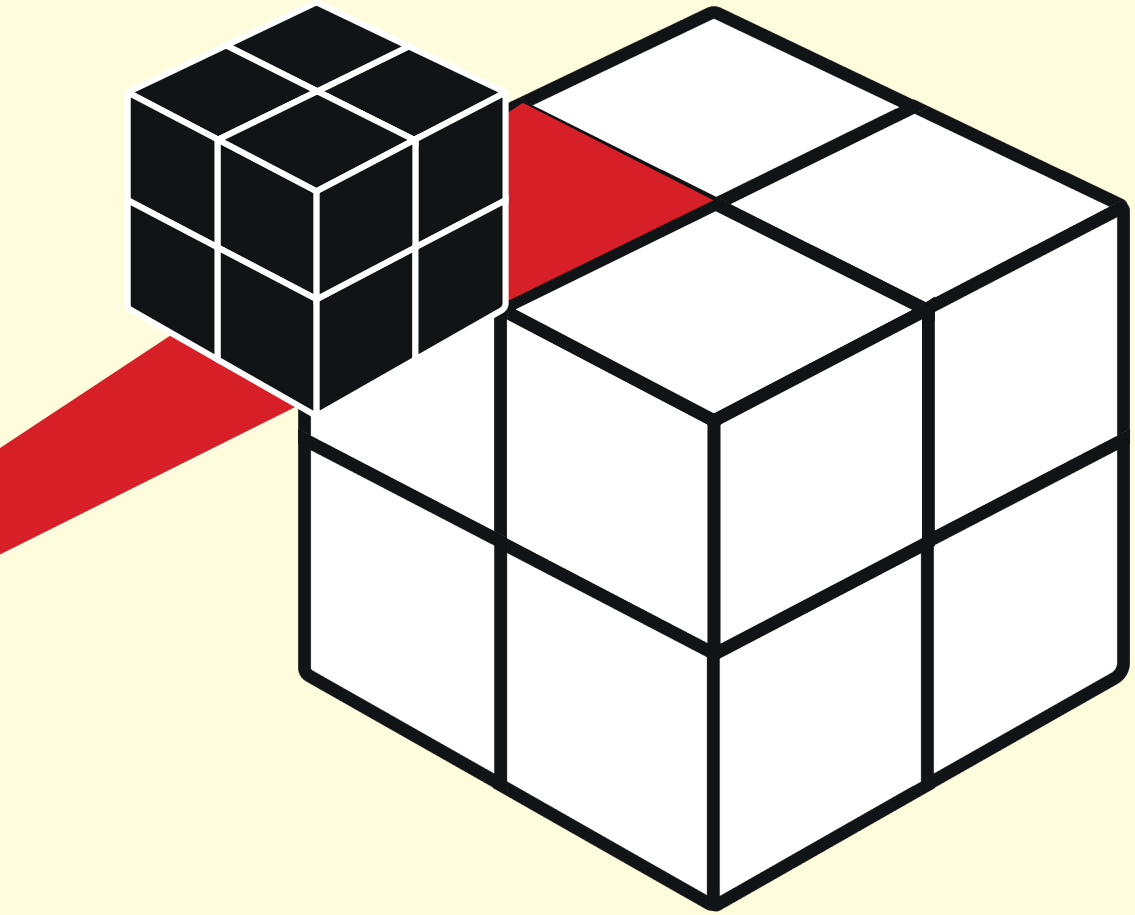


Erick Hernández Ferrer



La cultura escolar y conformación de la
identidad profesional de los docentes en formación:
Universidad Pedagógica Veracruzana (México)



La cultura escolar y conformación de la identidad profesional de los docentes en formación: Universidad Pedagógica Veracruzana (México)

Erick Hernández Ferrer

Esta obra fue sometida a un riguroso proceso de evaluación a doble ciego mediante la dictaminación de tres reconocidos académicos en su campo de conocimiento nacionales, miembros del Sistema Nacional de Investigadores (SNII) niveles I y III del Consejo Nacional de Humanidades Ciencias y Tecnologías (CONAHCyT)

Título: La cultura escolar y conformación de la identidad profesional de los docentes en formación: Universidad Pedagógica Veracruzana (México)

DR© Secretaría de Educación de Veracruz
Universidad Pedagógica Veracruzana

Av. Justino Sarmiento s/n entre Av. Américas y calle Pico de Orizaba.
Col. Laderas del Macuiltépetl. C.P. 91133
Xalapa, Veracruz de Ignacio de la Llave, México

www.sev.gob.mx/upv

Primera edición: agosto de 2024

Autor: Erick Hernández Ferrer
Diseñador: Alberto Alarcón Reyna
Corrección de estilo y maquetación: Isabel Gallardo Rivera

ISBN (Versión impresa): 978-607-725-511-6
ISBN (Versión digital): 978-607-725-512-3

Impreso en México

El contenido del libro es responsabilidad de los autores.
Reservados todos los derechos. No se permite la reproducción total o parcial de esta obra, ni su incorporación a un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o cualquier medio (electrónico, mecánico, fotocopia, grabación u otros) sin citar la fuente y autor. La infracción de dichos derechos puede constituir un delito contra la propiedad intelectual.

GOBIERNO DEL ESTADO DE VERACRUZ DE IGNACIO DE LA LLAVE

ING. CUITLÁHUAC GARCÍA JIMÉNEZ
Gobernador del estado de Veracruz

MTRO. VÍCTOR EMMANUEL VARGAS BARRIENTOS
Secretario de Educación

MTRA. LISSET CAMACHO MUÑOZ
Subsecretaria de Educación Media Superior y Superior

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA VERACRUZANA

DOCTORANDA MARÍA DEL ROSARIO PÉREZ MÉNDEZ
Rectora de la Universidad Pedagógica Veracruzana

DR. GONZALO GONZÁLEZ OSORIO
Director Académico

C.P. MARCELA MIÑÓN GARCÍA
Directora Administrativa

LEP. ANA ISABEL BÁEZ GUTIÉRREZ
Directora de Centros Regionales



La cultura escolar y conformación de la identidad profesional de los docentes en formación: Universidad Pedagógica Veracruzana (México)

Erick Hernández Ferrer

ÍNDICE

Presentación.....	11
Introducción: las identidades profesionales como ámbito heurístico	12
Las instituciones escolares como espacios sociales	20
Conceptualización de los espacios escolares	20
Las disciplinas y la naturaleza de su conocimiento como unidades de análisis	28
Las identidades como proceso inacabado.....	32
Condiciones de posibilidad e implicaciones conceptuales	32
Del sujeto en falta al sujeto de la decisión.....	35
A manera de cierra temporal	42
Horizonte educativo: ¿referente institucional de identificación?	45
Condiciones de existencia de los sujetos actores educativos que habitan la Institución	57
Los estudiantes (aprendientes).....	57
Los docentes (mediadores pedagógicos).....	76
La configuración de la cultura escolar y el proceso identificadorio de su alumnado	101
Elementos que configuran la cultura escolar en la UPV....	102
Proceso identificadorio de los estudiantes de la UPV.....	112
Reflexiones finales.....	118
Referencias	122

PRESENTACIÓN

La investigación en el terreno de la Educación Superior en México, ha cobrado una creciente relevancia (COMIE, 2013), es por ello, y con la intención de abonar ese campo de discusión, presento el caso de la Universidad Pedagógica Veracruzana (México). El foco de atención reside en el proceso de configuración de la identidad profesional de los sujetos-actores educativos en formación, quienes al *habitar* la institución, protagonizan un proceso formativo que se decanta entre la cultura institucional, el currículum y sus propias trayectorias. Su abordaje involucró un arduo y profundo trabajo de investigación de larga data, comenzado en 2019 y culminando en 2023, donde se aplicaron distintas técnicas e instrumentos de investigación, todos ellos, ligados a la etnografía aplicada a la educación.

Siendo así, es que se toma al proceso de adquisición/configuración de la identidad docente como el ámbito problemático abordado en este trabajo, puesto que resulta estratégico darle visibilidad a un tránsito muchas veces casi imperceptible, en el que los sujetos-actores educativos empiezan a dejar de ser estudiantes universitarios para convertirse en profesionales de la educación y, con esto, dar cuenta de lo que, desde la antropología, se le conoce como *rito de paso* y que, como en todos los casos de la formación docente, se encuentra ligado a la realización de las prácticas; para lo cual –como se verá más adelante– se focalizará en las prácticas, así como en el sentido y significados construidos por los propios actores.

Ahora bien, la cuestión de la identidad siempre resulta en un asunto complejo que implica adentrarse a una oscura o densa trama, que, entre otras cosas, involucra aspectos psíquicos y sociales (Fuentes, 2010, 2012); es desde la exploración de este ámbito, que se pretende abonar en el conocimiento de los estudiantes de las Instituciones de Educación Superior (IES) y

en particular, respecto a las formadoras de docentes tomando como ejemplo a la UPV¹.

Por tanto, en este trabajo se reconocerán las subjetividades de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Básica (LEB) de todos los Centros Regionales de Estudio (CRE) con los que cuenta la UPV, y que han sido construidas durante su experiencia escolar, lo cual necesariamente requerirá conocer sus condiciones, pero también con los procesos de socialización que dentro de las instituciones se desarrollan (bien sea entre compañeros, con docentes y hasta administrativos); sin embargo, lo anterior implica dar cuenta de la denominada cultura escolar (Bertely, 2010), pues como lo plantea G. Giménez (2009): «la identidad no es más que el lado subjetivo (o, mejor, intersubjetivo) de la cultura, la cultura interiorizada en forma específica, distintiva y contrastiva por los actores sociales en relación con otros actores» (pág. 1), concepto que aquí debe ser significado como una herramienta analítica y descriptiva, es decir, se trata de una concepción más movable y no *sustancial* (Dietz, 2017).

INTRODUCCIÓN: LAS IDENTIDADES PROFESIONALES COMO ÁMBITO HEURÍSTICO

El concepto de identidad, después de un *boom* en los ochenta y noventa del siglo xx, ha sido ampliamente utilizado por las Ciencias Sociales, fue sometido a una crítica e incluso, se intentó darlo por superado o agotado para dar explicaciones; no obstante, al no contar con un nuevo concepto (o al menos no tan potente), se realizó a una profunda revisión deconstructiva para volverse «una idea que no puede pensarse a la vieja usanza, pero sin la cual ciertas cuestiones clave no pueden pensarse en absoluto» (Hall, 2003) y, en este sentido, ha pasado de ser un concepto cerrado y estático a ser un concepto que implica cierta interacción social y el reconocimiento de un *otro*.

Ahora bien, considero de suma importancia -a la luz de lo anterior- explicitar teóricamente su significado y su posterior

1. Con esto se pretende contribuir al proyecto iniciado por el Dr. César A. Ordóñez en el año 2017 con el texto: Universidad Pedagógica Veracruzana (1979-2017). Un horizonte de 38 años.

operatividad en este *corpus investigativo*. Siendo así, la noción de identidad aquí planteada deviene de la *lógica discursiva* (Fuentes Amaya, 2008, 2010, 2012, entre otros), que implica pensarla como una noción más bien abierta, precaria, y en la que el ejercicio del poder siempre está presente. Desde esta postura epistemológica, que nos plantea una noción que conlleva una cierta historicidad, su construcción/configuración opera mediante prácticas discursivas para que *uno* se reconozca como parte de un grupo específico, al tiempo que se diferencia de otros conglomerados; por tanto, la teoría de la identidad se inscribe en la teoría de los actores sociales y de la acción (Giménez, 2009).

Esto nos plantea entender a la identidad docente (pero así, a cualquier tipo de identidad) como una «configuración discursiva que involucra series de interpelaciones y juegos identificaciones, que conlleva relaciones de pertenencia, reconocimiento y diferenciación con respecto a un determinado ser docente» (Fuentes Amaya, 2016). Así, este reconocimiento se da por la apropiación o interiorización de ciertos repertorios culturales que circulan en su entorno social, que al final funciona como efecto frontera frente a un(os) otro(s), en tanto que los asemeja al interior del grupo y los diferencia hacia el exterior (Giménez, 2009).

Entonces, la heurística de la identidad está, primero que nada, en dar cuenta de la cultura escolar de la institución en cuestión –en este caso la UPV– la cual, como se ha mencionado en otro espacio (véase: *Tras las huellas de la cultura escolar de la UTGZ*), es el resultado contingente de un entretejido entre los deseos y aspiraciones personales de los sujetos-actores que las habitan (estudiantes, docentes y directivos), con las regulaciones emanadas desde las políticas educativas, reglamentos internos y el mito fundacional (Hernández Ferrer, 2017), lo que se le debe sumar la propia cultura de la disciplina (Becher, 1992), asunto al que volveremos más adelante; para, posterior a ello, conocer el modelo de identificación y las prácticas discursivas con las cuales se busca interpelar a los sujetos-actores.

Siendo así, se debe reconocer el papel de la identificación con el modelo propuesto por la institución, que siguiendo a S. Hall (2003) nos refiere que:

la identificación resulta ser uno de los conceptos menos comprendidos: casi tan tramposo como *identidad* (...) la identificación como una construcción, un proceso nunca terminado: siempre en *proceso*. No está determinado, en el sentido de que siempre es posible *ganarlo o perderlo*, sostenerlo o abandonarlo. (...) La identificación es, entonces, un proceso de articulación, una sutura, una sobredeterminación y no se subsume. Siempre es *demasiada o demasiada poca*: una sobredeterminación o una falta, pero nunca una proporción adecuada, una totalidad (pág. 15).

Lo anterior nos plantea no una sola identidad, sino múltiples posibilidades de ella; pues el modelo de identificación planteado se resignifica según las condiciones de vida, la experiencia –en este caso escolar– y por la cultura de escolarización de los actores, pero que sin duda compartirán rasgos. Como se podrá observar, esta forma de plantear la cuestión de la identidad implica una serie de planos y dimensiones que operan veladamente en la realidad social, pero que no deben obviarse y, más bien, se requieren inquirir para mostrar los mecanismos y dispositivos empleados –unos de manera consciente o racional y muchos otros de forma inconsciente–.

Todo lo anterior, implica reconocer a los actores como sujetos, es decir, no reducirlos conceptualmente a la figura que representan dentro del ámbito social-institucional (estudiantes, docentes o administrativos/directivos), sino concebirlos como individuos diversos, tanto por sus trayectorias biográfico-académicas, como por aspectos sociales y culturales (Ramírez García, 2013). Por tanto, aquí los pensamos –como en muchos otros trabajos– desde una mirada que los considera no como un efecto de la estructura, sino como «una criatura de emociones, por lo menos tanto como de razón» (Jarcorzynski, 2004, pág. 75).

Desde estos planteamientos presentamos una explicación profunda del proceso de configuración de identidades profesionales; para ello, se ha empleado a la etnografía aplicada a la educación como enfoque central de la investigación, por lo que se ha realizado un trabajo de campo un tanto *sui generis*, debido a las condiciones que se impusieron por la pandemia de la COVID-19 (2020-2022) que se acercó a un estudio

virtual, pero sin serlo totalmente. Es por esto, que me estaré refiriendo constantemente a lo sucedido durante ese periodo.

De acuerdo con lo anterior, en dicho enfoque –el cual he venido trabajando y perfeccionando desde algún tiempo– convergen dos propuestas, a saber: la antropología interpretativa (Geertz) y la antropología crítica de la acción (Bensa). Del primero, se recupera la concepción de la cultura desde la posición ideacionista, específicamente como sistemas simbólicos. En palabras de Geertz, «la cultura consiste en estructuras de significación socialmente establecidas en virtud de las cuales la gente hace cosas» (2003, pág. 26), aunque aquí no se comparte la idea de que dichos sistemas simbólicos se signifiquen como algo dado y terminado (mucho menos inamovible), pues esto introduciría la idea de que el sujeto –en su calidad individual y grupal– solo los aprehende (y aprende) toda vez que es introducido en ellos; en otras palabras, considero que se trata de construcciones sociales en las que el ejercicio de poder está presente de alguna manera.

Frente a la idea finalista (acabada y prescriptiva) de la cultura, se asume una postura que tiende hacia el antiesencialismo en lo que lo social, y por ende lo educativo, se concibe como un flujo permanente de significaciones que, al detenerse por ese ejercicio de poder (que bien puede ser sutil o violento), establece un sistema de significación (Fuentes Amaya, 2007a y 2007b), lo cual nos lleva hacia una conceptualización más dinámica y conflictiva, en todo caso, dominada por las contingencias.

Por lo tanto, ese sistema de significación (que puede producir un conjunto de reglas) debe significarse como el producto contingente de un proceso de construcción social, siempre inacabado, ya que se encuentra en constante transformación por efecto de la acción del sujeto social. Lo anterior se articula con los planteamientos de la antropología crítica de la acción (Bensa 2015, 2016), pues nos muestra que, tras el resplandor estructural, en este caso de las políticas y modelos educativos, se encuentra la acción del sujeto y lo que esta conlleva: «incertidumbre, riesgo, invención y apuesta» (Bensa 2015, pág. 51).

Con esto se quiere decir, que la conformación de ese conjunto de reglas, que devienen en estructuras de significación, no emergen solo de las indicaciones provenientes de la estructura (políticas, reglamentos, códigos de conducta, idearios institucionales y demás), sino también de los deseos y aspiraciones personales de los sujetos.

De esta manera, desde la perspectiva de Geertz, «los significados no están “en la mente de la gente”, los símbolos y significados son compartidos por los actores sociales – están entre ellos, no en ellos–. Son públicos, no privados» (Keesing 2020, pág. 24). Es ahí donde se ha puesto la mirada para interpretar las tramas de significación en las que los sujetos de la UPV, como actores educativos, han tejido desde su cotidianidad.

Ahora bien, se ha de interpretar, desde las experiencias de los propios actores, los procesos subjetivos que llevan a la configuración de identidades profesionales, lo que supone no solo la adquisición de conocimientos formales o disciplinares, sino también la interiorización de una serie de significados ligados a la profesión, en este caso docente, y a la socialización dada dentro del espacio escolar; se utiliza la noción de experiencia, pues como indica Dubet: «es la que puede servir de vínculo entre dos proyectos, pues designa a la vez un tipo de objeto teórico y un conjunto de prácticas sociales características de nuestra sociedad» (Dubet y Martuccelli, 2010. pág. 1), lo cual es justo lo que aquí se realiza.

Siendo así, es que se plantea que la identidad profesional es el producto contingente del entrecruzamiento de la cultura escolar de la institución, que debe entenderse como el resultado de un proceso de estructuración de un entretejido entre los deseos y aspiraciones personales con las regulaciones emanadas de las políticas educativas; el componente curricular, que se conforma por la naturaleza de la disciplina y de las experiencias formativas o materias (sean éstas teóricas o prácticas), así como por los procesos de enseñanza desarrollados por los docentes; y la experiencia escolar de los actores, la cual se comprende de acuerdo con las distintas condiciones de existencia.

Por tanto, aquí nos hemos preguntado: ¿qué elementos configuran a la cultura escolar de la UPV?, ¿cuál es modelo de identificación que la UPV propone?, ¿qué mecanismos se emplean para interpelar a los sujetos?, ¿cómo son recibidos y significados por los estudiantes?, ¿cuáles son las condiciones de existencia de los actores: estudiantes y docentes?, ¿cómo estas condiciones de existencia intervienen en los procesos subjetivos para la adquisición de una identidad profesional?

Para la recuperación de la información se aplicaron distintos instrumentos de manera virtual: cuestionario dirigido a estudiantes (2020), grupos focales (2021), un segundo instrumento orientado a estudiantes (2022) y un cuestionario a docentes (2023). Es importante mencionar que se contó con el apoyo de los directivos, quienes motivaron la participación de los actores (más adelante se muestra el nivel de intervención en cada uno de los instrumentos).

Puntualizando lo anterior, es importante mencionar que los instrumentos arriba señalados se dirigieron a toda la comunidad estudiantil de los Centros Regionales de Estudios (CRE) con los que cuenta la universidad matriculados en la licenciatura en Educación Básica (LEB), buscando con ello, la representación del alumnado de todos los semestres; hubo una selección de participantes realizada por cada uno los directores del Centro Regional, solo para el caso de los grupos focales. Respecto a los docentes, de igual forma se tomaron en cuenta a todos quienes participan en la LEB de todos los CRE; por lo que la participación de los actores en las distintas fases y aplicación de los instrumentos de investigación se dio de la siguiente manera, a saber:

- 1) encuesta en línea (2020), con la intención de conocer las condiciones de estudio en las que se encontraban durante la pandemia de la COVID-19 y en la y en la que participaron 3,448 estudiantes de los 15 Centros Regionales de Estudio (CRE) con los que cuenta la UPV;
- 2) 14 grupos focales (2021) con la participación de 8 estudiantes por CRE (112 estudiantes), con la intención de conocer las estrategias y motivaciones de estudio;

3) 15 entrevistas semiestructuradas (2021), buscando con ello, profundizar en el conocimiento de los estudiantes;

4) encuesta en línea (2022), con la intención de conocer lo que se denomina como cultura de escolarización (Bertely, 2019), y en la que participaron 2816 estudiantes de todos los CRE;

5) cuestionario en línea mediante la plataforma *Google Forms* a los mediadores pedagógicos (docentes) de todos los Centros Regionales Estudio-UPV, en el cual 281 docentes lo respondieron, lo que representa el 96% de participación;

6) múltiples registros de observación realizados durante este periodo, en el que se incluyen sesiones como docente de los distintos niveles que la UPV ofrece (licenciatura, maestría y doctorado).

Aunado a esto, durante ese señalado periodo de aplicación de instrumentos, se realizaron registros de observación y registros en cuaderno de notas de charlas informales con los distintos actores, esto desde mi posición como docente frente a grupo de distintos niveles; de igual manera se analizaron documentos oficiales proporcionados por la institución donde se presentan datos como estudios de opinión de los estudiantes, numeraria y documentos organizacionales.

De tal manera, que por todo lo anterior implicó el tratamiento riguroso y sistemático de un conjunto de materiales (lingüísticos y extralingüísticos) representativos del fenómeno estudiado, esto, bajo una lectura en la que se siguió la postura de Geertz (2003), quien señala que el modo más efectivo para abordar el estudio de la cultura es «aislando sus elementos, especificando las relaciones internas que guardan entre sí esos elementos y luego caracterizando todo el sistema de alguna manera general» (pág. 29), lo importante es que lo expuesto ha sido producto del discurso de los actores, construido a partir de su experiencia escolar, de las cuales se pudo dar

cuenta «ajustadamente de los procesos de autocreación, de las tramas de sociabilidad, de la experiencia histórica, situada, de los sujetos, en definitiva, de la constitución de identidades, individuales y colectivas» (Remedi, 2008, pág. 26).

Ahora bien, para lograr lo anterior -resaltar la experiencia, en este caso escolar, de los sujetos-actores de esta investigación: los estudiantes de la UPV-se emplearon las siguientes categorías de análisis, a saber:

- Razones de elección de la UPV (estudiantes): asunto práctico, asunto académico, conocimiento previo, vocación.
- Motivaciones de estudio (estudiantes): superación profesional, familia, proyecto de vida, apoyo institucional.
- Experiencias y vivencias (estudiantes): experiencia estudiantil, incorporación a la vida universitaria, prácticas educativas, prácticas sociales, relación entre pares, relaciones académicas y sociales, satisfacción, situación económica, cultural y académica, vida cotidiana.
- Rasgos identitarios (estudiantes): directivos, docentes, estudiantes, institución, profesión.
- Sentidos y significados (estudiantes): elección de la institución, estudiar en la UPV, estudios, prácticas educativas, tiempos institucionales y tiempo de estudio, vínculo institucional.
- Experiencia y enseñanzas (docentes): diálogo y reflexión, estrategias docentes, llevar a la práctica los contenidos, compartir experiencias, trabajo de las emociones y la imagen de sí.
- Condiciones de existencia (estudiantes y docentes): edad, estudios previos, dedicación a los estudios, cultura de escolarización.

De lo anterior emergieron poco más de 5,000 enunciaciones, las cuales fueron sistematizadas utilizando el software *Atlas.ti* para dar respuesta a los anteriores cuestionamientos, mismos en los que se divide esta obra; siempre colocando en el centro del análisis la experiencia escolar de los futuros profesionales de la educación.

Los resultados que más adelante se presentan se trabajaron bajo el esquema de la etnografía doblemente reflexiva (Dietz, 2012), es decir, se discutieron, analizaron y enriquecieron con la participación activa de los sujetos durante una sesión transmitida en vivo mediante *Facebook*, y a la que fueron convocados todos los estudiantes; por lo que las interpretaciones aquí presentadas se encuentran validadas por la comunidad estudiantil y académica de la UPV.

LAS INSTITUCIONES ESCOLARES COMO ESPACIOS SOCIALES

CONCEPTUALIZACIÓN DE LOS ESPACIOS ESCOLARES

Si bien lo que se planteará es respecto a las instituciones de educación superior (IES), y en particular para las universidades, es posible aplicarlo para cualquier nivel educativo, haciendo la debida contextualización; bajo la perspectiva que se ha venido proyectando, lo primero que hay que aclarar en relación con la universidad, es que los aspectos mediante los cuales adquiere sentido como institución educativa son: por un lado, las características de la organización y de los agentes que en ella intervienen para su funcionamiento; y, por otro, la sociedad y su contexto en el cual se inserta (Casillas Alvarado y Suárez Domínguez, 2008), no gozan de un carácter estático, inmutable, *apriorístico*, sino por el contrario, desde esta mirada discursiva, son abiertos, precarios y sobredeterminados, y por lo tanto susceptibles a la modificación y cambio por efecto de una dislocación (Buenfil Burgos, 2009).

De tal manera que las universidades, como todas las organizaciones sociales, tienen un estado actual, el cual es producto de un devenir histórico y social (Suárez Domínguez y Casillas Alvarado, 2008), por lo que cualquier aproximación a los diferentes problemas que *ahí* se desarrollen se requiere ubicarlos en un espacio histórico-social, pues como lo menciona Casillas Alvarado, López y González (2003):

...las universidades son instituciones sociales propias de las sociedades modernas. (...) [por lo que] la universidad no existe al margen de la sociedad (aun cuando goce de una autonomía relativa respecto a otros campos), siempre está sujeta a la red de relaciones funcionales que sostiene con los mundos de la economía y de la política, a escala nacional e internacional. (...) Es decir, la universidad es una institución de su tiempo y de su época social, y en este sentido su historia solo es comprensible si advertimos sus vínculos con la sociedad (págs. 98-99).

Si bien, estas siguen trabajando con un conocimiento especializado (que además es lo que las caracteriza —como institución educativa— de otras instituciones u organizaciones sociales y educativas), y que en palabras de B. Clark (1983) se define como «la sustancia básica sobre la cual y con la cual trabajan los integrantes de los sistemas académicos; la enseñanza y la investigación son las actividades centrales enfocadas a la elaboración y manipulación de esa sustancia» (pág. 52), en la medida que ese conocimiento especializado se ha expandido (en tanto que el descubrimiento del conocimiento es una actividad abierta) han surgido nuevas especializaciones para su tratamiento, y con esto, una continua multiplicación de actores que *habitan* dichas instituciones.

Por lo tanto, en el estudio de la Universidad es de especial importancia no perder de vista esta íntima relación que la liga con la sociedad y a los problemas que la afectan; pues desde la antes planteada perspectiva discursiva, un fenómeno social —como lo es en este caso lo educativo institucional— no puede analizarse como algo aislado, sino en relación con otras prácticas—institucionales o no— generadas en otros ámbitos de la sociedad, ya que solo así será posible entender

el significado que cobra la institucionalización de *lo educativo*, como fenómeno social (Buenfil Burgos, 2009c).

En este sentido, para el caso de la Universidad, encuentro que en la medida en que el conocimiento fue creciendo (desarrollándose, avanzando y/o especializándose), esta se fue expandiendo, no solo físicamente para darle cabida a un mayor número de personas para su estudio, sino también desde el aspecto simbólico, pues en la manera en que el citado conocimiento especializado se trabaje, se van conformando grupos al interior de la institución, al grado en que estos llegan a determinar ciertas características —valores, formas de vida y problemas en relación con su contexto—, lo que da la posibilidad de referirse a ellos como culturas disciplinarias (tema que retomaré más adelante).

Lo que quiero rescatar, por el momento, es que la *vida institucional* de la Universidad, a lo largo de su historia, se ha venido organizando, fijando *posiciones de sujeto* (por ejemplo: docentes, estudiantes, administrativos y así, según la nomenclatura de cada institución) dentro de su estructura, esto de acuerdo con el contexto en el que se inserte y al sistema al que pertenezca; pues, así como los sujetos, las funciones de una institución social (escuela en general), no están libres de presiones ideológicas, *racionales* y hasta económicas por parte de factores externos a ella (por ejemplo: organizaciones internacionales), de hecho estas tienen un papel predominante en el tipo de organización que pretenda asumir la institución.

Lo anterior, pone en relieve no solo el carácter multidimensional y complejo de toda organización escolar (estructura organizativa, corriente pedagógica, valores, objetivos, y más), sino también el plano histórico de eso que se ha llamado *cultura escolar* (Bertely, 2010).

En este sentido, encontramos que existe una gran variedad de modelos² (racionales, estructurales, naturales, simbólicos), en las formas en que se organizan las instituciones por medio de los cuales se ha pretendido desarrollar sus actividades de

2. Para mayor información al respecto, puede consultarse: Joyce, B., Weil, M. y Calhoun, E. (2006). *Modelos de enseñanza*. México, D.F., México: Gedisa.

formación o configuración de sujetos. Lo importante aquí no es mencionar en qué consiste cada uno de ellos, sino resaltar que cada uno fue creado según las corrientes teóricas que en cada época histórica intentaban satisfacer las necesidades de la sociedad (Oliver Vera, 2003).

De modo que si se quiere explicar y comprender a una institución escolar, los actores que en ella interactúan son agentes privilegiados para entenderla. Y en lo que respecta a las denominadas *culturas disciplinarias* (a las cuales los sujetos que habitan la instituciones universitarias pertenecen, pertenecerán o han pertenecido), a las que es posible identificar por el conjunto unificado de creencias básicas, esto es, una determinada tradición cognitiva — categorías de pensamiento— y códigos de comportamiento, lo que da como resultado en un entramado de creencias, una visión rica y matizada, un conjunto de doctrinas técnicas conectadas — mucha jerga— que combinadas, conforman un patrón de especulación especializado (Clark, 1983), o lo que antropológicamente se conoce como *ethos*.

Por lo que afiliarse a una especialidad determinada, es convertirse en un miembro de una comunidad relativamente más pequeña y estrechamente vinculada (Becher, 1992), aunque no quiere decir que estos grupos especializados sean neutros o que estén desprovistos de conflictos y de relaciones de poder, sino, más bien, que se encuentran así conformados debido a que un grupo (aún más pequeño) ha logrado hegemonizar (en su interior) sus ideas para cohesionarlo.

Con lo anterior me refiero a que, para el estudio del campo universitario (como el aquí se plantea), se requiere dar mayor especificidad a cada uno de los grupos que la conforman como institución educativa y a los sujetos que los integran; y aunque algunos consideran que por encima de fronteras físicas y políticas, las profesiones académicas están integradas en realidad por una *fauna* que comparte valores, formas de vida y problemas en relación con su contexto (Pedró, 2004), o por sujetos-actores educativos que *comparten, relativamente, un mismo juego de lenguaje* (Wittgenstein, 2003).

Esta idea pudiera hacer que desde el exterior se le perciba como una entidad homogénea, es algo que al interior no resultaría aceptable, en tanto que —como se ha mencionado— la diferenciación y diversidad de los grupos radica, principalmente, en la naturaleza y tratamiento que hacen del conocimiento con el que trabajan, dando como resultado en la constitución de estructuras, en donde confluyen una gran variedad de elementos y agentes sociales, todos ellos provistos de estructuras mentales, las cuales gozan de una organización diversificada (Ben-David y Zloczower, 1966).

Es por esto, que en la medida en que el conocimiento especializado avanza, crece y se especializa, conduce a una división más compleja y amplia en la estructura universitaria, algo que sin duda complejiza cualquier intento por conducir los procesos internos de la organización y funcionamiento institucional, en último término: el implementar una política educativa.

Lo anterior nos señala un *problema teórico* al cual toda política educativa debe enfrentarse, al menos, dentro del campo universitario, puesto que en este caso se revela de forma muy particular; pues *sabemos*, desde la ya planteada lógica discursiva, el *sentido de las cosas* (su significado, el *ser* u ontología) es construido, pero esta construcción, al exponerse al campo social, se reconfigura a partir de las experiencias y relaciones de *aquel* (individuo o grupo de individuos) que realice el proceso de significación (de ahí, por ejemplo, que algo puede significarse como una amenaza o como un oportunidad).

Con esto quiero decir que es imposible que un significado adquirido sea el mismo para todos, pues necesariamente pasará por un *tamiz cultural*, al cual lo ubico, por ser producido para su adquisición, al interior de cada una de las disciplinas profesionales que exista en la universidad, porque aunque se trate de una política de carácter *homogeneizador* su significado será una construcción de carácter social (Berger y Luckman, 1977); por lo que solo es posible, a partir de un continuo desplazamiento entre alteridades, cotejar cierta variabilidad

del significado que los distintos grupos que conforman a la Universidad le otorga a la política y sus mandatos³.

Para sustentar esto, he de remitirme a los estudios realizados por la sociología de la Educación Superior, pues nos permite, primero que nada, *diseccionar* la Universidad; y posteriormente, aproximarnos al campo, distinguiendo las variaciones y diferencias ubicadas en cada uno de los grupos disciplinares (lo que termina posibilitando la apertura del significado).

LA DISECCIÓN SOCIOLOGICA DEL CAMPO UNIVERSITARIO

Como en líneas anteriores se expresó, no se debe pensar que la universidad es una estructura que se encuentra conformada por grupos de docentes y estudiantes homogéneos, sino que estos guardan especificidades; siendo estas diferencias las que me importa aquí distinguir, y a las cuales ubico en cada una de las disciplinas profesionales, pues son estas las que —según mi intuición (teórica)— posibilitan a los sujetos la construcción de un imaginario y formas simbólicas de relacionarse con el mundo, y así un posicionamiento frente a la realidad.

Con lo anterior me refiero a que cada disciplina plantea lo que en palabras de Bourdieu (1992, 2005) son *estructuras estructurantes* o bien *juegos de lenguaje* en Wittgenstein (2003), que operan y *preconfiguran* a la realidad de manera distinta en cada disciplina profesional; es más, es esta distinción la que precisamente las universidades utilizan para organizar su estructura organizativa académica.

Por lo tanto, considero que los conceptos presentados por Bourdieu de *campo*, *capital* y *habitus* son buenos para pensar conceptual y analíticamente el espacio social donde se desarrolla la *trama identificacional*; pues como este mismo autor lo refiere: «[son] conceptos, siempre inacabados y abiertos, [por lo que] han sido concebidos para ser aplicados empíricamente de modo sistemático» (Bourdieu, 1992, p.,

3. Pues al existir una imposibilidad de una cobertura simbólica total (esto es, no habrá un significado único de las cosas para todos), es que me interesa saber cómo operan las lógicas de lo Imaginario, lo Simbólico y lo Real, en la apropiación de la política.

en Giménez, 2005, pág. 81), y por lo tanto, por este carácter ontológico que el autor le imprime a sus conceptos con el cual encuentro compatibilidad, lo he articulado a la perspectiva general de mi trabajo.

LA UNIVERSIDAD Y LAS DISCIPLINAS: CAMPO, CAPITALES Y *HABITUS*

Entonces, siguiendo a Bourdieu, sabemos que la sociedad se encuentra «segmentada en espacios abstraídos de la realidad: [los cuales llama] “campos” (...), [estos] son relativamente autónomos y tienen sus propios mecanismos de funcionamiento, apuestas, estrategias de inclusión, exclusión y subversión» (Bourdieu, 1992, p., en Gómez Lara, 2011, pág. 48); analíticamente, la *aplicación* de este concepto permite pensar a la institución, en primer lugar, como uno de los campos bajo los cuales se configura la realidad, que bien puede ser educativa (por ejemplo, como sistema: nivel básico, medio y superior), o en general (iglesia, familia, escuela, trabajo).

Sin embargo, específicamente hablando de la *universidad en sí*, el concepto de campo entendido como: «[una] red o configuración de relaciones objetivas entre posiciones diferenciadas, socialmente definidas y en gran medida independientes de la existencia física de los agentes que la ocupan» (Giménez, 2005, pág. 85), funciona como marco de referencia para esquematizar orgánicamente a la estructura institucional; es decir, en la organización de esta significó a las disciplinas como *campos disciplinares*⁴ (Grediaga Kuri, 2000).

Es así que las instituciones universitarias presentan un fenómeno análogo al de la complejización de la sociedad como espacio social, pues —como se hizo mención— entre más se especializa el conocimiento (lo que posibilita la emergencia de nuevos campos disciplinares) se ha complejizado el espacio social para la incorporación de nuevos agentes.

4. Aunque aquí cabe hacer la anotación que, desde otra perspectiva, un subcampo puede ser, por ejemplo, el que distinga el área administrativa de la académica, o bien, la de gobierno de la operativa; en un término más general, podemos encontrar dentro del campo de las IES aquellas de carácter autónomo o estatales, públicas o privadas.

Entonces, usando la noción de *campo* para hacer referencia a la totalidad de la institución educativa, en la cual, en su interior es posible distinguir *subcampos* de los cuales destaco, para su ubicación, a los cuerpos disciplinares; puesto que a cada uno de estos comparten una cultura intelectual y códigos de comportamiento, de tal manera que en cada uno de estos subcampos «tiene un modo de vida al que son gradualmente introducidos los nuevos miembros» (Clark, 1983, pág. 118), es decir: se les introyecta un *habitus*, que siguiendo a Bourdieu (2005) se «asocia a dos procesos diferentes: el de la inculcación de un arbitrario cultural y el de la incorporación de determinadas condiciones de existencia» (Giménez, 2005, págs. 83-84).

Teniendo esto presente, se puede caracterizar al espacio social enmarcado por la Universidad como un *campo* determinado por una multiplicidad de *subcampos* articulados en torno a la configuración de sujetos profesionales, los cuales son identificables por un conjunto de símbolos que constituyen un *habitus*, y que en palabras de B. Clark, este último actúa ejerciendo una fuerte «tendencia centrífuga» (1983, pág. 117), sedimentando así la forma en que se configuran los sujetos profesionales, pues, nos dice Bourdieu actúa como:

sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas para funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas (...) sin ser el producto de la obediencia a reglas, y a la vez que todo eso, colectivamente orquestadas sin ser el producto de la acción organizadora de un director de orquesta (Bourdieu, 1992, p., en Gómez Lara, 2011, pág. 63).

Por lo que, a partir de la anterior cita, entiendo que el citado *habitus* puede sufrir modificaciones a lo largo del tiempo, pues en realidad es históricamente construido y, por tanto, precario.

Por último, el concepto *capital*, que puede definirse como «el producto de un acto de creación deliberado, y sigue reglas o, mejor, regularidades que no son explícitas ni están

codificadas» (Bourdieu, 2005, p. 152) y que se ha de utilizar para especificar los aspectos simbólico-imaginarios bajo los cuales se conforman en su interior cada uno de los subcampos en cuestión, y que según su fuerza, pueden o no permitir el paso de una política (aceptarla), pero que, al ser expuesto al juego con otros subcampos, deben asumir una postura política frente a distintos aspectos de la universidad y la sociedad en general (Grediaga Kuri, 2000).

LAS DISCIPLINAS Y LA NATURALEZA DE SU CONOCIMIENTO COMO UNIDADES DE ANÁLISIS

Con la intención de demostrar o corroborar la imposibilidad de constituir un orden social institucional pleno, dado que existen capitales simbólico-imaginarios en los sujetos que llevan a resignificar a una realidad social e institucional — por lo que más bien se trata de una tensión entre referentes identitarios, y de una posición política frente a estos —, es que en este trabajo se reconoce en las disciplinas una distinción analítica importante, de modo que, se disemina el significado dado.

Entonces, como distinción clave, hemos de remitirnos a las culturas disciplinarias, que en palabras de B. Clark (1983) son como «campos estructurados por un cuerpo de conocimiento sistemático y categorías de pensamiento esotéricas que los distingue de los demás» (pág. 199); por lo cual, para recuperar empíricamente información respecto a las implicaciones que tienen esas diferencias culturales provistas por las disciplinas en los procesos de significación y subjetivación dentro de la UPV, es que recurro al trabajo desarrollado por T. Becher (1992), específicamente, el realizado sobre *Las disciplinas y las identidades de los académicos*, puesto que ahí logra distinguir las características, tanto epistemológicas como culturales, bajo los cuales se constituyen las disciplinas.

Así, en su trabajo nos muestra cómo ante la «necesidad de reducir el campo de discusión a un tamaño manejable» (Becher, 1992, pág. 63), agrupa a la universidad según sus campos de conocimiento, sus actividades de enseñanza, problemas de

investigación, rendimiento, relaciones con estudiantes (y entre estudiantes), grados, etc.

Entonces, para abstraer de la realidad el espacio social que se configura a partir de la disciplina (y con esto sus lógicas con las cuales los sujetos-actores significan la realidad y sus experiencias), sociológicamente es indispensable un enfoque relativista que me permita transitar desde la abstracción teórica del establecimiento de las fronteras entre otras instituciones, hasta los rasgos empíricos de esos grupos; esto es, las disciplinas como comunidades se identifican por: 1) delimitación de un campo problemático; 2) sus estrategias teóricas, conceptos y la evidencia empírica recuperada en campo; 3) su acervo metodológico-técnico (instrumentos para la producción, evaluación y validación del conocimiento; y, 4) el dominio de las anteriores, las cuales producen las identidades correspondientes (Grediaga Kuri, 2000).

De tal forma que *para bajar* lo anteriormente expuesto, recorro a la categorización realizada por Becher (1992), quien divide a la universidad según la naturaleza del conocimiento con el que trabajan los grupos disciplinarios, la cual se adapta para los propósitos de este trabajo.

CATEGORIZACIÓN DE LA UNIVERSIDAD POR AGRUPACIÓN DISCIPLINARIA Y
NATURALEZA DEL CONOCIMIENTO, PROPUESTA POR T. BECHER

Propuesta de T. Becher (1992)	
Agrupación disciplinaria	Naturaleza del conocimiento
Ciencias Puras (ejemplo, Física): «Duras-Puras».	Acumulativa: atomista (cristalina en forma de árbol); preocupada por asuntos universales, las cantidades, la simplificación; sus resultados son descubrimientos/explicaciones.
Humanidades (Historia) y Ciencias Sociales puras (Antropología): «Blanda-Pura».	Reiterativa; holística (orgánica/ semejante a un río); preocupada por asuntos específicos, cualidades; sus productos son el entendimiento/ interpretación.
Tecnológicas (Ingeniería Mecánica): «Dura-Aplicada».	Finalistas (con propósitos claros); pragmática (tecnología por el conocimiento duro), preocupada por el dominio del entorno físico; sus resultados son productos/técnicas.
Ciencias Sociales Aplicadas (Educación): «Blanda-Aplicada».	Funcional; utilitaria (tecnología por medio del conocimiento blando); preocupada por realizar la práctica [semi] profesional, sus resultados son protocolos/procedimientos.

Fuente: T. Becher (1992). *Las disciplinas y las identidades de sus académicos*, pág. 62.

Aunado a lo anterior, el mismo autor nos presenta la naturaleza de la cultura disciplinaria según el grupo al que pertenecen sus integrantes, quien lo identifica de la siguiente manera:

- a) «duras-puras»: competitiva, gregaria; bien organizada políticamente; alta tasa de publicaciones; orientada hacia las tareas.
- b) «blanda-pura»: individualista, pluralista; estructurada laxamente; baja tasa de

publicaciones; orientada hacia las personas.

- c) «dura-aplicada»: empresarial, cosmopolita; dominada por los valores profesionales y patentes adecuadas para la publicación; orientada hacia los roles funcionales.
- d) «blanda-aplicada»: mira hacia el exterior; incierta en su posición; dominada por la moda intelectual; baja tasas de publicaciones; orientada hacia el poder.

Ahora bien, nos ubicaremos en la mirada y el esfuerzo analítico en el sector de las Ciencias Sociales Aplicadas, pues es ahí donde el autor coloca a la Educación, esto con la intención de recuperar evidencia empírica de ese *ethos profesional* de la Licenciatura en Educación Básica de la UPV y no quedarnos solo con el de la institución. Con esta información se podrá dar el paso hacia el análisis de los procesos identificatorios de los estudiantes, esto interpretado desde la propia experiencia escolar.

LAS IDENTIDADES COMO PROCESO INACABADO

CONDICIONES DE POSIBILIDAD E IMPLICACIONES CONCEPTUALES

El tema de las identidades es un terreno complicado por la profundización que se requiere hacer en el análisis para dar cuenta de ellas, su objetivación o positivización en la realidad social. Lo primero a señalar es que una identidad (individual o social) no es algo que esté a la vista de todos, sino que se trata de procesos subjetivos de apropiación de elementos culturales que tiene repercusiones en las prácticas y autopercepciones y en las de otros (por lo que es un asunto de lo social y lo político).

En este sentido, se plantea que problematizándolas es una forma de abordarlas desde la distinción existente entre una *identificación imaginaria* y una *identificación simbólica*, donde la primera apunta al *ideal del yo* (eso quiero ser) y la segunda señala lo que creo que soy, mi práctica y mi actuar; y que en palabras de Žižek (2012) esta distinción las refiere, a saber:

la distinción hecha por Jacques-Alain Miller (en su Seminario inédito), la que hay entre identificación «constituida» y «constitutiva»: para decirlo simplemente, la identificación imaginaria es la identificación con la imagen en la que nos resultamos amables, con la imagen que representa «lo que nos gustaría ser», y la identificación simbólica es la identificación con el lugar *desde el que* nos observan, *desde el que* nos miramos de modo que nos resultamos amables, dignos de amor (pág. 147).

Siendo así es que el proceso de identificación involucra estos dos momentos: 1) identificación imaginaria (el Yo ideal), y 2) identificación simbólica (el ideal del Yo) y puesto que el sujeto se constituye dentro de determinado ordenamiento simbólico (una cultura o juego de lenguaje), en ambos casos el referente común es la mirada del otro; en el primer momento, el sujeto tiende o aspira a ser *alguien*, se construye un ideal al cual aspirar (por ejemplo: el maestro, el directivo, el agente del cambio);

en el segundo momento, el sujeto ya ha interiorizado este ideal y forma parte del sujeto, se dice que se ha constituido, por ello, se denomina que un discurso ha sido capaz de articular el momento identificatorio, excluyendo así (aunque no del todo) otras posibilidades y, por tanto, empezará a actuar como tal (Žižek, 2012; Fuentes Amaya, 2010).

Lo segundo es que las identidades son siempre un proceso y, por tanto, no-completas, por lo que para nada son inamovibles e inacabadas; esto se debe a que como sujetos siempre estamos expuesto a distintos modelos de identificación. Conceptualmente es así, debido, apoyándonos de la teoría psicoanalítica de corte lacaniana, al carácter vacío del sujeto, ya que este es un sujeto siempre en falta (*barré*), en él existe un vacío permanente que le impide constituirse como pleno, por lo que posibilita que siempre esté en busca de nuevas *fórmulas identitarias*⁵.

Con esto, la identificación sucede cuando los sujetos-actores aceptan que elementos de una propuesta (sea una política o un ideal) llena —en el nivel del imaginario— esa falta o vacío intentando llevarla a la práctica. Aquí se está planteando que el sujeto, individual y/o grupal, hace un ejercicio de inclusión/exclusión de elementos y propuestas de identificación, con lo cual hay un *cierre identitario* (Fuentes Amaya, 2007b), aunque este sea temporal; esto, hasta que una nueva accione dicha falta, por ejemplo: un pensamiento renovado de ser maestro, directivo, alumno, etc.

En este sentido, el punto crucial es que la plenitud —el cierre identitario total— no se alcanza, es imposible dado que hay una abertura o falla en el orden simbólico (el plano de nuestra realidad en términos más o menos fenoménico) que permite siempre *plus de significación* (existe una imposibilidad de fijar, una vez y para siempre, los significados a los significantes o cosas, sean estas materiales o inmateriales) lo que resulta a la vez paradójico, pues es por esta abertura que también no

5. Un asunto importante de este planteamiento, es que esta falta o vacío en el sujeto se puede crear señalando un estado de cosas que ya no funciona, ejemplo de esto es la forma en que las políticas actúan: podrían leerse como un punto de de-subjetivación, para que —en un mismo movimiento— los actores se re-subjetiven a partir de lo señalado por la política.

permite una enajenación total con dicho orden (pero, así con cualquier mandato), permitiendo la reproducción de lo social y de las identidades.

Es esta *incompletud* que impide concebirlo como una identidad plena o inmutable (Fuentes Amaya, 2002), pero también la identidad de los objetos, cosas y prácticas que configuran la realidad social (universo simbólico); esto permite explicar por qué las cosas (y especialmente el significado atribuido a estas) cambian.

Con todo lo anterior, intento decir que los sujetos se encuentran en un permanente juego de identificaciones, en el cual es posible distinguir momentos de quiebre, periodos de cierre imaginario o plenitud y momentos de *nuevas búsquedas identificadorias* (Fuentes Amaya, 2007b). Pues, el sujeto al estar escindido o en falta permanente, implica que se encuentre en:

búsqueda constante de su ideal de plenitud [con el cual] intenta llenar esta carencia a través de representaciones fallidas, inadecuadas e incompletas, objetos de deseo, sean estos materiales o subjetivos que el orden simbólico ofrece al sujeto [...] la función [de la] falta constitutiva del sujeto [permite] entender al proceso identificadorio como inacabado por lo que éste [el sujeto] se sitúa en incompletud permanente, en falta constante que también representa la incompletud del Gran Otro lacaniano (el orden simbólico escindido) (Echavarría Canto, 2012).

De tal manera, lo anterior permite observar que en el tratamiento de los sujetos hacia el llenado de esa falta (otorgarle a un objeto una significación para compensar o llenar simbólicamente una falta) se recurre a una acción ideológica, o como bien lo refiere Fuentes Amaya: «a una operación fantasmática» (Fuentes Amaya, 2001, 2002, 2007a, 2007b, 2010), pues sabemos (desde Lacan) que el llenado es imposible, pero aun así permanentemente e irremediabilmente el sujeto aspira a ello.

Por lo tanto, la ideología es concebida como una serie de creencias que un sujeto puede adoptar plenamente, pero que

en un determinado momento deja de lado, operando como una salida, vía la construcción de una fantasía —pero que en lo *real* nunca logra ser totalmente plena— para cubrir esa falta, lo cual ocurre —como ya se dijo— en el orden de lo simbólico-imaginario (Fuentes Amaya, 2002).

Siendo así, la efectividad de una ideología (vía una interpelación exitosa⁶), reside en un juego de poder por hegemonizar el campo imaginario y simbólico del sujeto, pues es este quien decide aceptar la invitación de cierto discurso (descartando otros posibles); de tal suerte que esto implica abandonar otra ideología, pues si otro discurso ha ganado la hegemonía, quiere decir que ha iniciado un proceso de identificación con el otro discurso (Jiménez García, 2000; Gómez Sollano, 2001).

DEL SUJETO EN FALTA AL SUJETO DE LA DECISIÓN

Lo que el anterior planteamiento, sobre el *sujeto en falta* como condición para el juego identificatorio, conlleva, es que en la búsqueda de la plenitud (el cual se da en un orden simbólico imperfecto, incompleto y tendencialmente dislocado, esto es, fallido), emerja la noción de un *sujeto volitivo*, esto es, se posibilita la idea de que, precisamente por estar en *falta*, tiene que decidir entre al menos dos (ya que pueden ser más) alternativas de identidad; y, en este sentido, Laclau plantea a este (su emergencia o positividad) como la distancia entre la indecidibilidad de la estructura y la decisión de *ser* (Echavarría Canto, 2012).

Por tanto, de lo que se trata es de pensar al sujeto-actor de la educación, no solo como un ser estructurado por la falta (la cual, como condición de existencia, lo atraviesa y lo constituye

6. Para poder explicar el concepto de interpelación, debo remitirme a otra de las acepciones (o conceptualizaciones) žižekianas de Ideología, en donde se asume como un proceso de producción de prácticas y sentidos cuya función es la producción y legitimación de relaciones poder (García, 2008), de tal manera que «esta funciona como «elusiva red de actitudes y presupuestos implícitos, casi “espontáneos”, que constituyen un momento irreducible de la reproducción de las prácticas “no ideológicas” (económicas, legales, políticas, sexuales)» (Žižek, 2003) y en donde, para ser efectiva, debe condensarse en prácticas concretas; esto es: su efectividad no radica en el saber (la creencia), sino en el hacer (la práctica).

como un sujeto incompleto), sino también, como un *ser racional-político*; pues si como dice Fuentes Amaya (2003) que la *posibilidad de ser* (identidad) supone la cobertura simbólico-imaginaria temporal de esa falta, es el sujeto quien decide (al menos ilusoriamente) qué propuesta «suturará» su falta.

Es en este espacio, entre la estructura fallida y la posibilidad de nuevas identificaciones, donde puede pensarse al sujeto de la decisión, por lo que sería un error percibirlo con una identidad única o fija, ya que, volviendo a los planteamientos lacanianos, por efecto de lo *real*⁷, aunque se decida asumir cierta identidad, este registro no permitirá su *completud final*, creándose la necesidad (en un tiempo no determinado) de nuevas identificaciones con las que se intentará, una vez más, suturarse (Echavarría Canto, 2012).

Por último, es importante mencionar que, el sujeto tiene esa cualidad de decisión, y que a este se le otorga «una dimensión que alude a la necesidad de una identificación de tipo nuevo [una dislocación constante del orden simbólico] (...) pero y a la vez, las decisiones no se dan al margen del contexto que las origina (...), por ello, estas decisiones son parcialmente libres y parcialmente condicionadas, en la medida en que involucran tanto prácticas sedimentadas (sociales, políticas o ideológicas) del sujeto, como la posibilidad de decisión que inaugura el ámbito de la posibilidad de nuevas configuraciones...» (Echavarría Canto, 2012, pág. 243).

Por lo tanto, según lo mencionado, el *juego ideológico* se vuelve una relación de poder por hegemonizar el *ser* (ontología) de los sujetos, vía su interpelación. En donde las posibilidades de sentirse exigido no son unidireccionales, ni únicas, sino que se vuelven una conjunción de factores: la enunciación de un horizonte de plenitud, con el cual el sujeto sienta que, de alcanzarlo, llenará su falta, lo que se da un contexto determinado.

7. Al respecto ver el Apartado Apropriación de conceptos y lógicas bajo las cuales el Análisis Político de Discurso trabaja, específicamente *los conceptos de Imaginario, Simbólico y Real*.

FUNCIONAMIENTO DE LOS MODELOS DE IDENTIFICACIÓN

De acuerdo con lo que se ha venido desarrollando el proceso de configuración de identidades es un asunto que se enmarca dentro de lo social, en tanto que implica la mirada de un *otro*. Esto quiere decir que las identidades no aparecen de la nada, sino que siempre son el producto contingente y precario que se desprende de una propuesta (consciente o inconsciente), que aquí se ha de plantear como modelo de identificación que operará en el nivel del imaginario.

En el caso de las identidades profesionales, estas propuestas o modelo de identificación se pueden encontrar en la cultura escolar configurada a partir de las políticas educativas que ordenan a las instituciones, los modelos educativos empleados para la formación de los sujetos y los planes y programas de estudio; por la historia institucional y su mito fundacional reproducidos por la acción de los sujetos implicados en las escuelas; por la figura (mítica) de la profesión docente y condiciones de existencia de los actores.

Son estos elementos los que posibilitan la posterior subjetivación y la entrada a ser sujetos de un discurso o cultura, por tanto, se trata de ingresar al ámbito de las significaciones para conocer cómo interpretan esos elementos en su interacción.

Por lo que adentrarse en este ámbito, es inmiscuirse (según la propuesta teórica de la que parto) a un *complejo juego intersubjetivo* en el cual el *poder* estará siempre presente; pues, tomando como ejemplo a las políticas como su ángulo principal de análisis, tenemos que la institución escolar emitirá una serie de lineamientos e idearios con los cuales, *apriorísticamente*, y bajo la impresión de necesario para el establecimiento de un *orden social-institucional relativamente pleno*, se colocan los lugares que los individuos ocuparán dentro de la estructura educativa.

De tal manera, que para lograr que se ocupen esos lugares, la institución utilizará recursos de índole, tanto lingüística

como extralingüística (lo que conformará una *discursividad*) para la interpelación de los individuos, que de ser aceptada (interpelación efectiva), estos se convertirán en sujetos-actores de la política institucional⁸. Por lo cual, será posible decir que ha logrado su articulación (hegemónica o no), en tanto que los ha constituido con las características que la institución demanda (su identificación).

Por otro lado, encontramos a las personas, las cuales son portadoras de esquemas racionales bajo los cuales construyen e interpretan la realidad, a lo que debe sumársele los *ethos profesionales* a los que se adhieren y que, en su conjunto, les llevará a interpretar esos mandatos institucionales con los que se intenta constituirlos en sujetos-actores para que *habiten* a la institución; es decir, estos esquemas racionales serán los mediadores entre la prescripción y la puesta en marcha del mandato institucional, a partir de los cuales el significante se abre o se *resignifica*.

Es por lo anterior, que se debe asumir el poder que una política tiene en la configuración de una identidad particular, pues implica pensarla como *modelos de identificación*, tanto de las personas como de los objetos o cosas, mientras que su función es que se vean ocupando el lugar designado, esto es, se identifiquen con lo propuesto en la política (de ahí la posibilidad de equivalencia entre la política y modelo de identificación).

Entonces, ¿cómo funciona un *modelo de identificación*? Esto se debe a la forma en la que actúa, pues lo que hace es plantear un *horizonte de plenitud* al sujeto (López Nájera, 2011), es decir, se le proyecta una imagen para que se vean reflejados como ellos mismos y de la institución sin ningún tipo de *fisuras* (lo que indica una clausura temporal del sentido), sin antagonismos o relaciones de poder, como la idea del *maestro apostol* de los años 40 o bien, en el caso de las políticas se utilizan conceptos (significantes vacío y flotantes⁹) como: calidad,

8. Cuando refiero a que un individuo se convierte en sujeto de la educación, lo hago con un sentido particular, pues lo mismo sucederá en un sujeto religioso cuando se refiere a la adhesión hacia una postura religiosa particular, o bien, política, cuando se trate de un determinado partido o sindicato.

9. Figura teórica cuyo desarrollo va desde Lacan (en psicoanálisis) hasta Laclau y Mouffe (teoría y filosofía política), pasando por los planteamientos agudos de Žižek, siendo este último quien menciona lo siguiente al respecto de qué es lo que crea y

cobertura, flexibilidad, formación integral y muchos más, que al establecerse en el imaginario, funcionan ideológicamente (pues aunque es imposible que se cumpla, es necesaria su enunciación) para lograr la articulación de las personas en un determinado proyecto (la idea podría ser: *si tú haces esto que te digo, se logrará aquello que planteo y que además es mejor que lo anterior*¹⁰).

Bajo este encuadre, la política educativa representa un momento de decisión, el cual es instituyente de las organizaciones sociales, no como fundamento, sino como condición de existencia social (Buenfil Burgos y Granja Castro, 2002), pues es *alguien* (una persona o un grupo de personas) quien(es) decide(n) las posiciones que deberían ocupar dentro de una estructura social para su funcionamiento pleno.

En este mismo aspecto, el mecanismo por el cual se da este *cierre temporal de sentido* nos remite, indudablemente, a una situación política —y, por tanto, a una relación de poder— en donde —según Laclau (1993)— el carácter constitutivo de *lo político* se encuentra en la posibilidad de plantear un ordenamiento social imbricado con el de *lo ético* en relación con una normativa¹¹, ambos producto de relaciones hegemónicas (decisiones tomadas en el marco de una estructura indecible/dislocada), que posibilita la emergencia del *sujeto de la decisión* y un nuevo ordenamiento (pero, así con esto, un nuevo sistema exclusionario) que definirá las fronteras ante una exterioridad constitutiva (Buenfil Burgos, 2010).

sostiene una identidad: «el cúmulo de “significantes flotantes” (...), se estructura en un campo unificado mediante la intervención de un determinado “punto nodal” (el point de capiton lacaniano) que los “acolchona”, detiene su deslizamiento y fija su significado» (Žižek S., El sublime objeto de la ideología, 2012a, p. 125). El autor, hablando de la teoría de la Ideología, refiere que al amarrar estos significantes flotantes en torno a un punto nodal (como puede ser el comunismo), los elementos se convierten en partes de una red que estructura el significado.

10. Planeamiento en *cursivas* del autor.

11. En este sentido, nos refiere Buenfil Burgos (2009) que Laclau sostiene que lo universal no es sino un particular que ha hegemonizado un campo temporalmente. Lo universal se entiende no como una derivación trascendental *a priori* (de la razón, del sujeto, de la historia), sino como un constructo social histórico, producto de relaciones hegemónicas y, como tal, amenazado por una exterioridad constitutiva; como un momento necesario y, a la vez, imposible de toda comunidad, ya que es la promesa de plenitud en la que la comunidad hablaría por todos los particulares sin excepción, y como lo social está compuesto de particulares, la universalidad tiene que estar encarnada de manera temporal en algún particular.

Lo político alude a una amplia gama de relaciones sociales donde se ejerce poder, y en la educación se expresa dicho carácter constitutivo en el surgimiento de los modelos educativos, en la historia del conocimiento, de la conformación de ciencias y disciplinas, y así en cualquier proceso social (Rojas Moreno, 2012a).

LAS POLÍTICAS ESTABILIZADORAS DEL CAMPO

Lo mencionado hasta este momento me permite pensar a la política educativa de una institución como un *modelo de identificación*, y esto se debe a que actúa planteando en los sujetos (siempre deseosos por llenar una falta, pero que por ser constitutiva e inherente a ellos se convierte en una búsqueda inacaba) una imagen *totalmente suturada o sin fisuras*, la cual opera en el registro del Imaginario.

Así, esta imagen utiliza conceptos como: calidad, cobertura, formación integral y más..., lo que hace establecer un *horizonte de plenitud* que funciona —ideológicamente— para establecer un universal de desarrollo y, que en el caso de la educación (en general), se proyectan procesos formativos para lograr la constitución de *sujetos como plenos* (López Najera, 2011).

Otro aspecto importante en relación con lo anterior, es que esta imagen funcionará para establecer un *halo de unidad* o cohesión en el grupo al que se dirige; por lo que, con cada nueva política (con cada dislocación del orden simbólico) se crean mitos (imaginarios míticos de unidad) con la intención de hacerlos sentir que forman parte de una comunidad mayor, como por ejemplo de la que puede ser solo la disciplina profesional de adscripción.

En esta imagen proyectada, el sujeto puede (o no) identificarse con algún rasgo en ella planteado, lo que significaría que aceptó la invitación (interpelación exitosa) a constituirse en el sujeto que ocupará un lugar dentro de una estructura social (un sujeto-actor de...), pues la propuesta llena temporalmente una carencia en él. Y aunque es el sujeto quien decide adherirse a la propuesta (lo que supondría que a la larga deberá conducirse según lo indicado), esto significaría que ese modelo ha logrado

la hegemonía sobre otros posibles modelos de identificación al interior del mismo espacio social (Fuentes Amaya, 2001).

Por lo tanto, en el caso de lo educativo (y siendo más concreto en la institucionalización de lo educativo) se constituye en un hecho político, pues en el modo de organizar el funcionamiento de una institución escolar implica un momento de decisión entre lo que se incluye y excluye (Buenfil Burgos, 2010), y donde es posible *leer* o ubicar el sentido que se le intenta atribuir a esta práctica social, pues para esto solo basta preguntarse: ¿para qué se está educando? O siendo más específico: ¿qué tipo de sujetos se intenta configurar? (Álvarez-Uría & Varela, 2009).

Las instituciones, al ser la expresión de una construcción simbólica, al igual que los sujetos, tienen una cualidad volitiva (lo que supondría que es mayor en una universidad pública y autónoma), pero sin que esto represente que esté totalmente libre de presiones, las cuales pudieran distorsionar la imagen ideal que de ella se quiera construir, ya que estas deben responder a problemáticas sociales y a organismos nacionales e internacionales, es decir, deben estar acordes o en sintonía con la *situación epocal*.

Asimismo, encontrar el significado de una postura institucional frente a la situación epocal¹², radica en un análisis que permita visualizar las articulaciones —vía la lógica de equivalencia— que los *gobiernos* establezcan para decidir qué se incluye —y, *por ende*, qué se excluye— del cuerpo que dará soporte al imaginario de plenitud.

Por lo que, poniendo el acento en el análisis de la política educativa universitaria, si bien *los gobiernos* intentarán dar cabida a la mayoría de las expresiones de insatisfacción,

12. Al respecto de este planteamiento encontramos dos posturas claramente diferenciadas, según su análisis; por un lado encontramos a Parsons (FALTA REFERENCIA), quien menciona que las instituciones escolares se encuentran legitimadas para la selección y distribución de los recursos humanos en función de una estructura funcional, para él, el sistema de enseñanza se fundamenta en el principio de la igualdad de oportunidades; y en una postura más crítica a Althusser (falta referencia), quien indica que estos sistemas son una forma de perpetuar el capitalismo económico, pues motivan a la reproducción de las fuerzas productivas y de las relaciones de producción, por lo cual solo funcionan para que la clase burguesa siga dominando a la clase trabajadora.

articulando las demandas concretas para *condensarlas* en torno a puntos nodales (significantes vacíos); pero que en tanto no es posible una sutura final, ni una condensación de la totalidad de insatisfacciones, siempre queda expuesta a un exterior —exceso de sentido— que al mismo tiempo que intenta dislocarla, la constituye; o como bien lo ha señalado Derrida, el exterior constitutivo (Buenfil Burgos, 2009c; Buenfil Burgos y Granja Castro, 2002; entre otros).

En lo que respecta a las políticas educativas desde esta lógica discursiva, se han de comprender —igualmente por el momento— como órdenes de significación mediante las cuales se elaboran y vehiculizan los mandatos para constituirse como sujetos con ciertas características; es decir, mediante estas —las políticas— el flujo permanente de significaciones se detiene, por lo que dicha ordenación se produce como resultado de luchas de poder (para establecer ciertos criterios o determinaciones), a través de las cuales se pretende estructurar un determinado orden social-institucional (Fuentes Amaya, 2010).

A MANERA DE CIERRE TEMPORAL

Es por todo lo anterior que se deben reconocer los órdenes simbólicos de las instituciones como estructuras de significación, junto con los elementos que configuran, lo cual no es algo que resulte sencillo (tanto en su logro u organización, como en su análisis y explicación), pues las instituciones escolares son espacios para la conformación de sujetos¹³, lo cual implica la socialización (de Azevedo, 2013) entre individuos diversos quienes las cohabitan no solo por sus trayectorias biográfico-académicas heterogéneas, sino también por los aspectos sociales y culturales (Ramírez García, 2013); situación que complejiza cualquier intento de ordenación y, más aún, de compartir sentidos y significados para el desarrollo de la acción social.

13. Aquí se debe recordar que uno —como individuo— solo se convierte en sujeto —es decir: adquiere cierta identidad social— en la medida en la que se encuentra inmiscuido en un discurso, mediante la acción de interpelación, como en este caso, mediante el discurso de la educación.

Para ello, es necesario establecer que la estructuración de los órdenes institucionales se configura entre tres aspectos: el orden que se pretende establecer desde las políticas, la acción de los sujetos sociales (motivada, muchas de las veces, por los deseos personales) y la propia historia institucional (donde el mito fundacional es clave), en una dialéctica que evoluciona entre el orden y la acción.

Así, la analítica se ha de colocar en las construcciones simbólico-imaginarias elaboradas por los sujetos como actores educativos, en la convergencia o intersección entre esos tres aspectos (las políticas educacionales, la institución y los sujetos-actores educativos que las habitan) mediante lo que se denomina *lógica de la inconsistencia*¹⁴, donde:

la incompletud, la escisión, y la falta definen no solamente las propiedades fundamentales de ambos términos, sino también su posibilidad misma de articulación. [En otras palabras] erradica cualquier certeza que pretenda oficiar de garante de un sujeto autosuficiente y, simultáneamente, de orden sustantivo (Altomare, 2007, pág. 62).

Lo anterior nos invita a pensar que ni el orden social ni el sujeto son completos o que están totalmente estructurados y terminados (pues esto implicaría asumir un carácter totalmente performativo en ambos), por lo que esta *incompletud* permite dar paso a las negociaciones, resistencias y acuerdos que los sujetos elaboran para comprender y ordenar su entorno físico y social (Guerrero Arias, 2002).

Por tanto, se considera que al colocar la mirada en el sujeto se va más allá de la política y sus estrategias de diseño, implementación y evaluación; lo cual permite analizar cómo determina, en la aceptación o rechazo, el proceso de configuración de órdenes simbólico-institucionales, y ver los procesos de apropiación con fines educativos y además como

14. Al respecto, Altomare (2007), siguiendo a Laclau, menciona que tradicionalmente en los estudios desde las Ciencias Sociales, en términos generales ha existido una «dicotomía conceptual *individuo versus sociedad*» (pág. 59) la cual los ha terminado por separar, y que, respecto de la investigación educativa, esta tradicionalmente se aborda desde la lógica de las estructuras o bien desde la del sujeto.

estrategias para alcanzar deseos personales, más allá de los profesionales (por ejemplo: ser mejor docente o alcanzar una meta institucional).

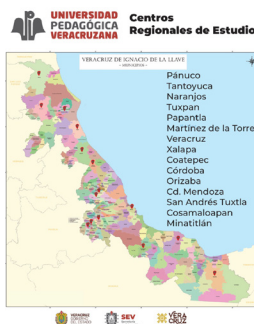
Es así como se presenta el análisis, con un sentido primordialmente antropológico, sobre lo dicho; para ello nos acercaremos a cómo los sujetos, al convertirse en actores educativos, utilizan una política y las estructuras que de ella se construyen para realizar precisamente sus deseos personales, lo cual, necesariamente, requiere de un trabajo de *deconstrucción* de esas elaboraciones simbólico-imaginarias a partir de los tres aspectos arriba señalados.

HORIZONTE EDUCATIVO: ¿REFERENTE INSTITUCIONAL DE IDENTIFICACIÓN?

La UPV es una Institución de Educación Superior (IES) que ofrece sus servicios mediante 2 licenciaturas, 1 especialidad, 6 diplomados, 4 maestrías y 1 doctorado¹⁵, esto, en 15 Centros Regionales de Estudio (CRE) en el estado de Veracruz, ubicados en, a saber: Pánuco, Tantoyuca, Naranjos, Tuxpan, Papantla, Martínez de la Torre, Xalapa, Coatepec, Veracruz, Córdoba, Orizaba, Ciudad Mendoza, Cosamaloapan, San Andrés Tuxtla y Minatitlán (Universidad Pedagógica Veracruzana, 2022).

Dichos centros se instalaron con la finalidad de «llevar la instrucción y formación a los ámbitos marginados en el norte y sur del estado, con beneficio especialmente para los profesores de educación primaria, quienes podrían acudir a dichos núcleos urbanos para formarse y actualizarse» (Ordóñez López, 2018, pág. 90).

UBICACIÓN DE LOS CENTROS REGIONALES ESTUDIO DE LA UPV



Fuente: Universidad Pedagógica Veracruzana

Después de ubicar brevemente a la UPV en tanto Institución de Educación Superior, abordo el primer elemento que incide en la configuración de una determinada identidad profesional: en este caso me refiero a la *cultura escolar* de la UPV. Dicho concepto se ha planteado, en otros espacios, como el producto contingente de un proceso de estructuración resultado de un entretejido entre los deseos y aspiraciones personales (la acción

de los sujetos sociales) con las regulaciones emanadas de las políticas educativas, en una dialéctica que evoluciona entre el orden y la acción y no como algo que solo está estructurado por las políticas (Hernández Ferrer, 2017).

En ese tenor, se presentará la experiencia de los actores a partir de la dimensión más institucional de la UPV, la cual he problematizado en dos planos: el *horizonte educativo* (significándolo como política educativa institucional), por una parte, y los Planes y programas de estudios de la Licenciatura en Educación Básica (LEB), por la otra.

EL HORIZONTE EDUCATIVO Y PEDAGÓGICO COMO POLÍTICA EDUCATIVA EN LA UPV

En la Universidad Pedagógica Veracruzana (UPV) desde el año 2012, ya un grupo de académicos reunidos en torno al «Seminario Pablo Latapí Sarre» venían anunciando la necesidad de impulsar cambios que redireccionen el quehacer educativo en la institución y en 2014 presentaron, producto de la reflexión colectiva, el documento *Principios para un modelo educativo y pedagógico*; este texto es precursor de lo que desde el año 2016 se conoce, dentro de la UPV, como el *Horizonte educativo. Hacia una pedagogía de la autoorganización*, cuyo objetivo ha sido orientar la formación de los futuros profesionales de la educación (Velasco Toro, Peredo Carmona, Fuentes Navarro, González Cajica y López Callejas, 2016).

En ese momento (año 2014) se pensó en el futuro de la UPV y se propuso una política institucional a partir de 10 principios (Universidad Pedagógica Veracruzana, 2019a), a saber:

- 1.- Trascender a un sistema multidimensional que reconoce al ser humano en su relación con la diversidad social y cultural.
- 2.- Crear mejores ambientes de aprendizaje a partir de la autonomía del aprendiente.
- 3.- Comprender que el conocimiento proviene de distintos campos de la

ciencia y está en constante movimiento.

4.- Generar condiciones para que el aprendizaje esté sustentado en el desarrollo ético, colaborativo, participativo y responsable.

5.- Adaptar el currículum a la dinámica cambiante de esta sociedad del conocimiento, considerando que se trabaja con seres humanos, con emociones y necesidades de aprender constantemente.

6.- Fomentar la democracia cognitiva respetando la diversidad social y cultural.

7.- Impulsar el liderazgo y la gestión escolar.

8.- Usar la evaluación como un proceso de aprendizaje en el cual se entienda que el error es un punto de partida para replantear estrategias encaminadas a aprender.

9.-Promover condiciones para el aprendizaje de una segunda lengua.

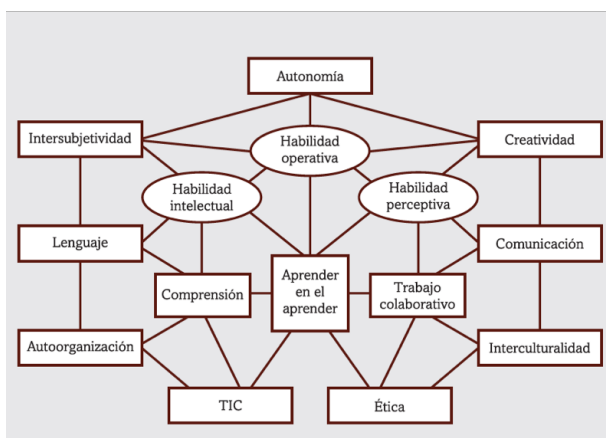
10.-Emplear el uso de las TIC como una herramienta de aprendizaje.

En cuanto a la dimensión pedagógica se propugnan dos aspectos fundamentales: 1) Aprendizaje para la vida, y 2) Aprender en el aprender (Velasco Toro, Peredo Carmona, Fuentes Navarro, González Cajica, & López Callejas, 2016); el primero hace referencia a que, a lo largo de la vida hay que continuar en una dinámica de aprendizaje para mantenerse en contextos sociales, laborales y culturales; y con el segundo, aprender en el aprender, nos permite vislumbrar las posibilidades de cómo aprendemos y en ese proceso, aprender a generar conocimiento.

De esta manera, empleando el concepto de *Aprender en el aprender*, se ofrece y pretende crear situaciones para que los estudiantes (aprendientes) construyan y utilicen herramientas que propicien a toda una comunidad aprender desde donde

quiera que estén y con la experiencia que tengan en estos momentos. Y al que refieren que «facilita a los aprendientes adentrarse en los procesos dinámicos en el aprender y reaprender, de tener una mirada introspectiva y retrospectiva consigo mismos y con los otros en la intersubjetividad de interculturalidad, y adentrarse en los problemas sociales, medioambientales y planetarios.» (Universidad Pedagógica Veracruzana, 2019b).

Aprender en el aprender: fundamentos



Fuente: Horizonte Educativo, 2016

Basándonos en la figura de arriba, los fundamentos educativos que componen el concepto de *Aprender en el aprender*, tiene abiertas muchas posibilidades, viéndolo como ramas que entretejen habilidades, acciones y disciplinas que se desarrollan en este proceso que da como resultado: el aprendizaje.

En el proceso de *Aprender en el aprender* se despliegan tres habilidades: intelectual, operativa y perceptiva, que nos permiten desarrollar el lenguaje, la autonomía, la creatividad, la comunicación y la intersubjetividad; asimismo, a partir de la comprensión y trabajo colaborativo, se llevan a cabo la autoorganización, la interculturalidad, la ética, y las TIC.

Estos elementos tienen como finalidad entender la realidad de un contexto a partir de un pensamiento holístico. De acuerdo con la Universidad Pedagógica Veracruzana, «es así que relacionamos la curiosidad, que es intersección de la emoción y la razón con la observación relacional y la crítica para entender la realidad de un contexto» (2019c).

La evaluación dentro de la educación tiene un papel fundamental en la enseñanza y aprendizaje. Desde el *Aprender en el aprender*, se sugiere que este proceso sea algo que impulse la acción del aprendizaje y conocimiento, no al señalamiento sobre quién sabe y quién aún no. Por eso es que, desde una mirada humanista, todos tenemos la oportunidad de aprender, desaprender y volver a aprender de acuerdo con las experiencias que tenemos, y que la evaluación nos ayude a identificar lo que sabemos hasta ahora, para impulsar y propiciar el saber.

Nos detuvimos a explicar esta parte, ya que este gráfico nos muestra con más precisión cada elemento que compone al aprendizaje bajo el enfoque del Horizonte Educativo que tiene la UPV. Esto se logra vislumbrar como una ramificación del proceso que lleva a cabo cada individuo durante el aprender en el aprender, y que una habilidad o aspecto conecta con otros de forma natural y precisa: como si se tratara del propio cerebro humano y la capacidad que tiene para interconectar una cosa con la otra y obtener un resultado para la misma, y continuar con la tarea de seguir conectando y obtener aprendizaje.

En suma, para la UPV y desde su horizonte educativo:

la educación del futuro requiere transformaciones profundas cuyo nodo esencial irradie hacia un sistema de aprendizaje abierto, dinámico, relacional y transversal que entreteja la dimensión emocional y cognitiva del ejercicio de la docencia como acto propiciador de la mediación pedagógica, misma que debe impulsar el aprender en el aprender y recurrir a la evaluación como una acción más de aprendizaje (Velasco Toro, Peredo Carmona, Fuentes Navarro, González Cajica y López Callejas, 2016).



Ahora bien, con lo anterior se espera que el futuro profesional de la educación egresado de la UPV muestre los siguientes rasgos, a saber:

- el desarrollo del aprender en el aprender, en sí mismos y en sus futuros estudiantes;
- habilidades para el trabajo colaborativo y relacional;
- mostrar habilidades intelectuales;
- propiciar el desarrollo humano integral;
- habilidades para la investigación relacional.

En cuanto a los docentes (mediadores pedagógicos dentro de la nomenclatura de la UPV), ellos deben, además de ser autoorganizativos, autónomos y creativos, poseer habilidades intelectuales, operativas y perceptivas, con dominio de la tecnología, ambiental y la ética.

la Licenciatura en Educación Básica (LEB), así como el trayecto que recorren los estudiantes para formarse en la profesión docente, nos encontramos a lo largo de todos los semestres con las EF de Introducción a la observación del trabajo docente I y II, Observación y práctica reflexiva I, II, III y IV, y Seminario de análisis del trabajo docente I y II; mismas que permiten llevar a la práctica los contenidos teóricos abordados por las otras EF (esto dicho por los propios estudiantes) y que, por tanto, aquí se consideran fundamentales para la configuración de una identidad profesional.

En este sentido, muchos estudiantes participantes en la aplicación de los distintos instrumentos de investigación, refirieron que su experiencia escolar y su formación estuvo incompleta cuando durante la pandemia derivada de la COVID-19 no pudieron realizar sus prácticas; mencionando, por ejemplo:

- «al no tener la oportunidad de asistir a las escuelas y trabajar con los niños, sentimos que a nuestra formación le falta una parte importante que no pudimos desarrollar» (G.F/e-SAT)
- «por la pandemia no pudimos implementar nuestras planeaciones, se quedó todo en el aire, aunque muchos maestros intentaron que estuviéramos presentes en las clases en línea» (G.F/e-VER)
- «nosotros, a diferencia de los compañeros de semestres adelantados, no pudimos realizar nuestras prácticas y eso nos preocupa por nuestra preparación» (G.F/e-XAL)

Es por lo anterior que se plantea la idea de que es a partir de esas EF de naturaleza más práctica que los estudiantes van configurando su identidad profesional, en una especie de lo que en antropología se le conoce como *rito de paso*; pues se van despojando poco a poco de su identidad como estudiantes universitarios para ir adquiriendo la de profesional de la educación.

Se debe hacer mención que aunque los docentes y la propia

institución emplearon otras estrategias para solventar la situación arriba planteada, no es que hayan dejado a los estudiantes sin opciones; así refieren lo siguiente, a saber:

- «lo que hice fue hablar con mis compañeros de trabajo para que mis alumnos se pudieran conectar a sus clases en línea y pudieran realizar sus observaciones» (CUES/d-XAL)
- «implementé la estrategia de aula invertida y con esto generar otros conocimientos en mis alumnos» (CUES/d-VER)
- «utilizar distintas plataformas educativas en beneficio del aprendizaje de mis estudiantes» (CUES/d-TUX)

Para completar esta dimensión pedagógica se presenta la opinión de los estudiantes respecto al proceder de sus docentes, es importante señalar que mucha de la información aquí presentada forma parte de un ejercicio institucional por mejorar las acciones educativas y fue proporcionada para la realización de la investigación. En este sentido, se trata de los resultados de instrumento aplicado a los aprendientes de los 15 Centros Regionales de la UPV, con la finalidad de conocer su apreciación y valoración de las prácticas de los mediadores; en este ejercicio participaron 2,747 aprendientes, lo que representa el 71% de la población en cuestión.

Siendo así, entre los comentarios más destacados por su relación con la temática aquí planteada encontramos que los aprendientes reconocen que los mediadores pedagógicos tienen experiencia en el campo y logran transmitir sus conocimientos adquiridos a lo largo de sus trayectorias profesionales, pero con la pandemia se visualizó la carencia de estrategias para el uso de los recursos tecnológicos y el trabajo virtual, así como la falta de actualización, pues refirieron que se enfocaron más en la enseñanza y no en el aprendizaje.

Lo anterior no implica que los docentes (mediadores), en términos generales, no sean valorados por los estudiantes, pues desde su perspectiva motivaron la reflexión de los

contenidos y mostraron su calidad humana al inspirar e impulsar a continuar sus estudios.

Ahora en una dimensión más social de la *cultura escolar*, esta fue asociada con los aspectos que la mayoría de los estudiantes encuestados mencionaron extrañar durante la pandemia. Se refirieron a los procesos áulicos y dentro de los planteles escolares, porque el asistir rompía con su vida cotidiana (que como se verá más adelante, en su mayoría los sujetos-actores educativos considerados tienen otras responsabilidades de distinta índole), esto en un sentido positivo, pues implicaba el establecimiento de distintas relaciones sociales y que además permitía el reforzamiento de lo aprendido.

En este sentido, la institución (UPV) en sus distintos CRE emplea diversas actividades culturales extracurriculares con las cuales el estudiante se va introduciendo a la vida universitaria, por ejemplo: festejos de día de muertos, eventos navideños, honores a la bandera, ferias culturales, entre otros.

Estas actividades han sido señaladas por los estudiantes como importantes para poder socializar y conocerse, lo cual les resulta fundamental para la realización del denominado trabajo colaborativo en sus actividades curriculares; y es así como los estudiantes circulan conocimientos y refuerzan aprendizajes y el compañerismo (el cual muchas veces rebasa al espacio institucional), además de que los van introduciendo a la cultura escolar de la UPV.

Por lo aquí presentado, e interpretando desde la perspectiva arriba planteada, que sí bien existe presencia del horizonte educativo dentro del discurso de los distintos actores involucrados, este parece no representar un fuerte punto de identificación, particularmente a nivel de identidad institucional, así como con directivos y docentes; no tanto así con los estudiantes, quienes se identifican más con los elementos propuestos; en cuanto a la cotidianidad de la escuela es muy común escucharlos autoorganizarse para el desarrollo de actividades de forma colaborativa.

En este sentido no se encontró en la revisión documental (como los planes y programas de estudio, perfil de egreso) planteamientos que se estén desarrollando o algún señalamiento directo a ellos. Otra cuestión que abona a lo anunciado, es el hecho de que a los docentes –en su incorporación y capacitación/ actualización– no se les va introduciendo al pensamiento del propio *horizonte*, por lo tanto, es como un documento aislado del resto de las actividades cotidianas de la institución.

Al respecto, por ejemplo, en una reunión institucional en la que estuve presente junto con otros docentes invitados, unos de la propia institución y otros que no lo eran, y cuya finalidad era actualizar programas de estudio (y aunque en este caso se trató de maestrías, me parece que ejemplifica lo sucedido dentro de la UPV y sus planteamientos educativos), se nos presentaron los planteamientos del *horizonte educativo* para tener conocimiento de ellos y que de alguna manera estuvieran presentes en cada programa y recuerdo que me preguntaba: si era suficiente la presentación para que los pudiéramos desarrollar y en particular para aquellos docentes que no pertenecen a la UPV o la institución debería introducirnos bajo una estrategia más integral y orgánica.

De igual forma, en esa misma reunión se discutió sobre la posibilidad de lograr los fines del propio *horizonte*, a lo que muchos concordamos que sí, pero que tomaría tiempo y que para ello también implicarían varias condiciones que iban más allá de la sola enunciación de los propósitos en los programas, pues entre otras cosas, las mallas curriculares no eran lo suficientemente flexibles (la plasticidad curricular) así como con la propia estructura de los programas educativos que son cuatrimestrales y en donde cada experiencia formativa se desarrolla en 4 sesiones. Incluso, se llegó a plantear la idea de desistir a los planteamientos, pues eso iría ligado a una serie de estrategias pedagógicas específicas que en ese momento no todos contaban; aquí se marcó una distancia entre aquellos que conocían a mayor profundidad el horizonte y quienes apenas se iban a involucrar en ello.

Lo anterior no quiere decir que la UPV no goce de una vida institucional y una cultura escolar, sino que esta se construye

desde la acción de los actores. Por ejemplo, en el caso de los estudiantes encontramos, tanto en las razones de elección de la UPV como su institución de formación y las motivaciones para la realización de sus estudios durante la pandemia, las cuales estuvieron vinculadas a la idea planteada (imaginario) de ser profesional de la educación (vocación docente).

En este sentido, y a reserva de que más adelante se presentará con mayor detalle, se encontró que en muchos casos los estudiantes ya se habían planteado ingresar a esta profesión (aunque no necesariamente en la UPV), bien sea porque algún familiar cercano es o era docente (lo que más adelante se expondrá como parte de la cultura de escolarización), porque ya se encontraban laborando en el ámbito de la educación y buscan consolidar su perfil profesional o bien, por razones independientes, lo cierto es que lo que está detrás es la vocación por el servicio profesional docente como forma de mejorar sus condiciones de vida.

Con los docentes no es muy diferente, pues en la base de sus acciones se encuentra también la vocación, la responsabilidad adquirida y la ética de trabajo (lo cual también se presentará con mayor detalle más adelante); esto fue más visible durante la pandemia, donde una de las mayores preocupaciones expresadas fue el logro de los aprendizajes por parte de los estudiantes y que ante la situación de distanciamiento social y la implementación de la enseñanza remota, mostraron empatía de las distintas situación por las que los estudiantes pasaron (por ejemplo, alumnos sin conexión a Internet que debían atender en un horario distintos), implementaron estrategias de enseñanza y buscaron actualizarse en el uso y manejo de las TIC (incluso algunos tuvieron que adquirir equipos y contratar compañías de comunicación).

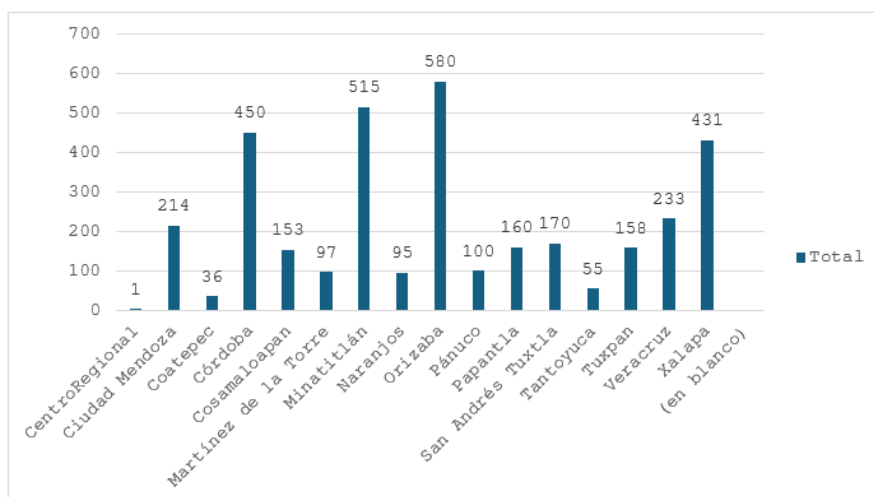
En cuanto a la dimensión directiva, su papel se enfoca en fomentar desde el proceso de selección de los docentes (que cubran ciertas características), conservar a los que ya están y brindarles la confianza en su desempeño (fortalecer su experiencia), respecto a los estudiantes, existen distintos apoyos institucionales, pero también acciones que fuera de ellos fortalecen el entusiasmo por continuar sus estudios en la UPV.

CONDICIONES DE EXISTENCIA DE LOS SUJETOS ACTORES EDUCATIVOS QUE HABITAN A LA INSTITUCIÓN

LOS ESTUDIANTES (APRENDIENTES)

Para la realización de las siguientes descripciones se sistematizaron los datos obtenidos por dos encuestas aplicadas vía en línea, utilizando la plataforma de *Google Forms*, y en la que participaron 3448 estudiantes de todos los Centros Regionales de Estudio (CRE) con lo que cuenta la UPV (lo que representa el 90% de toda la población estudiantil).

Gráfica 1. Total de Participantes por Centro Regional de Estudios-UPV

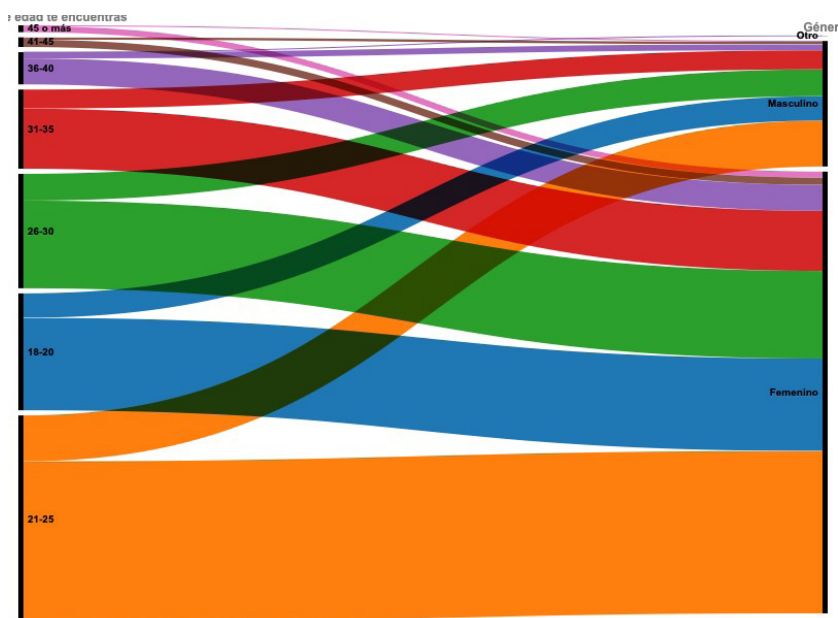


Fuente: elaboración propia

De acuerdo con sus condiciones de genero se encontró que el 77% fueron mujeres y el 23% hombres. Con base en lo anterior, el 37% se encontraba entre los 21 y 25 años; 21% entre los 18 y 20; el 20% entre los 26 y 30 años; 14% entre los 31 y 35 años; el 6% entre 36 y 40 años y el 2% más de 41 años.

Con los datos obtenidos es posible profundizar en el rubro de género de los participantes en los rangos de edad, a saber:

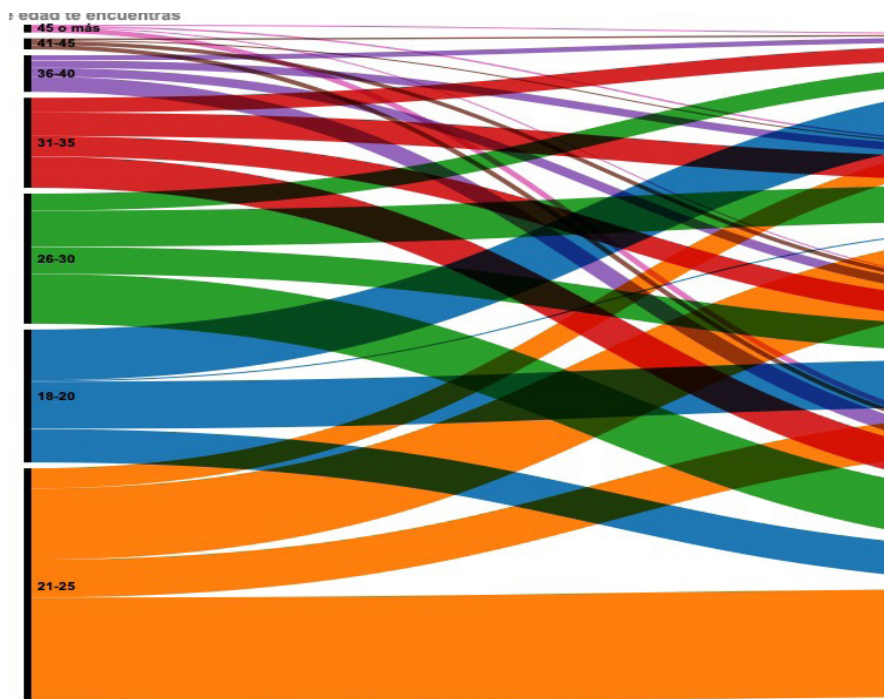
Gráfica 2. Edad y Género



Fuente: elaboración propia

Como se puede observar, en ambos géneros la mayoría de los participantes se encuentran en el rango de edad de entre 21 y 25 años, en el caso de las mujeres le sigue el rango de los 18 y 20 años, para los hombres el de 26 a 30 años.

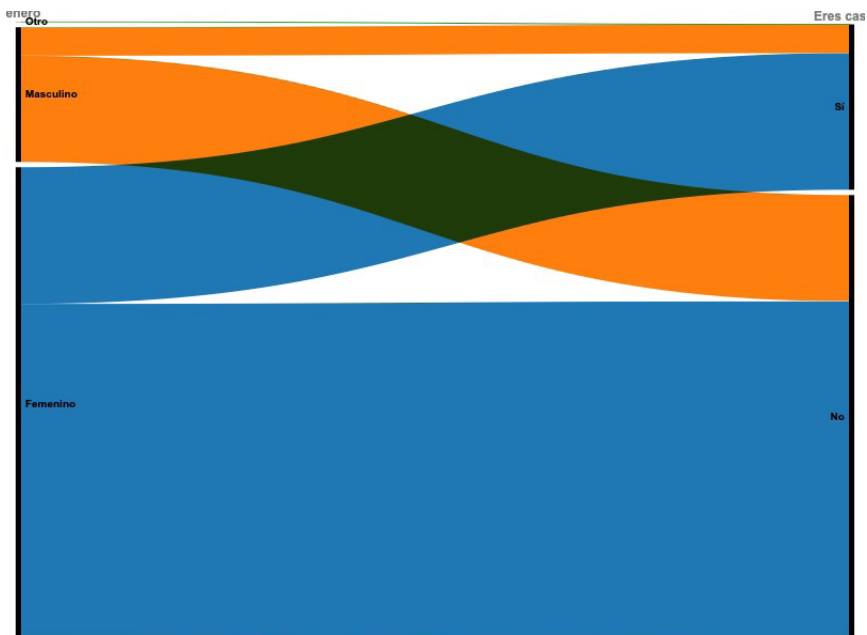
Con estos datos es posible identificar el rango de edad de los estudiantes y el semestre en el que se encuentran:



Fuente: elaboración propia

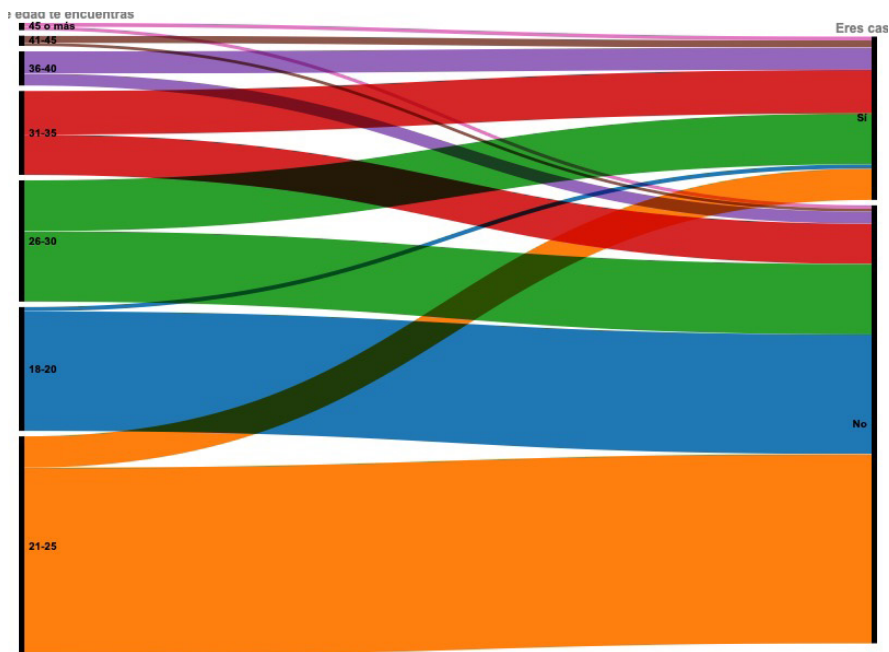
En la gráfica anterior, independientemente de la edad de los estudiantes, se ubican en distintos semestres, lo que representa una de las características de la institución; pues en la UPV existe esa diversidad en sus grupos, como más adelante se mostrará.

Ahora, en cuanto al estado civil, según lo expresado por los estudiantes: el 73% es soltero y el 27% es casado o mantiene una relación formal; lo cual se muestra en la siguiente gráfica tomando en cuenta el género, a saber:



Fuente: elaboración propia

Profundizando un poco más en el anterior dato -y que nos muestra otra de las características de la diversidad dentro de los grupos de la UPV- lo podemos observar por rango de edad de los estudiantes y su estado civil:



Fuente: elaboración propia

Por último, respecto a este rubro del género de los estudiantes, se presenta el comparativo entre los que solo estudian y quienes deben atender otras responsabilidades además de sus estudios, a saber:



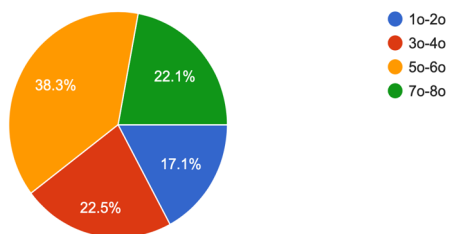
Fuente: elaboración propia

En cuanto a la representación de los participantes según el semestre en el que se encontraban cursando durante la investigación es la siguiente, a saber:

PARTICIPANTES POR CICLO ESCOLAR

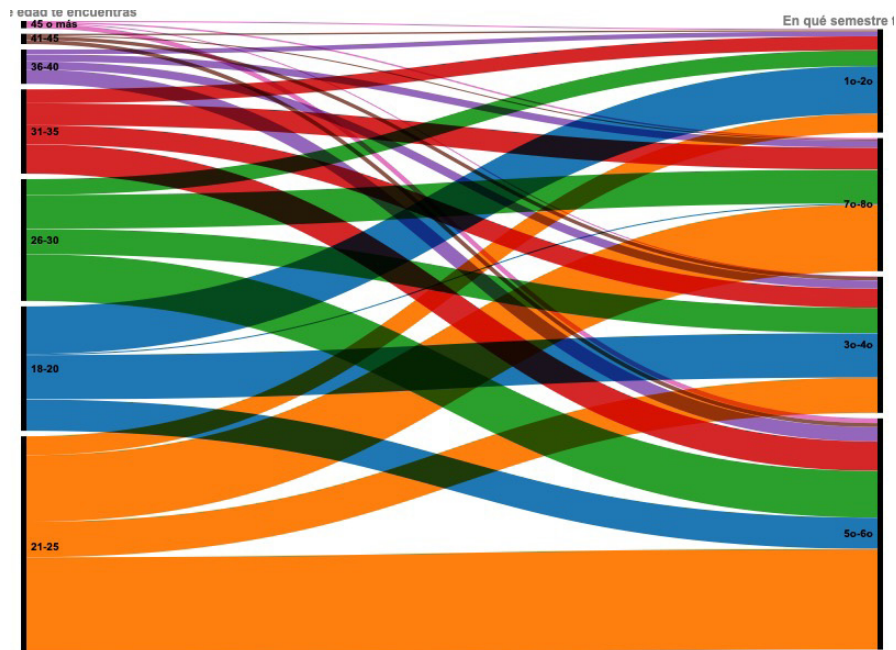
En qué semestre te encuentras

2,816 respuestas



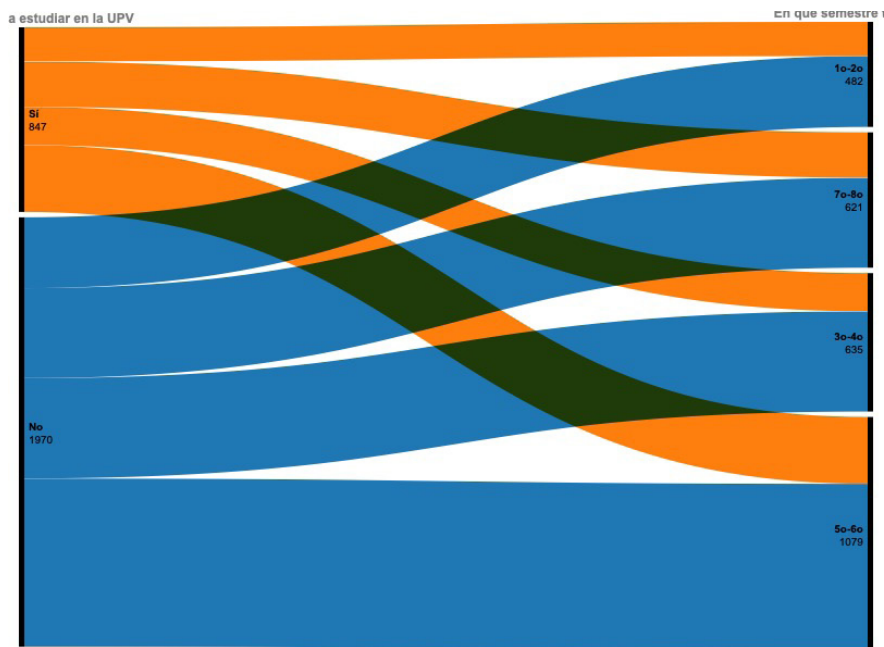
Fuente: elaboración propia

Profundizando en el anterior dato, se muestran por rango de edad y en el semestre en el que se encuentran:



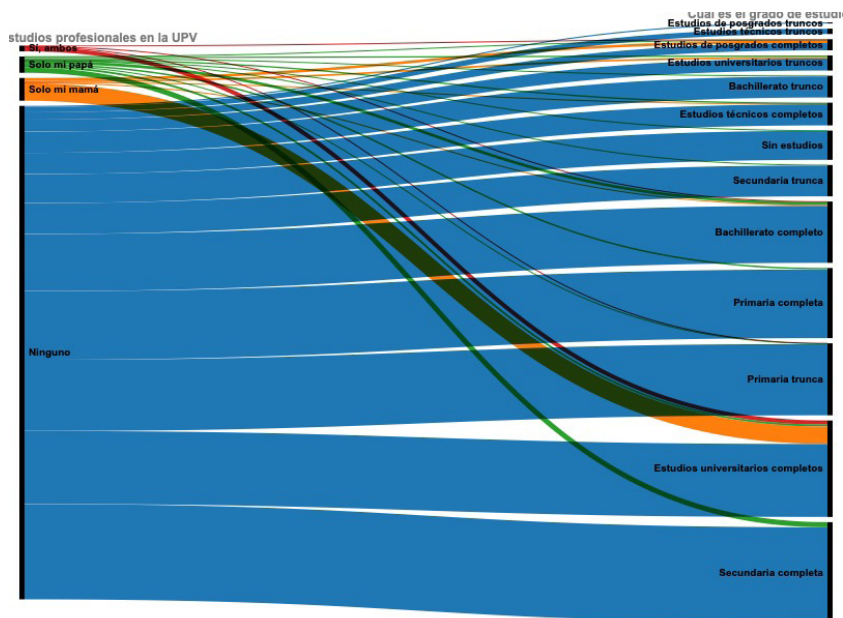
Fuente: elaboración propia

En cuanto a los estudiantes que solo estudian y por semestre, también es posible ubicarlos por el semestre que cursan:



Fuente: elaboración propia

Un punto muy importante a tomar en cuenta, es respecto a la escolaridad de los padres de los estudiantes, pues la gran mayoría de los alumnos de la UPV son la primera generación de sus familias en la educación superior:



Fuente: elaboración propia

En cuanto al caso de las madres de familia, la situación es la siguiente: el 19% cuenta con secundaria completa, 18% estudios universitarios completos, el 13% primaria trunca y otro 13% primaria completa, 11% manifestó tener bachillerato completo, el resto se distribuye entre las opciones sin estudios, bachillerato trunca, secundaria trunca, estudios universitarios o superiores trunca. En el caso de los padres, el 19% cuenta con estudios universitarios completos, 16% secundaria completa, 14% primaria trunca, 12% primaria completa, 11% bachillerato completo.

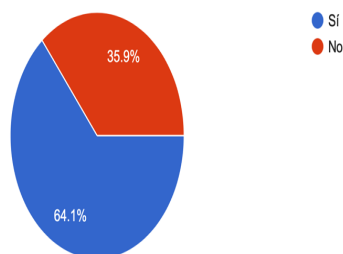
Poniendo atención a la dedicación de los padres de familia, la mayoría de los papás se dedica a cuestiones relacionadas con servicios (albañilería, obreros, dependientes, taxistas, panaderos, mecánicos, etc.), otros se dedican o se han dedicado

a la docencia y otro grupo a servicios profesionales (abogados, ingenieros, médicos, etc.); en el caso de las madres, la gran mayoría se dedica a cuestiones del hogar, otras a servicios (ventas) y un buen número a la docencia en distintos niveles escolares.

Pasando a la familia extendida, la gran mayoría de los estudiantes cuenta con algún familiar dedicado a la docencia, a saber:

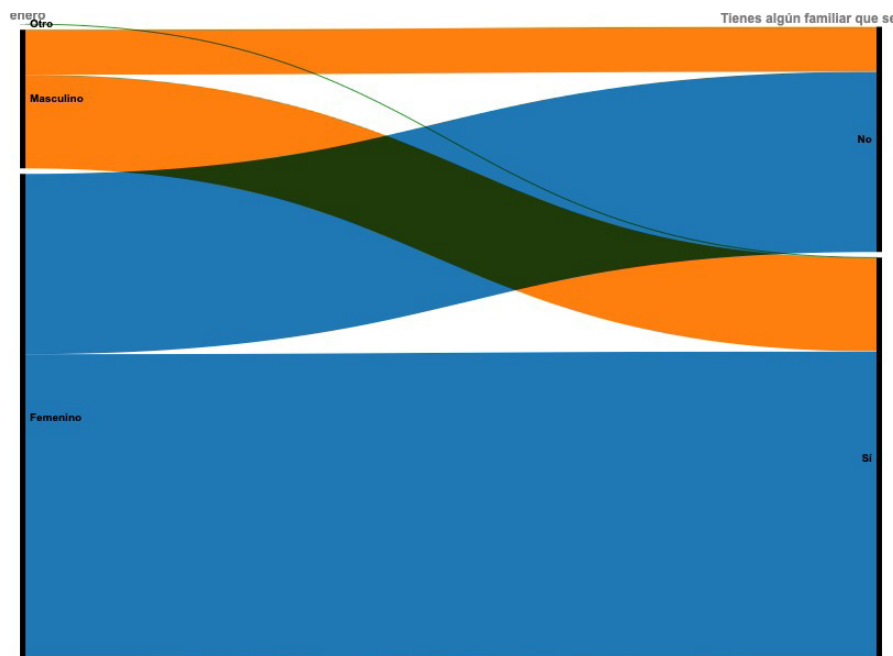
FAMILIAR DEDICADO A LA DOCENCIA

Tienes algún familiar que se dedique a la docencia
2,816 respuestas



Fuente: elaboración propia

Al separar a la familia del estudiante por género, se observa que en su mayoría las estudiantes mujeres cuentan con alguien en su familia dentro del campo de la educación, lo que queda expresado de la siguiente manera:



Fuente: elaboración propia

En cuanto a con quiénes cohabitan en sus casas, el 28% vive con dos personas más, el 27% con cuatro, el 17% más de cinco personas, 15% con cinco, el 12% con dos personas y el 1% con una. Este asunto fue, particularmente, muy importante durante la pandemia de la COVID-19, pues al trasladarse al espacio virtual, los estudiantes tuvieron que realizar las actividades escolares desde sus hogares, lo que nos plantea que la mayoría tuvo que crear adecuaciones y procesos organizativos, como por ejemplo: el 68% de ellos adquirió algún equipo o como el 66% que contrató servicio de conexión a internet, pues durante este periodo el 89% de los estudiantes estuvo en su residencia habitual y la mayoría (53%) reside en una zona urbana con posibilidades a conexión a internet (pero sí hay un 8% que radica en una zona -urbana, rural o indígena- sin conexión a internet).

El aspecto de la vivienda también se debe señalar, pues el hecho de que el CRE se encuentre cerca de esta, es una de las principales razones por las cuales los estudiantes eligen ingresar a la UPV. Es decir, encuentran una *razón práctica* para estudiar o continuar con sus estudios en la carrera que decidieron hacer por vocación (primera razón dada por los estudiantes participantes) y esto pudiera radicar en que el 70% no solo se dedica a estudiar en la UPV; ya sea por que laboran en algún establecimiento, oficina o escuela, o se dedican al hogar o bien, porque estudian otra carrera entre semana (lo cual, como más adelante se expondrá, tiene implicaciones en sus hábitos de estudios).

Al respecto de esta razón que se ha denominado práctica, mencionan, por ejemplo¹⁶:

«porque quiero ser docente, y realmente está escuela cuenta con todo lo necesario para hacerlo, y aparte de que es sabatina me queda muy bien ya que puedo trabajar los demás días» (ENT/CM__LEB-10).

«es una universidad pública reconocida y me queda exacto a mi tiempo de fines de semana para acudir a clases» (ENT/CB__LEB-28).

«es una escuela que está cercana de donde vivo» (ENT/CB__LEB-34).

«porque fue la escuela que está más a mi alcance y contaba con la carrera que elegí» (ENT/CS__LEB-31).

Otra de las razones que expresaron para la elección de la UPV como su casa de estudios se relaciona con el ser profesional o también denominado como vocación, haciendo menciones como:

16. La información textual que aquí se presenta es a partir de la siguiente codificación, la cual tiene como intención resguardar la identidad de los participantes, a saber: 1) la técnica empleada, para las entrevistas se utiliza ENT, ENC para encuesta o GF para grupo focal; 2) seguido de la identificación del CRE en el cual el estudiante cursa sus estudios y el programa LEB; y 3) el número de participante en la técnica empleada.

«siempre tuve la vocación para enseñar a los demás y quise prepararme en la mejor escuela, UPV ofrece la mejor preparación de futuros docentes (...). Ahora puedo decir que estoy satisfecha con el trabajo de esta universidad» (GF/SA__LEB-29).

«me gusta enseñar a los niños, me motiva a seguir aprendiendo, enseñarles algo de lo que he aprendido en mi formación docente y durante toda mi vida» (GF/TY__LEB-26).

«porque me nace la vocación y el querer intervenir en el desarrollo de los niños de México» (GF/TX__LEB-01).

«porque siempre he querido ser maestro de educación básica, me gusta mucho la docencia y trabajar con niños» (GF/VR__LEB-11).

Otras razones dadas fueron relacionadas con el conocimiento previo de la institución, ya sea por un familiar o amigo y lo vinculado con un asunto académico, lo que implicó conocer el plan de estudios; al respecto mencionaron:

«por consejo de un familiar que estudió ahí mismo y es una buena institución con oportunidad para la obtención de una plaza» (ENT/XAL__LEB-1).

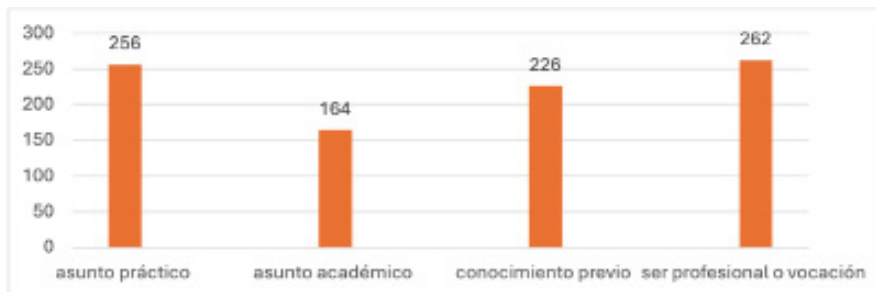
«por su experiencia y catedráticos, tengo varios conocidos que son egresados de ese plantel» (ENT/VR__LEB-19).

«porque es una universidad de prestigio y me la recomendaron maestros egresados» (ENT/SA__LEB-16).

«Por referencia de alguien que ya sabía cómo era la carrera» (ENT/CS__LEB-36).

A continuación, se presenta una gráfica que agrupa las razones dadas por los estudiantes participantes, a saber:

RAZONES DE ELECCIÓN



Fuente: elaboración propia

Un asunto que es importante mencionar es que en la actualidad la mayoría de los estudiantes (81%) no cuenta con estudios superiores previos, algo que ha sido constante en la UPV (al menos de 10 años a la fecha) y que supone un cambio en el tipo de estudiante que recibe, pues antes eran primordialmente alumnos que ya contaban con otra carrera universitaria y que buscaban ingresar al servicio docente por distintas razones o bien, ya se encontraban laborando dentro del campo educativo, pero requerían su certificación.

Ahora bien, en relación con los hábitos de estudios, se plantean en función al tipo de estudiante: el que trabaja o tiene alguna otra responsabilidad y el que no trabaja o no tiene otra responsabilidad. Respecto a los primeros, manifiestan jornadas de estudio nocturnas, casi siempre al término de sus otras ocupaciones y algunos aprovechan sus tiempos de descanso y traslado para avanzar en alguna actividad escolar. Mencionan, por ejemplo:

«Hago tareas al mediodía en mi hora de comida, y en las noches-madrugadas» (ENC/XAL_LEB-830).

«En las mañanas ayudo con los quehaceres de la casa y por las tardes, le dedicó tiempo a mis actividades, los sábados después de clases descanso y los domingos retomo mis tareas escolares» (ENC/CB__LEB537).

«Suelo dedicar las noches entre semana para realizar trabajos o estudiar algún tema que no comprendí del todo, mínimo 2 horas al día, los sábados después de clase, realizó las actividades correspondientes al día domingo o lunes» (ENC/MN__LEB1765).

«Realizo mis labores por la madrugada de 12 a 4 am, a las 8 am me encuentro en la escuela haciendo servicio social hasta las 12:30, de 1 a 4 avanzó en actividades escolares y a las 5 entro a trabajar al cine, terminando mi jornada a las 11:30 pm» (ENC/TX__LEB2006).

«Trabajo por las mañanas, soy ama de casa por las tardes y por la tarde-noche realizo tareas» (ENC/MTZ__LEB-351);

«En las mañanas ayudo con los quehaceres de la casa y por las tardes le dedicó tiempo a mis actividades, los sábados después de clases descanso y los domingos retomo mis tareas escolares» (ENC/MIN__LEB-231);

«Para realizar actividades o tareas de la universidad generalmente es por las noches y por las madrugadas, debido al servicio comunitario que realizo» (ENC/XAL__LEB-1131).

«Suelo hacer mis actividades después de que termino de limpiar la casa, me tomo el tiempo para leer, si es posible lo leo más de una vez para poder realizar las tareas de una forma apropiada y entregarla en tiempo y forma» (ENC/SAT__LEB-3001).

En cuanto a los estudiantes sin otra responsabilidad formal, sus procesos organizativos relacionados con sus hábitos de estudio son un tanto más holgado, pero no por eso menos importantes para mencionarlos, pues estos tienden a distribuir sus actividades a lo largo de la semana, mencionan:

«Me dedico a estudiar o realizar tareas dos horas y voy descansando una» (ENC/VER__LEB-111).

«En las tardes o mañanas me dispongo a la realización de las actividades de la universidad, dependiendo si no tengo algún compromiso personal que me haga posponerlas» (ENC/TPX__LEB-631).

«Dedico toda la semana a mis actividades escolares, los sábados a mis clases y los domingos a realizar tareas» (ENC/XAL__LEB-1131).

«Organizo mi tiempo para realizar mis actividades. Si hay un tema de mi interés que no conozca mucho me pongo a investigar, de vez en cuando descanso un rato o me tomo un tiempo cuando me siento estresada» (ENC/PAN__LEB-1451).

«Me organizo de acuerdo con el tiempo que tenga para realizar mis actividades planeadas, tengo un lugar apropiado para evitar distracciones y siempre trato de tomar descansos aproximadamente de 5 a 10 minutos para relajar y no saturarme de trabajo» (ENC/MTZ__LEB-2431).

«Llevo una agenda con mis actividades, así como el tiempo destinado para realizarla, y también el día de entrega, de igual manera organizo mis días para leer sobre los temas vistos en clase» (ENC/XAL__LEB-19).

«Me dedico por completo al estudio, no tengo otra ocupación así que me enfoco al cien en mi carrera» (ENC/ORZ__LEB-678).

“Me organizo en las tardes para trabajar todo lo referente a la escuela, dedico un horario específico y cuando es necesario extenderlo lo hago, tengo un espacio específico para realizar mis actividades” (ENC/MIN__LEB-11)

«Organizo mi tiempo y tengo una rutina establecida, le dedico un día a cada materia y estudio por las mañanas» (ENC/TAN__LEB-2650).

Independientemente del tipo de estudiante, es posible advertir que estos procesos organizativos para sus estudios, bien se pueden soportar en dos cuestiones: la primera es la ya mencionada vocación y, la segunda, en el apoyo familiar y el institucional (este último se hizo más evidente durante la pandemia).

Respecto al apoyo familiar, los estudiantes refirieron lo siguiente:

«mi mayor motivación es ver a mi madre realizarse como docente, lleva 30 años de servicio, tiene mucho amor por enseñar y eso me motiva a llegar a ser como ella. Otra motivación es mi hija, quiero que esté orgullosa de mí» (ENC/VR_LEB-21).

«Mi motivación es que después de mucho tiempo tuve la oportunidad de seguir estudiando algo que siempre he querido y voy a aprovechar, aun en este tiempo de pandemia, porque quiero llegar a esa meta en mi vida, además, tengo tres hijos por los cuales luchar y ofrecerles un mejor futuro» (ENC/TY_LEB-285).

«mi madre, ella quería que entrara ya y no perdiera otro año (...) no me arrepiento, estoy contenta» (ENC/SA_LEB-1907).

«mi familia, veo cómo me apoyan y hacen sacrificios por darme lo necesario para estudiar» (ENC/PN_LEB-30).

En este sentido, el aspecto familiar resulta fundamental para la continuación de los estudios, pues es ahí en donde encuentran gran parte de su motivación. Aquí resulta importante mencionar que en la gran mayoría de los estudiantes existe una amplia y profunda *cultura de escolarización* en sus familias, y en particular relacionada con la docencia (64% cuenta con algún pariente dedicado a la docencia), lo cual supone que tienen conocimiento de las dinámicas escolares.

Una de las razones más mencionadas de la elección de la UPV como su casa de estudios, fue tener un conocimiento previo

académico (el primero fue, como ya se ha mencionado, la vocación), al respecto refirieron:

«porque me hablaron de ella varios de mis maestros y amigos, además de que era lo más accesible para mi familia en el aspecto económico» (ENC/MN_LEB-54).

«porque me la recomendó la esposa de mi papá» (ENC/MT_LEB-127).

«me la recomendaron conocidos y el plan de capacitación me agradó» (ENC/CS_LEB-17).

«porque desde pequeño me llamó la atención ver a mis maestros y a mi papá, quiero compartir mis conocimientos con los niños» (ENC/CB_LEB-238).

«porque quiero ser docente, siguiendo los pasos de mi madre, amo a los niños y me encantaría tener una segunda carrera» (ENC/CM_LEB-1106).

«la cercanía de donde vivo, sumado a las recomendaciones de mis familiares acerca de ser una buena escuela profesional» (ENC/CM_LEB-20).

«porque mi familia está compuesta de muchos profesores, principalmente mi mamá, y quiero estudiar la misma carrera» (ENC/OZ_LEB-1787).

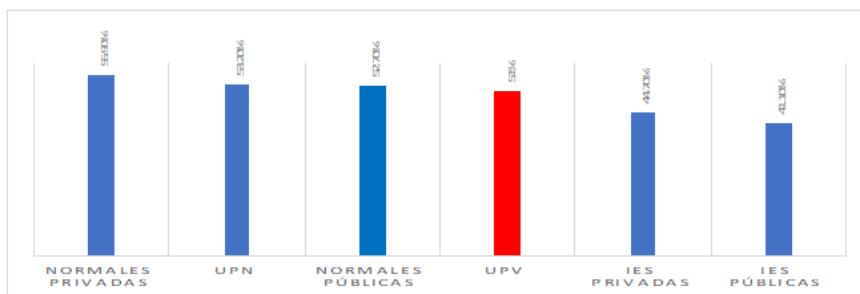
«porque mi mamá también estudió en la UPV y me dijo que el nivel formativo era bueno» (ENC/PN_LEB-198). «mi mamá es maestra, así que tuve la oportunidad de ver cómo trabajaba con los niños y me gustó mucho lo que realizaba, yo veía a una maestra que ayuda a construir el futuro de un niño, por eso decidí estudiar esta carrera, me encanta la idea de ayudar a los niños en su formación académica» (ENC/NJ_LEB-2622).

LOS DOCENTES (MEDIADORES PEDAGÓGICOS)

Para la realización de este apartado se hace conveniente situarnos como institución formadora de docentes y es por eso que se recurrió, en primera instancia, al estudio presentado por MEJOREDU (2022) sobre la formación de profesionales la educación en México, donde específicamente se plantea la contextualización de los formadores; así, en dicho estudio se realiza una la siguiente agrupación de las instituciones a nivel nacional, a saber: 1) normales públicas, 2) normales privadas, 3) UPN, 4) IES públicas, 5) IES privadas; concentrándose en las tres primeras instituciones, la UPV como tal se pierde en el universo de las IES públicas; siendo aquí un espacio para presentar datos específicos.

En cuanto a la situación de los docentes y su presencia por sexo, en el estudio se informa que en la mayoría de las instituciones en cuestión, poco más de la mitad de sus docentes eran mujeres.

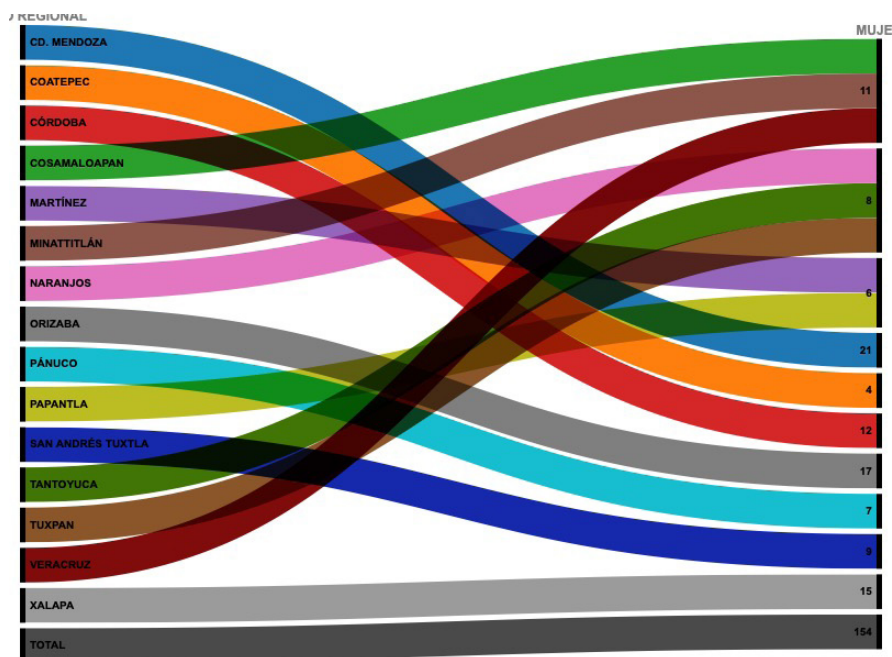
PRESENCIA DE MUJERES EN LA DOCENCIA



Fuente: elaboración propia, con datos de MEJOREDU

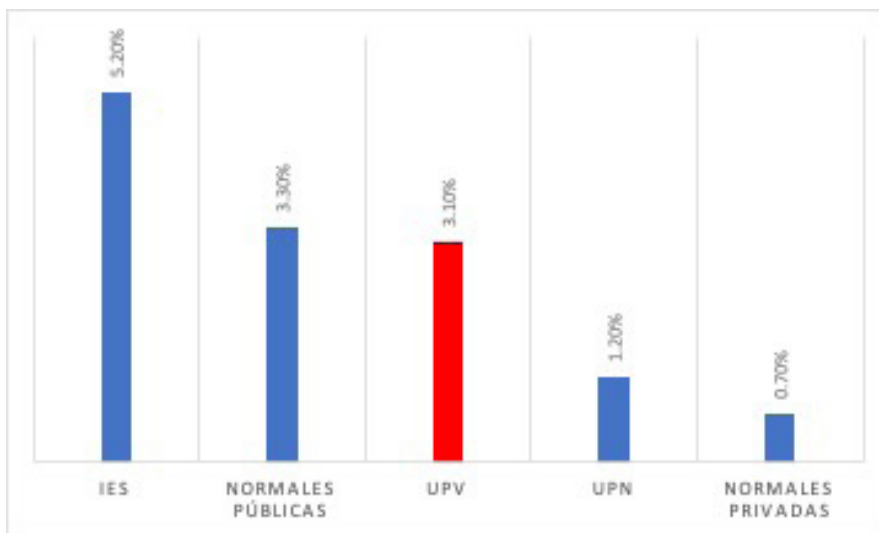
Como se puede observar en la gráfica anterior, la situación que se guarda en la UPV respecto a este tema, se sitúa entre la Normales Públicas y las IES Privadas; sin embargo, hay mayor presencia de mujeres dedicadas a la docencia.

Ahora bien, según los últimos datos estadísticos con los que cuenta la UPV (2022), se pudo identificar a las 154 docentes mujeres en cada uno de los CRE-UPV:



Fuente: elaboración propia, con datos de la UPV

Aquí se pueden observar los CRE-UPV con mayor presencia de docentes mujeres: Cd. Mendoza tiene 21, Orizaba 17 y Xalapa 15; mientras que Panuco con 7, San Andrés Tuxtla con 9 y Coatepec con 4, siendo estos los CRE-UPV con menor presencia. Encuanto al tiempo de dedicación a la formación de docentes, en el informe de MEJOREDU se reporta que el 5.2% de docentes labora en las IES de manera exclusiva, siendo este tipo de institución que mayor número de docentes de tiempo completo tiene en sus plantillas, le siguen las normales públicas con el 3.3%, el sistema de la UPN tiene el 1.2% y en las normales privadas el 0.7%. Aquí la UPV se ubica entre las normales públicas y la UPN, con un 3.1% de sus docentes con base de tiempo completo.



Fuente: elaboración propia, con datos de MEJOREDU

Respecto a este rubro, por los datos que se obtuvieron en el cuestionario en línea y la información institucional, en la UPV se puede profundizar; por ejemplo, sabemos que de la plantilla docente solo el 22.4% cuenta con base en la institución (es dentro de este grupo que se encuentra el 3.1% señalado en la gráfica anterior), cabe señalar que no todo el personal que cuenta con base en la UPV se dedica a la docencia, teniendo su carga durante la semana en tareas de naturaleza más administrativa, aunque su nombramiento sea como docentes, por lo que en las jornadas sabatinas, que es cuando se imparten las sesiones presenciales de la modalidad mixta con la que se trabaja, se recurre a expertos en sus campos (asunto que se expondrá más adelante).

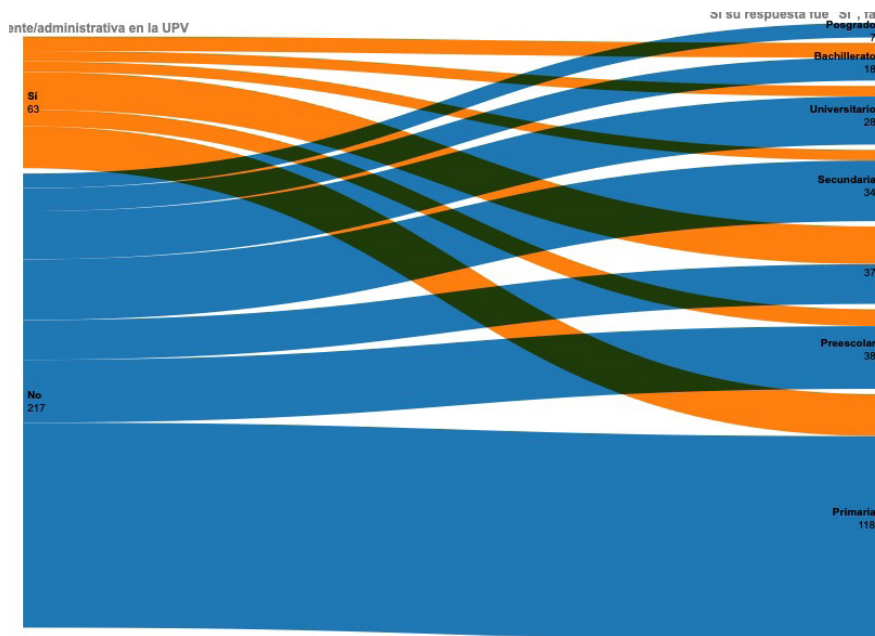
Siendo así, entre los que tienen base en la UPV y quienes no, se observa que en el tiempo de dedicación a la docencia durante las jornadas sabatinas (las cuales son de 7:00 a 15:00 hrs.) la mayoría de los docentes que no cuentan con base en la UPV se ubican en el rango de 5-6 horas, mientras quienes sí cuentan con base se distribuye en el rango de 1-5 y 7-10 horas. Aun así, se considera que en realidad la plantilla se encuentra nivelada,

pues en términos porcentuales el grueso (52.3%) le dedica entre 5 y 6 horas a la docencia.



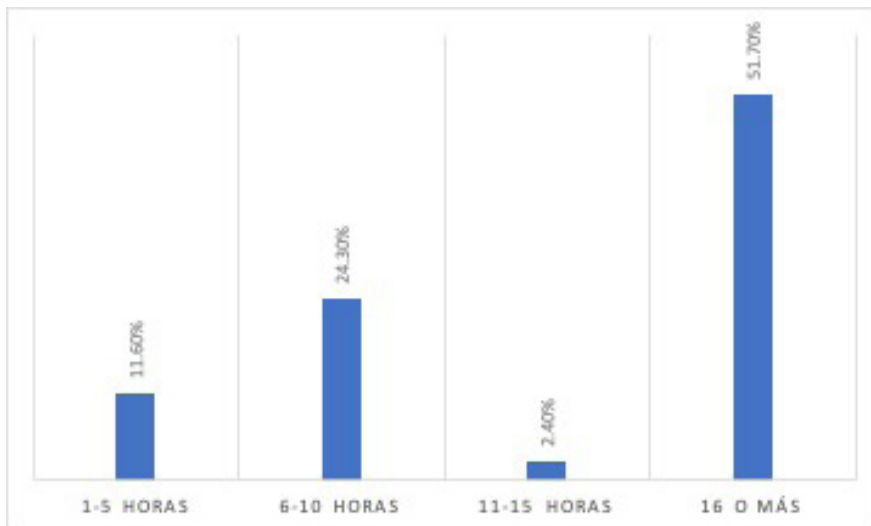
Fuente: elaboración propia

Dentro del grupo que no cuenta con base en la UPV, pero forman parte de la plantilla docente (86.5%); el 48.6% labora en el nivel primaria, el 15.6% en preescolar, el 14% en secundaria, 11.5% en universidad, 7.4% en bachillerato y el 2.9% en posgrado. Aunque también existen docentes con base en la UPV que laboran fuera de ella:



Fuente: elaboración propia

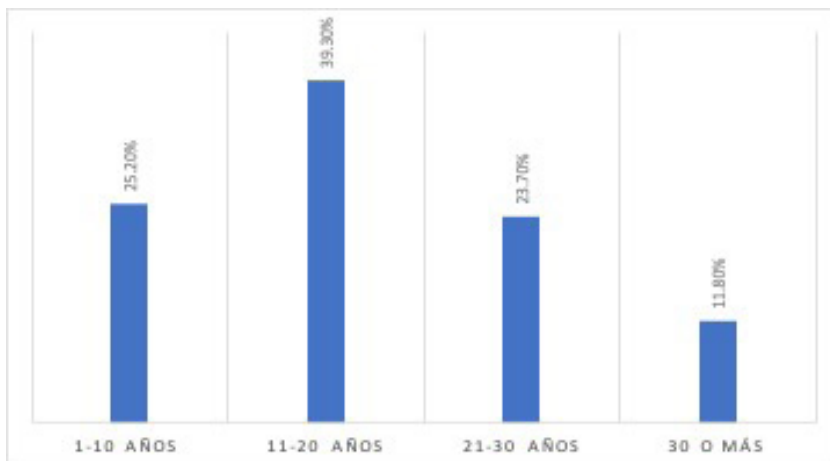
De dicha población, se dedican a sus labores fuera de la UPV de la siguiente manera, a saber:



Fuente: elaboración propia

Respecto al tema de la antigüedad, en el citado informe se menciona que una alta proporción de docentes en las normales privadas (43%) y en las IES privadas (62.7%) tienen una antigüedad de 4 o menos años, mientras que en normales públicas era del 24.1% y en UPN de 32.9%; en cuanto a una antigüedad de 15 o más años en las normales era del 45.5% y UPN de 38.8%.

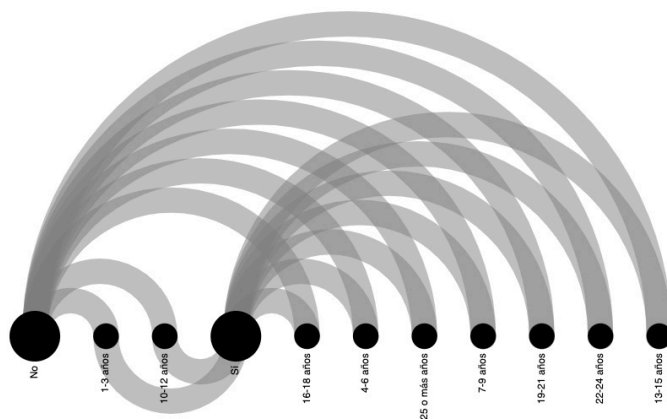
En este mismo rango dentro de la UPV la situación es la siguiente, a saber:



Fuente: elaboración propia

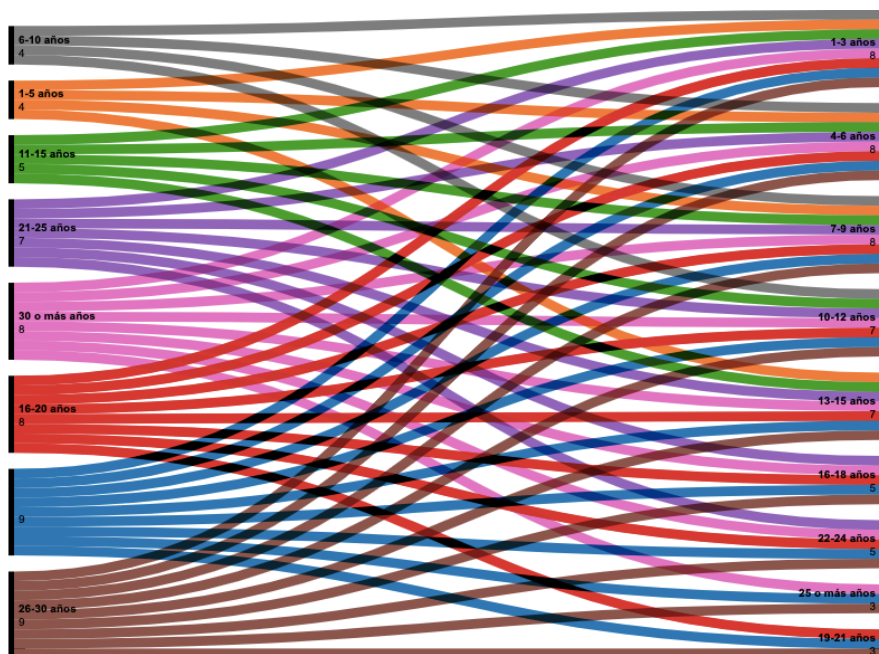
Lo anterior indica lo bien balanceada que se encuentra la planta de los mediadores, siendo el rango de entre 11 y 20 años de servicio el de mayor presencia.

Profundizando en la situación de la plantilla docente de la UPV, podemos mostrar la antigüedad de los docentes independientemente si cuentan o no con base dentro de la institución:



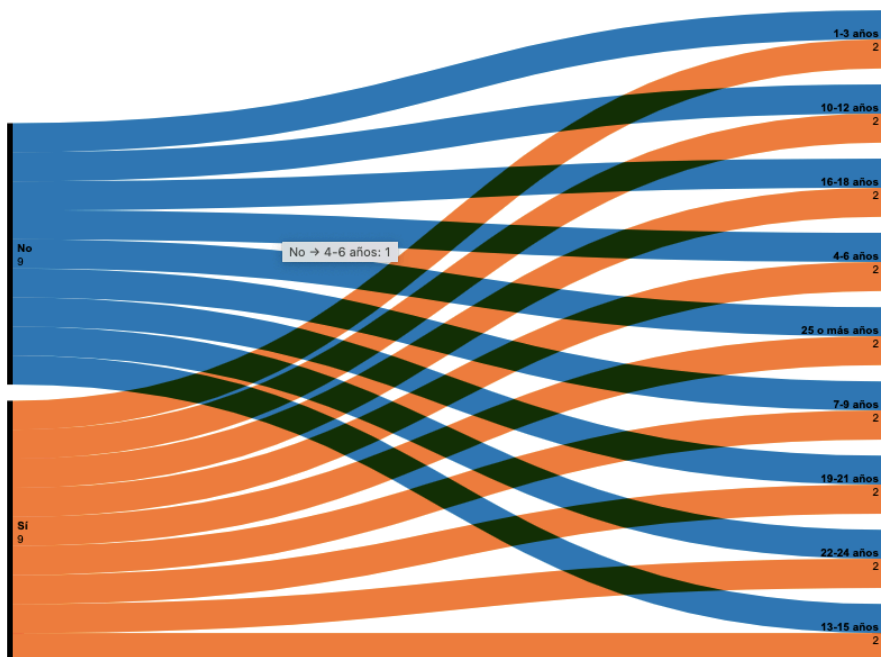
Fuente: elaboración propia

Ahora, separando por grupos entre los docentes que sí tienen base en la UPV y quienes no, se puede observar el balance en la antigüedad en la plantilla, tanto dentro de la institución como fuera de esta; en el siguiente gráfico se muestra la relación entre los años dedicados a la docencia dentro de la UPV como fuera de ella:



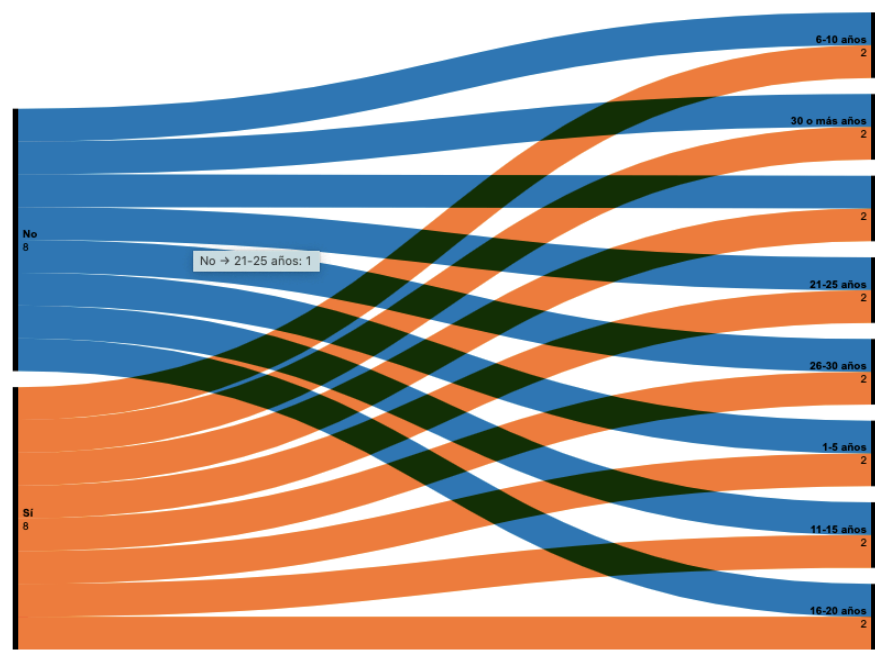
Fuente: elaboración propia

Ahondando en este mismo rubro, es posible mostrar los años dedicados a la docencia dentro de la UPV, independientemente si cuentan o no con base:



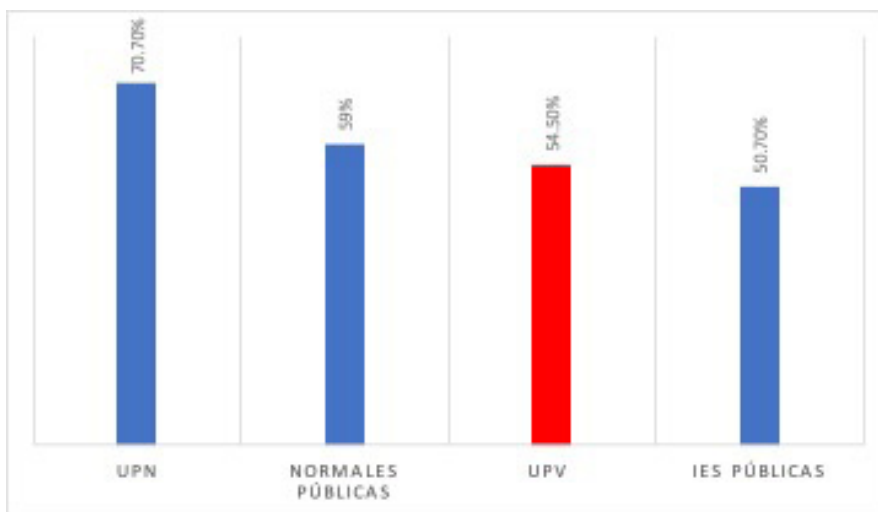
Fuente: elaboración propia

Sin embargo, también por los datos obtenidos, se puede mostrar los años de experiencia de los docentes fuera de la UPV:



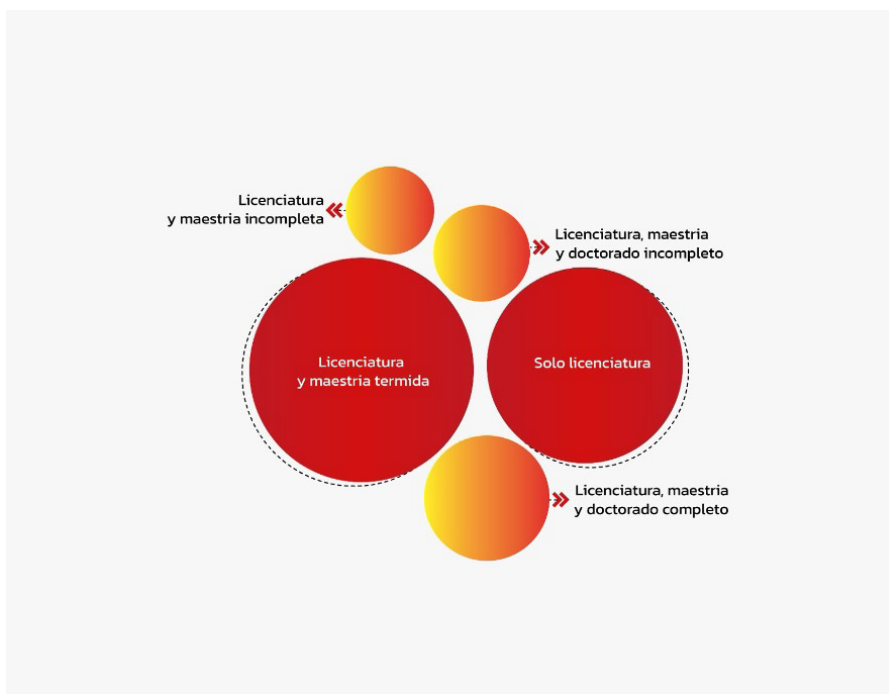
Fuente: elaboración propia

En cuanto al perfil profesional, es decir: la formación de los formadores, el informe presentado por MEJOREDU señala que el 70.7% de la plantilla del sistema de la UPV cuenta con estudios de posgrado (maestría o doctorado), siendo la institución que más docentes cuentan con posgrados; el resto se presenta de la siguiente manera, a saber:



Fuente: elaboración propia, con datos de MEJOREDU

Como se puede apreciar, en el caso de la UPV el 54.5% de los docentes cuenta con al menos un posgrado, colocando a la UPV entre las normales públicas y las IES públicas, siendo el grueso de la población docente que cuenta con licenciatura y maestría terminada (40.6%), el 31% solo con licenciatura, el 13.9% con doctorado.



Fuente: autor, 2023

Algo que resulta importante señalar de la imagen anterior es que el perfil inicial del 99% de los docentes (licenciatura) se relaciona con la educación, y en el caso de los posgrados es similar con el 90% de ellos. Durante la pandemia esto representó una fortaleza para el desarrollo de las actividades cuando tuvieron que trasladarse de manera remota, pues no solo les permitió continuar con la enseñanza, sino también innovar y aprender nuevas estrategias.

Lo anterior se recuperó a partir de tres preguntas abiertas del cuestionario en línea, a saber: ¿cuál de tus acciones de enseñanza consideras que han sido más significativas para el aprendizaje de tus estudiantes?, ¿qué ajustes tuviste que realizar en tu práctica de enseñanza durante la pandemia? y de lo realizado durante la pandemia, ¿qué consideras seguir implementando ahora en el regreso?

En términos generales, y como ya se hizo mención líneas arriba, la información se sistematizó en 8 categorías de análisis, a saber: 1) actitud para adaptarse; 2) estrategias didácticas y de enseñanza; 3) logro de los aprendizajes; 4) mantener la atención; 5) organización de los tiempos; 6) retorno a la presencialidad; 7) uso de plataformas y medios de comunicación; y 8) elementos estructurales de conectividad; a partir de esta información es que realiza una descripción de lo que implicó mantenerse activo durante la pandemia de la COVID-19.

Actitud para adaptarse: en esta categoría se han sistematizado todas aquellas expresiones que los mediadores realizaron respecto a las adecuaciones que tuvieron que hacer para continuar con la impartición de sus clases y que, en lo general, pasó más por una actitud abierta, flexible, de respeto y comprensión por la situación que todos en esos momentos vivieron y que eso requería ciertas modificaciones en su actuar como mediador.

En este sentido, mencionaron que tuvieron que tener una actitud positiva y estar abiertos para aprender a utilizar las distintas plataformas (las más referenciadas fueron: *Zoom*

y *Meet*), así como adaptar los contenidos a una modalidad online, por ejemplo:

adaptar la dinámica a las clases virtuales, el uso de distintas plataformas educativas, la misma dinámica de la clase, toda vez que se debía fomentar la empatía, la cercanía y la generación de lazos comunitarios, mayor tolerancia con la entrega de actividades: en particular me parece que la cuestión sobre la empatía, puede beneficiar mucho más la participación activa de los y las estudiantes y el fomento del diálogo... (Dcнте-102).

Esto implicó adecuar el trabajo sincrónico en sesiones virtuales, preparar los temas y adecuar las tareas mediante el uso de las distintas plataformas. Otros realizaron materiales digitales y de apoyo como videos e incluso, otros más implementaron metodologías específicas como el *aula invertida*; por ejemplo, mencionaron:

«el hecho de aprender procesos de enseñanza y aprendizaje en entornos virtuales y hacer uso de nuevas herramientas para digitalizar la enseñanza» (Dcнте-32).

En cuanto a cuestiones más motivacionales, refirieron que ser empáticos y resilientes fue de gran ayuda para que los estudiantes continuaran sus estudios y estos fueran de calidad a pesar de las condiciones; por ejemplo, refieren:

«el docente debe estar preparado ante cualquier situación y sobre todo, debe tener una actitud positiva para tener un buen trabajo» (Dcнте-1);

«empatizar con los aprendientes, ser más paciente y fomentar el trabajo en equipo» (Dcнте-13).

Por otro lado, mencionaron que la pandemia les mostró que deben tener mayor compromiso y amplia disposición de los cambios, por ejemplo:

«la vida es una y debemos aprovechar al máximo (...) estar a la evolución de la tecnología» (Dcнте-233).

Esto les implicó, en mucho de los casos, a indagar y capacitarse en el uso de plataformas y aplicaciones para continuar con los procesos de enseñanza. Además, lo han significado como una actualización profesional, por ejemplo, refirieron:

«principalmente actualizarme yo en el trabajo a distancia, tecnología en la educación para poder diversificar mi clase» (Dcnte-49);

«me dejó actualizarme en la tecnología y aprendo a usar diversas plataformas como Classroom...» (Dcnte-112); o bien: «la actualización y tratar siempre de estar a la vanguardia, nunca es tarde para aprender» (Dcnte-116).

Desde esta categoría de análisis se muestra que la apertura al cambio, lo que implicó la modificación de los procesos de enseñanza y mostrar mayor empatía (al reconocer las distintas situaciones de los aprendientes y resiliencia), resultó fundamental para la continuación de los estudios de los aprendientes. De igual forma se reconoció la importancia de la actualización constante para la práctica docente.

Estrategias didácticas y de enseñanza: dentro de esta categoría de análisis se sistematizaron todas aquellas expresiones en las cuales los mediadores hacían referencia a los cambios y modificaciones que tuvieron que realizar para continuar con los procesos de enseñanza durante la pandemia.

Una de las principales estrategias implementadas por los mediadores se relaciona con el fomento del denominado trabajo colaborativo, pues como una forma de suplir la falta de interacción social que comúnmente se da dentro de los salones de clase, los mediadores pedagógicos optaron por fomentar el trabajo entre los aprendientes (esto no solo en las sesiones síncronas, sino durante el trabajo asíncrono); como ejemplo se presenta la siguiente cita, a saber:

adaptar la dinámica a las clases virtuales, el uso de distintas plataformas educativas, la misma dinámica de la clase, toda vez que se debía fomentar la empatía, la cercanía y la generación

de lazos comunitarios, mayor tolerancia con la entrega de actividades: en particular me parece que la cuestión sobre la empatía, beneficiar mucho más la participación activa de los y las estudiantes y el fomento al diálogo son elementos que seguiré utilizando y fomentando (Dcнте-102).

Otro ejemplo de lo anterior:

«planear la enseñanza promoviendo la interacción en los entornos digitales» (Dcнте-111);

«empatizar con los aprendientes, ser más pacientes y fomentar el trabajo en equipo» (Dcнте-16);

«propiciar el aprendizaje colaborativo aun cuando se trabajó con sesiones síncronas y para mantener el interés en sesiones largas» (Dcнте-86);

Ahora bien, fomentar dicha estrategia fue todo un reto para los mediadores, quienes tuvieron que realizar acuerdos con los aprendientes.

La estrategia del aula invertida (lo cual implica una metodología específica y no el mero uso de las plataformas electrónicas) y el aprendizaje autónomo fueron señaladas por un buen número de mediadores; por ejemplo:

«el aprender a manejar nuevos programas, aplicaciones educativas, modelos de enseñanza, como la híbrida, aula invertida, utilizando las tecnologías» (Dcнте-241);

«que la autonomía de procesos de enseñanza se puede automatizar y monitorear el acompañar al alumno» (Dcнте-77).

Otra estrategia empleada por los mediadores, dentro de esta categoría de análisis, fue la de dosificar los contenidos y los tiempos de trabajo, pues al ser largas las jornadas de trabajo síncrono y a través de las pantallas, *sintieron* que deberían realizar ajustes de manera que los aprendientes pudieran enfocarse en lo esencial; al respecto mencionaron:

«ser flexibles en los contenidos y ajustarlos a las necesidades de cada grupo, de esta manera se deben hacer, a mi parecer, los temas más interactivos para que a los aprendientes les llame la atención y no se distraigan con fuentes externas que tenían a su alrededor» (Dcnte-20).

Otro ejemplo de lo anterior es:

«priorizar contenidos, innovar formas de apoyar los recursos para el curso» (Dcnte-216)

«principalmente dosificación y jerarquización de contenidos curriculares, así como la evaluación» (Dcnte-161).

En cuanto al tiempo, se presentan los siguientes ejemplos, a saber:

«en la pandemia ajustar el tiempo a emplear en la sesión virtual, las actividades didácticas a realizar en cada unidad, la participación y descanso a determinado tiempo de trabajo de los aprendientes, (...) realizar actividades de pausas activas» (Dcnte-263);

«fueron muchas las adecuaciones y ajustes que se realizaron, como la planeación de las actividades, la evaluación, los productos y los cronogramas» (Dcnte-147).

Ahora bien, ante la situación de tener que trabajar en línea, los mediadores refirieron que tuvieron que adecuar su abordaje de los contenidos curriculares para que fueran, de alguna manera, más lúdicos y reflexivos; al respecto mencionaron:

«diseñar espacios híbridos que permitan aprovechar las bondades de los ambientes presenciales y la virtualidad, sacar provecho de las herramientas tecnológicas disponibles» (Dcnte-65);

«el empleo de las diversas plataformas para desarrollar la clase en línea, como el empleo de diversos recursos digitales para enriquecer las clases...» (Dcnte-137);

«uso de estrategias dinámicas con la tecnología, reducción de actividades por otras que integraran análisis y reflexión» (Dcnte-127).

Un asunto ampliamente señalado fue con la necesidad de tener mayor seguimiento a las actividades encargadas y a la evaluación de los aprendizajes; al respecto señalaron, por ejemplo:

«más que ajustar fue el estar más en contacto con los aprendientes y revisar el que entendieran y efectuaran de manera correcta los procesos de elaboración, para evitar la entrega de productos mal elaborados» (Dcnte-120);

«encuadrar contenidos en relación con la tecnología utilizada, las estrategias de evaluación cambiarlas» (Dcnte-156), o bien:

«el mayor reto que tuve fue implementar una evaluación formativa y sistemática del proceso de aprendizaje de los estudiantes, debido a quien nos encontrábamos trabajando a distancia y no podía ser partícipe de esa propia evaluación de los aprendizajes» (Dcnte-211).

Por lo aquí descrito en relación con esta categoría de análisis, es posible dar cuenta de las implicaciones que tuvo el cambio hacia la enseñanza mediada por la tecnología en los mediadores de la UPV; esto debe entenderse como un esfuerzo guiado por la vocación docente para que los aprendientes pudieran continuar con sus procesos de aprendizaje y lo cual, suponemos, significó un aprendizaje.

Logro de los aprendizajes: una preocupación constante en las respuestas de los mediadores fue en relación con logro de los aprendizajes disciplinares por parte de los aprendientes; esto pasó no solo por el mero cumplimiento de los contenidos programáticos, sino por una serie de acciones como fomentar la autonomía y sensibilización para el trabajo a distancia (ya sea de manera asíncrona o síncrona).

Se encontró, en este sentido, que muchos mediadores trabajaron la parte humana en los aprendientes, esto como

complemento al mero conocimiento disciplinar, lo cual -de alguna manera- refleja la empatía y comprensión sobre lo vivido durante la pandemia; siendo así se buscó «lograr que la forma de abordar los contenidos fuera motivadora, que todos aprendieran a utilizar aplicaciones con fines educativos, que los aprendizajes fueran realmente significativos» (Dcnte-101), asimismo «generar un ambiente de aprendizaje que garantizara la permanencia y la atención durante las clases» (Dcnte-59) o bien: «la integración grupal como parte esencial del aprendizaje colaborativo» (Dcnte-58).

Por otro lado, otra de las acciones realizadas fue el mantener una comunicación efectiva por distintos medios para la resolución de dudas; mencionan, por ejemplo:

«la comunicación constante con los aprendientes y recepción de actividades» (Dcnte-31);

«estar segura que mis alumnos adquirieran un aprendizaje significativo» (Dcnte-171);

«el diseño de estrategias para el aprendizaje autónomo de los estudiantes» (Dcnte-104);

«la búsqueda de estrategias y medios novedosos que permitieran la movilidad de saberes y así generar aprendizajes en el alumnado que pudieran replicar en sus centros escolares» (Dcnte-62).

Así, el logro de los aprendizajes motivó a los mediadores a explorar nuevas estrategias e incluso a utilizar mayor tiempo de trabajo (por ejemplo, cuando tuvieron que mantener comunicación con los aprendientes en horas distintas a las establecidas para las sesiones); de igual forma, el trabajo de la parte humana mediante la sensibilización de los aprendientes, resultó de suma importancia.

Mantener la atención: se emplea para dar cuenta de las acciones realizadas por los mediadores para el trabajo síncrono, principalmente; pues ante las largas jornadas de trabajo y las

distintas distracciones que rodeaban a los aprendientes, el mantener la atención fue una preocupación señalada.

Como ejemplo de lo anterior tenemos el siguiente testimonio:

«mantener el interés a pesar de estar muchas horas frente a una computadora, consideré que no era conveniente seguir teniendo las horas continuas porque era muy pesado visual y físicamente» (Dcnte-48)

«hubo que luchar contra la apatía de los estudiantes que manifestaban cansancio digital» (Dcnte-52).

Ante esta situación, muchos mediadores implementaron materiales tecnológicos (como aplicaciones especializadas) en las sesiones para mantener el interés y que no llegara a aburrirse o a distraerse con otras cosas ajenas a las sesiones; al respecto mencionaron, por ejemplo: «generar un ambiente de aprendizaje que garantizara la permanencia y la atención durante las clases» (Dcnte-59); o bien, «propiciar aprendizaje colaborativo aun cuando se trabajó con sesiones sincronicas y para mantener el interés en sesiones largas» (Dcnte-86).

Esta situación tiene su origen en el hecho de que muchos estudiantes no prendían sus cámaras, lo que se interpretaba como una falta de atención y participación en las sesiones; por lo tanto, tuvieron que diseñar e implementar sesiones que fueran más atractivas y que despertaran el interés de los aprendientes.

Organización de los tiempos: una de las acciones empleadas fue el ajuste de los tiempos, lo que implicó la reorganización de las planeaciones y gestionar el abordaje de los contenidos disciplinares para la formación de los futuros profesionales de la educación básica; es por ello que se optó por tomarla como una categoría de análisis.

Respecto a lo anterior, comentarios que tuvieron que hacer ajustes en los tiempos para la implementación de los contenidos temáticos y reorganizar la planeación para la realización de los trabajos en equipo; como ejemplo de esto: «ajustar los planes y programas de estudio, sobre todo lo relativo a la planeación

mediada por la tecnología, me quedo con las herramientas que oferta la tecnología como mediadoras entre la enseñanza y el aprendizaje» (Dcнте-84).

En cuanto a los tiempos mencionaron que «ajustes para que fuera de los horarios contemplados *lxs alumnxs* (SIC) también pudieran plantear dudas y recibir reforzamiento de contenido» (Dcнте-99)

«en la pandemia ajustar el tiempo a emplear en la sesión virtual, las actividades didácticas a realizar de cada unidad, la participación y descanso a determinado tiempo de trabajo de los aprendientes» (Dcнте-263).

Esta situación también trajo enseñanzas como la organización del trabajo (distribución de los tiempos y contenidos), el revalorar los espacios presenciales y la búsqueda de estrategias para el aprendizaje; al respecto mencionan:

«organizar mejor el tiempo para tener sistematizada la información de los alumnos, así como la documentación requerida y el manejo de plataformas que desconocía» (Dcнте-14).

Uno de los retos que se convirtió en una enseñanza de suma importancia para los mediadores y la propia institución, fue reorganizar los tiempos para el abordaje de los contenidos, pues abrió el debate sobre si es necesario una actualización curricular para una formación más sólida de los aprendientes.

Retorno a la presencialidad: en cuanto a esta categoría de análisis se hace referencia a todas aquellas menciones realizadas por los mediadores de la UPV respecto a la necesidad de regresar a las aulas, esto debido a que la formación de los futuros profesionales de la educación así lo requiere por la socialización y la propia dimensión práctica del currículo.

En este sentido, muchos mediadores hicieron referencia a que el aprendizaje en línea se vio afectada debido a la falta de socialización entre los aprendientes (pues muchos de ellos ni siquiera se conocían), al respecto presentamos la siguiente cita, a saber:

«es absolutamente necesaria la convivencia en los estudiantes, muchos de los aprendizajes van de la mano con la socialización...» (Dcнте-24),

«la presencialidad siempre será indispensable para un intercambio y generación de conocimientos...» (Dcнте-50).

«a mí me gusta tenerlos junto a mí, escucharlos, sentirlos» (Dcнте-218);

«el contacto personal con los alumnos, pues esto propicia mayores aprendizajes» (Dcнте-182).

Como se puede observar, más allá de la exposición de los contenidos disciplinares, la socialización directa resulta fundamental para los procesos de enseñanza y aprendizaje; si bien se emplearon distintas estrategias, la falta de *contacto directo* resultó un tema ampliamente señalado como insustituible.

Uso de plataformas y medios de comunicación: dentro de esta categoría analítica se sistematizaron todas aquellas expresiones de los mediadores que se relacionan con la implementación de las distintas plataformas y medios de comunicación para dar continuidad a los procesos de enseñanza no presencial y que además significó aprendizajes y retos para su práctica.

Con la llegada de la pandemia y a su vez, el paso a la virtualidad, los mediadores pedagógicos tuvieron que realizar ajustes en sus prácticas, la más evidente es la relacionada con la utilización de distintas plataformas, como *Classroom* y *WhatsApp*. Para estar en comunicación síncrona y asíncrona con los aprendientes, mencionan, por ejemplo:

«el uso de herramientas digitales para fortalecer los contenidos medulares como son videos, gráficos, textos y plataformas digitales (grupos cerrados de *Facebook*) para documentar las actividades realizadas dentro de las diferentes experiencias formativas» (Dcнте-36);

«usar *Zoom* para las sesiones virtuales, así como grupos de *WhatsApp*, plataformas (*Classroom*), presentaciones, videos, infografías, documentos digitales, formularios y juegos en línea» (Dcнте-13).

Esto en muchos de los casos se significó como un reto, ya que desconocían sus usos, refieren, por ejemplo:

«incorporar las TIC's en la planeación, ya que son parte fundamental en nuestras prácticas docentes saber manejarlas» (Dcнте-76);

«entrar de lleno a las plataformas digitales, usar dispositivos personales y establecer el compromiso» (Dcнте-220).

En este mismo rubro, pero en un sentido de aprendizaje y actualización, los mediadores refieren:

«la actualización en el uso de plataformas digitales y remotas, se deben transformar los procesos educativos y de enseñanza-aprendizaje» (Dcнте-89);

«me dejó actualizarme en la tecnología y aprendo a usar diversas plataformas como *Classroom*, (...) *Meet*» (Dcнте-112);

«conocer plataformas que nunca había usado, mayor dominio de las TIC's, conocer diferentes *Apps* para diseñar presentaciones y poder realizar la sesión en línea» (Dcнте-178).

Elementos estructurales de conectividad: en esta categoría –que debe significarse como emergente– se han sistematizado todas aquellas expresiones de los mediadores respecto a las dificultades para comunicarse con los aprendientes, pero que se relacionan con las condiciones de vida extraescolares.

Respecto a esto, los mediadores dan cuenta de las condiciones en las que los aprendientes viven en sus hogares, muchos de ellos en comunidades alejadas de las ciudades donde se encuentran los CRE y con lo cual, dificultaba las conexiones a internet o bien, que no contaban con los recursos tecnológicos:

«nuestros estudiantes muchas veces carecen de las condiciones necesarias de aprendizaje; existe una enorme brecha de desigualdad de la cual no nos percatamos; de la necesidad de diversificar y de la importancia de los recursos tecnológicos» (Dcнте-88);

«tenemos infinidad de recursos que no sirven de nada si nuestros alumnos no tienen acceso a ellos, debemos adecuar de acuerdo con las necesidades y recursos de nuestros aprendientes» (Dcнте-203).

De todo lo anteriormente expuesto, vuelve a ser visible cómo la acción de los sujetos (en este caso de los docentes) sostiene la realización de las actividades, además resulta importante resaltar la disposición por aprender, por ejemplo, la búsqueda de estrategias de enseñanza o bien en uso de las tecnologías de comunicación para que los estudiantes logran continuar con sus estudios.

Aquí habría que hacer una pausa con respecto al uso de las TIC, pues esta acción ha sido significada como actualización, lo cual tiene parte de veracidad, ya que lo realizan con un sentido hacia la enseñanza virtual y no hacia lo que se conoce como remota; la diferencia estriba en que la primera está teórica y metodológicamente fundamentada con criterios pedagógicos específicos y, la segunda, se trató más de un cambio en el medio de comunicación, sin ninguna modificación epistemológica o didáctica en la enseñanza medida por la tecnología o remota.

Con lo anterior no se está menospreciando lo aprendido, solo tratando de colocarlo en la justa medida y aclarar lo sucedido, pues se advierte el tratamiento altamente reflexivo que tuvieron al reconocer los distintos contextos y condiciones de vida de los estudiantes; ahora, lo que resta es esperar cómo esto se aprovecha y se desarrolla en el regreso a las clases presenciales.

LA CONFIGURACIÓN DE LA CULTURA ESCOLAR Y EL PROCESO IDENTIFICATORIO DE SU ALUMNADO

Aunque se han venido adelantando algunos elementos que configuran a la cultura escolar de la UPV, así como rasgos identitarios de los sujetos-actores educativos, aquí se profundizará en cada uno de ellos, a partir de los planteamientos iniciales de este trabajo; por lo que es la parte más comprensiva de este trabajo.

Solo para recordarlo, para dar cuenta el proceso de configuración de identidad profesional en el que los estudiantes se ven inmersos durante su trayecto formativo como docentes, se ha empleado un enfoque en el que se aplican los planteamientos de la Antropología Crítica de la Acción (Bensa) y la Antropología Simbólica (Geertz), esto partiendo de la *lógica discursiva* (Fuentes Amaya) como su base epistemológica, la cual es una postura que apunta hacia el antiesencialismo y en la que el resultado (como en este caso, la identidad profesional docente) involucra el ejercicio del poder.

Siendo así, no es posible, o al menos implicaría hacer una reducción del fenómeno estudiado, si no se plantea de manera clara el universo simbólico en el que los estudiantes se ven inmersos durante su formación, es decir: la cultura escolar de la UPV; pues como ya lo adelantaba Giménez (2009), la identidad es el lado subjetivo de la cultura, la cultura interiorizada.

Con lo anterior, se está planteando que podrán existir distintas identidades profesionales docentes, esto según el universo simbólico en el que se hayan formado, pero incluso, dentro de un mismo universo simbólico existirán ciertas variaciones según cómo los actores signifiquen esa cultura. También, existirán ciertas similitudes en las identidades profesionales, independientemente de la institución en la que se hayan formado, pues las disciplinas están más allá de ella; en este caso, tratándose de la profesión docente, se sabe que en la estructura curricular existirán experiencias formativas tendientes más hacia la práctica, incluso el iniciar

sus incursiones en las escuelas resulta de suma importancia para la formación profesional.

ELEMENTOS QUE CONFIGURAN LA CULTURA ESCOLAR EN LA UPV

Para el reconocimiento de lo que se denomina como cultura escolar es que se recupera el planteamiento de Bertely (2010) quien refiere que existen tres dimensiones de esta, a saber: la política e institucional, la curricular o áulica y la social. En este sentido, dentro de la primera dimensión se observó que el papel del denominado *horizonte educativo* en la configuración de la cultura escolar de la UPV es aún débil, habiendo pocas, o al menos no claras, acciones institucionales para desarrollar su política educativa interior, aunque sí existen elementos en los discursos cotidianos de los actores, principalmente en los estudiantes (*aprendientes*)

Aquí, por ejemplo, no existe un *constreñimiento estructural* de la institución sobre sus habitantes, esto es, no hay un sistema -formal- de recompensas o que represente cierto estatus para quienes empiecen a desarrollar los planteamientos del horizonte educativo, quedándose solo en el nivel de la recomendación o enunciación dentro de los programas.

En esta dimensión opera más una lógica control-acompañamiento impulsada desde la Dirección Académica y la de Centros Regionales de Estudio, la primera se enfoca -como su nombre lo indica- en las cuestiones más curriculares y de administración escolar y la segunda en las operativas de los CRE, ambas hacia el interior de la institución. La figura de la Rectoría se enfoca más en los aspectos del exterior de la institución, por ejemplo: con la Subsecretaría de Educación Media Superior y Superior (SEMSYS) de la Secretaría de Educación de Veracruz (SEV).

Esta red que opera al interior se distribuye a partir de los Centros Regionales de Estudio (CRE, lo que se conoce como *hegemonías regionales* (Fuentes Amaya, 2010; 2012), pues es desde ahí que se deciden las plantillas docentes (muchos de ellos, como ya se vio, con varios años de servicio en la UPV);

no hay un procedimiento formal o indicadores de desempeño para la selección y contratación de personal académico externo y al interior no todo el personal de la UPV realiza actividades de docencia, esto a pesar de que su base es como docente.

En cuanto a la estructura curricular, gravita entre aquellas carreras del campo de la educación más teóricas como Ciencias de la educación o Pedagogía y aquellas que son más prácticas y didácticas como las ofrecidas con el perfil normalista (bien sean en el ámbito público o privado), formando en la UPV con un perfil más hacia la profesión docente y no tanto en una disciplina o campo académico (LGES, 2022).

Se debe mencionar que los programas de estudio se actualizan constantemente de manera que los estudiantes se acerquen al conocimiento más actualizado en cada materia (aquí habría que recordar los planteamientos de Becher arriba expuestos). Así, *al mirar hacia afuera*, incorporan conocimientos de la antropología, sociología, pedagogía, administración y en últimos tiempos de la TIC (lo cual se hizo más evidente durante la pandemia de la COVID-19), por mencionar unos ejemplos.

Por tanto, no queda claro de dónde se sostiene esta dimensión política e institucional, pero todo indica que es más en el *mito fundacional* de la institución y de cada uno de los CRE, así como la conceptualización que se ha venido creando –según las necesidades de atención– para la figura de la profesión docente para el nivel básico, por ejemplo: la del maestro como apóstol (años 40) o, como ahora (2022), como agente de cambio.

En cuanto a este aspecto, la historia de la institución se reproduce y recrea así misma en prácticas donde constantemente se alude a las acciones que le dieron vida en sus inicios, esto, aunque muchas veces, carezcan de la misma sustancia o sentido; en el caso de la UPV, permanece la idea de actualizar y capacitar a profesores para el ejercicio de la docencia que no tienen la experiencia y la formación para ello (Ordoñez, 2018), aunque esto haya cambiado con el tiempo, pues como se presentó arriba muchos de los estudiantes ya llegan directamente del bachillerato con la intención expresa de formarse e ingresar al magisterio.

En todo caso, la voluntad y el compromiso (es decir, la acción del sujeto) mostrada por los directores de los CRE y docentes para con la UPV es fundamental, no solo para el orden operacional de la institución, sino también para la configuración de la identidad profesional de los estudiantes, pues refieren que su actuar (lo que indica que son observados y reconocen sus acciones como parte de su formación) les sirve como ejemplo (en un cierto sentido de inspiración y esto nos da indicios de una identificación simbólica-imaginaria) para cuando ellos ingresen al servicio e incluso puedan llegar a ser directores de sus centros de trabajo, por ejemplo, refieren:

«ya sabremos cómo gestionar para mejorar las condiciones» (GF/VR__LEB-03).

Respecto a la dimensión curricular o áulica de la cultura escolar de la UPV, lo primero que se debe mencionar es el equilibrio entre experiencias formativas teóricas y prácticas, tal vez un poco más cargadas hacia la teoría en número de experiencias, pero longitudinalmente se cuenta con un buen espacio para el desarrollo práctico de los conocimientos (todas las materias de color amarillo en el mapa curricular), el cual es muy bien aprovechado para la formación de los estudiantes.

Estas experiencias formativas que operan longitudinalmente, desde mi particular punto de análisis, resultan sumamente importante, ya que se le va introduciendo en la práctica docente, primero se les prepara para que puedan ir desarrollando habilidades de observación; posterior, se les introduce en el campo, van a escuelas y se incorporan en los salones de clase, ahí observan lo que hace el docente responsable del grupo y además registra lo que les representa significativo de la labor; empieza a realizar prácticas docentes con el grupo en cuestión y sigue indicaciones del docente responsable: es ahí donde se empieza a reconfigurar la imagen de sí como docente (esa que los motivó a ingresar a la carrera), y es por ello que lo significo como *un rito de paso*, no hay nadie que se pueda graduar sin realizar estos ejercicios.

Para su titulación, puede elegir realizarla por promedio o mediante un trabajo escrito; respecto a este último, lo

ideal es que lo desarrolle en función de su experiencia adquirida durante sus prácticas (lo que en la mayoría de las veces sucede). Es por ello que existen dos experiencias específicas para su realización, enfocadas al análisis del trabajo docente; aquí los trabajos, recuperando la naturaleza de su conocimiento presentada por Becher (1992), es muy alto el nivel de manuales o protocolos de intervención educativa para mejorar ciertas situaciones en las escuelas.

Respecto a las dinámicas de enseñanza y aprendizaje, estas resultan más tradicionales (aunque se empieza a notar un cierto matiz de los fundamentos del horizonte educativo), los estudiantes refieren que los docentes se concentran más en enseñar los contenidos, dejando un poco de lado los procesos de aprendizaje; aquí hay que hacer notar que al ser una modalidad mixta, donde solo los sábados se realizan las actividades áulicas, mucho del trabajo recae en el estudiante para que lo realice entre semana (a lo que llaman autoorganización): realizar lecturas y tareas, para que el día que se presenten puedan abordar los contenidos.

El asunto con lo anterior es que, como ya se observó arriba, muchos estudiantes durante la semana tienen otras responsabilidades que atender, lo que les reduce el tiempo para las actividades escolares, aunque sí intentan realizarlas; esto a diferencia de aquellos estudiantes que solo se dedican a los estudios, por lo que convendría pensar en el desarrollo, explicación e implementación de estrategias que los coloque a todos en una misma o al menos similar situación escolar.

Durante las jornadas sabatinas no hay un enfoque de enseñanza claramente definido institucionalmente, es común observar distintas dinámicas de trabajo, exposiciones, en equipos o grupal (a lo que denominan: trabajo colaborativo), los patios son usados para diversas actividades o la exposición de los docentes frente a grupo (Registro de Observación, 2022). Esto pudiera estar relacionado con la diversidad de perfiles docentes, años de servicio y nivel en el que se desempeña su labor, lo que no es necesariamente algo negativo, solo que en muchas instituciones intentan unificarla u homogeneizar elementos de la práctica bajo un enfoque particular (que en este

caso tendría que estar ligado al horizonte educativo propuesto por la propia UPV).

Como se presentó arriba, los procesos de aprendizaje son diversos, pues las condiciones de existencia de los estudiantes así lo son (como en cualquier institución de educación), de primera impresión pudiera parecer que aquellos estudiantes que solo se dedican a sus estudios están en ventaja, al interior de los salones de clase no es tan evidente, pues aquellos que no lo son sacan provecho de sus experiencias; de tal manera que lo anterior enriquece mucho el ambiente escolar y la formación del estudiantado, siendo una de las grandes fortalezas de la UPV.

Lo anterior tiene repercusiones en la dimensión social de la cultura escolar, pues se observa una relación de apoyo, empatía y ayudas entre los estudiantes, por ejemplo: durante la pandemia se generaron grupos de *WhatsApp* para compartir materiales de apoyo para las distintas experiencias formativas o circulaban la información y comunicación con aquellos compañeros que no contaban con la posibilidad de una conexión a internet estable para que no se atrasaran en sus actividades; pero en la presencialidad no es diferente, es común observar los espacios, como los pasillos o bancas donde comen, con estudiantes compartiendo y dialogando sobre lo abordado en las clases (Registro de Observación, 2022).

Como en todos los espacios escolares, se generan grupos (unos más compactos y otros más amplios) para así trabajar tanto en el espacio áulico, como fuera del mismo. El compañerismo fue una de las cualidades características más mencionadas por los propios estudiantes cuando en un ejercicio se les pidió autoidentificarse como estudiantes de la UPV.

De igual forma, las relaciones entre estudiantes y docentes se perciben de mucha cordialidad y respeto (Registro de Observación, 2022); estas actitudes se manifestaron también en la pandemia, por ejemplo: los maestros ponían a disposición sus números telefónicos para mantener constante comunicación con los estudiantes (generalmente por la aplicación de *WhatsApp*), esto sin importar el horario; también se aseguraban de que todos contaran con la información e incluso los motivaban a continuar con sus estudios.

Las relaciones que hay entre los mismos docentes son algo diferenciadas, lo cual puede estar motivado porque la mayoría de ellos no pertenecen a la UPV (son contratados por fuera), por ejemplo: están los que sí pertenecen a la UPV y están en constante comunicación entre semana (al estar en el mismo espacio físico), ahí comparten sus puntos de vista sobre los procesos formativos de los estudiantes, incluso hay quienes tienen las mismas materias e intercambian materiales. Quienes laboran fuera de la UPV, poco tienen esta oportunidad y trabajan de forma un tanto más aislada.

Ahora bien, estas relaciones de reciprocidad (aunque también de competencia) se ven fortalecidas en las distintas actividades extraescolares como ferias de conocimiento, eventos culturales y educativos, así como actos cívicos o participaciones en actividades con la sociedad (esto es más común en los CRE fuera de Xalapa); lo anterior, además de irlos introduciendo a la vida académica de la UPV, la institución se vuelve un espacio de y para la socialización. Para muchos de ellos, les permite no solo ser estudiantes, sino hacer una *pausa* de sus actividades cotidianas.

De acuerdo con lo planteado sobre las políticas como modelos de identificación, en el caso de la UPV se observa que en la configuración de la denominada cultura escolar, su papel es aún débil o no lo suficientemente sólido para convertirse en un punto de identificación institucional; se plantea así, debido a que son pocos años en los que se ha implementado el *horizonte educativo*, por lo que parece la tradición disciplinaria y de la profesión en la que hegemoniza el espacio simbólico.

En su texto B. Clark (1983) nos plantea que los espacios físicos (las escuelas) son rebasados o desbordados por las disciplinas, aquí parece que pasa justo eso (junto con la profesión) en la cultura escolar; pues con los datos arriba presentados, es posible plantear que en la UPV opera en el nivel del imaginario la figura del docente, en la que se conjugan elementos tradicionales (por ejemplo: ser factor de cambio para la sociedad, esto mediante el trabajo con los niños y niñas) y actuales (por ejemplo, hacer uso de las TIC), esta figura es

la que guía a la comunidad educativa y que se sostiene por la acción de los sujetos-actores que la habitan.

En cuanto a la disciplina, como ya se expuso en líneas arriba corroborándose así lo planteado por T. Becher (1992), se observa que efectivamente se enfocan en la práctica y en buscar establecer protocolos o procedimientos, mira hacia el exterior y es dominada por la moda intelectual; ejemplo de esto último, se pudo conocer que durante la pandemia muchos docentes implementaron distintas estrategias para mantener la atención y la motivación de los estudiantes, entre la más mencionada fue la del aula invertida y el uso de recursos multimedia (videos) donde se ejemplificara lo abordado en la clase.

Otro ejemplo de los anterior se relaciona con lo que se ha denominado como aprendizajes laterales, que ocurrieron también durante la pandemia y fueron en función con el desarrollo de habilidades digitales, el uso de plataformas y aplicaciones educativas, las cuales mencionaron ampliamente seguirían usando.

Entonces, se tiene en la UPV una cultura escolar configurada más por la tradición disciplinaria de la educación y el imaginario de la profesión docente, con pocos elementos de política educativa y en donde su *horizonte educativo* apenas empieza a aparecer en las estructuras discursivas de los actores, en los planes y programas de estudio y en algunas prácticas escolares.

En cuanto a los procesos de formación dentro de las aulas resultan más apegadas a las tradicionales, donde es el docente quien imparte los conocimientos y las instrucciones para que los estudiantes las acaten y desarrollen; como se hizo mención respecto a la modalidad mixta, muchas actividades se realizan entre semana (de lunes a viernes), por lo que es muy común encontrar los sábados a estudiantes intercambiando información o poniéndose de acuerdo si se trata de exponer frente al grupo algún tema encargado.

Las prácticas educativas regulares (es decir, los sábados presenciales) son de orden lúdico, aunque esto va en aumento,

en los primeros años tienen una carga más teórica y conforme se van acercando hacia el final de la carrera refieren tener un aprendizaje más práctico (se hace esta inferencia debido a que en las entrevistas y los grupos focales los alumnos de los primeros semestres indicaban que había mucha carga teórica y los estudiantes de los últimos semestres señalaban la diversidad de estrategias aprendidas hacia el final de su trayecto formativo), mismo que, más allá de una cuestión disciplinar, les aporta a su formación una serie de estrategias didácticas que plantean desarrollar en el ámbito profesional.

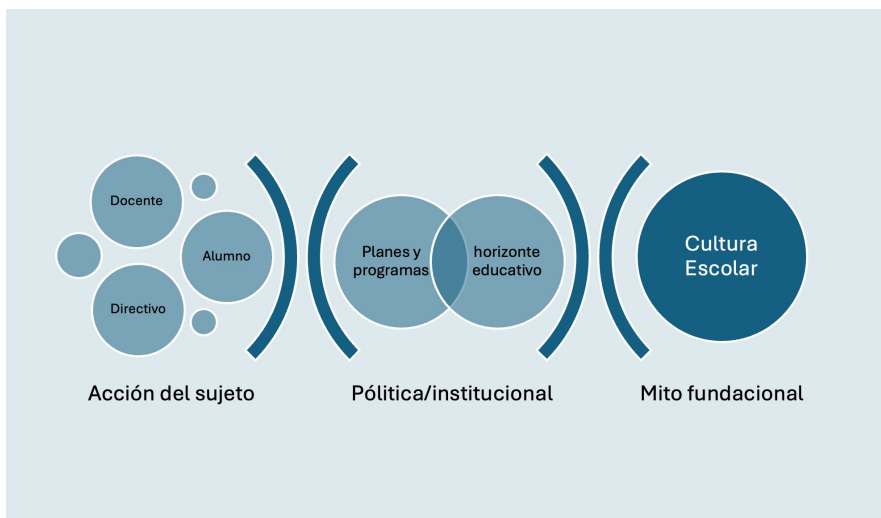
Los procesos de socialización resultan de suma importancia en la formación de los futuros profesionales de la educación de la UPV, pues no solo sirven para la demostración de conocimientos (como, por ejemplo, con las ferias de la ciencia), sino también para circulación de conocimientos de manera más informal, así como también para la integración a una comunidad más amplia: la estudiantil.

Esto último resulta muy importante para el establecimiento de la cultura escolar en la UPV, pues como se ha mostrado anteriormente, dentro de la institución cohabitan una gran diversidad de estudiantes, algunos con familia y trabajos fuera de la educación, otros ya dentro del campo y quienes solo se dedican a estudiar en la UPV, también están los que tienen familiares dedicados a la educación (lo que supondría que tienen ya algún conocimiento) y quienes no; ante esta situación la escuela se vuelve un espacio para producir relaciones (Dubet y Martuccelli, 1997), lo que no implica que se reproduzcan otras.

De igual forma, la UPV representa para la mayoría de los estudiantes un espacio con la que pueden romper o suspender por un momento con sus actividades cotidianas. Respecto a esto, quienes tienen familia o cohabitaban con otras personas durante la pandemia, les fue más complicado el cumplimiento del tiempo escolar; atender las tareas o actividades, conectarse en tiempo y forma y prestar atención fue muy complicado (aunado al desconocimiento sobre el uso de las TIC), pues el estar en casa tuvieron que seguir atendiendo sus responsabilidades o bien, en algunos otros muchos casos, compartir equipos.

Ahora, es importante mencionar que la acción de los sujetos (principalmente estudiantes, maestros y directivos de los CRE) cobra un papel especial dentro de la cultura escolar, al reproducir con sus acciones el mito fundacional de la UPV. Pero también en las distintas motivaciones que los estudiantes manifiestan tener para ingresar y concluir sus estudios, a pesar de las circunstancias económicas, sociales y culturales en las que viven, de hecho, entran en juego. Hay un imaginario de la educación superior (Hdez. Ferrer, 2018) y en particular con el de la figura del profesional docente que se relaciona con el ingreso al servicio obteniendo, con ello, mejores ingresos.

ELEMENTOS DE LA CULTURA ESCOLAR DE LA UPV



Fuente: autor, 2022

En la UPV se tiene una cultura escolar en la que el mito fundacional se *reactualiza* conforme a la política educativa empleada. Pensemos en la Nueva Escuela Mexicana de 2018, la cual –dicho sea de paso, tiene semejanzas epistemológicas con

los planteamientos del horizonte educativo- implicó cambios en algunos contenidos y su abordaje en el aula, pero así con las anteriores reformas empleadas por el Estado mexicano; con esto se quiere señalar que el principio primigenio de la UPV no se modifica, a saber: «... es una institución pública que forma, capacita y actualiza a profesionales de la educación comprometidos con la docencia, la investigación y la gestión... para mejorar la calidad de la educación, contribuyendo al desarrollo de la sociedad» (UPV -Misión).

Es así, que bajo esa creencia se va configurando el futuro profesional de la educación, en ello existe un núcleo básico de las acciones institucionales: la dimensión disciplinar del docente de educación básica; lo cual está sostenido por un imaginario de conformarse en un agente de cambio positivo e intentar modificar las condiciones de desigualdad social en la que muchos niñas y niños viven al menos en las escuelas.

Por eso, la formación profesional se encuentra dividida en cuatro elementos: el saber básico, orientado a las habilidades de comunicación; el saber pedagógico, enfocado en cuestiones de enseñanza en el nivel básico; el saber de la gestión e intervención educativa, en el que conocen estrategias para mejorar los ambientes de aprendizaje; y el saber disciplinar, que se relaciona propiamente con los contenidos que se deben abordar en el nivel básico.

Un asunto que no debe quedar sin señalar se relaciona con el *encadementamiento de ejemplos* al interior de la UPV y que fortalecen la formación del estudiantado, esto es: ante la situación estructural y material de la institución (falta de edificios propios para la formación) se coloca la responsabilidad y el compromiso para el desarrollo de las acciones educativas, lo cual permea a los docentes, que independientemente de su situación administrativa (con o sin base en la UPV), asumen su compromiso para con los estudiantes y, estos últimos, los asumen como valores que deberían permear su práctica (lo que supondría, entre otras cosas, cierta agencia).

PROCESO IDENTIFICATORIO DE LOS ESTUDIANTES DE LA UPV

De acuerdo con los datos arriba presentados, lo primero que se debe anotar en cuanto al proceso identificatorio es que diversas lógicas de la diferencia convergen en la upv, algunas no tan armónicamente, bien sea por grupo etario, formas de existencia, ámbitos socioculturales e incluso por la ubicación de los cre; aunque todos ellos sean denominados como estudiantes (aprendientes) universitarios, se tratarán, en cierto sentido, de identidades diferenciadas que la propia institución tratará de unificar mediante acciones de formación profesional, de manera que esto les permita asociarse con un rasgo característico, en una especie de identidad colectiva y a la vez distinguirse entre los estudiantes y futuros profesionales de la educación de las otras instituciones formadoras de docentes.

Giménez (2009) plantea que la diferencia entre una identidad individual y una colectiva, es que esta última carece de psicología propia, no son homogéneas y bien delimitadas y, en tanto, no constituyen un dato sino un acontecimiento que debe ser explicado. Ahora bien, para esta explicación se inicia con aquellos rasgos que no le son compatibles del universo como estudiantes y futuros profesionales de la educación; en este sentido, se saben que no son normalistas (principalmente de la BENV) y no son estudiantes de ciencias de la educación (UX) o de pedagogía (UV).

Lo anterior es interesante en varios sentidos, uno de ellos es que a pesar de que las tres instituciones forman a futuros profesionales de la educación, con carácter de educación superior y con título de licenciatura, los estudiantes de la UPV tienen *claras* las diferencias entre las formaciones, no son tan didácticas, ni tan teóricas, en sus prácticas se enfrentan a las condiciones más marginales y no cuentan con los espacios físicos idóneos para su formación, pues la UPV trabaja en escuelas prestadas, todas del nivel básico, que son gestionadas para que los sábados se impartan las clases, ninguna sede cuenta con edificio propio.

Por esto último, existe la creencia de que se encuentran más preparados, o al menos a la par, que otros estudiantes que

se forman para la docencia en otras instituciones de mayor prestigio académico, pues los estudiantes de la UPV, dicen, enfrentan diversidad de contextos, muchos de ellos no tan favorables para el óptimo desempeño docente, debido a las carencias estructurales de la institución; desde ahí es que fijan una posición frente a los otros futuros profesionales de la educación.

Aunque este aspecto (su identidad) en un principio no es visto como algo positivo, con el tiempo y durante su trayecto formativo va cambiando, pues al inicio el hecho de no contar con instalaciones propias o que estas sean de escuelas del nivel básico, rompe con el imaginario que se construye en torno a la universidad; pero esto se va compensando con las dinámicas, enseñanzas y aprendizajes, al punto en el que su espacio físico pasa a segundo término y fortaleza de su preparación profesional.

Aquí es importante la labor de los docentes frente a grupo y los administrativos de los CRE, principalmente, los directores; como se ha mencionado anteriormente los docentes se convierten en ejemplo para los futuros profesionales, esto mediante ese compartir de experiencias, pero también por el empeño que le ponen a sus acciones de enseñanza. Aquí, el hecho de que implementen experiencias lúdicas y aprovechen los distintos espacios que las instituciones ofrecen es muy importante y plantea cierta actitud de adaptación, así como de empatía hacia los estudiantes.

Otro de los puntos que se logra identificar dentro del proceso de conformación de la identidad profesional, se relaciona con el mito fundacional de la UPV y su historial de egresados que impulsan un cierto prestigio entre los compañeros del sector educativo. Como se mostró previamente, un buen número de estudiantes eligen a la institución como su casa de estudios, debido a que algún conocido (familiar, amigo o compañero) se la recomendó para obtener una buena formación docente (si bien aquí nos enfocamos en el nivel licenciatura, lo cierto es que este fenómeno también sucede con los posgrados).

En este sentido, lo anterior nos indica que de alguna manera tienen un conocimiento previo de la institución (esto, aunque

muchas veces quienes se las recomendaron -por ejemplo, un padre de familia- haya tenido más de 20 años de egreso), así al incorporarse a la vida universitaria hay aspectos que continúan como: las ferias de ciencias, los actos cívicos y distintos festejos; sin embargo, otros han cambiado: contar con un modelo educativo propio (el horizonte educativo ya señalado) y las técnicas de enseñanza; entonces, la idea de que en la UPV se forman buenos maestros continúa y circula dentro del campo, esto, a partir de la propia voz de los actores, lo van experimentando.

Aquí hay varios puntos importantes que se deben señalar, el primero es la gran cantidad de alumnos que cuentan con lo que se ha denominado cultura de escolarización, que no es más que contar con familiares que ya hayan cursado estudios superiores y, en especial, dentro del campo de la docencia; en este sentido, varios estudios muestran que, a mayor cultura de escolarización en la familia, mayor es la posibilidad de que el estudiante concluya con éxito sus estudios. Otro punto a señalar, es la socialización y compañerismo que existe, pues como ya se ha mencionado, existe una gran diversidad de estudiantes y esto hace que se provoquen fuertes sinergias al compartir experiencias, lo que contribuye a los aprendizajes más allá de los meramente curriculares.

Aunado a lo anterior, se tienen las motivaciones personales por ingresar, transitar y concluir sus estudios superiores, lo cual se muestra, por ejemplo, en las actividades extracurriculares, pues en su mayoría al tener razones para ingresar a la tarea docente, es posible observar la reciprocidad para el desarrollo de las actividades, aunque también cierta competencia por mostrar quién lo hace mejor.

Ahora un punto crucial en el proceso identificador del estudiante hacia la configuración como profesional es cuando empiezan a realizar sus prácticas, en concreto las docentes. Ahí se enfrentan a la situación real, a un grupo, al desarrollo de un contenido específico y a volverse eje para la construcción de conocimiento de unos otros; es por ello que bien puede tomarse como un *rito* de paso o de iniciación en la profesión.

Esto durante la pandemia no se pudo desarrollar como tal, aunque si se debe mencionar que los docentes encargados de dicha experiencia recurrieron a diversas estrategias, como lograr que se incorporaran a las clases virtuales de los niños e incluso, en algunos casos, que pudieran ser los docentes responsables de los contenidos; se significa tan importante esta etapa en la trayectoria de los estudiantes que incluso muchos llegaron a plantear que su formación no estaba completa, pues ahí empiezan a identificar algún contenido primario para abordarlo mediante el diseño de estrategias didácticas y pedagógicas, para su posterior evaluación.

Por tanto, lo anterior nos habla de la fuerza de la tradición disciplinaria y profesional de la docencia, en la cual también se recrea el mito fundacional de la institución. Todas las escuelas formadoras incluyen en su currículo este tipo de prácticas para que los estudiantes se vayan adentrando a la docencia, es el punto central de su formación profesional.

Siendo así, lo que queda es la forma en cómo son introducidos los estudiantes a la labor profesional, en el caso de la UPV se relaciona con los contextos, que, como ya se mencionó, no son tan favorables; es ahí donde se acciona, por un lado el mito fundacional de la institución, pues se les plantea la tradición (tomar cierta responsabilidad por el propio prestigio de la institución), pero también es la ocasión para empezar a implementar las estrategias y los conocimientos construidos durante sus distintas experiencias formativas. De igual forma, aquí cobra importancia la figura de los docentes, que como ya se comentó, se vuelven un punto de identificación en relación con el compromiso y la forma de comportarse frente a grupo.

Si bien nos encontramos con una formación tradicional, también es cierto que existe un espacio para la innovación, lo que se muestra en las estrategias lúdicas de los docentes de la UPV, las cuales son replicadas por los estudiantes en esta etapa de su formación profesional.

Por último, se tiene el evento de *entrega de testimonios*, mismo que indica que han culminado sus estudios (que han completado las experiencias formativas que integran la malla

curricular), aunque no necesariamente todos estén titulados, pues como ya se hizo mención arriba, unos se titulan por promedio y otros con un trabajo escrito; al obtener el grado, los estudiantes están en condiciones para presentar sus exámenes de ingreso al magisterio, muchos de los que no ingresan optan por trabajar en escuelas particulares y esperar el siguiente periodo de selección.

Entonces, por todo lo anterior, se encontraron diversos puntos de identificación para que el estudiante de la UPV vaya conformando su identidad como profesional de la educación, en particular con la docencia; esto independientemente de que cada uno de los estudiantes llegue con una idea (imaginario) de lo que es ser docente, pues, aunque en algunos casos esa idea se refuerza y en muchos otros cambia, en ambos implica un proceso.

PUNTOS DE IDENTIFICACIÓN EN EL PROCESO DE CONFIGURACIÓN DE IDENTIDAD PROFESIONAL



En cuanto a los mecanismos o prácticas discursivas empleadas por la institución, se observó que estas no devienen tanto de su modelo educativo, sino que parten del mito fundacional y de la propia acción de los sujetos, principalmente docentes y directores de CRE. También, la fuerza de la tradición disciplinaria y profesional tienen un fuerte poder unificador del espacio socio-simbólico; como se mencionó, no hay un programa o proyecto institucional de recompensas –sean económicas o de status– con el cual se constriña estructuralmente las acciones dentro de la UPV.

REFLEXIONES FINALES

El estudio de las identidades en la investigación social, dentro de la cual se encuentra subsumida el campo de la educación, sigue siendo importante para comprender cómo es que los sujetos nos vamos siempre (re)configurando a lo largo de nuestras vidas, esto según las propuestas de identificación que nos interpelen; así, para dar cuenta de la identidad en proceso y como no-estática se requiere de una mirada histórica. Esto, en el caso que aquí nos ocupó, se pudo mostrar cómo los estudiantes de la UPV se van configurando en profesionales de la educación (principalmente en docentes), lo cual también nos implicó pensar la escuela como un espacio de y para la socialización, pues dicha conceptualización permite al investigador ver más allá de lo meramente pedagógico o formativo-disciplinar y observar las distintas tramas que se configuran entre los sujetos-actores.

Siendo así, la cuestión de la identidad, de acuerdo con la postura teórica acá planteada, se trata más de un proceso relacional, es decir: siempre implica a un(os) otro(s), es un proceso social en todo sentido y cuyo resultado siempre será contingente y precario; pues como se ha mostrado aquí, los estudiantes no solo se relacionan y fijan su posición respecto a otros (los cuales hay una amplia diversidad), sino que también entran en juego sus docentes, el personal directivo, el currículo y la propia infraestructura institucional.

Un punto importante que se ha señalado líneas arriba, es que la UPV se ha venido adaptando desde su fundación, hace más de 40 años, a los cambios en la sociedad y políticos. En este sentido, y de una manera casi inconsciente (o al menos no deliberada), la institución las ha venido aprehendiendo y, para dar respuesta, incorporado, por ejemplo, en las actualizaciones de sus programas y planes de estudio, incluso en la elaboración de programas educativos.

De lo anterior se desprenden dos cuestiones: la primera en relación con el mito fundacional que a pesar de los distintos cambios sociales que han sucedido, se sigue haciendo referencia a él cuando se requiere implementar estrategias de

interpelación y en el que se *muestra* una institución actualizada; con esto que pudiera parecer contradictorio (hacer referencia al pasado para responder a cuestiones de la actualidad), se toca la segunda cuestión, el contenido de la identidad institucional, pues como se enunció arriba, el *original* se ha modificado como resultado de los cambios en el tiempo, solo queda la delimitación frente a las otras instituciones formadoras de docentes.

Otro asunto a tomar en cuenta son los cambios en el conocimiento especializado con el que se trabaja en la UPV, en particular con la licenciatura en comento: Educación Básica, pues este –el conocimiento– con el tiempo se ha actualizado y profundizado al enfocarse en temáticas, o en términos de Grediaga (1992): campos problemáticos, que en su mayoría se enfocan en cuestiones de aprendizaje (siendo más específico, del español y las matemáticas); otros temas que también se abordan son los relacionados con la discapacidad intelectual y temas de conducta.

Asimismo, las teorías y conceptos se han transformado, pues ha pasado de una tradición conductista a una constructivista y, actualmente, a una postura promovida desde el modelo educativo en el que se plantea una pedagogía de la autoorganización y un aprendizaje colaborativo; asunto que ha conllevado ciertos cambios en la relación entre la institución y las posiciones de sujetos, pues además de promover relaciones más verticales entre los sujetos-actores educativos y plantear figuras como mediadores y aprendientes en lugar de docentes y alumnos, existe mayor autonomía y responsabilidad para el sujeto estudiante, pero también el establecimiento de relaciones de apoyo entre ellos, y en los sujetos docente mayor capacidad de síntesis.

Portanto, y recuperando los planteamientos de Remedi (2008) en cuanto al sistema cultural y el sistema socioestructural de las instituciones escolares¹⁷, en este estudio de la UPV nos

17. Donde el primero hace referencia a todos aquellos sentidos y significados (mitos, valores, componentes ideológicos, entre otros) que circulan entre los sujetos-actores educativos y el segundo al espacio físico donde suceden las acciones (políticas, estrategias, mecanismos de poder y control, por mencionar algunos ejemplos).

encontramos frente a una institución que en su cultura escolar se constituye por elementos que recuperan de la tradición institucional (el mito fundacional) y de la disciplina profesional (con lo que es ser maestro) y no tanto por las políticas exteriores e interiores, siendo estructurada por la acción de los sujetos.

Ejemplo de lo anterior, son las diversas relaciones de reciprocidad y ayuda mutua entre los estudiantes que resultan de suma importancia para su formación, pues al ser un grupo heterogéneo les permite compartir distintas experiencias que repercuten en la configuración identitaria como profesionales de la educación.

En este sentido, los datos analizados nos muestran una *cultura escolar* en la que se desarrollan las acciones, pues está constituida para que eso suceda, incluso las motive. Esto no tanto porque su modelo educativo lo promueva, sino porque los directivos, al haberse formado como docentes, conocen las tradiciones disciplinares y profesionales y, en ese sentido, existe empatía y entendimiento. Así, por ejemplo, este tipo de acciones hacen que las restricciones estructurales pasen a segundo plano, conforme van adentrándose a la cultura escolar y si bien no se superan, se significan como una fortaleza en su formación.

Al respecto, como se mostró líneas arriba, un punto importante en el proceso de configuración identitaria es el relacionado con la acción del sujeto estudiante, impulsada mediante el imaginario de la educación superior (que bien puede ser acceder a una mejor calidad de vida o bien ser un agente de cambio para el país), pero, independientemente de cuál sea el contenido de ese imaginario, lo relevante es que motiva la acción y, en una especie de *sustentación* de esa motivación, encontramos a la figura de los docentes y directores y cómo estos han sido conceptualizados por los estudiantes.

Ahora bien, lo anterior no quiere decir que el proceso sea lineal, al contrario, pasa por distintos momentos de crisis; uno de ellos es encontrarse con una institución que no tiene infraestructura propia y otro presentarse ante grupo durante las prácticas, es ahí donde empiezan a verse como docentes,

como profesionales de la educación. Con esto pueden empezar a usar el conjunto de técnicas y llevar a la práctica las teorías (que implica conceptos y problemas) abordadas durante sus clases, eso es lo que llamamos *rito de paso*.

Por tanto, aquí vimos la importancia de los símbolos y el significado dotado por los actores, por ejemplo: el de ser docente con la vocación de servicio, expresada en las acciones cotidianas dentro de la institución que lleva a los estudiantes a plantearse un cierto imaginario del ser profesional; o bien, el de ser un estudiante de Educación Superior que se sobrepone a las condiciones de infraestructura de su institución, lo que lleva a plantearse como mejor preparados o un rasgo plus de su formación para afrontar diversas situaciones en la vida profesional.

Por último, si bien estos símbolos que circulan en la institución escolar son contruidos desde la tradición disciplinar, tienen un efecto en los actores y con ello adquieren un contenido particular por la cultura escolar que se configura en la UPV, lo que hace que se logren diferenciar de otros estudiantes formados en instituciones similares. Por lo tanto, lo que se ha mostrado aquí es cómo los procesos de configuración de una identidad profesional resultan, heurísticamente hablando, importantes, pues nos permiten adentrarnos a las densas tramas que se tejen al interior de las organizaciones escolares.

REFERENCIAS

- Altomare, M. (2007). Orden social y sujeto político en la teoría de Laclau. *POSTDATata: Revista de Reflexión y Análisis Político* (12), 59-73.
- Álvarez-Uría, F. & Varela, J. (2009). *Sociología de las instituciones. Bases sociales y culturales de la conducta*. Morata.
- Becher, T. (1992). Las disciplinas y la identidad de los académicos. *Universidad futura*, 4(10), 56-79.
- Ben-David & Zloczower. (1966). Universidades y sistemas académicos en las Sociedades modernas. En A. Halsey, A. Raymond, M. Trowy, & R. Dahrendorf, *La Universidad en Transformación*. Seix Barral.
- Bensa, A. (2015). *Después de Lévi-Strauss. Por una antropología de escala humana*. México, D.F., México: Fondo de Cultura Económica.
- Bensa, A. (2016). *El fin del exotismo. Ensayos de antropología crítica*. México: COLMICH/CONACULTA.
- Berger, P. & Luckman, T. (1977). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Bertely, M. (2010). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. Paidós.
- Bertely, M. (2019). *La división es nuestra fuerza. Escuela, Estado-nación y poder étnico en un pueblo migrante de Oaxaca*. CIESAS.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1992). *An Invitation to Reflexive Sociology*. The University of Chicago Press.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires, Argentina. Siglo XXI.
- Buenfil Burgos, R. N. (2009). Análisis Político de Discurso e Historia de la Educación. En M. Pini, *Discurso y Educación. Herramientas para el análisis crítico* (pp. 77-122). UNSAM EDITA.
- Buenfil Burgos, R. N. (2010). Dimensiones ético-políticas en educación desde el Análisis Político de Discurso. *Revista Electrónica Sinéctica*, 1-17.
- Buenfil Burgos, R. N. & Granja Castro, J. (2002). Lo político y lo social. Trayectorias analíticas paralelas. En R. N. Buenfil Burgos, *Configuraciones discursivas en el campo educativo* (pp. 17-108). Plaza y Valdés/SADE.

- Casillas Alvarado, M. A., & Suárez Domínguez, J. L. (2008). Presentación General. En M. A. Casillas Alvarado & J. L. Suárez Domínguez, *Aproximaciones al estudio histórico de la Universidad Veracruzana* (pp. 11-32). Universidad Veracruzana/IIE.
- Casillas Alvarado, M. A., López, R. & González, O. (2003). Una propuesta metodológica para tratar la historia institucional de las universidades: el caso de la UAM. En Cazés, Ibarra & Porter, *Geografía política de las universidades públicas mexicanas: claroscuros de su diversidad*. CIICH- UNAM
- Clark, B. (1983). El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica. Patria.
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2022). *La formación de profesionales de la educación en México. Cifras del ciclo escolar 2019-2020*. Gobierno de México.
- Consejo Mexicano de Investigación Educativa (2013). Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa. Tendencia, aportes y debates, 2001-2012. ANUIES.
- de Azevedo, F. (2013). Sociología de la educación. Introducción al estudio de los fenómenos pedagógicos y de sus relaciones con los demás fenómenos sociales. Fondo de Cultura Económica.
- Dietz, G. (2012). Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Fondo de Cultura Económica.
- Dietz, G. (2017). Interculturalidad: una aproximación antropológica. *Perfiles Educativos*, XXXIX(156), 192-207.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (2010). En la escuela. Sociología de la experiencia escolar. Editorial Losada.
- Echavarría Canto, L. (2012). La categoría sujeto en Laclau: estudio de caso en la maquila. En R. N. Buenfil Burgos, S. Fuentes Amaya & E. Teviño Ronzon, *Giros Teóricos II. Diálogos y debates en las Ciencias Sociales y Humanidades* (pp. 231-244). UNAM.
- Fuentes Amaya, S. (2001). La operación ideológica como constitutiva del proceso identificatorio: los educadores ambientales de la UPN Mexicali. En M. Gómez Sollano & B. Orozco Fuentes, *Pensar lo educativo: tejidos conceptuales* (pp. 89-100). Plaza y Valdés/SADE.

- Fuentes Amaya, S. (2002). El sujeto de la educación, una identidad imposible. En M. M. Ruiz Muñoz, *Lo educativo: teorías, discursos y sujetos* (pp. 109-120). Plaza y Valdés/SADE.
- Fuentes Amaya, S. (2003). Los educadores ambientales de la UPN-Mexicali. En J. Granja Castro, *Miradas a lo educativo: teorías, discursos y sujetos* (pp. 135-166). Plaza y Valdés/SADE.
- Fuentes Amaya, S. (2007a). La política educativa en el plano de la formación de identidades profesionales: un enfoque político-psíquico. En S. Fuentes Amaya & A. Lozano Medina, *Perspectivas analíticas de las políticas educativas: discursos, formación y gestión* (pp. 15-46). UPN.
- Fuentes Amaya, S. (2007b). Una articulación discursiva entre lo político y lo psíquico para leer el proceso identificatorio. En S. Fuentes Amaya, *Horizontes de intelección en la investigación educativa: discursos, identidades y sujetos* (pp. 199-222). Casa Juan Pablos/SADE.
- Fuentes Amaya, S. (2008). *Sujetos de la educación: identidad, ideología y medio ambiente*. México, D.F., México: UPN.
- Fuentes Amaya, S. (2010). Estudio introductorio. Hacia una analítica de la política educativa. En S. Fuentes Amaya, & O. P. Cruz Pineda, *Identidades y políticas educativas* (págs. 13-38). México, D.F.: UPN.
- Fuentes Amaya, S. (2012). La construcción del objeto de estudio. Entre la demanda institucional y el oficio de investigar. En M. A. Jiménez, *Investigación Educativa. Huellas metodológicas* (págs. 219-238). Juan Pablos Editor.
- Fuentes Amaya, S. (2016). *Actores, identidades y políticas educativas. Una revisión desde la para la calidad de la educación*. México, D.F., México: UPN.
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.
- Giménez, G. (2005). Introducción a la sociología de Bourdieu. En I. Jiménez, *Ensayos sobre Bourdieu y su obra* (pp. 79-90). Plaza y Valdés.
- Giménez, G. (2009). *La identidad como cultura y la cultura como identidad*. IIS-UNAM
- Gómez Lara, H. (2011). *Indígenas, mexicanos y rebeldes. Procesos educativos y resignificación de identidades en Los Altos de Chiapas*. Juan Pablos Editor/Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.

- Gómez Sollano, M. (2001). Formación de sujetos de la educación y configuraciones epistémico-pedagógicas. En M. Gómez Sollado, & B. Orozco Fuentes, *Pensar lo educativo: tejidos conceptuales* (pp. 55-74). Plaza y Valdés/SADE.
- Grediaga Kuri, R. (2000). Profesión académica, disciplinas y organizaciones. Procesos de socialización académica y sus efectos en las actividades y resultados de los académicos mexicanos. ANUIES.
- Guerrero Arias, P. (2002). La cultura. Estrategias conceptuales para entender la identidad, la diversidad, la alteridad y la diferencia. Abya-Yala.
- Hall, S. (1996). ¿Quién necesita identidad? En S. Hall, & P. du Gay, *Cuestiones de identidad cultural* (págs. 13-39). Amorrortu.
- Hernández Ferrer, E. (2017). Tras las huellas de la cultura escolar de la Universidad Tecnológica de Gutiérrez Zamora (México). Secretaría de Educación de Veracruz.
- Jarcorzynski, W. (2004). Crepúsculo de los ídolos en la Antropología Social: más allá de Malinowski y los posmodernistas. México, D.F., México: CIESAS.
- Jiménez García, M. A. (2000). La escuela como dispositivo de poder. En A. de Alba, *El fantasma de la teoría* (pp. 89-98). Plaza y Valdés/SADE.
- Keesing, R. (2010). Teorías de las culturas. En H. Velasco, *Lecturas de Antropología Social y Cultural. La Cultura y las Culturas*. Madrid, España: UNED.
- Laclau, E. (1993). Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo. Nueva Visión.
- López Nájera, I. (2011). La calidad educativa en el nivel básico: Imaginario hegemónico y promesa de plenitud. En R. N. Buenfil Burgos & Z. Navarrete Cazales, *Discursos educativos, identidades y formación profesional* (pp. 113-132). Plaza y Valdés/PAPDI.
- Oliver Vera, M. del C. (2003). Estrategias didácticas y organizativas ante la diversidad. Dilemas del profesorado. Octaedro.
- Ordóñez López, C. A. (2018). Universidad Pedagógica Veracruzana (1979-2017). Un horizonte de 38 años. Secretaría de Educación de Veracruz.
- Pedró, F. (2004). Fauna académica. Barcelona, España: UOC.
- Ramírez García, R. G. (2013). Cambiar, interrumpir o cambiar.

- La construcción de experiencias de los estudiantes en su tránsito por una institución de educación superior tecnológica. ANUES.
- Remedi Allione, E. (2008). *Sujetos, culturas, procesos en instituciones universitarias*. Terceras Jornadas Nacionales de Prácticas y Residencias en la Formación Docente. Universidad Nacional de Córdoba.
- Rojas Moreno, I. (2012). Discursos educativos, identidades y formación profesional. Producciones desde el Análisis Político de Discurso. Revista de la Educación Superior (161), 151-160.
- Suárez Domínguez, J. & Casillas Alvarado, M. A. (2008). Ensayo de periodización de la historia de la Universidad Veracruzana. En M. A. Casillas Alvarado & J. L. Suárez Domínguez, Aproximaciones al estudio de la Universidad Veracruzana (pp. 33-58). Universidad Veracruzana-IIE.
- Universidad Pedagógica Veracruzana. (26 de 12 de 2022a). *Directorio de Centros Regionales*. Obtenido de <https://www.sev.gob.mx/upv/directorio-de-centros-regionales-de-estudio/>
- Universidad Pedagógica Veracruzana. (26 de 12 de 2022b). *Licenciatura en Educación Básica*. Obtenido de <https://www.sev.gob.mx/upv/licenciatura-en-educacion-basica-leb/>
- Universidad Pedagógica Veracruzana. (7 de noviembre de 2019a). *Pedagogía de la autoorganización*. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=DsoaNCfSv_o
- Universidad Pedagógica Veracruzana. (7 de noviembre de 2019b). *Pedagogía de la autoorganización*. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=tVxUisKlDgI>
- Universidad Pedagógica Veracruzana. (7 de noviembre de 2019c). *Fundamentos y postulados*. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=mteCW4KHigw>
- Valencia Aguilar, O. (2021). Retos en pandemia para la equidad en acceso a la formación inicial docente: estudio de caso en la Universidad Pedagógica Veracruzana. *Revista Innovaciones Educativas*, 146-162.
- Velasco Toro, J. M., Peredo Carmona, P. B., Fuentes Navarro, F., González Cajica, M. G., & López Callejas, M. (2016). *Horizonte Educativo. Hacia una pedagogía de la autoorganización*. Xalapa, Veracruz: Universidad Pedagógica Veracruzana/SEV.

Wittgenstein, L. (2003). Investigaciones Filosóficas. IIF/
UNAM.

Žižek, S. (2012). El sublime objeto de la ideología. Siglo XXI.

La presente edición *La cultura escolar y conformación de la identidad profesional de los docentes en formación: Universidad Pedagógica Veracruzana (México)*, se terminó de imprimir en agosto de 2024 y en su composición se utilizó la tipografía Merriweather. El tiraje consta de 300 ejemplares. Impresión en:
Zétira Editorial

La presente obra aborda al proceso de configuración identidad profesional de los estudiantes del nivel superior, para lo cual se toma como ejemplo a la Universidad Pedagógica Veracruzana. En el trabajo de campo que se desarrolló durante el periodo que abarca del año 2019 al 2023, se aplicaron distintas técnicas de investigación, donde la etnografía fungió como el enfoque central de la investigación.

Entre los resultados más importantes se encontró que dentro de la UPV existe una gran diversidad de estudiantes, tanto en sus trayectorias escolares, como en sus condiciones de vida; respecto a la configuración identitaria como futuros profesionales de la educación, se detectó que como principales puntos de identificación están: 1) las prácticas profesionales en las escuelas; 2) el papel de los docentes en su trayectoria de formación y 3) la cultura escolar de la institución en sus tres dimensiones (dimensión política/institucional, dimensión curricular y dimensión social) (Bertely, 2009); y, 4) su experiencia escolar, que deviene de las particulares condiciones de existencia de los sujetos-actores educativos.

Erick Hernández Ferrer

Licenciado en Antropología Social, con Maestría en Educación Intercultural y Doctor en Investigación Educativa, todos por las Universidad Veracruzana.

Miembro del Sistema Nacional de Investigadores nivel 1 del CONACYT.

Docente-Investigador de la Universidad Pedagógica Veracruzana, dentro de la LGAC denominada: Políticas, Instituciones y Sujetos-actores educativos.

