# IDENTIDAD Y FORMACIÓN DOCENTE.
# EL CASO DEL CCH SUR

GILDA DE L LA PUENTE ALARCÓN

Aunque existen investigaciones muy interesantes sobre la formación docente en el nivel básico –como la de E. Sandoval (1995)- y en el nivel superior –como las de Arredondo (1995) y Chehaybar (1999)- no parece haber estudios referidos específicamente a la formación continua de l@s docentes del nivel medio superior, este fué uno de los motivos que oriento la investigación que fue realizado con docentes del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) plantel Sur, dependencia de Nivel Medio Superior de la Universidad Nacional Autónoma de México, fundada en 1971 como modelo innovador, que buscaba no sólo la oportunidad de adquirir conocimientos, sino la posibilidad de que se formaran para resolver problemas, indagar, tener una actitud cuestionante Se esperaba que adquirieran habilidades, modificaran actitudes y desarrollaran métodos para aprender a aprender.

En 1991, se inició la revisión del plan de estudios (Plan de estudios actualizado, 1996, p.1). Los cambios curriculares hicieron urgente diversificar las estrategias de formación para docentes de mayor antigüedad y reciente ingreso. El cambio implicaba asumir plenamente el papel de facilitador/a del aprendizaje desde una perspectiva constructivista. Los cambios efectuados algun@s lo vivieron como imposición ya que su participación fue poca o nula, otr@s consideraban que se alejaban del modelo original y algun@s, juzgaron que el diseño curricular no permitía ejercer la función de facilitador.

La reforma curricular significó para l@s profesor@s no sólo un cambio en los contenidos y/o las secuencias, sino que puso a prueba su identidad con la institución, con el modelo del CCH y con la profesión docente. Las discusiones acerca de la reforma

mostraron que no había plena congruencia entre lo que planteaba el modelo oficial, la manera en que se interpretaba y la forma en que se llevaba a la práctica.

De estos antecedentes surgió la necesidad de este estudio que se inicio con las siguientes preguntas de estudio:

> ¿Cuáles son las estrategias de formación docente mas relevantes para l@s profesor@s del CCH?
> ¿Cómo se perciben a sí mismos considerando sus cualidades y limitaciones?
> ¿Qué representación de la docencia está implícita en la manera en que perciben su actividad y tarea?
> ¿Cuáles son las estrategias identitarias que despliegan l@s profesor@s para resolver las tensiones entre su tarea y la actividad que despliegan?
> ¿Qué tan identificados están con la institución, modelo educativo y profesión docente

Que nos llevaron a plantear como objetivo

Determinar algunos rasgos de la identidad docente de l@s profesor@s del CCH, a partir del análisis de:

- Su autopercepción como docentes;
- La significación que le dan a la tarea
- La relevancia que le atribuyen a los procesos de formación
- Sus identificaciones con la institución y el modelo educativo

**Marco referencial**

Tres tipos de teorías orientaron el proceso de problematización, acopio de datos y análisis: teorías sobre: formación docente, identidad profesional y ciclos de vida profesional. De manera complementaria y ligada a la analítica de la identidad profesional recurrimos también al examen de las representaciones, entendidas como "construcciones mentales individuales o sociales que las personas se hacen de una realidad particular, los sistemas de sentido que orientan sus percepciones y su actuar" (Piret, Nizet y Bourgeois, 1996, p. 126).

La identidad, vista como un proceso dinámico y relacional, se construye a partir de estrategias identitarias. Estas consisten, según Kastersztein,(1990) en procedimientos que pone en marcha, de manera consciente o inconsciente, un actor individual o colectivo para alcanzar una o unas finalidades definidas explícitamente o situadas en el nivel del inconsciente (p. 24).

Las situaciones de interacción ocasionan conflicto y tensiones, para resolverlas los sujetos desarrollan estrategias identitarias. Para Kastersztein la estrategia identitaria es un conjunto de acciones coordinadas para obtener una victoria en el nivel interaccional y dinámico. (pp. 30-31). Ver tabla 1.

Tabla 1 Estrategias identitarias según Kastersztein.

| Estrategias Identitarias | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Pertenencia e integración | | | Diferenciación y singularidad | | |
| Conformismo | Anonimato | Asimilación | Diferenciación | Visibilidad Social | Singularización o Individualización |

Blin (1997) realizó su investigación en torno a la manera en la que los profesionales, que son docentes en una determinada institución educativa, recibieron o resistieron una innovación educativa. Si bien dichas categorías son muy útiles, en nuestro caso preferimos aplicar las que construyó C. Saenger (2005) al identificar determinadas tensiones entre la representación de la tarea y la manera en la que el docente realiza su actividad habitualmente (ver figura 1).

*Figura1. Tensiones identitarias en relación con la mediación.*

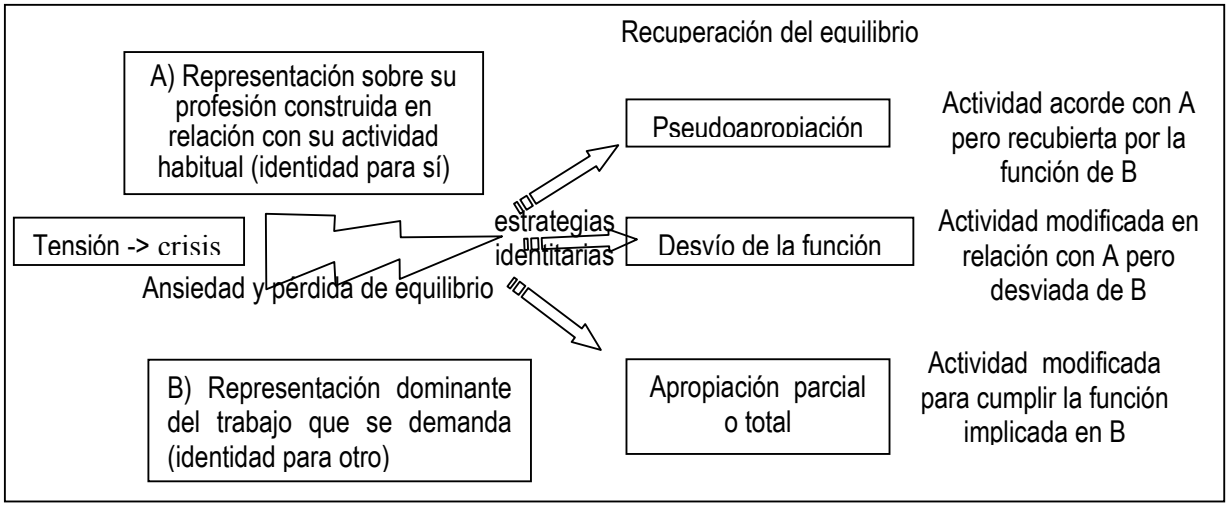
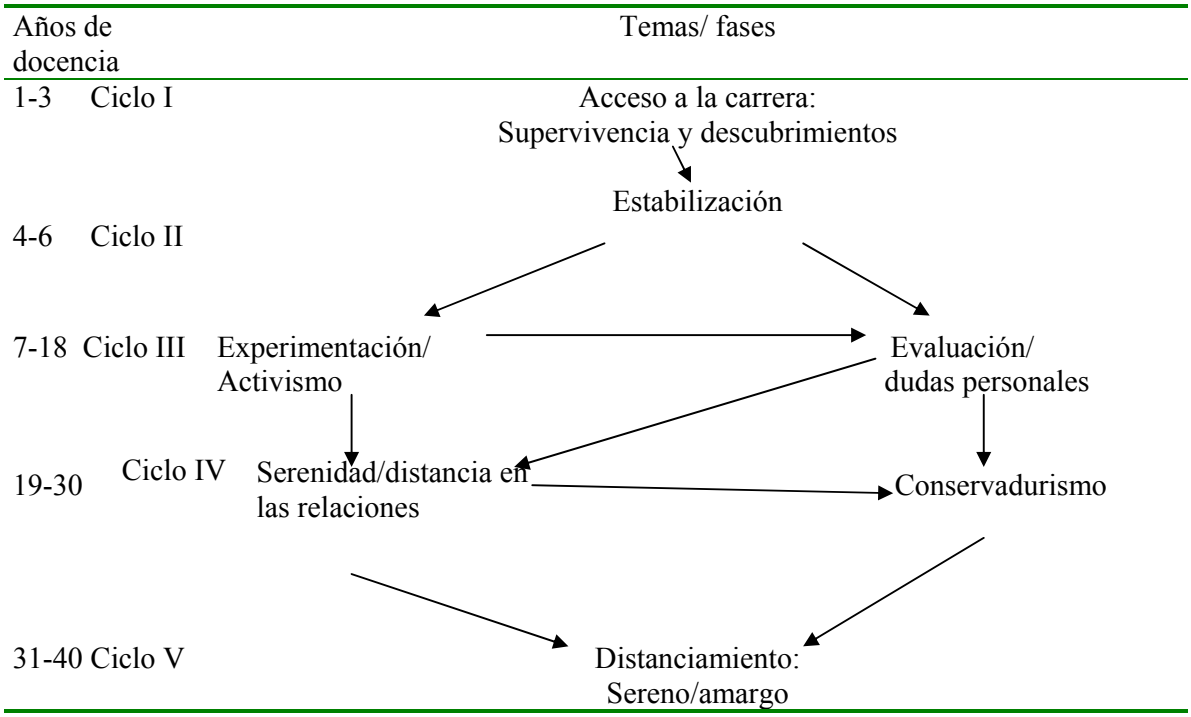



Figura elaborada por T. Yurén y C. Saenger (UAEM, 2005, p. 191).

En la teoría de los ciclos de vida Erikson (1982) planteó inicialmente ocho estadios para la vida del ser humano, en este estudio, trabajaremos los estadios VI y VII por ser estos en los que el (la) docente se desarrolla profesionalmente. La teoría de Erikson, aplicada a casos concretos, requiere de adaptaciones, en este caso fueron propuestas por Fernández (1997) que lo aplicó al campo de la educación básica, partiendo de que l@s profesor@s tienen una formación inicial y se incorporan inmediatamente al trabajo y Huberman, Thomson, y Weiland (2000) que consideran los años en el ejercicio de la docencia (figura 2).

**Figura 2 Modelo ideal de los ciclos del profesional docente**




Fuente :Huberman, Michael, Charles, L. Thompsom y Steven Weiland (2000), p 68

Estos ciclos se ajustan mejor a las características de l@s docentes de nivel medio superior.

**Metodología**

Esta investigación es de corte eminentemente exploratorio y parcialmente descriptivo, en el se combinan técnicas e instrumentos cualitativos y cuantitativos para obtener información significativa. Para adquirir dichos datos, usamos las siguientes técnicas: revisión de documentos, notas de campo, entrevistas y aplicación de cuestionarios.

Para validar, triangulamos, comparando los resultados de las entrevistas con los arrojados a través de los cuestionarios y –cuando fue posible- con los planteamientos de otros investigadores en casos análogos.

Las entrevistas se circunscribieron a tres temas: formación, identidad y representación de la actividad docente para aplicar entrevistas semiestructuradas y presecuencializadas.

Se contemplaron profesor@s de todas las áreas con diferente formación y antigüedad ,

genero y situación laboral. Los cuestionarios se aplicaron al 28% de 501 docentes para confirmar la información de las entrevistas. Dichos cuestionarios se elaboraron con 20 preguntas de: escala de actitud, ordenación, opción múltiple y una abierta. A la pregunta ¿Quién soy yo como docente? respondieron a otra que no se les hizo: "¿Qué soy yo como docente?" y describieron actividades como "dar clase", "preparo mi clase". Otros contestaron como si la pregunta hubiera sido: "¿Cómo realizo mi actividad como docente?" Las características que consideran positivas se refieren a características del/la docente como tolerante, respetuoso, creativo, dinámico, paciente, responsable, puntual, accesible, comprometido, trasmisor, preparándose, instrumentador del programa.

En relación con las limitaciones, pudimos observar que prácticamente cada uno da una respuesta distinta, en muchos casos, esa respuesta alude a características de la personalidad, como son: injusticia, ingenuidad, flexibilidad en el cumplimiento de reglas, voluntarismo, resistencia al cambio, sobreprotección, entre otras. Lo que destaca en las primeras cinco respuestas es una preocupación por mantenerse en los márgenes del modelo de docencia tradicional, pero simultáneamente se ve como defecto no terminar los programas, no saber manejar la valoración cuantitativa, el ser flexible, todo lo cual correspondería a una visión tradicional.

Se puede ver que algunas de las tareas mencionadas, como sería la de ser trasmisor de conocimientos, o la de querer que el alumno/a sea como el/la profesor/a, encaja con una representación social muy solidificada en nuestra sociedad, misma que corresponde con la concepción de formación de *Paideia,* que según Jaeger (en Yurén, 2000, p. 26) tenían los griegos, es decir, como moldeamiento. .

En cuanto a la formación l@s docentes del ciclo I consideran fundamental la formación institucional para conocer el modelo educativo a diferencia de los del ciclo II que lo mencionan como cursos y no como un programa integral. Los docentes de mayor

antigüedad de los ciclos III y IV, consideran que la formación no institucional es la más importante y destacan la interacción entre colegas para intercambio de experiencias. L@s del ciclo I y II en general le dan mas peso a la experiencia y no ven el valor formativo de las interacciones -aunque su dicho parece plantearlas como deseables, sobre todo los del ciclo II.

L@s maestr@s aluden permanentemente a su rol de "trasmisores de conocimientos"; habilidad de "saber manejar a los estudiantes", "llevar las riendas"**;** su preocupación por "terminar el programa", y al hecho de percibir a sus alumnos como "moldeables". Esto nos hace pensar que no han logrado una identificación con el modelo

Las estrategias que más frecuentemente se observan entre l@s profesor@s del CCH son estrategias de lo que Barrera (2004, 59) llama pertenencia e integración. Así por ejemplo, es común que profesor@s del Ciclo I, repitan parte del discurso del modelo como si estuviesen totalmente identificados con él, aunque ni la permanencia en la institución ni la experiencia pudiera haber contribuido a eso. Las estrategias identitarias que se revelaron en la investigación de C. Saenger (2005) con docentes de licenciatura, coinciden con las que encontramos nosotros en esta investigación. Saenger (2005, p. 191) encontró dos formas de conformización que también despliegan l@s profesor@s del CCH. La primera es la de pseudoapropiación que consiste en un proceso que implica varios pasos: a) se separa el discurso de la práctica; así, mientras que en el discurso el sujeto se asume como formador (en nuestro caso, como facilitador), en la práctica realiza la función de enseñante prescriptivo y transmisivo; b) descontextualiza el discurso de la formación (en este caso, el discurso del modelo CCH) y lo recontextualiza en el discurso referido a su práctica; c) incorpora a su representación el discurso recontextualizado para hacerlo congruente con su representación original, hasta el punto de estar convencido de que lo que acostumbra hacer, es lo que dice el discurso Así, la práctica que realiza el profesor sigue siendo la

misma –la tradicional- pero está convencido de que cumple con el modelo. Los siguientes fragmentos lo ponen de manifiesto:

- *Soy guía y trasmisora de conocimientos. CeM3CIV*
- *Requiere mucha paciencia, conocimientos y saber manejar a los estudiantes. E M7 CIII*
- *Después de vacaciones, continuo haciendo lo de siempre, a dar el temario .E H1CIII*

La estrategia de desvío que plantea esta autora consiste en aceptar que el modelo es valioso y que hay que modificar las funciones de la práctica, sin embargo, las nuevas funciones que adopta no se apegan a los rasgos del modelo. Así, por ejemplo, algunos maestros modifican radicalmente su práctica, dejan de "dar la clase" y ponen a los alumnos a que ellos "den la clase", considerando que esto es lo que requiere el modelo. Una tercera forma de resolver las crisis identitarias que identifica Saenger y que encontramos en l@s profesor@s del CCH, es la de asimilación bajo la forma de apropiación parcial o total del modelo. Algunas actitudes como excluir a algunos alumnos por su apariencia, ofender a los estudiantes, inculcarles miedo (NM 2001-2004).

Aunque l@s profesor@s de todos los ciclos expresan su identificación con la profesión docente y con la institución, la parquedad y carácter estereotipado de las respuestas correspondientes a los dos primeros ciclos, hacen suponer que responden lo que creen que deben responder; las respuestas en los ciclos III y IV son más elaboradas, mejor argumentadas y parecen reflejar un mayor convencimiento de su actividad y del modelo CCH. el carácter significativo de su actividad y especialmente en el modelo del CCH, que repercute en un mayor sentido de pertenencia institucional

La identificación con la tarea docente es mayor en l@s profesor@s de los ciclos III y IV esto nos permite suponer que más que de una vocación nata se trata de una

especie de vocación construida, hecho que se relaciona con lo que Dubar (2000, p. 4) llama "identificación reivindicada", que correspondería a una identidad "para sí". Por otro lado, mientras las tres cuartas partes de l@s profesor@s más antiguos dicen que no abandonarían la docencia si se les presentara otra oportunidad laboral con un salario semejante, entre los jóvenes el porcentaje baja considerablemente, sobre todo en l@s profesor@s del Ciclo II. Al menos la cuarta parte de entre ellos están en disposición de abandonar la docencia si encuentran otra opción laboral aún con el mismo salario. Esto significa, entonces, que la identificación con la docencia en el caso de los maestros más jóvenes suele ser "identificación atribuida" que corresponde a la identidad para otros (Dubar, idem.).

Consideramos que, para aliviar las tensiones de la labor docente y potenciar, su carácter significativo, sería necesario:

a) Facilitar una mayor interacción, tanto institucional como no institucional, entre l@s docentes.
b) Fomentar el trabajo inter y transdisciplinario, especialmente a través de dicha interacción horizontal entre docentes de las distintas academias.
c) Facilitar una mayor participación de l@s docentes -a través de foros, congresos, coloquios, cambio de planes y programas y proyectos de formación docente.
d) La dignificación de las condiciones de trabajo por asignatura.

En suma, convertir las crisis identitarias en experiencias formativas podría significar no sólo un cambio en la producción de la identidad profesional sino también y sobre todo, un cambio en la actividad del profesor que redunde favorablemente en la formación de los jóvenes.

**Bibliografía**


Agenda Estadística, 2001, México: Universidad Nacional Autónoma de México

Antecedentes del Colegio de Ciencias y Humanidades (2001). ” Consultado en. Agosto 2001 en www.unam.cch.mx

Barrera, M. (2004). *La formación en la modalidad a distancia, tensiones entre representaciones, configuración identitaria y actividad formativa. (El caso del politécnico virtual)*. Tesis de Doctorado, Universidad Autó noma de Morelos. Cuernavaca, Mexico.

Blin, J. (1997). *Représentations, pratiques et identités professionnelles,* Francia : L’Hartmattan.

Dubar, C. (2000), *La crise des identités. L’interprétation d’une mutation*, Paris : Presses universitaires de France,

Erikson, E. (2000). *El ciclo vital completado*. ((1ª edición en ingles 1982). España: Paidós.

Fernández, M. (1997). Ciclos de vida de la enseñanza. *Cuadernos de Pedagogía*, (266), 51-55.

Huberman, M. Thompson, C. & Weiland, S. (1ª ed en ingles 1997, en español 2000). Perspectivas de la carrera de profesor, en Bidle, B, Good. T, y. Goodson, I. compiladores, *La enseñanza y los profesores I,* Madrid: Paidós.

Kastersztein, J. (1999). Les stratégies identitaires des acteurs sociaux : aproche dynamique des finalités en Camilleri, C. Kastersztein, J. Lipiansky, E. M. Malwska- Peyre, H. Taboada, I. Vasquez, A. *Stratégies identitaires.* (3ª ed,) Francia : Presses Universitaires de France

Plan de estudios actualizado, (1996). Unidad Académica del Ciclo Bachillerato UNAM” (documento interno).

Saenger, C. (2005). Identidad /alteridad en el tratamiento de la distancia sociocultural en los dispositivos de formación de enseñantes de lenguas extranjeras. El caso de los formadores de las licenciaturas de enseñanza del francés lengua ex tranjera (FLE) en México, (1970-2004). Tesis de Doctorado, Universidad Autónoma de Morelos. Cuernavaca, México.

Se creó el Colegio de Ciencias y Humanidades. (1979). *Documenta*, (1), p.3.

Woods, (1995). *La escuela por dentro*, *La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.

Yurén, T. (2000). *Formación y puesta a distancia*, México: Paidós Educador.