



VOL. 23, Nº3 (JULIO-SEPTIEMBRE, 2019)

ISSN 1138-414X, ISSNe 1989-6395

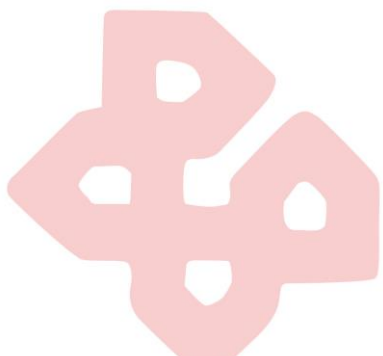
DOI:10.30827/profesorado.v23i3.9399

Fecha de recepción:15/05/2019

Fecha de aceptación: 09/09/2019

LOS INICIOS DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA EN GUANAJUATO, MÉXICO

The Beginnings of Professional Identity in the Training of Secondary School Teachers in Guanajuato.



Armida Liliana Patrón Reyes

Pedro Chagoyán García

Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato

E-mail: investigacionensog@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8024-3568>

<https://orcid.org/0000-0002-1831-3510>

Resumen:

El quehacer profesional del profesorado es respaldado por una formación inicial que brinda la Escuela Normal en México y con la obtención del título de una Licenciatura en Educación, equivalente a los estudios de grado de Magisterio en Educación Superior. Este proceso formativo se presenta articulado con la propia historia personal, experiencias previas, motivaciones externas e internas más allá del cumplimiento de un currículo institucionalizado.

La investigación de la Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato en México plantea develar el desarrollo de la identidad profesional del estudiante considerando su trayectoria personal como un proceso de socialización profesional con creencias pedagógicas que emergen de diversas vivencias para orientar la identidad docente. Bajo la metodología de la Teoría Fundamentada se analiza el discurso de alumnos de la Licenciatura en Educación Secundaria, Especialidad en Telesecundaria y Matemáticas en una narrativa autobiográfica. En la elaboración de teoría sobre el objeto de estudio se parte del análisis inductivo de los datos cualitativos. Su selección se define por muestreo teórico

y saturación, con un ordenamiento conceptual, codificación y comparación constante hasta identificar las categorías con propiedades comunes.

Se concluye que las voces de los estudiantes de primer grado, se sitúan en tres ámbitos socioculturales: influencia recibida, idea vocacional y necesidad laboral, los cuales contienen significados de la estructura mental interna previa a su llegada a la Escuela Normal e ideas preconcebidas acerca del mundo pedagógico, del ser del profesor, y son el escenario en que forman nuevas concepciones y abandonan otras, en un bucle ascendente de conocimientos, experiencias y retos durante el proceso de la formación inicial del profesorado en Guanajuato, México.

Palabras clave: Identidad, Formación de Profesores, Historias de vida, Práctica Pedagógica.

Abstract:

The professional activity of teachers is guaranteed by an initial training offered by the Escuela Normal in Mexico and the achievement of a degree in Education, similar to Magisterio degree studies in Higher Education. This educational process is articulated with one's own personal history, previous experiences, external and internal motivations beyond the fulfillment of an institutionalized curriculum.

The investigation of the Official Higher School of Guanajuato in Mexico proposes to develop the students' professional identity, considering their personal trajectory as a process of professional socialization with pedagogical beliefs that emerge from several experiences to guide their teaching identity. Under the methodology of Grounded Theory, the discourse of students of the Bachelor's Degree in Secondary Education, Specialized in Telecommunications and Mathematics is analyzed in an autobiography. The elaboration of the theory regarding the study object is based on the inductive analysis of qualitative data. Its selection is defined by theoretical sampling and saturation, with a conceptual arrangement, codification and constant comparison until categories with common properties are identified.

It is concluded that the voices of first grade students are situated in three socio-cultural settings: influence received, vocational idea and employment needs, which include internal mind-structure meanings prior to their entrance to the Normal School as well as preconceived ideas about the educational world, the teacher's being, where they form new conceptions and leave others, in an upward loop of knowledge, experiences and challenges during the initial teacher training process in Guanajuato, Mexico.

Keywords: Identity, Teacher Training, Life Stories, Pedagogical Practice.

1. Planteamiento inicial

Es posible recuperar y construir la identidad, elaborando propuestas de orientación o visión filosófico-pedagógica crítica que respalde a lo institucional para que sea posible resolver este desfase entre prácticas de enseñanza de los futuros profesores y las cualidades y competencias que se le piden que posea. Saavedra (2005) señala:

Por tanto, es posible desarrollar la capacidad del sujeto para pensar la realidad (en devenir, como articulación de procesos y en una cierta direccionalidad) a partir del saber cotidiano, si a través de él se puede pensar lo pertinente de la realidad. Uno de estos medios es la educación (p. 30).

Se parte de la construcción del objeto articulado, la configuración de la identidad a través de la formación del profesorado, con la ayuda de cuerpos teóricos que sinteticen el conocimiento construido en el pasado (lo dado) como punto de partida (en el presente) para articularse con lo aún no devenido (el por-venir); y de lo

experiencial, centrados en la identidad personal y social, en donde se analizan las percepciones sobre profesión e identidad de los futuros profesores y el modo como los conocimientos, emociones, creencias y significaciones personales e institucionales adquiridas configuran su identidad. En este sentido, Jarauta (2017) expresa que:

La identidad, por tanto, no puede entenderse al margen de procesos de interacción y dialogicidad (interna y externa) constante, lo que nos conduce a considerar la formación del maestro más allá de su profesión, abordando las distintas dimensiones que conforman la identidad docente como contenido mismo del proceso de enseñanza-aprendizaje (p. 106).

La conformación de dicha identidad se encuentra estrechamente relacionada con características personales propias, son éstas las que permiten ser individuo y parte del grupo de una profesión, ello facilita o dificulta la forma de asumirse como profesores, pues no es solo poseer dominio del tema, la eficiente organización de la clase o el manejo del grupo, lo que hace a una persona ser un enseñante, sino también la propia historia personal que se evidencia en los rasgos de su personalidad en el ejercicio de la profesión; es decir, la dimensión existencial de su identidad profesional docente (Ávila-Cuello, 2019).

La construcción del conocimiento se plantea desde la identificación en los estudiantes de aquellas percepciones, imaginarios o situaciones propias que refuerzan y muestran los rasgos que caracterizan la personalidad docente en un proceso de construcción continuo y creciente desde su inicio y que muestran cómo la identidad del profesorado tiene su origen en la identidad personal, su imaginario individual, social y configuración, que alimentan el proceso de formación. Buitrago & Cárdenas (2017) afirman:

Dicha identidad se estructura a partir de la motivación que subyace a la intención de ser maestro y al ideal de profesor que se quiere alcanzar, ya que la imaginación juega un papel fundamental en la construcción de la identidad, asociada al reconocimiento de las competencias, status como actores de cambio socioeducativo y actuación ética en la profesión (p. 3).

Este planteamiento cobra especial relevancia pues atiende a significados que el estudiante, profesor en formación, le da a su propia persona; y que puede, a través de su autoimagen, atribuir significados concretos a sus acciones durante la práctica pedagógica. Esto le permite expresar nuevas formas de pensar y sentir en sus relaciones consigo mismo y con los demás. Asimismo, este “yo” personal con el que inicia su formación en el magisterio integra *habitus* previos enriqueciendo esquemas que lo conforman, y que progresivamente definirán o no, su identidad como profesional. Con esto es posible que se consolide el autoconcepto del ser profesor y sus manifestaciones en el contexto educativo.

Esto permitirá un acercamiento de cómo se perciben los profesores en la actualidad y el valor social que asignan a su trabajo, la figura del profesor de secundaria cuestionada por diversos actores sociales tales como, el Estado, familia, gremio sindical, medios de comunicación, sistemas públicos de evaluación educativa, entre otros, en el entorno educativo mexicano. En cierta medida, esto afecta el modo

cómo los profesores se perciben a sí mismos, interpretan y ejecutan su trabajo en el campo educativo. Jarauta (2017) señala que la “socialización profesional” refiere que los procesos se construyen en interacción con los otros, y dan lugar a su identidad personal y social, particularmente en los profesores, ya que son anteriores a la preparación profesional futura para la enseñanza, integrando experiencias familiares y escolares, “experiencias” que pueden llegar a ser determinantes al elegir estudios de magisterio, y que representan la dimensión esencial de la identidad profesional docente, determinada por una cultura hegemónica que permea la actualidad, muy próxima a creencias pedagógicas relacionadas con un “mecanicismo cosmológico”, que compagina comprensión y explicación causal, sin dejar clarificada la articulación entre causalidad mecánica y causalidad final Pérez-Ferra y Quijano, (2018).

2. Justificación

La Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato, institución encargada de formar profesores, tiene como principal desafío, coadyuvar en el maestro en formación con una identidad personal y profesional que atienda desde su propia consolidación el reto educativo y socializante que demanda una sociedad cambiante y globalizada. Que, desde su interior, debe replantear su modelo educativo en la formación de profesores, tanto en la aplicación del Plan de Estudios 1999 como en el Nuevo Plan 2018 en México.

Sin embargo, el mundo también se explica desde el ser profesor, donde es posible plantear la formación de la propia integridad como elección personal y compromiso configurado por valores y principios. Es patente la veracidad y transparencia de las acciones personales, sobre las que Domingo-Moratalla (2008) argumenta que:

El reconocimiento de todo sujeto de la comunidad educativa -o de todo afectado por las decisiones que se tomen en dicha comunidad- como interlocutor válido es consustancial a las éticas aplicadas. Lo que se debe hacer en la docencia, se tiene que forjar en las distintas esferas de la vida social (en comisiones, en comités, en códigos y en la opinión pública) que constituyen la intersubjetividad moral que se va descubriendo mediante la reflexión y la acción (p. 21).

De manera complementaria, la formación del profesorado -siendo permanente y continua-, puede ser agente transformador de la sociedad. Es a partir de la visión conceptual en el contexto actual, del desarrollo humano del profesor, constituido como un proceso de significación personal y social, cuya finalidad es trascender su identidad para acoger al “otro”, a sus alumnos. En esta línea de pensamiento, es así como García-Pérez y Mendia, (2015) indican que:

El acompañante como educador (o el educador como acompañante) es una persona adulta que contribuye con sus competencias y bagaje experiencial al itinerario de crecimiento personal y social de las personas y grupos en el proceso educativo. La persona adulta aporta su crítica constructivista, su trayectoria y su empatía para estimular al grupo y al individuo a que construya su propio proyecto (p. 44).

En este sentido, esta investigación de corte interpretativo, sobre la elaboración de la identidad está constituyéndose en una perspectiva de articulación de distintos aportes de nuevos paradigmas; como una opción que rompa límites de la racionalidad científica, con lógica inclusiva, que revalorice los componentes subestimados. “El enfoque de investigación sustenta la transformación del sujeto en conciencia, lo que implica la ruptura subalterna del sujeto, mediante la perspectiva y capacidad de pensar y reaccionar frente al medio, que requieran saber pensar el saber” (Saavedra, 2014, p. 24).

Pero ¿es realmente la ciencia el epicentro del conocimiento? En palabras de Kuhn (1971) hemos sido mal conducidos por los aspectos fundamentales de la ciencia.

La ruptura epistémica constituye el primer paso para la nueva visión del conocimiento, el modo de comprender la realidad, ya no se plantea la pregunta ¿que sabemos? sino ¿cómo sabemos? El observador forma parte del conocimiento que produce; por lo tanto, sus descripciones están impregnadas de propiedades o particularidades, la nueva visión entiende al observador como descriptor del conocimiento, pero también de la vida misma y su relación. Se habla de una epistemología y ética en estrecha relación, ya que la primera constituye el elemento fundamental para tomar decisiones que implica el compromiso surgido de la segunda. “El planteamiento cosmovisivo se transfiere al conocimiento científico y al conocimiento humano como inseparable, ciencia y cultura como una misma, una epistemología de segundo orden” (Saavedra, 2014, p. 32).

La formación del profesorado es narrable como un acontecimiento que recoge experiencias tejidas desde lo profesional con estructura personal, es plantear a los formadores desde el pensar y recordar su historia de vida, para interiorizar sus trayectos que los llevaron a configurar rutas encaminadas a la profesión de magisterio. Reconceptualizar experiencias vividas en lo educativo mediante vinculación con la vida personal, entramado que integra la formación de la identidad en un contexto histórico social, donde es posible brindar aportes desde relatos de formación de la identidad y de la educación de la memoria, se proponen mirar y asumir cada acontecimiento histórico desde la comprensión y la imaginación. Toda experiencia, ya sea primera o sucesivas en el tiempo, se suma en la historia de vida, y es un cúmulo integrado de experiencias, que le da unidad al sujeto que lo vivencia. En palabras de Delory-Momberger (2014):

La noción de biografización, al dar cuenta de la dinámica temporal y estructural de la experiencia captada en la historicidad de una existencia singular (en una biografía), permite, me parece, pensar a la vez la unicidad y la plasticidad de la experiencia, su singularidad irreductible y su maleabilidad (p. 10).

La visión es posible desde la interiorización del autoconocimiento, como proceso de identificación de los rasgos de la personalidad, que puede ser entendida como el conjunto de patrones relativamente estables en el hacer, sentir y pensar, en comunión con el reconocimiento de la trayectoria profesional, vista en retrospectiva y en la búsqueda del sentido de sus significados, Medina & Domínguez (2001):

(...) han evidenciado la perspectiva histórica centrada en el autoanálisis de las experiencias formativas representativas en la línea de vida o en el diálogo biográfico aporta gran riqueza al desarrollo profesional del formador docente, significa que puede profundizar en su proceso de desarrollo (...) Estos aspectos han contribuido a evidenciar en cada formador los procesos más representativos y a situarle en el verdadero responsable de su realización y desarrollo profesional. (p. 353)

Se busca la intersubjetividad que se plasma en la narración escrita sobre la formación adquirida a lo largo de la vida escolar, y se sitúa en formas de sentir, hacer y ser docente con recopilación de lo vivido y significado dentro del aula, esta perspectiva del mundo escolar, que traducen en los normalistas como rasgos presentes o ausentes dando lugar al desarrollo de habilidades cognitivas, sociales y emocionales. “Esto como proceso que inicia desde su propia autoconciencia, auto-reflexión que desencadena toma de decisión, permitiendo enriquecer su formación y su condición dialógica” (Pérez-Ferra, 2013, p. 57).

Pregunta de investigación

¿Existe una identidad profesional ligada a la identidad personal a partir de la formación generada en instituciones formadoras de profesores?

3. Relato metodológico

Objetivos de la investigación

Describir perfiles personales y profesionales de estudiantes en formación de profesores en Escuelas Normales (instituciones que brindan estudios de magisterio en Educación Superior de México).

Analizar las relaciones que se producen entre los discursos de los estudiantes aspirantes a profesores de la licenciatura en educación secundaria con respecto a la construcción de su identidad profesional.

Metodología

El estudio plantea análisis de los perfiles personales y formativos de veintitrés estudiantes en la Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato que participan como informantes clave y pertenecen a dos grupos de primer grado de la licenciatura en educación secundaria en las especialidades en telesecundaria (13) y matemáticas (10), con sentidos y expectativas diversas respecto a la formación inicial docente.

La investigación es parte de un proyecto de mayor alcance que pretende abordar cómo se construye la identidad profesional, desde las voces de los estudiantes de la licenciatura en educación secundaria en primer y cuarto grado y de egresados con cinco años de desempeño profesional.

Los estudiantes de primer grado de la Licenciatura en Educación proceden de diversos municipios del estado de Guanajuato (México): Dolores Hidalgo, Silao,

Irapuato, Valle de Santiago, Yuriria, Romita, Pénjamo, Cortázar, San Miguel de Allende o Guanajuato, inician a cursar sus estudios en la Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato, con modalidades de bachillerato (técnico, general), ninguno de ellos con la línea formativa para iniciar estudios de magisterio en educación superior. Se caracterizan por tener nivel socioeconómico medio bajo, con entornos no alfabetizadores y poco acceso a fuentes directas de cultura (centros de desarrollo de música, literatura, artes visuales, teatro, danza, entre otros), entornos familiares de media y baja escolaridad, en donde se encuentran campesinos, obreros, comerciantes, hijos de profesores o familiares profesores de educación básica y media superior. La mayoría de estos estudiantes han elegido la profesión de magisterio como última alternativa, como salvaguarda profesional y económica con trayectos inconclusos en estudios universitarios.

Para indagar en la identidad se hizo uso de veintitrés narrativas autobiográficas, de un total de cincuenta y siete, considerando como criterio de selección la calidad de las aportaciones, con varios ejes de indagación sobre sus historias de vida de manera voluntaria, a partir de la puesta en común y caracterización de la formación en dos de sus profesores en la carrera normalista, ello facilitó que el estudiante realizará una reflexión más profunda sobre su toma de decisión en el estudio de magisterio. Las narrativas han sido utilizadas, no solamente como elementos para recoger información, sino también como recurso, mediante el cual, los normalistas redefinen su propia identidad, ya que abordan su formación mediante el desarrollo de un pensamiento reflexivo que los sitúa en el centro de su propia formación (Ramos-Morales & Serrano Castañeda, 2017), que Bolívar (2014) concreta del siguiente modo: “[...] cuando se narra una vida no sólo se recoge lo que se ha aprendido en ella, sino que en el acto de narración mismo acontece un aprendizaje” (p. 720).

A partir del análisis se identifican procedencias, trayectorias escolares, historias de vida que tienen encuentros y aspiraciones puestas en la formación de profesores. Mediante narrativas autobiográficas, se procedió a un análisis interpretativo inductivo mediante la “Teoría Fundamentada” (Osses, Sánchez-Tapia e Ibáñez-Mansilla, 2018), generándose categorías y metacategorías centradas en las narrativas autobiográficas de los estudiantes informantes, que expresan su visión del mundo. En este tipo de estudios, como expresa Corbin (2016):

La Teoría Fundamentada se compone de: a) Conceptos creados a partir de los datos que se agrupan en categorías (o conceptos de más alto nivel). b) El desarrollo de categorías en términos de sus propiedades y dimensiones. c) La integración de categorías y niveles más bajos de conceptos en un marco teórico que ofrece información sobre un fenómeno o una serie de fenómenos y que da pistas para la acción. Esta integración final es la que lleva los hallazgos de la investigación de la descripción a la teoría (p. 17).

Desde esta perspectiva, Álvarez (2016, p. 21), expresa que “las categorías de codificación están “conectadas a tierra” o se derivan de los datos a posteriori mediante la identificación de propiedades, conceptos y categorías dentro de los datos cualitativos” para la construcción de teoría acerca de las escuelas, los procesos educativos, y en la formación del profesorado. El punto de vista narrativo no representa construcciones teóricas preestablecidas y cerradas, sino más bien muestra

un proceso en marcha, un modo de participación en la historia colectiva del conocimiento (Kushner, 2010).

La identidad es esencial en el docente por sus motivaciones, satisfacción y competencias. Al reflexionar sobre sus acciones en escenarios específicos, autodefiniéndose en un relato, constituye su identidad narrativa. No es sólo recordar el pasado, es recrear y construir sentido a la propia vida. Es posible modelarse a sí mismo desde la forma de narrar los propios relatos.

Se ha planteado como estudio cualitativo porque facilita expresar nuevas formas de pensar y sentir en sus relaciones consigo mismo y con los demás desde el paradigma hermenéutico interpretativo, buscando un acercamiento puntual a la realidad contextual donde los sujetos son capaces de evocar su pasado con significados emocionales, sociocognitivos, y diversas relaciones establecidas en un entorno familiar, amistades, e interacciones sociales en un momento sociohistórico. Vargas (2011), expresa esta realidad, afirmando que:

Bajo este paradigma el conocimiento es la construcción subjetiva y continua de aquello que le da sentido a la realidad investigada como un todo donde las partes se significan entre sí y en relación con el todo. El conocimiento avanza a través de formulaciones de sentido común que se van enriqueciendo con matices nuevos y depurando con mejores interpretaciones hasta llegar a conjeturas cada vez más ciertas (p. 17).

Desde sus inicios la investigación cualitativa parte de la hermenéutica y la narrativa a partir de los años 60 y 70. Los sujetos le brindan significado a lo que sucede en su entorno social y elaboran visiones particulares de su cultura, para ello las ciencias sociales atienden y escuchan a la interpretación que los mismos sujetos le dan a sus experiencias y a la construcción de sentido de lo que les acontece (Kushner, 2010).

Los estudiantes cuentan acerca de su experiencia escolar que no solo es un conjunto de hechos o acontecimientos, sino fundamentalmente son narraciones que exponen significados de un tiempo histórico, antes y durante su proceso formativo inicial, la forma como construyen estos hechos permite visualizar la transformación en condiciones para la acción futura.

La narrativa permite que el estudiante encapsule un entramado de nociones y posicionamientos basados en creencias, emocionalidades e ideologías sobre la constitución docente, se plantea integrar nuevas formas de observar la realidad educativa, donde el sujeto es centro de la transformación contextual. Lo que cuenta es la narración de lo que se recuerda más que lo que se vivió. Rivas (2014) establece dos puntos de partida:

Por un lado, el recuerdo es histórico; esto es, se construye desde el conjunto de experiencias vividas y los contextos en donde acontecieron. Por otra parte, el acto de narrar es contingente, fruto de las condiciones en las que se produce. Ambas cuestiones nos remiten a una mirada netamente constructivista y crítica. La vida no es más que la narración que hacemos de ella en unas condiciones particulares (p. 22).

4. Resultados

Una vez analizadas las narrativas sobre la decisión de ser docente surgen varias categorías con el método de la comparación constante y con una codificación teórica, con el propósito de develar la subjetividad de los estudiantes normalistas de primer grado. Una subjetividad puesta en diversos significados con gran carga personal donde se observan aspectos emocionales, ideológicos, pero sobre todo historias de vida que se desarrollan en múltiples entornos de los que se derivan complejidades.

Éstas complejidades emanan del contexto que envuelve a familias en un sinfín de problemáticas, alumnos que migran en su mayoría de diversos municipios del estado de Guanajuato, y muy pocos provienen de donde se localiza la Escuela Normal. Causando un impacto en los estilos de vida de los normalistas, con la separación de un núcleo familiar para movilizarse a una ciudad diferente a su lugar de origen. Una sacudida a la adolescencia tardía frente a su nueva concepción de ser estudiante de educación superior, nuevas rutinas de vida se instauran durante cuatro años de estancia en la Escuela Normal en una ciudad ajena a su contexto de origen.

Se extrae del recuerdo aquellas experiencias significativas, traducidas al hoy con ópticas envueltas de emocionalidad y posibilidades de lo deseado, aspiraciones y visiones de futuro, aquello que pudo ser, donde lo circunstancial y lo posible se convierte en la única forma de justificar lo no logrado.

Un marco contextual que establece diversas pautas y no solo estructuran formas de ser como estudiantes, sino grandes expectativas sobre la profesión de maestro, emerge desde el currículo la noción del buen profesor, y en el campo de prácticas emerge la inducción de un sistema rígido y vertical propio de la escuela pública en México.

Tabla 1
Macro categorías relativas a la investigación

CATEGORÍAS	Influencia recibida	Idea Vocacional	Necesidad Laboral
Subjetividad	-Familia	-Gusto por la atención del otro	-Búsqueda laboral
	-Profesores -Profesores ejemplares -Amigos conocidos profesores	-Experiencias previas -Habilidades para comunicar	-Economía de carrera -Carrera trunca
Historicidad	-Un entorno de familia docente.	-Actitud para servir y brindarse al otro.	-Oportunidades para inserción laboral.
	-Profesores que aconsejan la docencia. -Profesores como modelo profesional.	-IncurSIONa en acciones relacionadas con la docencia. -Cualidades interpersonales para comunicar.	-Situación económica difícil. -Trayectos académicos sin terminar.

Fuente: Elaboración propia

Existen tres categorías que emergen de estas historias de vida narradas por estudiantes normalistas, una referida a la *influencia recibida* que se caracteriza por una familia que predispone para la profesión docente, una especie de tradición familiar que se conserva de forma generacional, aquí los padres son profesores que han alcanzado posicionamientos hegemónicos en el sistema educativo estatal y que desean que sus hijos transiten de forma profesional por las mismas rutas laborales; no importando las decisiones de los hijos, existe un convencimiento desde las edades tempranas para tomar la decisión de estudiar para ser profesor en una Escuela Normal.

En el proceso de elección de carrera se entremezclan dos sensaciones distintas y contrapuestas: ilusiones frente incertidumbres. En torno a cada una de ellas puede llegar a “dominar” un deseo, también sueños personales, e incluso ambiciones más íntimas; todo ello son factores que interceden en sus decisiones. Frecuentemente, en el ámbito de la enseñanza superior, encontramos estudiantes que no acceden a la carrera por propio convencimiento sino por influencia generacional; en otros, sin embargo, esta misma realidad ha desplegado sobre el sujeto el efecto contrario, desencadenando un rechazo hacia la profesión ejercida por padres y/o abuelos (Sánchez-Lissén, 2009, p. 104).

Mi familia está llena de docentes, mis padres, un hermano, tíos y primos, esta carrera ha puesto los alimentos en nuestras mesas desde que tengo memoria, así que me atreveré a decir que conozco de ella por experiencia ajena; conocía tanto a corta edad que comencé a aburrirme antes de entrar en la Normal, y claro que influyó en mis decisiones de vida. Para no hacer larga la historia, mi padre empezó a ser “enlace” de Irapuato para lo cual necesitaba mucho de su tiempo, así que yo lo suplía en el salón hasta que llegó el interino que iba a cubrir su lugar en la escuela, me gustaba estar ahí porque me parecía divertido ayudar a los niños del rancho a ver más allá de su comunidad, me gustaba hacerlo desde secundaria ya que era el encargado de enseñar inglés a mis tres sobrinos mayores por órdenes de mi madre. (INF1)

En mi familia, mi padre y mis hermanos mayores trabajan en telesecundaria. Desde pequeño he oído hablar en mi casa de los niños, de sus problemas y de las alegrías y tristezas ligadas a la formación de los niños. He de decir que es un tema que siempre me agrada. Pero también siento una cierta incertidumbre si será esa la profesión para la que valgo y tengo vocación para ello. Pero mi padre me ha orientado para seguir sus pasos. Yo voy viendo ahora en qué consiste realmente la profesión, pero a veces siento cierta desorientación, ya que realmente, no sé todavía si es mi vocación profesional. (INF5)

Una segunda categoría *Idea vocacional* que transita en una gradualidad de fuerte a débil, estudiantes que encontraron motivación o/y el gusto por la docencia en experiencias previas, o cuentan con cualidades interpersonales para la comunicación o el liderazgo, otros que se instalan en un deber ser con actitud de servir al otro, algunos no tienen consciencia de lo que significa ser docente, sin embargo, consideran que es aquí donde pueden desarrollar sus potencialidades.

Mi primer acercamiento a la docencia fue cuando di mi servicio social en una escuela primaria apoyando a los chicos rezagados cuando yo apenas iba en 2do. semestre. Esto sin dudar, me agrado y me convenció más de que yo quería ser maestra. Los semestres

restantes del nivel medio superior desarrollé mi servicio social apoyando a una maestra con la revisión de exámenes, registro de calificaciones, revisión de trabajos y asimismo esto también me agradaba pues era parte del desarrollo, del producto de un estudiante. Para el último año no sabía que bachillerato estudiar porque a pesar de que tenía firmemente que quería ser maestra algo me jalaba a las ingenierías, esto que creo que fue por la presión de amigos y maestros que se sorprendían cuando escuchaban que me dirigía al bachillerato de humanidades; todos esperaban que me iría a algo más, a algo a lo grande, pues ser docente lo consideraban poca cosa para mí. De hecho, cuando me puse a investigar acerca de las licenciaturas para sacar ficha para el examen de ingreso sólo me enfoqué en educación y trabajo social. (INF16)

El gusto y preferencia por la actividad del profesorado se sitúa en relación a características personales, algunos estudiantes que se identifican en la interacción con los otros, y adquieren preferencia por el entramado que envuelve el mundo social. En este sentido, la elección es concluyente desde una orientación de diversas formas de ser que se convierten en determinantes cuando la idea de una actividad profesional se instaura como parte de su proyecto de vida. Pidello, Rossi, & Sagastizabal (2013) indican:

El reconocimiento que cada uno hace de estas necesidades como principales orientadoras de los comportamientos para la constitución de sí y de la dimensión dominante como necesidad valorada a satisfacer define las elecciones que permiten la construcción de un curso de acción apropiada (p. 4).

Estos nuevos demandantes de la enseñanza superior han pasado, generalmente, por un proceso más o menos largo de toma de decisiones hasta «aterrizar» en esta carrera de magisterio. A lo largo del mismo trayecto de elección puede haber primado momentos de incertidumbre, desconcierto, e incluso de especulaciones; y junto a ellos, otras etapas cargadas de ilusiones o de intereses personales caracterizados por la conquista de unos ideales (Sánchez-Lissén, 2002, p. 104)

Pienso que el estar formando mi identidad profesional, es a base de mis experiencias en la escuela normal, aunque al principio esta no era mi primera opción siempre tuve la expectativa de que quería ser parte de la vida de un ser humano, el poder ayudar a los demás siempre era mi ideal. Por ciertas circunstancias no seguí con la primera opción, y en segundo tenía esta bella profesión. Desde niña mi mamá me inculco que no había mejor profesión que el ser maestro pues te hacía más humanitario y una persona completa en todos ámbitos de los valores, que el título de ser maestro no se quita nunca, tu nombre siempre va junto a él. No digo o deduzco que por mi mamá soy maestra, claro que no, pero todas las características que tiene un docente son maravillosas y sin duda alguna, me gustaría tenerlas algún día (INF7).

La comprensión de las causas que originan la elección de querer ser docente expresa motivaciones de carácter humanista, el respeto a la vida individual y social, y la tendencia a la realización del yo con el logro ascendente de más cualidades personales. Pidello, et al. (2013) hacen referencia a ese pensamiento humanista cuando argumente que:

Presupone una persona abierta a su propia experiencia, cuya conciencia participante lo lleva a que considere cada estímulo, cada necesidad y cada exigencia como datos

originados en sus impresiones sensoriales, en su memoria, en el aprendizaje anterior, al tomar en cuenta su intensidad e importancia relativa y descubrir el curso de acción que más se acerca a la satisfacción de todas sus necesidades (p. 3).

Una tercera categoría referida a *Necesidad laboral* aglutina a estudiantes que tienen una visión sobre la carrera como salvaguarda para un empleo seguro, buscan la colocación e inserción laboral en plazas profesores, algunos llegan con compromisos familiares, o grandes necesidades económicas. Existe un aspecto en la toma de decisiones que cruza como línea vertical en todas las categorías antes mencionadas, y se refiere a la inversión económica en la carrera, declarando que es una profesionalización sumamente económica frente a otras carreras universitarias. Sin embargo, esta motivación extrínseca no es capaz de retroalimentar el sentido de autorrealización y vocación de servicio, de modo que los anhelos iniciales, conforme pasa el tiempo, conducen a la frustración y a la insatisfacción en la profesión.

Quando entré a la prepa aún tenía la duda si era realmente lo que quería, me hubiera gustado haberme ido por una ingeniería y aun lo pienso, algo así como mecatrónica, telemática, programación o algo así que involucrara tecnología, lógica, desarrollo de pensamiento lógico, pero aun así al momento de elegir carrera, volví a elegir la docencia, además mis papás y hermanas ya tenían esa idea en la cabeza, por lo que me sentí atada por un compromiso que me creí e hice creer a los demás. Cuando externaba mis dudas con mis papas, ponían caras de desánimo, afirmaban que la docencia era un trabajo seguro, que no tenías que matarte tanto, y que además era cómodo y muy bien remunerado. Así que cedí, me trajeron a sacar ficha en la Normal y ahora estoy aquí, aunque admito que también fue parte de una decisión propia porque tuve miedo a fracasar en otra carrera (INF20).

Estas categorías configuran un entramado frente a las experiencias escolares recibidas durante su vida, y las formas de percibir el mundo educativo, formándose un epicentro de construcción, junto con lo personal se suma su idea preconcebida, y lo profesional de su práctica pedagógica, será su identidad como profesor. Los estudiantes tienen creencias pedagógicas previas con las que inician su proceso de formación inicial en el magisterio.

Así comienza hoy a desprenderse que los profesores tienen ideas, actitudes y comportamientos sobre la enseñanza, debidos a una larga formación ambiental durante el proceso en que fueron alumnos. Estas concepciones previas, han sido llamadas también teorías implícitas o teorías personales. Estas teorías personales, han sido formuladas en la experiencia de la vida cotidiana del hogar y de la escuela, y por ello constituyen una estructura estable y que posee una plausibilidad, una evidencia que dificulta cualquier proceso que implique abandonar dichas estructuras (Johnson, 2010, p. 8).

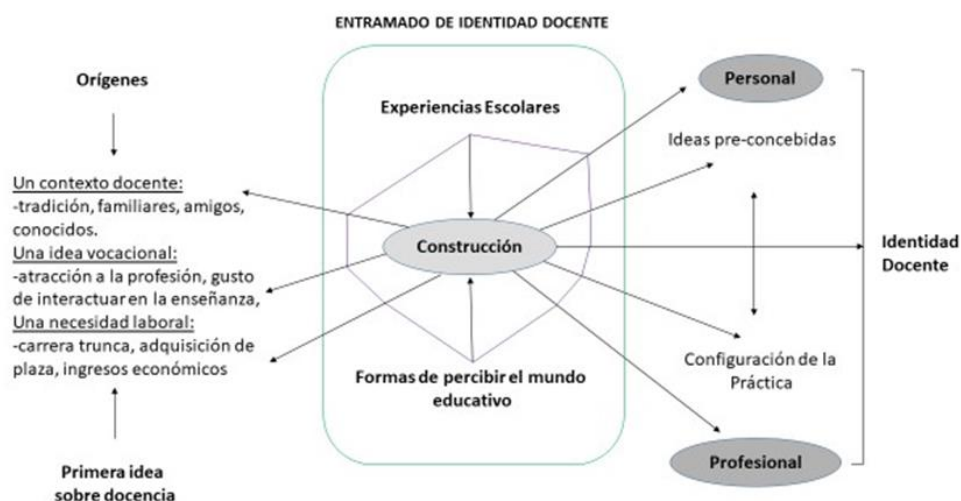


Figura 1. Entramado de Identidad Docente

Fuente: Elaboración propia

5. Discusión de resultados

Atendiendo a la pregunta de investigación y a los objetivos propuestos, puede rastrearse que la configuración de la identidad como profesor se convierte en receptáculo de todas estas intersecciones en torno al estudiante, se constituye en momentos históricos, influencias de contextos e historias de vida que construyen la personalidad y que determinan lo profesional.

La construcción parte de las ideas preconcebidas de sí mismo y diversas experiencias que se van sumando en la formación y práctica pedagógica, esto conduce al estudiante a forjar una identidad bajo el influjo de las esferas familiares y sociales en las que se circunscribe, y de aquellas formas en que relaciona y logra construir sentido consciente a su trayecto por la Escuela Normal. La noción de identidad profesional es una realidad psíquica que es necesario distinguir de la "personalidad", y que implica siempre una cultura profesional, es decir una identidad colectiva. (Saavedra, 2016), construida las más de las veces por experiencias vividas junto a las familias.

Unido a ello, se ha encontrado que a partir del "conocimiento de la práctica" el profesor aprende, se forma y ejerce sus funciones de modo situado a través de vivencias que improntan opciones de significado social, histórico, cultural y político, que suponen un posicionamiento ético ante el hecho educativo. En este sentido (Pérez-Ferra, 2013) plantea que:

Del mismo modo, la "indagación como actitud" facilita al profesorado la posibilidad de posicionarse ante los posibles dilemas que le van a surgir en el desempeño de su función docente ante un mundo cambiante: reformas educativas auspiciadas por planteamientos políticos, cambios constantes en la relevancia de los contenidos que

integran el saber vigente, conocimiento y adecuación a los nuevos modelos y métodos didácticos, o inicio de posibles procesos de deconstrucción de sus creencias previas, que pueden ser obstáculo para entender los actuales enfoques de la enseñanza (p. 5).

Conclusiones

En este proceso formativo, basado en la autoconciencia que generan las narrativas autobiográficas en los estudiantes, se encuentra la centralidad y las posibilidades de reconstrucción de la identidad profesional docente. De acuerdo con Pidello et al (2013) al elegir la profesión docente se forja un proceso de cambio en la subjetividad personal, en sus desarrollos cognitivos, afectivos y emocionales, con una nueva orientación de vida trascendental. La adquisición de nuevos aprendizajes, madurez psicológica y el despegue de capacidades, aptitudes y sentimientos que el estudiante descubre como positivas en sí mismo. Esto matiza la práctica pedagógica con elección de acciones para favorecer su logro.

Aunado a ello, permite constituir escenarios de formación que integra tejidos de significados de lo personal y profesional, en el entendido que los desarrollos más importantes del profesional docente son inherentes a la esfera personal en contextos situados; en sí mismo, al sujeto que educa, le es imprescindible el código de comprensión del mundo educativo y dejar huella con su eticidad, de tal forma, la identidad del profesorado se convierte entonces en el vehículo de la construcción personal y profesional, por lo que requiere experiencias trascendentales de vida.

Delory-Momberger (2014) afirma que los aprendizajes en la escuela conllevan en su interior saberes de diverso orden, disciplinares, procedimentales, pero también vivenciales, actitudinales y éticos. Que se manifiestan en conductas, interacciones, sensibilidad afectiva, pensamiento y acción. La escuela normal como espacio multidimensional -físico, cultural, social y político-, es el territorio de experiencias que definen la visión de futuro y la construcción de sentido existencial en la autoformación.

De esta manera, toda formación y su reflexión entrañan el fomento de una actitud indagadora de apertura, diálogo y aprendizaje permanente, parte esencial de la construcción de la identidad docente y elaboración de constructos propios desde lo que recibe del entorno educativo, social, moral y ético.

La identidad profesional se erige como configuración social que se va dando como resultado de la herencia histórica, consecuencia de la interacción entre semejantes del mismo entorno y de la transmisión de saberes de generación en generación, el reconocimiento en la estructura de las instituciones y la apropiación de los individuos de sus condiciones sociales en su vida particular (Saavedra, 2016).

Queda entonces intencionar la formación del profesorado con entramados personales y profesionales que impulsen desarrollos integrales en la configuración de la identidad, tomando en consideración que el estudiante normalista es un educando constructivo, quién va aprendiendo continuamente, y se ve comprometido de manera

constante con su aprendizaje y mejora. Es necesario reconocer en este proceso creciente, la importancia que adquiere su narrativa y reflexión que de ella se desprenda, sus relaciones interpersonales y el acompañamiento particular de la Escuela Normal, con sus constructos de apoyo, interacción e intercambios sociales que coadyuven a un proyecto de formación al centro que integre lo esencial de la condición humana, trabajar para y con lo humano como germen del desarrollo profesional docente.

Hablamos de una concientización colectiva que pone al centro la historicidad y la subjetividad al servicio de una visión de futuro, que permite a través de lo posible, la lectura de la realidad educativa. Rivas (2010) señala que:

Las biografías, por tanto, no hablan sólo de los sujetos individuales, sino que fundamentalmente nos ponen de manifiesto los contextos sociales, políticos y culturales en los que éstas se han ido construyendo. Como ya decía en otro momento se trata de una estrategia para dar «voz» a los sujetos, como participantes de una realidad educativa, política y social, a partir de la cual es posible reconocer los diferentes contextos mediante un proceso de deconstrucción ideológica (p. 21).

Este es el primer momento de la investigación, el inicio en donde se hacen presentes las percepciones y preconcepciones de la identidad docente, una ventana para continuar estudiando los constitutivos que impregnan los desarrollos personal y profesional durante el trayecto en la Escuela Normal. En esta gradualidad formativa que sitúa al estudiante en diferentes etapas del currículo, al paso del tiempo, mostrará la identidad que va construyendo, además del desarrollo progresivo de competencias profesionales que dan cuenta de la asunción del ser docente o no. Esto permitirá contrastar si estas primeras ideas prevalecen, se han deconstruido o cambiado.

Resulta indispensable replantear a la Escuela Normal con procesos formativos para el desarrollo personal y de habilidades para la docencia desde el ingreso al primer grado cada semestre hasta el egreso, en tutoría grupal e individual y/o actividades co-curriculares permanentes, con la finalidad de que los estudiantes puedan avanzar en su autopercepción como profesores de educación secundaria.

Además, los propios formadores de profesores requieren reflexionar sus propios procesos formativos para el acompañamiento cognitivo-afectivo de los estudiantes, atendiendo a sus voces para fortalecer el desarrollo de estos últimos, antes, durante y después de los periodos de práctica pedagógica en la escuela secundaria.

Queda entonces, establecer estructuras como basamento en el diseño curricular de los planes de estudio de magisterio, que permee no solo en desarrollos profesionales didácticos-pedagógicos, sino en aquellos aspectos del ser profesor que impacten en el yo personal y del cual habrá de desprenderse la eticidad y ética del profesor, se hace necesario atender todas las esferas y potencialidades del futuro desde las escuelas de magisterio que habrán de ser determinadas por un saber, saber hacer y saber ser, aspectos necesarios e indisolubles para evolucionar los sistemas educativos e impactar en mejores sociedades, en mejores seres humanos, en un mundo mejor.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, J.M. (2016). *Qualitative and Narrative Assessment of Self-Concept and Identity: A Grounded Theory on Ethnic and Racial Labeling in America*. Seattle: University of Washington State University.
- Ávila-Cuello, O.S. (2019). Sujetos, derechos y transformaciones: Miradas y preguntas a partir de la investigación educativa. *Acciones e Investigaciones Sociales*, 39, 159 - 179. DOI: https://doi.org/10.26754/ojs_ais/ais.2018393236
- Bolívar, A. (2014). Las historias de vida del profesorado. Voces y contextos, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(62), 711-734. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=140/14031461004>
- Buitrago R. & Cárdenas R. (2017). Emociones e identidad profesional docente: relaciones e incidencia. *Revista Praxis & Saber*, 8(17) 225-247. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. DOI: <https://doi.org/10.19053/22160159.v8.n17.2018.7208>
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*: Madrid: Visor.
- Corbin, J. (2016). La investigación en la Teoría Fundamentada como un medio de generar conocimiento profesional, en Bénard S. (Coord.). *La Teoría fundamentada: una metodología cualitativa* (pp. 13-54). Aguascalientes: Universidad Autónoma de Aguascalientes. Recuperado de: https://www.uaa.mx/direcciones/dgdv/editorial/docs/ve_teoría_fundamentada.pdf
- Delory-Momberger C. (2014). Experiencia y formación. Biografización, biograficidad y heterobiografía. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(62), 695-710. Recuperado de <http://www.seg.guanajuato.gob.mx/Ceducativa/CDocumental/Doctos/2014/agosto/Experienciaformacion.pdf>
- Domingo-Moratalla, A. (2008). *Ética para educadores*. Madrid: Promoción Popular Cristiana.
- García-Pérez P. & Mendiá R. (2015) Acompañamiento Educativo: el rol del educador en aprendizaje y servicio solidario. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 19(1), 42-58. Recuperado de: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev191ART3.pdf>
- Hargreaves, A. (1996). *A vueltas con la voz*. España: Kikiriki. 42/43: 28-34. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/162794>
- Jarauta, B. (2017). La construcción de la identidad profesional del maestro de primaria durante su formación inicial. El caso de la Universidad de Barcelona. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(1), 103-122. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/567/56750681006.pdf>

- Johnson-Mardones D. (2010) *Identidad y formación docente de los profesores principiantes. Un enfoque biográfico-narrativo*. Congreso Iberoamericano de Educación, Buenos Aires, 13 al 15 de septiembre. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/278676400_Identidad_y_formacion_docente_de_los_profesores_principiantes_Un_enfoque_biografico-narrativo
- Osses, S., Sánchez-Tapua, I. e Ibáñez-Mansilla, F. M. (2018). Investigación educativa en educación. Hacia la generación de teoría a través de procesos analíticos. *Revista Estudios Pedagógicos*, 32(1), 119-133. Recuperado de <http://revistas.uach.cl/index.php/estped/article/view/3388>
- Kuhn, T. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica. Recuperado de <https://materiainvestigacion.files.wordpress.com/2016/05/kuhn1971.pdf>
- Kushner, S. (2010). Prólogo: Recuperar lo personal. En J. Rivas & D. Herrera (Coords.). *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad* (pp. 9.15). Barcelona: Octaedro.
- MacLure, M. (1993). Arguing for Your Self: Identities as an organizing principle in Teachers' Job and Lives. *British Educational Research Journal*. 19(4), 311-322. DOI: 10.1080/0141192930190401
- Medina A. & Domínguez M. (2001). Formación del formador de personas adultas: de la realización profesional a la transformación permanente de los entornos comunitarios. *Enseñanza*, 19, 353-383. Recuperado de: http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:20461/formacion_formador.pdf
- Pérez-Ferra, M. (2013). La actitud indagadora del profesor: Un proceso para desarrollar competencias en los profesores. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17(3), 57-72. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/567/56729527004.pdf>
- Pérez-Ferra, M. & Quijano, R. (2018). Análisis del discurso de los estudiantes de Magisterio sobre la contribución del practicum al desarrollo de su identidad profesional docente. *Educatio Siglo XXI*, 36(2), 331-352. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/j/333091>
- Pidello M, Rossi, B. & Sagastizabal M. (2013). Las voces de los profesores: motivos de elección de la carrera docente, valores subyacentes. *Revista Educación*, XXII (43) 113-128. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5056915>.
- Ramos-Morales, J. M. & Serrano-Casteñeda, J. A. (2017). A escrita autobiográfica de jovens e adultos no ensino superior. *Revista Brasileira do Educação de Jovens e Adultos*, 5(10), 77-89. Recuperado de <http://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/4409/2783>

- Rivas, J. (2014). Nuevas identidades en la formación del profesorado: la voz del alumnado. *International Journal of Development and Educational Psychology*, 7(1), 487 - 494. DOI: <https://doi.org/10.17060/ijodaep>
- Rivas, I. (2010). Narración, conocimiento y realidad. Un cambio de argumento en la investigación educativa. En I. Rivas & D. Herrera (Coordes.). *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad* (pp. 17-36). Barcelona: Octaedro.
- Saavedra M. (2005). La formación docente: Lectura posible de nuevas realidades en Gómez, M. & Zemelman, H. (Coordes.) (2005). *Discurso pedagógico. Horizonte epistémico de la formación docente*. (pp. 30-45). México: Editorial PAX.
- Saavedra, M. (2014) *Formación docente eficaz. Estrategia de Investigación Dialéctica Transdisciplinaria*: México: Editorial PAX.
- Saavedra, M. (2016) *Identidad docente y transdisciplinariedad*. Morelia: Escuela Normal Superior de Michoacán.
- Sánchez Lissén, E. (2009) Dos caras de la carrera docente: satisfacción y desmotivación. *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social* 16, 135-148. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1350/135012677010.pdf>
- Sánchez-Lissen, E. (2002). Elegir magisterio: entre la motivación, la vocación y la obligación, *Escuela abierta*, 99, 99 - 120. Recuperado [file:///C:/Users/HP/Downloads/Dialnet-ElegirMagisterio-286618%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/HP/Downloads/Dialnet-ElegirMagisterio-286618%20(1).pdf)
- Vargas, X. (2011) *¿Cómo hacer investigación cualitativa?* Jalisco: Etxeta.

Agradecimientos y financiación del artículo:

La Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato agradece la participación conjunta en el macro proyecto "Identidad Profesional de los Estudios de Docencia" iniciativa de las Universidades de Jaén, Málaga, Almería, Granada y Valladolid (España) y la Escuela Normal Superior de Michoacán (México). Estos son los primeros resultados del estudio.

Cómo citar este artículo:

Patrón, A. & Chagoyán, P. (2019). Los inicios de la identidad profesional en la formación del profesorado de secundaria en Guanajuato, México. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(3), 53-70. DOI: 10.30827/profesorado.v23i3.9399