío institucional y socialización en la configuración de la identidad profesional

En esta etapa Rosa Irene vive, al igual que Ricardo, un vacío institucional, en relación a los mecanismos de adjudicación organizacional del rol a cumplir pues a estos maestros no se les capacita para su aprendizaje y desempeño; situación que ella suple en la socialización con sus pares.

Gonzalo [el director de la unidad] sólo me da la bienvenida, me dice que le de mi horario para ver como cubriré las 12 horas y sí, me empieza a comentar como se organizaban, que cada quien ponía su horario, que me iban a dar unas asignaturas pero que los materiales estaban en la biblioteca, que yo podía revisarlos, que la idea era trabajar con los alumnos, sábado con sábado, pues para ir trabajando con ellos toda la antología pero pues no hubo así, con detalle que me dijera como manejar las clases.

También aprende su rol docente en la socialización con sus compañeros profesores, a través de la constante interacción con aquellos que tienen más tiempo en la unidad, los interroga sobre como tenía que hacer el trabajo y ellos comparten sus experiencias con la maestra. En ese intercambio empieza a conocer y comprender el mundo en el que se sitúan sus pares, y del cual ahora forma parte. Es inducida por ellos en el mundo objetivo de la unidad, se va identificando con algunas de sus prácticas o formas de desempeñar su trabajo, las recupera y se las apropia; de esa manera está internalizando, aprehendiendo, el mundo de los profesores de la Unidad 097, lo hace suyo, en términos de Berger y Luckmann (2008) y en esa medida se va gestando su sentimiento de pertenencia. Al identificarse con sus prácticas también se identifica así mismo, es decir adquiere una identidad profesional.

... Cuando yo me presento con el profesor Gonzalo a grandes rasgos me dice cual era la dinámica, otra que me comentó como se trabajaba fue Roxana, porque yo llego y mi hoja decía que yo pertenecía al departamento de psicopedagogía, en ese tiempo estaban Laura y Roxana y Roxana es la que me facilita unos materiales para ponerme a leer el tiempo que estaba allí, y luego me empieza a platicar como que la dinámica. El maestro Gonzalo no me entrega ningún documento o instructivo, algo que me dijera en lo formal como se tenía que hacer el trabajo, eso más bien lo fui descubriendo en el interrogatorio que hacía, yo le preguntaba a Conchita sobre las calificaciones por ejemplo. Martín fue otro de los que me comentó como trabajaba y

bueno fue de una manera totalmente informal de una plática con compañeras, yo les preguntaba en relación a la forma de trabajo, el me decía que le parecía que el trabajo de seminario con la participación de los alumnos era muy rica y que había compañeros que a veces formaban en grupos a los alumnos para las exposiciones pero que para él los equipos no permitían tanto la interacción con los alumnos y que a él le parecía mejor otros modelos.

En la asunción del rol “adjudicado” juega un papel importante su experiencia como alumna de la Licenciatura en Educación Plan 1994 y de la Maestría en Educación en la UPN en tanto asume ese rol a través de la identificación que establece con las formas de docencia vividas en esos momentos de su formación académica. Dichas formas se constituyen en sus modelos de ser docente, operan como discursos que la interpelan, que la posicionan como profesora de los maestros y ella se inviste, responde a ese discurso que la convoca. Situación que da cuenta de cómo se identifica con el proyecto institucional desde su antiguo papel de alumna de la UPN.

...de alguna manera alguien me había platicado que era muy similar al trabajo que se hacía en la maestría, en la licenciatura, realmente tenía poco de haber entrado en la licenciatura aquí en la Sur, y bueno el tener la experiencia de la maestría eso me ayuda, y el haber entrado a la licenciatura en la Unidad Centro como que eso me fue guiando sobre como tenía que hacer las cosas.

Entonces, la idea que construye la maestra de cuál será su función docente en la institución es a partir de lo que el director y sus pares le dicen que debe ser su tarea y de su propia experiencia como alumna de la universidad.

[La idea que yo me hago de lo que sería mi función en UPN es] Que yo iba a hacer mediador entre el conocimiento y los maestros, que de alguna manera tenía que lograr que los maestros, que sí leyeran, sí participaran pero además que analizaran y que reflexionaran para poder lograr el objetivo, que no era nada mas leer y repítame lo que leíste, sino, lo leíste, lo comprendiste, pero ¿Qué más? ¿Cómo lo relacionas con tú práctica decente? ¿Cómo lo podías mejorar o cambiar o realmente sí quieres cambiarlo?. Además, yo tenía la idea de si bien el lema de la Universidad era educar para transformar pues había que hacer eso, y también el vivir la experiencia de ser alumna de la licenciatura me permitía entender cómo se relacionaban las asignaturas con el eje metodológico y era la idea transformar la propia práctica.

Rosa Irene vuelve la mirada al discurso oficial representado en el lema de la Universidad, “Educar para transformar” y se lo apropia, asume el mandato, se convierte en sujeto del discurso que la convoca (Soriano, 2011:235).

El vacío institucional que experimenta en esta etapa, está asociado a un tipo de gestión, o forma organizacional, particular, que percibe en la unidad y que en su opinión, no genera cohesión entre la comunidad académica; en este sentido, para ella, la pertenencia no se genera desde la dirección, parece que empieza a gestarse en la interacción con los compañeros, en los procesos de socialización en que se ve inmersa y que son necesarios para el aprendizaje y desempeño del rol docente. El maestro Gonzalo, tiene formación normalista y siempre

ocupó puestos directivos en las unidades, asignados por las autoridades en turno de la Unidad Ajusco, nunca tuvo adscripción como profesor.

... en cuanto a la dirección, cuando estaba el maestro Gonzalo, yo si lo sentía un cuanto tanto apático, como una dirección, una gestión muy como institucional, como muy alejada de nosotros, y no sé, como que no éramos una sola unidad, sí, como que él estaba en una parte y todos los demás estábamos muy separados, sí había grupos, pero me daba la impresión que estos jalaban para un lado pero no teníamos una dirección en común.

Cuando Rosa Irene ingresa a la UPN tiene mayores estudios que Ricardo, cuenta con un licenciatura, una maestría y una especializaciones, además de su formación normalista y de que está iniciando otra licenciatura, situación que la ayuda a ingresar aun cuando no cuenta con experiencia docente a nivel superior, pero si con una antigüedad laboral de 14 años como profesora de jardín de niños. A pesar de esto no se siente lo suficientemente preparada para ocupar la plaza de profesora dentro de la UPN, aspecto que sin duda tiene que ver son una cuestión de autoestima, con la forma como se percibe profesionalmente. La falta de valoración hacia sí misma vinculada a la necesidad de una formación constante, hacen posible que el reconocimiento de *los otros*, a quienes ella les confiere más valor, una mayor jerarquía laboral, sea un factor importante en la conformación de su identidad profesional.

En el relato vemos como en el proceso de construcción identitaria, el sujeto no permanece pasivo, no solo es constituido externamente, por el contrario, se constituye así mismo. En esa conformación influyen factores estructurales, externos como las políticas educativas que impactan en el desarrollo de la institución, también intervienen hechos de su propia biografía personal, elementos del pasado, del momento de su formación académica, que se entrelazan para conformar su identidad profesional, su forma de ser docente en un contexto institucional específico.

El sentimiento de pertenencia de la maestra se gesta en los procesos de socialización en que interviene con sus pares, para ella la interacción con los otros, ser considerada por los *otros*, es muy importante para sentirse parte de la Unidad 097. Por otro lado, asume su rol docente, a partir de las experiencias sobre el desempeño del rol, que los profesores con más antigüedad en la institución, comparten con ella en los procesos de interacción cotidianos, también al recuperar sus vivencias como alumna de la UPN, en licenciatura, especialización y maestría, esos factores posibilitan su identificación con el proyecto institucional.

Segunda temporalidad: identificándose con el proyecto institucional (1999-2010)

Gestión, espacio institucional e interacción, en la pertenencia social

Esta temporalidad abarca desde que el profesor Ricardo es director de la institución en 1999 hasta que la unidad deja las instalaciones de la casa en Avenida Taxqueña.

En este periodo, el sentimiento de pertenencia, vinculado a las prácticas de gestión institucional, juegan un papel importante en la identidad profesional de Rosa Irene. En 1999 la sede cambia de director, el profesor Gonzalo que ocupa el cargo desde mediados de 1997 es relevado en la función por un maestro de la unidad, Ricardo. Para la entrevistada, la nueva gestión contribuyó a generar un sentimiento de pertenencia entre los académicos, pues en esos momentos percibe la existencia de un plan común que genera cohesión al interior de la unidad y mayor comunicación de la dirección con los docentes, sobre todo con los de tiempo parcial como ella.

En esta temporalidad siente que el director en turno la toma en cuenta cuando le informa las actividades que se realizan en la institución, la invita a participar en la planeación interna y en otras actividades, además de la docencia, situación que le permite ubicarse como parte de la unidad; es decir, impacta en su sentimiento de pertenencia.

con Ricardo yo sentía que había más comunicación con los que éramos de horas, quizás no más integración porque la misma dinámica de horas no nos lo permite, pero sí, como que había más, tomarnos en cuenta para las reuniones, comentarnos las cosas están así. . .

. . . las reuniones que se hacían con Ricardo, al inicio y final del semestre, nos permitían por lo menos ubicarnos como unidad. . . con Ricardo como que había algún proyecto, algún plan para hacer en común, a pesar de que cada quien iba con su grupito.

Rosa Irene relaciona ese sentimiento de pertenencia, constitutivo de su identidad, con la percepción que tiene del espacio institucional en el que desarrolla su trabajo, un lugar limitado que permitía mayor interacción entre profesores. Aquí la interacción es un elemento central para la pertenencia pues en los encuentros cara a cara se realiza la socialización y por ende la internalización del mundo de la vida cotidiana o mundo intersubjetivo, se comparte la subjetividad, se genera la intersubjetividad, se interioriza la subjetividad de los otros.

. . . llegábamos a la unidad y estábamos unos encima de otros, pero como que nos permitía más estar en contacto, eso te permitía que te sintieras no como limitado, no como aislado.

Al respecto, Morley habla de las ideas simbólicas del *heimat*, es decir; los espacios de pertenencia e identidad, en el sentido no sólo de un espacio físico, sino uno virtual en el que uno se siente cómodo, con la retórica de aquellos con los que comparte la vida o donde todos saben tu nombre (Morley, 2005: 132).

En relación al espacio, la maestra tiene una percepción ambigua pues por un lado lo considera un elemento que genera pertenencia en tanto propicia la interacción y la comunicación, pero por otro, lo percibe como un factor de mortificación en el desempeño de su trabajo, en tanto es reducido y anula la privacidad, coarta su libertad individual y le impide ser auténtica en el desempeño del rol, le impide la diferenciación.

...lo que pasa que a mí me visitan para revisarles los trabajos o los asesorados que estoy llevando, entonces el que estés en un espacio con mucha gente, yo siento que no te permite la libertad de poder discutir y debatir con la alumna que estas asesorando porque simplemente interfieres en la lectura del otro, en el trabajo que está realizando el otro, no sé, es lo que yo te diría y allá en la unida lo que yo hacía es que yo tenía que buscar otro espacio o nos íbamos al cafecito de un lado para poder tener esa privacidad o no sentir que interfería al otro, eso a mí me mortificaba en el sentido de que, yo le puedo decir todo lo que yo quiera a la alumna pero que tanto le va a incomodar a la alumna que los otros asesores escuchen que va mal su trabajo o que hay aspectos que ya se los había dicho y que otra vez tengo que decírselo, porque si hay alumnas que les cuesta mucho trabajo entender, o son muy necias o muy aferradas a lo que ellas quieren, entonces, sí como que con ellas tengo que modificar, tengo que ser más firme, coaccionarlas más en el sentido tal vez inquisitivo, no me gusta tampoco que me vean en ese plan. O que tanto los otros asesores les incomoda el que yo esté hablando o que tanto coincidía en que cada quien tenía una alumna para asesoría y entonces no nos escuchábamos bien.

Proyecto institucional, desempeño del rol y sentido de pertenencia

Para Rosa Irene, las alumnas son un elemento central en la conformación de su identidad profesional. En función de ellas configura su forma particular de ser docente, el hecho de trabajar también como educadora la lleva a identificarse con ellas, situación que facilita su labor pues conoce ese ámbito desde 1984 y le permite posicionarse frente a sus alumnas como un factor de ayuda y transformación. Desde esa posición se identifica también con el proyecto institucional que establece, como eje central, la transformación de la práctica docente del profesor de educación básica en servicio, a partir del análisis de su ejercicio profesional con ayuda de los profesores de la UPN. Esa doble identificación le permite generar arraigo institucional, sentimiento de pertenencia y satisfacción en su trabajo.

...lo que ha hecho que continúe es el que me gusta trabajar con las maestras y sobre todo que me han tocado grupo de educadoras, como que ha habido una buena comunicación porque conozco la educación preescolar, trabajo en lo mismo que ellas y de alguna manera se me ha facilitado y además son, no sé como que me agrada poder ayudarlas, generar en ellas los cambios para que puedan trabajar con los alumnos y yo creo que eso me ha hecho permanecer más que nada.

La profesora destaca en su relato la importancia que da a la investigación como parte del desempeño del rol; situación que quizás tiene que ver con un doble ideal: por un lado, el de sus profesores universitarios de la UNAM y la UPN que debían generar conocimientos a partir de esa actividad, y por otro, el ideal de la institución universitaria que tiene esa tarea

como una de sus funciones sustantivas. Quizás también tenga que ver el hecho de que en el ámbito académico un profesor que hace investigación, además de impartir clases, tiene más reconocimiento y mayor estatus. A partir de esos ideales, ella parece construir su identidad de profesora universitaria realizando dicha función, muy al margen, muy independiente de la institución. De nuevo parece tomar un papel muy activo en la construcción de su identidad deseada.

...considero que como universitarios debemos ir más allá de la teoría e incluso de la práctica misma, requiere que seamos más investigadores y reflexivos, que generemos otro tipo de actitudes en función de una actualización y capacitación continua que permita generar conocimiento y no sólo transmitirlo o utilizarlo como medio de transformación. Considero que un universitario precisamente retoma y considera un universo de conocimientos que lo obligan a no permanecer estático en cuanto a la teoría, sino a buscar explicaciones y generar teoría.

Hago algunas investigaciones, por ejemplo, estoy haciendo una, bueno ya la terminé casi, sobre el niño y las computadoras, tengo otra que estoy haciendo, estoy tratando de darle forma, es sobre el trabajo de las supervisoras, y terminé otra que era sobre los alumnos de bachillerato de educación a distancia, acerca de la diferencia entre los alumnos de un estado de la República y otro, porque como es educación a distancia, me ha tocado trabajar con alumnos de Zacatecas, de Guanajuato y del Distrito Federal.

En esta etapa, expresa en su relato cómo es interpelada por el modelo profesional del profesor universitario que hace docencia e investigación. A partir de ese patrón intenta construir su rol profesional, y aparece entonces, la práctica de generar conocimientos como un ideal, una aspiración que trata de concretar, de forma muy particular y marginal, pues en la Unidad Sur no cuenta con recursos materiales ni financieros para esa tarea, por ello, utiliza los de su otro ámbito laboral en el que está mejor posicionada, desde el 2004 ya no trabaja como educadora, es nombrada inspectora por parte de la SEP, posteriormente en 2006 es supervisora y para el 2007 se desempeña como jefe de sector. Aún cuando utiliza los recursos de educación preescolar, presenta los resultados de investigación a nombre de la UPN, al parecer, le otorga un estatus diferente presentar dichos productos como profesora de la UPN que como maestra de preescolar, se ve aquí de nueva la necesidad de reconocimiento y legitimidad en la construcción de su identidad.

Digamos que esto es parte de los dos, de la unidad y de mi otro trabajo he aprovechado mi otro trabajo, pero finalmente lo he entregado a la Unidad porque lo he presentado en el CONIE (Congreso Nacional de Investigación Educativa), en otros Congresos y me he presentado como profesor de UPN, si he mencionado que trabajo en educación preescolar pero no me presento como gente de educación preescolar. . . [no tengo financiamiento] es más bien por mi cuenta, si había tenido la posibilidad de que me cubrieran los viáticos de los Congresos pero la investigación en sí ,no.

Igual que para Ricardo la investigación es importante en el desempeño de su rol pero se percibe como algo que falta.

En esta temporalidad se destacan dos referentes importantes de identidad profesional para Rosa Irene, la gestión y el espacio institucional. Ambos refuerzan su sentimiento de pertenencia a la Unidad 097. El estilo de gestión del director en turno hace que, como personal de asignatura, se sienta tomada en cuenta para la planeación y desarrollo de las tareas que se llevan a cabo en la sede, que perciba un plan común para todos los académicos sin importar el tipo de nombramiento y el número de horas contratadas para la universidad.

Respecto a las instalaciones e infraestructura que conforman su lugar de trabajo, refuerzan su pertenencia porque, al ser limitadas, propician una interacción intensa con sus pares lo que le permite estar al tanto de los acontecimientos académicos de la institución pese a que, por ser profesora de asignatura, solo asiste dos días a la semana a la unidad. Sin embargo, su percepción sobre el espacio es ambigua porque considera que, la falta de privacidad en los cubículos, le impide ser ella misma profesionalmente hablando, diferenciarse de los demás, aspecto que puede influir también en ese sentimiento de pertenencia. Aquí lo alumnos siguen siendo un referente identitario importante para su tarea profesional, pues en función de ellos, asume su rol ubicándose como un factor de ayuda, expresando así su identificación con el proyecto institucional.

Por último, en esta fase intenta instituir nuevas prácticas, como la de investigación, quizás a partir de su identificación, con modelos profesionales de docencia de sus profesores en las instituciones universitarias donde se formó académicamente, patrones que conjugan docencia e investigación.

Tercera temporalidad: proyección profesional, entre el cambio y la permanencia (2010)

Añorando el pasado y valorando el presente: la gestión, los nuevos sujetos y el espacio institucional.

Esta temporalidad abarca desde el 2010 en que la Unidad 097 ocupa las nuevas instalaciones en Periférico Sur. Como señalaba en el primer relato, en esta etapa la sede vive cambios importantes en diferentes ámbitos de su vida institucional, hay un nuevo perfil de ingreso de los alumnos, el profesor Ricardo deja la dirección y, en un proceso de elección interna, otra maestra de la misma unidad, Rebeca, asume ese cargo. La institución cambia de instalaciones físicas y se incorpora a la planta académica nuevo personal docente de tiempo completo. Estas transformaciones trastocan su proceso de construcción identitaria en la profesión, la llevan a una situación contradictoria de valorar los cambios y a la vez añorar el pasado, las condiciones institucionales anteriores. Al respecto Morley habla de modos de nostalgia regre-

siva, reaccionaria y, recuperando a Étienne Balibar, habla también de reacciones defensivas de identidad, llamadas pánicos de identidad (Morley, 2005: 142 y 158).

La gestión institucional

Por otro lado, en esta etapa Rosa Irene tiene una percepción diferente del tipo de gestión que implementa la nueva directora. Considera que no genera cohesión, pues no impulsa una planeación colegiada y común para todos los académicos de la Unidad, como fue el caso de Ricardo. Además, para la profesora se empobrecen los espacios de interacción que existían anteriormente. Ahora se siente marginada en comparación a sus compañeros de tiempo completo, a pesar de que sabe que hay muchos proyectos, que se está haciendo mucho trabajo, siente que está fuera de todo eso, piensa que no la toman en cuenta como personal de asignatura. Percibe entonces un trato diferenciado entre profesores en función del tipo de nombramiento, situación que le genera molestia e incomodidad, destacando nuevamente la importancia que da al hecho de ser tomada en cuenta, el ser considerada parte importante de la institución. Sin duda esa circunstancia influye en su sentimiento de pertenencia y por ende en su conformación identitaria. La maestra añora el pasado, la gestión anterior, que sí reforzaba su sentimiento de pertenencia, su identidad, al incluirla en los proyectos institucionales al igual que a los profesores de tiempo completo.

Con Rebeca sí siento que vamos en la misma dinámica que, como que le ha faltado ese punto de cohesión, ese punto de decir: “bueno ese es el programa, planeemos en conjunto” o no sé si también es que han cambiado asesores, no lo sé, pero también siento que de alguna manera si seguimos con ese compañerismo pero... como que ahorita nos falta decir, “bueno este es el plan para todos, tal vez Rebeca si se reúne pero más con los de tiempo completo, de hecho yo ayer le comentaba que los de horas estamos un poco segmentados, fuera de y que sí se está haciendo mucho trabajo, que sí hay muchos proyectos pero que, por lo mismo que somos de horas, estamos como limitados... de repente sí siento que nos omiten, que se les olvida que somos los de horas y que hay información que no nos llega y bueno, sí te genera cierto malestar, cierta incomodidad porque dices: “bueno será que no me toman en cuenta porque se les olvida o será que no soy importante o se les olvida o a propósito lo hacen.

Nuevos alumnos: nuevas y viejas prácticas

En esta temporalidad, aún cuando desde el 2002, con la obligatoriedad de la educación preescolar en México, se establece un nuevo perfil de ingreso de los alumnos a las unidades UPN, para Rosa Irene siguen siendo un referente importante en el desempeño de su rol profesional, en sus prácticas educativas; los considera, los toma en cuenta, está atenta a sus necesidades para hacer las modificaciones pertinentes a su trabajo docente en el aula; permaneciendo así la centralidad del alumno en su desempeño profesional, aquí de nueva cuenta la permanencia en el cambio.

Mira. . . el sábado tuve dos grupos, con los dos estoy trabajando la asignatura “el juego”, con el grupo de la tercera hora habíamos acordado hacer una lectura previa, se debaten los puntos que ellos consideran importantes, las dudas que tienen y ha sido siempre una riqueza, hay tres alumnas, las que más aportan, las que más discuten, cuando yo les propongo cambiar la dinámica me dicen: “no, sentimos que vamos muy bien, que vamos aprendiendo” y así lo dejo, pero con el último grupo, que es a la última hora, sí había sentido de principio que había un cansancio, de hecho es un grupo que las veo como cansadas, agotadas, apáticas. Cuando empezamos con esta misma dinámica de poner los puntos importantes de la lectura, no hay mucha participación, entonces opté porque hicieran otro tipo de dinámicas, los asigné por grupos, por equipos, y les decía bueno es que si la intención es que ustedes sean capaces de fundamentar teóricamente los juegos y reconozcas las diferencias de las diferentes teorías del juego, vamos a hacerlo de otra manera, propongan un juego que esté fundamentado en la lectura que a ustedes les va a tocar pero la indicación es que todas tienen que participar en términos de la teoría pero se observa que no todas leen, eso sí me ha permitido que las maestras se tengan que mantener más alertas porque toca participar en los juegos, en las actividades que propongan sus compañeras pero en la parte teórica siento que falta.

Sin embargo, la profesora añora el tipo de alumnos que atendía anteriormente en la Universidad, quizás porque, por su origen de educadora y por el vínculo laboral que mantiene con este sector educativo donde ahora se desempeña como jefe de sector, se identifica más fácilmente con ellos y le facilita su trabajo, aspectos que como en la temporalidad anterior, contribuyen a reforzar su sentido de pertenencia. Los profesores que asisten ahora a la UPN la llevan a buscar nuevas formas de hacer su trabajo frente al grupo pero sin dejar de lado las anteriores.

Mira en cuanto a los alumnos si he sentido el cambio, lo que te decía, antes había muchos alumnos de primaria y preescolar e incluso llegó a haber algunos de secundaria, como que los alumnos de preescolar y primaria, aparte de tener otros tipo de elementos teóricos, te permitían otro tipo de trabajo más de tipo analítico, de tipo teórico. . . y ahora básicamente son puras educadoras, hay grupos de primaria pero no me han tocado de los últimos planes, pero si siento que el trabajo de los alumnos si ha decaído un poco, si son características diferentes, como que las educadoras solas les ha hecho falta el trabajo de los profesores de primaria, aquellos eran normalistas, estas no,.. y ahora a las compañeras, no sé, les faltan los elementos o esa capacidad de análisis. . . quizá me acostumbré a los otros grupos que, de alguna manera, si tenían referentes teóricos, más los de la antología y algunos leían otros documentos y eso nos generaba, vamos, un discurso que se volvía más ameno con más puntos de debate.

Los otros: los nuevos profesores

En el fenómeno de la identidad, la alteridad, se percibe, con frecuencia, en una amenaza, no obstante, que es un referente identitario importante pues ya decíamos que ésta se construye en relación al otro. Es común considerar lo extranjero, lo diferente, como un elemento que pone en peligro la estabilidad de un lugar, de una situación. Ya Morley habla de este fenómeno cuando dice que los que están insertos en una esfera acotada (en este caso la Unidad 097)

pueden llegar a sentirse amenazados por la presencia de lo que consideran extranjero...”la alteridad como el intruso que viene de otro sitio y amenaza la estabilidad del escenario doméstico” (Morley, 2005: 153-154).

En este sentido, un elemento más de ruptura identitaria en esta etapa lo constituye el ingreso de nuevos profesores de tiempo completo a quienes Rosa Irene percibe como una amenaza para el proyecto institucional, y por ende, para la identidad de la institución. Para ella esos profesores traen nuevas prácticas y proyectos que intentan implementar en la unidad, además de desdeñar las prácticas ya institucionalizadas.

Mira yo siento ahorita que eso es bueno, hasta cierto punto pero sí siento que ahorita los asesores que han llegado como que tiene una perspectiva, una dinámica, ellos se llevan bien, están bien, a mi me parece bien su trabajo pero como que esa perspectiva de repente se aleja de lo que yo tenía como referente de lo que buscaba la unidad, de lo que busca la pedagógica, como que ellos traen el referente de otras universidades, como que hay que ser como las otras universidades sin buscar o analizar lo que es la vida de la pedagógica porque yo si siento que la Universidad Pedagógica si tiene una identidad muy diferente a la UNAM, muy diferente al Politécnico, muy diferente a otras instituciones porque los alumnos son diferentes y sobre todo ahora son maestros de escuelas particulares que si llegan a trabajar un turno, que tienen otra visión, pero no son alumnos, no son de los que sólo se dedican a estudiar, de los que acaban de terminar el bachillerato, esa situación nos diferencia de los otros, como que eso le da una identidad diferente a la unidad, a la pedagógica.

La maestra defiende la diferencia de su institución como referente importante de su identidad profesional, para ella el elemento fundamental de distinguibilidad de las unidades UPN, radica en los alumnos a quienes percibe distintos a los de otras universidades, lo que obliga también a los profesores a realizar prácticas acordes al objetivo institucional de transformación de la práctica docente de los profesores de educación. Aquí de nueva cuenta las practicas regresivas de la nostalgia de que hablaba anteriormente.

El espacio institucional

Otro elemento de ruptura identitaria, en este relato lo constituyen las nuevas instalaciones de la unidad, el hecho de que cada profesor tenga ahora su cubículo, así como la ubicación de los mismos, los aísla, limita su interacción, y en consecuencia, parece que impacta en su sentido de pertenencia.

acá, yo siento que uno llega y por la ubicación de los espacios y por los horarios también, este, vamos, como que te aíslas, ya te quedas en tu lugar, sólo y claro, dependerá de uno si buscas, pero siento que esa parte física ha estado limitando ahorita la interacción

No obstante, Rosa Irene también manifiesta un sentimiento ambiguo hacia las instala-

ciones que ahora ocupan, pues a la vez que añora el espacio anterior por que favorecía la interacción, y con ello su sentido de pertenencia, también lo valora positivamente porque le permite recobrar la dignidad, dice ella, *la apariencia de institución*, y en ese sentido puede ayudar a reforzar su sentimiento de pertenencia.

Pues de alguna manera yo creo que también ayuda a recobrar esa... pues no la dignidad, no creo que sea dignidad, no creo que hayamos perdido la dignidad, sino más bien la apariencia de institución, el que los alumnos lleguen y sean atendidos, los puedas asesorar en otro espacio, donde no tienes que ver si está ocupado o no, si lo van a ocupar los demás, que eso es lo que pasaba en la unidad, pues también te hace sentir como más tranquilo, más seguro en ese aspecto, considerando que ya hay aulas más cómodas.

En esta etapa el espacio, en su dimensión simbólica, se constituye en un elemento institucional que le confiere valor en tanto que posibilita el hecho de ser valorada por los demás, por los externos. Refiere que su espacio actual de trabajo le brinda privacidad y le permite ser auténtica en su relación con los alumnos. Piensa además, que el espacio material cambia su imagen al exterior otorgándole un estatus más digno y el gozar de privacidad le permite hacer más cosas, aspectos que la hacen sentir más segura. Esta situación puede contribuir a reforzar su sentimiento de pertenencia.

acá creo que tienes tu espacio para trabajar con ellos (con los alumnos) o hay más espacios para poder trabajar, que faltan condiciones pues sí, pero yo creo que es paulatino, por lo menos hay un mayor espacio, hay una mayor privacidad en ese sentido.

Acá... te sientes mucho mejor en este aspecto, [de los espacios], falta la tecnología, faltan materiales, faltan escritorios, faltan muchas otras cosas pero por lo menos ya te es más factible buscar un espacio dónde lo haya, no sé, que como se percibe otro ambiente en este sentido, puedes hacer más cosas.

Al respecto Lidia Fernández (1988:104) señala que algunos estudios, desde la Psicología y del Trabajo Social, han mostrado la fuerte incidencia que tiene las condiciones institucionales, grupales, junto con las historias particulares del sujeto y sus condiciones, en la autoestima, la confianza y en los sentimiento de pertenencia, aspectos que también están directamente vinculados con la certeza respecto de ser aceptado y valorado, y con la seguridad de disponer de los instrumentos y ayudas necesarias para avanzar en el trabajo.

En esta etapa el sentimiento de pertenencia institucional de Rosa Irene se trastoca cuando se dan algunos cambios en la unidad, como la gestión, las instalaciones y los alumnos que atiende (su perfil empezó a transformarse en la etapa anterior, a partir de la obligatoriedad de la educación preescolar), así como con la incorporación de nuevos profesores de tiempo completo. El estilo de gestión de la directora en turno hace que la maestra se sienta excluida de los nuevos proyectos de la unidad al igual que los demás profesores de asignatura. Respecto a los alumnos que ahora son atendidos también afectan su identificación con el proyecto

pues la mayoría ya no comparte con ella la formación normalista, lo que implica ciertas dificultades para su trabajo pues le plantea nuevos retos y la necesidad de modificar su labor en el aula. Por otro lado los profesores de tiempo completo que se incorporan ahora a la unidad, tienen ya una trayectoria profesional de varios años como docentes en otras instituciones de educación superior, como la UNAM, por lo que traen concepciones y practicas diferentes de su actividad profesional, producto de las instituciones en las que han trabajado anteriormente. Además, por ser de tiempo completo, aunque de contrato, son incorporados activamente en los nuevos proyectos de unidad. Estos maestros impactan en la dinámica institucional, cuando introducen ideas y practicas nuevas, por lo que Rosa Irene los percibe como una amenaza para la identidad institucional, considera que pueden afectar las características que los distingue de otras instituciones de educación superior y que son básicamente el tipo de alumnos que atiende y el tipo de prácticas académicas que sus profesores han instituido para su formación. Amenaza su sentimiento de seguridad, esa idea del heimat del hogar donde se siente bien porque es un espacio ya familiar.

Las instalaciones que ahora ocupa la unidad son otro factor que trastoca la identidad profesional de esta maestra, por un lado, impacta positivamente su sentimiento de pertenencia pues piensa que posibilita una mayor productividad académica al interior, lo que le permiten revalorar su imagen profesional y trabajo docente, y cree que puede servir para que sea valorada externamente por los otros, aspectos que le generan satisfacción. Sin embargo, también afecta negativamente su pertenencia, el hecho de que cada profesor tenga ahora su propio cubículo, impide la interacción constante que acostumbrada y le permitía estar al tanto de los acontecimientos, proyectos y actividades de la institución.

Capítulo 6

Lo individual y lo colectivo en la identidad profesional

Todos los relatos de vida comunican experiencias individuales que son a la vez sociales y que se enmarcan en un tiempo y un espacio específicos. Ambos elementos constituyen las coordenadas donde se construyen las identidades.

Por ello, la reconstrucción de los relatos en este trabajo ha implicado una “conversación” permanente entre biografía personal, contexto e historia institucional y políticas educativas. Mediante ese diálogo ha sido posible comprender la conformación de las identidades profesionales de dos maestros de la UPN, Unidad 097.

En el apartado de elementos conceptuales señalé, recuperando los aportes de Dubar, Cattonar, Prieto y Evetts, que estas identidades son formas socialmente reconocidas con las que los sujetos se definen en su ámbito laboral y que se configuran en la negociación permanente entre las identificaciones que asumen (identidad para sí) y las que formulan sobre ellos los otros (identidad por los otros). Que en esa definición de sí mismo interviene el proceso de identificación con modelos profesionales, encarnados, a los cuales se adhiere o incorpora de manera singular en su forma de ser docente. Ese proceso identificatorio ocurre durante los procesos de socialización que vive el sujeto como parte de su historia biográfica. En consecuencia, dicho fenómeno, implica conocer y entender la percepción que tienen los maestros de sí mismos como profesionales de la educación superior, de la forma como realizan su trabajo académico y de su entorno laboral; abarca también comprender cómo han construido esas percepciones.

En los relatos abordados se configuran procesos singulares de construcción identitaria, no obstante que los profesores se sitúan en un contexto y una historia institucional común, esas especificidades se deben a sus biografías y trayectos de formación; aspectos que les permiten apropiarse y posicionarse de los elementos de la universidad, algunas veces de forma semejante y otras de manera diferente, y a partir de ese posicionamiento construir su identidad profesional particularmente.

Esas biografías, las múltiples instituciones y procesos de socialización en que los sujetos se han conformado, les han dejado huella a través de un cúmulo de saberes sedimentados que los llevan a significar, algunas ocasiones igual y en otras distinto, los acontecimientos vividos en la unidad, así como apropiarse del proyecto institucional de igual manera, objetivando una forma de ser y hacer en la docencia.

Señala Étienne Balibar (2005) que las identidades tienen como condición y materia, instituciones históricas concretas. En este caso, existe una relación directa entre el contexto

institucional y la identidad profesional de estos maestros, cuando la institución se transforma su identidad se trastoca de forma particular para cada uno de ellos. Entonces, los sujetos no conforman su autoimagen por única vez y para siempre, la construyen y reconstruyen permanentemente, en ese proceso tienen un papel activo sin desconocer las determinaciones sociales e institucionales específicas o de coyunturas históricas, las cuales operan más bien como oportunidades o limitaciones para el agenciamiento de la identidad.

La pertenencia, elemento central en este fenómeno tampoco se construye de una vez y para siempre, se va modificando a la par de las transformaciones que sufre la institución

Señalaba que las identidades se construyen a partir de lo socialmente compartido y lo individualmente único, dentro de la Unidad 097, los referentes identitarios que comparten estos profesores y que son significativamente importantes en su conformación identitaria son: el espacio institucional, la gestión, los *otros* (alumnos, pares y los profesores de la Unidad Ajusco) y el proyecto o mandato fundacional. Estos elementos se van transformando en el tiempo igual que su incidencia en las identidades profesionales, se juegan distintos en los relatos de los maestros y en cada una de las tres temporalidades que los estructuran. Apartir de esos elementos construyen sus estilos de ser docentes los cuales se parecen en algunos aspectos pero en otros difieren.

La identidad es un fenómeno relacional, se construye y mantiene en la relación con los otros significantes, necesita de la mirada de los demás a quienes les otorgamos el poder de definirnos, de nombrarnos; por ello, el reconocimiento es una de sus operaciones fundamentales. Las identidades resultan entonces, en parte, de cómo nos vemos y cómo nos ven los demás; sin embargo, no siempre somos prisioneros de la forma como nos perciben los otros, en ocasiones el sujeto se resiste a la definición que tratan de imponerle, lucha por que lo reconozcan como quiere ser reconocido.

En el caso que nos ocupa, cuando Ricardo y Rosa Irene ingresan a la UPN, empiezan a construir su identidad profesional a partir de la mirada del *otro* (los alumnos, los pares), la cual es diferente para cada uno de ellos aunque el efecto es el mismo, los constituye en la profesión docente.

Rosa Irene es aceptada y reconocida como apta por los alumnos con quienes establece una identificación mutua porque comparte con ellos algunos elementos: tienen formación normalista, trabajan en educación básica, y por ello tienen experiencias semejantes y un mismo lenguaje. También es aceptada por sus pares, el componente que los identifica es la formación universitaria, cuando ingresa a la UPN la conformación del personal académico de las unidades ha cambiado y la mayoría de sus compañeros son egresados de diversas instituciones de educación superior. Esos acontecimientos impactan positivamente en su pertenencia institucional.

Para la maestra, los *otros*, los alumnos, la conforman como docente, cuando valoran positivamente su desempeño en el aula los primeros días de clase, esta situación es posible porque les reconoce ese poder de nombrarla, de definirla porque, en primer lugar, no puede valorarse a sí misma, necesita del reconocimiento de los demás en el desempeño de su profesión, y en segundo lugar, porque les reconoce más jerarquía, los ubica por encima de ella, en virtud de que son de mayor edad, tienen más experiencia en educación básica y algunos ocupan puestos de dirección o supervisión. Rosa Irene aún no asume su rol docente en la unidad, se posiciona ante sus alumnos como maestra de preescolar. De esta manera, el choque generacional que vive en los inicios de su profesión, también impacta positivamente en su identidad profesional y en su sentido de pertenencia a la institución.

Ricardo enfrenta circunstancias diferentes a las de Rosa Irene cuando empieza su labor en esta universidad, entra 10 años antes que la maestra y en ese momento la mayor parte de la planta académica es normalista. Para él la mirada de los otros (sus pares y los alumnos) es de rechazo, cuestionan su capacidad y la pertinencia de su perfil profesional para dar clases, por su formación, juventud e inexperiencia docente, ese acontecimiento hace que busque su lugar en la UPN; es decir, que se posicione tomando distancia de la cultura normalista que encarnan los alumnos y sus pares, y trate de constituirse, adoptando como referente los modelos de docencia conocidos, los que experimentó como alumno de sociología. Esa falta de aceptación impide un sentimiento de pertenencia a la institución en los inicios de su profesión pero le sirve como referente para ir configurando una forma particular de ser docente.

La identidad profesional de este maestro se construye inicialmente, entonces, en el choque de dos culturas académicas, la normalista, representada por los alumnos y sus pares y la universitaria en la que se formó como sociólogo. En esa pugna que se remonta al momento de creación de la UPN, los *otros* lo reconocen diferente y lo rechazan, lo menosprecian como académico. Ante la falta de aceptación asume una actitud contestataria y a partir de allí conforma su ser docente, tomando distancia de los modelos normalistas de educación. En ese posicionamiento está implícita su experiencia de formación previa en una institución como la UAM en la que se formó profesionalmente.

A lo largo de sus relatos estos profesores evidencian la importancia del espacio institucional, material y simbólico, en la conformación de su identidad como maestros. Cuando ingresan a la Universidad tienen una misma percepción de su centro de trabajo (de las instalaciones y su infraestructura), lo consideran inadecuado y un factor que condiciona de manera importante su desarrollo profesional e institucional. No obstante, esa circunstancia favorece en Rosa Irene su sentimiento de pertenencia institucional pues le permite la interacción, la comunicación constante con sus pares, quienes comparten con ella sus experiencias, sus for-

mas de trabajar en el aula, la introducen al mundo institucional, a través de ellos interioriza la dinámica interna. Esa interacción intensa la hace sentir parte de la unidad. La identidad profesional puede ser entendida entonces como un fenómeno colectivo que se conforma en el seno de una institución, de un contexto que se comparte. En relación a los otros nos constituimos, en función de los demás que nos conforman cuando nos incluyen y comparten con nosotros el mundo institucional.

En el caso de Rosa Irene, el acercamiento a sus compañeros es propiciado además por un vacío institucional que percibe y que se expresa en la adjudicación organizacional del rol. La maestra no recibe capacitación para la labor que va a realizar en el aula, el director en turno únicamente le da indicaciones muy generales sobre aspectos administrativos como la organización de su horario de trabajo, por ejemplo. Esa situación le permite aprender de sus pares e igual que Ricardo, echa mano de sus experiencias como alumna en la UNAM y en la UPN, instituciones donde continuó su formación después de la escuela de educadoras. Rosa Irene reconoce que el haber sido alumna de la UPN en la especialización y la maestría, le facilitó su trabajo docente, pues le permitió construir una idea sobre cómo dar sus clases en la Unidad 097.

Esta profesora construye entonces su rol profesional en la socialización con sus pares quienes comparten con ella sus experiencias, sus estrategias en el aula. En ese proceso recupera algunas formas de trabajo que ellos le sugieren, otras las retoma de sus vivencias como alumna de la UPN y de la UNAM. A partir de esa interacción, en el proceso de socialización, interioriza el mundo institucional, forma su subjetividad como profesora de esta universidad.

Otra expresión del vacío institucional que percibe Rosa Irene en los inicios de su profesión en la UPN, y que, directamente, no contribuye a generar un sentimiento de pertenencia institucional, es el estilo de gestión del director de la unidad, considera que no genera cohesión en la comunidad académica, lo percibe alejado de los profesores, ejerciendo su función con desinterés, sin compromiso con el desarrollo académico de la institución. Situación que puede explicarse porque el director representa al grupo de normalistas que conformaron la planta académica de las unidades originalmente, una cultura y tradición docente diferente a la de los maestros que dirige cuyo origen es universitario; además, es la segunda vez que le toca dirigir la unidad y lo hace cuando está próximo a jubilarse. En consecuencia, como señalaba, ella recurre a sus pares para conocer el mundo institucional, para apropiárselo, por eso el espacio limitado y la interacción cotidiana son propicios para ir gestando su pertenencia a la institución.

Por otro lado, las identidades pueden ser entendidas como esas acciones de marcar fronteras, de diferenciarse de *los otros*, de los externos, a través de ciertos atributos como el

proyecto institucional centrado en la docencia que caracteriza a la unidades UPN desde sus inicios, haciéndolos distintos a los académicos de las demás instituciones de educación superior que realizan además funciones de difusión e investigación. Por esas tareas sustantivas ausentes, la Unidad 097 no constituye un referente universitario con el que puedan identificarse Ricardo y Rosa Irene, para ellos el ideal de institución universitaria es donde existen proyectos de investigación y difusión del conocimiento, ese referente está conformado por los espacios educativos en que se formaron profesionalmente, la UAM, LA UPN, LA UNAM.

Estos profesores demarcan sus fronteras identitarias como docentes de educación superior cuando reconocen que el hecho de no hacer investigación y tareas de difusión académica, constituye un elemento que los distingue de los maestros que laboran en otras universidades, en ese acto de percibirse diferentes, se definen, se identifican y construyen su pertenencia institucional.

A partir de esas tareas sustantivas de difusión e investigación, importantes para ellos, pues les dan la cualidad de profesores universitarios (en función de sus experiencias previas como estudiantes), Ricardo y Rosa Irene se posicionan y tratan de instituirlos al interior de la unidad. Esas actividades se constituyen en ideales que están presentes de manera constante en su identidad, los maestros orientan sus acciones, de manera particular, hacia su consecución pero parece que en su contexto son difíciles de alcanzar, nunca se institucionalizan, en parte por las condiciones limitadas de infraestructura, y por la subordinación académica y administrativa que perciben de la unidad con la sede Ajusco, la que se erige en la instancia, el *otro*, que históricamente los constituye, al condicionar su desarrollo institucional y profesional. En función de esos ideales su identidad profesional se perfila como un proyecto inalcanzable, como algo inconcluso, en constante conformación.

Ese elemento de distinguibilidad parece constituir un estigma³⁵ identitario, por el que se valoran y creen ser valorados al exterior, de forma negativa, generándoles insatisfacción en su trabajo docente e impactando en su autoestima.

De esta manera hay un rasgo en común que comparten, los hace semejantes entre si y a la vez diferentes en relación a otros, los define y les permite construir pertenencia, elemento importante en el fenómeno identitario; pero también, contradictoriamente, dificulta la identificación y arraigo institucional y profesional pues no les da la cualidad de profesores universitarios que desean y que desde lo formal les adjudicaron.

³⁵Goffman define al estigma como un atributo, que a veces recibe el nombre defecto, falla o desventaja, y que produce en los sujetos, a modo de efecto, un descrédito amplio, que los vuelve diferentes a los demás y menos apetecibles. Es una clase especial de relación entre atributo y estereotipo (Goffman, 2003:12 14). En este caso el estereotipo lo constituye la idea generalizada de que un profesor de educación superior realiza las tres funciones sustantivas de docencia, investigación y difusión.

Otro elemento que contribuye a conformar la identidad profesional de estos maestros es el mandato institucional, expresado en el lema, *educar para transformar*, Rosa Irene y Ricardo se identifican con él y asumen que eso es precisamente lo que debe hacer, se posicionan como elementos importantes de ayuda para los alumnos. En el caso de la profesora esto puede explicarse por sus experiencias de formación en la UPN como alumna de licenciatura, especialización y maestría.

En esta etapa los maestros también constituyen su identidad profesional en la ambigüedad de su nombramiento como asesores, el proyecto institucional los nombra y les adjudica ese rol, desde lo formal, desde los planes de estudio, un rol que nunca se institucionalizó en la universidad y en consecuencia, no pudo ser aprendido y asumido por Ricardo y Rosa Irene. Esa forma de llamarlos sólo aparece en los programas de estudio pues en sus nombramientos oficiales, en sus contratos laborales, en la vida cotidiana les dicen profesores. Esa situación que es producto de las licenciaturas en sistema abierto que ofertaron inicialmente las unidades, genera en ellos dificultades para definirse

En el relato de Ricardo es más evidente este problema identitario, no sabe como posicionarse, ¿profesor normalista o universitario, capacitador de maestros, asesor? Trata de resolver este problema ubicándose a partir de lo que no es, no es un normalista, no es profesor universitario porque sólo da clases en una casita, tampoco es asesor porque niega la existencia de esa figura, la vincula con las licenciaturas en sistema abierto que ofertaron las unidades inicialmente, en 1979, y en las cuales participó escasamente pues cuando ingresa a la universidad, en 1988, ya están concluyendo. Al principio se enuncia como capacitador de maestros, sabe que así es percibido al exterior por *los otros*, los profesores de la Unidad Ajusco y se reconoce en esa mirada en función de su propia práctica. Aquí genera una valoración negativa de su imagen y su labor profesional. Esto impide que en esta etapa se identifique con la institución, no puede hacerlo con algo que no le agrada, que no lo satisface profesionalmente, de allí que no pueda generar arraigo. Después esa percepción se va transformando.

Esa circunstancia le permite ir gestando su propia identidad como docente, muy particular y al margen de los modelos normalistas que encarnaban sus compañeros los primeros años de vida de las unidades UPN. En esa construcción identitaria recupera algunos elementos del trabajo académico de sus profesores de la UAM con los cuales se identificaba y a quienes parecía admirar por su desempeño profesional, pero los adapta al tipo de alumnos con los que va a trabajar y de acuerdo al mandato institucional de la universidad. Ricardo, a diferencia de Rosa Irene, reconoce una fuerte influencia de su perfil profesional como sociólogo en la asunción de su rol, es un elemento que lo conforma al ser interpelado por la cultura académica que vivió como estudiante universitario.

Para Rosa Irene este problema identitario de nombrarse a sí misma, a partir de la ambigüedad del proyecto institucional, se desdibuja más, ella se nombra profesora quizás porque cuando ingresa a la universidad ya no se impartían las licenciaturas en sistema abierto que aún trabajaban cuando Ricardo empieza a laborar en la UPN.

Ya señalaba la importancia que el espacio institucional tiene para estos profesores en la conformación de su identidad y como es que ambos perciben como limitado este elemento, aún cuando a Rosa Irene le permite conocer y apropiarse del mundo institucional. La cualidad de profesores universitarios se los proporciona, además de su actividad académica, el lugar en el que la llevan a cabo, pero éste no constituye un referente de universitario porque, además de que no realiza las funciones sustantivas de investigación y difusión, no cuentan con la infraestructura suficiente que posibilite un mejor desarrollo profesional, por ello no puede darles esa cualidad. En este sentido, les provoca insatisfacción y no puede haber identificación, no puede generarse la pertenencia institucional; sin embargo, es un factor de diferenciación que marca fronteras y en función del cual constituyen su identidad como académicos.

Este elemento les permite conformar una imagen profesional y una valoración, siempre cambiante, de sí mismos, de su trabajo y de la institución, al interior (para ellos mismos) y al exterior (para *los otros*). Impacta además en su sentido de pertenencia y en su proyección académica a futuro. Esa imagen no es valorada al exterior, por *los otros*, por el Ajusco, parece entonces que su lugar de trabajo, igual que la actividad que realizan, además de diferenciarlos también es un estigma de su identidad que les confiere una valoración negativa en comparación con otros profesores universitarios.

Otro referente identitario importante para estos profesores son sus alumnos, reconocen en ellos un factor importante de su identidad profesional e institucional, pues igual que su lugar de trabajo, los hace distintos a los profesores de otras universidades. Además son centrales en la asunción de su rol profesional, en relación directa con sus características (son profesores de educación básica en servicio, con muchos años de experiencia en educación básica, con formación normalista y con escaso bagaje teórico-metodológico), construyen su ser docentes. En ese proceso recuperan las formas y modelos académicos que vivieron y con los que se identificaron en sus etapas de estudiantes, adaptándolas a las características de los educandos, a los programas de estudio, a las condiciones materiales y de infraestructura en las que realizan su labor cotidiana, y al mandato fundacional, de educar para transformar, que los interpela. En la amalgama de esos elementos, individuales y colectivos, objetivan cada uno de ellos, su forma de trabajo y, como señalaba, los dos profesores se posicionan como elementos de apoyo y transformación de sus alumnos. De esta manera, en este caso, la identidad profesional es discursivamente constituida mediante el fenómeno de la interpelación, es

decir, cuando Ricardo y Rosa Irene responden a la convocatoria de constituirse en agentes de transformación para sus alumnos, expresada en el lema oficial, invistiéndose de esa figura, lo cual sólo es posible porque se identifican con dicho mandato fundacional en virtud de sus experiencias pasadas como alumnos universitarios.

En la segunda etapa, Igual que en la anterior, el lugar de trabajo sigue impactando fuertemente la identidad profesional de Ricardo y Rosa Irene, pues siguen sin considerarlo un espacio universitario, decía que no constituye un referente que pueda darles esa cualidad a su labor académica. De esta manera, el carácter de profesor universitario lo siguen vinculando con el lugar donde trabajan más que con el tipo de actividad profesional que desempeñan. El ámbito laboral y el tipo de actividad que allí realizan los dota de una imagen como académicos, singular y no muy valorada, tanto para sí mismos como al exterior, para los otros,

De manera particular, para Rosa Irene, el ambiente institucional genera hacinamiento, la ausencia de espacios para dar asesoría individualizada a los alumnos, le impide ser ella misma, ser auténtica en su relación con los educandos

En esta temporalidad, los alumnos que atienden continúan siendo un referente central para la identidad de estos profesores, ambos coinciden en señalar que son una población muy diferente a los de otras universidades públicas, por ello, son el elemento que los distingue como institución de educación superior y en función de sus características siguen construyendo su forma muy particular de ser docentes. Por eso cuando en esta etapa cambia el perfil de ingreso de los alumnos, a consecuencia de la obligatoriedad de la educación preescolar a nivel nacional, los profesores experimentan rupturas en la continuidad de su labor cotidiana y en la forma de interactuar con los educandos. Se ven obligados a construir otro tipo de relación y estrategias diferentes de trabajo, acordes a las características de los nuevos sujetos con los que interactúan en las aulas y que les permitan ahora, no solo ayudarlos a transformar sus prácticas, sino también a formarlos como maestros, lo que constituye una actividad en la que hasta entonces no habían incursionado. Por otro lado, existen además nuevos programas curriculares que deben atender y que implican hacer y pensar diferente su quehacer, instituir nuevas prácticas que conviven con las de siempre. En el caso de Rosa Irene ya no existe la identificación mutua entre ella y los nuevos alumnos pues ya no tienen formación normalista y la mayoría trabajan en escuelas privadas.

En este momento el estilo de gestión del director en turno (Ricardo), mediante acciones como impulsar el trabajo colegiado y propiciar espacios de interrelación en los que se socialicen experiencias profesionales, es un factor que le permite a Rosa Irene, reforzar su sentimiento de pertenencia a la institución. La maestra percibe mayor cohesión en la unidad porque considera que existe un plan común para todos los académicos, y los profesores de

asignatura como ella, son tomados en cuenta para participar en la planeación y en las actividades internas.

Durante la última temporalidad, un elemento de ruptura identitaria lo constituyen el ingreso de nuevos profesores de tiempo completo quienes tienen una trayectoria profesional construida en otras instituciones de educación superior en donde han trabajado antes y en consecuencia, traen modos diferentes de ser, hacer y pensar la docencia, además de contar con mayor preparación académica. Ricardo y Rosa Irene perciben de manera desigual este acontecimiento, para ella, esos compañeros implican una amenaza para su identidad y la de la institución, pues, además de encarnar concepciones y formas distintas de trabajo académico, cuestionan algunos aspectos de la dinámica interna de la unidad, que en su opinión son los que les dan identidad, como es el caso de la propuesta de formación basada en la investigación acción, como estrategia metodológica. Para Ricardo, por el contrario, los académicos de reciente ingreso representan la posibilidad de renovar y mejorar la vida académica, de producir más, de avanzar profesionalmente a través de la implementación de nuevos proyectos y visiones sobre el trabajo docente; es decir, le permiten pensar en un mejor futuro profesional para ellos y su centro de trabajo.

Otro evento que parece tener gran impacto en la identidad profesional de Ricardo y Rosa Irene es el que ocurre en su espacio laboral, el hecho de mudarse a unas instalaciones más grandes y con mayor y mejor infraestructura a principios del 2010. Ese acontecimiento les permite revalorar su trabajo, a ellos mismos como profesionales de la educación y a la institución en general. Creen que esa nueva circunstancia posibilita una mayor productividad académica, concretar las funciones de investigación y difusión que han estado ausentes en el proyecto de las unidades pero que han constituido un ideal permanente en su identidad. Consideran también que su imagen mejora al exterior, que adquieren más credibilidad, más dignidad como profesores de educación superior y que los otros empiezan a mirarlos de manera diferente. Lo que sin duda contribuye a reforzar su pertenencia institucional.

Rosa Irene tiene sentimientos encontrados respecto a las nuevas condiciones institucionales de infraestructura, por un lado se siente aislada, ahora tiene su propio cubículo y disminuyen los momentos de interacción constante con sus compañeros que la hacían sentir parte de la unidad al reforzar su sentimiento de pertenencia. Aunque la privacidad que ahora goza le permite ser ella misma en su relación con los alumnos y las nuevas condiciones le confieren cierta dignidad como profesora de educación superior.

En esta etapa, los profesores siguen considerando a la Unidad Ajusco un fuerte referente identitario, sus profesores y autoridades, encarnan al *otro* con el que se comparan y se perciben distintos; a la par, reconocen que esa institución tiene una gran influencia en la

construcción de su identidad al asumir que el desarrollo académico de su institución siempre ha estado sujeto a las decisiones y políticas de Ajusto, como es el caso de las transformaciones que desde la etapa anterior tienen lugar en la Unidad 097, los nuevos programas educativos, y ahora el cambio de instalaciones.

Otra modificación importante en esta temporalidad, que repercute en la identidad de Ricardo y Rosa Irene es el inicio de una nueva gestión. En esta etapa la maestra Rebeca, también académica de la 097, releva a Ricardo en la dirección, implementando un estilo de gestión diferente en comparación con su antecesor. Este hecho repercute negativamente en la identidad de Rosa Irene, ella percibe que, aunado al problema de comunicación que genera la actual disposición de los lugares de trabajo de los profesores, los espacios de interacción en la unidad se han empobrecido. Percibe que la dirección no está generando cohesión entre los académicos, al reducirse las escasas reuniones de trabajo colegiado que Ricardo impulsaba cuando dirigía la Unidad, considera que, por el contrario, está propiciando su división pues en lugar de impulsar un plan común para todos, está incluyendo únicamente a los profesores de tiempo completo y a los de asignatura como ella no los toma en cuenta en los nuevos proyectos y actividades que se están impulsando.

Esta situación impacta en su sentido de pertenencia a la institución, al no ser tomada en cuenta como antes, se siente excluida de la vida institucional y no puede sentirse parte de ella, deja de considerar que es importante y empieza a añorar el pasado institucional, las condiciones anteriores que sí la hacían percibirse de esa manera, las acciones de la dirección pasada, los alumnos y el espacio material que le permitían un tipo de interacción que reforzaba su pertenencia. Por su parte, Ricardo es un profesor de tiempo completo y en consecuencia tiene un papel protagónico en los nuevos proyectos de la Unidad

Todas estas transformaciones refuerzan la identificación y pertenencia de Ricardo y Rosa Irene con la institución y les permiten una proyección profesional más optimista al interior de la unidad. Es evidente que su proyecto profesional está muy ligado a la percepción de su identidad porque deriva de la imagen que tienen de ellos mismos y por ende de sus aspiraciones.

Vemos como el sentido de pertenencia institucional, reitero, sólo uno de los elementos importantes del fenómeno identitario, que implica compartir al menos parcialmente los modelos culturales de los grupos o los colectivos, y que conforman un horizonte de significación a partir del cual se establece la interacción entre los sujetos, se va conformando a través de las distintas temporalidades que estructuran los relatos de estos profesores, no se construye y permanece de una vez y para siempre, se va modificando; en algunos momentos puede ser más fuerte o debilitarse. ¿Qué elementos lo debilitan, cuáles lo refuerzan?, la respuesta no

puede ser general, depende de aspectos individuales, de subjetividades concretas, de la historia de los sujetos, de su formación, de su vida familiar, de las diferentes instituciones por la que han transitado y de los momentos coyunturales por los que atraviesa la institución, vinculados a factores sociales macro.

Por otro lado, la pertenencia se construye, se aprende, el grupo se la inculca, lo que hace que uno pertenezca a un determinado grupo es la influencia de los demás. En este proceso, la identificación constituye un componente psicosocial importante, los elementos institucionales y biográficos contribuyen a una serie de identificaciones de los sujetos, las cuales se dan cuando son interpelados por diferentes discursos que los posicionan dentro de un contexto social específico. Son investidos por un discurso que los convoca y con el cual se identifican, lo que los hace sentir y ser considerados parte de un grupo, de una institución. De esta manera, las mismas circunstancias del contexto pueden contribuir a reforzar esa pertenencia en unos mientras que en otros, el efecto puede ser contrario.

Consideraciones finales

El objetivo de la tesis fue dar cuenta del complejo proceso de construcción de identidad profesional docente en un contexto institucional específico, a través de los relatos de vida de dos profesores de la UPN, específicamente de la Unidad 097. Tomando esas narrativas como un medio de conocimiento e investigación que permite profundizar e incrementar la comprensión de la experiencia humana privilegiando los aspectos singulares, únicos de cada caso. Considerando que en el campo de las ciencias sociales el conocimiento que se produce es histórico y socialmente situado, la pretensión no fue generar un saber a partir de dos relatos de vida particulares, que pueda generalizarse después a otros casos. La intención fue doble: por un lado, revelar el carácter único de cada uno de esos relatos en torno al objeto de estudio de interés y proporcionar una comprensión de su particular complejidad, y por otro, como lo señala Giménez(2012:14), citando a Denscombe (2010), *iluminar lo general, mirando lo particular*; es decir que la comprensión de los procesos singulares de construcción de identidad profesional de estos dos profesores en una institución específica como la unidad 097, puede constituir una aproximación o un referente al conocimiento de procesos análogos en otros individuos o grupos, en un fenómeno similar estudiado a un nivel mas macro, reitero sin pretender extrapolar el conocimiento aquí producido, en atención a la historicidad inherente a todo hecho social. Bourdieu (2002) también argumenta en este sentido cuando señala en su libro *Razones prácticas: sobre la teoría de la acción*, que es imposible captar la lógica más profunda del mundo social, si el investigador no se *sumerge* en “la particularidad de una realidad empírica históricamente situada y fechada”. Concluyo ahora puntualizando algunos de los hallazgos más importantes del estudio.

Sobre la identidad profesional

1. Podemos entender la identidad profesional docente como la construcción y reconstrucción permanente, histórica y contextualmente determinada, de significaciones que dan sentido a la labor de los maestros y que comprenden: la forma como perciben, y entienden la naturaleza de su labor y las relaciones que establece con sus alumnos y pares; la percepción y valoración que hacen de su lugar de trabajo y de su capacidad para el desempeño de su la actividad profesional; abarcan también emociones, los componentes afectivos que constituyen su pertenencia y compromiso institucionales; así como actitudes, implícitas en las posiciones que adoptan frente a los mandatos fundacionales y a los cambios institucionales. Todo ello se expresa en la definición de sí mismos y de su quehacer docente.
2. La identidad profesional como un fenómeno complejo y en construcción permanente,

compuesto por múltiples procesos como el de identificación, interpelación, socialización y reconocimiento social, así como por diversos elementos institucionales, de la historia y personalidad de los sujetos. Por ello en este estudio se intentó dar cuenta de las amalgamas concretas que constituyen el fenómeno identitario de interés; se enfatizó entonces en cómo se mezclan biografía, formación académica, historia institucional y los acontecimientos socio-históricos macro en la construcción de esta identidad.

3. La identidad profesional como un fenómeno colectivo porque pasa por una institución en la que convergen los sujetos y además se da en la relación con los otros. Aquí se hace evidente la dialéctica entre lo individual y lo colectivo de la identidad, como es que en lo primero está presente lo segundo y éste a su vez se conforma a partir del primero. Por otro lado, en virtud de que los relatos de vida se presentan como concentrados de realidad social, es posible, justamente a partir de la reconstrucción de sus vidas, poder comprender el complejo proceso de construcción de identidades profesionales. Lo que posibilita que lo individual de los relatos de vida se convierta en colectivo, es la conexión que puede establecerse con su contexto sociocultural, histórico e institucional, lo que nos muestra como esa realidad los conforma como educadores y configura su espacio educativo y como ellos también contribuyen en la producción de esa realidad.
4. La identidad profesional se constituye en relación estrecha con la dinámica del centro laboral, entre ambos existe una determinación dialéctica. El contexto institucional pero también el social, no son únicamente el escenario de una identidad en construcción, son materia y condición de este proceso, hacen posible su inteligibilidad.
5. Ninguna identidad supone un significado estable y compartido por todos los individuos y colectividades de forma homogénea. Las mismas condiciones e historia institucionales, puede ser vivida y significada de manera diferente o semejante por los profesores en relación a su biografía personal (si es hombre o mujer, su edad, su antigüedad en la institución, su experiencia profesional), su origen disciplinar, al tipo de nombramiento laboral, a su posicionamiento frente a su rol profesional y al mandato institucional. Elementos comunes en los relatos son la significación del espacio institucional tanto físico como simbólico en la percepción que construyen de sí mismos y de su trabajo docente, la importancia que le dan a ese factor en la configuración de su imagen como profesionales de la educación al exterior pero también hacia sí mismos y como el espacio en esa doble dimensión también es considerado importante para su desarrollo y proyección profesional en tanto consideran que los puede limitar o abrir posibilidades para la producción académica. Otro elemento común es la centralidad que atribuyen a

los alumnos en su identidad profesional.

Aspectos diferentes en los relatos son la valoración que hacen de algunos de los cambios institucionales, como es el caso de los nuevos alumnos y profesores de tiempo completo. La maestra manifiesta más rechazo a esas transformaciones pues considera que amenazan su identidad y posibilitan su exclusión y estancamiento profesional, impactando con ello su sentido de pertenencia. En ese sentido defiende la diferencia del centro de trabajo, los aspectos que considera los distinguen como grupo; añora el pasado reciente de la institución. Por su parte, el profesor tiene una actitud más abierta a los cambios, significan una posibilidad de proyección a futuro.

6. La pertenencia social, en este caso institucional, es uno de los componentes principales de esa identidad profesional. El sujeto construye y reconstruye permanentemente ese atributo a partir de múltiples identificaciones con elementos de su espacio laboral. En la base de ese sentimiento de arraigo se ubica la identificación, ese fenómeno psicosocial que se da en virtud de las experiencias vivida en múltiples momentos de su historia biográfica y que se objetivan cuando el sujeto es interpelado por elementos institucionales que encarnan discursos, el acto de interpelación únicamente es posible entonces a través de la identificación. De esta manera puede decirse que las identidades son discursivamente constituidas pero no solo son discurso, más bien son realidades sociales con una dimensión discursiva.
7. La identificación es un concepto que da cuenta de la complejidad del fenómeno identitario y echa luz sobre la naturaleza psicológica y social de los procesos que intervienen en él. Permite comprender que la identidad tiene que ver también con un mecanismo de la psique del individuo pero estrechamente vinculado con otros individuos que funcionan como agentes socializadores, además, que la parte afectiva entra en juego en el proceso de identificación
8. La identidad profesional en este caso se constituye a partir algunos componentes claves de la institución que funcionan como atributos de distinguibilidad y que posibilitan en los profesores crear y/o reforzar su pertenencia en tanto les permite diferenciarse de otros e identificarse entre sí, reconociéndose iguales entre ellos pero distintos a otros. En ese acto marcan fronteras, construyen su identidad. Esos elementos de distinción son: el espacio institucional material y simbólico, los alumnos y el mandato fundacional.
9. Algunos factores de distinguibilidad de estos maestros constituyen atributos desacreditables, no perceptibles a simple vista, ser maestro de una unidad regional de la UPN y

centrar su actividad en la docencia, este último en relación al estereotipo sobre lo que debe hacer un académico universitario. En este caso podríamos pensar en un estigma tribal en torno al cual los profesores han construido su identidad profesional y son sujetos de situaciones de discriminación y subvaloración de su trabajo docente. Señala Goffman que el hecho de poseer una condición muy específica, muy minoritaria, no siempre es fácil de asumir, esto marca a la persona de una manera profunda y duradera (Goffman, 2003: 25).

10. Los maestros asumen su rol profesional, adjudicado institucionalmente, cuando lo singularizan. Ese proceso se da en la socialización secundaria con sus pares quienes comparten la forma como han asumido ese rol, a partir de su identificación con algunas de esas experiencias compartidas, en la continuidad de su formación académica, apropiándose y a la vez distanciándose del proyecto, en función de anteriores identificaciones, de las improntas de las instituciones que los han constituido como sujeto. En esa asunción se hacen presentes el origen disciplinar e institucional en que se han formado profesionalmente, las culturas académicas en las que han participado, los modelos de docencia que han vivido y con los que se han identificado. En virtud de esa identificación los recuperan adaptándolos a los alumnos con los que trabaja, a sus condiciones laborales y al mandato fundacional.
11. La agentividad como un fenómeno importante en la conformación de la identidad profesional, el sujeto si bien es determinado externamente también tiene un margen de acción, de decisión individual, es decir, no está totalmente condicionado. Multiplicidad de acontecimientos históricos o coyunturales ofrecen oportunidades o limitaciones para ese agenciamiento de la identidad. A partir de esa capacidad de iniciativa e intervención, y de lo institucionalizado, los profesores instituyen nuevas prácticas incidiendo, desde su particularidad, en la transformación de la realidad e identidad institucional.
12. La constitución de la identidad profesional no puede entenderse al margen de los procesos de transformación social macro y de su contexto particular de trabajo. Aquí es importante señalar como esos cambios trastocan las identidades pero manteniendo al mismo tiempo sus fronteras, como señala Giménez (2010:25), pueden variar en el tiempo los *emblemas de contraste* de un grupo sin que se pierda la identidad, esos cambios sólo dan lugar a su recomposición adaptándose al entorno. Por eso la identidad es un proceso siempre abierto, inacabado, que encarna la dialéctica entre permanencia y cambio, entre continuidad y discontinuidad.
13. Este trabajo ha permitido generar conocimiento sobre la singularidad de un grupo de

profesores subsumido bajo la categoría más amplia de profesor universitario, lo que hace evidente que dentro de ella existe una diversidad de grupos con características particulares a quienes es necesario comprender, conocer su contexto de trabajo, su tarea profesional específica, la visión sobre sí mismo y sobre la labor que desempeña así como la dinámica institucional que vive.

Sobre los relatos biográficos

1. En los relatos los profesores expresaron las experiencias vividas desde su ámbito profesional en relación a los cambios sociales e institucionales que tuvieron incidencia en sus condiciones de trabajo y por ende en su propia identidad. En este caso, a partir de la reconstrucción de lo narrado podemos comprender el complejo proceso de construcción de identidades profesionales.
2. Los relatos de vida traspasan lo individual para dar a cuenta de lo colectivo del contexto social e institucional en que se enmarca la experiencia vivencial de los entrevistados. No es sólo una narración de su vida sino sobre las instituciones como el marco intersubjetivo que lo constituyen, sobre los otros que lo conforman en la interacción constante. La intención es entonces buscar en ellos lo social más que lo íntimo personal pues expresan visiones particulares de procesos colectivos.
3. Los relatos de vida aportan más información sobre los significados de los acontecimientos que sobre los hechos mismos. El sujeto se define a sí mismo a través de la narración de esos acontecimientos significativos que su memoria biográfica selecciona. Aquí la memoria se muestra como la fuente del relato y como un acto interpretativo que da sentido a lo narrado pues recordar ya es interpretar.
4. El tiempo y el espacio son puntos de referencia que configuran y contextualizan las experiencias que se narran, Por ello se dice que los relatos son tiempo, se mueven del presente al pasado (el pasado se reconstruye según la necesidad del presente) y del pasado al presente (para traer de nuevo los episodios de la memoria). A través de ellos se puede analizar cómo el pasado está presente en las prácticas cotidianas y cómo influye en la manera de pensar y de actuar en el presente, e incluso de proyectarse en el futuro.

Anexo 1

Cuestionario exploratorio

¿Te asumes como asesor o como profesor? ¿Por qué?

¿Percibes diferencias entre ambas figuras? ¿Cuáles?

¿Cómo caracterizas tu trabajo como asesor, y cómo caracterizas el trabajo de los asesores de esta unidad?

¿Qué te distingue como asesor? ¿Que los distingue como asesores?

¿Qué significa para ti ser asesor?

¿Cómo percibes tu función como asesor?

¿Cómo has asumido tu papel como asesor?

¿Te asumes como profesor universitario? ¿Por qué?

¿Cuáles son tus expectativas profesionales como asesor de esta unidad UPN?

¿Qué responderías a la pregunta ¿Quién eres como asesor? ¿Quiénes son como asesores?

¿Piensas que la historia de la institución, su origen, y las condiciones laborales en que trabajan tienen alguna relación con lo que son, hacen y quieren llegar a ser y a hacer? ¿Por qué? ¿De qué manera?

Anexo 2

Guía de preguntas para los relatos de vida

- 1.- Cuéntame sobre tu formación profesional, los grados académicos obtenidos, tu experiencia laboral en la docencia, (en qué otras instituciones has trabajado o trabajas, en caso de no ser profesor de tiempo completo).
- 2.- Platícame cómo llegaste a trabajar a la unidad 097. Háblame sobre las circunstancias por las que te quedaste a trabajar aquí.
- 3.- ¿Recibiste una formación u orientación para ser profesor? Descríbela
- 4.- Describe, desde tu ingreso a la unidad, tu trabajo como profesor(a) y ¿cómo se ha transformado a lo largo de su trayectoria en la unidad?
- 5.-Relata las transformaciones que ha sufrido la unidad desde que empezaste a trabajar aquí, hasta ahora. (¿Qué pasaba en la unidad cuando llegaste y qué pasa ahora?, esto en términos de alumnos, planes de estudio, condiciones de trabajo, relación entre compañeros, ¿Consideras que ha habido acontecimientos claves en la historia de la unidad?).
- 6.-Platícame de qué manera los cambios institucionales y los acontecimientos clave han tenido impacto sobre tu trabajo académico y la forma como te piensas o representas como maestro de la unidad.

Bibliografía

- Aceves, Lozano, J. (1997). "Un enfoque metodológico de las historias de vida", en G. De Garay (coord.), *Cuéntame tu vida. Historia oral: historia de vida*. México: Instituto Mora.
- Anzaldúa, Arce, Raúl E. y Grajeda Ramírez, Beatriz (2010). Sujeto, autonomía y formación. *Revista Tramas*. 33.
- Ardoino, Jaques. (1988). Las ciencias de la educación y la epistemología de las ciencias, del hombre y la sociedad. México. (Mimeo).
- Aroche, Sandoval. S. (2002). *Formación Crítica para la innovación educativa en el currículo de la Licenciatura en Educación plan 1994: una experiencia de docencia en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 03 A en Baja California Sur* (Tesis de Maestría en Enseñanza Superior). UNAM, ENEP ARAGON. México.
- Balibar, Étienne (2005). *Violencia, Identidades y Civilidad*. Barcelona: Paidós
- Barañano, C. A. Criterios de planeación en la educación superior pública en México y otros países de América Latina en el contexto de la globalización. *Revista de la educación superior*. 112. Recuperado de <http://www.anuies.mx/servicios/panuies/publicaciones/revsup/res112/txt2.htm>
- Bajoit, Guy (2009). La tiranía del "Gran ISA". Revista electrónica *Cultura y representaciones sociales*. 3(6).
- Bauman, Zygmunt. (2003). "De peregrino a turista, o una breve historia de la identidad", en S. Hall y P. Du Gay. *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Berger, P. y Luckmann, T. ([1968] 2008). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bertaux, Daniel. (2005) *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. España: Edicions Bellaterra.
- Bleger, José. (2007). *Temas de Psicología*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Bolívar, Botía. A., Fernández Cruz, M. y Molina Ruiz, E. (2005). Investigar la identidad del profesorado: un triangulo secuencial. *Fórum: Qualitative Social Research*. 6(1). Recuperado de <http://qualitative-research.net>.
- Bolívar, Botía. A. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 4(1).

- Bourdieu, Pierre. Chamboredon, Jean. C. y Passeron, Jean. C. (1990). “Introducción: epistemología y metodología” y “La falsa neutralidad de las técnicas: objeto construido o artefacto.”, en *El oficio del Sociólogo*. México: Siglo XXI.
- Bourdieu, Pierre. (1999). “Comprender”, en P. Bourdieu(director). *La miseria del mundo*. España: Akal.
- _____ (2002).*Razones prácticas: sobre la teoría de la acción* (Tr.Thomas Kauf). Barcelona: Anagrama.
- Brand, Barajas. J. (2005). *Identidad Institucional de la Universidad Simón Bolívar, desde la perspectiva de sus docentes* (Tesis de Doctorado).Universidad Simón Bolívar. México.
- Buñi, Zanon, S. (2008).). *Procesos de institucionalización y construcción identitaria, en el centro de enseñanza de lenguas extranjeras de la Universidad Nacional Autónoma de México* (Tesis de doctorado). DIE/CINVESTAV, IPN. México.
- Carrasco, Ramirez, M. (2008). *La representación de la formación y la práctica docente de los académicos de la Universidad Pedagógica Nacional, unidad 153 Ecatepec* (Tesis de Maestría). UNAM-FES ARAGON. México
- Carrizales, Retamoza, C. (1987). “La Universidad como medio para la manipulación ideológica del magisterio. Crisis en la formación de los educadores”, en J.Vicencio (Comp.) *grandes momentos del normalismo en México. Fundación y desarrollo de la UPN*. México: SEP.
- Candau, Joël. (2001). *Memoria e identidad*. Buenos Aires: Del sol
- Castillo, Juárez, B. (2003). *La asesoría académica como una estrategia para apoyar el aprendizaje independiente de los alumnos, en el sistema de educación a distancia y en la modalidad semiescolarizada. Caso unidad UPN 098 D.F. Oriente* (Tesis de Maestría). UNAM. México.
- Castrejón, Jaime. (1986). *Ensayos sobre pensamiento educativo*. México: INAP.
- Cerdá, Michel, A. D. (2001). *Nosotros los maestros. Concepciones de los docentes sobre su quehacer*. México: UPN.
- Cordero, Arroyo G., Galaz, Fontes, J.F., Sevilla García, J.J., Nishikawa Aceves, K., y Gutiérrez Villegas, E. (2003). La evaluación de la heterogeneidad de los perfiles académicos por medio de un programa de estímulos al personal académico: experiencia de una universidad pública estatal. *Revista Mexicana de Investigación educativa*. 8(19).
- De Garay, Graciela. (1997) “La entrevista de historia de vida: construcción y lecturas”, en G. De Garay (coord.), *Cuéntame tu vida. Historia oral: historia de vida*. México: Instituto Mora.

- Denman, C y Haro, J. A. (2002) “Introducción: Trayectorias y desvaríos de los métodos cualitativos en la investigación social”, en C. Denman y J.A Haro (comps.). *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social*. Hermosillo: El Colegio de Sonora.
- Day, Christopher. (2006). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. España: Narcea.
- Dubar, Claude. (2002). *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*. Barcelona: Ediciones Balleterra
- Elizondo, Huerta, A. (2000). *La Universidad Pedagógica Nacional, un nuevo discurso magisterial*. México: UPN.
- Espinosa, Tavera. E. (1998). *Un programa de formación docente en su realización cotidiana: una aproximación etnográfica* (Tesis de Maestría). DIE/CINVESTAV, IPN. México.
- Evetts, Julia. (2003). “Identidad, diversidad y segmentación profesional: el caso de la ingeniería”, en M. Sánchez, Martínez, J. Sáez, Carreras y L. Svensson (coords). *Sociología de las profesiones. Pasado, presente y futuro*. Murcia: DM Librero- Editor.
- Fernández, M. L. (1998). *El análisis de lo institucional en la escuela. Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales. Notas teóricas*. Buenos Aires: Paidós.
- _____ ([1994]1998). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires: Paidós
- Fortes, Jacqueline y Lomnitz, Adler, L. (2004). *La formación del científico en México*. México: Siglo XXI.
- Freud, Sigmund (1979). Más allá del principio del placer. Psicología de las masas y análisis del yo y otras obras. *Obras completas*. Vol. XVIII. Madrid: Amorrortu Editores. Traducción de Etcheverry José L.
- Fuentes, Molinar. O. (1987): Los maestros y el proceso político de la UPN, en *Grandes momentos del normalismo en México. Fundación y desarrollo de la UPN*. (Selección Jaime Vicencio Niño).
- Gadamer, Hans-Georg. (1994): *Verdad y método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. España: Edit. Sígueme.
- García, Salord, S. y Vanella, L. (1992). Normas y valores en el salón de clases. México: Siglo XXI.
- García, Salord, S., Grediaga, Kuri, R. y Landesmann, Segall, M. (2003). “Los académicos en México. Hacia la constitución de un campo de conocimiento 1993-2002”, en P.Ducoing, Watty. (coord.) *Sujetos, Actores y Procesos de Formación (Tomo I)*. México: COMIE.

- Giddens, Anthony. (1987): “Algunas escuelas de teoría social y filosofía”, en *Las nuevas reglas del método sociológico*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Giglia, Ángela. (1997). “Apuntes sobre la verdad y la reconstrucción de los eventos en los relatos orales”, en G. De Garay (coord.), *Cuéntame tu vida. Historia oral: historia de vida*. México: Instituto Mora.
- Gil, Antón. M. y Equipo Interinstitucional de Investigadores sobre los Académicos Mexicanos (1994). *Los rasgos de la diversidad. Un estudio sobre los académicos*. México: UAM- Azcapotzalco.
- Giménez, Gilberto. (2000). “Materiales para una teoría de las identidades sociales”, en Arce Valenzuela (coord.) *Decadencia y auge de las identidades*. México: El Colegio de la Frontera Norte
- _____ (2002). “Paradigmas de identidad”, en A. Chihu (Coord.) *Sociología de la Identidad*. México: UAM IZTAPALAPA-Porrúa
- _____ (2003). Las diferentes formas de discriminación desde la perspectiva de la lucha por el reconocimiento social.
- _____ (2007). *Estudios sobre la cultura y las identidades sociales*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes-Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
- _____ (2010). “La cultura como identidad y la identidad como cultura”, en G. Castellanos, Llanos (coord.). *Identidad, cultura y política: Perspectivas, conceptualles, miradas empíricas*. México: Universidad del Valle.
- _____ (2012). El problema de la generalización en los estudios de caso, en Revista electrónica *Cultura y Representaciones Sociales*. 7(13).
- Goffman, Erving. (2003 reimp.) *Estigma: La identidad deteriorada*. Buenos Aires. Amorrortu.
- Guevara, Niebla, G. (2009). Crisis de identidad en el magisterio. *Educación 2001*. 173.
- Habermas, Jürgen. (1982): *Conocimiento e interés*. Madrid España: Taurus.
- Habermas, Jürgen. (1990): *Teoría de la acción comunicativa*. Buenos Aires: Taurus.
- Hall, Stuart y Du Gay, P. (2003). “Introducción. ¿Quién necesita identidad?”, en S. Hall y P. du Gay (comps.), *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Landesmann, Segall. M., Hickman, Hortensia, Parra, Gustavo y Covarrubias, Patricia. (2006). “Identidad institucional e institucionalización de la psicología conductual en la Facultad de Psicología, UNAM (1970-1977)”, en M. Landesmann, Segall. (coord.). *Instituciones educativas. Instituyendo disciplinas e identidades*. México: Casa Juan Pablos.

- Landesmann, Segall. M., Hickman, Hortensia y Parra, Gustavo. (2009). *Memorias e identidades institucionales. Fundadores y herederos en Psicología Estacará*. México: Juan Pablos Editor.
- Maalouf, Amin. (2008). *Identidades asesinas*. Madrid: Alianza
- Mejía, Rebeca. y Sandoval, Sergio. (Coords.) (2003) *Tras las vetas de la investigación cualitativa. Perspectivas y acercamientos desde la práctica*. México: ITESO.
- Morley, David (2005). “Pertenencias. Lugar, espacio e identidad en un mundo mediatizado, en L. Arfuch (Comp.) *Pensar este tiempo. Espacios, afectos, pertenencias*. Buenos Aires: Paidós
- Mucchieli, Alex. (1996). *Diccionario de métodos cualitativos en ciencias humanas y sociales*. España: Editorial Síntesis.
- Noriega, Chavez, M. (1994). *Las Reformas Educativas y su financiamiento en el contexto de la globalización: El caso de México 1982-1994*. México: UPN y Plaza Valdez Editores
- Pérez-Agote, Alfonso (1989). La identidad colectiva: una reflexión abierta desde la Sociología. *Revista de occidente*. 56
- Pescador, Osuna. José. A. (1994). *Aportaciones para la modernización educativa*. México: UPN.
- Pita, J. Carlos (2010). “Historias de vida en formación en investigación biográfica”, en M. Martí Puig y L. Sánchez Ruiz. *El aprendizaje de la vida, una propuesta de futuro*. En. Xátiva: ediciones del CREC
- Poder Ejecutivo Federal (1978 a). Decreto de Creación de la UPN del 25 de agosto de 1978. Publicado en el *Diario Oficial de la Federación* el 29 de agosto.
- Poder Ejecutivo Federal (1978 b). Acuerdo presidencial de fecha de 22 de noviembre de 1978.
- Poder Ejecutivo Federal (1980). Diario Oficial de la Federación el 9 de junio de 1980.
- Poder Ejecutivo Federal (1984 a). Acuerdo presidencial de fecha 23 de marzo de 1984. Publicado en el *Diario Oficial* de 23 de marzo de 1984.
- Poder Ejecutivo Federal (1984 b): *Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte 1984-1988*. México.
- Poder Ejecutivo Federal (1989). *Programa para la Modernización Educativa 1989-1994*. México.
- Poder Ejecutivo Federal (1992). Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, 19 de mayo de 1992, p.9. Recuperado de <http://www.upnhidalgo.edu.mx/ciees1/PRINICIPAL.html>, Visto viernes, 01 de abril de 2011.
- Pollak, Michael. (2006). *Memoria, Olvido, Silencio. La producción social de identidades frente a situaciones límite*. Buenos Aires: Ediciones Al Margen.

- Prieto, Parra, M. (2004). La construcción de la identidad profesional del docente: Un desafío permanente. *Revista enfoques educacionales*. 6(1).
- Rodríguez, Romero, M. M. (1996). *El asesoramiento en educación*. México: Ediciones AL-JIBE.
- Rodríguez, Ruiz. A. (1999). *Identidad, subjetividad y educación: la constitución del sujeto docente en el área de Ciencias Sociales de la Escuela Nacional de estudios profesionales Aragón* (Tesis de Maestría). UNAM- ENEP ARAGON. México.
- Romo, Rosa, M. (2002). La práctica académica y la investigación. *Sinéctica* 21. 40
- Ruano, Ruano. Leticia. (2011). “La experiencia colectiva e individual en el estudio de la identidad de acción católica mexicana”, en L. Loeza, Reyes y M. P. Castañeda, Salgado (Coord.). *Identidades: Teorías y métodos para su análisis*. México: UNAM
- Salazar, Silva. M. L. (2006). *La licenciatura en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, su congruencia como propuesta formación para maestros de educación básica* (Tesis de Maestría). UNAM- FES ARAGON. México.
- Saltalamacchia, Homero. (1992). *La historia de vida: reflexiones a partir de una experiencia de investigación*. Puerto Rico: CIJUP
- Schvarstein, Leonardo. (2002). *Psicología social de las organizaciones: nuevos aportes*. Buenos Aires: Paidós
- SEP-SNTE. (1977): *Anteproyecto elaborado por la comisión mixta SEP/SNTE*
- Soriano, Peña, R. (2011). “Expectativas y esperanzas de los estudiantes de maestría en educación superior: una mirada desde el APD”, en R. Nidia Buenfil, B. y Zara Navarrete C (Coord.). *Discursos educativos, identidades y formación profesional*. México: Plaza y Valdés
- Universidad Pedagógica Nacional (UPN). (1979). *Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Básica Plan 1979*. (México).
- UPN. (1984): *Proyecto Académico*. México.
- UPN. (1985): *Proyecto Académico*. México.
- UPN. (1993): *Proyecto Académico*. México.
- UPN (1994). *Lineamientos de operación para la Licenciatura en Educación Plan 94*. México
- UPN (2009). Programa de Estimulo para la Reorientación de la Oferta Educativa de las Unidades de la Universidad Pedagógica Nacional.
- UPN (2010). *Gaceta UPN*. 52.

- Vargas, Espinoza, M. (2005). *La Formación de profesores en servicio desde la pedagogía de lo cotidiano*. El caso de la UPN-Ecatepec. México: PUBLIDISA
- Vela, Peón, F. (2001) “Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa”, en M. Tarrés. (Coord.) *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México: FLACSO y Colegio de México.