



Importancia de la trayectoria escolar como plataforma para la construcción de la identidad docente del profesor universitario¹

Xochiquetzal Xanat Rodríguez Rivera

Universidad Nacional Autónoma de México, México (rodriguezxochiquetzal@gmail.com)

ORCID ID: oooo-0001-9950-8514

Patricia Covarrubias-Papahiu

Universidad Nacional Autónoma de México, México (papahiu@unam.mx)

ORCID ID: oooo-0001-9855-3399

Recibido: 21 de julio de 2020 | Aceptado: 26 de mayo de 2020 | Publicado en línea: 17 de julio de 2021

DOI: <http://dx.doi.org/10.18175/VyS12.1.2021.8>

RESUMEN

La importancia del estudio de la identidad de docentes universitarios reside en su papel como mediadores de los aprendizajes y como piezas claves en la formación profesional de las nuevas generaciones. En tal sentido, y al considerar que la identidad docente se construye de manera histórica y relacional en diversos espacios de socialización, se reportan los hallazgos con respecto a las trayectorias escolares de docentes universitarios, que constituye uno de los ejes de exploración de un proyecto de investigación en curso, cuyo propósito es indagar cómo se construye la identidad docente de profesores universitarios y la forma en que perciben y significan su práctica pedagógica. La trayectoria escolar de profesores universitarios cobra importancia por cuanto devela sus disposiciones hacia los estudios superiores, el tipo de experiencias que como estudiantes tienen que sortear y enfrentar, y el tipo de recorridos y estrategias que necesitan desarrollar para una eventual identidad como docentes. Se utilizó el enfoque cualitativo biográfico-narrativo, con el que se obtienen relatos de vida de profesores de distintas disciplinas que laboran en una universidad pública y una privada. Los hallazgos destacan la importancia del capital cultural para la elección de carrera; la sociabilidad estudiantil entre pares durante el bachillerato; la identificación con los conocimientos disciplinares y saberes de la profesión elegida;

¹ Agradecemos al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por el financiamiento brindado a la presente investigación, la cual forma parte de la tesis doctoral de la primera autora, Xochiquetzal Xanat Rodríguez Rivera (CVU 848644)

las experiencias y oportunidades de colaboración como estudiantes con los docentes universitarios; distinguirse como estudiante sobresaliente, y la influencia de los profesores memorables como figuras y modelos.

PALABRAS CLAVE

identidad docente, trayectoria escolar, elección de carrera, profesores universitarios, relatos de vida.

A importância da carreira escolar como plataforma para a construção da identidade do professor universitário

RESUMO

A importância do estudo da identidade dos professores universitários estriba no seu papel como mediadores da aprendizagem e como atores-chave na formação profissional das novas gerações. Neste sentido, são relatados avanços da investigação cujo objetivo é investigar como é construída a identidade pedagógica dos professores universitários e a forma como eles percebem e significam a sua prática pedagógica. Na pesquisa da construção da identidade dos professores universitários são importantes as suas carreiras escolares e profissionais, bem como as suas experiências e práticas de ensino. Nesta ocasião, apenas são relatadas descobertas relacionadas com carreiras escolares. Foi utilizada a abordagem qualitativa biográfica-narrativa, com a qual são obtidas as histórias de vida de professores de diferentes disciplinas que trabalham em universidades públicas e privadas. Os resultados salientam a importância do capital cultural para a escolha de carreira; a sociabilidade estudantil entre pares durante o ensino secundário; a identificação com os conhecimentos disciplinares e a sabedoria da profissão escolhida; experiências e oportunidades de colaboração como estudantes com professores universitários; distinguir-se como um estudante excepcional; e a influência de professores memoráveis como figuras e modelos a seguir.

PALAVRAS-CHAVE

identidade docente; carreira escolar; escolha de carreira; professores universitários; histórias de vida.

Importance of the school career as a platform for the identity construction of the university teacher

ABSTRACT

The importance of studying the identity of university teachers lies in their role as mediators of learning and as key elements in the professional training of new generations. In this sense, and considering that teaching identity is historically and relationally constructed in different spaces of socialization, we report the findings regarding the school trajectories of university teachers, which constitutes one of the exploration axes of an ongoing research project, whose purpose is to investigate how the teaching identity of university teachers is constructed and the way in which they perceive and mean their pedagogical practice. The school trajectory of university professors is important insofar as it reveals their dispositions towards higher education, the type of experiences they have to overcome and face as students, and the type of paths and strategies necessary to develop for an eventual identity as teachers. The qualitative biographical-narrative approach was used to obtain life stories of professors from different disciplines working in a public and a private university. The findings highlight the importance of cultural capital for career choice; student sociability among peers during high school; identification with disciplinary knowledge and knowledge of the chosen profession; experiences and opportunities for collaboration as students with university professors; distinguishing oneself as an outstanding student, and the influence of memorable professors as figures and role models.

KEYWORDS

teaching identity; school career; career choice; university teachers; life stories.

INTRODUCCIÓN

El profesor es uno de los principales actores en los espacios educativos y en el proceso de enseñanza-aprendizaje; por ello, son necesarias investigaciones dirigidas a conocer y analizar las repercusiones que las recientes reestructuraciones en la educación han tenido en la forma en la que los profesores perciben su labor, y sus consecuencias en sus prácticas del aula.

El docente es una figura central en el espacio educativo, su labor es singular. Para Torres (1991), esta labor posee una serie de peculiaridades relevantes que caracterizan su trabajo: a) la multidimensionalidad del proceso; el espacio escolar es ecológico, y en él se realizan diferentes tareas con distintos componentes, b) es simultáneo, todas las tareas son realizadas por el profesor al mismo tiempo; el ritmo en las aulas es rápido y constante, c) es imprevisible, en cualquier aula el profesor se enfrenta a situaciones no previstas, d) de carácter público, lo realizado en las aulas se extiende más allá del docente y sus alumnos; tiene un efecto institucional, en los padres de familia y a largo plazo en la sociedad; y finalmente, e) es de carácter histórico, el docente, así como los alumnos, acumulan ciclos escolares, y con ellos, experiencias, rutinas y normas que dan pauta a las actividades futuras.

Sin embargo, la identidad del docente universitario se ha transformado a partir de los cambios estructurales, políticos y sociales que han impactado en la educación. En particular, las políticas neoliberales han transformado de manera significativa la identidad del profesor, modificando incluso los cambios naturales de su proceso vital, que en algunos casos se ven forzados a tomar alternativas para permanecer dentro de las universidades, muchas veces a costa de su salud y tiempo personal. Por ejemplo, con base en el Plan Nacional de Educación Superior de 1979, en los ochenta se promueve el reordenamiento progresivo de la planta docente; el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y el Programa para el Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) introducen nuevas reglas para los profesores, que dieron pauta a los programas de remuneración adicional, que estimuló la competencia no solo entre instituciones, sino también entre docentes (Villanueva, Betancur, De Lacerda y Duriez, 2009). Posteriormente, en los años noventa se crean los *rankings* para medir el nivel educativo, organizacional y productivo de las universidades internacionalmente, por lo que las instituciones exigen a los docentes pruebas constantes de su participación en la universidad, con el propósito de mostrar mayores y mejores resultados.

Como resultado de estas reestructuraciones y estos cambios en las políticas educativas, en evaluaciones y programas de mejora, la condición actual de la docencia universitaria exalta al profesor como ejecutor de la propuesta neoliberal y modernizadora. El docente debe hacer uso de la nueva tecnología educativa, dar clases, aprender y formarse continuamente, participar en los respectivos programas de formación y evaluación generados desde afuera por políticas y sistemas organizadores, muchas veces ajenos a la vida docente, que lo posiciona como instrumento ejecutor de políticas y estrategias diseñadas desde fuera (Aguirre, 1989).

Así, algunos autores han señalado (Jiménez, 2007; 2015; Valle, 2015; Villanueva et al., 2009) que, a partir de las reformas neoliberales, la universidad y los docentes se han transformado y enfocado a la competencia entre pares y el llenado de currículum vítae a

través de un sinfín de actividades, lo que ha llevado al descuido de la enseñanza en las aulas, que es la función esencial del profesor.

De aquí la importancia de indagar cómo se ha transformado la identidad docente del profesor universitario, que, como veremos, se construye de manera histórica y relacional en diversos espacios de socialización, entre los que cabe destacar los espacios de formación y profesionales.

ACERCAMIENTO TEÓRICO AL CONCEPTO DE IDENTIDAD DOCENTE

Si bien la definición de *identidad* ha sido estudiada ampliamente desde diversas perspectivas teóricas (Mercado y Hernández, 2010; Guerrero, 2002; Rivero y Martínez, 2016; Marcús, 2011; Quintana, 2016), retomamos el concepto de *identidad* planteado como un proceso subjetivo y autorreflexivo, por el cual los sujetos definen sus diferencias con respecto a otros; en este proceso el individuo se reconoce y reafirma a sí mismo a través de los otros (Mead, 2009; Berger y Luckmann; 1968; Giménez, 2005; Goffman, 1997); priorizamos la concepción de la realidad propuesta por el socioconstructivismo, por cuanto la comprende como construcción social (Ibáñez, 1979).

Consideramos que la identidad es un proceso con el que los sujetos definen sus diferencias con respecto a otros, mediante la autoasignación de atributos culturales generalmente valorizados y estables en el tiempo. Para su construcción se selecciona, jerarquiza y codifica para marcar las fronteras de la identidad en relación con los otros actores sociales; la identidad se reafirma solo en la medida que se confronta con otras identidades en el proceso de interacción social; el individuo se reconoce a sí mismo solo reconociéndose en el otro (Giménez, 2005). La identidad es un constructo complejo que con dificultad podemos desarticular en la reflexión cotidiana, ya que el actor social reúne los diversos niveles de la identidad, de manera que se produzca una imagen subjetivamente unificada de sí mismo (Dubet, 1989, p. 536); para efectos de la investigación educativa, vale la pena diferenciar en qué categoría de identidad posicionamos nuestra investigación.

Como hemos resaltado con anterioridad, las características propias del profesor y de su identidad cobran relevancia en el estudio de su identidad docente, pues no únicamente tienen que ver con su papel como mediador de aprendizajes, su responsabilidad en el currículo, y como actor clave en el proceso educativo, también por el papel que desempeñan sus emociones en su labor cotidiana (Gimeno, 1995; Desatnik, 2009; Day, 2006). Por lo que las condiciones personales, laborales, culturales e institucionales inmersas en el desarrollo continuo del profesor impactan no solo de forma directa en la construcción de su identidad como docente; también se verán reflejadas en su acción educativa; por tanto, las particularidades de esta construcción van más allá de la sola identidad como profesional de su disciplina —físico, pedagogo, filósofo, etc.—, por lo que consideraremos la identidad docente como una categoría particular para la investigación de los docentes universitarios.

Podemos entender la identidad docente como un conjunto de significaciones que el profesor construye respecto a quién es y qué encargo social tiene; estas significaciones son

asumidas personal y grupalmente sobre la base de atributos culturales asignados socialmente. La identidad docente será el resultado de la interacción entre experiencias personales de los profesores en el medio social, cultural e institucional en el cual ellos funcionan cotidianamente (Ávalos, 2013).

Es necesario aclarar que la identidad docente es una construcción y reconstrucción permanente, social e históricamente relacionada con los significados que dan sentido al trabajo docente; también es considerada como un concepto inserto en el de *profesión e identidad profesional*, en el que existe una fuerte influencia de las creencias, actitudes y emociones, traducidas en motivación docente, que permiten la estructuración del sujeto como profesor.

Para explorar la complejidad del proceso de construcción y consolidación de la identidad docente, y siguiendo nuestros propósitos iniciales, abordaremos la importancia de la trayectoria escolar, en cuanto categoría que nos permite comprender y acercarnos al inicio del proceso a través del cual se llega a ser docente.

Podemos definir las trayectorias escolares o académicas como el recorrido que realiza un estudiante en un tiempo y espacio escolar, mediado por su desempeño y los criterios institucionales, como el currículo y los reglamentos (Universidad de Sonora, 2018). Partiendo del análisis comprensivo de la trayectoria escolar, entendemos esta trayectoria como heterogénea, variable y discontinua, que encuadra el recorrido del estudiante en el marco de sus experiencias personales y sociales, mediadas por el contexto sociocultural y las propuestas curriculares de cada institución, que implican un cúmulo de prácticas y representaciones a las que el alumno se adapta.

Al reconstruir la trayectoria escolar, se busca comprender la toma de decisiones, los obstáculos y logros durante este período particular de la vida de los sujetos (Guevara y Belelli, 2013). Reconstruir la trayectoria escolar de los profesores participantes en la investigación a partir de sus relatos, nos permitió conocer, de primera mano, cómo sus vivencias y experiencias en el bachillerato y en la universidad representaron la antesala de lo que en el futuro los conduciría a la docencia universitaria como su principal actividad profesional.

APROXIMACIONES AL ESTUDIO DE LA IDENTIDAD DOCENTE UNIVERSITARIA

La identidad docente universitaria ha sido un tema relevante para los investigadores educativos contemporáneos, al ser un proceso complejo en el que interviene un sinnúmero de elementos importantes; la investigación dentro del campo es diversa (Gaviria, 2009; Martín, Conde y Mayor, 2014; Contreras, Monereo y Badía, 2010; Granados, Tapia y Fernández, 2017; Porta, De Laurentis y Aguirre, 2015; Madueño-Serrano, 2014; Segovia, 2010; Branda y Porta, 2012; Sánchez, 2016; Rodríguez y Andrade, 2016; Solar y Díaz, 2009; Gewerc, 2001; Arciga, 2009; Salazar, Valenzuela, Cortez y Guillén, 2013; Villarruel, 2012). Se abordan temas como la inserción institucional, los profesores noveles, las prácticas educativas, la experiencia de vida del profesor, entre otros no menos importantes.

En cuanto a la literatura sobre trayectoria escolar del docente, hemos encontrado referencias centradas en los procesos formativos de los profesores de educación básica, su paso por las escuelas normales, los motivos de elección de la docencia como alternativa laboral y las experiencias como docentes noveles (Cacho, 2004; Suckel, Campos, Sáenz y Rodríguez, 2019; Mendivil y Ponce, 2016). Sin embargo, existen pocos referentes respecto a las trayectorias escolares de los docentes universitarios y su construcción identitaria.

De los pocos estudios encontrados, que constituyen los antecedentes más inmediatos de la investigación que reportamos, están los que reportan la elección de la docencia como circunstancial, influída por el capital social de los participantes (Rodríguez y Andrade, 2016) o por no encontrar empleo en su área disciplinar (Gómez, 2004). También se reporta la elección de la docencia universitaria por ser valorada en el ámbito familiar (López de Maturana, 2010), o desde el punto de vista teórico, se aborda la trayectoria escolar como aquella en la que se construyen los esquemas e imaginarios sobre la vida escolar (Alliaud, 2004).

Del mismo modo, se reportan distintas metodologías para investigar el tema de la identidad docente, principalmente las biográficas-narrativas, al ser una alternativa para el acercamiento en profundidad a la labor docente.

En la investigación que reportamos, el enfoque biográfico-narrativo utilizado tuvo como foco la profesión de origen de los docentes, la práctica docente, las instituciones y las disciplinas a las que pertenecen. A partir de las narraciones de los docentes, rescatamos sus trayectorias escolares, que, siendo uno de los ejes exploratorios de una investigación en curso,² cobra relevancia por sí mismo, por cuanto considera los vínculos y significados que profesores universitarios fueron estableciendo con los espacios formativos, particularmente en el bachillerato y la universidad, que, entrelazados con los demás espacios de socialización y temporalidades en juego, mediados por el capital cultural familiar y social, fueron moldeando y configurando sus identidades docentes. El objetivo de este artículo es, precisamente, reportar los hallazgos en esta línea de exploración.

La importancia de la trayectoria escolar de los profesores, como bien apunta Dubet (2005), es el resultado de su andar por las instituciones educativas a las que han ingresado, y aclara que “las trayectorias estudiantiles son tan diversificadas y las condiciones personales tan múltiples, que es difícil reunirlas bajo un denominador común” (p. 19), por lo que la elaboración de categorías responde a la necesidad analítica de organizar y dar voz a los docentes.

Por lo anterior, en la indagación de la trayectoria escolar de nuestros profesores universitarios, como señalábamos, cobraron relevancia el bachillerato, como espacio social y contexto particular que demarca no solo la elección de una carrera, sino el reconocimiento de los intereses, expectativas y valoraciones de las propias habilidades; y los estudios universitarios, que contemplan vivencias, prácticas, conocimientos disciplinarios y saberes profesionales que van conformando la identidad profesional, y derivan eventualmente en la docencia universitaria, contribuyendo desde entonces a su formación identitaria.

² La trayectoria profesional, así como las experiencias y prácticas docentes, son los demás ejes de exploración de la investigación en curso, que forma parte de la investigación doctoral de la primera autora, para acercarnos a la construcción identitaria de profesores que actualmente cuentan con una experiencia docente de más de diez años.

En tal sentido, las preguntas planteadas al respecto de la trayectoria escolar de los profesores, fueron: ¿Las experiencias en el bachillerato y la universidad mediaron o contribuyeron a su constitución como docentes universitarios? ¿Qué tipo de estudiantes fueron? ¿Tuvieron siempre la inquietud por ser profesores? Todas ellas encaminadas a conocer desde dónde construyeron sus inclinaciones a la docencia universitaria.

Partimos entonces de que la identidad docente de los profesores tiene una historia de construcción, encierra un proceso biográfico, social y cultural que nos remite a rastrear desde su trayectoria escolar sus disposiciones hacia los estudios superiores y su eventual identidad docente como profesores universitarios.

ENFOQUE TEÓRICO- METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

Como apuntamos arriba, elegimos la metodología cualitativa en su modalidad biográfica-narrativa para abordar nuestro objeto de estudio. Como metodología cualitativa, permite comprender los fenómenos educativos como primer paso para transformar la realidad educativa (Sandín, 2003); si bien no busca la generalización de los datos, sí permite la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales; es inductiva, naturalista, con una perspectiva holística de las personas y los escenarios; busca la comprensión del individuo desde su propio marco de referencia social, cultural y contextual (Taylor y Bogdan, 1987).

Al ser la docencia un trabajo afectivo, optamos por el enfoque narrativo-biográfico, por ser sensible a las particularidades de la docencia, ya que permite dar cuenta de creencias, actitudes, emociones y prácticas docentes. La narrativa expresa la complejidad de las relaciones y los significados de la experiencia del docente; por tanto, la narrativa puede ser tanto el fenómeno por estudiar —unidad de análisis— como el método que se va a emplear (Bolívar, Domingo y Fernández, 1998).

Por ello, de los métodos del enfoque biográfico-narrativo, elegimos los relatos de vida, y como herramienta de obtención de datos, la entrevista biográfica —en algunos casos, llamada entrevista narrativa o en profundidad—, que resultaron los idóneos al entender la identidad docente como un conjunto de experiencias subjetivadas y entrecruzadas con los elementos que conforman la vida del docente como sujeto integral.

El relato de vida es la historia contada por el sujeto literalmente; es una producción discursiva del sujeto que cuenta con descripciones, explicaciones y evaluaciones que forman significados; son una herramienta fundamental para develar los procesos subjetivos de los participantes. El sujeto utiliza el relato para expresar los contenidos de una parte de su experiencia vivida y construye su ideología biográfica, que se refiere a la construcción posterior a un hecho o acontecimiento que realiza el sujeto (Bertaux, 1997; 1999).

El relato de vida, en cuanto narrativa, es una forma innata de organización de la realidad a través de la cual los sujetos incorporan la cultura; es la forma en que construyen la realidad a través de la organización de la memoria y la experiencia humana; se construyen a través de la vida

y la vida se construye a través de la narrativa (Bruner, 1990). El relato narrativo es constituyente de la identidad, ya que pone énfasis en el desarrollo personal, que es, a su vez, profesional y da entrada a la transversalidad disciplinar en los objetos de estudio educativos.

Dentro del campo de estudio de la identidad docente con el uso de narrativas como herramienta y teoría principal de abordaje, se da cuenta de sentimientos, de inquietudes y de su construcción identitaria en tres dimensiones: interna, referente a los actores principales del proceso enseñanza aprendizaje; externa, relacionada con los ámbitos institucionales y administrativos, y, personal, respecto a las motivaciones, los intereses y actitudes de los docentes. Es así como las narrativas pueden ser útiles para la comprensión de la construcción social de la enseñanza, ayudar a potencializar reformas, planes y programas, y, de esta forma, ayudar a “vincular el texto con el contexto” (Bolívar, 2014, p. 712).

Sobre los participantes

Obtuvimos seis relatos de vida; para ello, se contactó a los profesores por medio del método de bola de nieve (Taylor y Bogdan, 1987). Los profesores que participaron fueron elegidos por tener como mínimo diez años de estar laborando en alguna de las dos instituciones elegidas: la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), reconocida por el QS World University Rankings en 2019³ como la universidad número uno en América Latina; además, es la institución pública más emblemática de México por su impacto en la investigación y formación de profesionales, y la Universidad Iberoamericana (IBERO), que se posiciona en el número 42 del Ranking Latinoamericano de Universidades, y tiene una fuerte orientación hacia las necesidades sociales del país.

Se procuró que los participantes provinieran de carreras diversas, de tal manera que representan tres de los segmentos de conocimiento de la clasificación de la agrupación disciplinaria de Blecher (1992): a) ciencias puras (física y matemáticas); b) tecnológicas (ingeniería mecánica e ingeniería biomédica); c) humanidades y ciencias sociales aplicadas (pedagogía y filosofía).

Esta variedad de disciplinas nos permite contextualizar y profundizar en las experiencias y características propias de los individuos que deciden profesionalizarse en distintas disciplinas, las instituciones en las que se forman los profesionales y el ethos profesional, debido a que las disciplinas, los campos profesionales e instituciones que organizan la labor docente son constituyentes de la identidad del profesor, en la medida que organizan y dan sentido a sus prácticas; además, les permiten identificarse con otros y formar grupos que cohesionan la identidad docente (Clark, 1991).

Asimismo, el número de participantes en esta modalidad de investigación está relacionado con la búsqueda de particularidades, interacciones, y de la comprensión en profundidad de la complejidad del objeto de estudio, por lo que la muestra no debe ser representativa estadísticamente; debe representar interés y pertinencia teórica para la investigación (Stake, 1999).

3 <https://www.topuniversities.com/university-rankings>

A cada participante se aplicó una entrevista en profundidad que se basó en un guion con ejes y temas centrales por indagar; este guion contempló dos preguntas detonadoras, a partir de las cuales se pidió al entrevistado profundizar en caso necesario: ¿Cómo fue que eligió _____ como profesión? ¿Cómo fue su tránsito en la universidad como estudiante? Cada entrevista tuvo una duración aproximada de una hora y treinta minutos, y los espacios elegidos por los profesores para realizarlas fueron sus cubículos y oficinas. Las entrevistas se grabaron para su posterior transcripción y trabajo analítico.

En la tabla 1 se presentan los seudónimos de los docentes, que ellos mismos se asignaron en el momento de la recolección de datos, así como su disciplina, su institución de adscripción y antigüedad docente. En lo sucesivo se hará referencia a ellos a partir de sus seudónimos.

Tabla 1. Relación de participantes, disciplina, institución de adscripción y antigüedad docente

Seudónimo	Disciplina	Institución	Antigüedad docente
Luz	Matemáticas	UNAM	27 años
Clau	Ingeniería mecánica eléctrica	UNAM	34 años
Divergente	Pedagogía	UNAM	13 años
Renata	Filosofía	IBERO	44 años
Ser	Física	IBERO	33 años
Ingeniero	Ingeniería biomédica	IBERO	27 años

Para el análisis de los datos obtenidos, seguimos las recomendaciones metodológicas realizadas por Bolívar et al. (1998), que coinciden con las propuestas por otros autores (Taylor y Bogdan, 1987; Covarrubias, 2003), quienes recomiendan realizar categorías conceptuales y teóricas para el análisis profundo de la narrativa. Para ello, se elaboraron tablas a partir de las preguntas detonadoras del guion de entrevista, que facilitaron su codificación y posterior análisis. Para la interpretación de los relatos de los profesores, consideramos sus contextos sociohistóricos, sin perder de vista las mediaciones entre procesos colectivos de cambio social y trayectos individuales, es decir, tomamos conciencia del posible impacto de los fenómenos históricos, sociales y culturales del contexto mexicano sobre los trayectos escolares de nuestros participantes. Por cuestiones de espacio, presentamos solo algunos de los discursos más representativos de los profesores que permitan validar las interpretaciones realizadas.

LOS HALLAZGOS

Según Bourdieu (1997), la trayectoria es la serie de posiciones ocupadas por un mismo agente sometido a incessantes transformaciones. Conocer las trayectorias de los docentes como estudiantes nos permite adentrarnos en su construcción identitaria.

Una de las trayectorias más relevantes para los seres humanos es la escolar; con la escolarización se inicia el proceso de socialización secundaria, que permite procesos de identificación fuera del núcleo familiar o social inmediato; los mecanismos de identificación y diferenciación se ponen en juego; se adquieren conocimientos específicos sobre los roles que se desempeñan, que traen consigo una serie de símbolos, rituales, valores, normas, pautas de comportamiento y lenguaje específico (Berger y Luckmann, 1968).

Si bien, como veremos, son diversas las experiencias, las condiciones y los significados por los que nuestros interlocutores llegan a la docencia universitaria, cobran importancia especial sus trayectorias escolares en el contexto social del bachillerato y el de la universidad. En el primero, se tienen experiencias y proximidad a actividades y figuras que posibilitan la elección de una carrera; en el segundo, se inicia la construcción de una identidad profesional, en la que, en el caso de nuestros profesores, se gesta también la identidad docente al tener las primeras experiencias como profesores universitarios.

El bachillerato: espacio de encuentros, vivencias y significados para la elección de carrera

El bachillerato, en cuanto espacio social que organiza y ordena a los agentes, permite a los participantes entrar en contacto con distintas experiencias que facilitan la elección de una carrera.

Todos los participantes reportan que el paso por la preparatoria fue determinante para la elección de su carrera.⁴ Por ejemplo, Divergente relata cómo en el Colegio de Ciencias y Humanidades, bachillerato UNAM (CCH) vive una experiencia con un docente que le permite cuestionarse su elección profesional:

[...] tuve una experiencia muy significativa con un profesor en CCH, de matemáticas, cálculo diferencial e integral; yo me sabía muy buena en la materia y de hecho realmente me iba bien, pero con él empecé a reprobar cuatros, cinco, tres en el examen, y yo decía —según yo le entendí, qué paso— [...] en aquel momento fue para mí muy frustrante no saber por qué no podía o qué era lo que se me estaba complicando. (Divergente/Pedagogía/ UNAM, p. 2)

4 Entendemos elección de carrera como el llamado o inspiración individual resultado del autoanálisis con respecto a gustos, intereses, habilidades personales, características propias del desarrollo, como un reto familiar o como una posibilidad en el mercado laboral (Montero, 2000).

Del mismo modo, *Ingeniero* participa en un concurso en el que se involucran las funciones profesionales por las que más adelante se interesaría:

[...] entré a un concurso estudiantil que hizo la UNAM en ese entonces, con el CONACyT, algo así como “primer concurso juvenil de ciencias” [...] dije, le voy a entrar con una idea que tenía justo de un corazón artificial, yo tenía muchas bases desde luego de la prepa de matemáticas o física, etcétera [...] me uní con dos compañeras más de la prepa y también con la asesoría de un profesor de la prepa y de mi amigo; este, que estaba estudiando ingeniería física, y pues presentamos este proyecto. (*Ingeniero/Ing. Biomédica/IBERO*, p. 6)

Luz, por su parte, encuentra disfrute en el bachillerato, por lo que el espacio transitado se vuelve significativo, por cuanto vive experiencias y tiene acercamiento a actividades que la llevan a elegir la carrera:

[...] convocaron a la primera olimpiada de matemáticas de México [...] yo estaba en el CCH y pusieron unos carteles [...] fui a los cursos de preparación, y pues fue como bien padre [...] no sólo no sabía cómo hacer las cosas, ni siquiera entendía qué me estaban preguntando, [...] y creo que fue un reto tan padre que [...] me entusiasmé mucho por las matemáticas [...] inclusive llené mi pase automático para Veterinaria y un día me desperté y dije no, Matemáticas. (*Luz/Matemáticas/ UNAM*, p. 4)

La identidad es un proceso continuo de construcción que se logra al integrar las conductas del otro generalizado; esta apropiación de comportamientos y símbolos compartidos se da en un proceso reflexivo sobre el efecto que tienen ciertas pautas de comportamiento en los otros, para posteriormente ser adoptadas como propias; de esta forma, se regula el comportamiento y se es capaz de relacionarse en un contexto social amplio en el cual los símbolos y significados son compartidos (Mead, 2009).

Lo anterior supone que *Divergente*, *Ingeniero* y *Luz* se apropián de los símbolos y significados del espacio social que representa el bachillerato, lo que les permite cierta movilidad en el espacio que será condicionada por el capital cultural y social que poseen. El capital cultural de los estudiantes es un elemento que cruza distintas pautas identitarias, como podemos dar cuenta en la siguiente categoría.

El capital cultural familiar

Si comprendemos los espacios educativos como espacios sociales en los que el capital económico, social y cultural se ponen en juego (Bourdieu, 1997), estos median la forma en que los agentes se acercan al conocimiento, generan relaciones y sociabilidad con otros. Nuestros participantes poseen al menos el capital social y cultural suficientes para que los estudios universitarios sean una posibilidad y estos fueran exitosos. En sus relatos se aprecia el apoyo de los padres, el vínculo con la ciencia a través de los juguetes de la infancia, o padres como figuras que imitar porque ejercían la profesión que les atraía.

[...] yo fui muy hábil para las materias, mis papás los dos eran maestros normalistas, entonces no se me dificultaba. (Luz/Matemáticas/UNAM, p. 4)

Mis papás eran químicos los dos y siempre me compraron juguetes de química, de esos de mi alegría para hacer experimentos, promovieron mucho en mí el espíritu científico. (Renata/Filosofía/IBERO, p. 2)

[...] yo estaba muy relacionado con la medicina, porque mi padre era médico, desde chico tenía yo el gusto por la medicina. (Ingeniero/Ing. Biomédica/IBERO, p. 6)

Asimismo, y como aclaran Bourdieu (1998) y Bourdieu y Passeron (2009), el *habitus*, así como el capital cultural, definirán el gusto de los profesores y les permitirán identificarse o distanciarse de distintos elementos que les rodean, siendo estos elementos importantes para la elección de carrera.

El “quehacer” profesional

En la elección de una carrera, también se ponen en juego distintos elementos como la identidad ocupacional (Figueroa, 1993), que reconoce la función y el contenido de las profesiones. Clau, Ser, Ingeniero y Renata identifican el conocimiento disciplinar—teorías, conceptos, teoremas, definiciones, fórmulas etc.— y los saberes profesionales que son específicos de cada profesión y hacen referencia al cuerpo de conocimientos y habilidades necesarios para funcionar con éxito en una profesión particular (Sosa y Ribeiro, 2015). Es decir, para ellos tiene mayor peso el reconocimiento o identificación de los saberes profesionales que los conocimientos disciplinares. Recuperamos los relatos de Clau e Ingeniero como ejemplos:

[...] me gustaban las matemáticas y entonces en la prepa yo quería buscar una carrera que estuviese relacionada con las matemáticas [...] llegué a Ingeniería. Lo que me gustó de Ingeniería, es que yo podía ver los números traducidos en cosas reales y necesarias para la sociedad. (Clau/Ing. Mecánica/UNAM, p. 3)

[...] la conjunción de las dos áreas, de ingeniería y la medicina, para crear aparatos, para crear sistemas, para crear dispositivos médicos en este caso, y una vez que elegí la carrera, entré a IBERO. (Ingeniero/Ing. Biomédica/IBERO, p. 6)

Otro elemento importante es el *ethos* profesional (Bourdieu, 1998; Bourdieu y Passeron, 1996), que hace referencia a las disposiciones respecto a la escuela y la cultura, relacionadas con la apropiación de lenguaje específico y la apropiación de los objetos y modos de representación legítimos de una profesión; estas disposiciones ayudan a la conformación de identidad profesional y están estrechamente ligadas con el *habitus*.

[...] tuve una excelente maestra de filosofía en la preparatoria, que cuando yo la vi actuar dije: eso es lo que yo quiero ser [...] cuando yo tuve a esta maestra y la vi dando clases yo

dijo: yo me quiero dedicar a eso, a dar clases de filosofía, ni siquiera pensé en ser filósofa. (Renata/Filosofía/IBERO, p. 2)

Lo que es llamativo de la profesora para Renata es su *ethos* como docente, la forma en la que habla, camina, se viste, da clase etc. Los docentes como estudiantes logran asumir un conjunto de conocimientos y técnicas que por lo general son altamente valorados por la sociedad y dan pie a su elección profesional.

Dentro de este aprendizaje se encuentra también el reconocimiento de *habitus* y *ethos* profesionales que son compatibles con los *habitus* y *ethos* de clase en los que los profesores ya transitan.

La experiencia universitaria: el inicio de la trayectoria profesional

Exploraremos ahora qué sucede luego de la elección de carrera, cómo se enfrentan los docentes a la vida universitaria en su nuevo rol como estudiantes. Los estudios universitarios representan para los estudiantes una etapa de formación y construcción profesional, que sin duda marcan diversas pautas de construcción identitaria.

Los profesores experimentan el encuentro con los conocimientos disciplinares, la posibilidad de relacionarse con profesores que marcan su vida en distintos niveles, entrar en contacto con compañeros diversos, generar estrategias de “supervivencia” dentro de las distintas facultades y escuelas, y la oportunidad de realizar estudios en distintos espacios, que sin duda marcan diversas pautas de construcción identitaria.

Ser ñoñísimo: el habitus del estudiante destacado

Existen dos tipos de afiliación estudiantil: la institucional, que se relaciona con la comprensión de los movimientos burocráticos y administrativos de la universidad, y la afiliación intelectual o cognitiva, que hace referencia a la comprensión por parte del estudiante de lo que se espera de él a nivel intelectual, de desempeño y actitudes (Malinowski, 2008). La integración de estas afiliaciones representa que los estudiantes han internalizado el *habitus* profesional en cierta medida, que es una prueba de su estatuto como verdaderos estudiantes (Dubet, 2005), bien integrados en el marco universitario, que vivieron sus estudios como una realización personal que les permite entrar en contacto en profundidad con los contenidos disciplinares, y también naturalizar las prácticas y el funcionamiento universitario.

Divergente y Luz, por ejemplo, usan la expresión “ñoño” para hacer referencia a su posicionamiento como estudiantes:

[...] maravilloso, este, ñoñísima (sic), o sea, traía la disciplina, era muy disciplinada, entonces me encantaba la lectura, lo que leía me fascinaba. (Divergente/Pedagogía/UNAM, pp. 3-4)

[...] yo era así super ñoña (sic) [...] o sea, siempre hacía las cosas así al aventón y sacaba 9, 10. (Luz/Matemáticas/UNAM, p. 3)

Aunque Ser y Renata no se definen como “ñoños”, sí lograron afiliación cognitiva y hacen referencia a sus logros y posición destacada con la obtención de becas y premios por ser estudiantes con alto desempeño:

[...] tuve muy buen promedio, estuve becado, inclusive ahí en la UNAM. (Ser/Física/IBERO, p. 5)

Yo gané el premio a los mejores estudiantes de México, por tener el mejor promedio de mi carrera, de mi generación [...] una persona muy dedicada y muy comprometida con mi trabajo, y que el tránsito por la universidad fue muy terso en ese sentido, estaba en lo que me gustaba, estaba como pez en el agua. (Renata/Filosofía/IBERO, p. 6)

En palabras de Dubet (2005), los profesores en esta etapa se posicionaron como verdaderos estudiantes, estudiantes bien integrados en el marco universitario y que vivieron sus estudios como una realización personal, lo cual les permite entrar en contacto en profundidad con los contenidos disciplinarios, también, naturalizar las prácticas y el funcionamiento universitario.

Contender con los mitos

En el espacio universitario no solo se juegan el capital cultural o social de los agentes, también se juega el capital simbólico que resulta necesario para la consagración de un grupo; en este caso, la Facultad de Ciencias como mito existe y subsiste debido a que los integrantes del campo están muy próximos en el espacio social, es decir, comparten ciertas características que les permiten perpetuar el mito.

Para Ser, el entorno de la Facultad de Ciencias aparece como hostil y lleno de obstáculos:

[...] hay un mito en el sentido también de las matemáticas y la física y la biología como ciencia, entonces, y el mito es que son matemáticas abstractas, física que no es aplicable, biología que es muy compleja, entonces lo que marca eso es que poca gente, o no cualquier estudiante, puede acceder a tener éxito en la Facultad porque necesita llegar bien preparado para poder alcanzar el nivel que exigen los profesores allá. (Ser/Física/IBERO, p. 7)

Para Luz, se piensa que los de la Facultad son fríos, sin sentimientos:

Pues llegar a la Facultad de Ciencias, yo creo que es bien fuerte para todos, o sea, en particular porque, o sea, como que somos muy [...] no sé si es parte del estereotipo, pero pareciera que los de Ciencias somos raros en el terreno de las emociones, como de conectar con nuestras emociones, y no es así, y no es que los de Ciencias seamos así, más bien que los que somos así caemos en Ciencias. (Luz/Matemáticas/UNAM, p. 4)

Sobresale en la narración de *Luz* el aspecto de la sociabilidad estudiantil; como podemos apreciar, el papel de los otros resulta fundamental para el desarrollo estudiantil. Ella narra cómo en la Facultad de Ciencias resulta fundamental realizar equipos de estudio para lograr obtener notas aprobatorias:

La gente en general, en Ciencias, como que sí tiene cierta dificultad para establecer relaciones sociales, como que somos más retraídos, pero también sucede que la carrera es tan difícil [...] si no haces equipo pues estabas pelas. (*Luz/Matemáticas/UNAM*, pp. 4-6)

Bourdieu (1997) afirma que la labor simbólica es necesaria para crear un grupo unido, y tiene más posibilidades de alcanzar el éxito cuando los agentes sociales estén más propensos a reconocerse mutuamente y a reconocerse en un mismo proyecto.

Ser mujer en una profesión masculinizada

En la conformación de la identidad profesional durante los estudios universitarios, para *Clau*, la condición de género, como construcción social, resultó significativa, por cuanto se enfrentó al sexismoy la homofobia. Narra cómo cursar una carrera en un ambiente considerado masculino representó diversos retos:

[...] pues era una Facultad principalmente de varones, y sé que le decían la *isla de los hombres solos* [...] recuerdo un profesor que a las dos semanas de clase me preguntó: y ¿usted a quién acompaña? Entonces yo le dije: no, maestro, yo no acompañó a nadie, yo soy estudiante, y bueno, pues el profesor me dijo que por favor me cambiara de salón porque él no aceptaba mujeres en su clase [...] Había compañeros que decían: ¡Ay!, ya, compañera, ya vete a tu casa a barrer, a cocinar. (*Clau/Ing. Mecánica/UNAM*, pp. 4-6)

Su relato cobra sentido a partir de lo mencionado por Lamas (1996):

Una mujer que decide ser científica [...] o cualquier opción considerada “masculina”, tendrá que enfrentar más obstáculos que los que enfrenta un hombre, y tal vez tendrá que demostrar con doble esfuerzo que es igual de buena profesional que él. (p. 1)

La relación desigual en las carreras masculinizadas no termina únicamente en la constante defensa del lugar que *Clau* ocupa en las aulas y la demostración constante de sus capacidades, también tuvo que enfrentar acoso sexual:

[...] hubo alguien que tenía pues una forma muy desagradable para tratarme en la clase, que se me insinuaba, me hostigaba y me acosaba [...] ya había acabado el semestre, nos encontramos y tuvo la desfachatez de saludarme y preguntarme por qué yo no había regresado a la clase [...] y me dijo: bueno, pues todavía estás a tiempo de pasar la

clase, te puedo hacer un examen departamental, te doy mi dirección, tú dices. (*Clau/Ing. Mecánica/UNAM, p. 8*)

Al poner en contexto este discurso, vemos que entre 1970 y 1985 la matrícula universitaria tuvo un aumento notable; *Clau* fue una de las pocas mujeres que optaron por ingenierías; durante este período, solo el 15.3% de la matrícula de Ingeniería era femenina (Ibarrola, 1986), lo cual podría explicar la referencia a *la isla de los hombres solos*; la presencia femenina era reducida y en la Facultad de Ingeniería aún se mostraban mecanismos de exclusión para las mujeres; *Clau* tuvo que desarrollar estrategias para sortear estos mecanismos enfrentando a sus profesores y compañeros, y también buscando formas de evitar el acoso sexual.

Ser adjunto

Para nuestros participantes, el final de la época estudiantil estuvo marcado por la determinación del proyecto profesional y personal que construirían; Dubet (2005) menciona que el estudiante no se convierte en adulto mediante una ruptura, sino a través de pequeñas transformaciones. Una de estas transformaciones fue la posibilidad de ser ayudante o profesor adjunto. *Clau, Ingeniero y Luz* nos cuentan cómo llegaron a ser ayudantes:

[...] en los primeros semestres de Ciencias Básicas hay cubículos de asesoría, entonces a mí me gustaba ir con los profesores y resolvía mis dudas, y luego les pedía permiso para ayudarles en las asesorías [...] cuando estaba yo como en séptimo, octavo semestre aproximadamente, entré a trabajar como ayudante aquí en la Facultad, y siendo ayudante del profesor; había un profesor que había estado de año sabático y se estaba reincorporando a trabajar; yo en ese entonces estaba en el Departamento de Electrónica colaborando, y cuando ese profesor regresó: Ay, pues yo voy a necesitar un ayudante que sea bueno y que trabaje conmigo; entonces le dijeron: Oye, pues, *Clau* es esta chica que está con nosotros, y ella sería una buena ayudante para ti. Me buscó y ya platicamos, y entonces empecé a ser ayudante con él. (*Clau/Ing. Mecánica/IBERO, p. 9*)

[...] ya terminando la carrera, pues me metí aquí medio tiempo como profesor ayudante en la categoría más baja de todos, no estaba titulado, entonces maravilloso para mí, empecé justamente a dar clase, eso se tiene que aprender, a dar clase no se nace siendo profesor. (*Ingeniero/Ing. Biomédica/IBERO, p. 10*)

[...] y yo llevo una materia con un maestro Pablo Barrera, o sea, yo fui su alumna en quinto semestre y en sexto me ofreció: oye, quiero que seas mi ayudante, y entonces yo le dije: pues, es que no puedo, porque todavía no tengo los créditos. Y me dice: no importa, yo hablo con la gente del Consejo, y entonces yo entré a dar clases de ayudante desde sexto semestre. (*Luz/Matemáticas/UNAM, p. 6*)

Los profesores construyen su proyecto profesional de manera natural, es decir, los alumnos viven procesos de ajustes sucesivos a las oportunidades que se les presentan; como se ha mencionado antes, la docencia aparece como un elemento circunstancial (Rodríguez y Andrade, 2016).

Podemos ver cómo a partir de las relaciones de sociabilidad entre pares y profesores, Clau, Ingeniero y Luz lograron acceder a oportunidades como las ayudantías, que representaron el inicio de un proyecto profesional que construirían a lo largo de su vida personal y profesional, que en su caso fue el inicio de la construcción de una identidad docente.

DISCUSIÓN

Podemos apreciar que la trayectoria escolar de los sujetos forma parte importante en la eventual construcción de una identidad docente, al ofrecer espacios de socialización para la construcción de significados, internalización de *habitus* y *ethos* profesionales.

El bachillerato resulta un espacio de encuentro con los otros, profesores y pares, en el que se ponen en juego el capital social y cultural de los estudiantes. Los profesores de nuestra investigación muestran elementos que nos permiten afirmar que el capital cultural proveniente de la familia es un factor importante, debido a su impacto en la posibilidad de elegir una profesión con libertad y el acercamiento a diversos campos científicos.

Durante el bachillerato se da la identificación de *ethos* profesionales que derivan en la elección de carrera; los profesores lograron identificarse con distintos aspectos de las profesiones, desde los conocimientos disciplinares hasta los saberes profesionales.

El ingreso a la universidad es una etapa significativa, debido al contacto con los espacios y saberes específicos de las áreas de conocimiento en las que los docentes se especializan. Resulta significativo que los docentes se narran como estudiantes empeñosos y sobresalientes, que lograron afiliación institucional y cognitiva en la medida que se desarrollaron como estudiantes universitarios, logrando distintos reconocimientos como becas o premios.

Existen espacios particulares en los que los profesores realizaron sus estudios profesionales, por ejemplo, la Facultad de Ciencias de la UNAM, que es percibida como un espacio hostil y lleno de competencia por parte de los alumnos y exigencia de los docentes; para sobrevivir en este campo los alumnos desarrollan distintas estrategias como hacer equipos y grupos de estudio. La hostilidad de los campos también está entrecruzada por el género como categoría, principalmente en los campos relacionados con áreas de conocimiento duras, como las ingenierías o las matemáticas. Se recuperaron relatos que permiten dar cuenta del acoso y hostigamiento a los que las mujeres fueron sometidas en espacios vistos como masculinos, que también dan cuenta del retraso en las respuestas institucionales ante la problemática de género.

En la culminación de sus estudios, los profesores accedieron a las adjuntías como una opción profesional que les posibilitó el primer acercamiento a la docencia universitaria. En esa época, la obtención de nombramientos y ayudantías con cierta facilidad responde a un período en que las universidades, luego de la masificación de la educación, realizaban contrataciones masivas de profesores noveles o estudiantes de los últimos semestres que quisieran desempeñarse como profesores.

Podemos concluir que la identidad de los profesores está constituida por la internalización de distintas experiencias, creencias y actitudes que construyen una forma de ser docente; parte fundamental de estas experiencias son la elección de carrera y la trayectoria universitaria. Los docentes reconstruyen su identidad en el proceso reflexivo de la narrativa; estos hallazgos nos permiten dar cuenta de la importancia de la reconstrucción de la narración de los docentes, con el objetivo de conocer desde dónde inician la construcción de su identidad como docentes.

Los relatos recuperados tejen las prácticas de los profesores a partir de las experiencias durante su trayectoria escolar. Los hallazgos permiten dar cuenta de la importancia de continuar abriendo espacios de investigación que den prioridad a lo narrado por los docentes; además, nos acercan a la eventual construcción de su identidad como profesores universitarios inserta en marcos disciplinares e institucionales situados histórica y culturalmente.

REFERENCIAS

- Aguirre, G. (1989). Una crisis dentro de la crisis: la identidad profesional de los docentes universitarios. *Revista de la Educación Superior*, 66, 1-9.
- Alliaud, A. (2004). La experiencia escolar de maestros “inexpertos”. Biografías, trayectorias y práctica profesional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34 (1), 1-11.
- Arciga, B. (2009). Elementos para entender la identidad docente en la educación superior. Un estudio de caso. En B. Arciga (coordinadora), *Contextos, identidades y academia en la educación superior* (pp. 23-87). México: Plaza y Valdez Editores.
- Ávalos, B. (2013). ¿Héroes o villanos? La profesión docente en Chile. Santiago, Chile: Editorial Universitaria.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Argentina: Cultura Libre.
- Bertaux, D. (1997). *Metodología de la investigación II: Los relatos de vida*. París: Universidad de Salta.
- Bertaux, D. (1999). El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades. *Proposiciones*, 29, 1-23.
- Blecher, T. (1992). Las disciplinas y la identidad de los académicos. *Universidad Futura*, 4 (10), 56-72.
- Bolívar, A. (2014). Las historias de vida del profesorado: Voces y contextos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 62 (19), 711-734.
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (1998). *La investigación biográfico narrativa en educación*. Granada: Force.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas: sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Bourdieu, P. (1998). *La distinción: criterios y bases sociales del buen gusto*. México: Taurus.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1996). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (2009). La elección de los elegidos. *Los herederos: Los estudiantes y la cultura* (pp. 11-45). Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno Editores.
- Branda, S. y Porta, L. (2012). Maestros que marcan: Biografía personal e identidad profesional en docentes memorables. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16 (3), 231-243.

- Bruner, J. (1990). La entrada en el significado. *Actos de significados: más allá de la revolución cognitiva* (pp. 75-99). Madrid: Alianza Editorial.
- Cacho, M. (2004). Profesores, trayectorias e identidades. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 34 (3), 69-111.
- Clark, B. (1991). *El sistema de educación superior: una visión comparativa de la organización académica*. México: Editorial Nueva Imagen.
- Contreras, C., Monereo C. y Badia, A. (2010). Explorando en la identidad: ¿Cómo enfrentan los docentes universitarios los incidentes críticos que ocurren en las aulas de futuros profesores? *Estudios Pedagógicos*, 36 (2), 63-81.
- Covarrubias, P. (2003). Currículum, disciplina y profesión desde la perspectiva de los académicos de psicología Iztacala (Tesis de Doctorado), UNAM, México.
- Day, C. (2006). Emociones, sentimiento e identidad personal y profesional. *Pasión por enseñar: la identidad personal y profesional del docente y sus valores* (pp. 59-76). Madrid, España: Narcea.
- Desatnik, O. (2009). El profesor y sus circunstancias. *Las relaciones escolares: Una visión sistémica* (pp. 131-161). México: Castellanos Editores.
- Dubet, F. (1989). De la sociología de la identidad a la sociología del sujeto. *Estudios Sociológicos*, 7 (21), 519-543.
- Dubet, F. (2005). Los estudiantes. *Revista de Integración Educativa* 1, 1-78.
- Figueroa, E. (1993). La elección de carrera: Una decisión de gran trascendencia. *Educación*, 11 (3), 5-13.
- Gaviria, C. (2009). Identidad profesional de docentes universitarios. Un estudio exploratorio con estudiantes de la maestría en docencia de la Universidad La Salle. *Psychologia: Avances de la Disciplina*, 3 (1), 31-53.
- Gewerc, A. (2001). Identidad profesional y trayectoria en la universidad. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 5 (2), 1-15.
- Giménez, G. (2005). *La cultura como identidad y la identidad como cultura*. Instituto de Investigaciones Sociales UNAM, Ciudad de México, México.
- Gimeno, S. (1995). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Goffman, E. (1997). Actuaciones. *La presentación de la persona en la vida cotidiana* (pp. 29-81). Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Gómez, E.N (2004). El ingreso a la docencia y la construcción de la identidad. *Revista Educación y Desarrollo*, 2, 77-81
- Granados, J., Tapia, A. y Fernández, J. (2017). La construcción de la identidad de los docentes noveles: un análisis desde las teorías apriorísticas. *Revista de Docencia Universitaria*, 15 (2), 163-178.
- Guerrero, P. (2002). Notas sobre cultura e identidad. *La cultura, estrategias conceptuales para comprender la identidad, la diversidad, la alteridad y la diferencia* (pp. 91-111). Quito: Ediciones Abya-Yala.
- Guevara, H. y Belell, S. (2013). Las trayectorias académicas: Dimensiones personales de una trayectoria estudiantil. Testimonio de un actor. *Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, 4 (4), 45-56.
- Ibáñez, T. (1979). *Factores sociales de la percepción, hacia una psicosociología del significado*. Barcelona. Quaderns de psicología, no. 1.
- Ibarrola, M. (1986). *La educación superior en México*. Caracas: Cresalc-Unesco.
- Jiménez, M. (2007). Educación e identidades imaginarias. En S. Fuentes S. (coordinadora), *Horizontes de intelección en la investigación educativa* (91-112). México: SADE-Juan Pablos.
- Jiménez, M. (2015). Ciencias y humanidades en la cultura. El destino de la universidad. En M. Jiménez y A. Valle (editores), *Sociología y cultura: transformar la universidad* (39-61). México: UNAM-Juan Pablos.

- Lamas, M. (1996). Problemas sociales causados por el género, https://www2.iberopuebla.mx/micrositios/cu2015/docs/genero/Problemas%20sociales%20causados%20por%20el%20g%C3%A9nero_Marta%20Lamas.pdf
- López De Maturana, S. (2010). Historias de vida de buenos profesores: experiencia e impacto en las aulas. *Profesorado Revista de currículum y formación del profesorado*, 14 (3), 149-164.
- Madueño-Serrano, M. (2014). *La construcción de la identidad docente: Un análisis desde la práctica del profesor universitario* (Tesis Doctoral). Universidad Iberoamericana Puebla, México.
- Malinowski, N. (2008). Diferenciación de los tiempos estudiantiles e impacto sobre el proceso de afiliación en México. *Revista Latinoamericana de Ciencia, Sociedad, Niñez y Juventud*, 6 (2), 801-819.
- Marcús J. (2011). Apuntes sobre el concepto de identidad. *INTERSTICIOS Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 5 (1), 107-114.
- Martin, A., Conde, J. y Mayor, C. (2014). La identidad profesional docente del profesorado novel universitario. *Revista de Docencia Universitaria*, 12 (4), 141-160.
- Mead, G. (2009). La persona. *Espíritu, persona y sociedad. Desde el punto de vista del conductismo social* (pp. 167-248). México: Paidós.
- Mendivil, G. y Ponce, S. (2016). La trayectoria escolar en la formación inicial de profesores de matemáticas. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 7 (13), 370-387.
- Mercado, A. y Hernández, A. (2010). El proceso de construcción de la identidad colectiva. *CONVERGENCIA: Revista de Ciencias Sociales*, 53, 229-251.
- Montero, M. A. (2000). *Elección de carrera profesional: visiones, promesas y desafíos*. Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. México: UACJ.
- Porta, L., De Laurentis, C. y Aguirre, J. (2015). Indagación narrativa y formación del profesorado: nuevas posibilidades de ruptura y construcción en la identidad docente. *PRAXIS Educativa*, 19 (2), 43-49.
- Quintana, L. (2016). Enfoques y críticas del concepto de identidad. *PODIUM*, 29, 45-60.
- Rivero, P. y Martínez, V. (2016). Cultura e identidad. Discusiones teóricas-epistemológicas para la comprensión de la contemporaneidad. *Revista de Antropología Experimental*, 16 (8), 109-121.
- Rodríguez, X. y Andrade, J. (2016). Identidad profesional docente y su influencia en la práctica pedagógica (Tesis de Licenciatura). UNAM, México.
- Salazar, R., Valenzuela, B., Cortez, G. y Guillén, M. (2013). La identidad docente, la política y gobernabilidad en educación superior. *European Scientific Journal*, 9 (2), 88-99.
- Sánchez, M. (2016). Historia de vida de una maestra. Reconstruyendo la identidad profesional docente. Universidad de Valladolid, I Seminario Internacional de Educación para el siglo XXI, España.
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación: Fundamentos y tradiciones*. México: McGraw-Hill.
- Segovia, M. (2010). *Construcción de la identidad del docente de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo* (Tesis de Maestría). UNAM: México
- Solar, M. y Díaz, C. (2009). El profesor universitario: construcción de su saber pedagógico e identidad profesional a partir de sus cogniciones y creencias. *Calidad de la Educación*, 30, 208-232.
- Sosa, L. y Ribeiro, C. (2015). El conocimiento profesional como característica distintiva de profesionalización docente en la formación de profesores. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, 2, 1-19.
- Stake, R. (1999). Estudio intensivo de los métodos de investigación con estudio de casos. *Reflexiones. "Harper School". Investigación con estudio de casos* (pp. 11-24, 114-143). Madrid: Morata.
- Suckel, M., Campos, D., Sáenz, G. y Rodríguez, G. (2019). Trayectorias educativas de profesores de primaria en formación y la construcción de saber pedagógico. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 18 (36), 117-133.

- Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significado*. Madrid: Morata.
- Torres, J. (1991). Prólogo a la edición española: La práctica reflexiva y la comprensión de lo que acontece en las aulas. En P. Jackson (1991), *La vida en las aulas* (pp. 11-26.). Madrid: Morata.
- UNAM (2013). Lineamientos Generales de la Igualdad de Género. *Gaceta UNAM* No. 4496. Ciudad Universitaria 7 de marzo. <http://acervo.gaceta.unam.mx/index.php/gum10/issue/view/4475/showToc>
- UNAM (2016). Protocolo para la atención de casos de violencia de género en la UNAM. Oficina del Abogado General. Ciudad Universitaria, agosto. <http://igualdaddegenero.unam.mx/wp-content/uploads/2016/08/protocolo-de-actuacion-en-casos-de-violencia-de-genero.pdf>
- UNAM (2020). Se crea la Coordinación para la Igualdad de Género en la UNAM. *Gaceta UNAM* No. 5121. Ciudad Universitaria 2 de marzo. <https://www.gaceta.unam.mx/se-crea-la-coordinacion-para-la-igualdad-de-genero-en-la-unam/>
- Universidad de Sonora (2018). Tipología de Trayectorias Escolares. Dirección de servicios estudiantiles.
- Valle, A. (2015). Universidad y cultura, en los límites de la indiferencia. En M. Jiménez y A. Valle (editores), *Sociología y cultura: transformar la universidad* (pp. 39-61). México: UNAM-Juan Pablos.
- Villanueva, E., Betancur, N., de Lacerda, M. y Duriez, M. (2009). Reformas de la educación superior: 25 propuestas para la educación en América Latina y el Caribe. *Conferencia Mundial de la Educación Superior*. Ponencia llevada cabo en el congreso de la UNESCO en París, Francia.
- Villarruel, M. (2012). Identidad docente y exigencia académica: encuentro y desencuentro con la realidad social. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, 51 (1), 29-44.