

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA**  
Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo



# DOCTORADO

**“Constitución de Identidades Profesionales Docentes de  
Licenciados en Ciencias de la Educación de la  
Universidad Autónoma de Baja California”**

Tesis  
Que para obtener el grado de  
**Doctor en Ciencias Educativas**

Presenta  
**Julio César Reyes Sánchez**

Director de tesis  
**Dr. Sergio Gerardo Malaga Villegas**



**Universidad Autónoma de Baja California**

Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo

Doctorado en Ciencias Educativas



**“Constitución de Identidades Profesionales Docentes de  
Licenciados en Ciencias de la Educación de la Universidad  
Autónoma de Baja California”.**

TESIS

Que para obtener el grado de

**DOCTOR EN CIENCIAS EDUCATIVAS**

Presenta

**Julio César Reyes Sánchez**

APROBADO POR:

Dr. Sergio Gerardo Malaga Villegas  
Director de tesis

Dra. Maria Guadalupe Tinajero  
Villavicencio  
Sinodal

Dr. Juan Páez Cárdenas  
Sinodal

Dra. Zaira Navarrete Cazales  
Sinodal

Dr. Jesús Méndez Reyes  
Sinodal



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA  
Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo

Ensenada, B.C., a 3 de diciembre de 2025

**ASUNTO:** Voto aprobatorio al trabajo  
de tesis para el grado de Doctor en Ciencias Educativas

**Dra. Rubí Surema Peniche Cetzal**  
**Coordinadora de Investigación y Posgrado**  
Presente.

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por el **C. JULIO CÉSAR REYES SÁNCHEZ**, me permito comunicarle que he dado mi **VOTO APROBATORIO** al mencionado trabajo. Con base en lo anterior, dicho documento se considera listo para su defensa en el examen de grado de Doctor en Ciencias Educativas, con el trabajo titulado:

*“Constitución de Identidades Profesionales Docentes de Licenciados en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Baja California”.*

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de usted.

Atentamente

---

SERGIO GERARDO MALAGA VILLEGAS



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA**  
**Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo**

Ensenada, B.C., a 3 de diciembre de 2025

**ASUNTO:** Voto aprobatorio al trabajo de tesis para el grado de Doctor en Ciencias Educativas

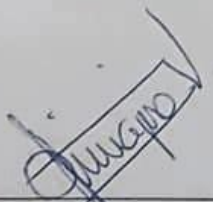
**Dra. Rubí Surema Peniche Cetzal**  
**Coordinadora de Investigación y Posgrado**  
**Presente.**

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por el **C. JULIO CÉSAR REYES SÁNCHEZ**, me permito comunicarle que he dado mi **VOTO APROBATORIO** al mencionado trabajo. Con base en lo anterior, dicho documento se considera listo para su defensa en el examen de grado de Doctor en Ciencias Educativas, con el trabajo titulado:

*“Constitución de Identidades Profesionales Docentes de Licenciados en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Baja California”.*

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de usted.

Atentamente

  
MARÍA GUADALUPE TINAJERO VILLAVICENCIO



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA**  
**Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo**

Ensenada, B.C., a 3 de diciembre de 2025

**ASUNTO:** Voto aprobatorio al trabajo de tesis para el grado de Doctor en Ciencias Educativas

**Dra. Rubí Surema Peniche Cetzal**  
**Coordinadora de Investigación y Posgrado**  
**Presente.**

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por el **C. JULIO CÉSAR REYES SÁNCHEZ**, me permito comunicarle que he dado mi **VOTO APROBATORIO** al mencionado trabajo.

Con base en lo anterior, dicho documento se considera listo para su defensa en el examen de grado de Doctor en Ciencias Educativas, con el trabajo titulado:

*“Constitución de Identidades Profesionales Docentes de Licenciados en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Baja California”.*

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de usted.

Atentamente

  
\_\_\_\_\_  
JUAN PÁEZ CÁRDENAS



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA**  
**Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo**

Ensenada, B.C., a 01 de diciembre de 2025

**ASUNTO:** Voto aprobatorio al trabajo  
de tesis para el grado de Doctor en Ciencias Educativas

**Dra. Rubí Surema Peniche Cetzal**  
**Coordinadora de Investigación y Posgrado**  
**Presente.**

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por el C. **JULIO CÉSAR REYES SÁNCHEZ**, me permito comunicarle que he dado mi **VOTO APROBATORIO** al mencionado trabajo.

Con base en lo anterior, dicho documento se considera listo para su defensa en el examen de grado de Doctor en Ciencias Educativas, con el trabajo titulado:

*“Constitución de Identidades Profesionales Docentes de Licenciados en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Baja California”.*

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de usted.

Atentamente

---

ZAIRA NAVARRETE CAZALES



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA**  
**Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo**

Tijuana, B.C., a 1° de diciembre de 2025

**ASUNTO:** Voto aprobatorio al trabajo  
de tesis para el grado de Doctor en Ciencias Educativas

**Dra. Rubí Surema Peniche Cetzal**  
**Coordinadora de Investigación y Posgrado**  
**Presente.**

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por el **C. JULIO CÉSAR REYES SÁNCHEZ**, me permito comunicarle que he dado mi **VOTO APROBATORIO** al mencionado trabajo.

Con base en lo anterior, dicho documento se considera listo para su defensa en el examen de grado de Doctor en Ciencias Educativas, con el trabajo titulado:

*“Constitución de Identidades Profesionales Docentes de Licenciados en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Baja California”.*

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de usted.

Atentamente

---

JESÚS MÉNDEZ REYES

## **Agradecimiento**

A la Secretaría de Ciencias, Humanidades, Tecnología e Innovación, cuyo apoyo brindado hizo posible la realización de esta investigación.

## Agradecimientos personales

A todas mis compañeras y compañeros por su amistad, compañía, comprensión, perspectiva e inteligencia: Karla, Andrea, Ilse, Jorge, Karen, Karla Karina, Katia, Perla, Ricardo, Rosalía, Sandra, Súa, Thalía, Vanessa y Yeny. Gracias.

A mis profesoras y profesores por su conocimiento y experiencias: Maricela, Zicri, Fernando, Juan Carlos y Luis Horacio. Gracias.

A Edna, Graciela y Rubí por sus atenciones, motivación y confianza. Gracias.

A Estrella, Alejandra, Claudia, Francisco, Isalia, Rosalva, Violeta, Yesica y Yuver por todo su apoyo, asistencia y trabajo. Gracias.

A Lupita, Zaira, Jesús y Juan por sus consejos, crítica, atención y acompañamiento. Gracias.

A Sergio, por su guía, dedicación, paciencia, compromiso, comprensión y apoyo incondicional. Gracias.

A mi familia: mamá, papá y hermana de toda la vida, a las hermanas, hermano, madre y padre que conseguí en el camino; a los Reyes, todos los Sánchez, los Terán, los Estrada y los Baltazar. Por su amor, comprensión y paciencia durante estos tres años. Gracias.

A Tara y Shiva, por su compañía y vigilancia. Gracias.

A Alba, por absolutamente todo. Gracias.

## Resumen

Esta tesis analiza la constitución de las Identidades Profesionales Docentes de licenciadas y licenciados en Ciencias de la Educación adscritos como Profesores de Tiempo Completo en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Autónoma de Baja California. Desde un enfoque cualitativo, hermenéutico y discursivo, se recurrió al Análisis de Contenido y la perspectiva del Análisis Político de Discurso para comprender la identidad como un proceso dinámico, discursivo y relacional, atravesado por la ideología y el contexto histórico, configurado a partir de experiencias biográficas, socioculturales, formativas y laborales. Como complemento, se realizó una revisión documental de planes de estudio, reconstrucción histórico-contextual de la licenciatura y entrevistas semiestructuradas a ocho profesores de tiempo completo y dos profesores de tiempo completo jubilados. Los hallazgos muestran que la IPD de los LCE no emerge como rasgo innato ni como resultado del título, sino que se configura en tres momentos articulados: la construcción de imaginarios iniciales sobre educación y docencia; la reconfiguración simbólica durante la formación universitaria mediante discursos, prácticas y posicionamientos institucionales; y, finalmente, su resignificación en lo real del ejercicio profesional, donde convergen saberes, emociones, vínculos y responsabilidades académicas. Así, la ideología profesional funciona como estructura articuladora que otorga sentido, legitima ciertas posiciones e impulsa el reconocimiento social del docente como figura académica y sujeto educativo. Se concluye que las IPD en los LCE son transitorias, no esencialistas, inestables y atravesadas por tensiones entre discursos pedagógicos, científicos, técnicos y humanistas, lo que exige comprenderlas desde una mirada histórica, contextual e ideológica.

**Palabras clave:** Identidad, Identidad Profesional Docente, Ciencias de la Educación, Universidad, Educación Superior.

Estudiar la realidad es estudiarse a uno mismo; estudiarse a uno mismo es olvidarse de uno mismo; olvidarse de uno mismo es ser testimoniado por todo el Universo.

-Dōgen, *Shōbōgenzō*.

—¡Os hablo a vos, eh, paladín! —insistió Carlomagno—. ¿Cómo es que no mostráis la cara a vuestro rey? La voz salió clara de la babera. —Porque yo no existo, *sire*. —¿Qué es eso? —exclamó el emperador—. ¡Ahora tenemos entre nosotros incluso un caballero que no existe! Dejadme ver. Agilulfo pareció vacilar todavía un momento, luego, con mano firme, pero lenta, levantó la celada. El yelmo estaba vacío. Dentro de la armadura blanca de iridiscente cimera no había nadie. —¡Pero...! ¡Lo que hay que ver! —dijo Carlomagno—. ¿Y cómo lo hacéis para prestar servicio, si no existís? —¡Con fuerza de voluntad —dijo Agilulfo—, y fe en nuestra santa causa!

-Italo Calvino, *El caballero inexistente*.

## Índice

<b>Introducción</b>	<b>17</b>
<b>Capítulo 1. Planteamiento del problema</b>	<b>24</b>
<i>Emergencia y lugar de las ciencias de la educación</i>	24
<i>El Licenciado en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Baja California</i>	29
<i>Ubicación y panorama: la Universidad Autónoma de Baja California y la Facultad de Ciencias Humanas en el noroeste mexicano</i>	35
<i>Preguntas de investigación</i>	41
<i>Pregunta general</i>	41
<i>Preguntas específicas</i>	41
<i>Objetivos de la investigación</i>	42
<i>Objetivo general</i>	42
<i>Objetivos específicos</i>	42
<i>Supuestos de investigación</i>	42
<i>Revisión de la literatura</i>	44
<i>Identidad Profesional Docente</i>	46
<i>Ideología e Identidad</i>	51
<i>Hallazgos de la revisión de la literatura</i>	53
<i>Justificación</i>	55
<i>Cierre del capítulo</i>	58
<b>Capítulo 2. Marco Contextual</b>	<b>59</b>
<i>Baja California, el estado</i>	59
<i>La dimensión fronteriza de Baja California</i>	61
<i>La Universidad</i>	64
<i>La creación de la licenciatura en Ciencias de la Educación en la Universidad Autónoma de Baja California</i>	70
<i>Cierre del capítulo</i>	77
<b>Capítulo 3. Marco teórico</b>	<b>78</b>
<i>La perspectiva del Análisis Político de Discurso</i>	78
<i>Herramientas analíticas del Análisis Político de Discurso</i>	80
<i>Herramientas analíticas temáticas</i>	84
<i>Una categoría intermedia: los marcos ideológicos</i>	89
<i>El análisis de las identidades</i>	93
<i>Identidades</i>	93
<i>La Licenciatura en Ciencias de la Educación.</i>	97

<i>Cierre del capítulo</i>	102
<b>Capítulo 4. Método</b>	<b>104</b>
<i>Horizonte ontológico y epistemológico</i>	104
<i>Alcance</i>	106
<i>Ubicación espacial</i>	107
<i>Participantes</i>	108
<i>Técnicas e instrumentos de recolección de información</i>	111
<i>Corpus de análisis</i>	114
<i>Procedimiento de recolección de información</i>	116
<i>Análisis de la información</i>	119
<i>Consideraciones éticas</i>	123
<i>Cierre del capítulo</i>	124
<b>Capítulo 5. El marco biográfico sociocultural en la constitución de las Identidades profesionales docentes de las y los Licenciados en Ciencias de la Educación</b>	<b>125</b>
<i>Entorno familiar-sociocultural y primeras concepciones sobre educación y docencia</i>	126
<i>Elegir a la Universidad Autónoma de Baja California y a las ciencias de la educación</i>	132
<i>Cierre de capítulo.</i>	137
<b>Capítulo 6. El marco ideológico formativo en la constitución de las Identidades Profesionales Docentes de las y los Licenciados en Ciencias de la Educación</b>	<b>140</b>
<i>La vida universitaria</i>	141
<i>Los planes de estudio</i>	147
<i>Los docentes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación</i>	158
<i>Servicio, prácticas y actividades extracurriculares</i>	163
<i>La Facultad de Ciencias Humanas</i>	167
<i>Cierre del capítulo.</i>	170
<b>Capítulo 7. El marco ideológico laboral en la constitución de las Identidades Profesionales Docentes de las y los Licenciados en Ciencias de la Educación</b>	<b>177</b>
<i>Volver a la Universidad Autónoma de Baja California y a la Facultad de Ciencias Humanas</i>	178
<i>El trabajo como Profesor de Tiempo Completo</i>	186
<i>Estudiantes y colegas</i>	191
<i>Cierre del capítulo.</i>	201

<b>Capítulo 8. Los marcos ideológicos sobre lo educativo y lo disciplinar en la constitución de las Identidades Profesionales Docentes de las y los Licenciados en Ciencias de la Educación</b>	<b>206</b>
<i>Marco ideológico sobre lo educativo</i>	206
<i>Concepciones sobre educación</i>	206
<i>Concepciones sobre docencia</i>	214
<i>Marco ideológico disciplinar</i>	218
<i>Concepciones sobre las ciencias de la educación</i>	218
<i>Atributos distintivos de un Licenciado en Ciencias de la Educación</i>	220
<i>La docencia en un Licenciado en Ciencias de la Educación</i>	225
<i>¿Te identificas como docente?</i>	228
<i>Cierre del capítulo.</i>	233
<b>Conclusiones de la investigación</b>	<b>236</b>
<i>La constitución de las Identidades Profesionales Docentes</i>	236
<i>Contribuciones teórico metodológicas</i>	240
<i>Limitaciones</i>	244
<i>Posibilidades y aperturas</i>	245
<i>La importancia del estudio de identidades profesionales docentes en el contexto mexicano</i>	247
<i>Coda</i>	248
<b>Referencias</b>	<b>249</b>
<b>Apéndices</b>	<b>267</b>
<i>Apéndice 1. Guion de entrevista</i>	268
<i>Apéndice 2. Plantilla para recopilar información acerca de los planes de estudio</i>	271
<i>Apéndice 3. Formato para el diario del entrevistador</i>	272
<i>Apéndice 4. Fragmento de concentrado de respuestas</i>	273
<i>Apéndice 5. Consentimiento informado</i>	274
<i>Apéndice 6. Planes de estudio de la licenciatura en Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas de la UABC.</i>	275
<i>Plan de estudios 1978-2</i>	275
<i>Plan de estudios 1986-2</i>	276
<i>Plan de estudios 1993-2</i>	279
<i>Plan de estudios 2003-2</i>	281
<i>Plan de estudios 2012-2</i>	282
<i>Plan de estudios 2022-2</i>	283

## Índice de tablas y figuras

<b>Tabla 1.</b> Campo ocupacional y competencias de egreso de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la UABC (plan 2022-2)	22
<b>Tabla 2.</b> Matrícula y oferta por regiones de licenciaturas con “campo detallado de formación” de “Ciencias de la Educación”, 2023-2024.	28
<b>Tabla 3.</b> Matrícula de las licenciaturas en Ciencias de la Educación en el noroeste mexicano durante el ciclo 2023-2024.	29
<b>Tabla 4.</b> Preguntas y supuestos de investigación	33
<b>Tabla 5.</b> Criterios para la exploración de literatura	36
<b>Tabla 6.</b> Perspectivas desde donde se ha visto a la región fronteriza mexicana	53
<b>Tabla 7.</b> Criterios de selección de participantes	101
<b>Tabla 8.</b> Perfil profesional de los LCE PTC adscritos a la FCH	101
<b>Tabla 9.</b> Desglose de datos específicos sobre la información recuperada con las técnicas narrativas	104
<b>Tabla 10.</b> Información recabada para la revisión histórica, contextual y planes de estudio	105
<b>Tabla 11.</b> Corpus de análisis y narrativas complementarias	106
<b>Tabla 12.</b> Información documental recabada sobre los planes de estudio	107
<b>Tabla 13.</b> Etapas y actividades del proceso de obtención de datos	109
<b>Tabla 14.</b> Categorías y subcategorías dentro de los marcos ideológicos que conforman la IPD113	113
<b>Figura 1.</b> Marcos ideológicos del LCE	82
<b>Figura 2.</b> Ejemplificación del proceso de codificación	112
<b>Figura 3.</b> Categorías finales de la codificación axial	112

## **Siglas y abreviaturas**

**AC.** Análisis de Contenido

**ANUIES.** Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

**APD.** Análisis Político de Discurso.

**CIAD.** Centro de Investigación para el Aprendizaje Digital.

**CINVESTAV.** Centro de Investigación y de Estudios Avanzados.

**DIE.** Departamento de Investigaciones Educativas.

**FCyS.** Facultad de Ciencias Administrativas y Sociales

**FCH.** Facultad de Ciencias Humanas.

**IES.** Instituciones de Educación Superior.

**INEGI.** Instituto Nacional de Estadística y Geografía.

**IPD.** Identidad Profesional Docente.

**IPN.** Instituto Politécnico Nacional.

**LCE.** Licenciado en Ciencias de la Educación.

**PTC.** Profesor de Tiempo Completo.

**UABC.** Universidad Autónoma de Baja California.

**UAM.** Universidad Autónoma Metropolitana.

**UNAM.** Universidad Nacional Autónoma de México.

**UNESCO.** Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

**UV.** Universidad Veracruzana.

## Introducción

Estas primeras palabras tienen como propósito plantear de manera general el contenido de la tesis que presento. La dirección de este texto toma los caminos iniciales del sujeto que se abre para que el horizonte desde el que se enuncia pueda ser identificado, después se mueve (no avanza), hacia las preguntas y objetivos de la investigación, que articulan mis inquietudes y reflexiones puestas en cintura por los esfuerzos de la sastrería académica, es decir, mi director y comité de tesis, cuyos comentarios, críticas y consejos fueron también hilo y aguja que ayudaron a confeccionar el resultado, a darle buen término a esta tesis doctoral. El texto continúa moviéndose para exponer de manera inicial los elementos que constituyen las gafas teóricas con los que la realidad investigada fue vista, con esto me refiero a los cortes conceptuales y metodológicos, ajustándose cada vez más el calce que delimita el horizonte ontológico y epistemológico. Por último, esta introducción también describe la manera en que la investigación se teje y organiza en distintos capítulos que pretenden dar forma a un texto consistente.

Así, entonces, al término de estas palabras introductorias, además de poner fin a las metáforas sobre corte y confección, quedará listo el traje que reviste a esta investigación, cómo se conforma, cómo se estructura, de qué está confeccionada. Aunque, al ser este un trabajo vivo y no un maniquí hecho de manera expresa para ajustarse al vestido, pues una cosa es el resultado y otra la realidad, por tanto, es inevitable que su cuerpo se desborde, rompa algunas costuras, reforme los cortes y remodele el diseño a su propia figura; con esto quiero decir que, por más que se demande una pretensión científica de objetividad durante el diseño y la ejecución, de nuevo, la realidad social es amplia, contingente e inasible. Y como resulta un sinsentido explicar una y otra vez las metáforas y analogías, porque es, precisamente, como tener que explicar el

chiste de un chiste, me decido por suscribir la literacidad académica, que se me ha repetido es tan sustancial.

Estudí para graduarme como licenciado en Ciencias de la Educación (LCE) en la Facultad de Ciencias Humanas (FCH) de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), campus Mexicali, el municipio que en coordenadas geográficas es la latitud más norteña de México; por lo que, de acuerdo con las divisiones políticas reconocidas por la mayor parte del mundo, también marca el final o inicio de Latinoamérica, según desde donde se vea.

Cuando ingresé a esta licenciatura, incluso desde antes, se intentó dejarme claro, más de una vez, con toda determinación, que una persona egresada de esta licenciatura no es docente. Después, cuando me tocó estar del lado de los docentes que formaban a otros LCE, ese decreto negativo con el que fui iniciado, lo transmití más de una vez en tonos que mezclaban la advertencia, la amenaza y el orgullo de pertenecer a esta profesión.

Un LCE, se me dijo, es un profesional que estudia de manera integral el hecho educativo. Es el paquete completo: diseña, organiza, administra, planea, investiga, interviene y, además de todo, como si no fuera suficiente, es competente para la docencia. Fue este *además de todo* el que más resonó en mí, junto con las teorías pedagógicas, la historia y filosofía de la educación. Para mi infortunio, estas áreas eran las que menos interesaban tanto a la mayoría de los profesores y al plan de estudios, como a mis compañeras y compañeros de generación.

Todavía como estudiante comencé a dar clases en una escuela de inglés, convirtiéndose en mi primera experiencia como docente, que es lo único que he hecho con consistencia en mi vida laboral hasta el día de hoy. Sin renegar de la profesión, ni del título que otorga, por mucho tiempo estuve desencantado con las llamadas ciencias de la educación. En pocas palabras, no me

sentía identificado con el plan de estudios ni con mis profesores, tampoco en lo que mis compañeras y compañeros se convertían profesionalmente.

Otra cuestión de la que comencé a darme cuenta, ya arrojado de lleno al mercado de trabajo, fue la diversidad de posiciones que un LCE podía ocupar/asumir. Cada uno de nosotros y nosotras, compañeras y compañeros, ejercemos con fragmentos de la formación que recibimos, navegamos según nuestros intereses y oportunidades particulares en áreas y espacios disímiles, en sectores productivos distintos; algunos terminamos en lugares impensables como la guardería de un centro de salud público o tomando todas las horas clase que se nos ofrecían, sin importar área de conocimiento, tipo de institución o nivel educativo. Ante estas diferencias, germinaba la pregunta de qué era, entonces, qué hace que los LCE nos reconozcamos como docentes —lo que se nos dijo desde el principio que no éramos— a pesar de todas las posiciones que se nos invita a tomar o que tenemos la oportunidad de tomar; qué ideas, lenguajes, sentimientos, emociones, utopías, memorias, experiencias existenciales de un LCE formado en la zona noroeste mexicana, egresado de la FCH de la UABC, lo identifican como docente.

La pregunta era si estas inquietudes existenciales eran sólo eso, o también se vislumbraba algo con la capacidad para atender un problema que podría resultar relevante al campo educativo. De ahí que sea importante destacar la singularidad del LCE como el primer profesional de este tipo en una universidad pública estatal del noroeste mexicano. Dicha región y su contexto imbuyen elementos ideológicos y epistemológicos propios en la manera en que estos profesionales entienden la educación y la docencia.

Al inicio de este proceso, comencé a darme cuenta de que la investigación educativa revelaba vacíos en la comprensión de cómo se constituye las identidades profesionales docentes de los licenciados en Ciencias de la Educación, un ámbito poco explorado y que es más amplio

que la sola identidad docente. Además, la naturaleza multidisciplinaria del LCE desafía las categorías convencionales sobre el ser docente, lo que exige desarrollar nuevos marcos teóricos y metodológicos que permitan abordar las identidades profesionales con una perspectiva distinta. Por ello consideré un enfoque crítico e histórico que concibe la identidad no como algo fijo, sino como un proceso de identificación vinculado con la ideología, la cultura y la historia, con potencial para ser replicado en otras universidades del país y en otras profesiones.

Al preguntar por la identidad profesional de un LCE, también se pregunta quién se es, o al menos, qué es esta parte que se experimenta a la vez de forma personal, social, política, histórica e ideológica; de qué manera está integrada a la imagen que devuelve el espejo, que se ha formado en la mente y que, además, se comparte con otras personas. Preguntarse por la identidad de la profesión que practicamos no se trata necesariamente de un ejercicio egótico o una más compleja hermenéutica de sí (Foucault, 2002) es también preguntar por los demás, por una identidad compartida.

Así fue que, una vez considerado lo anterior, me propuse analizar la forma en la que se constituyen las Identidades Profesionales Docentes (IPD) de las y los LCE Profesores de Tiempo Completo (PTC) de la FCH; así como el papel que juegan la formación inicial universitaria, su ejercicio de su profesión y la ideología profesional que los participantes han construido.

Lo que llamamos identidad es un proceso de identificación inacabado, en modificación constante, que se constituye a partir de distintos discursos, prácticas y posiciones que pueden llegar a ser antagónicas entre sí (Hall, 2010). Requiere, además, del reconocimiento del otro para validar su existencia social (Giménez, 2007a); este proceso está vinculado de forma estrecha con la ideología, que contiene los marcos mentales que estructuran nuestra realidad (Žižek, 1992) y

que fungen como base de nuestra identidad (Van Dijk, 1998), encargándose de fijarla de manera temporal e insatisfactoria (Žižek, 1992).

Por su parte, la identidad profesional se refiere en particular al proceso de identificación que concierne al trabajo y al empleo (Dubar, 2002), surge en la conjugación de la identidad personal y lo que atañe específicamente a una profesión, constituyéndose previo y mientras la formación profesional y manteniéndose en transformación durante el ejercicio de la profesión (Blanco, 2022). Dentro de las identidades profesionales, me interesa la IPD por la particularidad, dentro del ámbito universitario, de no atravesar necesariamente por un proceso de formación inicial especializado en la docencia y constituirse a la par de otra identidad profesional.

Las características de la investigación que realicé y del marco teórico en el que se sustenta, me motivaron a plantear un alcance descriptivo, pero que se adhiere al subjetivismo, a la hermenéutica del interpretativismo y a un diseño cualitativo de investigación. En cuanto a los referentes empíricos, técnicas e instrumentos para la recolección de información, recurrí a la investigación documental para recuperar los planes de estudio que han estado vigentes a lo largo de la licenciatura en Ciencias de la Educación en la UABC, además de bibliografía y hemerografía relativa a la instauración inicial del programa educativo en la universidad, es decir, en su dimensión histórico-contextual.

De forma adicional, llevé a cabo entrevistas semiestructuradas a las y los ocho LCE PTC de la FCH. La elección de esta figura laboral frente a otro tipo de contrataciones se debe a que permite colaborar con profesores que se dediquen de tiempo completo al programa educativo realizando, además de la docencia, otras actividades académicas dentro de la misma universidad que pueden variar entre la administración, coordinación, planeación, diseño e investigación; lo anterior permite reconocer a un tipo de LCE que se desempeña en distintos ámbitos marcados en

el perfil de egreso de su formación inicial. Además de los PTC participantes, acudí también a un par de LCE jubilados que pertenecen a las primeras generaciones del programa y que fueron testigos de la fundación e inicios de la licenciatura, primero como estudiantes y luego como docentes en distintas instituciones y en la misma UABC. Su participación resultó valiosa en cuanto a que gracias a sus narrativas fue posible registrar marcas identitarias de carácter histórico dentro del programa.

Para el tratamiento de la información recabada, utilicé el Análisis de Contenido (AC) y el Análisis Político de Discurso (APD). El APD, junto con las herramientas teórico-conceptuales que proporciona, me permitió darle un abordaje a la investigación que, para mi sorpresa, coincidía en cierta medida con las inquietudes y referentes teóricos con los que había ingresado al doctorado. El APD, en este sentido, no funciona como un método de análisis, —ese lugar le corresponde al AC—, sino como una forma particular de interpretar la realidad y entender la investigación. De ahí que el APD se recupere para permitirle versatilidad a la interpretación de la información sistematizada a través del AC.

Para su presentación, la tesis se organizó en ocho capítulos que abordan las distintas cuestiones planteadas. En el primero, expongo el planteamiento del problema, mientras que en el segundo presento un marco contextual que da cuenta de la composición geográfica, simbólica e histórica, es decir, las condiciones de producción en las que las ciencias de la educación surgen como programa educativo en la UABC. En los dos capítulos siguientes, el tercero y cuarto, se abordan el marco teórico y el método que dan sustento a la investigación, respectivamente.

Los cuatro capítulos siguientes consisten en los resultados, que serán puestos al mismo tiempo en discusión con los referentes empíricos y teóricos con la misión de responder, cada uno, a las preguntas específicas de investigación que, en conjunto, darán cuenta de la manera en

la que se han constituido las IPD de estos profesionales universitarios. Así, el capítulo cinco cubre los antecedentes biográficos socioculturales, mientras que el capítulo seis aborda lo correspondiente a la formación inicial. El séptimo aborda la influencia del ejercicio laboral en las IPD, mientras que el octavo se aboca a los marcos ideológicos que dan fundamento a la constitución identitaria del profesional LCE y aborda de manera directa la autoidentificación de los participantes con la docencia. Por último, se presentan las conclusiones, donde también ocurren las contribuciones y limitaciones del trabajo, las posibilidades que se abrieron y algunas reflexiones finales.

Para terminar este texto introductorio, no sobra decir que este trabajo no está compuesto nada más por mis méritos, ninguna cosa en la vida es por sí misma, existimos sólo en interdependencia. Aquí están el trabajo y la mirada de un grupo plural de personas que han contribuido a este resultado: familia, compañeras y compañeros de generación, director, comité, profesoras y profesores de esta y otras universidades. Este es un esfuerzo colectivo, por lo que hay que cantarlo en coro, aunque, al final, sea sólo en apariencia mi voz la que se escuche en la primera persona del singular.

## **Capítulo 1. Planteamiento del problema**

La primera dimensión para identificar quién es ese profesional llamado licenciado en Ciencias de la Educación (LCE) es uno de carácter histórico, y enmarca el surgimiento de las ciencias de la educación en un debate filosófico, epistemológico e ideológico sobre el estudio de lo educativo. Posteriormente, revisaré el tipo de profesional LCE que forma la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), para después ubicarlo en el panorama nacional respecto a este programa educativo y a la Facultad de Ciencias Humanas (FCH) como el espacio principal donde se forman estos profesionales en Baja California. Lo anterior es lo que permitió marcar el camino hacia las preguntas y objetivos de esta investigación.

También, dentro de este capítulo, se presentarán los resultados de la revisión de la producción científica en dos ejes: el primero concierne a los trabajos realizados sobre Identidades Profesionales Docentes (IPD) y el segundo, a aquellos que abordan la ideología e identidades. Esta revisión permite plantear algunas preguntas, objetivos y supuestos para, finalmente, exponer las consideraciones que, según argumento, justifican la importancia y pertinencia de llevar a cabo este trabajo.

### **Emergencia y lugar de las ciencias de la educación**

En trabajos recientes se sintetizan tres tradiciones educativas cultivadas cada una desde tres culturas europeas distintas: la germánica, la francesa y la anglosajona (Vega, 2018 y Castellanos Ramírez y Niño Carrasco, 2020). Cada una de ellas aborda la complejidad de la educación desde posiciones distintas.

Los germanos, desde la filosofía, entendieron a la pedagogía como “ciencia educativa de carácter teórico y práctico”, cuyo objetivo era “reflexionar sobre los fines de la educación y encontrar, dentro de esa reflexión, una racionalidad moral capaz de guiar la práctica de los educadores a través de reglas valorativas y normativas para la práctica pedagógica” (Castellanos

Ramírez y Niño Carrasco, 2020, p. 5). La tradición francesa, siguiendo a Durkheim, buscó un abordaje científico, planteándose por objetivo “dotar a la ciencia educativa de procesos metodológicos rigurosos para su racionalidad empírica, a diferencia de la pedagogía, que contaba con una condición teórica y práctica sin ningún sustento de la realidad objetiva” (Castellanos Ramírez y Niño Carrasco, 2020, p. 5); surgiendo, de esta manera y desde este lugar, el término “ciencias de la educación”. Por último, donde los germanos vieron pedagogía y los franceses ciencias de la educación, los anglosajones —guiados por Dewey, Peirce y James— nombraron una “teoría de la educación” que supuso “una concepción tecnológica de la educación” que promovía el desarrollo de conocimiento práctico para resolver problemas emergentes en la sociedad, realizando “propuestas de intervención educativa a partir del conocimiento científico obtenido en las ciencias de la educación” (p. 5).

El surgimiento de las ciencias de la educación, de acuerdo con estas revisiones (Vega, 2018 y Castellanos Ramírez y Niño Carrasco. 2020), responde a una crítica hacia el peso que la pedagogía daba a la filosofía que, argumentaban los franceses, no tenía sustento en la realidad y carecía de los procedimientos científicos capaces de generar conocimiento empírico-objetivo, por lo que era fundamental avanzar de una hacia la otra.

Sin embargo, Durkheim (2009), en cuyas ideas se coloca al origen de las ciencias de la educación, no parece que se haya posicionado en contra de la pedagogía ni buscado reemplazar una con la otra, para él no se trataba de una especie de *evolución* o *progreso*<sup>1</sup> pues, de entrada, las consideraba distintas, complementarias e imprescindibles una de la otra<sup>2</sup>. Su visión era más bien la de fundamentar a la pedagogía en la historia, la sociología y la psicología, para que así tuviera un camino libre y seguro para reflexionar en torno al deber ser de la educación.

---

<sup>1</sup> Las cursivas son mías.

<sup>2</sup> Como también argumenta Geneyro (1990) respecto a la posición de Durkheim.

Así, el tipo de investigación científica que proponía Durkheim se distingue de la pedagogía de su época en cuanto a que la primera tiene como único fin conocer toda práctica educativa, es decir, toda acción que una generación ejerce sobre la siguiente para adaptarla al medio social; mientras que las teorías pedagógicas “no persiguen el mismo objeto, ni emplean los mismos métodos. Su objetivo no es describir o explicar lo que es o lo que fue, sino determinar lo que debe ser” (Durkheim, 2009, p. 66).

Resulta pertinente destacar las ideas del sociólogo francés, quien sin plantearlo de forma explícita, hace distinciones que son constitutivas de la identidad de un investigador científico de la educación, de un pedagogo y de un educador: al primero lo llama un sujeto de acción cuyo límite es el de conocer y explicar; el segundo está en una situación intermedia que se dedica a la reflexión y meditación rigurosa; pero ninguno de los dos anteriores califica como educador, que es alguien “hábil [que] sabe hacer lo que se debe hacer [dentro de un aula, aunque] sin poder siempre decir las razones que justifican los procedimientos que emplea” (p. 71). Más adelante, remata: “no habríamos confiado una clase ni a Rousseau ni a Montaigne” (p. 71).

Los seguidores de Durkheim fueron más allá y calificaron a la pedagogía como un saber carente de la suficiente rigurosidad positivista y, por ende, productora de un conocimiento inferior al científico, por lo que se convencieron de que “era comprensible y necesario realizar el paso de la ciencia de la educación (Pedagogía) a Ciencias de la educación” (Vega, 2018, p. 59). A partir de esto, la variedad de disciplinas interesadas en la educación abordó desde sus enfoques y metodologías las cuestiones educativas. Surgieron así las especializaciones de disciplinas como la sociología, psicología, antropología, política, administración, economía, entre otras; cada una de ellas exigiendo su propio espacio.

Es hasta 1967 que las ciencias de la educación entraron de manera oficial y con título propio a las universidades francesas, con el primer programa de licenciatura bajo esta denominación (Mialaret, 1981). Este nuevo nombre —se argumentó— “no es el resultado de una moda, ni la expresión de una pretensión vana por parte de los profesores; se trata, al contrario, de algo más profundo y que corresponde a una realidad nueva” (Mialaret, 1981, p. 7). Es durante la década recién mencionada que comenzó a extenderse la expresión *ciencias de la educación*, entendida ya como “un conjunto de disciplinas que estudian las condiciones de existencia, de funcionamiento y de evolución de las situaciones y de los hechos educativos” (p. 32), con lo cual también se estableció la distinción entre educación-acción y pedagogía-reflexión<sup>3</sup>, “afirmando al mismo tiempo la imposibilidad de separarlas absolutamente, pues la una y la otra son las dos caras de un mismo proceso, como la acción y el pensamiento” (p. 9).

En tiempos recientes, y desde el horizonte mexicano, Navarrete (2018) define a la pedagogía como “un conjunto de saberes que se ocupan de la educación como fenómeno típicamente social y específicamente humano [...] que tiene por objeto el estudio de lo educativo con el fin de conocerlo y perfeccionarlo” (p. 55); mientras que a las “ciencias de la educación” las coloca como un conjunto de disciplinas que se abocan a un aspecto en particular de la educación. Para esta autora, no hay distinción entre el propósito de ambas más allá del horizonte conceptual desde donde se posicionan en el estudio de la educación, pues concluye que: “pedagogía o ciencias de la educación son dos conceptualizaciones diferentes para la construcción de una teoría de la educación que tiene por objeto el estudio de lo educativo con el fin de conocerlo y mejorarlo” (p. 56).

---

<sup>3</sup> Moreno (1999), en su aguerrida defensa del nombre de pedagogía frente a lo que considera la amenaza de las ciencias de la educación, cuestiona la cronología de esta distinción, señalando que a finales del siglo XIX ya era planteado lo mismo por el también francés Gabriel Compayré.

También desde Latinoamérica, Geneyro (1990) distingue a las ciencias de la educación como aquellas que, desde los objetos de estudio que les son propios, se abocan a “aspectos vinculados con los procesos de aprendizaje y desarrollo individual e interindividual, las relaciones entre los procesos educativos y los procesos económicos, políticos y sociales en general” (p. 96); mientras que considera de índole pedagógico a la problemática que implica la construcción de los marcos interdisciplinarios y la integración de conocimientos generados por estas ciencias y que abarcan “los problemas y necesidades de la formación y realización personal y social” (p. 96). De esta manera, se argumenta la existencia de un vínculo estrecho entre pedagogía y ciencias de la educación, por lo que posiciones que nieguen la validez epistémica de una u otra no abonan a resolver las complejidades del campo de estudio de la educación. El autor apela por mantener abierta la discusión, orientándola al estudio y consolidación de “las interrelaciones epistemológicas y metodológicas entre unas y otras” (p. 97).

Las ciencias de la educación no significaron solamente una postura respecto a la pedagogía, sino que al momento de su emergencia integró también una ideología, un discurso, una epistemología sobre lo educativo. Por lo que resultó pertinente indagar las marcas ideológicas que pudo haber dejado (Larraín, 2017; Gómez Cuevas et al, 2017; Cieri, 2019; Díez-Gutierrez, 2020; Southwell, 2021), tanto en los planes de estudio del programa educativo, como en las mismas IPD de los profesores.

El surgimiento de las ciencias de la educación, con su pretensión de cientificidad frente a la pedagogía, no solo redefinió los modos de pensar la educación, sino que introdujo nuevas formas de comprender al propio profesional que la estudia y la ejerce. En esa transición —de la reflexión filosófica a la racionalidad empírico-técnica— se gestó también una tensión identitaria que afecta directamente a las y los LCE.

Como lo desarrollaré a lo largo de la tesis, estos profesionales se encuentran entre múltiples tradiciones y discursos como el pedagógico, el científico, el técnico y el humanista. Tal heterogeneidad ha dado lugar a una identidad profesional inestable, ambigua y en constante negociación, donde se confunden los límites entre investigador, técnico, pedagogo y docente. Así, el problema de las IPD de los LCE emerge en la necesidad de comprender cómo estas tensiones históricas, ideológicas y epistemológicas se inscriben en su formación y en la manera en que construyen sentido sobre su profesión y su papel dentro del campo educativo.

### **El Licenciado en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Baja California**

Las ciencias de la educación tienen poco más de medio siglo de haberse constituido como un campo de estudio con su propio título universitario. En la actualidad y realidad bajacaliforniana, el LCE de la UABC es un tipo de profesional que no sólo se dedica al conocimiento y explicación del campo educativo, sino que también se le forma para diseñar programas y propuestas que determinen qué y cómo debe ser la educación. Si recordamos las distinciones que hace Durkheim respecto al maestro que hace sin reflexionar por qué lo hace, la formación del LCE implicaría la identificación con un tipo docente que, además, tiene la habilidad para poder decir las razones que justifican los procedimientos que emplea.

En este sentido, comprender la constitución de las identidades profesionales de los LCE requiere atender el modo en que cada sujeto se apropia de saberes, valores y prácticas específicas del campo educativo, y cómo estas se entrelazan con sus trayectorias biográficas y experiencias laborales (Dubar, 2002). La identidad profesional no es algo dado, sino una construcción dinámica que se configura a través de la socialización profesional (Dubar, 2001), es en esta articulación entre lo personal y lo social donde el profesional de la educación va definiendo quién es y qué lugar ocupa en el entramado del campo educativo. Bajo esta comprensión general

de la identidad profesional<sup>4</sup>, es posible avanzar hacia la particularización de un tipo de identidad profesional que integra no sólo la profesión estudiada, sino también el ejercicio docente.

Dentro del ámbito universitario, y a diferencia de programas educativos que tienen como elemento central la docencia, ya sean los de las escuelas Normales o aquellos que se especializan en la enseñanza de alguna disciplina (lengua y literatura, matemáticas o artes, por citar algunos ejemplos), las IPD se suelen asumir junto con una identidad profesional previa por ejemplo, quienes estudian odontología, alguna ingeniería o administración de empresas; es decir, se constituye en un segundo momento por circunstancias personales, sociales, económicas o laborales (Olave, 2020) que no tienen que ver, necesariamente, con su formación profesional inicial. No se forman para “ser profesores de medicina o derecho, estos últimos asumen esta identidad docente cuando se empiezan a desenvolver como profesores, son médicos enseñando a otros a ser médicos, y abogados enseñando a otros a ser abogados” (p. 385), por lo que, al constituirse desde otra profesión de origen, la posibilidad de construir IPD reflexivas y favorecedoras de un mejoramiento de la práctica profesional se ve mermada (Ortega, 2022).

Incluso en licenciaturas dirigidas a formar profesionales de la educación ocurre esta situación, como es el caso de las licenciaturas en Ciencias de la Educación o Pedagogía, donde las IPD no equivalen a las identidades de un pedagogo o un de un LCE, ya que estas aparecen tan sólo como una posibilidad dentro de un amplio campo ocupacional, es decir, no se reconocen como una característica ingénita, sino que se constituyen durante la práctica, ya sea por elección o por circunstancias de otro tipo. En la Tabla 1, puede observarse cómo en el plan de estudios 2022-2<sup>5</sup>, el más reciente del programa en la UABC, la docencia ocupa sólo una posibilidad entre

---

<sup>4</sup> En el Capítulo 3. Marco teórico, abordo de manera concreta la conceptualización de las identidades profesionales.

<sup>5</sup> Desde su creación en 1978, el programa de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la UABC ha tenido cinco modificaciones al plan de estudios (1986-2, 1993-2, 2003-2, 2012-2 y 2022-2), para revisarlos con más detalle

las muchas que integran el campo ocupacional del LCE, mientras que no aparece de forma explícita en ninguna de las competencias de egreso.

**Tabla 1.** *Campo ocupacional y competencias de egreso de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la UABC (plan 2022-2)*<sup>6</sup>

<b>Campo ocupacional</b>	<b>Competencias de egreso</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>Docencia</b><sup>7</sup> en diferentes niveles educativos, asignaturas y modalidades formativas (presencial, semipresencial y en línea).</li> <li>● <b>Funcionario, analista u operativo</b> en tareas de gestión, <b>liderazgo o administración</b> educativa.</li> <li>● <b>Diseño y ejecución de investigaciones</b> para la identificación de problemáticas educativas de atención a corto y mediano plazo.</li> <li>● <b>Diseño y desarrollo de programas</b> formativos en instancias de gobierno.</li> <li>● <b>Diseño de propuestas formativas</b> para la educación inclusiva y personalización del aprendizaje.</li> <li>● <b>Diseño y ejecución de programas</b> para el acompañamiento del alumnado.</li> <li>● <b>Gestión curricular.</b></li> <li>● <b>Formación docente.</b></li> <li>● <b>Capacitación</b> de recursos humanos.</li> <li>● <b>Coordinación de procesos</b> de acreditación y aseguramiento de la calidad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>Diseñar, instrumentar y evaluar planes y programas de estudio</b> convencionales y no convencionales, considerando los referentes teóricos, metodológicos y normativos a los que alude la gestión curricular, con la finalidad de elevar la calidad de los procesos formativos en las instituciones de los sectores público y privado con una actitud crítica y responsable.</li> <li>● <b>Desarrollar procesos de intervención en organizaciones relacionadas con la educación</b> formal y no formal que permitan elaborar estudios, planes, programas, proyectos y estrategias con la finalidad de coadyuvar en la atención de problemáticas y políticas de la administración y gestión educativa en los sectores público y privado, con la participación sinérgica, comprometida y ética.</li> <li>● <b>Diseñar, gestionar y evaluar estrategias educativas innovadoras</b> para afrontar los retos de calidad, equidad e inclusión en ámbitos formales y no formales, con base en los fundamentos teórico-metodológicos del campo</li> </ul>

puede consultarse el Apéndice 6. El “-2” hace referencia al segundo ciclo semestral de un año que contempla los meses de agosto a diciembre.

<sup>6</sup> Lo que se presenta en la columna de campo ocupacional corresponde sólo al campo ocupacional en el sector público, para ver el listado completo que incluye el sector privado e independiente, puede irse a <http://fch.mx1.uabc.mx/licenciatura/licenciatura-en-educacion/>

<sup>7</sup> Las negritas son mías.

---

de la pedagogía, con respeto a la diversidad.

- **Diseñar e implementar investigaciones educativas** que permitan plantear, analizar y explicar problemas que aborden necesidades propias del campo educativo en un contexto internacional, nacional, regional y local a partir de referentes teóricos y metodológicos, con pensamiento crítico, rigurosidad científica y compromiso ético con la sociedad y la profesión.
- **Diseñar, aplicar y evaluar situaciones de aprendizaje mediadas por tecnología educativa**, a partir de los supuestos epistemológicos y pedagógicos en los que se basa esta disciplina, para transformar los procesos de enseñanza y de aprendizaje en diversos entornos educativos, con actitud innovadora, objetiva, crítica y responsable.

---

Fuente: Elaboración propia con información de la página web de la licenciatura en Ciencias de la Educación de la UABC (Facultad de Ciencias Humanas [FCH], s.f.).

<https://fch.mx1.uabc.mx/licenciatura/licenciatura-en-educacion/>

En lo que respecta al campo ocupacional de los LCE en el mercado laboral actual, la propuesta de modificación del plan de estudios de 2012-2 (Universidad Autónoma de Baja California [UABC], 2021) integra un estudio que, del 100% de los participantes, ubica al 56.99% de los egresados en actividades relativas a la docencia, mientras que también se distribuyen en actividades de diseño curricular (29.22%), administrativas (21.29%), de investigación (13.96%) y emprendimiento (6.41%) con negocios orientados al desarrollo educativo, sin más especificación. Como puede verse, si bien las y los LCE logran ocuparse en diversas áreas de su formación, más de la mitad de los participantes en el estudio se han colocado como docentes,

61.43% en educación básica, 25.11% en educación media superior y 13.45% en educación superior. El mismo documento señala que no se muestran porcentajes más específicos sobre el resto de las competencias del plan, porque “no se vislumbra una trayectoria que los posicione en el ámbito laboral” (UABC, 2021, p. 19).

La docencia en las y los LCE de la UABC ni está ausente de su formación profesional, ni tiene un papel exclusivo en ella, se mantiene sólo como una latencia que se fortalece o debilita a lo largo de su vida. En este sentido, las IPD de las y los LCE se distinguen tanto de la que se constituyen junto con otras identidades profesionales ajenas a la educación, como de aquellas que lo hacen atravesando un proceso educativo dedicado a formar profesores. Los elementos familiares, institucionales, socioculturales e ideológicos que terminan por constituir sus IPD no son claros; tampoco son conocidos los momentos y experiencias de formación y ejercicio profesional que continúan dándoles forma.

Es por esta razón que elegí hablar de IPD en lugar de sólo identidad profesional o identidad docente. Si hablo de identidad profesional tendría que tratar con todas estas posiciones, campos y competencias que se le atribuyen al LCE, aunque, al decidirme enfocarme en la docencia no quiere decir tampoco que la aislaré, pues hacerlo significaría negarme a la posibilidad de observar que, en la forma en la que se constituye un profesional como el LCE, todas estas posiciones pueden ser capaces de influir en la manera en la que conciben la educación, la docencia y el papel de esta última en su profesión.

Por otro lado, la identidad docente, así a secas, se refiere a la forma en que el sujeto se reconoce y se vive como docente en su relación con los otros, con el conocimiento y con la práctica educativa. Se trata de una dimensión subjetiva y relacional, vinculada a la biografía escolar, a las experiencias formativas y a los vínculos pedagógicos que han marcado al sujeto a

lo largo de su trayectoria (Galaz, 2011). Por su parte, la IPD alude al modo en que esa identidad es institucionalizada, legitimada y reconocida socialmente dentro de un campo profesional determinado (Beijaard et al., 2004) que no lleva implicada la docencia como núcleo formativo.

En este sentido, la identidad docente expresa cómo el sujeto se experimenta en la tarea de enseñar, mientras que la IPD complementa al expresar cómo la profesión y la institución lo colocan y reconocen como docente (Hirsch, 2013). Identidad Profesional e Identidad docente se entrelazan, configurando un proceso identitario compuesto no sólo por las experiencias subjetivas de la práctica docente, sino también por la manera en que un campo profesional, las instituciones y condiciones estructurales construyen una IPD.

Ahora, dicho esto, ante la variedad de caminos profesionales que puede tomar un LCE, hay uno que tiene la oportunidad de poner en práctica lo perfilado por el campo ocupacional y las competencias de egreso, por lo que permite observar no sólo su experiencia docente, sino ponerla en juego con las características de su profesión; este es, justamente, el del Profesor de Tiempo completo (PTC), nombrado en el *Estatuto del personal académico de la Universidad Autónoma de Baja California* como Profesor o Investigador de Carrera Titular, que además de labores de investigación, docencia y formación de personal académico

tienen a su cargo la dirección y orientación general de la enseñanza o investigación. Tienen la responsabilidad de participar en comisiones para el diseño de planes y programas de estudio, presentar trabajos en congresos o eventos similares, dictar cursos parciales o completos de su especialidad, realizar investigaciones, dirigir seminarios y cursos de especialización y procurar la realización de trabajos de tesis doctoral. (UABC, 2015, p. 9)

Las características de la figura del PTC pueden encarnar de manera integral a un LCE, cuyo cargo demanda desplegar en mayor medida la variedad de conocimientos y habilidades en

los que fue formado, permitiendo al mismo tiempo que estos recursos profesionales interactúen entre sí, lo que plantea la cuestión de cómo se ve afectado el proceso de constitución de sus IPD.

### **Ubicación y panorama: la Universidad Autónoma de Baja California y la Facultad de Ciencias Humanas en el noroeste mexicano**

Veamos ahora cómo se ubica el programa de Ciencias de la Educación de la UABC en el panorama nacional y regional. Para reunir esta información, recurrí al Anuario de Educación Superior 2023-2024 (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES], 2024). Específicamente, me concentré en los subsistemas que la ANUIES clasifica como a) universidades públicas estatales, b) estatales de apoyo solidario, c) públicas federales, d) tecnológicas, e) politécnicas y, f) otras IES públicas.

En la búsqueda se incluyeron IES públicas pertenecientes y no pertenecientes a la ANUIES, con nivel de estudio de Licenciatura universitaria y tecnológica, con modalidades escolarizadas, mixtas y no escolarizadas. Además, se seleccionó de forma específica a las licenciaturas que ANUIES organiza dentro de lo que llama “Campo Detallado de Formación” de “Ciencias de la educación”.

La decisión de enfocarme sólo en este campo se hace bajo el supuesto de que licenciaturas como las ofrecidas por las escuelas normales y otras dirigidas también a la formación docente en disciplinas, áreas o niveles específicos, así como aquellas orientadas de forma concreta a la administración, orientación o intervención, por mencionar algunas, tienen acotado su campo de acción; mientras que las que se acercan a las ciencias de la educación poseen una posibilidad amplia de identificarse con otros aspectos incluidos dentro su formación, complejizándose de esta manera la estructuración de su identidad profesional hacia una o varias posibilidades.

Las escuelas Normales, por ejemplo, al caracterizarse como “un conjunto de instituciones que, a pesar de la heterogeneidad de sus características, se encuentran articuladas a partir de una finalidad común: la formación de docentes de Educación Básica para el Sistema Educativo Nacional” (Reyes y Rios., 2020, p. 178), establecen con claridad que lo que se busca, al final, es que el sujeto se identifique como docente, más allá de si estas identificaciones profesionales pueden ser más o menos efectivas. Lo mismo podríamos decir de un programa universitario que busque formar docentes de matemáticas o administradores educativos. Por otro lado, la identificación profesional de un LCE no apunta de forma específica a la docencia, administración o investigación, sino que puede ser todo eso y otra variedad de posibilidades que flotan a su alrededor a lo largo del trayecto formativo.

Dicho esto, la información quedó organizada a nivel nacional y la agrupé a partir de las regiones geográficas sugeridas por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), integradas de la siguiente manera:

- Región Noroeste: Baja California, Baja California Sur, Chihuahua, Durango, Sinaloa y Sonora.
  - Región Noreste: Coahuila, Nuevo León, San Luis Potosí y Tamaulipas.
  - Región Occidente y Bajío: Aguascalientes, Colima, Guanajuato, Jalisco, Michoacán, Nayarit y Zacatecas.
  - Región Ciudad de México: Ciudad de México.
  - Región Centro sur y Oriente: Estado de México, Hidalgo, Morelos, Puebla, Tlaxcala y Veracruz.
  - Región Sur: Campeche, Chiapas, Guerrero, Oaxaca, Quintana Roo, Tabasco y Yucatán.
- (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], s.f.)

En la Tabla 2 enlisto las carreras ubicadas dentro del “Campo detallado de formación” de “Ciencias de la Educación”, distribuidas en cuanto a matrícula y oferta en México.

**Tabla 2.** *Matrícula y oferta por regiones de licenciaturas con “campo detallado de formación” de “Ciencias de la Educación”, 2023-2024.*

<b>Región</b>	<b>Número de estudiantes matriculados en todos los semestres.</b>	<b>Porcentaje de estudiantes matriculados en todos los semestres.</b>	<b>Número de lugares ofrecidos para nuevo ingreso.</b>	<b>Porcentaje de lugares ofrecidos para nuevo ingreso.</b>
Noroeste	11,919	54%	3,863	54%
Noreste	2,906	10%	475	7%
Occidente y Bajío	2,010	6%	674	10%
Ciudad de México	0	0	0	0
Centro sur y Oriente	2,868	14%	1,246	17%
Sur	3,405	16%	881	12%
<b>Total (Nacional)</b>	<b>23,108</b>		<b>7,139</b>	

Fuente: Elaboración propia con información de ANUIES (2024).

Se ve, pues, que es en el noroeste donde el campo detallado de formación de las ciencias de la educación domina con 54 puntos porcentuales tanto la concentración de matrícula como la oferta a nivel nacional, convirtiéndose en la región del país donde se concentran en mayor medida las licenciaturas que, al menos la ANUIES, identifica con la ideología educativa de la tradición francesa.

Respecto a la distribución en la región noroeste, veremos que, para este caso, la ANUIES integra dentro del campo detallado de formación a las licenciaturas en Ciencias de la Educación y a las licenciaturas en Educación. En la Tabla 3 destaco los programas que llevan por nombre específico *Licenciatura en Ciencias de la Educación*, bajo la razón de que son las que se apegan en nombre a la tradición inicial de las ciencias de la educación y que, al menos también en nombre, las segundas irían más de acuerdo con la tradición anglosajona.

**Tabla 3.** *Matrícula de las licenciaturas en Ciencias de la Educación en el noroeste mexicano durante el ciclo 2023-2024.*

<b>Institución</b>	<b>Número de estudiantes matriculados</b>	<b>Porcentaje de estudiantes matriculados</b>	<b>Número de lugares ofrecidos para nuevo ingreso</b>	<b>Porcentaje de lugares ofrecidos para nuevo ingreso</b>
Universidad Autónoma de Baja California (UABC)	938	24%	107	9%
Universidad Autónoma de Baja California Sur (UABCS)	180	6%	37	3%
Universidad Pedagógica de Durango (UPD)	1,433	36%	547	45%
Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS)	766	18%	310	26%
Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON)	592	16%	213	17%
<b>Total</b>	<b>3,909</b>		<b>1,214</b>	

Fuente: Elaboración propia con información de ANUIES (2024).

Estos datos contribuyen a la identificación de tres aspectos que apuntan a la UABC como un espacio idóneo para observar cómo se constituyen las identificaciones profesionales docentes de un LCE, más allá del nombre de la licenciatura. El primero se relaciona con su ubicación geográfica, es decir, se encuentra dentro de la región del país donde han proliferado en mayor medida las licenciaturas en Ciencias de la Educación. El segundo aspecto es la matrícula, pues se ubica en el segundo lugar de captación, sólo después de la UPD, cuya primera generación egresó apenas en 2019.

Esto lleva a un tercer aspecto, el de la antigüedad de su licenciatura, la cual surgió en 1978 (Piñera, 1997), convirtiendo a la UABC en la primera universidad pública del país en ofrecer este programa (Castellanos Ramírez y Niño Carrasco, 2020) y la que mayor número de

generaciones de LCE ha formado; lo que permite observar con mayor profundidad, detalle y amplitud el desenvolvimiento ideológico de los distintos planes de estudio que ha tenido la licenciatura, así como la presencia de rasgos identitarios que hayan llamado a los LCE a identificarse como docentes.

Actualmente, la licenciatura en Ciencias de la Educación se ofrece en la FCH del campus Mexicali desde 1978 y en la Facultad de Ciencias Administrativas y Sociales (FCAyS) del campus Ensenada desde 2003 con un plan de estudios homologado (UABC, 2012). Para esta investigación, sin embargo, elegí la FCH, ya que es ahí donde surgió y se ha desarrollado el programa, además de que, a diferencia de la FCAyS, cuenta con una planta académica integrada en mayor medida por docentes LCE que fueron formados en la UABC y se ofrece tanto en modalidad presencial como semipresencial<sup>8</sup>, mientras que en la FCAyS sólo se ofrece en la segunda modalidad.

En lo que toca a la FCH, su origen está íntimamente ligado a la creación del programa, pues surgen al mismo tiempo. En 1978 se fundó bajo el nombre de Escuela de Ciencias de la Educación y albergaría después a las licenciaturas en Ciencias de la Comunicación, Psicología, Sociología e Historia; convirtiéndose en 1996 en la Facultad de Ciencias Humanas, al incorporar programas de posgrado (FCH, s.f.).

Además de estos tres aspectos mencionados, existe otro elemento que nos lleva al origen mismo de la licenciatura y recuerda incluso a los primeros debates que se generaron entre las tradiciones francesa y alemana; pues la creación de la Escuela de Ciencias de la Educación implicaba también la disolución de la Escuela de Pedagogía. La puesta en marcha del programa

---

<sup>8</sup> De acuerdo con el Centro de Investigación para el Aprendizaje Digital (CIAD) de la UABC, la modalidad semipresencial consiste en la combinación de actividades sincrónicas con presencia simultánea de profesores y estudiantes en espacios institucionales; y actividades no presenciales, donde el intercambio y la comunicación de los participantes se realiza de forma asincrónica a través de plataformas institucionales (s.f.).

educativo estuvo marcada por meses de conflicto y lucha entre profesores, estudiantes y autoridades universitarias cuyas huellas ideológicas e identitarias en las generaciones posteriores de profesionales LCE formaron parte del interés de la investigación<sup>9</sup>. Este episodio en la historia de la UABC lo trato con mayor detalle en el capítulo de marco textual.

Las y los LCE son herederos de una tradición que surge como preocupación por darle rigor científico al estudio de lo educativo y que generó la suficiente fuerza como para someter a procesos de identificación profesional a quienes han decidido formarse en ella, así también, produce la suficiente adherencia ideológica como para antagonizar con la tradición pedagógica, con la que se originó un debate desde la concepción de las ciencias de la educación por la identidad sobre el estudio de lo educativo.

Estas licenciaturas han proliferado de forma particular en el noroeste mexicano, siendo una de las más importantes la encontrada en UABC, pues además de ser la carrera profesional de mayor antigüedad con esta denominación y concentrar gran parte de la matrícula, su creación provocó una apertura para que el debate entre las tradiciones alemana y francesa emergiera a la superficie, cada una poseyendo tanto a académicos, como estudiantes y autoridades universitarias. Evidenciándose, de esta manera, que el conflicto entre pedagogía y ciencias de la educación, marcado con un fuerte signo político desde su llegada a Baja California, continuaba abierto en la UABC como otra arena de lucha.

De acuerdo con todo lo anterior, las IPD de las y los LCE que desempeñan las labores de PTC, de alguna manera, lograrían constituirse con los aportes históricos, socioculturales y personales que les rodean; entrando en juego, además de los elementos proporcionados por determinada formación en una perspectiva educativa, los componentes políticos, sociales,

---

<sup>9</sup> Este episodio en la historia de la universidad lo trato con mayor detalle en el capítulo Marco contextual, en el apartado sobre los orígenes de la licenciatura en la UABC.

culturales y existenciales de la ideología que funge como el marco referencial para interactuar con el mundo y que intenta fijar sus identidades. Así, queda por conocer bajo qué ideas se construye y ha construido la formación de profesionales de la educación en la UABC, y de manera particular, el proceso por el que estos profesionales han forjado sus identidades no sólo como LCE, sino también como docentes.

### **Preguntas de investigación**

Frente a las cuestiones expuestas y discutidas previamente, planteo una pregunta general de investigación que funge como guía, además del surgimiento de preguntas específicas que abordan aspectos particulares que apuntan a responder la pregunta principal.

#### ***Pregunta general***

- ¿Cómo constituyen sus Identidades Profesionales Docentes las y los Licenciados en Ciencias de la Educación adscritos como Profesores de Tiempo Completo en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Autónoma de Baja California?

#### ***Preguntas específicas***

1. ¿De qué forma repercute el entorno biográfico sociocultural en la constitución de sus IPD?
2. ¿Cómo contribuye la formación inicial de las y los LCE a la constitución de sus IPD?
3. ¿De qué manera incide el ejercicio profesional en la constitución de las IPD de las y los LCE?
4. ¿Cómo influye la estructura ideológica en la constitución de las IPD de las y los LCE?

## Objetivos de la investigación

A partir de la pregunta general y las preguntas específicas, planteo también el objetivo general de la investigación, así como los objetivos específicos.

### *Objetivo general*

- Analizar cómo se constituyen las Identidades Profesionales Docentes de los licenciados en Ciencias de la Educación, Profesores de Tiempo Completo, adscritos a la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Autónoma de Baja California.

### *Objetivos específicos*

1. Identificar la repercusión del entorno biográfico sociocultural en la constitución de las IPD.
2. Describir la manera en que la formación inicial contribuye a la constitución de las IPD de las y los LCE.
3. Identificar la incidencia del ejercicio profesional de las y los LCE en sus IPD.
4. Comprender la influencia de la estructura ideológica en la constitución de las IPD de las y los LCE.

## Supuestos de investigación

En concordancia con las preguntas de investigación y a partir de la revisión de la literatura que se verá en el subapartado siguiente, en la Tabla 4 se plantean los supuestos de investigación.

**Tabla 4.** Preguntas y supuestos de investigación

Pregunta de investigación	Supuesto
1. ¿Cómo constituyen	La constitución de las IPD es un proceso que se forma en

---

<p>sus IPD las y los LCE adscritos como PTC a la FCH de la UABC?</p>	<p>tres momentos. El primero ocurre desde sus contactos iniciales con la escuela y primeros profesores, integrando las características que consideran positivas y descartando las negativas de su imaginario. El segundo momento se da una vez se ingresa a la licenciatura, su IPD comienza a reestructurarse a partir del contacto con profesores, estudiantes y la vida universitaria; así como sus primeras experiencias frente a grupo en prácticas o primeros empleos. Un tercer momento de reconstitución es la salida al campo laboral, interacción con la institución donde labora, sus pares, estudiantes en formación, colegas de otras profesiones del campo educativo. Este proceso de constante constitución de su IPD continúa a lo largo de la vida, vinculado durante todo el proceso a su ideología profesional, que constituye la base con la que enmarca la realidad social y profesional.</p>
--	--

---

<p>2. ¿De qué forma repercute el entorno biográfico sociocultural en la constitución de sus IPD?</p>	<p>La familia, el contexto geográfico, económico, social y cultural en el que se desarrolla tiene una repercusión en las primeras concepciones que se generan alrededor de la figura docente y el significado de la educación. De la misma manera, los medios de comunicación y las primeras experiencias escolares van dando forma a un primer modelo de identificación.</p>
<p>3. ¿Cómo contribuye la formación inicial de las y los LCE a la constitución de sus IPD?</p>	<p>El periodo de formación inicial aporta elementos significativos para la constitución de las IPD. Los planes de estudio, la convivencia con los docentes, estudiantes, la vida universitaria, así como las prácticas profesionales, servicio social y la misma FCH como espacio en el que todo lo anterior se desarrolla; significan las bases teóricas y prácticas que dan forma a sus identidades profesionales, elaborando y re elaborando lo que para ellos significa la educación y la docencia.</p>
<p>4. ¿De qué manera incide el ejercicio profesional en la constitución de las IPD de las y los LCE?</p>	<p>Las diferentes actividades y puestos laborales que los LCE han ocupado a lo largo de su carrera profesional, han contribuido a replantear sus prácticas y concepciones adquiridas durante la formación profesional. En adición a esto, existen también actividades y experiencias vinculadas a las tareas de PTC que pueden afectar la constitución de sus IPD en la medida en que combina e integra estos conocimientos y prácticas a su labor docente.</p>
<p>5. ¿Cómo influye la estructura</p>	<p>El LCE estructura la realidad social a través de marcos ideológicos que le explican cómo debe guiarse y</p>

---

ideológica en la constitución de las IPD de las y los LCE?

comportarse en todos los aspectos de su vida. Es por esto que la ideología está ligada de manera estrecha a la constitución no sólo de su identidad personal, sino también profesional; proporcionándole las pautas de pensamiento y comportamiento que logran identificarlo como cierto tipo de profesional y docente. De la misma manera, además de proporcionar las directrices de formación para un LCE, los planes de estudios contienen concepciones y pautas sobre educación, sociedad y humanidad; por lo que los vuelven también en una guía ideológica que se materializa en el contenido teórico, práctico y actitudinal que se intenta transmitir al estudiante en formación.

---

Fuente: Elaboración propia.

Como ya mencioné, estos supuestos de investigación surgen como resultado de la revisión de literatura que llevé a cabo y que se presenta a continuación.

### **Revisión de la literatura**

Para la búsqueda y revisión de los antecedentes que pudieran dar la luz a la manera en la que se han trabajado las IPD, la ideología y el currículo, opté por un ejercicio de revisión de la literatura. Para esto recurrí a la pesquisa de textos relevantes y de carácter académico en distintos sitios que ofrecen documentos bibliográficos de esta naturaleza. Comencé la exploración en Google Académico y en el metabuscador de la UABC para localizar artículos, libros, capítulos de libros y tesis para obtener los grados de maestría o doctorado. Posteriormente, ingresé de forma específica a bases de datos y repositorios, abiertos y de suscripción como EBSCO, JSTOR, Scopus, Dialnet y Redalyc. Dichos recursos ofrecieron diversificación y amplitud en cuanto a la posibilidad de acceder a distintas revistas de investigación educativa y social. Así mismo, indagué en los espacios de tesis digitalizadas de doctorado y maestría de instituciones de educación superior como la UABC, la UNAM, la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) y el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados (Cinvestav) del Instituto Politécnico Nacional (IPN).

La exploración quedó delimitada temporalmente al periodo 2010-2023, aunque con la apertura de realizar excepciones si la relevancia teórica, empírica y/o metodológica de algunos textos que así lo ameritaban. La búsqueda la realicé a partir de descriptores como ideología, currículo, identidad, identidad profesional, identidad profesional docente, procesos de identificación, subjetivación y procesos de subjetivación; asimismo añadí a cada uno de ellos los descriptores ciencias de la educación y docentes de ciencias de la educación. Lo anterior se muestra en la Tabla 5.

**Tabla 5.** *Criterios para la exploración de literatura*

<b>Búsqueda</b>	<b>Descriptores</b>	<b>Inclusión</b>	<b>Exclusión</b>
	Ciencias de la educación.		
Bases de datos (EBSCO, JSTOR, Scopus, Dialnet, Redalyc).	Ideología. Identidad.	Criterio de temporalidad: Publicaciones entre los años 2010-2023 y excepciones a publicaciones anteriores que sean relevantes en la medida que sean citadas por al menos otros 3 trabajos.	Estudios que se enfocan en una sola carrera fuera del campo educativo.
Tesis de posgrados (UABC, UNAM, UAM, DIE, Cinvestav)	Identities. Identidad profesional.	Criterio temático: Estudios sobre: IPD, ideología, currículo, educación superior, carreras dentro del campo educativo.	
Google académico.	Identidad profesional docente.  Procesos de identificación. Procesos de subjetivación.		

Fuente: Elaboración propia.

Conforme localicé y rescaté información relevante, la organicé y clasifiqué de acuerdo con el tipo de documento (tesis, libro, capítulo de libro, artículo), el tipo de investigación (teórica o empírica), el diseño metodológico, los referentes empíricos y teóricos, así como las preguntas, conclusiones, fortalezas, debilidades y posibles aportaciones a esta investigación.

Después de un proceso de análisis, identificación y descarté de acuerdo con los criterios mencionados en el párrafo anterior. Registré 40 documentos relevantes para este trabajo, entre artículos científicos, capítulos de libros, libros y tesis de doctorado y maestría, tanto empíricos, como de carácter teórico. 27 de ellos son relativos al tema de la identidad, identidad universitaria y principalmente la IPD; mientras que los 13 restantes discurren sobre la ideología y su operación en la conformación de identidades en general e identidades docentes en particular.

Para el desglose de los resultados, dividí la exposición en dos ejes temáticos. El primero está dedicado a rescatar lo que consideré más relevante de la producción relacionada con las Identidades profesionales y las IPD, mientras que en el segundo hice lo propio con el papel de la ideología en la constitución de identidades y de identidades docentes en particular.

### ***Identidad Profesional Docente***

La producción científica muestra de manera general a las IPD como un concepto complejo y polisémico, con elementos cambiantes y contingentes. Se argumenta también que su constitución no es heredada ni esencialista, ocurre a través de procesos de identificación, a menudo inconscientes (Galaz, 2018), donde incluyen factores psicológicos, sociales y culturales que inciden en la constitución de las IPD (Vanegas et al., 2019 y Fuentes et al., 2020), implicando el aprendizaje de roles, saberes y tradiciones, y el desarrollo de una personalidad y sentimiento asociado con ser docente (Castro et al., 2022); es decir, se muestra que existen intercambios entre la identidad personal y la profesional, así como un componente contextual geográfico que debe tomarse en cuenta (Orozco-Gómez, 2023a).

También de corte cualitativo con una perspectiva hermenéutico-interpretativa, se encuentra el trabajo de Figueroa-Céspedes et al. (2022), quienes con un marco teórico socioconstruccionista, destacan a la identidad docente como un proceso relacional, dinámico y

narrativo; mientras que Tejada (2018) construye un concepto de identidad docente al ponerlo en juego también con su identidad profesional, con la conclusión de que, ante esto, debe hablarse más de identidades docentes que de identidad docente. En la misma dirección, Valdenegro-Fuentes (2021), a través de un análisis hermenéutico de los modelos de formación docente y el marco referencial de las políticas educativas en Chile, llama a la necesidad de articular la formación profesional del profesorado con la identidad docente.

Los trabajos revisados concluyen de manera casi consensuada que la formación de las IPD es un proceso dinámico y complejo que se configura a partir de componentes intrapersonales, vivencias emocionales y experiencias en la práctica de aula (Luna Miranda et al., 2021; Morales Escobar et al., 2021 y Suárez y McGrath, 2022), como resuena en Buitrago-Bonilla y Cárdenas-Soler., (2017), quienes a través del estudio de caso y entrevistas a profundidad a estudiantes de distintos programas de formación docente, intentan responder a las cuestiones de cómo y cuándo se es docente y cómo se relaciona la identidad docente con las emociones.

En la búsqueda de entender la manera en que los estudiantes de Pedagogía explican los cambios de sus identidades desde el inicio de su formación hasta el egreso, se observa también que la labor del docente y el proceso de enseñanza son elementos de gran influencia para la constitución de la IPD de quienes se encuentran en formación, así lo concluyen Castro et al. (2022) a través del estudio de caso y entrevistas a profundidad a estudiantes universitarios.

Por otro lado, en un estudio sobre los aspectos que determinan la construcción de las IPD del profesorado novel universitario (Martín-Gutiérrez et al., 2014), se da cuenta de la identificación de cuatro dimensiones que configuran las IPD: emocional, social, didáctico-pedagógica e institucional administrativa. Para este trabajo, se recurrió a un grupo focal y a la

observación de profesores de ciencias de la educación, haciendo énfasis en el papel que juega la dimensión emocional en la constitución de las IPD.

Con un acercamiento metodológico distinto, Bellido-del-Pino y García-Fernández (2022), a través de estudios de percepción a maestras y maestros españoles, revelaron que la formación inicial y las emociones, apoyos y sensaciones que experimentaron en ella jugaron un papel determinante en la constitución de sus IPD. Por otro lado, el estudio cualitativo-narrativo de Arias et al. (2018), muestra que el ejercicio de su trabajo y jubilación también construyen identidad, por lo que sus IPD están en constante modificación.

Además de la figura del docente, también se destaca el rol que juegan las características del plan de estudios para generar mayor nivel de desarrollo identitario y el inicio temprano de prácticas profesionales como factor que contribuye a la formación de las IPD, como concluyen Cuadra et al. (2021) a través de una revisión sistemática de la literatura científica a propósito de las IPD en distintas carreras universitarias. En el mismo sentido, Périsset (2018) llama la atención al respecto de la manera en que los planes de estudio, entendidos como proyectos sociales y políticos, inciden en las IPD en formación.

Asimismo, Galaz (2011), recurriendo al análisis documental y la aplicación de cuestionarios, problematiza respecto a cómo las modificaciones de enfoques educativos por parte de las instituciones educativas pueden generar un conflicto entre la identidad promovida por la institución y las identidades construidas por docentes de secundaria en Chile. Se distingue porque pone el foco en la tensión entre institución y sujeto, y cómo influye ésta en la consolidación de las IPD. Otro trabajo que plantea la existencia de tensiones es el de Vargas (2024), quien buscó ofrecer un panorama sobre las IPD, enfocándose en estudios de corte

biográfico-narrativo y presenta como hallazgo las tensiones entre identidad docente e identidad profesional.

Ante la pregunta de la construcción de la identidad profesional de formadores docentes de la Universidad Pedagógica Nacional en Puebla, Valdez (2016) recurre a una metodología de corte etnográfico, recabando información a través de observaciones, entrevistas y grupos de discusión. Sus conclusiones dicen que, mientras la docencia es el elemento identificador más prominente, la investigación se considera prácticamente nula.

Mazzeo (2012) se acerca de manera distinta al problema, abordando la cuestión de la identidad profesional docente y los procesos de constitución de la subjetividad desde el psicoanálisis; su objetivo es configurar un marco teórico que permita acercarse al proceso en el que una persona del sexo femenino se convierte en sujeto-docente, considerándolo como un devenir constitutivo y no como un momento surgido al recibir un título. Mazzeo concluye que hay tres momentos fundantes de la subjetividad docente correspondientes a un registro imaginario (la niña se identifica con sus maestros), uno simbólico (que ocurre durante la formación inicial como docente) y un registro de lo real (el encuentro y desencuentro con el ejercicio profesional).

También de carácter teórico-reflexivo, Orozco-Gómez (2023b) retoma a autores como Hall, Derrida y Butler para darle un giro a la forma en que se ha pensado la identidad docente que la desestabiliza como algo fijo o esencial. Propone una visión crítica y deconstructiva que permite dejar atrás nociones rígidas de identidad para permitir conceptualizaciones más complejas y transformadoras del ser docente.

Por su parte, Gajardo-Asbún (2019) resalta la importancia de las investigaciones sobre la identidad docente debido al impacto significativo que los docentes tienen en la sociedad. Sugiere

explorar diversas etapas de la vida del profesor en formación y examinar sus relaciones con pares y familia para una comprensión más completa de la construcción de su identidad profesional.

Otro trabajo de investigación relevante es el realizado por Navarrete (2018). Lo que esta autora expone es un esfuerzo por entender cómo se constituye la identidad profesional de un pedagogo, particularmente aquellos egresados de la UNAM y la Universidad Veracruzana (UV) en las décadas de los 50s, 70s y 90s. A través de revisión documental y entrevistas, Navarrete da cuenta “de los procesos de constitución identitaria [de dichos pedagogos], según los diferentes planes de estudios en los que les tocó formarse, [destacando] los rasgos que han definido su identidad profesional” (p. 27). Además de esto, recurre también a las herramientas teóricas y metodológicas que brinda el APD, colocándolo como una alternativa viable para abordar el problema de la IPD del LCE, distinta al resto de los trabajos de investigación revisados hasta el momento.

Por último, en lo que respecta al subapartado de las IPD, rescatamos dos textos de un trabajo coordinado por Barrón et al. (2022) dedicado a la identidad de profesores y profesionales de la educación. En el primero, Navarrete (2022) realiza una exposición teórica sobre cómo se ha entendido la identidad, para después enfocarse en la constitución de identidades profesionales a partir de cómo el sujeto experimenta la relación con la institución en la que se forma y su vida laboral, sin dejar de lado los aspectos que atañen a su individualidad, su contexto, historia y formas de entender y relacionarse con el mundo. En el segundo texto, Madrigal y Castañeda. (2022) estudian las trayectorias académicas de los participantes y cómo la actividad docente, junto con otro tipo de actividades como la investigación, contribuyen a la configuración de subjetividades en profesionales de la educación.

### *Ideología e Identidad*

Sobre este tema, Bernatené (2023), Anaya (2023) y Molina-Pérez et al. (2024), si bien no aluden de manera específica al concepto de ideología, sí analizan el papel que el discurso y políticas neoliberales han jugado en la formación de identidades docentes. Mientras que las primeras dos muestran cómo las modificaciones conceptuales y discursos del neoliberalismo se adhieren a las identidades docentes a través de análisis de corte hermenéutico, los terceros recurren a la Teoría fundamentada para observar cómo influye el discurso neoliberal y prácticas empresariales en las concepciones onto-epistémicas de los docentes y, por ende, en su identidad profesional. A través de entrevistas semiestructuradas, muestran cómo los docentes pueden reconstruir sus identidades a partir de rupturas y transformaciones conceptuales.

Respecto a la enunciación específica de la cuestión ideológica y la manera en que un docente se identifica con una institución, rescaté el trabajo de Díez-Gutiérrez (2020) sobre ideología en la formación inicial docente. Para tratar la información derivada de entrevistas y grupos de discusión, toma como referente teórico el análisis crítico del discurso de Teun van Dijk, y concluye que los docentes universitarios tienden a reproducir, especialmente de forma implícita, valores y actitudes vinculados al discurso social dominante, marcado por un imaginario económico, social y mental neoliberal; aunque de forma explícita intenten ser críticos con el mismo.

También, desde el análisis ideológico del currículo, Gómez Cuevas et al. (2017) se preguntan por el origen y la legitimidad que tiene un currículo de formación docente, así como los efectos que este produce en la capacidad de significar, apropiar y reproducir configuraciones identitarias. A través del análisis documental, los autores declaran que la ideología se reproduce, es recibida y circula de un modo totalizante, homogeneizadora y violenta, que deja abierto el

espacio para la ausencia en su cuerpo de saberes a los futuros docentes de la complejidad, la incertidumbre y la riqueza de formas diversas de entender el mundo.

Con un abordaje teórico de corte más althusseriano y crítico, González Castro (2017) advierte la manera en que, dentro de conceptos como identidad, ideología y hegemonía, aún están presentes antiguas discusiones de estrategias de control social. En las conclusiones de su investigación documental, el autor afirma que las identidades se construyen desde las concepciones ideológicas bombardeadas por los aparatos ideológicos del Estado y la industria cultural.

En el trabajo de Cieri (2019), se hace un recorrido por teorías tradicionales, críticas y poscríticas del currículo para analizarlo como dispositivo ideológico. En su investigación documental, concluye que negar el componente ideológico en la educación obstaculiza la posibilidad del debate epistemológico, por lo que resalta la importancia de discutir estos temas en el ámbito educativo. Por último, resalta la importancia de ser capaces de identificar el currículo oculto, para desactivar los elementos que resultan indeseables.

Por otro lado, Southwell (2021), argumentando a través de factores históricos, políticos y socioculturales, se apoya en el APD y establece relaciones entre pedagogía e ideología política, enfocándose en la manera en que el contexto argentino de la segunda mitad del siglo XX, sumergido en una lucha antagónica entre corrientes democratizadoras y de restricción conservadoras, ha provocado que el docente deba ir “encontrando las maneras de posicionarse en estas coordenadas cambiantes, actualizando sus sentidos y renovando su función social” (p. 543).

En Bringas (2022) puede leerse una reflexión acerca del involucramiento del Estado en la formación de identidades docentes mediante la interpelación ideológica hecha a través de los

discursos oficiales. La autora apela a favor de una formación que permita que las y los profesores puedan reconocerse más allá de las demandas de la ideología bajo la que fueron formados.

También podemos observar trabajos como los de Atienza y Van Dijk (2010) que, desde el análisis crítico del discurso, examinan libros de texto españoles de educación secundaria que muestran un prejuicio ideológico y sistemático etnocéntrico que favorece a los grupos europeos y españoles frente a migrantes y grupos no europeos. Concluyen que estos libros de texto tienen el potencial de afectar la formación de identidades con ideologías eurocéntricas.

En la misma línea, Moreno (2015) conjuga el análisis crítico del discurso con el análisis de discurso de Laclau et al. (2001). Otorga una definición de ideología en plural, como sistemas de creencias que se disputan el sentido del orden social y se articulan en discursos identitarios para constituir intereses de grupo.

Finalmente, Larraín (2017) hace un repaso histórico de los conceptos de ideología e identidad, con el objetivo de exponer el vínculo que tiene la ideología en la constitución de identidades. De acuerdo con este autor, para que la ideología interpele efectivamente al sujeto e influya en la constitución de su identidad, es necesaria la existencia de ciertas condiciones discursivas que provoquen que el sujeto se identifique con una ideología. Aceptar una ideología es aceptar una pertenencia y una identificación.

### ***Hallazgos de la revisión de la literatura***

Los trabajos que se dedican exclusivamente a los LCE son escasos, por lo que supone un posible vacío en cuanto al conocimiento que se tiene respecto a la constitución de la identidad y en particular a los procesos de formación de IPD en los LCE. Esta situación, lejos de ser desalentadora, abre la posibilidad de realizar una aportación tanto relevante como significativa al campo de la investigación educativa y las ciencias de la educación. Junto con esto, contribuye de

manera focalizada al conocimiento que la UABC tiene sobre los egresados LCE que regresan a ella como formadores de nuevas generaciones y que, en consecuencia, son parte constitutiva de la UABC, aprovechando la oportunidad de observar la manera en que un contexto geográfico puede influir en la constitución de una IPD en particular (Orozco-Gómez, 2023b).

Las aportaciones de los trabajos realizados permiten trazar líneas teóricas y estrategias metodológicas para fundamentar esta investigación. Por un lado, se han logrado establecer definiciones de las IPD como resultado de trabajos empíricos. Además de lo anterior, en su conjunto, muestran un panorama sobre los distintos momentos en lo que se constituyen las identidades profesionales, así como los factores institucionales, biográficos y contextuales que también contribuyen a lo mismo. Estos aportes fueron de ayuda para establecer un marco conceptual inicial para poder pensar las IPD con mayor solidez, no sólo desde el punto de vista empírico, sino también desde la reflexión teórica.

Por otro lado, en cuanto al diseño metodológico, mayormente, recuperan la investigación documental, la observación, el grupo focal, la entrevista semiestructurada y otras estrategias narrativas para recabar información. La mayoría de los trabajos son de corte empírico, situados en instituciones de educación superior específicas y se realizan en su mayoría desde un enfoque sociológico, con algunas excepciones. Para el caso del tema de la ideología, la investigación documental también se presenta como una opción metodológica recurrente. La revisión de las estrategias metodológicas, me permitió reflexionar sobre cuáles de ellas concordaban de mejor manera con esta investigación. Los resultados dieron cuenta de que la recuperación de las voces de los participantes demostró tener una capacidad de recolección de información importante.

Otra situación que pude observar después de esta revisión, es que un estudio tentativo sobre la identidad docente se quedaría incompleto si sólo acudiera a los estudiantes en

formación, ya que estos no han experimentado todavía algunos de los elementos claves en su constitución, por ejemplo, la experiencia laboral como profesionista o la adaptación a las instituciones en las que ejercen, estas últimas con capacidad para tener efectos profundos en los profesores y otros profesionales de la educación con modelos de organización que se presentan como neutrales, pero capaces de reconstituir las IPD, identificándoles más como un técnico que como un profesor (Ball, 1993). De la misma manera, con todo y la relevancia de las narrativas de los participantes, me di cuenta de que era necesaria una triangulación con el discurso institucional, el currículo y/o los planes de estudio. Para esto y para los trabajos teóricos sobre ideología e identidad, la investigación documental probó ser una estrategia recurrente.

En cuanto a los trabajos sobre ideología, encontré pocos que la problematizaran con la constitución de identidades, además de que suelen recurrir a conceptualizaciones de ideología que la definen como un conjunto de ideas particulares respecto a algo, dejando de lado el papel práctico, existencial e identitario presente en autores como Hall (2010) y Žižek (1992), a quienes abordo en el capítulo del Marco teórico. Por eso destaco trabajos como los de Larraín (2017), Atienza y Van Dijk (2010) y Moreno (2015) que, aunque estos dos últimos son anteriores al 2013, recurren a otro tipo de aparatos críticos para el análisis ideológico e identitario. La revisión de estos textos, me permitió encontrar algunos argumentos para uno de mis supuestos iniciales, es decir, el papel que la ideología juega en la constitución de identidades que, aunque quizá carezca de mayor cantidad de producción académica, logró esbozarse como una apertura para el estudio de estos temas según lo muestra la evidencia empírica.

### **Justificación**

Aunado a lo ya expuesto, propongo resaltar la importancia de realizar una investigación que analice la constitución identitaria de las y los docentes LCE. Si bien, existe un antecedente

importante como el trabajo comparativo realizado por Navarrete (2018) con las identidades de pedagogos de dos universidades mexicanas, este trabajo vincula una categoría concreta como la IPD a una profesión específica como la Licenciatura en Ciencias de la Educación. Otra particularidad es la investigación y recuperación de información acerca de la emergencia de una profesión, la primera en su tipo, en una universidad pública estatal mexicana, con ello aparece la oportunidad de abonar a una colección de conocimiento escasa, y que encuentra justificación en que es posible que la región geográfica del noroeste de México y la dimensión histórica aporten elementos ideológicos particulares que han permitido que las ciencias de la educación formen un tipo de profesional peculiar en la forma en que entiende epistemológica e ideológicamente a la educación y la docencia. Una singularidad más reside en la misma profesión de LCE, pues la variedad de áreas en la que se forma difiere de aquellas que tienen una formación disciplinar especializada y no tiene, a diferencia de otros profesionales de la educación, una relación exclusiva con la docencia.

Este último aspecto contribuye también a la posibilidad de que la UABC conozca mejor a los profesionales LCE que está formando, identifique las fortalezas y oportunidades de quienes, al egresar, vuelven a la universidad no como trabajadores sino como formadores y transformadores de la propia institución. Brindará también ocasión para comprender qué es lo que logra identificar con mayor potencia a un LCE con su profesión y con su institución formadora, proporcionando insumos para convocar y atraer a futuros estudiantes hacia esta licenciatura.

Un estudio sobre las IPD desde las ciencias educativas, además de que contribuirá a una comprensión más profunda sobre cómo los LCE perciben su papel, labor y relación con la educación, brindará insumos para repensar el diseño de planes, programas y formulación de

políticas educativas universitarias, así como a la formación docente, que es un proceso fundamental en las instituciones de educación superior, pues afecta tanto a la práctica docente como al aprendizaje de los estudiantes (Sánchez et al, 2023). Al comprender la manera en que los docentes LCE experimentan y dan forma a su IPD, se pueden pensar estrategias que apoyen su desarrollo profesional, mejoren el proceso de enseñanza aprendizaje y enriquezcan la experiencia educativa de los estudiantes.

De la misma manera, es necesario atender el desarrollo intelectual, afectivo y ético del profesor y profesional de la educación, “pues se le demanda su acción para reconstruir la cultura y comprender su situación como sujeto activo en la creación de una mejor sociedad” (Barrón y Valenzuela, 2022, p. 35). Con esto en cuenta, este trabajo permitió abrir un espacio para que las y los docentes reflexionen sobre su propia práctica, sus ideas, su lugar dentro del campo educativo, su propia historia, trayecto de vida y formación.

Esta investigación también puede generar un camino teórico, metodológico e historiográfico para que se desarrollen trabajos sobre otras identidades profesionales en la universidad y la región, que son escasos si no es que nulos, contribuyendo así a un conocimiento más amplio sobre cómo se construyen y transforman las profesiones, así como la manera en que se fortalecen las identidades profesionales y se generan sentidos de pertenencia.

Por último, otro aspecto al que puede contribuir esta investigación es en el abordaje teórico con el que se indaga sobre los procesos de constitución de la subjetividad, sumándose a los trabajos realizados desde la crítica de la ideología y el APD, que aportan una visión distinta, abierta e histórica que permite estudiar no una identidad profesional constituida en determinado tiempo, sino como un proceso de identificación que se mueve junto con la historia, la ideología y la cultura. Además de lo anterior, deja abierta la posibilidad para que se desarrollen trabajos

similares en otras universidades y regiones del país que permitan comparar y enriquecer tanto la historia de la educación como de los sujetos involucrados en su constitución.

### **Cierre del capítulo**

Este primer capítulo significa el esfuerzo por presentar de manera sintética y sistemática los componentes elementales de la investigación doctoral, previo al trabajo de campo. Se establecieron algunos aspectos contextuales, como el apartado relativo a la emergencia de las ciencias de la educación y la situación de la licenciatura de la UABC en el panorama nacional y regional, lo que permitió dar paso al planteamiento de las preguntas y objetivos de investigación. Posteriormente, se presentaron los resultados de la investigación documental relativa a la producción científica sobre la IPD, ideología e identidad. A partir de lo anterior, fue posible generar una serie de supuestos al respecto para, finalmente, reflexionar sobre la relevancia de este trabajo para la investigación educativa.

## Capítulo 2. Marco Contextual

El escenario donde se desarrolla una investigación no se encuentra aislado ni del espacio ni del tiempo que lo rodea, este “pertenece a una totalidad mayor que lo determina; la dimensión histórica es parte del proceso actual” (Cifuentes, 2011, p. 107), por lo que resulta necesario un marco contextual que dé cuenta de los escenarios físicos e históricos en los que se despliega la investigación. En este caso, la caracterización del contexto particular en el que se desarrolla este trabajo permite comprender con mayor profundidad tanto a la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), como al programa educativo, a los planes de estudio y a los Licenciados en Ciencias de la Educación (LCE).

Este capítulo se divide en cinco apartados. Los primeros dos abordan distintas dimensiones históricas y culturales del contexto bajacaliforniano. En el tercero se presenta una breve semblanza de la UABC en el que se integran testimonios de los LCE PTC fundadores de la licenciatura, que a la vez contrastan y complementan la narrativa histórica-contextual. En el cuarto apartado se hace un recuento de algunos de los acontecimientos que giraron alrededor de la emergencia e instauración de la licenciatura y su situación actual. Finalmente, el quinto apartado sirve para esbozar el cierre del capítulo.

### **Baja California, el estado 29**

Baja California es el estado ubicado en la punta noroeste de México. Colinda con Sonora al oriente y en dirección austral con Baja California Sur, mientras que al norte limita con la opulenta California estadounidense. En su carácter de península, es flanqueada por el Océano Pacífico, el Golfo de California y atravesada de sur a norte por una cadena montañosa en la que destacan la Sierra de Juárez y la Sierra de San Pedro Mártir. Sus particularidades geográficas le otorgan amplias zonas desérticas, pero también bosques, valles fértiles y extensos litorales.

La situación de frontera con los Estados Unidos (EE.UU.) en la que se desarrolla históricamente Baja California, lo ha posicionado como un lugar estratégico para la relación binacional, pero además, lo ha convertido en un punto de paso y encuentro para migrantes nacionales e internacionales que “han dibujado un complejo trasiego de costumbres, afanes, idiosincrasias e intereses, convirtiendo a sus ciudades [...] en crisol de una sociedad multicultural en busca de mejores condiciones de vida” (Filio, 2010, p. 21).

Desde el siglo XIX, el territorio bajacaliforniano atrajo una cantidad importante de población que buscaba aprovechar las oportunidades que ofrecía en recursos minerales y agricultura (Schorr, 2006), sin embargo, durante este periodo y comienzos del siglo XX, no era un territorio con mucha población ni contaba con certezas de desarrollo social o económico (Filio, 2010).

El periodo de 1910-1940 es de lento crecimiento poblacional, pero da inicio el desarrollo económico. El reparto a campesinos mexicanos de tierras destinadas al cultivo del algodón; la creación del Distrito de Riego del Río Colorado, y de una Zona Libre de intercambio económico con Estados Unidos, además de la construcción del Ferrocarril Sonora-Baja California, impulsan al territorio en su desarrollo agrícola, turístico, comercial y de servicios. (p. 22)

Consolidándose política y económicamente frente al centro del país, logró instituirse como estado el 16 de enero de 1952. Ante el desarrollo de la región y la creciente llegada de población migrante, la educación superior constituía todavía un asunto pendiente (Filio, 2010), deuda que sería abordada desde el mismo surgimiento del estado, pues el primer gobernador, Braulio Maldonado, incluyó en su programa la creación de la Universidad Fronteriza de Baja

California (Castro, 2016), aunque ante los desafíos que implicaba la organización del nuevo estado, no fue un proyecto prioritario (Piñera, 2020).

En la actualidad, de acuerdo con el más reciente censo del INEGI (2020), cuenta con una población de 3 769 020 habitantes, distribuidos principalmente en los municipios de Tijuana y Mexicali, seguidos de Ensenada, Playas de Rosarito, San Quintín, Tecate y San Felipe. Es el estado mexicano con mayor número de inmigración extranjera, provenientes principalmente de EE.UU., Honduras, Venezuela y Haití; en cuanto a la inmigración interna, las poblaciones provenientes de Sinaloa, Chiapas, Guerrero, Sonora y Veracruz son las más numerosas (INEGI 2020; Data México, 2023). Además, las recientes políticas migratorias de los EEUU han resultado en la repatriación a Baja California de más de 99,918 connacionales procedentes de aquel país, pero que son originarios de Chiapas, Oaxaca, Guerrero, Veracruz, Puebla, Michoacán, Jalisco, Estado de México, Sinaloa y la misma Baja California (Instituto Nacional de Migración [INM], 2022).

Dentro de las principales actividades económicas del estado se encuentran el comercio, servicios no gubernamentales, servicios de alojamiento temporal y preparación de bebidas y alimentos, industrias manufactureras y servicios de salud y asistencia social (Data México, 2023).

### **La dimensión fronteriza de Baja California**

Una frontera implica una ruptura entre dos espacios que no se refiere sólo a límites territoriales, sino también a una discontinuidad económica, política, comunicativa y cultural (Giménez, 2007b). Para el caso bajacaliforniano, más que hablar de una frontera, debe hablarse de una franja fronteriza, un espacio que se extiende sin límites precisos de ambos lados de la línea divisoria. “La frontera es simplemente una línea político-administrativa que se mide en

términos de longitud pero no de anchura. La franja fronteriza, en cambio, es un territorio” (p. 20).

La discusión por las definiciones y significados de este espacio “ha estado enmarcada en gran medida por perspectivas estereotípicas que, desde el lado mexicano, la asocian con la desnacionalización y el entreguismo nacional, así como con la corrupción de las costumbres” (Valenzuela, 2000, p. 38). En la Tabla 6 se presenta de manera resumida una breve exposición de cómo ha sido interpretada esta región, a partir del trabajo realizado por Balderas (2009), quien clasifica las visiones de la frontera desde dos perspectivas a las que llama tradicionales y emergentes.

**Tabla 6.** *Perspectivas desde donde se ha visto a la región fronteriza mexicana*

<b>Tradicionales</b>	<b>Descripción</b>
Desierto cultural	Se establece la oposición centro/frontera, donde el primero representa la civilización y la segunda la barbarie.
Orilla cultural	El centro irradia la cultura y lo mexicano, pero de esto llega poco a los territorios fronterizos. Su población, alejada geográficamente del centro, aunque mexicana, posee pocos de sus elementos.
Trinchera cultural	Fundamentada en la escuela de Frankfurt, esta perspectiva ve la región como un espacio donde ha penetrado la cultura de masas enajenante y alienante de Estados Unidos.
<b>Emergentes</b>	<b>Descripción</b>
Paradigma post-TLC	A partir del discurso oficial, la frontera ahora es vista como un espacio moderno, libre y abierto para el intercambio de mercancía y cultura, estableciéndose como un modelo a seguir.
Sitio de reafirmación de la identidad nacional	Visión académica fundamentada en trabajos empíricos, se deshace de categorías centralistas, aborda la frontera desde la otredad y la alteridad. Propone que el fronterizo reafirma sus valores heredados y los conjuga con su propia definición de lo mexicano.
Laboratorio de la postmodernidad	Se establece a la frontera como una región de hibridación cultural, se considera como un laboratorio de experimentación social, económica y cultural.

Narrativas identitarias	No existe una identidad fronteriza, sino múltiples identidades que se definen de forma relacional a partir de distintas categorías como raza, género, clase, entre otras.
Etnocentrismo fronterizo	Perspectiva chicana de corte etnográfico, establece a la frontera como “herida abierta” y espacio de tránsito, además de utilizar a la frontera México-EE.UU. como el modelo para el estudio de otras regiones fronterizas.

---

Fuente: Elaboración propia, a partir de Balderas (2009).

Las visiones tradicionales, acaso románticas de la identidad bajacaliforniana, la suelen situar como moderna desde su nacimiento, vinculada de manera inexorable a la California norteamericana y cuyas ciudades se olvidaron de modelos coloniales europeos:

Aquí fueron otros valores los que influyeron en el nacimiento y diseño de las principales localidades de Baja California, fue el capitalismo, la promoción de bienes raíces, la explotación minera y del campo con fines de exportación, los servicios, el turismo, el comercio, un desarrollo distinto que desde ahí nos marca identitariamente a los bajacalifornianos. (Piñera, 2020, p. 45)

Estas perspectivas son criticadas bajo el argumento de que lo que se ha llamado *identidad bajacaliforniana* desde finales del siglo XX se refiere más bien “a la identidad regional del conjunto cultural occidental, con una fuerte exclusión de la participación sociocultural de elementos indígenas nativos” (Magaña, 2006, p. 34). El problema, se afirma, es que lo bajacaliforniano “se ha construido con la negación de su pasado, salvo el que se ha escogido que está relacionado con la historia urbana de principios del siglo XX” (p. 34) y finales del XIX como “una historia victoriosa del triunfo de la civilización sobre la barbarie, de la ciudad sobre el campo, de la tierra prometida sobre el desierto” (p. 34).

## La Universidad

La intención de contextualizar los distintos periodos de la historia de la UABC ha resultado una tarea que se convirtió en una investigación aparte por sí misma. A pesar del esfuerzo, los borradores redactados y la cantidad de horas invertidas, me di cuenta que la elaboración de un marco histórico que dé cuenta del desarrollo de la UABC requeriría de un esfuerzo concentrado de manera exclusiva a esa tarea. Para empezar, me encontré con la dificultad de encontrar bibliografía y fuentes que no provinieran de la universidad misma, ya sea por su inexistencia o por su inaccesibilidad. El libro coordinado por Piñera (1997) para los 40 años de la UABC y la actualización para el aniversario 60 (Piñera y Méndez, 2017) parecen ser los esfuerzos más considerables realizados hasta la fecha para presentar una historia de la universidad, y en buena medida se limitan a un recuento de fechas, eventos, logros y cifras que, a una historia, ya no digamos crítica, de la institución. Lo mismo ocurre en casos como en Trujillo (2006), quien presenta un libro conmemorativo que apunta al fortalecimiento de la identidad universitaria; o en Piñera (2002), donde bajo la convocatoria nacional de hacer una historia de la educación superior en México, se realiza una semblanza histórica de la UABC que bien podría ser un resumen de lo ya dicho en Piñera (1997); o también González (2009), quien recopila y publica los testimonios recogidos para la elaboración, precisamente, del primer libro coordinado por Piñera (1997). A partir de lo anterior, presento un muy breve resumen a manera de contextualización, el cual divido en cuatro periodos temporales que van desde el surgimiento de la universidad hasta la actualidad. El primero abarcan las décadas de los 50 y 60, el segundo los años 70, el tercero del 80 al 90 y el cuarto periodo del 2000 a la actualidad.

*Antecedentes, arranque y primeros pasos: los 50 y 60*

La UABC es una institución de educación superior pública y autónoma, cuyos antecedentes históricos se remontan a la década de los 50's con el reconocimiento de Baja California como entidad federativa de los Estados Unidos Mexicanos, esto movió al nuevo estado a buscar la creación de una institución de educación superior, siendo la fecha oficial de su creación el 28 de febrero de 1957, con la promulgación de su ley orgánica. Esta institución inició actividades en las instalaciones de la Escuela Cuauhtémoc de Mexicali (Universidad Autónoma de Baja California [UABC], s.f.), expandiéndose en los años inmediatos a los municipios de Tijuana, Ensenada y posteriormente a Tecate.

De acuerdo con Piñera (2020), la UABC y la entidad se han desarrollado acompañados y a la par, considerando, incluso, que lo bajacaliforniano inicia junto con ella. Argumenta que, al igual que el estado, la universidad surgió sin el apoyo que tuvieron otras entidades e instituciones universitarias del país.

¿Qué significaba este apoyo para las otras universidades? Pues, una tradición preexistente de enseñanza superior [...] Muchas de las universidades públicas estatales se fundaron en un edificio con una tradición de educación superior, en cambio, aquí en Baja California se empezó, a mí me gusta decir, prácticamente de cero. ¿Qué había?, solamente primarias, secundarias, una normal por allí, una preparatoria en Mexicali, otra preparatoria en Tijuana y para de contar, así nació la universidad.

No recibió el apoyo correspondiente a una universidad de nueva creación, no se le otorgó un presupuesto, no se le construyeron instalaciones, pero esas son condiciones que a mí me gustan también. Yo veo que la UABC ahí tiene un rasgo que es propio de la idiosincrasia de Baja California, empezar desde abajo. Muchas de las personas que han hecho capitales han venido de fuera sin recursos y han empezado aquí desde cero, eso nos

puede llevar al concepto de la cultura del esfuerzo como marca de identidad bajacaliforniana de esa época, y bueno, es explicable que las instituciones tengan las características propias de la entidad a la que pertenecen. (Piñera, 2020, p. 56)

Desde un punto de vista más socioeconómico que cultural, Estrella y Mungaray. (2010) coinciden en que universidad y estado se han forjado en compañía. Así, el crecimiento de la UABC se planea para que sea simultáneo en toda Baja California (Castro, 2016) y se aleja de los programas tradicionales de otras universidades para orientarse de acuerdo

a las características y retos de los principales municipios de la entidad: economía y comercio en Tijuana, donde se concentraban las más importantes actividades económicas; oceanografía en Ensenada, donde las actividades con el mar eran dominantes; y pedagogía en Mexicali, con un valle próspero y poblaciones rurales dispersas que demandaban profesores que completaran la tarea educativa. (Estrella y Mungaray, 2010, p. 5)

Bajo esa lógica es con la que se crean las primeras escuelas e institutos de investigación durante la década de los 60 's, donde también la rectoría y la universidad comienzan a organizar su estructura administrativa, así como a construir los primeros edificios. Todavía en la lucha por reconocimiento y obtención de los recursos necesarios se enfrenta también a los primeros conflictos con la Escuela de Pedagogía en 1969, donde no se cedió al intento de la UABC de pedirles el bachillerato como requisito de entrada. La Escuela, fundada en 1960, surgió con el propósito de cubrir la demanda educativa de educación básica y media superior, por lo que su propósito fue formar docentes especializados en distintas áreas como las ciencias sociales, físico-matemáticas, químico-biología, literatura e inglés.

### ***Conflicto y agitación social en los 70***

Esta década fue un periodo a la vez conveniente y conflictivo para la universidad. Por un lado, se beneficia en atención y presupuesto por la cercanía entre Milton Castellanos, entonces gobernador de la entidad y el presidente Luis Echeverría, quien en el 71 realizó la declaración de Villahermosa en el contexto de una reforma educativa que prometía la no intervención del Estado en instituciones de educación superior y pacificar los conflictos estudiantiles (Piñera et al., 1997). Se crearon nuevas carreras de ingeniería, ciencias de la salud y veterinaria; la población tanto académica como estudiantil se encontraba en amplio crecimiento y la universidad comienza a invitar intelectuales y académicos de institutos de investigación y educación superior del centro de México.

Por otro lado, la segunda mitad de la década también fue un momento de agitación política dentro y fuera de la institución; de movimientos sindicales, paros, huelgas y confrontaciones entre autoridades universitarias y maestros y estudiantes (Piñera et al., 2017). Continuaron los conflictos con la Escuela de Pedagogía, se da una toma de terrenos por parte de estudiantes en Tijuana, evidenciándose una fuerte presencia estudiantil y su involucramiento en la apertura de espacios y vida política del país, quienes más de una vez se posicionan del lado de movimientos obreros, organizaciones sindicales y los sindicatos universitarios en ciernes (Gómez, 1997).

El antagonismo social de la época puede verse reflejado en los discursos de los mismos rectores que fungieron en este período. En 1975, el rector López Moctezuma se dirigía a estudiantes en Tijuana de esta forma:

Por eso, cometen un grave error aquellos que pretenden, por un lado, enfrentar a la universidad con la sociedad en nombre de metas que le son extrañas; y por el otro, quienes quieren, en nombre de esa sociedad, limitar la conciencia de la universidad por lo

que se supone que tiene de amenazante. Ante este dilema, ¿cuál es el justo medio?

Asimilar, no destruir. Claro que en la asimilación hay cambio; asimilación implica transformación, pero la transformación propia de organismos que ha hecho suyas sustancias que ya no le son extrañas. (López, 1997, p. 110)

En el mismo sentido, Castro Bojórquez inicia de forma categórica su gestión, cuando en su discurso de toma de protesta en 1979, deja claro cuál debe ser el papel de la universidad:

La finalidad más profunda y definitiva del quehacer universitario es, sin duda alguna, la realidad estatal, la realidad nacional, pero tal y como concretamente existe.

La universidad no debe ser ariete de la aberración. No debe formar revolucionarios de lo imposible, debe formar una conciencia y actitud crítica frente a la realidad en un clima de responsabilidad, madurez y libertad. (Castro, 1997, p. 115)

Doy atención a esta década en particular, porque es justo bajo este contexto político que se desarrollarán los acontecimientos que dieron pie al conflicto entre la naciente Escuela de Ciencias de la Educación y la pionera Escuela de Pedagogía, una protagonista de la agitada década de los setenta.

### ***Estabilidad y nuevas políticas: los 80 y 90***

Los 80 llegaron con un acontecimiento significativo para la UABC, me refiero a la huelga sindical de 1980-1981, que comenzó con un aparente asunto laboral, pero que también se torna ideológico al oponerse al sistema político hegemónico en México. Se lucha por apaciguar a estudiantes y maestros. También comienza la disolución de las organizaciones estudiantiles entre discursos contrapuestos sobre qué y cómo debía ser la universidad (Gómez, 1997), como ejemplo, el fragmento recién citado de Castro Bojórquez.

Sin quedarse al margen de las crisis económicas de ambas décadas y problemas para satisfacer la creciente demanda de estudiantes que buscan ingresar, Gómez (1997) caracteriza este periodo como uno de estabilidad y desarrollo planificado donde comienzan a registrarse los planes de estudio, se realizan consultas, diagnósticos y el primer plan de desarrollo institucional en 1983.

Durante la última década del siglo XX, la UABC inicia una serie de cambios en sus políticas educativas que buscan situar en el panorama internacional a la institución. Cambia su organización académica y administrativa, pone en práctica los modelos curriculares flexibles con un sistema de créditos, se busca mayor interdisciplinariedad y actualización docente. Junto con lo anterior, los años 90 marcaron una recomposición de la relación entre el sector público y privado (Piñera et al., 2017). Existe un acercamiento y una apertura al sector empresarial para que pueda participar y opinar sobre cómo se forman a los profesionistas en Baja California.

### ***Perspectiva global, calidad y competencias: del 2000 a la fecha***

El siglo XXI continúa la tendencia de la década anterior. Las relaciones con el sector empresarial se fortalecen y se adopta el enfoque por competencias. Para la UABC, la primera década del nuevo milenio se define en gran parte por privilegiar lo académico por sobre lo administrativo, la acreditación de programas, certificación de procesos y ampliar la cobertura. Se da una reforma educativa tanto en lo académico como en lo administrativo para lograr lo anterior (Piñera et al., 2017).

Los últimos 15 años la universidad se ha enfocado en la integración a las políticas y tendencias globales que fueron surgiendo con el nuevo siglo, como la calidad educativa, la transparencia, la responsabilidad social, medio ambiente y equidad. Tanto la acreditación y reconocimiento de sus programas a nivel nacional e internacional continúan como temas

prioritarios, así como el incremento de los académicos dentro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII), el impulso de modalidades educativas en línea mediadas por la tecnología, los programas de formación Dual y microcredenciales.

### **La creación de la licenciatura en Ciencias de la Educación en la Universidad Autónoma de Baja California**

Las condiciones del origen de la licenciatura en Ciencias de la Educación estuvieron marcadas por el conflicto de los participantes y el debate entre la tradición pedagógica alemana y la tradición francesa de las ciencias de la educación. Si bien esto surge como una polémica europea, en las instituciones de educación superior mexicanas se desarrolló un debate similar entre los afines a la pedagogía y aquellos que veían en las ciencias de la educación una opción más apropiada para el rango profesional.

Algunas huellas de este debate pueden verse de manera indirecta en Navarrete (2018), quien cuenta que para 1934, rivalidades entre normalistas y universitarios se intensificaron con la separación de la Escuela Normal Superior de la entonces Universidad Nacional, en la que se generaron la maestría y el doctorado en Ciencias de la Educación. Para 1943, el Departamento de Ciencias de la Educación que dio origen a estos posgrados, fue reemplazado “por el Colegio de Pedagogía, cambiando con ello no sólo la denominación, sino también el enfoque epistemológico y profesional de la Pedagogía en la Universidad” (Navarrete, 2018, p. 60). Esta derrota de la escuela francesa queda sellada con la sustitución de la maestría en Ciencias de la Educación por la maestría en Pedagogía.

De la misma manera, en el repaso histórico que hace Navarrete (2018) de los planes de estudio de las carreras de Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y la Universidad Veracruzana (UV), puede observarse la manera en que la polarización entre la

tradición alemana y la francesa parece encontrar un centro con el viraje de la pedagogía hacia las ciencias de la educación. Lo anterior queda manifiesto de forma particular en la UV, con la creación en 1977 de un plan de estudios de Pedagogía que acercaba a sus estudiantes a los postulados de las ciencias de la educación y a la investigación científica.

Este ajuste en la pedagogía universitaria mexicana no haría sino intensificarse con el afianzamiento de la tecnología educativa y los planteamientos de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) que emergió en la década de los 90s (Navarrete, 2018). La autora no nombra estos cambios como un acercamiento de la pedagogía al terreno de las ciencias de la educación o un incursión de las segundas en la primera, sin embargo, son una señal de que los límites territoriales de estos dos discursos continuaba en constante movimiento, y que el discurso de la tradición francesa se fortalecía dentro de las universidades, suturando con sus hilos y aguja el espacio abierto del estudio sobre lo educativo, aunque sin ser nombrado de forma oficial en planes y títulos de las carreras más afines a la tradición alemana.

En 1970, tres años después de que en Francia se registró la primera Licenciatura en Ciencias de la Educación, la Universidad de Monterrey (UDEM), institución religiosa de sostenimiento privado, haría lo propio en México (Castellanos Ramírez y Niño Carrasco., 2020). En lo que toca a instituciones públicas, fue hasta 1977 que, según cuenta la historia oficial de la propia UABC, estudiantes de la entonces Escuela de Pedagogía comenzaron a demandar que se modificara su estatus profesional a uno de “carácter científico-educativo” para estar a la par de otras profesiones y no fueran subestimados; este evento culminó en 1978 con la fundación de la Escuela de Ciencias de la Educación (Castellanos Ramírez y Niño Carrasco., 2020) y la primera licenciatura en Ciencias de la Educación de una universidad pública en México.

La versión de estudiantes que solicitan la modificación de su estatus profesional, puede ser contrastada con los testimonios de quienes vivieron ese proceso:

Son mentiras lo que dicen los libros, pero quieren dar una un panorama bonito, claro, perfecto, de la emergencia de la UABC, que no es cierto, ¡claro que no es cierto! [...] Yo tenía 18 años, 17, 18 estábamos bien menso, no andábamos en ese mitote de la *polaca*. Entonces, que tú me digas: es que las autoridades dicen que los estudiantes reclamaban profesionales, ¡mentiras, claro que son mentiras! entonces yo intuyo, insisto, en que hubo un origen asociado a esta cuestión de irle cerrando espacios a este grupo de sujetos que eran muy activos políticamente, en el plano de las diferencias ideológicas con el Gobierno. (LCE1)

En principio creo yo que fueron situaciones con el gobierno del Estado, porque Pedagogía tenía un espacio en la educación oficial, en la educación formal del Estado y se les asignaba una cantidad de horas a cada uno de los egresados, entonces llegó un momento en que el Estado no podía cumplir con eso y Pedagogía empezó a generar conflictos de protestas porque les iban disminuyendo la cantidad de horas que se les daban al egresar. (LCEJ1)

El cambio de una escuela por otra no fue meramente de nombre, y no se debió nada más a una supuesta demanda estudiantil, sino que escondía también un trasfondo político e ideológico que significó una lucha de poder al interior de la universidad:

El origen de la Escuela de Ciencias de la Educación fue espinoso y generó conflictos que perduraron a lo largo de su gestación. Esta situación fue inevitable, ya que el surgimiento de este centro implicó la desarticulación gradual de la Escuela de Pedagogía, caracterizada entonces como rebelde y conflictiva [...] Esta escuela tenía una marca que

la distinguía de otras dependencias universitarias: desde fuera era vista como un centro de agitación política permanente. (Gómez, 1997, p. 140)

Aunque, con otras palabras, así también lo expresa una de las estudiantes que vivió el conflicto y que, para 2024, era la única de aquella época que permanecía activa dentro de la FCH como PTC:

ahí era el nido de víboras, era el nido de la masa crítica que envolvía a los estudiantes en las broncas sociales. [...] los que dirigían la orquesta eran los de Pedagogía, profes y estudiantes, entonces, yo creo que hay una liga política [...] más bien, una decisión política, en darle matatena a la Escuela de Pedagogía con el cuento, la historieta esa, de mejorar la profesionalización y esas historias raras. (LCE1)

De acuerdo con Piñera (1997), pareciera ser que, desde su fundación en 1960, la Escuela de Pedagogía se había desarrollado bajo el signo del antagonismo. Mientras que la UABC pretendía —además de satisfacer la creciente demanda de profesores de secundaria en el estado— formar a los estudiantes para la educación superior, estudiantes y docentes la concebían como una escuela normal enfocada en la enseñanza secundaria. El primer choque entre estas concepciones se da en 1969, cuando la UABC hace su primer intento de darle el rango de licenciatura a la carrera, exigiendo el bachillerato para su ingreso. La inconformidad de estudiantes y maestros derivó en un paro, colocación de banderas rojinegras en Rectoría y el acuerdo de permitir la inscripción sin bachillerato, siempre y cuando este se cursara durante los primeros dos años de haber ingresado. Para la siguiente administración rectoral, finalmente se logró eliminar cualquier condicionamiento y de nuevo se permitió el ingreso sin bachillerato.

Durante la siguiente década, la Escuela de Pedagogía también participó activamente en movimientos políticos y sociales en Baja California, solidarizándose con otros sectores, críticas y

demandas que involucraban no sólo a la UABC, sino a la política nacional y estatal; además de ser la fundadora de la primera organización sindical de trabajadores dentro de la universidad (Padilla y Zepeda, 1997). La escuela de Pedagogía se había convertido en un centro de reunión estudiantil para organizar “marchas y mítines”, además de que de ahí “habían brotado movimientos orientados a la obtención de plazas para los egresados y, en días no muy lejanos, un puñado de estudiantes habían sido aprehendidos por la policía acusados de realizar actividades subversivas” (Gómez, 1997, p. 141).

En 1977, bajo el supuesto argumento de la demanda estudiantil por la profesionalización de la carrera, se invitó a especialistas del Centro de Didáctica de la UNAM, posteriormente el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE), para ayudar con la elaboración de un plan de licenciatura, pero un objetivo no estipulado en el convenio inicial fue la creación de una “Escuela Superior de Ciencias de la Educación” (Gómez, 1997, p. 141) que requeriría, además, de acuerdo con los asesores de la UNAM, una reorganización académica y administrativa.

El inicio de la Escuela de Ciencias de la Educación en 1978 significaba también la desintegración paulatina de la Escuela de Pedagogía y la desaparición física de la misma: “La población escolar se dividió; en las asambleas generales los líderes estudiantiles hablaban acaloradamente a favor o en contra del nuevo plan” (p. 142). Este proceso, además del conflicto ideológico entre la tradición alemana y francesa que derivó en discusiones y debates académicos, también generó varios conflictos de carácter político que involucraron a autoridades universitarias, directivos, administrativos, estudiantes, maestros y padres de familia, por ejemplo: la dirección de la Escuela de Pedagogía retuvo documentos de aspirantes a la Escuela de Ciencias de la Educación, se tomaron las instalaciones de la escuela y se desalojó a estudiantes de la LCE, quienes continuaron sus clases en los jardines de Rectoría.

Las acciones en ocasiones se tornaron violentas contra los estudiantes, sin que exista certeza de quiénes las provocaron. De acuerdo con los testimonios de quien fungió como primer director de la licenciatura, las partes de la Escuela de Pedagogía incitaban a los residentes aledaños a la escuela, bajo la amenaza de que sus hijos ya no tendrían dónde estudiar la secundaria (LCED01). Por su parte, los participantes expresan:

Entonces, pues nosotros éramos los invasores porque ya sus hijos, ya no iban a poder asistir aquí. Y así que tú digas ¡ah, cómo había escuelas, pues no! [...] Entonces, sí duramos un buen tiempo, que el espacio no era accesible, no nos dejaban entrar, y, además, a más de alguna persona... mmm... lo apedrearon, lo correataron. (LCE1)

Incluso hubo agresiones por parte de, nosotros decíamos que eran porros, realmente no sabíamos de dónde venían o si eran por parte de Pedagogía, del director de Pedagogía que enviara gente a golpear. Entonces tuvimos realmente pleitos, ahí hubo pedradas, hubo golpes y tuvimos en algunas ocasiones que poner barricadas con los mismos bancos, quedarnos a dormir en las instalaciones para que no nos las quitaran y pudiéramos seguir tomando clases. (LCEJ1)

Finalmente, después de un último enfrentamiento violento entre estudiantes, en enero de 1979, fuerzas policíacas y judiciales ocuparon los edificios de la Escuela, “días después los diarios informaron que la tranquilidad había vuelto a la Escuela de Ciencias de la Educación” (Gómez, 1997, p. 144). El programa educativo iniciaba así su camino hacia la institucionalización con un primer plan de estudios en proceso de desarrollo y que se formó a la par de las primeras generaciones. Por su parte, la Escuela de Pedagogía continuó en funcionamiento, en 2003 se reestructura para tomar el área de formación docente dentro de la universidad, transformándose en 2006 en la Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa.

Como ya se mencionó en el planteamiento, la Escuela de Ciencias de la Educación pasaría a convertirse en 1996 en la Facultad de Ciencias Humanas, ya para entonces con las licenciaturas en Psicología y Ciencias de la Comunicación integradas. En el 2024, la FCH egresó a su generación número 76 de licenciadas y licenciados en Ciencias de la Educación. En el ciclo 2024-2, la licenciatura cuenta con un total de 13 PTC y 30 profesores de asignatura. Además, la oferta académica de Ciencias de la Educación contempla una Maestría en Educación y un Doctorado en Tecnología educativa, el primer programa, con las líneas de generación y aplicación de conocimiento Procesos Formativos y Gestión Educativa; mientras que, el segundo programa, con las líneas Tecnologías Digitales y Procesos Formativos y Transformación Digital de las Organizaciones e Instituciones educativas.

En lo que respecta al papel político de la FCH en la actualidad, se destaca en el campus Mexicali por organizar eventos (talleres, conferencias, conversatorios, eventos artísticos) sobre temas políticos, sociales y culturales relevantes para el municipio y la región, además, cuenta con el programa de doctorado en Sociedad, Espacio y Poder; que parte del supuesto de que

los procesos sociales, considerados en sus dimensiones espacial y simbólica requieren para su comprensión, de tomar en cuenta al poder, entendido como recursos que los agentes sociales ponen en juego para alcanzar sus fines a lo largo del tiempo; de modo que las relaciones entre dichos agentes se objetivan, al producir acceso diferencial a los bienes, servicios y al patrimonio común. Con ello, la sustentabilidad como aspiración a una vida digna en una sociedad justa que permita el desarrollo de sus miembros en ambientes sanos y seguros, puede verse obstaculizada o favorecida, según sea la manera en que se ejerce el poder en sus diversas formas y en distintas épocas. (FCH, 2025)

Si bien, los años de activismo y lucha como fueron entendidos durante los primeros años, abanderados en un inicio por los estudiantes de Ciencias de la Educación, los programas educativos que llegaron de manera posterior para constituir la FCH y otorgarle su condición multidisciplinaria, han mantenido el legado de preocupación crítica y política dentro de este espacio universitario.

### **Cierre del capítulo**

La Licenciatura en Ciencias de la Educación de la UABC, primera en su tipo a nivel de universidades públicas y estatales, surgió en un espacio y tiempo particulares que están integrados en los fundamentos del programa.

Baja California es una entidad que se desarrolla alejada del centro de México donde confluyen personas de distintos orígenes, tradiciones y culturas. De la misma manera, su universidad estatal se nutre de estos elementos, así como de las características particulares que le otorgan el ser un territorio fronterizo que comparte con uno de los estados norteamericanos más poderosos. Con todo y lo anterior, el espíritu rebelde que recorría las universidades mexicanas en la década de los setenta inspiró a trabajadores, docentes y universitarios para combatir a las autoridades instituidas, mismas que habían planeado ya el camino que querían para la universidad desde el principio.

Es en este contexto de enfrentamientos de donde emergen los primeros licenciados en ciencias de la educación de la región y del país, nacidos de posicionamientos políticos e ideológicos y que muchos de ellos, a su vez, se encargarían de formar a las generaciones de las décadas siguientes. Hay que ver, ahora, dónde están, hasta dónde llegan los rastros y marcas de todo esto en las identidades profesionales de los docentes LCE formados en la FCH de la UABC.

### **Capítulo 3. Marco teórico**

Este capítulo se divide en dos apartados de desarrollo y un tercero que sirve como cierre. Comienzo con la presentación de la perspectiva del APD, que funge como una herramienta analítica que ayuda a dar el encuadre teórico, además de proporcionar una serie de conceptos útiles para los propósitos de esta investigación. Continuo con la exposición de otras herramientas analíticas que entran en juego en la problematización de la constitución identitaria del LCE. Enmarco aquí lo que se entenderá por identidad e ideología, así como el vínculo entre ambas, por la manera en que la segunda puede fijarse o modificarse a lo largo de la vida de una persona y constituirse como base de la primera. Finalizo el apartado con la construcción de lo que se entenderá por marcos ideológicos, una categoría intermedia elaborada para los propósitos de esta investigación.

En el segundo apartado queda expuesto lo que se entiende por las identidades profesionales en general y las identidades profesional docentes en particular, así como las definiciones de licenciatura en Ciencias de la Educación, plan de estudios y docente universitario. Los últimos tres términos se abordan, primero, desde una comprensión general de la literatura académica, pero detallándose a partir de cómo los ha definido la misma UABC en sus documentos institucionales. Finalmente, en el espacio para el cierre del marco teórico, retomo lo desarrollado a lo largo del capítulo para presentar de manera condensada las articulaciones conceptuales de forma más sintética.

#### **La perspectiva del Análisis Político de Discurso**

El APD tiene su origen en diversos desarrollos teóricos elaborados principalmente por Ernesto Laclau y Chantal Mouffe. Parte de tradiciones intelectuales como el marxismo, el psicoanálisis, el estructuralismo y la deconstrucción que sacuden de su pesadez y reavivan los

conceptos discurso, hegemonía, puntos nodales e ideología. Además, se cimenta sobre un amplio espectro filosófico que bien puede recurrir a las obras de Nietzsche, Wittgenstein, Heidegger o Lacan, considerándose “una perspectiva de investigación de procesos sociales, que incluye, pero no se centra, en lo educativo. Destaca la dimensión política de cualquier discurso, es decir, enfoca las decisiones sobre la inclusión y la exclusión en cualquier sistema de significaciones” (Buenfil, 2010, p. 1).

De acuerdo con Saur (2012), una ventaja de esta perspectiva es que puede lograr la comprensión de los conceptos y categorías al retomar:

secuencias y fragmentos que son recuperados para el análisis y que son integrados a conjuntos relacionales, permitiendo mostrar vínculos múltiples, redes de correspondencias, articulaciones y conexiones de aspectos existentes en torno a la noción de análisis. Esto permite mostrar la complejidad de la trama significativa constitutiva de lo social y las condiciones que posibilitan los sentidos atribuidos a las nociones en cuestión. (p. 75)

Lo que permite el APD es desmontar “nociones que prometen ser productivas de sus cuerpos teóricos de *origen*, de las teorías donde fueron acuñadas o donde han logrado mayor *sedimentación*” (Buenfil, 1994, p. 6); admite también la articulación de conceptos que provienen de distintas corrientes “con la intención de construir un modelo que sea capaz de, al menos, incluir sus propias condiciones de producción como la configuración conceptual dentro de la cual el análisis específico presentado es válido” (p. 7).

Bajo esta perspectiva los conceptos se consideran como dependientes de su relación y entramado con otros conceptos, no poseen una definición esencial, sino que se resuelven por su capacidad para convertirse en herramientas y, además, son considerados siempre incompletos,

nunca fijos. En este sentido, el APD permite reactivar nociones como las de ideología e identidad con la finalidad de “interpretar cómo llegan a ser lo que hoy son, y cómo se transforman, los significados de las cosas en la historia” (Buenfil, 1994, p. 5).

El APD revitaliza para su ejercicio una variedad de conceptos que le dan forma de perspectiva analítica. Más que amplias definiciones de sus nociones elementales, lo que se puede encontrar en aquellos afines al APD es coherencia y consistencia tanto en la manera en la que conceptualizan como en el respeto a la referencia original de Laclau y Mouffe. A continuación, se describen cuatro herramientas teóricas que resultan útiles para el análisis de las identidades y la ideología: discurso y articulación, puntos nodales y hegemonía.

### ***Herramientas analíticas del Análisis Político de Discurso***

**Discurso y articulación.** En palabras de Buenfil (1991), “*Discurso* se entiende en este sentido como significación inherente a toda organización social” (p. 4), y “en la medida que es constitutivo de lo social, es el *terreno* de constitución de los sujetos, es el *lugar* desde el cual se proponen modelos de identificación, es la constelación de significaciones compartidas que organizan las identidades sociales” (p. 7), o bien, que articulan estas identidades.

Un discurso, entonces, se constituye a través de la articulación, entendida como “toda práctica articuladora que establece una relación tal entre elementos que modifica la identidad de estos. Llamaremos *discurso* a la totalidad resultante de la práctica articuladora” (Laclau et al., 2001, p. 143). Ni las palabras, ni los conceptos, ni las identidades tienen un significado esencial, sino que se obtienen en relación (articulación) con otros elementos que no son necesariamente coherentes ni están intrínsecamente relacionados entre sí.

Lejos de ser una *totalización* esencialista o una *separación* no menos esencialista entre objetos, estamos en presencia de unos objetos cuya identidad no podemos fijar porque

forman parte de otros. Los objetos aparecen articulados, no como piezas de un mecanismo de relojería, sino en la medida en que la presencia de unos en otros impide suturar la identidad de ninguno de ellos. (Laclau et al., 2001, p. 142)

Para el APD, discurso no queda limitado a la comunicación verbal ni se trata de palabras o frases aisladas, sino que es un sistema de significados que incluye las “prácticas lingüísticas y las extralingüísticas articuladas en torno a una significación socialmente compartida y cuyo carácter es temporal, relacional, abierto y susceptible siempre a ser trastocado” (Buenfil, 1995, p. 9). El discurso se convierte así en una complejidad activa y dinámica que articula la forma en que percibimos y comprendemos el mundo.

**Puntos nodales.** Al establecer que todas las identidades son siempre incompletas y precarias, es necesario encontrar algo que permita la constitución, aunque sea temporal, de una identidad. Se introduce aquí el concepto de puntos nodales para dar cuenta de cómo se estructuran elementos dispersos para formar un sistema significativo más amplio (Howarth et al., 2000). Así como los puntos nodales permiten articular diversas ideas y significados dentro de un discurso político, de manera que grupos sociales distintos se identifiquen con una demanda u objetivo en común, de la misma manera puede lograr que todos los elementos coherentes e incoherentes en la ideología de un sujeto sean capaces de alinearse en torno a un punto de referencia que le otorgue congruencia.

Žižek (1992) utiliza el concepto de punto nodal para referirse a un “colchón ideológico” que unifique a elementos que se encuentran sin ligar dentro del espacio ideológico, que los “acolche”, detenga su deslizamiento y fije su significado. Este colchón o punto nodal, sin embargo, no tiene significado, sino lo contrario, es un significante sin el significado, aunque se perciba “como el punto que da significado a todos los demás y totaliza así el campo de

significado (ideológico); [no consiste en otra cosa que en el] elemento que sólo detenta el lugar de una falta” (Žižek, 1992, p. 140):

La única definición posible de un objeto en su identidad es que éste es el objeto que siempre es designado con el mismo significante, que está vinculado al mismo significante. Es el significante el que constituye el núcleo de la identidad del objeto. (p. 139)

Al continuar de esta manera, puede argumentarse que los puntos nodales de una ideología son estos discursos que logran fijar significados y sentidos para la constitución de las identidades. Suplementando así el aparato del APD con la noción de identidad como un lugar vacío, como el punto de fracaso de una identificación incompleta, donde el proceso de subjetivación “designa el momento a través del cual el sujeto integra lo que le es dado en el universo del sentido” (Žižek, 2000, p. 174), aunque siempre sea de forma precaria y parcial.

**Hegemonía.** Entre las llamadas herramientas de intelección del APD, se cuenta con el concepto de hegemonía y establece su relación con la interpelación ideológica para la constitución identitaria de los sujetos. Laclau et al. (2001) afirman que las ideas y conceptos de una ideología no pertenecen ni pueden ser atribuidas exclusivamente a una clase o grupo, tampoco están fijadas en los sujetos dispersos en el espacio tiempo histórico. Es a través del lenguaje que los significados y referencias se aseguran o modifican. La ideología se convierte, gracias a esto, en un terreno de lucha con posibilidad de transformarse. Esta lucha por el dominio y el liderazgo de un conjunto de ideas sobre las demás, es una lucha por la hegemonía que alude a “una totalidad ausente y a los diversos intentos de recomposición y rearticulación que, superando esta ausencia originaria, permitieran dar un sentido a las luchas y dotar a las fuerzas históricas de una positividad plena” (p. 31).

Esta conceptualización de hegemonía parte de que la realidad social nunca se presenta en su totalidad. Aquel elemento que, de acuerdo con Žižek (1992), imposibilita el cierre identitario y que la ideología encubre, en Laclau (2011) “tiene una estricta homología con la noción de antagonismo como un núcleo real que impide el cierre del orden simbólico [...] los antagonismos no son relaciones objetivas sino el punto donde el límite de toda objetividad es mostrado” (p. 79).

Žižek devuelve esta correspondencia conceptual entre ideología y hegemonía cuando afirma que, en Laclau:

la operación de hegemonización en cuyo curso emerge el sujeto es la matriz elemental de la ideología; la hegemonía involucra una especie de cortocircuito estructural entre particular y universal, y la fragilidad de toda operación hegemónica reside en el carácter en última instancia ilusorio del corto circuito [...] En síntesis, para Laclau, toda operación hegemónica es en última instancia “ideológica”. (1999, p. 196)

Es gracias al triunfo hegemónico (encubrir el núcleo antagónico, es decir, articular con éxito los objetos y conceptos para transformar culturalmente al individuo, modificando su identidad) que puede establecerse un *sentido común* para lograr el orden en la realidad incompleta. Esta victoria hegemónica ocurre cuando

la transformación ideológica de al menos una porción de las identidades y tradiciones político-culturales de los sectores interpelados, quienes asumen explícitamente, o bien no cuestionan de forma directa, los ejes nodales del discurso dominante que presenta el o los agente/s interpelador/es central/es, de modo tal que lo internalizan y objetivan como válido y legítimo. (Fair, 2015, p. 97)

### *Herramientas analíticas temáticas*

**Reactivación del concepto de identidad.** Las cuestiones en torno a la identidad, ya sea la del objeto o la del sujeto, tienen una larga historia en las reflexiones conceptuales, teóricas y filosóficas académicas. Preguntas como la de si existe algo en las cosas y en nosotros que nos hace ser quienes somos y que nos distingue/separa/diferencia/identifica de todo lo demás fue un tema que, durante siglos, la filosofía europea, desde la ateniense hasta la medieval, respondió de forma afirmativa.

En esta construcción de la historia del pensamiento europeo, son los filósofos modernos quienes desarrollaron críticas decisivas a las nociones platónicas y aristotélicas de la existencia de una identidad fija-sustancial, ya sea a la dimensión de las ideas de Platón o a la metafísica de Aristóteles (Navarrete, 2015). Sin embargo, considerarlos como los primeros en hacerlo es pasar por alto que, hace más de 2500 años, Heráclito ya ponía en cuestión la imposibilidad de que la misma persona se sumergiera en el mismo río dos veces (Kirk, et al., 2008); y que, más o menos por el mismo tiempo, Siddhartha Gautama planteara la *impermanencia* (carácter transitorio de lo que existe, es decir, que al igual que el río de Heráclito, carece de fijeza) y la *vacuidad* (ausencia de un yo sustancial) como características de la existencia (Nandisena, 2012).

Tanto Nietzsche como Heidegger, pensadores ampliamente reconocidos como críticos del pensamiento moderno, de los esencialismos, universalismos y atemporalidades que planteaban a un ser inmutable, inmóvil y eterno (Navarrete, 2015) tomaron influencias de ambos personajes para la elaboración de sus respectivas filosofías, así como para recuperar y desarrollar para el continente europeo otras conceptualizaciones sobre el ser (Nietzsche, 1981; Heidegger et al., 2017).

El desarrollo histórico de la noción de identidad ha permitido que se le hayan asignado distintos significados, énfasis y atenuaciones; por lo que

ya no es posible hablar de la "identidad" para hacer referencia a las características universales del ser, o para definir al hombre como invariable e inmutable. Hoy sabemos que el ser *es-tá-siendo*, que el sujeto se constituye constantemente, que adquiere o deja y se constituye por diversos polos identitarios y eso es lo que lo constituye en lo que es, en un momento particular de la historia, de su historia en un tiempo y espacio particular.

(Navarrete, 2015, p. 467)

Sobre el mismo camino, Dubar (2002) argumenta —desde una posición a la que llama “nominalista”, en oposición a la “esencialista” — que “la identidad no es lo que permanece necesariamente «idéntico», sino el resultado de una «identificación» contingente” (p. 11); por lo tanto, “lo que existe son modos de identificación, variables en el curso de la historia colectiva y vida personal, afiliación a diversas categorías que dependen de un contexto” (p. 12).

Hasta aquí, la identidad estaría caracterizada por las marcas ontológicas de fijeza transitoria y ausencia de yo sustancial, pero hace falta agregar una más: incompletud/insatisfactoriedad. Con esta última característica se hace referencia a la imposibilidad de lograr una identidad resuelta o completa, es decir, no sólo es un cascarón vacío, sino que este siempre tendrá fisuras que necesitan repararse; lo que nos lleva a concebirla más como un proceso de identificación inacabado que se presenta no como plenitud satisfecha dentro de nosotros mismos, sino como una “*falta* de totalidad, la cual es “llenada” desde *fuera de nosotros*, por medio de las maneras en que imaginamos que somos vistos por *otros*” (Hall, 2010, p. 366); aunque este “llenado” sea siempre insatisfactorio de manera interna e incompleto desde fuera.

La identidad tampoco es una construcción meramente interna del sujeto, sino que también está sujeta a un proceso histórico de cambios y transformaciones que ocurren de “múltiples maneras a través de discursos, prácticas y posiciones diferentes, a menudo cruzados y antagónicos” (Hall et al., 1996, p. 17). Finalmente, dentro de este proceso de constitución también se involucra un requisito de reconocimiento por parte del entorno social: “la autoidentificación del sujeto del modo susodicho requiere ser *reconocida* por los demás sujetos con quienes interactúa para que exista social y públicamente” (Giménez, 2007a, p. 61).

**El concepto de ideología.** El concepto de ideología aparece definido, por primera vez, como ciencia de las ideas por Destutt de Tracy en el siglo XVIII, sin embargo, tomará relevancia gracias a la resignificación que hicieron de ella Marx y Engels (1974) como una tropa de ideas, creencias y valores vinculados —en cuanto reflejo y justificación— a las relaciones de poder y estructuras económicas con la capacidad de producir una falsa conciencia, es decir, una realidad distorsionada que oculta las verdaderas condiciones materiales de existencia de las personas.

Althusser (1974) desarrollaría la idea de la existencia de aparatos ideológicos productores y reproductores de la ideología dominante que interpelan a las personas para constituirlos como un tipo determinado de sujeto que acepte las normas y valores de las estructuras políticas y económicas dominantes. Dentro de estos aparatos se encuentran, desde luego, las escuelas. De seguir al filósofo francés, tendríamos que aceptar que las ideas sobre lo educativo que produce y reproduce un programa de formación universitaria, además de tener como propósito principal la reproducción de determinado modo de producción, quedarían impresas en los genes del profesionista, poseyéndolo y reconfigurándolo hasta tomar el núcleo de su identidad y fijarse ahí. La propuesta de identificación de este autor es cerrada y completa,

sin embargo, esto es incompatible con el entendimiento de la identidad como algo dinámico y siempre abierto.

Una definición más abierta de ideología permite entenderla como aquellos “saberes prácticos, así como los teóricos, que permiten que las personas “entiendan” la sociedad, y dentro de cuyas categorías y discursos “vivimos” y “experimentamos” nuestro posicionamiento objetivo en las relaciones sociales” (Hall, 2010, p. 135) cuya función consiste en fijar (de manera temporal e insatisfactoria) los elementos que consideramos constituyen nuestra identidad (Žižek, 1992) y con los que “llenamos” el vacío que significa la ausencia de un yo sustancial.

Estos saberes no son nada más una colección de ideas, tampoco son por definición, como se entendía en las concepciones clásicas de ideología, una percepción equivocada de la realidad. La ideología no consiste en “la falsa representación de una esencia positiva, sino exactamente en lo opuesto: consistiría en el no reconocimiento del carácter precario de toda positividad, en la imposibilidad de toda sutura final” (Laclau, 2000, p. 106).

Es decir, lo ideológico no engaña ni dice la verdad, no funciona a nivel de conocimiento, sino a nivel práctico, su papel “no es el de una ilusión que enmascare el estado real de las cosas, sino el de una fantasía (inconsciente) que estructura nuestra propia realidad social” (Žižek, 1992, p. 61), de esta manera está integrada en la forma misma en la que experimentamos y entendemos el mundo.

El verdadero objetivo de la ideología es la actitud que exige, la congruencia de la forma ideológica, el hecho de que continuemos caminando lo más derecho posible en una sola dirección; las razones positivas que la ideología da para justificar esta demanda —hacer que obedezcamos la forma ideológica— figuran únicamente para encubrir este hecho. (Žižek, 1992, p. 120)

Aunque en estos planteamientos se escuchan los ecos de Althusser (1974), existe una diferencia importante, mientras que para el francés parece ser que la identificación con una ideología que se nos impone desde arriba es total, para Žižek, la identidad se crea y se sostiene dentro del espacio ideológico en el que habitamos, donde flota una variedad de elementos significantes con los que nos identificamos, sujetándose especialmente a unos que se convierten en los puntos nodales de nuestra identidad, pero esta sujeción no es permanente ni es implantada por instituciones, personas, ideas u objetos; sino que se mantiene en apertura junto con el resto de los significantes flotantes dentro del espacio ideológico (Navarrete, 2018). “Lo que está en juego en la lucha ideológica es cuál de los ‘puntos nodales’, *points de capiton*, totalizará, incluirá en su serie de equivalencias a esos elementos flotantes” (Žižek, 1992, p. 126).

**Vínculo Identidad-Ideología.** Para Hall (1996) la identidad es justo el punto donde convergen por un lado la ideología y las posiciones de sujeto, es decir, “los discursos y prácticas que intentan interpelarnos, hablarnos o ponernos en nuestro lugar como sujetos sociales de discursos particulares y, por otro, los procesos que producen subjetividades, que nos construyen como sujetos susceptibles de decirse” (p. 20).

En este sentido, la identidad se construye siempre “a través de la relación con el Otro, la relación con lo que él no es, con lo que justamente le falta” (p. 18), y como es constituida a manera de representación de algo que no se tiene, esta será siempre inadecuada. Es esta brecha entre demanda ideológica y representación la que impide que se logre una identificación exitosa, esta manera de plantear la identidad la coloca como algo imposible de alcanzar con plenitud.

Pero no basta con decir que la representación que hacemos de nosotros mismos siempre falla, que la identidad no es nada más que lo que resulta del fracaso de una representación, sino que precisamente nuestra identidad es retroactivamente el fallo de esta representación (Žižek,

2016), es decir, la identidad no sólo “está siempre suturada por algún rasgo complementario” (Žižek, 2022, p. 147), sino que la identidad no es otra cosa sino el nombre para ese rasgo complementario.

Para ponerlo en términos ideológicos, la *falsa conciencia* no nos dice que nuestra identidad es una mientras que en realidad es otra, no obstruye lo que *en realidad* somos con una representación distorsionada, sino que lo que hace es encubrir la brecha, el vacío que deja el fracaso entre la demanda del Otro y nuestra representación. La identidad es un vacío imposible de llenar y la ideología se encarga de encubrirlo, por lo que el análisis ideológico consistiría justamente en localizar esta falta de entre todos los elementos que mantienen unido al “edificio ideológico” (Žižek, 1992, p. 174), aquel elemento que vuelve a la identidad imposible.

Bajo este marco, defino identidad como la colección de elementos significantes que el sujeto toma del espacio ideológico para constituir quien es. No está demás reiterar que la identidad no es lo que resultaría de la colección de significantes, sino la colección de significantes por sí misma.

### ***Una categoría intermedia: los marcos ideológicos***

La categoría intermedia es una figura enmarcada dentro del APD. Su función particular es tender un puente entre las abstracciones de un cuerpo teórico y la dureza material de la realidad práctica.

En el marco de la investigación educativa y desde la perspectiva del APD, el significado al que se asocia esta expresión es el de figura de intelección de alcance intermedio, una imagen analítica, o si se prefiere, produce líneas de conexión entre el encuadre crítico y el referente empírico de la investigación. (Buenfil, 2008, p. 32)

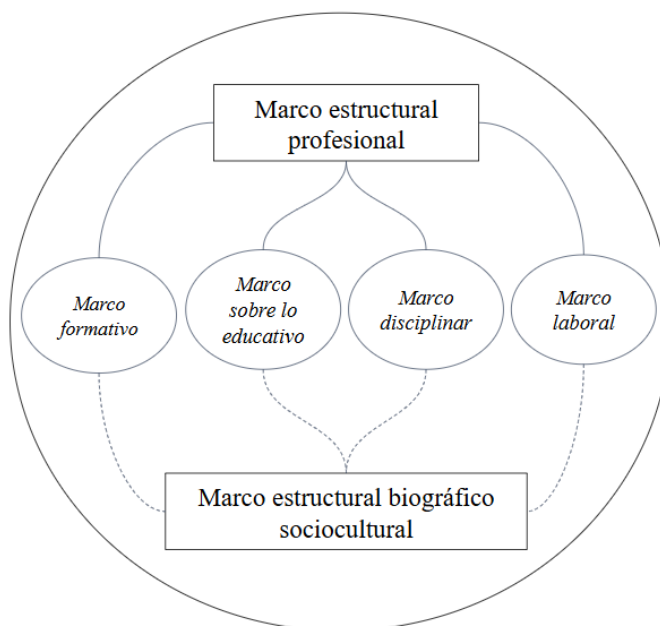
Ante el carácter inasible de conceptos como el de ideología y la complejidad en la que puede resultar la intención de encuadrarla dentro de los límites de la investigación social, es oportuno recurrir a esta herramienta para elaborar la figura *marco ideológico* a manera de recurso que sirva a los propósitos específicos del trabajo.

Dicho lo anterior, arriba recurrimos a Hall (2010) para definir ideología como aquellos saberes teóricos y prácticos que ayudan a posicionarnos dentro del espacio social, pero una definición más amplia del mismo autor nos permite detallar el concepto al incluir como elementos integrantes de la ideología a “los lenguajes, los conceptos, las categorías, la imaginaria del pensamiento y los sistemas de representación— que las diferentes clases y grupos sociales utilizan para entender, definir, resolver y hacer entendible la manera en que funciona la sociedad” (p. 134).

Así, los marcos ideológicos son entendidos de forma operativa como los referentes básicos que informan sobre las creencias, concepciones, categorías, lenguajes, representaciones e imaginarios que permiten al sujeto estructurar la realidad social y su posición en ella; al mismo tiempo que funcionan como la colección de elementos significantes que toma del espacio ideológico para constituir su identidad. Esta estructuración, sin embargo, es cambiante, por lo que estos marcos ideológicos sólo permiten la captura de un momento en el tiempo de la ideología del sujeto, que está sujeta a transformación.

De esta manera, la ideología general de un docente LCE, base de su constitución identitaria, estaría compuesta de una serie de marcos ideológicos. Existen dos grandes marcos estructurales: el biográfico sociocultural y el profesional. Mientras que el segundo integra de forma directa un grupo de marcos ideológicos, el primero alimenta las IPD durante toda la trayectoria formativa y laboral. Presento todo esto de forma gráfica en la Figura 1.

**Figura 1.** *Marcos ideológicos del LCE*



Fuente: Elaboración propia.

**Marco estructural biográfico sociocultural.** Esta estructura está hecha de los elementos ideológicos que dan forma a la manera en la que el sujeto experimenta la existencia como totalidad, lo que es y significa la realidad, así como la manera en la que se interactúa con ésta. De manera específica para el LCE, incluye las primeras interacciones con lo educativo desde temprana edad hasta el momento previo al ingreso a la licenciatura: lo relativo al significado, imaginario y lenguaje sobre la escuela y la docencia en este periodo.

También enmarca la posición del sujeto en la existencia social, es decir, clase, género, etnicidad, consumo cultural y los significados, imaginarios y lenguajes sobre la estructura de la sociedad, así como afinidades filosóficas y políticas. Al ser de carácter biográfico, atraviesa toda la trayectoria tanto personal como profesional del LCE, por lo que también se encuentra en relación de influencia con el resto de los marcos ideológicos.

**Marco estructural Profesional.** Este segundo marco estructural contiene un grupo de marcos que atañen lo relativo a la construcción de sus IPD a partir de su trayectoria en la

formación profesional, su experiencia laboral y las concepciones ideológicas que tienen que ver con lo educativo y su profesión.

**Marco Formativo.** Entrelazado con el marco biográfico sociocultural, da cuenta de manera específica sobre la trayectoria de formación inicial: vida universitaria, servicio social, prácticas profesionales, extensión, sus interacciones con docentes, compañeros, directivos e institución educativa; así como experiencias y decisiones relativas a estudios de posgrado y formación continua.

**Marco Laboral.** Estos conciernen a las primeras experiencias de trabajo dentro del área de la educación, lo referente a los espacios laborales propios de un LCE, experiencias y decisiones acerca del ingreso a la universidad como trabajador, su relación con la UABC como institución educativa y como empleadora, así como sus interacciones con colegas LCE y otros docentes formados dentro y fuera del campo educativo. Por su carácter de trayectoria histórica personal del LCE, se enlaza con el marco biográfico sociocultural.

**Marco sobre lo educativo.** De manera específica dentro del espectro ideológico, se atiende a las concepciones, significados, imaginario y lenguaje sobre lo que el LCE entiende por educación, su finalidad y propósito, enseñanza, aprendizaje, docencia y su filosofía pedagógica personal. Este marco no es sólo alimentado por lo aprendido en la universidad o el trabajo, sino que también recibió los nutrientes que se absorbieron de la familia, geografía, tiempo y entorno sociocultural.

**Marco Disciplinar.** Informa sobre las concepciones, significados, lenguajes acerca de las ciencias de la educación, lo que las distingue de otras profesiones educativas y de LCE formados en otras instituciones, el papel de su profesión dentro del campo de la educación y las

características de un docente LCE.

Para finalizar, es pertinente aclarar que estas clasificaciones no implican un corte divisorio entre cada marco ideológico —biográfico sociocultural y profesional—. Como puede observarse, existe continuidad e influencia entre ellos, sin embargo, el carácter de categoría intermedia permite extraer de la totalidad de la ideología de un sujeto ciertos elementos específicos para observarse de manera separada y ajustada a los propósitos de la investigación.

Por ejemplo, moviéndonos en los supuestos, si bien las concepciones generales sobre educación y ciencias de la educación pueden tocarse mutuamente y compartir encuadres filosóficos, no son necesariamente congruentes y equivalentes, sino que se trata de una articulación de “procesos de reconocimiento en el trabajo con procesos biográficos de capacitación y de construcción de trayectorias profesionales” (Dubar, 2001, p. 12). Por un lado, los conceptos de educación, maestro y escuela comienzan a elaborarse desde edades tempranas y sus significados pueden verse influenciados por la familia y el contexto sociocultural; por otra parte, durante la etapa formativa como LCE, estas mismas conceptualizaciones pueden mantenerse, modificarse o transformarse por completo a partir de la interacción con los planes de estudio, la vida universitaria y los docentes con los que se interactuó durante la formación como licenciados.

## **El análisis de las identidades**

### ***Identidades***

**Identidad Profesional.** En el ya mencionado nivel práctico de la ideología, en la actitud que exige para mantener una identificación congruente, es donde comienza el enlace con identidades profesionales, a las que Dubar (2002) clasifica como una dimensión particular de

nuestra identidad personal que se relaciona de forma específica con el trabajo y que compele a los sujetos a un doble ejercicio hermenéutico sobre sí mismos, para así:

construirse identidades personales que deben traducirse en “proyectos de vida” y en “competencias” que ya no vienen “dadas” al nacer, ni están puramente “determinadas” por el lugar en la división del trabajo, sino “construidas por y en la experiencia personal y biográfica de cada uno. (Dubar, 2001, p. 14)

Desde la perspectiva de este autor, la identidad profesional se construye elementalmente de la manera en que se socializa una profesión, es decir, los momentos en los que se aprenden los saberes, prácticas y valores que le son específicos a una profesión. Además de lo anterior, en esta construcción también participan experiencias biográficas, eventos a los que se les atribuyen sentidos que direccionan y redireccionan la trayectoria profesional. Por último, también influye la manera en la que se establecen relaciones con el trabajo, las actividades que implica y el entorno laboral, esto incluye las interacciones con pares y otros profesionistas.

Es en la confluencia entre lo personal y lo social donde se construye la identidad profesional, que son “formas socialmente reconocidas de identificarse mutuamente en el ámbito del trabajo y del empleo” (Dubar, 2002, p. 113), y el espacio donde los sujetos conjugan los elementos ideológicos que fijan su identidad personal y aquellos que atañen a su profesión. Este proceso considera tres momentos de socialización: 1) previo al ingreso a estudiar la profesión, 2) durante su formación profesional e interacción con la institución formativa, y 3) la experiencia del ejercicio profesional una vez que se gradúa (Blanco, 2022).

Este abordaje de tres tiempos en la constitución de las identidades profesionales, las caracteriza como un proceso dinámico que no es exclusivo del periodo donde el sujeto se forma dentro de una institución educativa con sujetos con los que comparte intereses, sino que abarca

desde las primeras etapas de la vida, donde el sujeto es determinado en gran medida por familia y amigos, hasta las interacciones con instituciones y otros sujetos que contribuirán a la modelación y remodelación de las identidades personales y profesionales del sujeto (Blanco, 2022).

Dubar indica que las identidades han entrado en una crisis derivada de las exigencias de una “nueva” modernidad, inseparable “de la mundialización económica y del crecimiento de la movilidad de todo tipo” (2001, p. 14); sin embargo, si le damos otro giro a la tuerca junto con Žižek (2016), puede decirse que la precariedad de las identidades no se debe a una crisis que las volvió inestables, sino que tanto crisis como inestabilidad siempre han sido parte constitutiva de las identidades del sujeto.

Si articulamos los conceptos recién definidos, podemos decir que las identidades profesionales son algo que se construye en las prácticas socioculturales (Dubar, 2002) y, al igual que la ideología, no funciona sólo a nivel de conocimientos que se poseen respecto a una profesión, son también habilidades y actitudes; siendo estas últimas a donde apunta la demanda ideológica, complejizando su construcción al reconocer que los rasgos identitarios de una profesión (actitudes, valores, conocimientos, habilidades) sólo sirven para fijarla, es decir, no son integrales a ésta.

La ideología profesional de un docente marca las pautas, los comportamientos a seguir para que la identificación con la profesión sea exitosa, en este sentido su papel es educativo, nos enseña lo que significa ser “docente” y lo que hay que hacer para serlo; pero no hay un significado verdadero detrás de estas nociones. Siguiendo a Žižek, una profesión no se definiría por su contenido, sino por la posición-relación que guarda respecto a lo que no es: “la pura diferencia se percibe como *Identidad* exenta de la interacción relación-diferencia y garantía de su

homogeneidad” (1992, p. 140), teniendo como consecuencia que las IPD (y todas las identidades en general) no puede surgir a menos que se excluyan a todas las demás.

**Identidad Profesional Docente.** Gracias a trabajos de corte empírico es que se ha podido elaborar y definir esta categoría como una representación compleja, dinámica y polifacética que el docente desarrolla de sí mismo, construida a partir de una variedad de elementos que se asigna como propios. Aquí se incluyen creencias, conocimientos, valores, relaciones interpersonales y habilidades.

Las IPD, como toda identidad, no tiene ni un momento fundante ni una característica que le sea esencialmente propia. Se desarrolla a lo largo de la vida, comenzando a emerger por su contexto familiar, regional, cultural y sus experiencias como estudiante. Estas primeras concepciones sobre el ser docente se consolidan y/o modifican durante la formación profesional, durante este segundo momento la IPD en construcción se ve influenciada por sus profesores, la institución educativa, sus primeras prácticas en la docencia y el contenido del plan de estudios.

Un tercer momento de constitución y reconstitución de las IPD toma relevancia cuando el docente se inserta dentro del mercado laboral y lo que esto implica en la manera en que asume su rol, responsabilidades, valores y normas de carácter profesional; manifestándose también en la forma en que el docente establece relaciones con sus pares, autoridades, estudiantes y demás sujetos dentro de su entorno laboral y personal.

Sobre este camino, podemos definir a la IPD como:

representación que el profesor en ejercicio o en formación desarrolla de sí mismo (...) se centra en los conocimientos, creencias, valores, actitudes, conductas, habilidades, objetivos y aspiraciones que se asigna como propios y que surgen en la interacción

consigo mismo, las responsabilidades profesionales, los colegas y la escuela como institución social. (Vanegas et al., 2019, p. 125)

Las IPD se ven estructuradas en gran medida por características psicológicas, factores socioculturales y la formación inicial (Beijaard et al, 2004; Valdez, 2016; Buitrago-Bonilla y Cárdenas-Soler, 2017; Cuadra-Martínez et al, 2021; Pérez-García et al, 2022). Existen también otros elementos importantes que impactan en el proceso de constitución de la IPD como lo son el currículo particular bajo el que las personas son formadas, la inspiración de profesores que se consideran como modelos a seguir, la filosofía de la institución en la que se formaron y/o trabajan, y su trayectoria como profesional dentro del mercado laboral (Gómez Cuevas et al, 2017; Hernández, 2019; Rico-Gómez y Ponce Gea, 2022).

Así pues, las IPD implican no sólo las características que atañen a una profesión educativa, sino que también colecciona una serie de elementos de la personalidad, los valores, historia, experiencias y roles para constituir la imagen que el profesor asume, reconoce y acepta como propia como individuo y profesional. De la misma manera, como he argumentado con anterioridad está sujeta a las mismas marcas de carencia de un yo sustancial, transitoriedad e insatisfactoriedad; por lo que se transforman a lo largo del tiempo.

### **La Licenciatura en Ciencias de la Educación.**

Al igual que con las IPD, ya se tuvo la oportunidad de exponer de qué van las ciencias de la educación, así como su emergencia y trayectoria histórica. No obstante, conviene recordar que las ciencias de la educación surgen con Durkheim (2009) con el propósito de conocer científicamente la práctica de la educación y pueden definirse como un conjunto de disciplinas que, desde sus propios campos, se abocan al estudio de todas las particularidades del hecho educativo (Mialaret, 1981) y su relación con procesos políticos y socioeconómicos (Geneyro, 1990). Pero una cosa es cómo se conciben las llamadas ciencias de la educación, y otra cosa es

ver cómo son traducidas y adaptadas al contexto de la educación superior bajacaliforniana, particularmente lo que la UABC entiende como un profesional LCE.

En primer lugar, el discurso universitario expone que las ciencias de la educación se distinguen de la pedagogía ya que, a diferencia de la primera que se asume como un conjunto de técnicas, las segundas “abarcan un conjunto de disciplinas que aportan conocimiento relevante para la comprensión, interpretación e intervención sobre los procesos educativos formales y no formales” (UABC, 2021, p. 7). Consciente de las posiciones derivadas de los planteamientos de Durkheim a principios del siglo XX, reconoce “la importancia de que las ciencias de la educación retomen la finalidad con la que fue creada” (p. 20), por lo que un LCE se reconoce como un profesional interdisciplinario, cuya fortaleza se encuentra en “el campo científico-empírico de la tradición francesa que la concibió y que, sin duda, es el elemento diferenciador de otras áreas de ejercicio afines” (p. 20).

Para la UABC, el LCE es “un profesionista con una formación sólida que aplica conocimientos de las áreas Pedagógica, Gestión Curricular, Investigación Educativa, Tecnología Educativa, y Políticas, Administración y Liderazgo Educativo conforme a la normatividad aplicable, para solucionar problemáticas de su propia disciplina” (UABC, 2021, p. 102).

El campo ocupacional del LCE se encuentra tanto en el contexto formal y no formal de la educación. En lo formal atañe a su actividad profesional dentro de cualquier tipo de centro o institución educativa que el Estado reconozca como entidad formadora, donde realiza intervenciones deliberadas y sistemáticas. En el aspecto no formal, interviene de la misma manera para cubrir “problemas educativos que surgen en un grupo social, la comunidad, el entorno familiar, la empresa, entre otros” (UABC, 2021, p. 7).

Así, para la UABC, el LCE es un profesional interdisciplinario formado de acuerdo con la tradición científico-empírica francesa de las ciencias de la educación. Es capaz de intervenir sistemáticamente en los contextos formales y no formales de la educación, aplicando sus conocimientos pedagógicos, científicos, de investigación, gestión, diseño, administración y tecnología educativa.

### ***Plan de Estudios***

Si bien un plan de estudios universitario varía de acuerdo con la institución educativa y a la carrera profesional, puede constituirse de manera elemental como un proyecto organizado que establece los requisitos académicos que los estudiantes deben cumplir para graduarse de un programa educativo con estudios completos en un área de formación determinada. En este sentido, el concepto de plan de estudios puede equipararse al de currículo en cuanto a plan educativo integrado por contenidos y directrices que orientan su realización material (Gimeno, 2007), o proyecto formativo que se extiende desde los planes de las Universidades, Facultades o Escuelas, hasta la planeación de cada asignatura (Zabalza, 2017).

Furlán (1996) argumenta que plan de estudios y currículo no deben usarse como sinónimos, a menos que la noción de plan de estudios sea entendida junto con la reformulación anglosajona de currículo como “proyecto de transformación de la actividad académica, que pretende ser totalizador, que pretende impactar a la totalidad de la práctica, que pretende sinergia” (p. 102). Tomada en cuenta la acotación del autor, la equiparación entre ambas conceptualizaciones se mantiene.

Además de esto, y como podrá verse a continuación, también “supone la concreción de los fines sociales y culturales, de socialización que se le asignan a la educación escolarizada, [...] el reflejo de un modelo educativo determinado, [...] la instrumentación concreta que hace de la

escuela un determinado sistema social” (Gimeno, 2007, p. 15). Por lo que incluye de forma implícita o explícita una ideología, una forma de entender la educación, el aprendizaje, la enseñanza, pero también la realidad, las relaciones sociales y el ser humano.

De la misma manera en que se ha definido al LCE y a la docencia universitaria a partir de lo que expresa la UABC en su modelo educativo (2018) y otros documentos de su propia elaboración como el más reciente plan de desarrollo institucional (2023) y guías metodológicas para la elaboración, modificación y actualización de programas educativos y planes de estudio (UABC, 1990, 2006 y Serna y Castro., 2018). Se entiende a los planes de estudio como una muestra de lo que son los programas educativos, que, si bien no representan el reflejo material de sus licenciaturas, sí expresa sus aspiraciones, conocimientos y habilidades vigentes, los define como “un modelo sistemático que se desarrolla antes de concretar una cierta acción con la intención de dirigirla” (UABC, 2018, p. 29); es el diseño curricular que brinda los lineamientos y directrices que constituyen, además, una guía ideológica:

En la UABC, los planes de estudio se identifican no sólo como abstracciones teóricas y técnicas, competencias, perfil de egreso y campo ocupacional sino como parte de un proceso más amplio que orienta su labor educativa, en él se integran concepciones de hombre, sociedad, ciencia, tecnología, arte, deporte, valores, aprendizaje y conocimiento. (UABC, 2006, p. 5)

Finalmente, la universidad entiende que los planes de estudio deben reflejar los perfiles, contenidos y objetivos cuyo fundamento se encuentra en el currículo (UABC, 1990), que para el caso de la UABC es uno humanista, constructivista que busca la educación para toda la vida; “es flexible y está basado en un enfoque por competencias, busca la formación integral del alumno, así como una pertinente vinculación con los sectores social y productivo” (UABC, 2018, p. 29).

### ***Docente universitario***

El docente universitario posee la característica particular de que, además de su labor como transmisor de conocimientos, tiene un impacto como individuo y como colectivo en el desarrollo de los estudiantes (Zabalza, 2017), así como la responsabilidad de formar y construir distintas competencias que preparen al alumnado para desempeñarse de manera exitosa en el mercado laboral (Merellano et al, 2016).

El suyo es un trabajo que debe entrelazar tanto la transmisión como la generación de conocimiento como un elemento inseparable de su labor pedagógica, es decir, “la docencia y la investigación deben estrechar lazos para proporcionar experiencias significativas que contribuyan con la transformación del proceso de enseñanza” (Durán, 2016, p. 535).

Dentro de la variedad existente de prescripciones sobre qué es y cómo debe ser un docente universitario, fundamentadas en un también variado abanico ideológico, axiológico y epistemológico, la UABC ha construido su propio modelo:

El docente es un facilitador, gestor y promotor del aprendizaje, que está en continua formación para el desarrollo de las competencias necesarias para el mejoramiento de su quehacer académico. Forma parte de cuerpos colegiados que generan y aplican conocimientos orientados a la solución de los problemas del entorno y coadyuvan al desarrollo regional y nacional. (UABC, 2018, p. 29)

El docente de la UABC fundamenta su práctica en el constructivismo y el enfoque por competencias, su rol es el de ser un promotor y acompañante que regula su participación en el proceso de enseñanza con una orientación didáctica tendiente a la no directividad; situando al estudiante como el constructor de sus propios conocimientos y desarrollador de su propio proceso de aprendizaje.

Además de lo anterior, el docente de la UABC es uno que desarrolla una serie de competencias que, junto con las relativas al diseño de metodologías de trabajo didáctico como la planeación, la enseñanza y la evaluación, incluyen:

1) saber preguntar, escuchar, responder y respetar; 2) gestionar y dinamizar grupos reorientándolos hacia aportaciones positivas; 3) capacidad de enlazar el conocimiento teórico y práctico, y 4) generar la experiencia de la enseñanza como un espacio de reflexión, argumentación de ideas y vinculación crítica con la realidad. (UABC, 2018, p. 71)

Junto con las anteriores, se identifica al docente universitario como “figura clave para el logro de una transformación educativa y social” (UABC, 2023, p. 21), por lo que su práctica debe ser también colaborativa y desarrollarse en un ambiente de autonomía y libertad que posibiliten la participación del docente “en el debate público y los diálogos sobre educación” (p. 21).

### **Cierre del capítulo**

La cuestión de las identidades ha recorrido un largo camino en el pensamiento de los seres humanos, entendiéndose en la actualidad como proceso antiesencialista de constitución y reconstitución inacabado e inacabable, es decir, se encuentra siempre en constante cambio. De esta manera, carece de un yo sustancial, tiene una fijeza transitoria y es, además, insatisfactoria en la medida que no le es posible resolverse por completo. Junto con lo anterior, argumento que la ideología juega el papel de base de la identidad, ya que es la que le otorga los marcos mentales para constituir la realidad.

Existe, pues, un vínculo entre ideología e identidad, ambas constituyéndose y adquiriéndose de manera paulatina a través de distintos discursos y prácticas sociales siendo la

primera, base de la segunda, definiendo características como género, etnicidad, edad, normas, valores, relaciones interpersonales y lo que hacemos, incluyendo en esto último a las ideologías profesionales (Van Dijk, 1998).

La perspectiva de Hall (1996, 2010), junto con la radicalización que hace Žižek (1992) al llevar a la identidad a su punto cero y estableciendo un vínculo estrecho con la ideología, ayudan a completar la visión eminentemente práctico-empírica de Dubar (2002), posibilitando una crítica que nos lleve a una comprensión más profunda del papel que juega la ideología en la conformación no sólo de las representaciones mentales de uno mismo, sino de la manera en que representamos también la realidad social.

Finalmente, si incorporamos los conceptos traídos del APD y se retoman los tres tiempos ya mencionados en los que se constituye una identidad profesional: etapa previa a la formación, etapa de formación y etapa laboral (Blanco, 2022), hace que valga la pena preguntarse por cuáles son y de dónde provienen los discursos que interpelan a los sujetos en cada uno de estos momentos, así como los puntos nodales que han servido de acolchamiento ideológico para lograr una identificación profesional exitosa con la docencia universitaria y las ciencias de la educación.

## Capítulo 4. Método

En este capítulo inicio con el apartado sobre el horizonte ontológico y epistemológico de este trabajo, lo que permite situar la posición desde la cual se construye la realidad, y cómo se genera y comparte el conocimiento. En el segundo apartado, determino el alcance de la investigación. En el tercero, ubico espacialmente dónde se desarrolla el trabajo de campo y, en un cuarto apartado, muestro los criterios de inclusión de los participantes. Los siguientes tres apartados se refieren a las técnicas utilizadas para obtener los datos empíricos, al *corpus* de análisis y a la descripción del procedimiento de recolección de información. El octavo se refiere al análisis de la información. En un noveno apartado, expongo las consideraciones éticas de la investigación que presento y, finalmente, doy cierre al capítulo.

### Horizonte ontológico y epistemológico

En sus reflexiones metodológicas, el Análisis Político de Discurso (APD) considera punto esencial de partida algo que nombra posicionamiento onto-epistemológico, es decir, el lugar que tiene el investigador en relación con aquello que desea investigar, cuyo reconocimiento tiene la intención de elaborar un dispositivo que permita observar y escuchar de forma adecuada al objeto de investigación (Saur, 2006). De esta manera, el APD confiere a la realidad un carácter discursivo, por lo que todo objeto es objeto de discurso, es decir, si bien tiene una existencia material, su significado no es inherente a su materialidad, sino que es dado por la formación discursiva desde donde es nombrado (Buenfil, 1991). Podría decir que el surgimiento del nombre de ciencias de la educación, por ejemplo, puede ser visto como correspondiente a un cambio profundo y a una realidad nueva en el campo educativo (Mialaret, 1981) o como una noción pretenciosa, poco clara y carente de precisión (Moreno, 1999), lo cual corresponde a una posición discursiva derivada de la tradición francesa o la alemana.

La ontología del APD permite la compatibilidad con el interpretativismo, horizonte ontológico que supone la capacidad de “construir y compartir significados a través del lenguaje” (Sandín, 2003, p. 57), por lo que permite entender a las prácticas humanas “por referencia a los significados que les otorgan las personas que las realizan y no por explicaciones causales” (p. 58), como sí es el caso de los objetos de estudio de la física y demás ciencias naturales.

Bajo este entendido, se debe tener una constante vigilancia a nuestra mirada y entender que desde el momento en que nos posicionamos frente a nuestro objeto de investigación, ya le proyectamos un sentido, es decir, nos encontramos en un círculo hermenéutico donde “el comprender debe pensarse menos como una acción de la subjetividad que como un desplazarse uno mismo hacia un acontecer” (Gadamer, 1993, p. 182), es decir, no es un mero acto interior de quien interpreta, sino que implica establecer un diálogo entre participantes, la historia, la información recopilada, el investigador y sus propias preconcepciones e interpretaciones. De esta manera, la conciencia del investigador que se forma bajo estos supuestos, “tendrá que ser hasta cierto punto una conciencia histórica, y hacer conscientes los propios prejuicios que le guían en la comprensión” (p. 186).

Así, entonces, para la interpretación-comprensión de los marcos ideológicos que sirven de base para las constituciones identitarias, es necesario un tipo de hermenéutica que permita el análisis y la comprensión de las “situaciones, contextos, particularidades, simbologías, imaginarios, significaciones, percepciones narrativas, cosmovisiones, sentidos, estéticas, motivaciones, interioridades, intenciones que se configuran en la vida cotidiana” (Cifuentes, 2011, p. 30) y profesional de los participantes.

Este estudio presenta un enfoque cualitativo, horizonte metodológico desde donde “la indagación se desarrolla a partir de diseños emergentes y convergentes que van estructurando el

proceso de búsqueda, [desarrollándose] en procesos de acción, interacción, participación y triangulación, en diálogos y vivencias” (Cifuentes, 2011, p. 15). Para la investigación cualitativa,

la realidad social se considera como resultado de un proceso interactivo en el que se participa para negociar y renegociar su construcción; se reconoce la complejidad de procesos de comunicación e interacción inherentes a las relaciones sociales y sus repercusiones en el comportamiento de los individuos. (p. 16)

El papel del investigador y cómo percibe no sólo la realidad social, sino también la realidad de su práctica y la manera en la que interactúa con el objeto de investigación y los participantes, tiene particularidades especiales que reivindican “lo subjetivo, la subjetividad e intersubjetividad, lo perceptivo, lo particular, lo cotidiano, como factores esenciales en la comprensión de los hechos sociales” (Cifuentes, 2011, p. 16). El investigador interviene en la realidad en la que participa al contribuir, producir y reproducir el contexto de la investigación (Sautu et al, 2005).

La confianza en lo recién expuesto responde a que las construcciones, fijaciones y modificaciones ideológicas e identitarias en la vida de los sujetos no son acontecimientos, es decir, no son eventos únicos y contingentes, sino que llevan tiempo, ocurren de poco a poco, carecen de fijeza o estabilidad. Registrar este proceso es captar una transformación, por lo que es necesario establecer relaciones entre estructuras, subjetividades y prácticas (De la Garza, 2012).

### **Alcance**

El alcance de esta investigación adquiere un nivel descriptivo en cuanto a que reconoce sus límites en la caracterización de “un fenómeno o situación concreta indicando sus rasgos más

particulares o diferenciadores” (Ander-egg, 2011, p. 30), sin ninguna pretensión de explicaciones causales o generalizaciones de carácter universal.

Este tipo de estudios “son útiles para mostrar con precisión los ángulos o dimensiones de un fenómeno, suceso, comunidad, contexto o situación” (Hernández et al., 2014, p. 92), así como proporcionar información detallada y establecer una base consistente para la comprensión de fenómenos de carácter social.

El alcance de este trabajo, además de lo anterior, se encuentra en función de la epistemología subjetivista, donde es el sujeto quien impone significados; del ya mencionado paradigma interpretativo, en cuanto que apunta a “comprender e interpretar la realidad, los significados de las personas, percepciones, intenciones, acciones” (Sandín, 2003, p. 34) y de su corriente hermenéutica que intenta establecer un diálogo para “alcanzar una mutua comprensión del significado e intenciones que están detrás de las expresiones de cada uno” (p. 61).

### **Ubicación espacial**

En el capítulo Marco contextual hice un breve repaso histórico de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) y del surgimiento de la licenciatura, aquí toca ubicar de manera más específica al programa y a la Facultad de Ciencias Humanas (FCH). Para este estudio, elegí a la licenciatura en Ciencias de la Educación de la UABC como el espacio para llevar a cabo la investigación, por las consideraciones ya mencionadas en el planteamiento sobre antigüedad, la denominación y la matrícula, así como de los orígenes de la licenciatura expuestos en el capítulo 3. Además, me enfoco de manera particular en la FCH, pues, posee una planta docente integrada en su mayoría por profesores licenciados en Ciencias de la Educación (LCE) y, aunque la licenciatura también se ofrece en la Facultad de Ciencias Administrativas y Sociales (FCAyS) de Ensenada, en esta unidad se comenzó a ofrecer apenas en el 2003 bajo la modalidad semipresencial; además de que los eventos que rodean al surgimiento de la licenciatura en la

FCH de Mexicali, mencionados en el capítulo 3, otorgan una particularidad que me permite observar la continuidad de un debate educativo entre pedagogía y ciencias de la educación, así como su desenvolvimiento a través de los planes de estudio y egresados a lo largo de distintas generaciones; lo anterior concede observar el proceso de construcción y transformación de los significados (Buenfil, 1994).

La FCH de la UABC se encuentra ubicada fuera del campus central de Mexicali, en la Avenida Lombardo Toledano y Boulevard Castellón s/n, Colonia Esperanza Agrícola. Como ya se ha mencionado, fue fundada en 1978 bajo el nombre de Escuela de Ciencias de la Educación en un espacio que entonces se consideraba en la periferia de la ciudad, adquiriendo su título actual en 1996. Su oferta educativa se compone de las licenciaturas en Ciencias de la Educación, Psicología, Ciencias de la Comunicación, Sociología e Historia; así como los posgrados Doctorado en Sociedad, Espacio y Poder, Doctorado en Tecnología Educativa, Maestría en Educación, Maestría en Psicología y Maestría en Proyectos Sociales (FCH, 2023). Respecto a la LCE, se ofrece cada semestre en las modalidades presencial y semipresencial, ambas comparten el mismo plan de estudios y la planta docente; por lo que la elección de la FCH abarcó ambas modalidades.

### **Participantes**

Para la selección de los participantes utilicé un tipo de muestreo intencional, donde se eligen “*casos ricos* en información para el estudio a profundidad. Los casos ricos en información son aquellos de los que podemos aprender sobre los asuntos de importancia central para el propósito de la investigación” (Patton, 1990, p. 169). Utilicé como estrategias el muestreo homogéneo y por criterio, el primero consiste en reunir un subgrupo de “personas con experiencias y antecedentes similares” (p. 173); mientras que el segundo consiste en “revisar y

estudiar todos los casos que cumplen con algunos criterios de importancia predeterminados” (p. 177).

Con lo anterior en cuenta, elegí a los ocho LCE PTC que integran la planta docente de la licenciatura en ambas modalidades, y que egresaron de la misma carrera en la misma Facultad. Aunado a esto, también participan dos LCE PTC jubilados que comparten las mismas características, es decir, graduados de la FCH y que trabajaron como PTC, pero que forman parte de las primeras generaciones de egresados; este sector es de importancia, debido a que vivieron de forma directa el proceso de surgimiento y creación de la licenciatura, además de que pueden dar cuenta de la manera en cómo se generó y desarrolló el primer plan de estudios, así como sus características. El primer PTC jubilado se formó en la primera generación y cursó la licenciatura de principio a fin, mientras que la segunda PTC jubilada ya había iniciado su formación en la Escuela de Pedagogía y, posteriormente, se integró a la de Ciencias de la Educación.

En lo que respecta al criterio de inclusión de esta afiliación laboral frente a otro tipo de contrataciones se debe a que permite colaborar con profesores LCE que se dediquen de tiempo completo a la licenciatura en actividades que incluyen la docencia, la investigación, el diseño y otras actividades académicas dentro de la misma universidad. Como argumenté en el planteamiento, las responsabilidades de un PTC permiten observar de manera integral el perfil de egreso del LCE, pues su función requiere una aplicación e interacción más amplia de los recursos profesionales en los que fue formado, mientras que los profesores de asignatura se desempeñan sólo como docentes, dentro de la misma FCH u otras unidades académicas. Además, a diferencia de otros PTC LCE adscritos a otras unidades académicas dentro de la UABC o a otras instituciones de educación superior, el que también se desempeñen dentro de la misma FCH permite ver el cierre de un ciclo de formación identitaria que el resto carece.

En la Tabla 7, se presentan los criterios de selección de los participantes de esta investigación.

**Tabla 7.** *Criterios de selección de participantes*

<b>Tipo de docente</b>	<b>Formación inicial</b>	<b>Institución de egreso</b>	<b>Generación de egreso</b>	<b>Adscripción laboral</b>
Activo	Licenciatura en Ciencias de la Educación	UABC FCH	Indistinta	PTC en la licenciatura en Ciencias de la Educación de la FCH.
Jubilado	Licenciatura en Ciencias de la Educación	UABC FCH (antes, Escuela de Ciencias de la Educación).	Primera y segunda generación.	PTC en la licenciatura en Ciencias de la Educación de la FCH.

Fuente: Elaboración propia.

A partir de la aplicación de los criterios de inclusión de la Tabla 7, a continuación, en la Tabla 8, se destaca el perfil profesional de los ocho LCE PTC y los dos LCE PTC jubilados que participaron en esta investigación y que se encuentran actualmente adscritos a la FCH.

**Tabla 8.** *Perfil profesional de los LCE PTC adscritos a la FCH*

<b>Clave</b>	<b>Antigüedad</b>	<b>Plan de estudios de egreso</b>	<b>Maestría</b>	<b>Doctorado</b>
LCE1	35 años	1978-2	Educación Administración y	Ciencias de la Educación
LCE2	25 años	1986-2	Docencia de la Educación	Ciencias de la Educación
LCE3	25 años	1986-2	Desarrollo Organizacional	Educación
LCE4	15 años	1993-2	Desarrollo Educativo	Educación
LCE5	13 años	2003-2		Educación

			Tecnologías para el aprendizaje	
LCE6	10 años	1993-2	Educación basada en competencias	Socioformación y sociedad del conocimiento
LCE7	9 años	1993-2	Dirección y gestión de centros educativos	Ciencias de la Educación y el Deporte
LCE8	3 años	2003-2	Educational Leadership and Management	Educación
LCEJ1	Jubilado	1978-2	Educación	Ciencias de la Educación
LCEJ2	Jubilada	1978-2	Educación	Educación

Fuente: Elaboración propia con información de la coordinación de la licenciatura y los participantes, actualizada al 2024.

Es de observar que en la trayectoria de formación posterior a la licenciatura hay cierta diversidad en cuanto a la dirección que tomaron. Mientras hay quienes continuaron por el camino general de la educación o ciencias de la educación, otras y otros se decantaron por perfilarse en la tecnología, lo organizacional, lo directivo y la administración. Lo anterior, puede también contribuir a diferenciar entre identidades profesionales de una misma profesión.

### **Técnicas e instrumentos de recolección de información**

Para recopilar la información recurrí a técnicas narrativas, que a través de la riqueza del diálogo apuntan a lograr una “mutua comprensión del significado e intenciones que están detrás de las expresiones de cada uno” (Sautu et al, 2005, p. 61), donde se

supone del lado de quien responde una interpretación del sentido de la pregunta y una construcción de la respuesta. En esta construcción, por sencilla que parezca se pone en

juego la subjetividad y la cultura del interrogado, en interacción con quien pregunta. (De la Garza, 2012, p. 247)

Ahora bien, entiendo que esta construcción de la respuesta no es objetiva ni transparente, pues implica un acto de autorepresentación frente al otro. Como advierte Goffman (1997), en toda interacción social el sujeto selecciona qué mostrar y qué ocultar, procurando controlar la impresión que los otros forman de él. La entrevista, en este sentido, no revela una identidad completa, sino una puesta en escena donde el interlocutor organiza su relato para sostener cierta imagen de sí mismo como docente, estudiante o profesional. La palabra dicha en la entrevista es ya una interpretación de sí, un modo de actuar una identidad ante la mirada del otro. Por ello, lo que emerge en las narrativas, además de ser contenido biográfico, es una práctica reflexiva donde el sujeto elige cómo aparecer y desde qué posición desea ser reconocido.

Este diálogo se condujo a través de entrevistas semiestructuradas con un guion de entrevista como instrumento de recolección de información, entendidas las primeras como aquellas entrevistas que “parten de un guion de temas a tratar, como carta de navegación que permite abordar puntos esenciales relativos al tema central de investigación” (Cifuentes, 2011, p. 85). De esta manera, se otorga la libertad, tanto a la persona entrevistada como a la que entrevista, de conducirse con mayor autonomía tanto en la narración como en los caminos posibles de la conversación, pudiendo estos resultar reveladores de información que se escaparía si se plantea un cuestionario rígido, dirigido y superficial.

Para este caso, los diálogos con las y los participantes partieron de las dimensiones y subdimensiones que integran los marcos ideológicos que expuse en el marco teórico. De esta manera, dentro del marco existencial se conversa sobre los aspectos biográficos, socioculturales y significados sobre educación y docencia que tenían antes de iniciar su formación; mientras que

en el marco profesional se abordan los temas relativos a su formación como LCE, los significados atribuidos a su profesión y a la docencia, así como los aspectos laborales como PTC. Para una visión más detallada puede revisarse el guion de entrevista en el Apéndice 1.

En la Tabla 9, puede verse con mayor detalle las especificidades de la información recuperada a través de técnicas narrativas.

**Tabla 9.** *Desglose de la información recuperada con las técnicas narrativas*

<b>Actividad</b>	<b>Lugar/modalidad de la entrevista</b>	<b>Fecha</b>	<b>Soporte material</b>	<b>Duración</b>
Entrevista a LCE1	FCH	20/02/2024	Audio y texto	1:10:40
Entrevista a LCE2	FCH	20/02/2024	Audio y texto	0:51:41
Entrevista a LCE3	Virtual	21/02/2024	Video, audio y texto	1:06:37
Entrevista a LCE4	FCH	22/02/2024	Audio y texto	0:28:57
Entrevista a LCE5	FCH	22/02/2024	Audio y texto	0:28:56
Entrevista a LCE6	FCH	23/02/2024	Audio y texto	0:44:40
Entrevista a LCE7	FCH	23/02/2024	Audio y texto	0:56:51
Entrevista a LCE8	FCH	20/03/2024	Audio y texto	0:43:12
Entrevista a LCEJ1	Residencia privada	06/03/2024	Audio y texto	2:09:30
Entrevista a LCEJ2	Virtual	7/03/2024	Video, audio y texto	1:49:03
Entrevista a Exdirector	Local de café	12/03/2024	Audio y texto	0:50:09
Panel	FCH	29/02/2024	Video, audio y texto	1:58:03

Fuente: Elaboración propia.

Con el propósito de buscar un conocimiento directo y mejor de la realidad estudiada (Martínez, 2019), recurrí también a la investigación documental (Cifuentes, 2011), esto permitió

tanto la obtención de bibliografía relevante para la investigación en su parte histórica y contextual, como de los planes de estudio que han estado vigentes a lo largo de la existencia de la licenciatura.

Lo anterior me permitió triangular información, al poner en juego el discurso construido de los participantes con el discurso que se plasma desde la UABC a través de su historia institucional oficial, los planes de estudio, registros y proyectos de modificación. En la Tabla 10 se muestra la información recabada para este propósito. Es de aclarar que, en el caso de los planes 1978-2 y 1986-2, se encontró poca o escasa información en cuanto a los datos históricos ideológicos.

**Tabla 10.** *Información recabada para la revisión histórica, contextual y planes de estudio*

<b>Datos descriptivos de los planes de estudio</b>	<b>Datos histórico-ideológicos de los planes de estudio</b>	<b>Datos histórico-contextuales</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Perspectiva curricular</li> <li>● Perfiles de ingreso y egreso</li> <li>● Campo ocupacional</li> <li>● Organización y distribución de las materias</li> <li>● Materias dirigidas a la formación pedagógica y docente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Justificación para la creación y/o modificación del plan de estudios</li> <li>● Contexto histórico en el que surge cada plan</li> <li>● Concepciones sobre ser humano y sociedad</li> <li>● Concepciones sobre educación y docencia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Versiones oficiales de la UABC sobre la creación de la licenciatura y el conflicto con la Escuela de Pedagogía.</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia.

### **Corpus de análisis**

El *corpus* se integró por 10 entrevistas semiestructuradas, ocho realizadas a los LCE PTC y dos a LCE PTC jubilados. Como complemento para el aspecto histórico y contextual de la investigación, también asistí y registré un panel realizado en la FCH el 29 de febrero de 2024, titulado *La licenciatura en Ciencias de la Educación de la UABC: un vistazo a nuestra historia*, el cual se realizó en el marco del aniversario 46 de la licenciatura. En ese evento participó el

primer director de la licenciatura y una LCE perteneciente a la primera generación; en sus intervenciones narran cómo se creó el programa educativo y cómo se dio el conflicto con la Escuela de Pedagogía. Este evento me permitió el acercamiento con el exdirector, con el que agendé una entrevista para ahondar en temas referentes a la creación de la licenciatura, información que se recuperó, sobre todo, para el capítulo de Marco contextual. Todo lo anterior se puede ver en la tabla 11.

**Tabla 11.** *Corpus de análisis y narrativas complementarias*

<i>Corpus de análisis</i>	Ocho entrevistas semiestructuradas a los LCE egresados de la FCH de la UABC y que actualmente se encuentran adscritos a la misma como PTC. Dos entrevistas semiestructuradas a dos LCE jubilados egresados de la FCH de la UABC y que se desempeñaron como PTC en la misma unidad.
Narrativas complementarias	Una entrevista no estructurada al primer director de la licenciatura. Panel sobre el origen de la licenciatura.

Fuente: Elaboración propia.

Además, como suplemento, recabé información relativa a los seis planes de estudio que se han creado para la licenciatura en Ciencias de la Educación: el plan de estudios fundador de 1978, la primera modificación en 1986, la segunda modificación de 1993, la tercera que corresponde al 2003, la cuarta realizada en 2012 y la última en 2022. Junto con la totalidad de los planes, también se rescataron los registros de los planes de estudio, así como los proyectos de modificación para los planes 2003-2, 2012-2 y 2022-2, pues no encontré ningún registro o documento igual o similar para los planes anteriores, incluso con la ayuda del Departamento de Desarrollo Curricular de la UABC, donde se me mencionó que no se comenzaron a registrar los planes de estudio sino hasta 1983. La Tabla 12 muestra esta información.

**Tabla 12.** *Información documental recabada sobre los planes de estudio*

Documentos recabados	Planes de estudio y mapas curriculares de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la UABC, correspondientes a los periodos 1978-2, 1986-2, 1993-2, 2003-2, 2012-2 y 2022-2. Proyectos de modificación para los planes de estudio 2003-2, 2012-2 y 2022-2. Registro de los planes de estudio 1978-2, 1986-2, 1993-2, 2003-2, 2012-2 y 2022-2.
----------------------	---

Fuente: Elaboración propia.

### **Procedimiento de recolección de información**

En mayo de 2023 se dio el contacto inicial con la entonces coordinadora de la licenciatura en Ciencias de la Educación de la FCH a través de correo electrónico, donde le expuse el proyecto de investigación, así mismo le extendí una solicitud de apoyo para recabar información inicial que permitiría conocer las características de la planta docente.

Para reunir la información relativa a los planes de estudio, recurrí en un primer momento a la búsqueda de los documentos que se encuentren disponibles en línea en la página web de la FCH, suponiendo que serán aquellos generados a partir de este milenio o los últimos años del anterior. Gracias a comunicaciones por correo electrónico con la coordinación de la licenciatura y el Jefe y analistas del Departamento de Diseño Curricular de la UABC, fue posible recuperar versiones digitalizadas de los planes de estudio más antiguos, propuestas de modificación a los planes más recientes y los mapas curriculares de cada uno. Al mismo tiempo, hice visitas de forma presencial a la biblioteca y acervos de información de la FCH para rescatar documentos que sólo existían en un soporte impreso. Una vez recopilada la información, la organicé, primero, en carpetas digitales, para después vaciar el contenido en la plantilla que diseñé para este propósito, esto se identifica en el Apéndice 2. Para nutrir el capítulo histórico-contextual, se visitaron las hemerotecas de la Biblioteca Pública Estatal de Mexicali y la Biblioteca del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la Universidad Nacional

Autónoma de México (UNAM), con la intención de revisar cómo la prensa reportó sobre el conflicto entre las Escuelas de Ciencias de la Educación y Pedagogía. He de hacer notar que las visitas a la UNAM y al IISUE se lograron gracias a la estancia de investigación que realicé con apoyo del programa de intercambio estudiantil de la UABC para el periodo 2024-2.

Por su parte, las visitas a la FCH se aprovecharon para establecer comunicación personal con la coordinación de la licenciatura, previo contacto por correo electrónico, para solicitar de nuevo su apoyo en el acceso a documentos institucionales y en la invitación a participar a las y los LCE PTC. Una vez disponible la información completa sobre la planta docente, se inició la invitación a las y los profesores a participar en esta investigación por medio de correo electrónico.

Se elaboró un guion para la entrevista semiestructurada, mismo que se sometió a la revisión de congruencia por parte de dos docentes que imparten clases en la licenciatura, ambas con formación inicial en el programa de Ciencias de la Educación, una adscrita y formada en la FCH de Mexicali y la otra en la FCAyS de Ensenada. En enero de 2024, a las revisoras se le envió por correo electrónico un formato con información elemental sobre la investigación e instrucciones para revisar el instrumento bajo los criterios suficiencia (capacidad de recabar información), claridad (comprensible, sin ambigüedades) y relevancia (capacidad para recabar información significativa). Su evaluación consistió en la revisión de cada una de las preguntas y calificar del 1 al 3 según el grado de logro de los criterios ya mencionados, con la posibilidad, además, de añadir indicaciones y/o sugerencias para mejorar el instrumento. Una vez me enviaron de vuelta sus evaluaciones y atendidos sus comentarios, elaboré la versión final del instrumento a inicios del mes de febrero. Ya con el guion listo, se realizaron dos visitas a la FCH para contactar personalmente a los docentes, invitarles a participar y agendar la entrevista. Las

entrevistas se llevaron a cabo de manera presencial y virtual, dependiendo la preferencia y disponibilidad de los participantes.

En total, se realizaron 10 entrevistas semi estructuradas y una entrevista no estructurada en los meses de febrero y marzo de 2024. Ocho de ellas correspondieron a los docentes LCE PTC que a la fecha integran la planta de la licenciatura, mientras que las restantes se realizaron a dos LCE jubilados que trabajaron como PTC en la misma, como se detalló en la Tabla 10. Se realizó también la entrevista no estructurada al primer director del programa, así como el registro del panel *La licenciatura en Ciencias de la Educación de la UABC: un vistazo a nuestra historia*, con el propósito de reunir más información para el marco contextual.

En la Tabla 13 pueden verse las etapas y actividades del proceso de obtención de información.

**Tabla 13.** *Etapas y actividades del proceso de obtención de información*

<b>Etapa</b>	<b>Fecha</b>	<b>Actividades</b>	<b>Productos</b>
Contacto inicial para el trabajo de campo	Octubre 2023	Contactar a la coordinación de la licenciatura en la FCH.	Presentación del proyecto de investigación.
Recopilación de información escrita y digital	Noviembre - Diciembre 2023	Recolección de planes de estudio, proyectos de modificación de planes de estudio y registros oficiales de los planes de estudio.	Copias impresas y/o digitales de planes de estudio, proyectos de modificación de planes de estudio y registros oficiales de los planes de estudio.
Entrevistas semiestructuradas, no estructurada y panel	Febrero - Marzo 2024	Aplicación de entrevistas semi estructuradas a docentes y no estructurada a exdirector.	Transcripción de entrevistas.

Fuente: Elaboración propia.

Para cada entrevista elaboré un “diario del entrevistador” (Taylor y Bodgan., 1987) como se muestra en el Apéndice 3, en el que registré información como los nombres de las y los

participantes, el código asignado, fecha, lugar, hora de inicio y de término, así como apuntes y comentarios sobre el desarrollo de las entrevistas. Las anotaciones realizadas en el diario me permitieron capturar información que escapa a los audios de las entrevistas, como gestos, reacciones, conversaciones previas y posteriores a la entrevista e intuiciones o ideas que me surgieron durante el proceso.

La transcripción de las entrevistas y el panel se hizo de forma manual en un procesador de palabras. Una vez convertidas a texto, elaboré un concentrado de respuestas que presento en el Apéndice 4, donde organicé la información por pregunta, participante, respuesta y líneas donde se encuentra ubicada. Esto permitió una primera organización y visión panorámica de la información recabada, antes de iniciar con el proceso de codificación.

### **Análisis de la información**

El tratamiento analítico de las entrevistas se realizó, en un primer momento, de manera “artesanal” apoyado en el AC que se define como un “conjunto de procedimientos que tienen como objetivo la producción de un *meta-texto* analítico en el que se representa el corpus textual de manera transformada” (Navarro y Díaz, 1999, p. 181), cuyo propósito es “desestabilizar la inteligibilidad inmediata de la superficie textual, mostrando sus aspectos no directamente intuitivos y, sin embargo, presentes” (p. 182).

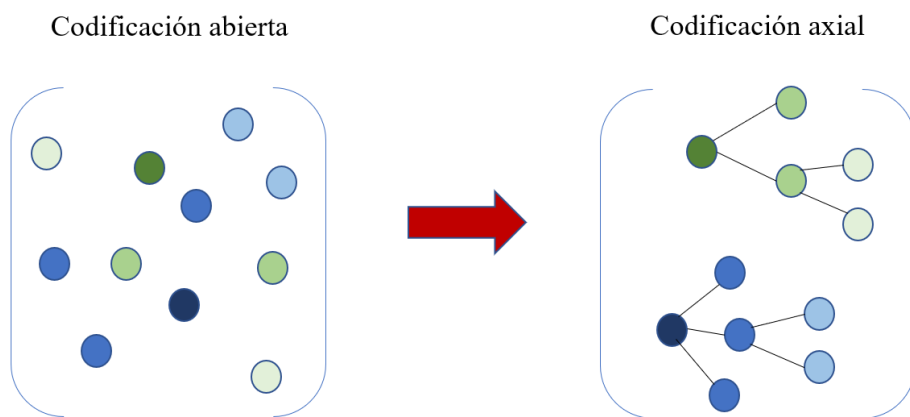
El AC hace una diferencia entre el trabajo analítico, que es el que le corresponde de manera específica a la metodología del AC, y el trabajo interpretativo, encargado de “producir los resultados últimos de la investigación” (p. 181). Lo que se logra, en última instancia, es la desestabilización productiva y resonancia de ambos trabajos:

Esta resonancia se hallaría en el origen de un proceso de “coevolución” de los dos niveles teóricos postulados, proceso que estaría guiado por un principio de conservación de la “bondad de ajuste” entre ambos. La “teoría analítica” y la “teoría interpretativa”

funcionarían así como realidades relativamente autónomas, y sin embargo mutuamente dependientes. (Navarro et al., 1999, p. 181)

De esta manera, el uso del AC se justifica en cuanto a que lo utilicé como una herramienta que me permitió separar y organizar la información derivada de las entrevistas. En un primer momento, el procedimiento consistió en someter a los datos a un proceso de codificación abierta, que es un tipo de codificación inductiva que consiste en denominar, nombrar o rotular fragmentos del texto, “por medio del cual se identifican los conceptos y se descubren los datos sus propiedades y dimensiones” (Strauss y Corbin, 2002, p. 110). Posteriormente, reagrupé los datos fragmentados que resultaron de este procedimiento y los ordené por niveles de contenido y niveles de abstracción, generando dimensiones y subdimensiones. A este proceso se le denomina codificación axial, porque “ocurre alrededor del eje de una categoría, y enlaza las categorías en cuanto a sus propiedades y dimensiones” (p. 134). Este proceso puede observarse en la Figura 2.

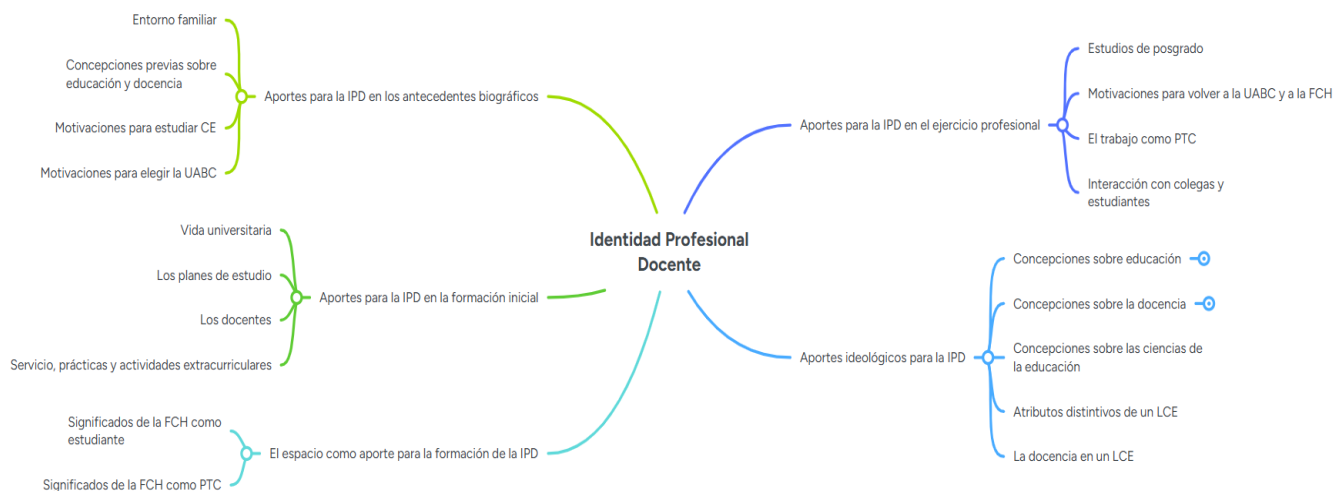
**Figura 2.** Ejemplificación del proceso de codificación



Fuente: Elaboración propia.

En la Figura 3, muestro el resultado de la codificación con las categorías trabajadas a partir de las distintas revisiones a los datos de las entrevistas y la transición de una codificación abierta a una codificación axial.

**Figura 3.** Categorías finales de la codificación axial



Fuente: Elaboración propia.

Una vez logrado esto, llevé a cabo una reorganización del resultado de las codificaciones de acuerdo con la categoría intermedia marcos ideológicos, que desarrollé en el marco teórico, como se observa en la Tabla 14.

**Tabla 14.** Categorías y subcategorías dentro de los marcos ideológicos que conforman la IPD

<b>Identidad Profesional Docente</b>							
<b>Marco estructural biográfico sociocultural</b>	<b>Marco estructural profesional</b>						
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Entorno familiar</li> <li>● Motivaciones para elegir CE</li> <li>● Motivaciones para elegir UABC</li> <li>● Concepciones previas sobre educación y docencia</li> </ul>	<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="text-align: center; vertical-align: top;">Marco formativo</td> <td style="vertical-align: top;"> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Vida universitaria</li> <li>● Planes de estudio</li> <li>● Docentes</li> <li>● Servicio y prácticas</li> <li>● La FCH</li> <li>● Posgrados</li> </ul> </td> </tr> <tr> <td style="text-align: center; vertical-align: top;">Marco laboral</td> <td style="vertical-align: top;"> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Motivaciones para volver a la UABC y la FCH</li> <li>● El trabajo como PTC</li> <li>● Interacciones con colegas y estudiantes</li> </ul> </td> </tr> <tr> <td style="text-align: center; vertical-align: top;">Marco sobre</td> <td style="vertical-align: top;"> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Concepciones sobre</li> </ul> </td> </tr> </table>	Marco formativo	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Vida universitaria</li> <li>● Planes de estudio</li> <li>● Docentes</li> <li>● Servicio y prácticas</li> <li>● La FCH</li> <li>● Posgrados</li> </ul>	Marco laboral	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Motivaciones para volver a la UABC y la FCH</li> <li>● El trabajo como PTC</li> <li>● Interacciones con colegas y estudiantes</li> </ul>	Marco sobre	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Concepciones sobre</li> </ul>
Marco formativo	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Vida universitaria</li> <li>● Planes de estudio</li> <li>● Docentes</li> <li>● Servicio y prácticas</li> <li>● La FCH</li> <li>● Posgrados</li> </ul>						
Marco laboral	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Motivaciones para volver a la UABC y la FCH</li> <li>● El trabajo como PTC</li> <li>● Interacciones con colegas y estudiantes</li> </ul>						
Marco sobre	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Concepciones sobre</li> </ul>						

---

lo educativo	educación
	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Concepciones sobre docencia</li> </ul>
Marco disciplinar	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Concepciones sobre las ciencias de la educación</li> <li>● Atributos distintivos de un LCE</li> <li>● La docencia en un LCE</li> </ul>

---

Fuente: Elaboración propia.

En lo que toca al trabajo interpretativo de las entrevistas semiestructuradas recurrí al análisis del discurso desde la perspectiva del APD, cuya versatilidad permite entretejer los aspectos teórico-metodológicos de la investigación y abordar la constitución identitaria del LCE, así como entrar en resonancia con el meta-texto producido por el AC. De esta manera, las narraciones de los participantes son tratadas desde un entendimiento particular de discurso que no se limita al texto hablado o escrito que posee una estructura cerrada, completa y en relación sólo consigo mismo. Bajo este entendido, a las expresiones de discurso capturadas por las técnicas narrativas, se les puede otorgar un tratamiento que las supone con carácter diferencial, inestable y abierto. Diferencial, en el sentido en que no poseen un significado inherente, sino que lo adquieren en relación con otros campos discursivos; inestable en cuanto a que estas no son absolutas ni están fijas en el tiempo, sino que su estabilidad es relativa y temporal; y abierto porque en la medida en que son diferenciales e inestables, puede ser fijadas temporalmente a otros significados (Buenfil, 1991).

Este abordaje, además, resulta compatible con la manera en que conceptualicé identidad y el papel que juega la ideología en los procesos de constitución de identidades. Por lo que considero tanto pertinente como relevante para la propuesta teórica metodológica de este estudio el usar las herramientas analíticas que proporciona el APD, consistentes en las categorías

expuestas en el marco teórico. Ideología e Identidad funcionan como las principales, pues sobre ellas es donde descansa el supuesto del vínculo estrecho entre ambas, también ya expuesto. En los capítulos de resultados Identidad e Ideología entrarán en juego para observar cómo, en los distintos movimientos de la trayectoria de los LCE, los movimientos de la categoría intermedia de Marcos ideológicos van al mismo tiempo modificando las IPD de los participantes.

De la misma manera, las categorías presentadas en el marco teórico, Discurso, Articulación, Punto nodal, Hegemonía, y la categoría intermedia Marcos ideológicos, las utilicé como herramientas auxiliares para analizar la manera en que el movimiento de los discursos hegemónicos y el contexto histórico sirven para articularse con las IPD, fijando elementos ideológicos específicos en las IPD de los LCE.

### **Consideraciones éticas**

Un asunto importante dentro de una investigación son los códigos de conducta que guían los métodos y procedimientos bajo los que se lleva a cabo, sobre todo si se recurrirá a seres vivos para la obtención de información, como es el caso. A continuación, declaro los principios éticos que dirigen este trabajo, los cuales retomamos de las coincidencias entre Sandín (2003), Sheppard (s.f.), Cohen et al. (2007) y Martínez (2019):

- Respeto por la dignidad humana.
- Respeto al consentimiento libre e informado de los participantes.
- Respeto a la confidencialidad y privacidad de los participantes.
- Procurar siempre el beneficio y bienestar de los participantes.
- Procurar que la sociedad se vea retribuida con los resultados de la investigación.

Además de lo anterior, se elaboró un documento de consentimiento informado para los participantes, donde expresan su voluntad para participar y reconocen los objetivos de la

investigación, así como el procedimiento para la realizar las entrevistas y su registro en audio, video y/o texto para fines exclusivos de la investigación. El documento completo puede revisarse en el Apéndice 5.

### **Cierre del capítulo**

Así pues, desde un horizonte subjetivista, interpretativista y hermenéutico, presento un estudio cualitativo que recurre a la investigación documental y la entrevista semiestructurada, así como al AC para la organización y clasificación de los datos, y al análisis del discurso desde la perspectiva del APD para tratar la información recolectada en entrevistas y documentos, todo resguardado gracias al guion de entrevista, la plantilla para la información de los planes de estudio, el diario de entrevistador, el concentrado de respuestas y el almacenamiento digital. De esta manera, se estableció una ruta metodológica apropiada para responder a las preguntas de investigación y dar cumplimiento a los objetivos, así como cumplir con las consideraciones éticas que sirven de guía para la conducta y procedimientos de quien investiga. En los siguientes capítulos, presento los hallazgos que derivaron del trabajo de campo, el análisis y el tratamiento discursivo de la información, organizados en cuatro capítulos. El primero se aboca al marco biográfico sociocultural, el segundo al marco formativo, el tercero al marco laboral y el cuarto al marco educativo y disciplinar que, además, incluye un apartado que muestra los resultados específicos a la pregunta ¿Te identificas como docente?

## **Capítulo 5. El marco biográfico sociocultural en la constitución de las Identidades profesionales docentes de las y los Licenciados en Ciencias de la Educación**

Lo que las y los Licenciados en Ciencias de la Educación (LCE) piensan de sí mismos, cómo se identifican y el papel que la docencia juega en su identidad profesional no viene dado nada más por lo que al día de hoy manifiestan. Junto con ser quienes están siendo en la actualidad, también son aquellas y aquellos previos a su formación profesional, un momento en que tenían poca, nula o imaginaria idea de lo que era ser maestra o maestro. Antes de entrar a la cuestión de la formación inicial, es decir, los años de formación en la licenciatura, existen atisbos preliminares que comenzaron a alimentar la docencia como atributo de la identidad profesional.

Desde luego, cada participante proviene de contextos familiares, históricos y socioculturales distintos, mientras están los que descienden de una tradición familiar en la docencia, también hay quienes cuya extracción tiene poco o nada que ver con la formación dentro del campo educativo. Como lo apuntan Castro et al. (2020) la constitución de IPD

no es un producto único, cada profesor desarrolla sus propias respuestas de acuerdo con las condiciones del contexto. Deriva esto en que, a pesar de los rasgos identitarios en común, los profesores conforman a la vez rasgos peculiares vinculados con sus historias y contextos. (p. 5)

He aquí la importancia del rescate de las narrativas y cómo se representan los participantes en su historia como alimento de la constitución identitaria, pues “la identidad está dentro del discurso, dentro de la representación. Es constituida en parte por la representación. La identidad es una narrativa del sí mismo, es la historia que nos contamos de nosotros mismos para saber quiénes somos” (Hall, 2010, p. 345).

El capítulo está integrado por tres apartados. En el primero, presento lo relacionado con sus antecedentes, lo que abarca el entorno familiar y sus primeras ideas sobre educación y

docencia. El segundo apartado trata de las motivaciones que les condujeron a elegir la licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC). El último apartado cierra el capítulo y responde a la pregunta específica sobre cómo el entorno biográfico sociocultural repercute en la constitución de las IPD

### **Entorno familiar-sociocultural y primeras concepciones sobre educación y docencia**

El aspecto identitario que atañe a la profesión, como he anotado, no ocurre cuando comenzamos a estudiar o ejercer la profesión. Lo que se concibe como docente comienza a tomar forma desde nuestras primeras interacciones con nuestros maestros de educación básica y con las opiniones que nuestro entorno cercano tiene sobre los mismos; de acuerdo a lo que plantea Dubar (2001) respecto a las identidades profesionales y Mazzeo (2012) acerca de la constitución de un primer registro imaginario, de manera embrionaria comienza a fijar significados y valoraciones en la labor docente, es decir, comienza a configurarse una “estructura discursiva” [que] no es una entidad meramente cognoscitiva o contemplativa; es una práctica *articulatoria* que constituye y organiza” (Laclau et al., 2001, p. 132) significados.

Para este caso, en la mitad de las y los LCE entrevistados existen antecedentes familiares dentro de la profesión, mismos que inciden de forma positiva en la posibilidad de estudiar una carrera dentro del campo educativo. Destaco a tres LCE que expresan cómo es que su entorno familiar influyó en la identificación con la profesión docente desde una edad temprana, así como en sus concepciones sobre educación y la valoración de la docencia como profesión; mientras que los que no tienen estos antecedentes, expresan no haber tenido o no recuerdan haber tenido concepciones ni valoraciones al respecto.

El LCE4 cuenta que proviene de una familia donde varios de sus integrantes se dedicaron a la docencia, destaca la presencia de tías maestras de primaria que le inculcaron admiración y

respeto por la profesión, así como en sus primeras ideas que tenía sobre la educación y la docencia, a la que consideraba una profesión humilde, compleja y a la que se le debía respeto.

El LCE2 nos cuenta también sobre cómo crecer en una “comunidad no urbana” lo influenció a través de “un discurso a nivel familiar, a nivel comunitario, a nivel social, de mucho respeto por la profesión del docente, [donde] la figura de quienes eran docentes era muy respetada, muy valorada” (LCE2). También, atribuye a su origen “no urbano” el que pensara que trabajar dentro del campo educativo es sinónimo de ser docente.

Como último ejemplo, la LCE7 expresa que fue la historia familiar contada sobre un abuelo, también profesor, que ayudó al crecimiento y desarrollo de toda una comunidad, logrando, incluso, puestos políticos. La historia alrededor de este personaje, su ideología y convicciones, logran imprimir un deseo de identificación fundamentado en la admiración y en un tipo de ética de servicio y compromiso con la mejora de la sociedad. En este caso, el discurso familiar opera como un espacio de articulación hegemónica (Laclau et al., 2001), donde nociones como respeto, vocación y educación (como vía de progreso) se fijan en torno a la figura del docente, envistiéndole de elementos éticos y sociales que buscan consolidar un núcleo identitario.

tuve a mi abuelo paterno, fue profesor, profesor rural y como profesor rural se convirtió en presidente municipal de San Luis Río Colorado. Entonces, había como mucho respeto y mucho impulso, mucho, mucho respeto y admiración hacia los profesores. Por la historia de mi abuelo y por todos los logros. [...] él decía que la fórmula maestra para salir de la pobreza era la educación. Así, él decía que si ponías una escuela a la gente se acababa con la pobreza y tenía como todo un planteamiento muy romántico, muy bonito. (LCE7)

Entonces a mí me inspiró mucho, mucho. Le dije: papá, ¿puedes llevarme a la primaria, a esta primera primaria que abrió mi abuelo en el valle? Vamos a ver si todavía está. Y fuimos. Estaba en ruinas, pero ya alrededor, ya eran puras parcelas, ya no vivía nadie ahí. Y ya me empezó a contar la historia, cómo además él, desde las escuelas, pues levantaba a los jornaleros, juntaba firmas para que les hicieran la carretera al Golfo. Entonces ahí como que me enganché. Pero yo ya traía como esa carga, como de admiración hacia las profesoras, los profesores. (LCE7)

Como la literatura indica, puede verse que la IPD es un proceso relacional, móvil y afectivo (Figuerola-Céspedes et al., 2022; Orozco-Gómez, 2023b). No se trata solo de saberes, metodologías o competencias, sino de emociones, recuerdos hacia la escuela o los primeros docentes, figuras de admiración y respeto. Para esta y estos LCE, la docencia se aprendió primero como vínculo antes que como una profesión: la figura cercana y familiar que era a la vez respetada, admirada y querida.

El resto de los participantes no provienen de antecedentes directos con, llamémosle, tradición docente. Estos casos también comparten el que sus padres no realizaron estudios de nivel superior. Sobre esta razón argumentan el que tuvieron nula o poca noción de lo que significaba la docencia o la educación, limitando su conocimiento a lo que experimentaban yendo a la escuela o lo que se decía en los medios de comunicación.

En el caso de LCE6, comenta no ser la primera de sus hermanos en estudiar una carrera universitaria, sin embargo, sus padres, dedicados al comercio, no veían importante los estudios superiores y cuestionaban su decisión de querer ser maestra, pues tenían la idea de que “se mueren de hambre” (LCE6). Por otro lado, LCE1, LCEJ1, LCE5, LCE8 fueron los primeros

dentro de sus familias nucleares de terminar una carrera universitaria. A continuación, se muestra un ejemplo:

Pues yo creo que no tenían ninguna [concepción sobre educación y docencia], ni papa. En el contexto familiar, pues no, mi mamá no acabó ni la primaria. Mi papá hizo carrera trunca y ahí quedó. Y mi hermano no concluyó la preparatoria, así que hubo nulo conocimiento de la profesión, salvo los comentarios que se escuchan siempre en la tele: que los profesores huevones, que son flojos, esto y el otro. (LCE5)

Esta narración sirve también para considerar lo que González Castro (2017) señala cuando dice que los medios masivos de comunicación juegan un papel ideológico en la conformación de identidades, pues

no es posible distanciarse críticamente del flujo televisivo como algo distinto a los flujos sígnicos que constituyen la cultura de nuestros días. [La identidad] es también coproducción con los medios, especialmente la televisión, atendiendo a la capacidad de este dispositivo para aportar al relato incesante que permite la reconstrucción de la identidad. (p. 21)

Para LCEJ1, también el primero y único de su familia nuclear con estudios universitarios, narra que educación y docencia los veía como una misma cosa y que, en su familia, cualquier noción que se podía tener sobre el tema derivaba de los comentarios de él y/o sus hermanos: “no tenían más que lo que nosotros como parte de la familia comentábamos de la educación o [...] de las clases que recibíamos y comentábamos sobre profesores buenos o profesores malos” (LCEJ1). Esto le permitió, comenta, tener un “espacio para ser crítico en la docencia” (LCEJ1).

Estos relatos desmontan la interpelación ideológica althusseriana (Althusser, 1974) y se acerca más a la identidad como una posición discursiva (Hall, 1996), pues a pesar de que durante

su crecimiento carecieron de figuras familiares o directas en su entorno sociocultural, recibiendo incluso discursos negativos por parte de los medios masivos de comunicación como que son “flojos” o “se mueren de hambre”; lograron construir una identificación positiva con la docencia a partir de sus experiencias escolares y reflexiones propias. Estas concepciones dan cuenta de que un enfoque discursivo observa el proceso de identificación no como una imposición que se asienta sobre el sujeto y lo posee, sino como

un proceso nunca terminado: siempre «en proceso». No está determinado, en el sentido de que siempre es posible «ganarlo» o «perderlo», sostenerlo o abandonarlo. Aunque no carece de condiciones determinadas de existencia, que incluyen los recursos materiales y simbólicos necesarios para sostenerla, la identificación es en definitiva condicional y se afianza en la contingencia. (p. 15)

Más allá de los antecedentes familiares, persiste un deseo de identificación por motivaciones que buscan el respeto y/o la incidencia positiva en la vida individual o social de los otros, independientemente de que tuvieran o no antecedentes familiares dentro del campo educativo. Puede verse así en los testimonios de LCE2 y LCE5, éste último, proveniente de una familia sin antecedentes profesionales en la docencia o la educación, comenta que sus ideas eran que “es una profesión en la cual, pues implica el buscar, compartir conocimiento, buscar compartir ideas, escuchar personas. Brindarle un servicio de calidad para que puedan realizarse en la vida, es prácticamente lo que yo tenía como percepción del profesorado” (LCE5). Por otro lado, LCE2 expresa en el mismo sentido:

En realidad, a mí siempre me interesó estudiar educación, desde que fui niño admiraba mucho la... la tarea de los docentes. No sé, desde un principio me interesó mucho el área social, el área pedagógica, ahora que reconozco cuál es esa área, ¿no? el área educativa.

Y la percepción que yo tenía era que eran personas muy importantes, que necesariamente debían ser importantes para desarrollar la vida de otras personas. Así, en lo universal, eso pensaba del magisterio en este caso. (LCE2)

Se puede ver que, desde edades tempranas, y sólo en lo que toca a lo expresado por los participantes, en el deseo de identificación con la docencia no se encuentran motivaciones como la búsqueda de riqueza o posiciones de poder, sino de respeto e impacto social que se imaginaban que la profesión otorgaba; imaginaciones que persistieron en las y los LCE, más allá de su entorno inmediato o antecedentes familiares.

Mazzeo (2012) lo expresa cuando señala que la subjetividad docente comienza en un registro imaginario, donde la identificación surge desde edades temprana con figuras escolares significativas, antes incluso de comprender qué es la profesión:

Un momento fundante o primordial, que surge a partir del ingreso del niño-futuro-docente a la escolaridad, donde establece el vínculo con sus propios maestros (quienes a su vez se constituyeron como tal a partir de su escolarización y así sucesivamente en una cadena retroactiva que lleva a los orígenes del surgimiento de la docencia como rol social instituido). (p. 140)

Para ese momento, sin embargo, aún no se vislumbraba la opción de las ciencias de la educación. Estas nociones en apariencia altruistas y desinteresadas sobre la docencia, funcionan como una fantasía ideológica, un encubrimiento que actúa como soporte identitario ante las realidades académicas, laborales o burocráticas que resultan contradictorias. Esta misma construcción ideológica otorga estabilidad a través de un punto nodal que es el ser docente y permite que sujetos con trayectorias biográficas y antecedentes socioculturales distintos se reconozcan en una identidad compartida, aun así, los mismos significantes pueden ser

rearticulados por discursos (tecnocráticos, empresariales) que reorganicen el núcleo las IPD en torno a términos como gestión, calidad, productividad. Recuperando lo expuesto con Laclau (2001), esto se debe a que

Lejos de ser una totalización esencialista o una separación no menos esencialista entre objetos, estamos ante la presencia de unos objetos cuya identidad no podemos fijar porque forman parte de otros. Los objetos aparecen articulados, no como piezas de un mecanismo de relojería, sino en la medida que la presencia de unos en otros impide suturar la identidad de ninguno de ellos. (2001, p. 142)

### **Elegir a la Universidad Autónoma de Baja California y a las ciencias de la educación**

Las razones por las que eligen a la UABC para cursar sus estudios profesionales son, en general, similares. La mayoría coincide en que era una institución de prestigio y que, además, no había posibilidad de considerar una escuela privada por motivos económicos. Junto con este par de razones, también hay quienes añaden que no había más opciones o que no tuvieron la posibilidad de considerar salir del estado para buscar otras universidades. La única variación es la de LCE7, quien menciona que eligió la UABC porque quería salir de su ciudad de origen y una amiga mayor ya estaba estudiando ahí.

La decisión de estudiar de la UABC, dada por restricciones económicas o geográficas, aunado al prestigio que se le atribuye, se colocan como puntos nodales que articulan y significan una elección tanto posible como legítima. El “prestigio” y las “posibilidades económicas”, funcionan como significantes vacíos que condensan las aspiraciones, el reconocimiento y la proyección de un futuro profesional deseado, pero construido desde los marcos biográficos socioculturales. Si seguimos a Žižek (1992), esta aparente decisión libre no lo es en sentido absoluto, sino que es un momento donde los participantes fueron interpelados, reconociéndose dentro de una estructura ideológica que ya les había dado líneas de constitución.

En lo que toca la elección de la licenciatura, la interpelación universitaria se da mediante el discurso de “ser más que un maestro”, así se estructura una fantasía ideológica que promete un plus identitario a la profesión (docencia + algo) y que sirve para encubrir la inestabilidad de un mercado laboral para una profesión cuyo “+” no es percibido por quienes se encuentran externos al campo identitario delimitado por las y los LCE, es decir, encubre el “vacío material (real) que está en el centro, por supuesto, representa la brecha estructural (formal) por cuya causa ningún producto es realmente ESO, ningún producto está a la altura de las expectativas que provoca” (Žižek, 2005, p. 200).

La oferta de la UABC propone a un (producto) profesional + docente + gestor + planificador + administrador + investigador, reconfigurando así el campo de posibilidades identitarias y desplazando parcialmente la hegemonía de la figura de un maestro que sólo es maestro o, para el caso de las generaciones fundadoras, aquel que era formado por la Escuela de Pedagogía; hacia un perfil que se estructura como más amplio, ocultando la ambigüedad e inestabilidad de la profesión. Así, el “+” aparece como un rasgo complementario y a la vez necesario, ya que “la función de este *más* es encubrir la carencia de un *menos*” (Žižek, 2005, p. 200), pues incluso la docencia aparece como *plus*, como un rasgo complementario de una profesión cuya identidad está estructuralmente vacía.

Las motivaciones narradas para elegir la licenciatura pueden ser varias, pero para pocos de ellos aparecía la carrera como primera opción. Mientras hay quienes querían ser normalistas, otros buscaban ser profesores de disciplinas específicas como química y matemáticas. Sólo LCE1, LCE3 y LCE8 tuvieron a la licenciatura como primera opción. La primera docente comenta que eligió la licenciatura porque fue una decisión que tomaron entre su grupo de amigas y que parecía una carrera sencilla. La segunda docente narró que después de haber trabajado en

el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) durante la preparatoria, le había interesado trabajar en el área educativa, pero que no le llamaban la atención las opciones de la Escuela de Pedagogía. Su hermana, quien ya había cursado la misma carrera, también ayudó a que se decidiera por las ciencias de la educación. Por último, LCE8 cuenta que fue influido por un profesor LCE durante la preparatoria, después, cuando llegó el momento, asistió a las pláticas informativas de la FCH y así tomó la decisión.

De la misma manera que LCE8, también LCE6, LCE7 y LCEJ2 recibieron influencias de docentes durante algún punto de su formación previa para elegir esta carrera. Mientras que en los primeros dos ocurrió durante la preparatoria con docentes LCE que les hablaban sobre la licenciatura, LCEJ2 narra que ella ingresó primero a la Escuela de Pedagogía, pero que algunos de los profesores que ahora estarían en la recién creada Escuela de Ciencias de la Educación los invitaron a irse con ellos:

Yo quería ser profe de química, yo no quería las ciencias de la educación. Y entonces, un viernes, [los maestros] nos dijeron: “¿quieren clases con nosotros?”, porque ya los conocíamos y ya lo habíamos saboreado y nos encantaba. [...] Los vemos el lunes en Infonavit<sup>10</sup> [...] Ni siquiera teníamos claro a las ciencias de la educación. [...] pero yo me quería ir con estos profes. (LCEJ2)

En otro momento, comenta más al respecto:

Y nada, pues en un año resulta que siempre no, que desaparecía prácticamente la facultad de... o la Escuela de Pedagogía en aquel entonces y se conformaban las ciencias de la educación y nos vendieron también el proyecto que, bueno, dejé de un lado mi interés por

---

<sup>10</sup> La actual FCH se encuentra dentro de la Colonia Cucapah Infonavit, que lleva este nombre por haber sido desarrollada por el Instituto del Fondo Nacional de la Vivienda para los Trabajadores (INFONAVIT).

la química y me fui al área de la educación simplemente y de las ciencias en educación.

(LCEJ2)

Hay quienes, si bien su idea era convertirse en maestros, tenían mayor certeza respecto a tomar el camino que la licenciatura de la UABC ofrecía. LCE2 narra cómo conoció por primera vez el término de ciencias de la educación:

De chamaco yo sí leía algo porque mi papá compraba libros, ve tú a saber si los leía él o no, pero yo sí, yo sí los leía. [...] había uno que hasta hace poco recuperé, porque esos se quemaron en mi casa, que se llama así: “la Nueva pedagogía” [Se pone de pie y se dirige a un estante dentro de su cubículo para mostrarme el libro, abriéndolo en una entrevista a Gastón Mialaret], y venían otros cuatro más de educación, que los logré encontrar con el paso del tiempo también, y hablan de la existencia de las llamadas ciencias de la educación.

Entonces, me llamó mucho la atención desde ahí, yo estaba muy, muy metido en qué era lo que me interesaba, que era eso, yo no sabía si era la pedagogía, si eran las ciencias de la educación, si era la escuela normal, pero por lo menos sabía que existía algo relacionado con ello y pues con eso me quedé, con eso me quedé en la vida. Cuando hubo oportunidad, pues elegí aquello que creí que contenía, lo que mis intereses buscaban.

(LCE2)

También LCE5 y LCE7 mencionan haber tenido ya sea claridad u otros motivos para cursar la licenciatura. El primero, expresa: “me motivó la cuestión de servir a los demás. Querer buscar siempre el compartir ideas, compartir conocimientos, cosas que uno va aprendiendo también. El compartir con los demás” (LCE5). La segunda docente, comparte cierta resistencia por parte de su familia, de tradición normalista:

Y mamá me decía: ¿quieres ser maestra? métete a la Normal, mejor. Y yo te llevo y te traigo todos los días. Y yo: ah, no. Yo quiero irme. Yo tenía claridad. Entonces ya cuando se supo que quedé, ya en toda la familia y eso, [se preguntaban] qué es ciencias de la educación, pero porque no era la Normal, porque la visión que tenía mi familia era de normalistas, de normalistas y además rural. (LCE7)

Existe una diversidad de motivos por los que los participantes eligieron formarse como LCE, cada quien matiza sus razones y argumentos, pero el deseo original que persistió entonces, es el de convertirse en docentes sin saber con plena certeza si la licenciatura hacía esta promesa. Existen, como ya mencioné, un par de variables que determinaron en buena medida su ingreso a la licenciatura: la falta de otras opciones y las posibilidades económicas. El caso más claro es el de LCEJ1, quien deseaba estudiar odontología, pero durante el curso propedéutico se dio cuenta de que le hubiera sido imposible costear la carrera, se decidió entonces por volverse profesor del área de ciencias naturales, aunque, finalmente, la coyuntura que significó la creación de la Escuela de Ciencias de la Educación terminó por guiarlo en otra dirección:

Entonces, cuando nos empezaron a hablar en las reuniones informativas sobre qué era lo que se pretendía con ciencias de la educación, tú ya te dabas cuenta que era algo muy diferente a pedagogía y que te das cuenta que es diferente a Normales, sino que era un área o unas ciencias que te van a permitir desde la planeación hasta la administración, como estaban las salidas terminales, la docencia y la extensión, entonces eran perfiles que en este caso tú tienes que elegir uno de ellos. (LCEJ1)

Tanto en este caso, como en el de aquellos que fueron influenciados por otros docentes y/o pláticas informativas (LCE6, LCE7, LCE8 y LCEJ2) o por un libro que leyeron en su juventud (LCE2), existió también una interpelación de lo que la UABC presentaba como ciencias

de la educación: “yo quería estudiar para maestro, una profesión que me llevara a ser profesor, pero algo más, eso y algo más, y ese algo más yo no sabía qué era, pero terminó identificándose con ciencias de la educación” (LCE2). Así, la estructura ideológica que abría sus oportunidades profesionales y laborales al convertirlos no *sólo* en un maestro o en *más* que un maestro, ya había comenzado a trastocar las IPD que se encontraban en ciernes, construyéndose de manera relacional (Hall, 1996) a través del diálogo con discursos institucionales, de familiares, docentes, amigos. Y, es “precisamente porque las identidades se construyen dentro del discurso y no fuera de él, debemos considerarlas producidas en ámbitos históricos e institucionales específicos en el interior de formaciones y prácticas discursivas específicas, mediante estrategias enunciativas específicas” (Hall, 1996, p. 18).

El momento en que se elige la licenciatura no es sólo un momento en su biografía personal, “la decisión es puramente formal, en última instancia, es la decisión de decidirse, sin tener clara conciencia de qué está decidiendo el sujeto” (Žižek, 2005, p. 33). Lo que representa también es la inserción en un proceso de constitución identitaria donde se encuentran condiciones materiales como la economía o geografía que establecen los límites de lo posible, una red de relaciones interpersonales que otorgan legitimidad y motivación, y una interpelación ideológica institucional que estructura deseos y expectativas.

### **Cierre de capítulo.**

La construcción de las IPD comienza a configurarse desde antes de iniciar los estudios y el ejercicio de la profesión. Su gestación puede localizarse desde las primeras interacciones con maestros en ambientes escolares y del entorno. Mientras que, por un lado, aquellos con antecedentes familiares en la docencia lograron modelar una figura del docente a la que se podía aspirar a imitar, los que crecieron en un entorno ajeno a la educación como profesión, si bien construyeron el significado de un docente a partir de los ejemplos que tuvieron en la escuela y de

lo que escuchaban en su entorno, no lograron formar un concepto con la claridad suficiente para recordar qué era o quién era un docente durante estas etapas tempranas. Esto no impidió que con el paso del tiempo reconocieran en el docente una figura con quien buscar identificarse, viéndolos como personas dignas de respeto y admiración, capaces de provocar cambios positivos tanto en los individuos como en la sociedad.

Los relatos familiares, vínculos afectivos, los medios de comunicación, provenir de contextos urbanos, rurales o con antecedentes familiares dentro del campo educativo, así como el acceso a libros en el hogar; poco a poco articulan un discurso sobre qué es un docente. Figuras como la del maestro rural comprometido o profesores respetados dentro de sus comunidades, otorgan los primeros significados y colocan descriptores ideológicos con los que hay que llenar al significante docente, como vocación, servicio y respeto.

Sin embargo, esta identidad temprana no es un simple reflejo afectivo o familiar. Desde una perspectiva compleja, las emociones participan activamente en la construcción profesional. Buitrago-Bonilla y Cárdenas-Soler. (2017) señalan que la identidad profesional docente se encuentra estrecha y continuamente vinculada a las emociones desde el primer momento en que se inicia el proceso formativo. Esto implica que la docencia no se sostiene únicamente en saberes pedagógicos o técnicos, sino en el modo en que el sujeto se afecta, se implica y se reconoce en el vínculo pedagógico.

Las concepciones previas sobre educación y docencia son vagas en algunos casos e idealizadas en otros. Coinciden en cuanto a la importancia del docente en las sociedades, pero es la interacción con amigos, docentes y la misma universidad lo que empieza a generar significados que se articulan en un discurso más claro, donde se enfrentan a una interpelación

ideológica explícita que busca dirigirlos de manera intencionada hacia un camino, que pretende hegemonizar una IPD particular.

Los marcos biográficos socioculturales proporcionaron más que un fundamento identitario, representó la primera base sobre la cual construir la IPD, articulándose en torno a significantes como respeto, vocación y servicio que se fijan en relatos familiares e institucionales. Las historias de figuras admiradas, experiencias escolares, discursos universitarios, medios de comunicación generaron una identificación temprana positiva con la docencia que no está motivada por la búsqueda de poder o riqueza, sino por respeto y sentido de servicio, lo que convierte a lo anterior en elementos constitutivos de las IPD en el terreno biográfico sociocultural.

El entrecruzamiento de condiciones materiales, redes interpersonales, discursos legitimadores y una interpelación directa de la UABC que coloca un signo de “+” al LCE, un *plus* identitario, logró encubrir la ambigüedad e inestabilidad del campo profesional al sugerir el desplazamiento de la figura tradicional del maestro. De esta manera, la elección de la licenciatura es un momento de inserción en una estructura ideológica preexistente que intentará organizar y redirigir concepciones, aspiraciones, expectativas y posibilidades durante los años de formación profesional; mientras que las y los LCE en ciernes entran en diálogo con ella para estructurar sus IPD.

## **Capítulo 6. El marco ideológico formativo en la constitución de las Identidades Profesionales Docentes de las y los Licenciados en Ciencias de la Educación**

Aunado a aquellas concepciones ambiguas sobre la docencia que se generaron en sus entornos cercanos, las y los LCE también son las y los estudiantes que fueron sujetándose a determinadas concepciones sobre educación y docencia dadas por los recursos teóricos y experienciales, lingüísticos y extralingüísticos, vividos en el trayecto universitario. La formación inicial y el espacio universitario, si bien no reemplazan las primeras marcas identitarias, sí se muestran como reorganizadores y resignificadores (Cuadra-Martínez et al., 2021) de las disposiciones identitarias que los participantes traían junto con su marco biográfico sociocultural. La universidad no opera como punto de origen, sino como espacio de rearticulación. Ahí, lo que el sujeto ya había experimentado, sentido o imaginado sobre la docencia encuentra lenguaje, cuerpo y legitimidad para dar forma a un registro simbólico

que se va formalizando durante el transcurso por el profesorado hasta la acreditación. La formación se instaura como una estructura simbólica preestablecida, el orden social que lo designa, que lo nombra en cuanto lo que es: docente, y la obtención del título, como significativo que ordena, que permite el acceso al mundo laboral, el ingreso a la comunidad docente. (Mazzeo, 2012, p. 140)

El periodo de formación inicial aporta un gran peso a la constitución de las identidades profesionales. De acuerdo con lo expresado por los participantes, las concepciones sobre la profesión, venidas de la educación escolarizada o por la influencia de nuestro entorno y familia, son alimentadas por los años de formación y convivencia generadas por la vida universitaria dentro de un espacio que fomenta estas interacciones con compañeras y compañeros que andan por el mismo camino profesional, así como con docentes que ya recorrieron ese camino (Bellido-del-Pino y García-Fernández, 2022). Además de lo anterior, los planes de estudio también

representan un aporte ideológico de consideración a la hora de reelaborar las concepciones iniciales sobre educación y docencia.

El capítulo está integrado por seis apartados. Los primeros cinco de ellos se concentran en los elementos para la constitución identitaria que integran los marcos ideológicos formativos, es decir, la vida universitaria, los planes de estudio, los docentes, prácticas y actividades curriculares y la Facultad de Ciencias Humanas (FCH) como el espacio principal donde lo anterior ocurría. Con el último apartado del capítulo busco cerrar lo presentado con las posibles respuestas a la pregunta específica de investigación que se cuestiona acerca de cómo contribuye la formación inicial a la constitución de las Identidades Profesionales Docentes de los LCE.

### **La vida universitaria**

Los relatos de este periodo de las y los participantes entrelazan memoria, identidad y política del pasado. Los recuerdos positivos y cargados de afectividad, sobre todo en las primeras generaciones, no sólo son evocativos de experiencias académicas y de convivencia, sino que la nostalgia opera como un significante ideológico que organiza el sentido del programa educativo en la actualidad. Al respecto, Galaz (2011) expone que la formación docente puede facilitar o dificultar la identificación con la docencia, de acuerdo con la manera en que es vivida por el sujeto y los discursos institucionales que la enmarcan, por lo que la experiencia de la vida universitaria resulta clave para las y los LCE que regresan a la FCH como docentes, pues no solo vuelven al lugar donde estudiaron, sino que se integran en la estructura simbólica que los formó, reinscribiendo su biografía en la institución.

Las narraciones coinciden en recordarse como una etapa satisfactoria, emocionante y generadora de nostalgia, sobre todo en las y los LCE que ya están más alejados en el tiempo del momento en el que fueron estudiantes de licenciatura. Concuerdan en que fue un periodo donde se formaron amistades, donde se creció personal y profesionalmente: “fue maravillosa [...]

Aprendí mucho [...] era de muy buenas calificaciones porque me gustaba, o sea, yo me fui enamorando de la carrera” (LCE7). En la cuestión de la convivencia, se menciona: “éramos pocos en el grupo y consolidamos un buen grupo de amistad, compañerismo. Nos apoyamos con los ejercicios, las tareas, cuestiones personales. Éramos muy cercanos. Hasta la fecha nos seguimos frecuentando” (LCE8).

Junto con estas coincidencias, también existe una diferencia en cuanto a la manera en la que se recuerda y se narra la vida universitaria. Las y los LCE pertenecientes a los planes 1978-2 (LCEJ1, LCEJ2 y LCE1), 1986-2 (LCE2, LCE3) y 1993-2 (LCE4, LCE6, LCE7), identifican un cambio en la vida universitaria, las nuevas generaciones y un debilitamiento del poder de la carrera para generar identidad. De la misma manera, son más emocionales a la hora de recordar su época estudiantil. Presento los siguientes extractos que pertenecen a egresados de los tres primeros planes. En el primero, se expone un componente histórico que divide a las primeras generaciones de las más recientes:

a mi generación, nos tocó una condicionante histórica importantísima que ya pues obviamente no les tocó a ustedes. [...] nosotros éramos mucho, muy críticos y muy contestatarios, o sea, éramos, veamos, pioneros, le entrábamos. O sea, había toda una influencia económica, política y social que nos condicionó, y socioeducativa también porque teníamos ese tipo de profesores. [...] También nos toca ese parteaguas de la pedagogía crítica de la pedagogía revolucionaria de Paulo Freire. Y entonces también nosotros empezamos a modificar nuestras formas de trabajo. Nosotros tuteábamos a los profesores, fumábamos con ellos. O sea, había otro tipo de relación en nuestra formación que nos hacía ser, yo diría como más seguros o más como ellos, porque queríamos pues

representar esa forma de responder a un estatus y entonces eso condiciona nuestras formas de trabajar. (LCEJ2)

En este segundo extracto, un LCE formado por las generaciones que vivieron el conflicto entre escuelas, recuerda el ambiente que se vivía en ese momento:

Pues a mí me tocó ingresar a un tiempo muy muy promisorio, muy bonito, porque todos los profesores fundadores, pues estamos hablando del 88, [...] todos jovencísimos, todos, una belleza, se respiraba juventud por todos lados. Tenían mucho entusiasmo si es que no tenían experiencia, y eso se notaba, eh, con los recursos disponibles de la época, con el interés, con la motivación que había para hacer las cosas, el entusiasmo, pues era más que suficiente, porque todas esas generaciones marcaron esta profesión hasta el día de hoy. Es un fenómeno bien interesante, porque ahora la conformación de nuevas plantas desecha toda esa historia, nada sirve, ahora yo llegué y ahora sirve todo, ahora sirve a partir de aquí, pero lo anterior no. [...] se vivía en una época de mucha, de juventud, pero no de inexperiencia, sino de búsqueda, de mucha información, de más conocimientos, de aprovechar hasta lo que menos idea tengas. (LCE2)

En este tercer extracto se expresa con claridad la percepción de que las características identitarias de los estudiantes LCE se han modificado:

Mi vida universitaria, muy distinta a la actualidad. Cuando yo estudié realmente había un sentido de pertenencia. No nada más a la universidad, a la facultad y a la carrera, cuestión que se ha perdido en los últimos años. Antes, ese sentido de pertenencia era importante. La cuestión que había entre todos los semestres, era que había semestres, pero no lo había, es decir, todos convivíamos con todos. Viajábamos a congresos de todos los semestres. Entonces era una interacción entre todos los que conformamos la comunidad

dentro del programa educativo. Pero en la actualidad, pues sí, sí, se nota que está muy marcada la diferencia y que pues ahí esa forma distinta de ver el programa, la identidad de lo que significa el *educólogo*, pero ya sin ese sentido de pertenencia, de identidad que se tenía antes. (LCE4)

Los integrantes de estas generaciones (1978-2, 1986-2 y 1993-2) enmarcan su etapa universitaria como un periodo de cohesión y plenitud identitaria que generó un fuerte sentido de pertenencia, no sólo a la escuela, sino a la licenciatura. En términos ideológicos, de lo que se hace reminiscencia es de un tiempo mítico, un pasado fundacional donde las IPD se constituían de manera estable y eran alimentadas por una comunidad académica surgida de un clima político-intelectual crítico y abierto a establecer relaciones más cercanas con los estudiantes. La comparación entre aquel pasado y este presente abre espacio para la instauración de una pérdida: la debilitación del sentido de pertenencia de las nuevas generaciones, sobre las que se proyecta una crisis identitaria generada por la falta de un

sentido histórico adecuado, es decir, su falta de aprecio por la tradición común que nos une a nuestro pasado. Al parecer, nuestra experiencia de “inmersión” en un continuo histórico es sustituida por la lógica de la *nostalgia*, la fascinación por una imagen etérea del pasado arrancado de su contexto histórico. (Žižek, 2022, p. 132)

La operación ideológica ocurre cuando se desplazan causas estructurales hacia un relato de decadencia generacional, como los cambios en el mercado laboral, reestructuraciones universitarias y del mismo programa educativo, nuevos perfiles docentes y una cultura estudiantil distinta. La nostalgia, en este caso, funciona como un esfuerzo por establecer una hegemonía simbólica que comande lo que debe ser una experiencia universitaria legítima, frente

a las nuevas lógicas que también tienen pretensiones hegemónicas, generando un antagonismo que impide el cierre identitario (Laclau et al. 2001).

En otro tono se encuentran quienes egresaron del plan 2003-2 (LCE5, LCE8), pues se notaron en responder concretamente desde el aspecto académico, con menos añoranza de algún tiempo perdido. Como ejemplo, LCE8 divide su trayecto en dos: el primero cuando se encontraba en turno vespertino y el segundo cuando el cierre del turno lo cambió a modalidad semipresencial. Sobre su vida universitaria, comenta: “en general, puedo decir que bien, estable, sin mayor contratiempo. Se cumplieron con los criterios de las asignaturas, se acreditaban. No recuerdo haber tenido alguna problemática de índole personal o académica” (LCE8).

Con más o menos entusiasmo, se coincide en que la vida universitaria fue un periodo positivo, donde se tuvieron buenas experiencias académicas y personales. Las generaciones egresadas del 1978-2 al 1993-2, parecen destacar más la convivencia e interacción informal, es decir, la que no se da necesariamente dentro del aula o actividades académicas, pero que ocurre dentro del espacio universitario. Los referentes del 2003-2, por otro lado, aunque enfocados más en el trayecto y relaciones académicas, no restan importancia a esta parte de sus vidas, pues también le imprimen una connotación positiva a su paso por la licenciatura.

Con esto en cuenta, y si las identidades se constituyen a partir de la articulación de significantes en torno a puntos nodales que fijan los sentidos (Laclau et al., 2001), la misma “vida universitaria” articula significantes distintos, pues, al ser “la articulación una práctica y no el nombre de un complejo relacional dado, debe implicar alguna forma de presencia separada de los elementos que la práctica articula o recompone” (p. 129). Mientras que en las generaciones más antiguas se encuentran compromiso político, comunidad y pertenencia; en las generaciones formadas por el plan 2003-2 aparecen acreditación académica, ausencia de conflicto, estabilidad.

La vida universitaria ya no se define a través de vínculos comunitarios, pertenencias o militancias; sino que ahora el peso se desplaza hacia cumplimiento académico sin contratiempos.

Estos significantes, sin embargo, carecen de un significado esencial y estable (Buenfil 1991); son abiertos, disputables y susceptibles de ser reapropiados en distintos contextos. Precisamente por ello, la aparente coherencia de lo percibido depende también de la reiteración institucional de estas cadenas de sentido. La coherencia identitaria del profesional que la experiencia universitaria permitió es, entonces, el resultado de una construcción histórica que podría haber sido distinta. No se trata de una esencia del LCE, sino de una estabilización simbólica contingente, sostenida en la práctica y susceptible de transformación.

Esta rearticulación muestra el carácter inestable de las identidades, susceptibles de modificarse y tomar distintas posiciones dentro del discurso de acuerdo con cambios históricos, culturales y políticos, pues “cualquier relación que esté dentro de esta complejidad estructurada tendrá su registro, sus “efectos”, en *todos* los otros niveles de la totalidad: el económico, social, político e ideológico; ninguno puede ser reducido o destruido por otro” (Hall, 2010, p. 214).

Mientras las generaciones de los planes 1978-2 al 1993-2 vivieron un periodo marcado por el crecimiento de la universidad, la politización estudiantil y la formación de una comunidad de profesionales emergentes, como lo fueron las y los primeros LCE; las generaciones más recientes se formaron dentro de un marco institucional controlado y con mayor regulación que ya había comenzado a recorrer con paso firme un camino orientado hacia la eficiencia, la calidad y el mercado, es decir, un exterior constitutivo que traza y delimita las rutas a transitar. Existe, entonces, para la constitución de las IPD, una intersección entre identidad personal e identidad institucional (Dubar, 2001); donde las trayectorias biográficas de las y los LCE se entrecruzan con marcos ideológicos formativos distintos: uno donde la vida estudiantil se articula en

comunidad y proyectos colectivos de identidad (Giménez, 2004); y otro donde la interacción académica formal, el cumplimiento institucional y el desarrollo personal adquieren prioridad.

### **Los planes de estudio**

Palabras como “preponderante”, “definitiva”, “bastante” y “fundamental”; aparecen para describir la influencia de las materias que integraban el plan de estudios. Cada LCE, de acuerdo a su plan, destaca ciertas características que son las que consideran les otorgaron el espacio y la formación para desarrollarse. Las reformas en los planes reorganizaron contenidos y perfiles de egreso, pero además reconfiguraron las IPD al inscribir en ellas determinadas concepciones, lenguajes, imaginarios, significados que constituían la estructura ideológica de la profesión y la posición que los LCE ocupan en la realidad social (Hall, 1996).

Es por esto, que el currículo no puede ser reducido a un plan técnico de asignaturas ni a un conjunto neutro de contenidos, sino que debe entenderse como una práctica discursiva (Laclau et al., 2001), es decir, un espacio donde se producen y organizan significados que fijan temporalmente qué se entiende por educación, quién ocupa el lugar de docente y cuáles son las prácticas legítimas dentro del campo educativo. En esta línea, el currículo no refleja la realidad educativa, sino que contribuye a constituir la, al delimitar qué es pensable, qué es posible y qué debe ser desestimado.

Los LCE que cursaron el plan 1978-2, hablan de lo robusto y completo que era. Aunque repiten que era un plan en construcción y que en ocasiones resultaba caótico, al mismo tiempo reconocen el carácter experimental que tuvo, lo que les permitió, en cierta medida, participar activamente en los contenidos de las materias y en la dirección que poco a poco tomaba la licenciatura. LCE1, en tono de broma, menciona que fue una licenciatura con maestría; LCEJ2 menciona que “en aquel tiempo todo era democrático y hasta se votaba”, y LCEJ1 se extiende en recordar cómo los grupos de estudiantes organizaban los propios contenidos de las asignaturas o

los reorientaban a los temas que más les interesaban, en ocasiones con la venia de los docentes a cargo y otras por su propia cuenta. La incertidumbre que existió por el caótico inicio de la licenciatura, pudo contribuir a que estas generaciones fortalecieran sus IPD, al tomar cierto grado de control sobre lo que querían que un LCE fuera.

El plan 1978-2 surgió dentro y durante el conflicto con la Escuela de Pedagogía, en aquel entonces no existía un registro de planes de estudio en la UABC, ni tampoco una metodología para su diseño; por lo que no existen documentos que den cuenta de la fundamentación y justificación del plan, más allá del recurrido argumento de la demanda estudiantil por la profesionalización de la carrera o aquellos de naturaleza política que buscaban la desaparición de la Escuela de Pedagogía. Este periodo de emergencia puede verse manifiesto en un LCE que vivió la transición de ingresar a la Escuela de Pedagogía, para después cambiarse a la de Ciencias de la Educación:

estos tecnólogos de la educación que venían del CISE-UNAM, que venían con la formación estadounidense y ese es el sesgo que le dan. Nosotros (que ingresamos primero a pedagogía), después de traer el rollo de la planeación muy rusa, muy francesa, [...] luego vienen los planificadores de la educación y nos meten al rollo del diseño curricular, que no es más que gringo. Hacen ese sesgo y ya con ese sesgo nos quedamos. Porque no había *educólogos* o no había pedagogos. Eran estos tecnólogos que entran casi a la mitad de la carrera y dan ese sesgo. (LCEJ2)

Este mismo movimiento hacia lógicas tecnocráticas lo detecta Southwell (2021) en la conformación de identidades docentes en Argentina:

El *tecnocratismo* se centró en un sentido de desarrollo, movilidad y cambio más restringido, posicionado en el control a través de la planificación, que operaba a través de

diagnósticos altamente estandarizados y la propuesta de soluciones técnicas como garantía de transformación. (p. 405)

Las presiones y la premura decantaron en un plan al que se califica de incompleto en su arranque, lo que provocó el sufrimiento de cambios y correcciones sobre la marcha durante los primeros años, al grado de que el plan 1978-2 tuvo al menos 3 versiones distintas, correspondientes a las primeras seis generaciones, hasta agosto de 1981 (UABC, 1983), año que se establece su versión definitiva. Así lo cuentan los LCE pertenecientes a las primeras generaciones:

Quando nosotros ingresamos no estaba terminado, entonces venía gente de México y nos decía y orientaban los profesores a decirles esto es lo que tenemos que incorporar. [...] No estaba en la universidad en aquel entonces... no tenía criterios para el diseño de plan de estudios. No había diseño curricular en la UABC. Entonces venía gente de México y ellos decían pues podemos meter esto, podemos meter esto. [...] La generación que entró después que nosotros, la que sería la tercera, hicieron cambios en el plan de estudios que nosotros llevamos. Era otro plan de estudios, aunque tal vez registrado como 78-2, pero se daban cuenta de cuáles eran las fallas que habían cometido con nosotros y ellos trataban de corregirlos al siguiente semestre. (LCEJ1).

En cuanto a los objetivos del programa educativo, estos abarcan la elaboración de planes de estudio, la investigación en procesos políticos, socioeconómicos y culturales, la generación de programas educativos para medios masivos de comunicación que consoliden los valores nacionales, la coordinación y administración de instituciones educativas y solucionar problemas educativos globales y de comunidades urbanas, semiurbanas y rurales. En lo que toca en específico a la docencia, el objetivo es

Realizar la docencia con carácter científico-crítico a partir del análisis y conocimiento del desarrollo histórico de la educación, como producto de los procesos económicos, políticos y filosóficos de la sociedad, en instituciones educativas, escolarizadas a nivel medio y superior y no escolarizadas (UABC, 1983, p. 42).

Se pretende que el egresado sea un profesional con la capacidad de solucionar los problemas educativos del país a través de la adquisición de conocimientos (filosóficos, pedagógicos, metodológicos, científicos, psicológicos, tecnológicos, técnicos y jurídicos), habilidades (planeación, administración, evaluación, investigación, trabajar con distintas clases sociales, trabajar de manera interdisciplinaria, docencia y generación de programas) y actitudes (valoración de los instrumentos científicos, aceptación y respeto, participación crítica en la sociedad, aceptación de actualizarse, aprecio por diferentes manifestaciones culturales, científicas, artísticas y filosóficas). Este perfil le permite desempeñarse como investigador, asesor, docente, capacitador, diseñador o administrador dentro cualquier institución educativa, pública o privada, formal o no formal.

Este primer plan se coloca como el primer punto de inflexión ideológica en la historia de la licenciatura. No sólo porque fue el primero, sino porque su carácter experimental, orientación crítico-científica, la participación estudiantil en la creación de contenido y los conflictos con la Escuela de Pedagogía lo posicionaron como un espacio donde se disputaba el establecimiento de una hegemonía. Los estudiantes no sólo obedecían a una interpelación institucional, sino que intervenían de forma activa en la creación de la identidad del LCE, más que mandatos identitarios interiorizados, constituían a la par la identidad de la que querían apropiarse, una marcada por la autonomía, la perspectiva crítica y su vinculación con procesos de transformación social. El plan 1978-2 estructuró un discurso científico, sociocrítico y filosófico-pedagógico que,

además, combinó con las primeras incursiones de la tecnología audiovisual en la educación para reforzar una IPD definida por una multiplicidad de saberes y una vocación transformadora.

Después de los primeros años de ajetreo y acomodo, el plan 1986-2 marca la consolidación de la licenciatura como un programa estable y delineado, del que comenzaría a egresar una nueva generación de LCE que sería formada por la primera cepa de LCE, aquella nacida del conflicto, la experimentación y que había luchado por su propio lugar y espacio dentro de la UABC. Los nuevos objetivos del programa, el perfil de egreso y campo ocupacional se mantuvieron sin mucha variación, montados sobre la misma línea crítica y científica, con carga filosófica, antropológica, psicológica, política, con una tendencia cada vez más fuerte hacia la Tecnología educativa y el fortalecimiento del área administrativa.

Quienes se formaron bajo este plan, destacan el carácter filosófico-pedagógico que tuvo, además de la inclusión de más materias de carácter tecnológico para apoyar el trabajo docente. LCE2 considera que el plan incluía todo lo que una persona que se dedica a la educación puede necesitar, por lo que no pensaría en excluirle o incluirle nada. Destaca al igual que LCE3, lo que llama un carácter humanista que se fue perdiendo en los planes posteriores:

había una visión bien importante hacia el pensamiento filosófico, desde llevar teoría del conocimiento, antropología, lógica [...] una construcción de un pensamiento muy sistemático, muy ordenado, que sabías cómo aplicar, y con el paso de los años se quitó todo eso, incluso ahorita hay una materia de filosofía nomás, ¿cómo crees? (LCE2)

Sobre el aspecto de la tecnología, ambos recuerdan el uso de dispositivos como el radio y la cámara fotográfica para fortalecer su trabajo docente. Sobre este aspecto, LCE2 menciona que le dio una ventaja competitiva en el campo laboral, pues no había muchas personas que estuvieran preparadas en este aspecto. LCE3, rememora:

recuerdo que nosotros tomamos, llevábamos una materia en nuestro plan de estudios que tenía que ver con la tecnología, con la fotografía en particular, [...] imagínate, finales [...] de los ochentas, y entonces el trabajar o el tener el conocimiento, por ejemplo, de materias como fotografía, nos daban los elementos para poder nosotros armar, pues mejores materiales didácticos ¿Te acuerdas de aquellas filminas, de aquellos cuadritos pequeños que se insertaban en un carrusel? Bueno, la idea era que nosotros pudiéramos tomar imágenes y seguir haciendo, teniendo nuestro bagaje de imágenes para después poder ocuparlos, o bien ir en búsqueda de estas imágenes que nos apoyaran en la explicación de alguna temática particular. (LCE3)

En este caso, la interpelación más fuerte a las IPD de las y los LCE, fue dada por el contenido filosófico y tecnológico del plan 1986-2. El docente formado en las ciencias de la educación podía identificarse no solo por dominar los fundamentos filosóficos de la educación, sino porque también era competente para incorporar la tecnología de su tiempo a la labor docente.

Menos de una década después, apareció el plan flexible 1993-2, que marcó el segundo punto de inflexión ideológico, pues inicia la rearticulación hegemónica del significante LCE, vaciándolo de su perfil crítico y científico para llenarlo con uno de corte más tecnocrático e instrumental. Por su parte, los LCE formados en él destacan el equilibrio, el diseño y su pertinencia al contexto histórico. Cualquier modificación sólo podría obedecer al cambio de las necesidades de la sociedad, cosa que el plan 1993-2 supo atender en su momento. Así lo apunta LCE6, que considera que su plan fue preponderante para que ella pudiera desempeñarse en la docencia como lo ha hecho hasta ahora. Más que orientarse hacia la docencia o en algún contenido en particular, LCE4 lo considera un plan equilibrado en sus áreas formativas, lo que te

permitía egresar “con los elementos y las herramientas necesarias para todas las áreas” (LCE4). Como sus antecesores, se menciona también que el énfasis en la docencia disminuiría en los planes siguientes.

En el papel, los objetivos curriculares sostienen su carácter científico y tecnológico, pero refuerza el desplazamiento hacia la administración, la planeación y extienden su alcance a todo espacio donde “se encuentra inmersa una acción educativa” (UABC, 1993, p. 1), vinculándose de manera directa al sector productivo. En cuanto a la práctica docente, se menciona sólo de manera secundaria en el cuarto objetivo: “Participar en la administración y planeación de instituciones educativas, así como en sus aspectos de docencia y extensión” (p. 1). Para el perfil de egreso también se presenta una serie de conocimientos, habilidades y actitudes de carácter general, donde la administración y planeación ganan terreno sobre la investigación educativa y la docencia. El aspecto científico queda más como conocimiento y habilidad instrumental al servicio de los procesos de administración, planeación, docencia y extensión.

En el plano ideológico, también implicó un mayor acercamiento al sector laboral y empresarial de la región, fundamentándose en argumentos de corte económico para su estructuración: “Estos nuevos planteamientos de flexibilidad en la formación, o propuestas de filosofía educativa, se pueden articular con las expresiones de desarrollo y características de la empresa global” (Martínez, 2006, p. 12), por lo que:

En correspondencia con la nueva economía y con las nuevas formulaciones de producción es que se entienden algunas influencias de los modelos económicos y empresariales en los sistemas educativos; las instituciones educativas se perciben cada vez más, de la misma manera que las empresas y mercados. (p. 13)

El campo ocupacional se mueve en la misma dirección, ubicando al LCE en “cualquier acción educativa derivada de los procesos económicos, políticos y sociales de las instituciones a cualquier nivel de administración” (UABC, 1993, p. 4), tanto en el sector social como en el productivo. Puede verse que la licenciatura deja de enfocarse de manera única en el sector educativo para ampliarse a cualquier espacio donde una “acción educativa” sea requerida, en consonancia con el trasfondo ideológico del mercado que comienza a dominar a la educación superior, encadenándola con lógicas empresariales de calidad, eficiencia y desarrollo económico. La estructura ideológica crítico-transformadora se cambia por una que utiliza la empleabilidad como estrategia interpeladora a través de un discurso que promete adaptabilidad, flexibilidad y competitividad en el mercado laboral globalizado, convirtiendo su educación profesional en una inversión y a las IPD en recursos humanos competentes con capacidad para diversificarse.

Por último, los LCE formados en el plan 2003-2, aunque satisfechos con el plan que les tocó, arrojan un dejo de crítica en cuanto a lo que consideran carencias, como la falta de prospectiva ante los cambios que se venían, o el no incorporar otras visiones sobre la educación, salvo las de los formados en la UABC. Lo anterior, no afecta el que se considera haber tenido “una formación muy fuerte y sólida para el campo laboral” (LCE5) en cuestiones metodológicas, docentes y curriculares, sin embargo, muestran una fractura en cuanto al énfasis que se le daba a la docencia y, por ende, en el peso de sus IPD como LCE, pues son los primeros en decir que esta parte de su formación había perdido terreno ante las orientaciones más administrativas de la carrera.

Este plan significa la que sería la última modificación con relativa sustancialidad durante las dos décadas subsiguientes, además de ser el plan bajo el que se formaron los LCE PTC más jóvenes que integran la planta docente de la licenciatura en la actualidad. El movimiento hacia el

sector empresarial continuó, por lo que no varía de la dirección que puso en marcha el plan 1993-

2. Al modelo flexible se le integra el lenguaje del enfoque por competencias, a la vez que fortalece su marco ideológico. En concordancia con lo anterior, la FCH propone una reestructuración del plan de estudios que responda:

a las necesidades de la sociedad al ofrecer programas de formación a nivel licenciatura con base al modelo por competencias en un currículo organizado en principios académicos de excelencia, calidad, autoaprendizaje, actualización permanente, centrado en el estudiante, alternativas pedagógicas diversas e innovadoras estimulando el aprendizaje a lo largo de la vida. (FCH, 2002, p. 26)

Es en esta propuesta curricular y en este plan de estudios donde se consolida el lenguaje importado del sector empresarial, con palabras como mercado, eficiencia, recurso humano, liderazgo, autodisciplina, perseverancia, y emprendimiento; u otras como calidad y excelencia, a las que la UABC eleva a condición de principios guías de su actividad en materia educativa (UABC, 1999) y que comienzan a rellenar al significante LCE.

De manera particular, el perfil del LCE fortalece los aspectos de administración, gestión y planeación. La docencia se transforma en una competencia para diseñar estrategias educativas, mientras que la presencia del, alguna vez, dominante carácter científico de la licenciatura, se limita a la mención de que el egresado será competente para ejercer la docencia con un alto sentido ético, científico y humanista. Desaparece del perfil de egreso, también, cualquier alusión a los aspectos filosóficos, históricos, psicológicos, sociológicos y antropológicos de la educación. Es en este plan donde termina de establecerse la rearticulación hegemónica del significante LCE hacia las lógicas tecnocráticas y de mercado.

El desplazamiento ideológico y curricular de estos planes no significaron reemplazos absolutos, pues la docencia, la perspectiva humanista y social permanecen, pero su importancia y significado se reconfiguran, estableciendo una tensión histórica entre el ideal transformador del plan fundador y las razones instrumentales que comenzaban a dominar el campo educativo. De igual manera, estos desplazamientos no inciden en que exista una aprobación generalizada del plan de estudios cursado, lo que indica también un fortalecimiento de la confianza en qué y quiénes son como profesionales.

Las y los LCE coinciden en que plan de estudios que cursaron, desde la manera en que se encontraba organizado hasta las materias que incluía, fue de relevancia para su formación y para las construcciones prácticas y conceptuales que definieron y redefinieron lo que entendían por la docencia y la educación. Los hizo considerarse aptos para ejercer y poseedores de los conocimientos, habilidades y actitudes que identifican o identificaron a un docente LCE en su momento histórico, como puede verse en la siguiente narración:

[Los planes de estudio me otorgaron] la implicación personal y compromiso, generaron el compromiso y el convencimiento. O sea: quiero hacer cosas, pero, ¿qué crees?, [no sólo quiero, sino que] sí puedo hacerlo. Yo sé que sí puedo hacer cosas diferentes, buenas y mejores en los espacios educativos donde yo me vaya mover. Entonces, esa es la implicación, la seguridad, sobre todo, la seguridad de que gracias a lo que yo aprendí en este plan de estudios [puedo hacerlo]. Creo que todavía hasta el presente, hay cosas que no he usado y que podrían usarse para hacer cosas buenas, positivas en cualquier espacio educativo. (LCE1)

Los discursos no se limitan a describir una realidad, sino que la configuran (Hall, 2010; Laclau, 2011) por lo que ofrecen marcos que orientan la manera en que los sujetos se reconocen

y ubican en el mundo. En este sentido, el currículo no sólo organiza contenidos; también actúa como un espacio de configuración identitaria, donde se habilitan ciertas formas de ser profesional de la educación y se legitiman determinadas prácticas, sensibilidades y aspiraciones. Esto puede apreciarse en la experiencia de quienes cursaron la Licenciatura en Ciencias de la Educación. Para algunos, el plan de estudios funcionó como un lugar de reconocimiento, donde la posibilidad de “ser” docente o un profesional de la educación no sólo se pensaba, sino que comenzaba a sentirse como algo propio y posible.

Lo que recién expresó LCE1, muestra que un plan de estudios no solo transmite saberes; también modela disposiciones afectivas como la confianza, la capacidad de acción y la voluntad de poder intervenir en lo educativo. Si seguimos a Hall (2010), podemos decir que el currículo como discurso opera como un marco de identificación, a través del cual las y los LCE se reconocen como capaces de participar, transformar y producir sentido en el campo educativo. De esta manera, la configuración de las IPD no ocurre sólo mediante contenidos académicos, sino a través de procesos de apropiación subjetiva, donde el plan de estudios funciona más como un interlocutor en diálogo con el sujeto, que como una estructura formal que deposita ideología.

Desde las experiencias narradas por las y los LCE, los planes de estudio son capaces de dar cuenta de los movimientos en las IPD a través de las décadas. La misma condición de una licenciatura llamada Ciencias de la Educación, lleva implícita cierta amplitud en su contenido formativo y las reestructuraciones sufridas en el currículo parecieran fáciles de explicar en función del momento histórico, las políticas educativas, las demandas institucionales y del mercado. Es lo que hay en medio de estos cambios donde se debe buscar qué han producido los periodos de estabilidad y permanencia (Žižek, 2005), que se han caracterizado por ofrecer, en

mayor y menor medida, un estante de herramientas que terminó por resultar atractivo e interpelante a los estudiantes que, en un principio, tenían sólo a la docencia en la mira.

### **Los docentes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación**

Quizá es en este aspecto donde las distintas generaciones coincidan por unanimidad. Las y los docentes de la licenciatura dejaron una impronta determinante en las IPD de las y los LCE. Son los que, directamente, les presentaron en teoría y práctica quién y cómo era un docente LCE. Proporcionaron un marco ideológico sobre el que fundamentaron su identidad, así como lo que los distinguía de otros profesionales, “brindaron siempre la identificación con una profesión que desde entonces ya rivalizaba con el profesor especializado de pedagogía” (LCE2). Cada uno desde su área de especialización, aportaba insumos para alimentar la identidad profesional de los estudiantes, proporcionando “una lectura diferente de la realidad bajo estas perspectivas. Sí, fueron clave importante, algunos más dedicados a lo administrativo, otros más dedicados a la investigación” (LCE3). De acuerdo con LCE5, cada uno de los docentes, desde sus distintos espacios lo influenciaron para elegir el área de las ciencias de la educación a la que se quería dedicar.

Existen momentos en las narraciones de las y los LCE donde se expone la medida en que los marcos ideológicos sobre educación y docencia son transmitidos (de manera consciente o inconsciente) por los profesores que los formaron. A través de esto, las IPD empiezan a recibir aportes para su construcción discursiva, dependiendo también del momento histórico en el que se articulan, es decir, bajo qué punto de inflexión del currículo se encontraban. El papel de los profesores como transmisores de contenidos académicos llevaba también la orden de estructurar las coordenadas simbólicas e ideológicas desde donde los estudiantes configuran sus IPD.

LCE7, narra un momento definitivo en su entendimiento personal sobre lo que distinguía a un LCE:

Y sí me cayó el 20 en una clase que dije: ah, o sea que estamos estudiando para ser formadores de profesores, nosotros, ¿verdad? Y [la maestra] me dijo: “sí”. Ah, muy bien, yo voy a ser maestro de maestros. Entonces como que se me quedó, como que ahí descubrí que ciencias de la educación era mucho más de lo que yo me imaginaba. Que nos estamos formando no nomás para ir a un aula, sino para diseñar planes de estudio, para dirigir instituciones educativas para muchas otras cosas. Ahí en la materia de Principios de la Educación me cayó el 20.

La impresión de que su identidad como docentes era distinta a la de otros, también pudo sentirse cuando comenzaron a ejercer:

me marcaron de tal manera que cuando egreso, yo siento que me llevo una parte importante de esa formación a las aulas donde yo estuve en preparatoria trabajando, que marcaban la diferencia con los otros docentes que estaban ahí trabajando y los estudiantes me identificaban así. (LCE6)

El docente aquí funciona como una figura que interpela ideológicamente, comienza a indicar las pautas de comportamiento, es decir, en qué dirección se debe de caminar (Žižek, 1992) para ser un docente LCE. Las guías de identificación transmitidas por los profesores “marcaba” la diferencia entre un docente LCE y uno que no lo era, al mismo tiempo que la indicación “eres maestro de maestros” los ponía también en una posición distinta. La forma ideológica sostiene la IPD de las y los LCE, pues estos no reducen su práctica a cuestiones didácticas o aplicación de estrategias de enseñanza, como sí consideran que lo hacen los profesores especializados que egresaban de la Escuela Pedagogía y que hoy egresan de la Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa. El desmarque identitario se asienta sobre la

creencia de una visión más amplia de la educación que les permite ejercer la docencia de manera distinta.

De nuevo, las generaciones del plan 2003-2, poseen una visión más pragmática e instrumental, menos solemne, de todo esto. El reconocimiento a los docentes se vuelve fragmentado. Mencionan que, como en todo, hubo buenos y malos, maestros excelentes y con quienes nunca se volvería a tomar una clase. Se evita la generalización y condicionan la respuesta a la influencia que pudieron tener sobre ellos, a cada docente de forma individual, lo que señala, de nuevo, el desplazamiento de una identidad colectiva cohesionada (Giménez, 2004) hacia identidades construidas con el pragmatismo y la razón instrumental como fundamento ideológico:

Pues eso depende mucho del docente o de la docente. Hubo personas o docentes que cumplían con su función de desarrollar la instrucción, desarrollar la asignatura, distribuir los trabajos, las metas, calificarlas, dar retroalimentación y hasta ahí. Había otro grupo de maestros o maestros que destacaban por su interés en los procesos de aprendizaje de los diferentes estudiantes. Entonces, realmente, pues depende, creo yo, que la respuesta a esta pregunta depende mucho del docente que estemos o del que esté hablando. (LCE8)

Es de observar que entre los docentes aludidos en los párrafos anteriores se encuentran los de las primeras generaciones, a las que LCE2 se refiere como “las grandes figuras fundadoras de la licenciatura”, formas retóricas que ya no utilizan las generaciones del 2003-2 para referirse, en gran medida, a estos mismos profesores, para quienes existieron profesores “destacados” y otros que se limitaban a “cumplir”, relativizando la influencia docente con base en una ideología más atravesada por criterios de eficacia y resultados, en concordancia con el punto de inflexión ideológico ocurrido en el plan 1993-2 y su fortalecimiento hegemónico en del 2003-2.

Ahora, las y los LCE egresados del plan 1978-2 no fueron formados por otros LCE, al menos no los primeros egresados. Según cuentan, los primeros docentes provenían de diversas disciplinas como la sociología, la psicología, la economía, entre otras. Incluso, algunos estudiantes avanzados impartían clases como apoyo a los docentes titulares, comenzando a tomar el control de las aulas.

Los profesores tenían o no tenían formación como docente, pero hacían el esfuerzo por entender lo que era el plan de estudios de Educación y qué es lo que estaban formando. Entonces, por eso ellos decían que estaban creando monstruos, porque los criticábamos y los cuestionábamos y los sacábamos de la materia, los corríamos y hacíamos cambio de profesores, porque realmente la visión que nosotros teníamos era de una formación más crítica hacia el ejercicio docente. (LCEJ1)

Esto entra en consonancia con Cuadra-Martínez et al. (2021), quienes rescatan que las IPD se alimentan cuando el estudiante logra articular sus experiencias dentro del aula con un proceso de interpretación personal del rol docente, pero esta articulación no es automática, sino que requiere mediadores humanos: tutores, docentes universitarios y figuras de mentoría que promueven o rechazan modos de identificación con la docencia, por lo que las IPD se forman también tanto por acompañamiento como por imitación crítica que puede generar afinidad o aversión a cierta forma de ser docente.

Por otro lado, se menciona que la llegada de los “tecnólogos” que venían del CISE-UNAM “al principio fue caos, pero después dejó una tendencia muy interesante y constructiva” (LCEJ2). Así, la marca identitaria de las primeras generaciones posee la falta de un referente propio a imitar, difiere en cuanto se trata menos del conocimiento o las habilidades que observaron en sus docentes, sino en las actitudes críticas que fomentaban o les permitían a los

estudiantes, de la diversidad de disciplinas que imbuían su lectura de la educación, así como del control que lograron tomar de su proceso formativo. Todo esto fue lo que permitió la creación de “monstruos”, pues la ausencia de referentes facilitó el que se develara desde el principio la contingencia y la incompletud del campo de significación (Laclau et al. 2001). Encontrándose al descubierto el vacío identitario, las y los estudiantes participaron en su encubrimiento y en la articulación de lo que significa ser *educólogo*.

Este aspecto también puede observarse como un elemento más que otorga fortaleza identitaria en las generaciones fundadoras, pues al participar en la elaboración del plan de estudios y formarse con docentes que no eran LCE, en apariencia surgieron dentro de un sistema ideológico cerrado, es decir, parece que (si dejamos dentro de este paréntesis las condiciones históricas y políticas que permitieron la creación de la licenciatura)

no puede explicarse desde el exterior porque su acto constitutivo se relaciona consigo mismo, es decir, el sistema surge plenamente una vez que empieza a causarse a sí mismo. [...] No es sólo que el orden simbólico esta de pronto aquí plenamente —no había nada, y un momento después está todo aquí— si no que no hay nada y entonces, de repente, es como si el orden simbólico *siempre*-ya hubiera estado aquí, como si no hubiera existido el tiempo en que no estaba. (Žižek, 2014, p. 133)

Por otro lado, las generaciones posteriores se insertaron en un orden simbólico preexistente que incluía ya la existencia de otros LCE, un plan de estudios y un espacio. Su inserción en el orden simbólico fue abierta. Para ellas, sí existió un tiempo y un lugar anterior y exterior, es decir, sí no había nada y de pronto hubo todo.

### **Servicio, prácticas y actividades extracurriculares**

Este aspecto del trayecto de la formación profesional se indica por parte de las y los LCE como una oportunidad para ampliar su conocimiento sobre los espacios donde puede desempeñarse como profesional. La revisión de la literatura muestra que “la identidad profesional es un proceso no lineal caracterizado por las dificultades que son eficazmente superadas con la apropiación de competencias profesionales puestas en contextos reales de desempeño” (Vanegas y Fuentealba, 2019, p. 123), y que

el hallazgo que más reportan los estudios como generador de IP docente en los estudiantes, son los procesos de práctica profesional, advirtiendo de la importancia de iniciar estas actividades formativas lo antes posible. Precisamente esta estrategia posibilita a los estudiantes de pedagogía asumir roles, desafíos y responsabilidades profesionales en contextos laborales, aprender el marco normativo de la profesión y poner a prueba su vocación y eficacia profesional. (Cuadra-Martínez et al., 2021, p. 89)

Al trasladar al estudiante fuera de la abstracción académica, se le permite encarnar la ideología profesional, pues lo que importa no es el contenido de un conjunto de saberes articulados temporalmente de manera contingente e histórica, sino la congruencia con la forma ideológica por sí misma (Žižek, 1992) y actuarla dentro del campo educativo y social. Es aquí cuando se pone a prueba la eficacia de la interpelación de la ideología cuyo “sostén último y único de una afirmación de autoridad es su propio acto de enunciación” (Žižek, 2022, p. 154).

Fuera de las prácticas que se requerían en algunas materias, la mayoría ejerció de una u otra manera la parte docente de su formación, pero destacan en mayor medida sus servicios, prácticas o participaciones como becarios o becarias en áreas administrativas, psicopedagógicas, de investigación o trabajo social que, en algunos casos, contribuyeron también a la formación de significados:

te puedo decir que me dieron idea de lo que significa la educación, lo que significa estar frente a grupo, lo que significa el poder convivir con otras personas y poder brindar el apoyo que estas personas requieren en cierto momento. (LCE5)

Puede ser que durante la carrera se les haya insistido en que su formación no es exclusiva para la docencia, pero es hasta que realizaron el servicio, las prácticas y otras actividades como ayudantías, que pudieron darse cuenta en la práctica de que la docencia no era su única alternativa. Las experiencias directas en otros campos generan una articulación identitaria entre lo aprendido en el salón de clases y lo vivido en contextos reales. Para estos casos, no significa que estas experiencias hayan debilitado sus IPD, sino que fortalecieron y/o recompusieron otros aspectos de su identidad profesional que amplió el repertorio de significados del significante LCE.

[El servicio y las prácticas me permitieron] ver esa otra cara de las ciencias de la educación, no solo quedarnos en la docencia, sino, ahí me tocó colaborar, le decía, en planeación, y me tocó de repente realizar un estudio con estudiantes de preparatoria y por ahí vi también esas fortalezas, o sea, [las] ciencias de la educación no solo me dan la las herramientas para ser maestra, sino me puedo desarrollar en otras áreas. (LCE6)

Por otro lado, también complementaron su formación docente, pues mencionan que aprendieron cosas como, por ejemplo, elaborar planeaciones didácticas o darse cuenta de que los aprendizajes obtenidos a lo largo de la carrera podían ser aplicados con éxito y que, además, lograban distinguirse de docentes o practicantes de otras carreras. Lo que funcionó como un incentivo que fortaleció sus IPD en maneras que sus profesores y el plan de estudio no habían logrado. Estas experiencias sirven para reconfigurar el deseo inicial de sólo ser docente hacia una

IPD más amplia que se expande sin desaparecer, se mantiene ahí, pero incorpora a la realidad los atributos que lo vuelven “más que un docente”.

La ideología no actúa sólo como un conjunto de creencias, sino como el marco que estructura la realidad, aquello que se considera evidente (Žižek, 2016), en este sentido, servicio y prácticas funcionaron para naturalizar ciertas formas de ser docente LCE, haciendo que determinadas disposiciones profesionales aparezcan como evidentes. Mientras que el perfil de egreso otorga lo deseable y el discurso institucional establece el papel social de la universidad, las prácticas y servicio son la manera en que las y los estudiantes llegan a concebir la docencia como práctica legítima, valiosa o incluso vocacional.

De este modo, la ideología contribuye a fijar identidades profesionales al proporcionar un sentido de orientación y pertenencia, es decir, el profesional sabe quién es y qué debe hacer porque su identidad ha sido inscrita en un marco de significación que opera a la vista, pero de manera silenciosa (Žižek, 2016). Las IPD, en consecuencia, no son sólo un producto de experiencias prácticas, sino también de estructuras simbólicas que sostienen aquello que las y los LCE reconocen como su rol dentro del campo educativo.

Servicio, prácticas y actividades extracurriculares también permitieron que los estudiantes se acercaran tanto a las comunidades cercanas, como aquellas con las que no estaban familiarizados. En las primeras generaciones, la organización de torneos deportivos, donde también participaban los vecinos de la colonia, contribuyó a generar un sentimiento de identidad no sólo como pertenecientes a una profesión, sino a una comunidad y permitió también que los colonos los aceptaran como parte de su espacio, después del conflicto con la Escuela de Pedagogía. De la misma manera, la libertad de la que disfrutaban en todos los aspectos de su

formación, también dio pie a que fueran ellos mismos quienes propusieran dónde y cómo desarrollar las prácticas:

buscamos espacios comunitarios, buscábamos las zonas rurales. Era para nosotros muy común poder incidir en las zonas suburbanas, en los centros de desarrollo del DIF. O sea, eran lugares que tocábamos mucho o la misma escuela, pero porque la escuela hacía este tipo de trabajos al exterior. O sea, y vas a trabajar en el área de sociología de la educación, pero porque íbamos a ir a hacer trabajo de campo con los grupos indígenas de San Felipe o íbamos a ir al Valle de Mexicali, etcétera. Entonces, para nosotros estos ámbitos de servicio social fueron muy enriquecedores y también, vuelvo a decir, muy creativos y muy, voy a usar la palabra que me cae un poquito gorda, pero la voy a usar, muy de vanguardia porque era algo que no se hacía. (LCEJ2)

Como puede verse, “las prácticas durante la progresión académica, [...] son vistas como oportunidades de acercamiento a la realidad laboral y a sus exigencias curriculares” (Castro et al., 2022, p. 1538), considerándose también una etapa decisiva para la constitución identitaria, las conceptualizaciones que harán como profesionales y el lugar que ocuparán dentro de una comunidad con la que se comparte profesión (Galaz, 2018).

Todas estas actividades tienen una incidencia en las IPD de las y los LCE en la medida en que les permitieron fortalecer y/o ampliar las concepciones que tenían sobre sí mismos a partir de lo que habían aprendido de sus profesores y del plan de estudios. Convertirse en un LCE significa portar un cúmulo de atributos, saberes y prácticas que los separan simbólicamente de otros perfiles profesionales dentro del campo educativo. Así, al mismo tiempo que materializaron los aprendizajes adquiridos dentro de la escuela, ampliaron la perspectiva de lo que distinguía a un LCE y de lo que un docente LCE era capaz de hacer.

## La Facultad de Ciencias Humanas

Algo que no se tenía considerado al inicio fue el espacio como generador de identidad, pero logró brotar en las primeras entrevistas de manera orgánica, sobre todo la dimensión emocional que este ocupaba en la mayoría de los participantes, al grado de incluso provocar suspiros a la hora de recordarla en su época de estudiante. El espacio o territorio es un componente que parece dejarse de lado a la hora del estudio de las identidades profesionales o se presenta fundido dentro de lo anecdótico de su formación inicial, sin embargo, como Giménez (1999) apunta, el espacio y el territorio son elementos importantes para que puedan generarse identidades, destacando “el papel del territorio como espacio de sedimentación simbólico-cultural, como objeto de inversiones estético-afectivas o como soporte de identidades individuales y colectivas [...] como un lugar de inscripción de un pasado histórico y de una memoria colectiva” (p. 29). Bajo estos términos, la palabra de territorio puede entenderse como algo que no se delimita a unos cuantos metros cuadrados y que involucra aspectos históricos y culturales que sobrepasan a un espacio como la FCH, sin embargo, no se puede negar que esta también cuenta con su propio pasado y símbolos generadores de identidad.

Entendida la universidad como un espacio de identificación (Hirsch, 2013), como ha sido la constante, el significante FCH articulará significados de acuerdo a los puntos de inflexión generacionales. Las y los LCE de las generaciones 1978-2 al 1993-2 son más detallados en cuanto a lo que la FCH fue para ellos. Es vista como como un lugar del cual sentirse orgulloso, pues era distinto al resto de las escuelas y facultades de la UABC:

yo sí sentía esa identidad con la facultad, sí sentía esa diferencia de la Facultad de [Ciencias] Humanas con cualquier otra, si yo iba a la central, porque allá estaba mi hermano, por ejemplo, me sentía como diferente, como si fuera otra universidad, aun

cuando somos UABC, definitivamente yo creo que desde siempre la facultad de [Ciencias] Humanas ha tenido una identidad propia. (LCE6)

También aparece como un espacio donde se fue feliz, donde se crearon vínculos afectivos y se hicieron amistades que perduran hasta la actualidad, donde se les permitió desarrollar su creatividad y recibieron apoyo para realizar sus propuestas: “[Es] mi vida. Una gran parte de mi vida y a la que veo con muchísimo respeto [...] no sólo es la cuestión académica, es la cuestión personal de las experiencias de vida” (LCE1). Por otro lado, los LCE del plan 2003-2 se mantienen firmes en su pragmatismo cuando la conciben como un espacio donde les brindaron las competencias para el trabajo, aunque también reconocen que la FCH, en aquel momento, fue “prácticamente todo [...] una herramienta para afrontar el mundo en la cuestión laboral y personal también” (LCE5).

La nostalgia aparece como mecanismo de sutura que permite sostener la plenitud identitaria que genera la FCH, pues en sus relatos brotó la distinción que subyace con las nuevas generaciones, las que actualmente habitan la Facultad como estudiantes, pues se menciona la existencia de una apatía, de un debilitamiento del interés y la participación estudiantil:

Había mucho movimiento todavía. Como mucho movimiento cultural, mucha participación universitaria. La Semana Cultural era otra cosa. Nos involucramos en mucho que ahorita estamos como trabajando para recuperar eso. Porque tuvimos unos años, así como de mucha apatía. Que no nomás es propio de aquí, sino de las nuevas generaciones. [...] era una fiesta venir a estudiar a la universidad para mí, era maravilloso. Yo de verdad que ahora que entro a las aulas y veo los chamacos así, ay no, me entra una desesperación. (LCE7)

En contraste, para quienes les tocó atravesar por el conflicto entre la Escuela de Ciencias de Educación y la Escuela de Pedagogía, este espacio también fue territorio conquistado, que consideraban suyo y que refuerza un mito fundacional que los coloca como pioneros heroicos. La FCH, durante esta disputa, se convirtió en un elemento constitutivo crucial y necesario para el cierre identitario:

nosotros que iniciamos ahí, era como una casa para nosotros que teníamos que defender, un lugar en el que nosotros éramos los fundadores, éramos los pioneros, éramos importantes, porque sin nosotros no podría continuar, entonces lo sentíamos como una obligación nuestra cuidar a la escuela y fortalecerla en sus cimientos como estudiantes, como docentes y desde las instalaciones [...] lo tomamos como algo que nos pertenecía y por lo tanto teníamos que defender y fortalecer. (LCEJ1)

El significante FCH termina por articular diversos significados: casa, espacio creativo, territorio conquistado, respeto, felicidad; que convierten a la FCH en un dispositivo identitario que toma como ejes al edificio, la escuela, el territorio y las emociones. La función de la FCH no se limita a una de carácter instrumental, “es también objeto de operaciones simbólicas y una especie de pantalla sobre la que los actores (individuales o colectivos) proyectan sus concepciones del mundo” (Giménez, 2007a, p. 120).

Así, este espacio fue más que un lugar sólo de preparación académica y profesional, también revela haber forjado también significados en el ámbito emocional e identitario. Aunado al espacio de formación y preparación para insertarse en el mercado laboral, logró generar pertenencia, orgullo y vínculo afectivos en los estudiantes.

**Cierre del capítulo.**

La formación inicial indicó desempeñar un momento fundamental en la construcción de las IPD. Fue una etapa recordada como significativa tanto en los ámbitos académicos como personales. La convivencia, la pertenencia y el contexto histórico son algunos de los elementos que destacan junto con el cumplimiento de los criterios académicos y los planes de estudio. Estos últimos, desde las narraciones de las y los LCE, demuestran un movimiento constante hacia la disminución del énfasis docente a favor del área administrativa de la carrera; y son reconocidos como la base teórica que les brindó distintos significados acerca de la educación y la docencia.

En este sentido, la universidad, más que un aparato totalitario althusseriano, es un terreno de disputa ideológica en donde flotan distintos significantes que intentan acolchar las IPD de los LCE. Estos discursos no provienen sólo de la institución, sino también de las y los docentes, las experiencias y las relaciones que se establecen con estudiantes y la FCH como un territorio particular, cuyas peculiaridades simbólicas también generan identidad y pertenencia. De la misma manera, se muestra que la formación inicial no produce identidades absolutas, sino que puede comenzar a observarse cómo forman parte de un proceso que se articula, negocia y narra con el tiempo (Hall, 2010), ofreciendo las coordenadas simbólicas, discursivas, ideológicas y emocionales para que, a su vez, puedan convertirse en posicionamientos profesionales.

Por un lado, la experiencia universitaria de las primeras generaciones se narra más intensa, colectiva y crítica que la de las generaciones posteriores. Lo que a primera vista podría parecer sólo nostalgia, encarna también una lucha hegemónica que busca reconfigurar lo que significa ser docente LCE. Por otro lado, las generaciones más recientes vivieron su experiencia de forma más instrumental como requisitos, aunque útiles. Se menciona que les permitió obtener las herramientas para formarse y desempeñarse en el campo laboral, pero sin ese tono épico o identitario, como decir que se cumplió con los criterios sin grandes contratiempos. La IPD aquí

se forja desde la experiencia, desde una racionalidad pragmática, pero no necesariamente desde la transformación subjetiva.

En cuanto a los planes de estudio, estos son documentos que carecen de neutralidad (Gimeno, 2007; Apple, 2008), son discursos sesgados por una determinada ideología para producir tipos específicos de identidades profesionales, por tanto, son instrumentos para la disputa por la hegemonía. A través de los años han existido desplazamientos ideológicos que intentan fijar las IPDs. El plan 1978-2, primer punto de inflexión en la licenciatura, se fija en puntos nodales como lo político, filosófico, psicológico y antropológico que dan significados respecto a docencia y educación. Los pertenecientes a este plan, además de formarse como los primeros LCE, se forman también como constructores de su propio discurso educativo. El plan de estudios, todavía en elaboración, se encontró con la participación activa de los estudiantes, quienes en ocasiones reformulaban el contenido de las materias de acuerdo con sus propios intereses. Una IPD, en gran medida, autoconstruida o construida en disputa con la propuesta institucional, la falta de fijeza y de la carencia de un modelo de LCE, permitió que la IPD funcionara como proyecto, más que un molde al que los estudiantes debían ajustarse.

El plan 1993-2 marca un segundo punto de inflexión en la historia de la licenciatura, el movimiento ideológico es hacia el discurso empresarial, fortaleciéndose en el plan 2003-2 a través de puntos nodales como eficiencia, adaptabilidad y competencias que modifican los significados de educación y docencia. El profesional, docente, que resuelve problemas educativos con la conjunción de la filosofía, la ciencia y la antropología, se convierte en recurso humano capaz de diseñar estrategias de enseñanza e incidir donde se requiera una acción educativa. Son estos discursos, además de una lucha por la hegemonía ideológica, el encubrimiento del vacío estructural de la IPD del LCE que fija de manera temporal, incompleta e

insatisfactoria la IPD. Puede verse el desplazamiento de un discurso pedagógico crítico a uno administrativo pragmático. Esta rearticulación del sentido del LCE no se da a través de imposiciones o coerciones explícitas, sino con la normalización del lenguaje y valores de la ideología neoliberal que penetró en el discurso institucional y currículo a partir del plan 1993-2, donde comienzan a surgir nociones como mercado, competitividad, calidad, competencias y capital humano.

La UABC, en sus planes de estudio, presenta a un tipo profesional que domina diferentes áreas de carácter científico, técnico, pedagógico y administrativo. Presenta un discurso con aspiraciones hegemónicas capaz de reconfigurar las concepciones previas sobre educación y docencia, que a su vez provocan movimientos en la configuración de la IPD. Las aspiraciones, por ejemplo, de ser docentes de educación básica remodeladas por la idea de un docente investigador, administrador o un maestro de maestros. Es en las tensiones ideológicas entre las generaciones 1978-2 y 2003-2 donde puede observarse el terreno de lucha por un modelo de IPD. Pero, la hegemonía no se consolida sólo a través del discurso de los planes de estudio, sino también a través del modelo identitario que los mismos docentes transmiten, recordado el de las primeras generaciones como el fundacional y que fue transmitido a las generaciones posteriores.

El papel docente también es reconocido como una influencia importante para la formación de sus IPD, dejando una huella ideológica y profesional que enseñó a los estudiantes a distinguirse como LCE de otro tipo de profesionales de la educación. De nuevo, existe una diferenciación en cómo se cuenta la influencia docente. Las primeras generaciones, sin un referente LCE que los ayudara a entender su papel dentro del campo educativo, comenzaron a generar ellos mismos lo que consideraron debían ser las ciencias de la educación. Las generaciones posteriores, de manera distinta, sí tuvieron figuras de las cuáles alimentar sus IPD

como LCE; aunque las más recientes muestran una visión más pragmática y diferenciada de la influencia de las y los docentes en la conformación de sus IPD.

De esta manera, los docentes que formaron a los LCE participantes se presentan como figuras que pueden considerarse modelos en los cuales reflejarse o a quienes debe antagonizarse. En algunos casos (planes 1978-2 al 1993-2), se presentan como figuras inalcanzables a quienes sólo se puede aspirar a imitar, pero al mismo tiempo su legitimidad es cuestionada (Plan 1978-2) y la interpelación rechazada en búsqueda de construir una identidad propia y *monstruosa* en sus inicios. En ambos casos, sin embargo, pueden considerarse figuras con la potencia para construir identidad, ya sea como espejo o antagonista. La tercera postura (plan 2003-2), aunque reconoce la influencia de los docentes, su relación es más de carácter instrumental, que coincide al tiempo con los deslizamientos ideológicos de los planes de estudio.

Es en el entrecruce de docentes y planes de estudio donde puede verse una operación ideológica, la hegemonización de un determinado discurso, pues fueron los primeros docentes LCE, formados en posturas críticas, quienes desplazaron el currículo hacia las lógicas empresariales. LCEJ2, por ejemplo, no ve con buenos ojos la inclusión de los tecnócratas en los primeros planes de estudio, pero, al mismo tiempo, menciona ser partícipe de la elaboración del plan flexible 1993-2: “[...] la flexibilización curricular que logró trascender a todo el país, en todo México, se llevó el modelo que nosotros planteamos [...] Nosotros lo hicimos en un escritorio de [la Facultad de] Ciencias Humanas, [ahí] se diseñó la primera propuesta” (LCEJ2). Estas contradicciones dan muestra de la fragilidad de las identidades, la naturalización de nuevos significantes y de la manera en que funciona la ideología: se reconoce el problema, pero se continúa como si fuera inevitable. Lo que permite esta operación es la reconfiguración de la

estructura ideológica: al remodelar el campo de significación, se modifican también las bases de las IPD.

Las prácticas profesionales, el servicio social y actividades extracurriculares jugaron un rol distinto en cuanto a lo que aportaron a las IPD. Estas ampliaron la identidad profesional del LCE, que en gran medida seguía constreñida al trabajo docente. Desempeñándose en espacios administrativos, de investigación o trabajo social; los estudiantes tuvieron la oportunidad de poner en práctica otro tipo de conocimientos adquiridos durante la carrera que no necesariamente implicaba el estar frente a un grupo como figura docente.

Estas experiencias sirvieron para actuar, por primera vez, fuera del aula la identidad profesional. Comienza a confrontarse también el currículo con la práctica real, donde bien se pueden reforzar y confirmar identidades o descubrir la posibilidad de nuevas direcciones ante una identidad profesional tan abierta, como lo es la del LCE. De nuevo, hay una distinción generacional: mientras que en las primeras generaciones la narrativa apunta a la vocación por el servicio, lo social y lo comunitario; las generaciones más recientes las observan como oportunidades para desarrollarse profesionalmente, aunque sin dejar de considerarlas experiencias significativas.

Cuando LCE6 afirma que estas experiencias le permitieron ver que no sólo era maestra, sino que podía ser partícipe de otras áreas dentro del terreno educativo, entra en operación el acolchamiento ideológico, en este caso, una experiencia concreta que actúa como punto nodal que unifica significantes dispersos o difusos para otorgar una coherencia narrativa a las IPD. Pero, al mismo tiempo, queda revelado el carácter incompleto y abierto de las mismas: se descubre que la docencia no lo es todo; que hay otras salidas laborales, otros modos de ser LCE.

Estos deslizamientos identitarios son momentos de claridad donde se perciben las fisuras de la identidad profesional, que pueden ser interpretadas por el sujeto como fallas o posibilidades.

Vida universitaria, planes de estudio, interacción con docentes y en ocasiones también el servicio social y las prácticas profesionales, ocurrían dentro de la FCH, un espacio que las y los LCE reconocen como un lugar simbólico generador de identidad y pertenencia. Es vista no sólo como un espacio para actividades académicas, sino que significó también comunidad, vínculos afectivos, creatividad. Para las generaciones fundadoras no sólo fue el espacio donde estudiaron, sino que fue un territorio por el que se debió luchar, un espacio ganado a través de la resistencia y la comunidad de estudiantes donde, además, se disputaba el significado de las ciencias de la educación frente a la pedagogía. En contraste, se señala que en las generaciones actuales el sentido de comunidad ha sido reemplazado por una lógica desvinculada y apática. Los docentes LCE no logran apreciar en los estudiantes la carga emocional o política que ellos experimentaron. Se trata más de una escuela que de un símbolo.

LCE4, por ejemplo, señala que había un sentido de pertenencia, no sólo con la propia generación, sino entre generaciones. Esta vivencia es narrada como un espacio de comunión, que hoy lo considera perdido. Desde el aspecto emocional, la FCH es un punto nodal desde el cual se construyen significados personales y apegos entrañables en la biografía profesional del LCE, pero también es un espacio donde se articulan discursos, donde se promueve un modelo de LCE. Desde aquí, la FCH conforma un marco ideológico formativo que logra inscribir en los sujetos no sólo contenido curricular, sino el sentimiento de una comunidad simbólica que produce identidad y en el que operan memorias, emociones, conflictos, discursos y mitologías.

El periodo de la formación profesional, así como el que le antecede, posee múltiples experiencias, influencias y momentos históricos que contribuyeron a la configuración de las IPD

de las y los LCE. Cada elemento, en distinta medida, dio forma a una identidad profesional que comenzaba a tomar sustancia no sólo imaginaria, sino también simbólica (Mazzeo, 2012) de lo que significa ser un docente y un LCE. La representación que construyen de sí mismos y de la docencia es resultado de una serie de articulaciones de significados que comienzan a formarse desde periodos previos a la formación profesional, fortaleciéndose durante su etapa como estudiantes de licenciatura, lo que termina por configurarse como un discurso que les identifica como cierto tipo de docente, distinto a los demás.

Las diferencias en el discurso de las generaciones, indican que estas concepciones y motivaciones tienen un carácter histórico que mantiene aperturas para modificarse de acuerdo a las peculiaridades biográficas y socioculturales de cada LCE. La IPD se mantiene abierta y provisional en la medida en que sus significados varían de acuerdo a las experiencias y trayectos individuales. Lo que permanece hasta este punto no es una identidad esencial del LCE, sino un discurso que se desplaza, modifica y resignifica, como toda identidad, en el espacio ideológico en el que habita (Navarrete, 2018). Cada uno de los elementos que integran los marcos biográfico sociocultural y ahora los marcos formativos, arrojan elementos ideológicos que entran en competencia para hegemonizar un discurso sobre el docente LCE, convirtiéndose en un terreno de lucha por la IPD. Preguntas como qué es un LCE o qué los distingue de otros profesionales, comienzan a condensar de significado a los significantes vacíos que dieron una primera resolución a estas cuestiones y que continuaron en movimiento una vez inmersos en la práctica laboral.

## **Capítulo 7. El marco ideológico laboral en la constitución de las Identidades Profesionales Docentes de las y los Licenciados en Ciencias de la Educación**

En el capítulo anterior se expuso la manera en cómo es que la formación inicial contribuye a la formación de las IPD, así como los aportes de los antecedentes biográficos y socioculturales a la misma. Culminar los estudios de licenciatura y obtener un título, sin embargo, no es el punto concluyente de las identidades profesionales porque, para iniciar, ya establecí que no podemos hablar de una cosa como una identidad terminada o completa. Los antecedentes socioculturales otorgaron una identificación imaginaria con la docencia, la formación profesional contribuyó a construir una identidad simbólica de la misma, pero será el integrado del marco laboral lo que los enfrentó al registro de lo real, lo que significa la confrontación con el ejercicio de su profesión.

En este sentido, se puede decir que el aula y, abarcando aún más, la escuela, como representante institucional, es el lugar donde se produce el desfasaje entre la organización imaginaria y simbólica y la organización real del trabajo y la inconsistencia de las prescripciones, consignas y conocimientos transmitidos durante la formación y la real posibilidad de aplicación y ejecución. (Mazzeo, 2012, p. 156)

En este desajuste se vislumbra la lucha hegemónica en cuanto a que las articulaciones hechas ahora deben “verificarse por medio de un enfrentamiento con prácticas articulatorias antagónicas” (Laclau et al., 2001, p. 179) que significan el cruce entre las demandas institucionales de la UABC y su posición como PTC, con las articulaciones realizadas previamente.

Estos encuentros y desencuentros también trazaron direcciones ideológicas que dieron la pauta para fijar sus IPD de manera temporal: “Definitivamente esto te marca como profe y te

hace, me parece, mejor profe porque tienes la posibilidad de trabajar estas estrategias [aprendidas durante la formación inicial] y esta retroalimentación la vuelves a traer” (LCE0J2).

El capítulo se divide en cuatro apartados. El primero aborda su trayectoria desde que egresaron hasta la actualidad, ya como integrantes del cuerpo de PTC de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la FCH. En el segundo apartado se repasa lo relativo a sus funciones como PTC y cómo afectan en sus tareas docentes. En el tercero, se ponen en cuestión las interacciones de los LCE con estudiantes y colegas. En el último apartado doy cierre al capítulo en un esfuerzo por responder a la pregunta específica ¿De qué manera incide el ejercicio profesional en la constitución de las IPD de las y los LCE?

### **Volver a la Universidad Autónoma de Baja California y a la Facultad de Ciencias Humanas**

Durante el trayecto de la conformación identitaria como profesional, las primeras experiencias laborales le permiten a las y los LCE generar aperturas en una identidad que en gran medida se había constreñido y direccionado hacia la docencia. El colocarse en espacios que no involucraban el trabajo como profesores, les permitió advertir las posiciones distintas que su formación les permitía experimentar. Si bien, todos comentan haber comenzado en algún nivel básico o medio superior como docentes, también los hay quienes iniciaron como intendentes en una secundaria pública; y conforme pasó del tiempo, comenzaron a moverse en áreas de extensión educativa, planeación, administración o asesorías pedagógicas en diversas instituciones educativas, lo que indica diseminación de estos profesionales en diversos escenarios que no se limitan al de la UABC: escuelas primarias y secundarias, Secretaría de Educación Pública (SEP), Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), Colegio de Bachilleres (COBACH), Centro de Estudios Tecnológicos, Industrial y de Servicios (CETIS), Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), Centro de Estudios

Científicos y Tecnológicos (CECyT), Universidad de Desarrollo Profesional (UNIDEP), Universidad Xochicalco, Universidad de Tijuana (CUT) y Universidad de Estudios Avanzados (UNEA), por mencionar algunas.

Durante este periodo, las generaciones del 1993-2 y 2003-2 también realizaron estudios de posgrado, lo que refleja al mismo tiempo el cambio en las políticas y requerimientos de la educación superior en general, y en la UABC en particular, para la contratación de personal académico, a quienes ahora, para ser considerados en la posición de PTC, se les requiere doctorado, producción científica y líneas de investigación específicas, así como experiencia en docencia y gestión. Las y los LCE mencionan que la contribución de sus posgrados a su IPD fue más bien de tipo indirecta, pues les permitieron llevar a los estudiantes conocimientos actualizados. Después de una variedad de experiencias laborales en distintos niveles e instituciones, no sólo en la docencia, sino en la planeación, el diseño curricular y la administración; uno a uno comenzaría a volver, de lleno o poco a poco, a la UABC y a la FCH como profesionales distintos a los que habían egresado, pues el trayecto laboral les había colocado en una posición distinta como LCE. Ya incorporados como PTC, la misma demanda institucional realizaría reconfiguraciones a lo que significa su profesión, así como el lugar que la docencia ocupa en ella, sin dejar de lado el efecto que la interacción con estudiantes y colegas tuvo sobre sus IPD.

Las IPD también pueden estabilizarse en la práctica, en la convivencia con otros docentes y en la participación dentro de un campo profesional universitario, así lo indica Valdez (2016), al mostrar que las identidades de formadores de docentes se constituyen en una tensión entre la historia personal y la cultura institucional, donde los actores se reconocen como parte de un colectivo que legitima y otorga sentido al ejercicio docente, por lo que “los formadores se

reconocen como tales, y sus compañeros y alumnos igualmente observan en ellos aspectos distintivos que los delimitan como formadores de docentes. Así, la identidad profesional no sólo es reconocida de forma personal, sino también colectiva” (p. 156)

Las circunstancias que abrieron la posibilidad para su regreso como académicos a la UABC coinciden en que fueron a través de invitaciones directas de antiguos docentes o colegas, ya sea porque se había abierto una oportunidad o porque se les invitaba a cubrir de manera temporal un espacio: “Me invitaron a cubrir por el embarazo de una compañerita. Entonces, fue temporal, nada más por ese periodo de tres meses o dos meses. Así empecé” (LCE1). Se refieren también un aspecto fortuito:

Yo ingresé a la universidad por pura casualidad [...] en alguna ocasión una maestra que se presentó y no le gustó lo que le iban a pagar y ya no vino y me mandaron a cuidar un grupo, así como nada más ponles una actividad y ya [...] y ese cubrir una materia significó que al siguiente semestre se me diera otra [...] y ahí me fui metiendo como la humedad, así como, pues,  *cubreturnos*, prácticamente. (LCE2)

LCEJ2 recuerda el final de un importante y enriquecedor ciclo laboral en la INEA<sup>11</sup>, donde el que entonces era jefe de área de Mexicali, fue a la universidad “a buscar  *educólogos* y pues se halló a la primera generación, en el año 80 que íbamos egresando. Yo creo que estuvimos como unos 15 o 20  *educólogos* [de las primeras generaciones]” (LCEJ2). Este periodo, de gran aprendizaje, terminó cuando, según cuenta, el INEA vuelve a formar parte de la SEP, lo que significaron cambios estructurales que disminuyeron la iniciativa y libertad en el trabajo:

---

<sup>11</sup> Cabe señalar que LCE1 (plan 1978-2) y LCE2 (plan 1986-2) también destacan la importancia de su experiencia laboral en el INEA.

Y coincidió con que la UABC tenía algunas ofertas interesantes. Yo empecé dando clase de Administración a [la Licenciatura en Ciencias de la] Comunicación. Me acuerdo que me dijeron: vas a dar clase de administración a la primera generación de Comunicación, si no te corren al segundo día, te quedas. Y fui. No me corrieron y me quedé. Ese mismo semestre, sin terminar, me dieron otras dos clases. Como no había muchos [profesores] de tiempo completo, luego, luego me nombraron tiempo completo, luego, luego obtuve la plaza. Me tocó llegar en una época de crecimiento y de desarrollo de la UABC y luego, luego me posicioné. (LCEJ2)

Casos como los de LCE4 y LCE7 también lograron su ingreso y afianzamiento por oportunidades abiertas dentro de la FCH. El primero alude que era necesario reforzar el área de administración debido a la falta de perfiles sólidos ante el inicio de las jubilaciones de esa línea, mientras que la segunda comenta que áreas como educación en línea y nuevas tecnologías estaban poco cubiertas y requerían gente con experiencia externa.

También están casos como los de LCE6 y LCE8, quienes después de encontrarse fuera de la ciudad durante un tiempo, volvieron a tocar las puertas de la FCH:

A principios de enero me vine para acá y empiezo a buscar trabajo, vengo a la Universidad con Armida para ver si me daba oportunidad en los cursos de inducción. [Después], me encuentro al doctor Joaquín Vázquez, quien era el coordinador de la carrera, y este me ofrece [materias como profesora de asignatura]. (LCE6)

El caso de LCE8 es similar, cuya búsqueda de trabajo se ve interrumpida por la pandemia, pero que, a finales del 2020, cuenta: “comencé a mandar correos diciendo que estaba de regreso y que, pues, estaba disponible, y aquí en la Facultad tuve contacto, primero informal,

para ponerme a disposición de las autoridades, y me comentaron que había algún espacio disponible” (LCE8).

También hay quienes lograron tener una trayectoria previa dentro de la UABC, antes de ingresar a la FCH, como LCE5, quien primero trabajó en las Facultades de Medicina y Deportes; LCE2, que ingresó a la Dirección General de Asuntos Académicos, para después moverse al área de Intercambio Académico y al área de Diseño Curricular, siendo hasta el año 2000 cuando se integró como PTC a la FCH. Por último, LCEJ1, quien pasa alrededor de 15 años en distintos departamentos universitarios antes de convertirse en PTC dentro de la FCH. Ingresó a la UABC primero como analista, para después convertirse en el responsable del área de Desarrollo Curricular y Formación Docente:

me tocó entonces trabajar todo lo del diseño curricular, desde sus inicios, porque no había diseño curricular en la UABC. Y, después en la parte, incluso, de la evaluación docente me tocó, no era parte del diseño curricular, pero como yo estaba ya en las unidades académicas y era aceptado, el que era director general de Asuntos Académicos me dijo: a ti ya te aceptan, entonces avientate con esto. Y me tocó como prueba piloto lo que era la evaluación docente, que es lo que sigue ahora, lo que continúa como evaluación del desempeño docente en opinión de estudiantes, me tocó ir a presentar el proyecto a Ciencias Humanas, que era mi facultad, como egresado y me tomaban todavía muchos profesores como estudiante. (LCEJ1)

Estas narraciones que dan cuenta de la experiencia laboral previa, como las trayectorias dentro del INEA, departamentos universitarios, estancias fuera del país y en otras instituciones educativas, se convierten en legitimaciones que otorgan autoridad para regresar a la FCH y enseñar lo aprendido, en lugar de tomarse como fragmentos discontinuos de experiencias

laborales, se articulan las trayectorias biográfica e institucional (Dubar, 2001) para alimentar las IPD.

La forma en que las y los LCE comenzaron a regresar a la FCH, de acuerdo con sus propias narraciones, se deben a razones que pueden ser contingentes o deberse a relaciones interpersonales o incluso mera suerte, sin embargo, lo que se presenta como anecdótico ya forma parte de un proceso de acolchamiento ideológico que comienza a fijar significados en apariencia dispersos (Žižek, 1992) y a estabilizar lo que significa ser un profesor universitario o un docente LCE. Incluso, si partimos de que la FCH es vista como un segundo hogar, significa también una vuelta simbólica a casa. Este regreso es, además, el anuncio de esfuerzos hegemónicos que “sólo pueden constituirse en un campo dominado por prácticas articuladoras porque requieren un carácter incompleto y abierto” (Laclau et al., 2001, p. 178) y que toman forma en procedimientos, dinámicas institucionales, formas de ejercer la docencia que entran en tensión con prácticas que ya habían estabilizado.

Volver implica una articulación de significados en la medida que encadena discursos sobre el compromiso, la ética, la vocación, retribución a la sociedad y amor a la FCH que sirven para condensar, llenar el vacío de las IPD. Se convierten en puntos nodales ideológicos que interpelan al LCE para que se identifique con ellos de manera natural. Pues, además de las circunstancias ya narradas que permitieron su incorporación como trabajadores de la UABC y luego como PTC de la FCH, las y los participantes dan cuenta también de estas otras motivaciones en donde ya pueden entreverse no sólo elementos de su trayectoria biográfica y profesional, sino de los nodos ideológicos que aglomeraron sus concepciones sobre educación y docencia.

LCEJ1, por ejemplo, habla del gusto por el ambiente y la comodidad de las aulas y trabajar con estudiantes, pero también expresa que, gracias a su formación y experiencia, sintió que podría “contribuir en algo a la formación de nuevos estudiantes, en la formación de nuevas personas y me entusiasmaba el poder hacerlo, el poder abrir la visión de que no eran profesores para lo que se estaban formando” (LCEJ1). En el mismo sentido, LCEJ2 expresa que sentía que había aprendido mucho, que tenía una visión distinta de la que tenía la universidad, quería contribuir al área de educación pues su experiencia laboral, trabajando en distintas áreas, le había dado mucha seguridad y buscó transmitir esto a los estudiantes:

[logré] interactuar con el entorno en las diferentes áreas en las que hemos desarrollado y sabemos hasta dónde puede llegar un *educólogo* [...] te da mucha confianza para poder comunicar esto a los estudiantes y venderles la idea de hasta dónde pueden llegar.

(LCEJ2)

Se ve en estas motivaciones una intención clara de transmitir una parte del discurso distintivo de este programa educativo, y que se ha sabido incrustar muy bien en la ideología profesional del LCE de la UABC: *somos más que sólo maestros*. Esta sentencia, en las generaciones fundadoras, pertenecientes a una profesión que lanzaba a la región y al país a sus primeros egresados, comienza a presentarse como una necesidad para el cierre identitario con una instrucción ideológica clara que sirva de sustento a su identidad profesional: *para ser un LCE debes ser no sólo (y más que) un maestro*.

La FCH también jugó un papel en la decisión de formar a otros LCE. LCE2 habla del amor que todavía siente por lo que estudió y su deseo de hacer “al menos un poquito” de lo que hicieron los profesores que lo formaron, pues los considera insuperables. Por otro lado, LCE3, LCE5, LCE6 y LCE7 hablan de la satisfacción, agradecimiento y el sueño que significó regresar

a la FCH. La primera también alude a una pasión por la labor docente que ha cumplido todas sus expectativas, mientras que el segundo expresa:

Primeramente, el amor que le tienes a la escuela, creo que es muy importante resaltarlo.

Soy una persona que siempre me visualicé aquí, desde que estuve estudiando, dije: qué padre, me gustaría en un futuro estar laborando aquí de una u otra forma [...] siempre mi intención fue habilitarme en ese sentido. (LCE5)

La función de la FCH como espacio amado es también el de un acolchamiento que impide deslizamientos constantes de sentido, pues dentro de ella habitan los *maestros que son más que un maestro*, que contribuyen a la sociedad y que están en deuda con la comunidad; figuras que se alinean con lo que significa ser un buen docente LCE. Laclau et al. (2001) lo explicaría como un proceso de hegemonización que organiza un campo de sentido que posibilita la sutura total de la identidad, es decir, al lograr imponerse ciertas formas simbólicas de entender la labor del docente LCE, se transforman los aspectos azarosos y contingentes que los regresaron a la UABC en destino. Si este tipo de articulación y contingencia es posible, “es porque ninguna formación discursiva es una totalidad suturada, y porque la transformación de los elementos en momentos nunca es completa” (p. 144).

Mientras que los primeros LCE, experimentados en el campo laboral, desearon mostrar a sus estudiantes las posibilidades que se le ofrecen al LCE más allá de la docencia, y comunicar la identidad profesional que habían forjado para ellos; en las generaciones siguientes se fraguó un vínculo con la licenciatura, sus profesores y, en especial, con la FCH, que se presenta como espacio amado, anhelado y elemento emocional fortalecedor de sus IPD, del mismo modo que apareció durante su formación inicial. Regresar a la FCH como un hogar simbólico es una estrategia ideológica que sutura la identidad frente a un campo laboral ambiguo, disperso e

inestable. Así, el “volver” es un evento fundacional en las IPD de las y los LCE, es el regreso a un territorio que “puede ser considerado como zona de refugio, como medio de subsistencia, como fuente recursos, [pero también como] objeto de apego afectivo, como tierra natal, como lugar de inscripción de un pasado histórico y de una memoria colectiva” (Giménez, 2007a, p. 120).

Por último, la contribución social surge como otra motivación, LCE8 considera que los privilegios que se tienen deben ponerse al servicio a la comunidad, en este caso, su oportunidad de estudiar en el extranjero, por lo que considera que la formación de futuros profesionales es una manera “a mayor escala” de retribución. Aquí brota a la superficie otro elemento ideológico, en esta ocasión, el llamado ético del profesional universitario a retribuir lo que le fue dado por la sociedad que, al mismo tiempo, es una pauta a seguir necesaria para el encubrimiento del vacío estructural de la IPD: *dejar un legado, regresar algo, contribuir* funcionan como una instrucción para suturar la identidad precisamente porque no existe una razón esencial que otorgue esta garantía.

### **El trabajo como Profesor de Tiempo Completo**

Preguntarles a las y los participantes por sus actividades como PTC se convirtió en una crónica de exigencias laborales y de la imposibilidad de manejar los tiempos asignados tal cual los establece el discurso oficial de la UABC. Estas narraciones son a la vez un entramado discursivo donde ideología e identidad se articulan. La multiplicidad de actividades asignadas al PTC se asimilan como una característica intrínseca de la docencia. Este desbordamiento de tareas y funciones no sólo existen de manera objetiva, sino que también producen y dan solidez a un tipo especial de IPD. Así, para un PTC, el trabajo académico está marcado por una presión constante para alcanzar posiciones y reconocimiento. El acceso a estos niveles implica competir

en un entorno exigente en el que no siempre se comprende cómo algunos logran estos reconocimientos, pero en el que las expectativas institucionales son claras y elevadas:

es una capirotada que tenemos de todo, tenemos la docencia, ahorita estamos manejando 16 horas frente a grupo, y al mismo tiempo tenemos que hacer labores de tutoría, asesoría de tesis, de maestría, doctorado, actividades de gestión. Entonces, si bien, tenemos un horario establecido como tal, creo que muchas veces hasta damos más en otras actividades por tratar de cubrir todas las diversas actividades que se van acumulando. (LCE5)

El aparente tono de queja hacia la “capirotada” de tareas de un PTC, es más un exceso que no produce rechazo, sino que es internalizado para volverse parte constitutiva de las IPD del PTC, es decir, sus identidades como docentes no están sobrepasadas por el exceso, sino que este forma parte de las primeras; se convierten en vocación y un “estilo de vida”. Aun así, para más de uno, la docencia sigue siendo el eje que estructura su tiempo, y procuran mantener la calidad en la enseñanza, diseñando estrategias y dinámicas que fomenten la participación y el aprendizaje de los estudiantes:

a veces estamos muy apretados en cuanto a esto, pero siempre la docencia tiene su espacio y tiene... y la docencia no espera. Nos organizamos y nos administramos en nuestros tiempos para ir atendiendo, para desarrollar nuestras clases, para atender nuestros... nuestras participaciones frente al grupo, nuestras dinámicas, estrategias o cómo vamos a estar diseñando nuestras prácticas académicas para que los muchachos participen. (LCE3)

Estos últimos tres testimonios dan cuenta de cómo las exigencias laborales comienzan a traducirse en “en fuertes cuestionamientos y una relevante incertidumbre sobre aspectos

relacionados con lo que significa ser profesional de la educación” (Molina et al., 2024, p. 304) bajo este contexto institucional. Frente a esto, comienzan a producirse

hibridaciones en su discurso y en su práctica; adhesiones, “adaptaciones pragmáticas”, ambivalencias y resistencias que dan cuenta de la compleja pugna sobre la propia forma de entenderse como profesional. El profesorado trata de gestionar equilibrios, negociar marcos que permitan desarrollar prácticas que, en ocasiones, son contrarias o difieren de sus posicionamientos onto-epistemológicos. (Molina et al., 2024, p. 304)

También, son capaces de reconocer cómo es que el trabajo de PTC y todas las actividades que implica, ha modificado su IPD, a la que se menciona como una diferente a la que tienen los profesores de asignatura “que van por un lado” y no se involucran en otras cuestiones que son importantes para construir la IPD de un LCE de manera distinta, misma que se ve como una “misión”, “pues cada cosa que haga dentro del aula, le impacta al exterior, al resultado de egresados y a la institución y a la sociedad” (LCE7). Aunque no hemos llegado a ese apartado, aparece un tipo de concepción sobre la docencia, a la que se ve como una misión cuyo resultado se verá reflejado en la sociedad.

Este discurso de saturación de actividades, encuentra su encubrimiento ideológico justo en la idea de *hay que hacerlo por los estudiantes* o verlo como una “misión” que impactará en la sociedad: lo que de manera objetiva son exigencias institucionales (gestión, tutoría, investigación, docencia)<sup>12</sup> se identifica como un llamado vocacional que obliga a los PTC a asumir una sobrecarga laboral como parte constitutiva de su identidad, al grado de asumirlo, de nuevo, como “un estilo de vida”. Este componente ético toma la forma del docente como

---

<sup>12</sup> En el capítulo 1. Planteamiento, se indican las tareas que le competen a un PTC dentro de la UABC, si se desea profundizar al respecto o conocer los requisitos de contratación, puede consultarse el *Estatuto del personal académico de la Universidad Autónoma de Baja California*.

transformador de la sociedad que recuerda al proyecto civilizador de la modernidad. La satisfacción de la docencia no proviene del dinero o el nombramiento, sino de la sensación de estar haciendo algo más grande que uno mismo, una misión necesaria y transformadora.

Estos mandatos ideológicos funcionan como puntos nodales que organizan la complejidad laboral del PTC, que hegemonizan el significado del docente LCE PTC en un esfuerzo por cerrar el campo abierto e inestable de sus IPD. Si retomamos a Hall (1996), las IPD de los LCE se configuran en este múltiple entrecruzamiento de posiciones de sujeto (docente, investigador, administrador, gestor, tutor, asesor) que son atravesadas por mandatos ideológicos, demandas institucionales, reconocimiento y compromiso social. De esta manera, ser un PTC no es sólo un cargo dentro de la estructura jerárquica universitaria, también es ocupar una posición subjetiva, una identidad que fue hegemónicamente construida.

Por otro lado, también hay visiones más pragmáticas en cuanto a que reconocen que estas actividades modifican su percepción de la labor docente, pero que se reconocen y consienten en el momento en que el cargo es aceptado, aquí el velo ideológico es la neutralidad y la libertad de elección, es decir, la sobrecarga, saturación y modificación de identidad es sólo una implicación de una decisión que se tomó libremente:

Como PTC te cambia tu percepción porque tus funciones son distintas. Tu desarrollo es distinto, tus obligaciones son distintas. Entonces, sí cambia totalmente el sentido cuando llegas a ser profesor de tiempo completo, pero al final de cuentas también son nuestras funciones y es nuestro trabajo, sabemos que cuando accedemos a PTC... y en nosotros... pues lógicamente adquirimos estas responsabilidades, sabemos que eso es lo que implica. (LCE8)

Ocurre lo que Žižek (1992) llamaría cinismo ideológico: *sé lo que hago, pero aun así lo hago*, donde “la tensión no es tanto la que se da entre razón y sentimiento, sino la que se da entre

el conocimiento y la creencia negada en el rito externo” (Žižek, 2005, p. 13). El reconocimiento de la carga de trabajo es al mismo tiempo parte de un contrato ideológico que se inscribe en los puntos nodales como vocación y ética laboral. El llamarlo cinismo no apunta a una desvergüenza o procacidad por parte de las y los docentes, sino que significa el esfuerzo por mantener una identidad pese a que se reconoce como excesiva, contradictoria o imposible. Aquí, el mecanismo hegemónico de la ideología (*yo elegí, sé lo que implica, es mi deber*) estructura una imposición institucional como si fuera una elección libre.

Además de los desafíos que las demandas institucionales suponen para los docentes PTC, cabe destacar la influencia que los LCE han tenido dentro de la propia UABC, sobre todo lo que atestiguan las primeras generaciones, a quienes les tocó elaborar perfiles profesionales y planes de estudio de varias licenciaturas dentro de la Universidad:

por ejemplo, en todas las dependencias de la administración central de la UABC cuentan con egresados de Ciencias de la Educación, que trabajaban como analistas o jefes de departamento, y eso es lo que a mí me permitió, como egresado, trabajar en otras universidades. Por lo que podría haber desarrollado en el área curricular, entonces. De hecho, me tocó trabajar, participar, en la reestructuración de los planes de estudio, la parte de diseño curricular, en la hoy Facultad de Ciencias Humanas. (LCEJ1)

Incluso, fundar áreas como el Centro de Educación Abierta y a Distancia (CEAD) y elaborar y/o dirigir para la UABC los modelos flexibles y por competencias, que se mantienen vigentes:

Nosotros lo hicimos [el primer plan flexible]. En un escritorio de Ciencias Humanas se diseñó la primera propuesta. Ciencias de la Educación fue la primera escuela con

flexibilización curricular. La propuesta de flexibilización curricular fue diseñada y escrita por cuatro *educólogas* y una psicóloga.

De igual manera, las generaciones posteriores no se quedan atrás en cuanto a la percepción que tiene respecto a la influencia que los LCE tienen no solo en la FCH, sino en la UABC. Estos han trabajado en estudios de viabilidad, pertinencia social y fundamentación de programas educativos, en áreas donde se diseñó el actual modelo de la UABC y se acreditaron los programas educativos, así se genera una percepción de que el trabajo de los LCE ha “calado” dentro de la Universidad, pero, al mismo tiempo, se reconoce que las condiciones laborales establecidas para los PTC *calan* igual en la conformación de sus IPD.

Este orgullo por haber influido en el desarrollo de la UABC refuerza también las IPD como herencias, legados y misiones; dota también de un significado histórico a la profesión del LCE, refuerza un sentido de pertenencia y forma parte del aspecto institucional en la constitución de identidades profesionales (Dubar, 2001). Sin embargo, así como los LCE han “calado” dentro de la historia de la Universidad, esta también ha *calado* en ellas y ellos; es decir, el orgullo viene acompañado de un desgaste en sus identidades, fisurándolas a través de demandas laborales, contribuciones y sacrificios personales.

### **Estudiantes y colegas**

Como se planteó en el capítulo 3, la alteridad es necesaria para la construcción de la identidad, ya sea como reconocimiento (Giménez, 2004), elemento diferenciador (Hall, 1996) o de exclusión (Žižek, 1992). Las y los LCE redefinen y reafirman sus identidades a partir de la interacción con sus pares y con estudiantes, la retroalimentación y legitimación recibida de estos grupos parece funcionar como reforzadores de sus IPD, por lo que estas interacciones no son para nada secundarias, sino constitutivas de sus identidades, siendo los estudiantes un motor importante que da propósito a su labor.

El trabajo en el aula les causa entusiasmo, es ahí donde encuentran el sentido de su profesión, la formación de nuevos profesionales, ya sea por agradecimiento, por retribución social, por vocación; la interacción con los estudiantes es alimento identitario, como lo muestran este par de testimonios: "...eso fue lo que me motivó a estar ahí: el trato con los estudiantes, los grupos, las experiencias, lo que cada grupo te permitirá aprender de ellos y lo que tú podías contribuir, participar en su formación" (LCEJ1) y "es un gusto, un gusto, una responsabilidad este trabajo, y es muy importante para mí" (LCE3). También son reconocidos como la prioridad de su trabajo:

[...] los estudiantes, que deben ser nuestra prioridad, nuestra prioridad y a muchos se les olvida y ponen el orden de las prioridades en la investigación, los estímulos, las publicaciones y se obsesionan con eso porque es donde está la lana y se les olvida lo más importante, que son los estudiantes, la razón por la que estamos aquí. (LCE7)

Sin embargo, aunque de manera unánime se reconoce el disfrute y cariño que se le tiene a la interacción con los estudiantes, también se evidencia una crítica a los mismos, en cuanto que se les considera apáticos, poco comprometidos y con falta de interés tanto en la FCH como en la profesión que eligieron estudiar, comentarios que ya se habían observado en el capítulo anterior, cuando se discutía acerca de la vida universitaria dentro de la FCH y cómo se percibe disminuida en las generaciones de estudiantes actuales:

Yo veo con mis alumnos, ahora no traen un sentido de pertenencia. Muchas veces desconocen los perfiles. Lo que sí me alegra es cuando empiezo yo a hablar de administración y empezar a entender la administración a muchos les entra el amor por la administración y es cuando entiendes el por qué estás aquí. Pero, creo que sí hace falta y

hay que trabajar mucho con los alumnos en ese sentido de pertenencia, que le encuentren el amor a su programa educativo. (LCE4)

Más adelante, continúa:

Es triste ver cómo se ha perdido ese sentido. Esperemos que en algún momento se pueda recuperar. No creo, no creo. Las nuevas generaciones traen una mentalidad muy distinta.

La tecnología nos está consumiendo demasiado. (LCE4)

La relación del estudiante como el otro que ayuda a sostener la estructura identitaria contiene una contradicción ideológica: mientras al mismo tiempo se le ama por ser el lugar de reconocimiento y el recipiente de sus acciones, también es criticado porque no logra lo que se espera de un estudiante LCE de la FCH. Es al mismo tiempo la motivación y la frustración del docente. La misión, sin embargo, se mantiene, se hace un llamado para esforzarse más y transformar al estudiante, que funciona como una alteridad que refuerza y a la vez pone en crisis sus IPD como LCE, logra suturar al mismo tiempo que produce fisuras en el cascarón identitario. Aparece en este testimonio, además, el fantasma de la tecnología como elemento ideológico estructurante que lesiona no sólo a las identidades profesionales sino lo que significa ser humano, por lo que el desgaste identitario no es sólo generacional, sino ontológico.

En estas críticas hacia los estudiantes también aparece un fantasma ideológico (Žižek, 1992), es decir, una escena imaginaria que encubre las fracturas identitarias del presente al proyectar una totalidad que se perdió en un pasado mítico donde los estudiantes sí *tenían pertenencia*, sí *amaban la carrera*, sí *respondían a un llamado vocacional*. La narrativa de un pasado mejor restaura el malestar del presente insatisfactorio: ni los estudiantes ni el mundo *son como antes*, por lo que las IPD ya no se constituyen de la misma manera. Pero, esta queja no es sólo eso, pues se habla de “trabajar mucho” para “recuperar” el sentido de pertenencia y el amor

por la carrera. En otras palabras, lo que se busca es cerrar la herida identitaria a través de la nostalgia como estrategia de sutura.

Como se vio en el apartado anterior, las actividades que involucran a un PTC no se limitan a la docencia, involucran también otro tipo de responsabilidades como la gestión, investigación y participación en actividades de planeación y diseño curricular. Esto significa que hay una interacción constante con sus pares disciplinares, es decir, otros LCE, así como con autoridades y trabajadores universitarios de otros espacios. Esto también aporta a la constitución de sus IPD, pues abona a su experiencia y práctica como LCE en áreas distintas a las de la docencia. Todas estas actividades se llevan a cabo en un espacio de interacción que son vistos como “determinantes” para fortalecer su labor docente:

Estas experiencias de aprendizaje, también de actualización, de participar con otros compañeros en, por ejemplo, en los procesos de acreditación, en los procesos de actualización o modificación de planes de estudios. Todos estos trabajos alternos a la docencia, las tutorías, la investigación, todos estos trabajos alternos que tienen que ver precisamente con el programa educativo, pues claro que fortalecen toda esta identidad dentro del campo del campo profesional, esta identidad docente. (LCE3)

Así, pues, la UABC, además de su labor como formadora de profesionales, también “trabaja para moldear a su gente e identificar a los actores de manera particulares” (Chihu, 2002, p. 8), es decir, genera pertenencia (Giménez, 2004) tanto a una profesión como a una institución que a la vez forma y se convierte en asidero de producción ideológica-identitaria. Se forja, de esta manera, una interpelación ideológica (Hall, 1996) en forma de identidad profesional, pues provoca que el sujeto se apropie “de un proyecto profesional institucional, correspondiente a un campo disciplinar, y de lo que ese proyecto y ese campo implican en tanto espacio y medio de

constitución-formación” (Navarrete, 2008, p. 146). Es a través de las interacciones laborales y entre pares dentro de la UABC, demandadas por ella misma a través de un discurso institucional que se realiza en su interior, que la universidad “tiene la posibilidad de organizar sus responsabilidades como espacio de identificación en la construcción de la identidad personal y profesional” (Hirsch, 2013, p. 69). Además de la institución, como apunta Luna Miranda y Sánchez Olavarría. (2021):

su profesionalismo [...] sus saberes y valores compartidos han logrado desarrollar un camino que da identidad a través del trabajo colaborativo, puesto que la identidad es un proceso de continua construcción y reconstrucción a partir de la interacción con sus pares. (p. 67).

Lo anterior se muestra en las relaciones de respaldo establecidas entre pares, que también ayudaron a la proliferación de los LCE en diferentes instancias dentro de la UABC:

hubo un momento en que todo el COBACH, todos éramos nosotros [LCE]. ¿Y entonces qué hacíamos? nos llevábamos a los nuestros. Lo mismo sucedió en el ámbito de la extensión y en el ámbito de la administración y empezó a suceder en la Universidad. La UABC empieza a contratar a muchos de nuestros egresados en todas las áreas. Escolares, hubo un momento también que Escolares de UABC en todo el estado era dirigida, coordinada y saturada por puro *educólogo*. Era así muy, muy importante el papel que tuvimos los *educólogos* dentro de la propia Universidad y su desarrollo. No había una mesa que tuviera que ver con un diseño que no tuviera un invitado nuestro del área de la educación. (LCEJ2)

A pesar del involucramiento y de los logros, hay cierto sabor agrisado porque su trabajo rara vez logró posicionarles en niveles directivos o recibir el reconocimiento que se percibía

como merecido. Este sentimiento, sin embargo, sólo fue mencionado por las generaciones fundadores de la licenciatura, para quienes surge la pregunta de “¿Qué nos falta para llegar ahí (niveles de alta dirección)?” Se menciona que las y los LCE elaboraron documentos como los modelos educativos de las últimas décadas, los manuales para la reestructuración de planes de estudio, pusieron en marcha unidades académicas, el ya mencionado CEAD y el modelo de flexibilización curricular, sin embargo, según cuenta LCEJ2, otros se han llevado ese trabajo y el crédito:

Y esa propuesta [flexibilización curricular] se la lleva un sociólogo y la hace pública en todo México. Y el sociólogo se lleva a un comunicólogo, a un administrador y a un abogado. Y a nosotras nos deja. Y entonces ahí fue cuando dijimos: algo estamos haciendo mal que no podemos llegar a ese nivel directivo. Y hasta concluíamos: es que somos muy chambeadoras. A lo mejor éramos ingenuas y lo único que hacíamos era trabajar. Y nos faltaba esa visión, que considero es importante porque la debimos de haber asumido como nuestra y creo que ahorita la historia sería otra si no nos quitaran de la mano esas propuestas. (LCEJ2)

Estos testimonios introducen cuestionamientos a la ideología meritocrática y señalan sus límites, donde ser “chambeadora” no significa crecimiento ni acceso a jerarquías elevadas dentro del organigrama universitario. En un momento de revelación, se dice que quizá fueron ingenuas y pensaban que bastaba con trabajar, cuando lo que en realidad se requería era posicionarse dentro de los juegos políticos universitarios, develando el desajuste entre contribución y recompensa en la UABC.

Con todo y lo anterior, los LCE coinciden en reconocer a la Universidad y a la FCH como un espacio de crecimiento y de desarrollo personal, donde han tenido la oportunidad y libertad de

proponer y echar a andar sus proyectos. Un espacio donde prima el respeto, la cordialidad, el profesionalismo y la oportunidad de trabajar en diferentes situaciones y actividades con personas que admiras, aprecias y/o respetas y que, de acuerdo con LCE3: “te va incrementando esta identidad dentro de la docencia [...] nos van perfilando hacia dónde vamos, hacia dónde va el docente, hacia dónde vamos como docentes dentro de este programa y dentro de este proceso educativo”.

Desde luego que también hay situaciones conflictivas, como enfrentamientos generacionales por concepciones distintas sobre lo educativo: en referencia a los nuevos profesores, LCE2, narra: “los jóvenes de hoy todo saben y andan inventando términos, pero no, espérame, váyase a estudiar los términos, conceptos de la educación, porque usted no conoce ese campo y está atreviéndose a moldear algo que no es así”. Más adelante, continúa en referencia al conflicto que tuvo:

sucede en esta generación que estamos juzgando el pasado con reglas de hoy y queremos pensar que, por ejemplo, los compañeros que llegan aquí pues muy inteligentes todos, no te voy a negar esa parte, porque traen un documento que acredita que hizo cosas maravillosas, qué bueno, pero el pasado no se puede transformar y criticar y censurar, sancionar un pasado que no te pertenece y que conformó lo que tú tienes ahora.

Además, también está el aspecto competitivo:

aquí en la universidad hay un mundo ahorita, actualmente hay un mundo de egos, ¿no? todo mundo tiene doctorado, todo mundo está dentro del Sistema Nacional de Investigadores y creo que congeniar esa parte es difícil porque todo mundo tiene su particularidad, pero al fin y al cabo siento que saliendo del cerco ya somos tal por cual.  
(LCE5)

Estos dos aspectos mencionados como generadores de conflicto, quedaron expuestos en el proceso de elaboración del plan de estudios 2022-2, el más reciente. Donde visiones distintas sobre qué debe ser un LCE se enfrentaron:

como en todo, hay diferencias, no irreconciliables, creo yo, porque también hay mucha apertura de tratar de conciliar. Quizá esta parte de la vieja y la nueva escuela, ahí hay... no nos logramos de repente ponernos completamente de acuerdo, pero creo que es natural, el proceso natural de cualquier organización, en este caso, la academia. (LCE4)

Una parte de los LCE (de distintas generaciones) tiene la percepción de que el nuevo plan necesita ser repensado y que no fueron tomadas en cuenta todas las voces para su realización.

Argumentan que muchas de las materias son de carácter contextual y carecen de fundamentación epistemológica, además mencionan errores desde el punto de vista curricular, rigidez en el área de investigación, pérdida de transdisciplinariedad y debilitamiento del área administrativa, que había sido característica formativa de los LCE desde el plan 1993-2 hasta el 2012-2. Estos mismos LCE consideran que el área de procesos formativos, donde se encuentra el aspecto de la formación pedagógica, también se debilitó, al dejar fuera materias relativas a la didáctica y manejo de grupos a favor de lo que consideran un excesivo peso en los aspectos de las nuevas tecnologías de la educación, al grado de considerarlo repetitivo.

En contraste, quienes defienden el plan, consideran que fue justo el área de docencia la que se intentó fortalecer, pues así lo demandaba el mercado laboral. Argumentan que el ingreso como PTC de gente proveniente de otras partes, externas a la UABC y con formaciones distintas, han abonado a renovar el programa educativo:

El área de formación pedagógica se reforzó porque los estudios de factibilidad y los estudios a los egresados y todo, identificamos y tuvimos que reconocer como academia, que eso generó ruptura incluso entre la misma academia, tuvimos que reconocer que un porcentaje muy alto de nuestros egresados se está colocando como profesores en educación básica y nosotros lo seguíamos negando. Y decir no, es que nosotros formamos otro perfil. Sí, pero es donde se emplean. Entonces vamos a voltear a ver la realidad y aceptar que tenemos que incluso reconocerlos, identificarlos, nombrarlos y darles más herramientas. (LCE7)

Se reconoce la complejidad de llevar a cabo el proceso para aceptación del plan de estudios 2022-2 y las “rupturas” ocurridas dentro de la academia por las distintas visiones en juego. Ambas partes apelan aquí, sin velos, a conflictos generacionales y al reforzamiento o pérdida de la esencia e identidad de las y los LCE, al menos la que había formado la UABC hasta entonces. Ambas partes concluyen que se deberá esperar al egreso de las primeras generaciones del plan para ver los resultados. Se reconoce, sin embargo, que este proceso, así como el ingreso de perfiles distintos al del LCE de la UABC al claustro de profesores, significó una modificación a la estabilidad del programa:

Hay voces radicales que están molestas [...] con estos nuevos perfiles. Pero, viene a sumar y a complementar y a recordarnos que hay una realidad que trasciende incluso el país. Hay una realidad allá afuera que teníamos que voltear a ver. [...] Y eso es en lo que estamos justo en ese momento de ruptura, de aceptación, de crecimiento, conocimiento. Y yo creo que estamos viviendo un momento muy bonito de la historia, que seguramente los resultados, pues se verán muy pronto. (LCE7)

Este “momento bonito de la historia” puede tener un efecto ideológico en la medida en la que dota de sentido a una ruptura y, por lo tanto, encubre la fractura identitaria y emplaza hacia el futuro las consecuencias reales. Algo similar ocurre en el otro bando, donde “la búsqueda de equilibrio” estructura e instala como expectativa en ciernes los resultados del nuevo sentido del proyecto, dejándose en ambos lados la disputa abierta y pendiente:

Creo que se ha buscado tener un equilibrio o mejor equilibrio en el plan de estudio, aunque con el nuevo plan de estudios creo que tuvo ahí sus cosas, que en lo personal pues yo no concibo que hubiera sido lo mejor, pero bueno, al final de cuentas es un sentido nuevo hacia la licenciatura. Ya veremos en su momento qué resultados nos da. (LCE4)

El plan 2022-2 se convierte en un tercer punto de inflexión, similar a los localizados en los planes 1978-2 y 1993-2. Los conflictos generados por este proceso no sólo sirven como muestra de las relaciones entre pares, sino que también son un escenario ideal para evidenciar la manera en que la ideología opera como estructura de la realidad y fundamento de la identidad. Ante esto, el profesional LCE se convierte en un vacío en disputa entre quienes buscan mantener la articulación original del perfil del LCE y quienes buscan hacer modificaciones de acuerdo con lo que perciben como una realidad externa ineludible. En ambos bandos lo que se juega es el orden simbólico que dará sustento a las IPD de los LCE, se encuentran en una posición antagónica donde “la presencia del otro me impide ser totalmente yo mismo, la relación no surge de identidades plenas, sino de la imposibilidad de construirlas” (Laclau et al., 2001, p. 168).

Así, en lo que parece ser un debate entre académicos acerca del diseño curricular de un programa educativo, lo que está en juego es quiénes tienen la legitimidad y el poder para definir qué constituye la IPD de un LCE, es una lucha hegemónica por el sentido de una profesión. La ideología, aquí, no opera sólo desde discursos institucionales o debates teóricos sobre educación,

sino también en la distribución y presencia de ciertas materias en el currículo. Cuando se dice “vamos a voltear a la realidad (del mercado)”, significa una fisura en la estabilidad del campo identitario del LCE que pone en tensión el edificio ideológico por completo, pues esta entrada de lo real tuvo como consecuencia la remodelación, no la actualización, del perfil docente del LCE.

De la misma manera, desde Laclau et al. (2001), en estas tensiones que aparentan discusiones técnicas, puede observarse una disputa-negociación hegemónica por qué es lo que contendrá el significante LCE. Mientras se articulan significantes como fundamento epistemológico, identidad, transdisciplinariedad y tradición; por otro lado, se utiliza mercado, realidad externa, tecnologías e innovación. Así como la realidad del mercado, los estándares y organismos internacionales fisuraron la IPD del LCE, los nuevos perfiles que ingresaron a la planta docente han dislocado la estabilidad previa, irrumpieron en un campo estable al que no pertenecían y que, por lo tanto, no habían sido simbolizados dentro del discurso hegemónico hasta el momento. Lo que se nombra como ruptura en la academia, en realidad es la disputa por la construcción de un nuevo orden hegemónico que se encargará de llenar el vacío identitario del docente LCE.

### **Cierre del capítulo.**

Aunque se aparenta una linealidad cerrada por trayectorias biográficas organizadas por el paso progresivo del tiempo, la constitución de las IPD no avanza de esta manera, se expresa como una práctica discursiva que permanece en articulación constante, reconfigurándose a partir de los desplazamientos ideológicos entre los discursos que han internalizado a lo largo de su vida y que se mantienen en disputa, desestabilizándose y ganando fijeza temporales. El ejercicio profesional no consiste, de esta manera, en la sola aplicación de lo aprendido durante la formación universitaria, sino en terreno donde estos saberes se confrontan, reconfiguran y sedimentan.

En cuanto a lo que expone diversa literatura científica, se plantea de igual manera que la docencia no exige sólo saber enseñar, sino saber colocarse dentro de un entramado institucional, simbólico y relacional, sobre todo cuando se trata de docentes noveles (Martín-Gutierrez et al., 2014). Es en la institución donde el docente se reconoce y es reconocido (Hirsch, 2013), a la vez que se le exige que sea capaz de sostener las tensiones entre docencia, investigación, tutoría, gestión y otras demandas de la vida académica; que obligan al docente a negociar su posición frente a expectativas institucionales, demandas administrativas y relaciones con estudiantes (Madrigal et al. 2022).

El reingreso de las y los LCE a la FCH como profesores es, además de un regreso físico a un espacio de formación escolar, una vuelta simbólica saturada de significados y sentidos en la que anclan parcialmente sus IPD. Invitaciones a cubrir algún espacio, sustituir a otro docente o encuentros fortuitos aparecen de manera ilusoria como circunstancias contingentes, cuando en realidad consisten en operaciones ideológicas que acolchan sentidos y evitan su desplazamiento. Nociones como el amor a la FCH, la vocación docente o la retribución social emergen como puntos nodales que permiten dar estabilidad a una identidad cuyas características ontológicas la vuelven siempre transitoria, sin esencia e incompleta. Sin embargo, esto no implica una desvalorización de lo que la FCH significó y significa una dimensión identitaria territorial, una pertenencia social que provoca sentimientos de lealtad.

Esta inclusión supone, desde luego, la asunción de un rol dentro de la colectividad considerada, pero implica sobre todo *compartir el complejo simbólico-cultural* que la define y que funge como emblema de la misma. En efecto, a partir de la interiorización de por lo menos algunos rasgos o elementos de dicho simbolismo, las personas se convierten en miembros de una colectividad y orientan recíprocamente sus propias

actitudes adquiriendo conciencia de una común pertenencia a una misma entidad social.  
(Giménez, 2007a, p. 127)

Ya como PTC, los LCE experimentaron un perfil con una sobredeterminación de funciones que contribuyeron a la modificación de sus concepciones sobre lo que significa ser docente, de la misma manera, en algunos casos la práctica se reconfigura como una misión, un deber y una práctica capaz de transformar la sociedad. Así, el exceso de tareas y la falta de tiempo se viven como una vocación y una decisión personal, incluso cuando se sepa que son imposiciones institucionales que están obligadas y obligados a acatar. La ideología se organiza de forma cínica y configura la IPD del LCE PTC sin enmascarar el estado real de su situación: las y los LCE reconocen como excesivas e imposibles las demandas institucionales, pero aun así las realizan al estructurar la realidad por medio de puntos nodales como vocación, decisión libre y estilo de vida.

Los estudiantes, colegas y la misma Universidad aparecen como el Otro requerido para que las IPD puedan consolidarse con satisfacción itinerante y en ocasiones contradictoria. Mientras que los estudiantes fungen como motor de reconocimiento y destino en donde depositan su vocación, al mismo tiempo desestabilizan la identidad del LCE al no corresponder las demandas de los profesores. Estos ya no son, como lo fueron en un pasado mítico, agradecidos, comprometidos o afectuosos; sino que aparecen como sujetos que resisten, cuestionan o se desentienden. Las y los colegas, por otro lado, también se presentan como abonos contradictorios para las IPD; mientras que por un lado son vistos como cómplices de profesión, por el otro son percibidos como antagonistas que ponen en peligro la identidad del LCE, ya sea porque quieran modificarse o mantenerse las características del perfil profesional. Surgen en estas oposiciones conflictos generacionales o debates epistémicos como los que se

presentaron durante el proceso de diseño del plan 2022-2, convertido en un punto de inflexión para la constitución identitaria de los LCE de la UABC.

Finalmente, los enfrentamientos provocados por la elaboración del nuevo plan, pusieron en evidencia las operaciones ideológicas que se materializan en la presencia o exclusión de unidades de aprendizaje, en el peso que se le da o quita a ciertas áreas y en los nuevos perfiles que ingresan a la planta docente. Las narraciones de las y los participantes dan cuenta cristalina de la disputa hegemónica por el significante LCE en la que se encuentra enfrascada la licenciatura y de la fractura identitaria que se estructura ideológicamente como un “momento lindo en la historia” o una “búsqueda de equilibrio”, cuyas consecuencias se emplazan a un tiempo próximo, pero algo indeterminado.

La pregunta por la incidencia del ejercicio profesional en la constitución de las IPD de los LCE se responde no sólo por las experiencias y conocimientos en las trayectorias laborales, sino porque es un terreno donde el LCE es interpelado ideológicamente para intentar suturar su identidad. Las narraciones de los participantes dan cuenta de cómo se han posicionado, negociado, asumido o rechazado una serie de discursos respecto a quienes son o lo que deben ser, dentro y fuera de la Universidad, antes y después de su título como PTC. Así, la IPD no se constituye sólo por la manera en la que se practica la profesión, sino también en lo que se cree que se practica, en lo que se dice que se practica y en lo que otros esperan que se practique. Ahora, a los antecedentes socioculturales y a la formación inicial, se encadenan también las trayectorias laborales, mandatos institucionales, demandas sociales y deseos personales.

Estas articulaciones, acolchadas por la ideología, no quedan resueltas de forma permanente y consistente. La hegemonía de ciertos nodos ideológicos respecto a lo que significa ser un LCE tiene que enfrentarse a las concepciones sobre educación, docencia y ciencias de la

educación que poseen el potencial de contradecir y desestabilizar los perfiles profesionales establecidos en el currículo. Como toda identidad, la del docente LCE se encuentra siempre en disputa y en riesgo de desmoronarse a partir de los desplazamientos ideológicos, políticos, históricos y simbólicos de las demandas institucionales, del mercado y de la ideología educativa del mismo LCE.

Como señala Dubar (2002), la identidad profesional se constituye en la intersección entre la identidad para sí y la identidad para otros, en un proceso que se transforma de manera constante y que articula biografía, trayectorias formativas y reconocimiento institucional. Así, la práctica educativa no es la reproducción de lo aprendido durante la formación inicial y transmitido por el plan de estudios, sino que es resultado del diálogo y la resignificación de lo vivido durante este periodo. Las IPD, entonces, surgen a partir de la interdependencia entre los marcos ideológicos que la sostienen: las trayectorias biográficas y el contexto sociocultural en el que se encuentran inmersas, docentes y planes de estudio como instrumentos de interpelación/diálogo ideológico y las experiencias situadas en el ejercicio laboral.

## **Capítulo 8. Los marcos ideológicos sobre lo educativo y lo disciplinar en la constitución de las Identidades Profesionales Docentes de las y los Licenciados en Ciencias de la Educación**

Este capítulo reúne los marcos que estructuran la base de la ideología educativa y profesional. El Marco ideológico sobre lo educativo, se integra por concepciones, significados, imaginarios y lenguajes, que explican qué se entiende por educación, docencia, enseñanza y aprendizaje; de manera complementaria, el Marco ideológico disciplinar se refiere de manera específica a las ciencias de la educación, lo que las distingue y el papel que la docencia tiene en la profesión. Incluyo en este capítulo, además, los resultados de la última pregunta del guion de entrevista: ¿Te identificas como docente? Para, finalmente, dar cierre al capítulo y dar respuesta a la pregunta sobre la influencia de la estructura ideológica en las constitución de las IPD.

### **Marco ideológico sobre lo educativo**

Enfrentarse a la pregunta por el significado de la educación requiere siempre dar un paso atrás, pues ya no apelas a los recuerdos. Para estos profesionales, que han dedicado toda su vida profesional a este campo, pedirles una definición de educación se parece a pedirles que resuman la historia del mundo en dos líneas. No ocurre con las concepciones sobre docencia, donde parecen tener más presentes los atributos y definiciones de esta práctica. En este subapartado, entonces, muestro los resultados sobre las concepciones generales que las y los LCE tienen sobre educación, su finalidad y la docencia, es decir, los marcos ideológicos educativos que otorgan fundamento a sus IPD.

### ***Concepciones sobre educación***

Las y los LCE conciben la educación de maneras diversas. Algunos, conforme avanzaban en su discurso afinaban su definición, le añadían elementos, referencias y opiniones personales; mientras que otros se atenían a la educación como fenómeno escolar o, incluso, se resistían a dar una definición propia, argumentando que el significado puede variar según el contexto desde donde se esté hablando, que puede definirse como una u otra cosa si se le ve como proceso,

medio o un diploma. Esta multiplicidad de elementos con lo que nutrieron sus definiciones, más que fortalecer el sustento identitario, termina por debilitarlo, pues

no es la pobreza de significados, sino la polisemia, la que desarticula una estructura discursiva. Esto es lo que establece la dimensión sobredeterminada, es decir simbólica, de toda formación social. [Una identidad] nunca consigue ser idéntica a sí misma, porque todo punto nodal se constituye en el seno de una intertextualidad que lo desborda. (Laclau et al., 2001, p. 154)

Así, el concepto de educación no aparece como concepto neutro ni estable, sino como un significante en disputa (Laclau, 2011), cuyo sentido se fija temporalmente por medio de discursos institucionales. El currículo, como se podrá entrever, es uno de los lugares centrales donde esta fijación comienza a ocurrir, pues las definiciones dadas por las y los LCE corresponden en buena medida al trasfondo ideológico del plan de estudios cursado, que delimita qué puede ser entendido como educación, cuáles son sus finalidades legítimas y qué se espera del sujeto que la ejerce.

Al tratar estos relatos no como si fueran sólo opiniones o definiciones aisladas, sino como un entramado discursivo en el que la ideología estructura la base de las IPD, pude identificar tres variantes en su discurso: una de carácter metafísico/trascendental, donde se habla del espíritu, del alma y la universalidad; otra más pragmática/utilitaria, sujeta a lo escolar y a la instrumentalidad de la educación; y una tercera que combina ciertos aires críticos, instrumentales y trascendentales que apunta a un proceso de transformación y/o construcción. Estas concepciones posicionan a los sujetos en una disputa hegemónica en la que cadenas de articulaciones dan sentido al significante educación, y con ello también a su práctica docente, a la vez que

supone una tensión que desafía los posicionamientos onto-epistemológicos, fundamentales en la configuración de la identidad profesional. El profesorado se encuentra inmerso en lógicas en disputa que cuestionan su propia concepción de la educación, sus creencias de partida o sus ideas sobre las finalidades de los sistemas educativos en los que se desempeñan. (Molina-Pérez y Pulido-Montes. 2024, p. 304)

En la variante metafísica a la educación se le ve como algo “que es polisémico, que es trascendente, que es atemporal, que es vital y universal [...] una gran labor humana [...] aquello que nos va a devolver la humanidad [...] algo que nos pertenece por espíritu” (LCE2). Aquí, los docentes son capaces de “tocar el alma” de los estudiantes y se ve en la educación la única posibilidad para cambiar a la sociedad:

Yo creo y soy todavía romántica, de que podemos todavía tocar almas en las aulas y hacerles creer, no hacerles creer, no mentir, no, no así, pero hacerles ver que otra realidad en nuestro país es posible y que solamente lo podemos lograr a través de las aulas del país, de todos los niveles educativos. (LCE7)

Este tipo de concepciones, articuladas con discursos de corte humanista, hegemoniza el sentido de la educación como una misión universal capaz de redimir a la humanidad, esta es la fantasía ideológica que da cohesión, encubre la falta estructural y potencia el reforzamiento de las IPD con compromisos morales y vocacionales. Alrededor del significante educación, gravitan los puntos nodales de espíritu, alma, humanidad, universalidad, cambio a través de la educación. Estas abstracciones, hiladas para construir la estructura ideológica sobre lo educativo, encumbra a la educación sobre un nivel trascendental, un fenómeno que está más allá de la experiencia sensible, lo que eleva la misión docente a los mismos niveles. La cohesión de la IPD es sólida y resistente bajo estos términos, el peligro está en que, de ocurrir una fisura que vuelva observable

el vacío estructural, la dislocación podría convertirse en un derrumbe crítico de la identidad: “en tanto que la fantasía proporciona el marco que nos permite experimentar lo real de nuestras vidas como un Todo significativo, la desintegración de una fantasía puede tener consecuencias desastrosas” (Žižek, 2014, p. 37).

En las visiones más pragmáticas, la educación es vista como un lujo, un privilegio en el que se te permite aprender todo lo que te sea posible y a tu disposición, pero con un sentido práctico y utilitario: “Es formar sujetos que a mediano o largo plazo van a ser activos, comprometidos, inteligentes y que resuelvan problemas también” (LCE1). También, se entiende como una acción específica y limitada “prácticamente, es el acto de enseñar o enseñar a los demás. Eso lo podemos hasta yo creo que se lo podemos constatar desde la raíz de la definición etimológica lo podemos sacar desde ahí” (LCE5). O, “si estamos hablando de la educación como un proceso, un conjunto de proceso de aprendizaje, pues sería un medio para que abone a que las personas o logren la auto realización” (LCE8). Junto con lo anterior, se añade un punto sobre la utilidad de los enfoques educativos, según la circunstancia:

Hablamos mucho del constructivismo, pero hoy en día pues ya hay otras teorías que te explican cuestiones que el constructivismo no te manejaba. También, en cierta forma, se ha satanizado mucho la cuestión conductual, pero, al fin y al cabo, de acuerdo al área de conocimientos se va a requerir uno u otro enfoque. O sea, creo que ese romantizar con casarnos con un enfoque educativo creo que es algo que ha cambiado [en mí], que de acuerdo a las circunstancias vas a utilizar las herramientas de acuerdo a ese enfoque educativo. [LCE5]

Aquí, gravitan puntos nodales filosóficamente opuestos a los anteriores: herramienta, medio, habilidades, proceso, enseñanza, aprendizaje, utilidad. Se ajusta más al calce al discurso

institucional de la UABC, la educación se entiende como una preparación funcional y dirigida a la solución de problemas y a la realización personal del individuo. La estructura ideológica se construye en clave eficiente y utilitaria: si se aplican los métodos y enfoques pertinentes podrán obtenerse resultados útiles para el individuo. Esta variante le ofrece a las IPD cierta flexibilidad de carácter técnico, pues no es necesario *casarse* con determinada perspectiva, lo que la hace menos susceptible a ser dislocada por alguna posición antagónica, aunque a cambio pierde la solidez que otorga una posición moral y vocacional.

La tercera variante de definiciones habla de la educación como una labor fundamental para mejorar nuestra condición como seres humanos. Se concibe como un proceso de construcción, ya sea de carácter individual o social, en donde el docente tiene la labor de motivar a sus alumnos y transformar sus vidas y su realidad:

La educación es transformación en el sentido amplio. Es decir, la educación nos lleva a transformar. Y cuando tú te dedicas a la educación, pues buscas eso [...] lo que yo busco es motivarlos, transformar su vida, que visualicen la educación de un ámbito distinto. Entonces se busca con la educación que cambies tus percepciones de la realidad, que transformes tu realidad, que mejores tu realidad. (LCE4)

[La educación] es un proceso a través del cual vamos formando y preparando a los ciudadanos para que transformen la realidad, la sociedad, la realidad, los problemas sociales. Hoy sé que, a través de la educación superior en particular, no solamente resolvemos problemas, sino que logramos... es como la posibilidad que tiene este mundo de salvarse. (LCE7)

En el último testimonio, puede verse como la ideología opera como sostén simbólico que permite a los sujetos soportar tensiones laborales y estructurales: pensar que la educación “puede

salvar el mundo”, no es una formulación ingenua ni exagerada, sino un dispositivo ideológico que permite mantener la coherencia identitaria cuando la práctica no coincide con los ideales institucionales o la realidad social. Como lo plantea Žižek (1992), la ideología, no engaña ni dice la verdad, sino que encubre y sostiene.

Dentro de este grupo, también se conceptualiza a la educación como un proceso o construcción que no se constriñe a las aulas ni en su inicio ni su final, bajo estas concepciones uno nunca está educado, siempre está en educación:

Desde el punto de vista formal, la educación sería la serie de circunstancias, situaciones que te permiten desarrollarte como persona de manera lo más integral posible. Pero, repito, no necesariamente educación como el aprendizaje a través de la escuela, sino el aprendizaje a través de tu devenir como persona. (LCEJ1)

Es un proceso de construcción, un proceso de construcción del ser humano. Es una reflexión crítica, y me voy a quedar con este concepto freiriano que a mí me marca desde mis inicios de *educóloga* en la licenciatura. Son procesos de enamoramiento, de pasión, de hacer algo por los otros [...] Siempre he tenido ese concepto y en cada cosa que hago lo reafirmo y digo: sí, sí, esa es, esa es mi línea. (LCEJ2)

Esta última variante es de carácter ecléctico en cuanto a que acopia concepciones de carácter crítico, instrumental y trascendental. En algunos casos se entiende desde el punto de vista de la construcción o el desarrollo personal y en otros desde la óptica de transformar la realidad social y/o solucionar los problemas sociales, apareciendo también el amor freiriano, la pasión y la misión redentora de *salvar* al mundo. Este concepto de educación se hace de significantes como transformación, construcción, amor por el otro, pasión, sociedad y reflexión

crítica; lo que evidencia una rearticulación del discurso curricular con elementos afectivos y un horizonte transformador heredado del contexto histórico y las prácticas universitarias de LCEJ2.

La educación no es trascendental, pero tampoco un simple medio utilitario, sino un motor para la construcción-modificación del sujeto y del mundo. La IPD aquí se sustenta sobre una promesa: la transformación subjetiva o social, la posibilidad de solucionar los problemas de la sociedad o salvar el mundo, a través de la educación; sin embargo, la tensión con las demandas institucionales pragmáticas y orientadas a resultados puede desgastar lo suficiente el cascarón identitario hasta que se vuelva insostenible la estructura ideológica en la que se fundamenta.

Por otro lado, la finalidad de la educación fue abordada desde una perspectiva escolar, particularmente universitaria, donde distingo dos variantes: en la primera, la finalidad de la educación se dirige al individuo, la persona; mientras que la segunda apunta hacia la sociedad o comunidad. En ambas se puede leer la presencia de las concepciones de educación que acabo de mencionar.

La variante individual observa a la educación, en su finalidad, como una herramienta, medio o instrumento “para lograr lo que tú mismo te planteas. Te lo planteas a través del intercambio de ideas con otras personas, pero lo vas formando tú mismo. [...] El objetivo es transformar a la persona, no solo formar lo, sino transformarlo” (LCEJ1). En el mismo sentido, también se establece como “el crecimiento y el desarrollo, la innovación, sobre todo el crecimiento de todo, o sea, el crecimiento del profe, el crecimiento del alumno, el desarrollo, el poder proponer, el poder... el poder pensar en cosas diferentes” (LCE2). Una última definición, muy *ad hoc* al discurso educativo de la UABC en su modelo por competencias, es que la finalidad de la educación se dirige a funcionar “como un instrumento, como una herramienta para promover los aprendizajes de nuestros estudiantes, el que ellos logren una construcción, no

solamente en aspectos... en el aspecto de conocimiento, sino de habilidades, destrezas, de actitudes, de valores también” (LCE6).

La variante que observa un fin social en la educación, también se separa en una que se expresa de forma directa hacia la transformación social desde la formación universitaria:

Entonces, entiendes el sentido de la universidad, entiendes el sentido que tiene la universidad hacia regresar a la sociedad un poco, mucho de lo que te da [...] la universidad me ha aportado mucho para entender que somos un pilar fundamental en la transformación de la sociedad y que estamos para eso, es parte de nuestra responsabilidad como universidad y como maestros de la universidad. (LCE2)

Y otras, cuyo fin sigue siendo la capacitación del individuo, pero para que este sea el que transforme y resuelva sus problemas y, a partir de ahí, los problemas sociales:

La finalidad de la educación debe ser habilitar personas para que puedan resolver sus problemas de contexto. Vemos que hay problemas ambientales, laborales, económicos y lo que menos [hacemos es]... menos habilitamos a las personas para atender esas problemáticas que pasan dentro de su aula o en la comunidad. (LCE5)

Debemos de dar esas bases para que las personas, para que los alumnos puedan desarrollarse y tengan un alto impacto en sus alumnos o en la administración educativa o en el diseño de planes y programas de estudio, o sea, que tengan un impacto alto y verdadero de todo lo que aquí adquirieron y que tenga repercusiones en todos estos... en toda la comunidad y en toda la sociedad. (LCE3)

Así, la educación y su finalidad pueden ser concebidas como un fenómeno atemporal y universal, asociado al alma o al espíritu cuya misión sea *salvar* a la humanidad; también como un medio o herramienta práctica para adquirir competencias y resolver problemas; o como un

proceso de construcción que apunte a la transformación personal o social. Estas variantes, sin embargo, no son excluyentes, coexisten dentro del cuerpo académico y dentro de cada LCE. Todas ellas, interiorizadas o no, ofrecen a las y los LCE un repertorio de significantes y posiciones discursivas con las que se pueden identificar y utilizarlas como guías de comportamiento.

### ***Concepciones sobre docencia***

Las definiciones de docencia varían en menor medida que las anteriores. Aunque sí se pueden hacer distinciones, pareciera que cada aporte dado por las y los LCE añadía algo como complemento a una definición más amplia. Al igual que en las concepciones sobre educación, estas no son excluyentes, la IPD aquí también se constituye de una diversidad de ideas y prácticas que articulan lógicas que pueden parecer contradictorias, entretrejidas en dimensiones instrumentales, vocacionales y éticas. Así, la docencia se considera multifacética, “si lo queremos ver desde un punto más instrumental dentro de la enseñanza, pues sería, desde la organización, estructuración de las actividades de aprendizaje, el seguimiento, la evaluación, la reacomodación o ajuste” (LCE8); así como “incluir diferentes métodos, el diseño de programas y considerar las características de los grupos” (LCEJ1). Su labor es la de

crear las condiciones para que el aprendizaje se diera, que el conocimiento se generara y no se transmitiera ya... ¿cómo decir?... procesados, sino que el mismo estudiante tenía que llegar al a la generación de su conocimiento. No era traspasar conocimiento, transmitir conocimiento, sino crear las condiciones para que el aprendizaje se dé.  
(LCEJ1)

Desde un punto de vista menos instrumental, la figura docente también se coloca como un modelo inalcanzable para los mismos docentes, donde “no cualquiera educa. Instruir, sí, enseñar, sí, pero educar no. Es un término enorme, y yo creo que, en la historia de la humanidad,

los grandes educadores son pocos, sólo podemos aspirar a ser así...” (LCE2). Esta narración hace consciente la falta constitutiva que impide el cierre identitario y la hace requerir de la estructura ideológica para encubrir la (Žižek, 1992; Hall, 1996), también muestra el carácter insatisfactorio de la constitución identitaria, una de sus tres marcas ontológicas junto con la impermanencia y la carencia de un yo sustancial. El testimonio muestra que las IPD se constituyen en la tensión entre la figura ideal y la imposibilidad de realizarla satisfactoriamente, por lo que la operación ideológica consiste en dirigirse lo más derecho posible hacia la identificación con un “gran educador”, un significante cuyo vacío e imposibilidad se encubren con la fantasía ideológica.

Lo mismo ocurre cuando se dice que “el profesor debe ser una biblioteca con patas”, una plenitud identitaria imposible de lograr, pero eso no salva de seguir la instrucción ideológica que te dirige hacia allá y que obliga “a saber más cada vez, ser muy estudiosos” o, de lo contrario, se te puede caer el “halo de sabiondo” y perder la confianza de los estudiantes, que es lo mismo decir que, de no seguir la instrucción ideológica (estudia, estudia, estudia), la IPD corre el riesgo de sufrir una fractura (perder la identificación externa por parte del otro):

la relación profesor alumno es una relación de fe. Nuestros estudiantes confían ciegamente en nosotros y el día que tú les digas eso [que ignoras algo] se te cae el cantón, se te cae el halo de sabiondo que tienes con tus estudiantes. Y para que lo recuperes... ahí te ves. (LCE1)

Continúan presentes las ya tradicionales perspectivas constructivistas donde “debes dejar que el estudiante crea, piense, que el estudiante proponga”, aunque haya casos donde se “tenga que morder la lengua” ante la “tontería [que] está diciendo, pero tiene que decirla, la tiene que interiorizar, me la tiene que repetir, lo tenemos que manejar” (LCEJ2). Frente a estas visiones, en

algunas y algunos LCE existe una tendencia a reposicionar al docente, no como el centro del proceso de aprendizaje, pero sí el de enseñanza. Se le ve como “mentor” y “promotor”. Hacen referencia también a los docentes como “líderes motivadores” o como “guías responsables”:

entendimos mal el constructivismo<sup>13</sup>, lo entendimos mal, los soltamos demasiado y el docente es el docente. El docente es el docente. El estudiante no es el guía. Sí, debe estar en el centro del proceso de aprendizaje, pero el docente es el docente. Yo creo que tenemos que regresar... regresar a eso y recordar que sí somos los guías, pero somos los guías responsables del proceso. Y más ahora, que los chamacos no saben ni... de verdad parece que vienen y no saben a qué vienen. Entonces, la figura del profesor... digo responsable porque nosotros debemos ser responsables de desarrollar en el aula, de lograr que los estudiantes desarrollen la competencia particular de esa asignatura descrita en el plan de estudios. (LCE7)

El constructivismo otra vez aparece cuestionado y vislumbra un deslizamiento hegemónico, un elemento que durante décadas gravitó alrededor de significantes como educación y docencia, empieza a soltarse de la cadena de significación, a pesar de que en el discurso institucional se mantenga presente (UABC, 2021). Ya se había dicho que hay “otras teorías” que “manejan” cosas que el constructivismo no. En esta ocasión, en el primer testimonio aparece de nuevo la forma cínica de la ideología: se cuestiona internamente al enfoque constructivista, pero aun así se continua (porque así lo indica la instrucción ideológica), y aunque a veces tenga que “morderse la lengua”, seguir la demanda constructivista es necesaria para la identificación con un “gran educador”. Por otro lado, en la segunda cita se dice abiertamente que el constructivismo fue mal entendido, aquí nadie se “muerde la lengua”: los estudiantes no

---

<sup>13</sup> LCE7 afirma esto haciendo referencia a Inger Enkvist, una pedagoga sueca crítica de corrientes constructivistas, románticas, progresistas y críticas.

pueden construir su conocimiento por sí mismos porque no saben a qué van, necesitan una figura de autoridad que los guíe, lo que relocaliza al docente como el responsable de educar, una posición discursiva que fortalece a las IPD.

La cuestión de las críticas al constructivismo permite ver cómo funciona la ideología, pues no importa si el contenido del mandato constructivista es falso o verdadero: “una ideología en realidad triunfa cuando incluso los hechos que a primera vista contradicen empiezan a funcionar como argumentaciones en su favor” (Žižek, 1992, p. 80). En este sentido, no “es una mirada *parcial* que pase por alto la *totalidad*, [sino] una totalidad que borra las huellas de su propia imposibilidad” (Žižek, 1992, p. 81).

Por último, se mantienen los nodos de vocación y misión transformadora. “Su papel, pues, es formar personas que realmente tengan el compromiso de hacer cambios dentro de su sociedad” (LCE5). El docente requiere un “compromiso personal y una disposición para enseñar y para aprender” (LCE3). Es vista como una

profesión de servicio a los otros... y que nosotros estamos formando formadores, pues no solo debe de ser... en primera instancia, estamos en un área de servicio al otro. Hay que formarlos en esta parte del servicio, que es esta parte también vital y esencial. (LCE3)

Compromiso, cambio social y servicio fijan las IPD al fortalecer su sentido de misión redentora, a la vez que puede operar también de la misma manera que lo hace con la excesiva demanda laboral del PTC, es decir, funciona como dispositivo disciplinar simbólico impuesto por la ideología: el “gran educador” se sacrifica y antepone el servicio al otro sobre cualquier interés personal. La vocación, el compromiso y el servicio orientan las trayectorias profesionales y legítimas prácticas, incluso en contextos de precarización o sobrecarga laboral (Dubar, 2002), como se expuso en el capítulo anterior.

Todas estas conceptualizaciones sobre docencia coexisten, pero la convivencia entre ellas no es necesariamente armónica. Los antagonismos saltan a la luz: entre el ideal imposible y la práctica cotidiana, entre el constructivista que cede ante al estudiante y el guía responsable, o entre el compromiso vocacional y las condiciones reales de trabajo. Todo esto muestra que las IPD son construcciones discursivas abiertas (Hall, 2010) cruzadas por disputas hegemónicas y por la imposibilidad de lograr un cierre estructural (Laclau et al., 2001) sin marcos ideológicos que la encubran.

### **Marco ideológico disciplinar**

En este apartado se entra de lleno en la manera en que los LCE definen su profesión, así como las concepciones y significados acerca de las ciencias de la educación, los atributos distintivos que los separan de los demás profesionales dentro del campo educativo y el papel que juega la docencia en las y los LCE. A diferencia del marco ideológico educativo, el disciplinar aparece más homogéneo y con acuerdos respecto a qué son las ciencias de la educación y lo que les distingue de otras profesiones, sin embargo, cuando se plantea la cuestión del papel de la docencia en un LCE, las posturas se dividen de nuevo.

### ***Concepciones sobre las ciencias de la educación***

El significante ciencias de la educación tiene la peculiaridad de que su mismo nombre indica que puede ser llenado con múltiples contenidos, que van desde un listado limitado de disciplinas hasta la idea de que todas las ciencias son, en potencia, ciencias de la educación. Una aparente ausencia de jerarquías explícitas entre estas disciplinas permite que el campo se presente como inclusivo, abierto y siempre en expansión, permitiéndole articular saberes y prácticas heterogéneas bajo una misma etiqueta.

Hay consenso en definir a las ciencias de la educación como el conjunto de ciencias o disciplinas que “aportan”, “abonan”, “contribuyen” a explicar el “hecho”, “acto” o “fenómeno”

educativo. Se mencionan entre ellas la economía, la psicología, la sociología, la administración, las ciencias de la salud, la historia y la pedagogía. Las y los LCE mantienen, sin embargo, la puerta abierta para cualquier otra ciencia que busque sumarse a la empresa educativa: “las ciencias de la educación, curiosamente, no constituyen un terreno jerárquico donde unos están primero y otros después, es tan noble el campo, las ciencias de la educación, que cabemos todos y seguiremos incorporándonos en todos los terrenos profesionales” [LCE2].

Algunas y algunos no sólo dejan la puerta abierta, sino que nombran a las ciencias de la educación “la ciencia que agrupa a todas. Es la ciencia que tiene que ver con todas las otras ciencias, porque todas las otras ciencias son enseñadas, son formadas y eso se hace a través de la educación” (LCEJ2). De esta manera, se rechaza la elección o particularización de un grupo de ciencias, pues las nombradas en el párrafo de arriba “no son las únicas, porque a veces, de manera podríamos decir casi mágica, se incorpora una ciencia que no es considerada como ciencia de la educación” (LCEJ1).

Como consecuencia de lo anterior, debido a la naturaleza del campo de estudio, se puede concluir que para las y los LCE “todos le tienen que entrar o le deberían de entrar, o nosotros como estudiosos de este campo hacerse llegar conocimientos de todas las áreas para comprender la complejidad del fenómeno. Entonces, ¿cuáles [son las ciencias de la educación]? Todas. Todas ellas” (LCE1). Bajo esta idea, las ciencias de la educación trascenderían lo multidisciplinar, interdisciplinar y transdisciplinar para volverse un campo *pandisciplinario*, articulando de manera “casi mágica” lógicas epistemológicas y prácticas profesionales distintas que, al mismo tiempo, sirven para encubrir el vacío estructural de la profesión, pues la solidez identitaria se sostiene no porque exista consenso sobre qué ciencias la componen, sino por la identificación

con el significante mismo. Queda bien aquí recuperar las palabras de Žižek: “es el significante el que constituye el núcleo de la identidad del objeto” (1992, p. 139).

En los relatos de las y los participantes reaparecen dos elementos ideológicos que impiden el cierre identitario: la disputa por la esencia del LCE y el trabajo docente como legado. Por un lado, la integración de nuevas ciencias se considera necesario, ya que el mundo actual exige adaptabilidad y favorece nuevos conocimientos que nos vinculen “a esa humanización tan necesaria que debe responder a lo que el día de hoy... deberé encontrar y legar para que otros más adelante logren vivir también” (LCE2); esto estructura un campo en apariencia universal e inclusivo, una apertura esencial para mantener a las ciencias de la educación como una profesión relevante para ser heredada. Por otro lado, existe el temor de que el “abuso” de la incursión tecnocientífica en el programa educativo, de la instrumentalización tecnológica de manera particular, dañen esta herencia y provoque que se pierda la “esencia” de las ciencias de la educación y del profesional *educólogo*, “un ente de la educación diferente de los normalistas y pedagogos” (LCEJ1). Es decir, una característica esencial de las ciencias de la educación puede representar, al mismo tiempo, una amenaza para su esencia misma, observándose de nuevo el juego entre conceptos que están en relación no porque embonen a la perfección, sino porque uno impide el cierre del otro (Laclau et al, 2001).

### ***Atributos distintivos de un Licenciado en Ciencias de la Educación***

Giménez (2004) nos dice que la identidad contiene una serie de atributos que clasifica como de pertenencia social y hacen referencia a “la identificación del individuo con diferentes categorías, grupos y colectivos sociales” (p. 85), mientras que Hall (2010) habla de elementos simbólicos que operan en las fronteras con el otro, de ahí que proponga que se tenga “que pensar la identidad *en relación a* la diferencia” (p. 345). Así, ¿cuáles son los atributos diferenciadores que las y los docentes LCE perciben como propios de su profesión y excluyen (Žižek, 1992) al

resto? A través de las entrevistas, puede encontrarse a la erudición como un atributo que se repite de distintas maneras, ya se mencionó que los docentes deben ser “una biblioteca con patas”. Las y los LCE son claros en la importancia de siempre saber más, de mantenerse actualizado y de un compromiso con el aprendizaje y la búsqueda del conocimiento:

Ahora, un licenciado en Ciencias de la Educación [...] busca ignorar menos y aprender más. Sabremos si tenemos las cualidades para enseñar, para compartir, pero por lo menos ignorar menos sí es una necesidad que tengo que cubrir todos los días. (LCE2)

Puede argumentarse que la búsqueda del conocimiento no es un atributo propio de esta profesión, sino de todas, por lo que se necesita más especificidad al respecto, es decir, qué es lo que posiciona a las y los LCE como algo distinto no sólo de otras profesiones, sino de aquellas que se encuentran dentro del campo de la educación, como lo puede ser el normalista o el pedagogo, justo las dos profesiones de las que las y los docentes LCE participantes se desligan. Este desmarque encuentra sustento en lo que plantea Giménez (2004), Hirsch (2003), Navarrete (2008) y Hall (2010); en cuanto a que señalan un requerimiento diferenciador para constituir una identidad frente a los otros, así mismo la exclusión necesaria de todas las demás identidades que plantea Žižek (1992).

Además de la constante búsqueda de conocimiento, un LCE se distingue por una “visión global del fenómeno educativo”, “niveles más altos de exigencia” respecto a otras profesiones dentro del campo de la educación, un campo laboral más amplio, posibilidad de desarrollo en áreas distintas a la docencia, actualización constante y la capacidad para hacer modificaciones al currículo. De esta manera, los docentes LCE se piensan no sólo eso sino algo más, consideran tener una “perspectiva” que les permite conocer “desde la célula hasta el órgano completo [del fenómeno educativo]” (LCE7), esta figura tiene una función clara: proyectar una idea de

conocimiento pleno del campo educativo y dar cohesión al discurso identitario del LCE respecto a su “visión global” y la variedad de posiciones que puede tomar, fundamentándose por “un conjunto de ciencias que apoyan para comprender el fenómeno educativo desde la política, la economía, los aspectos filosóficos” (LCE3). Elementos como el diseño curricular, la administración, la formación docente, la empresa privada y la investigación son otros rasgos que las y los LCE consideran propios de la visión global de su profesión. Así, el profesional LCE

está habilitado y debe de ser consciente, debe de ser consciente de todo este sistema, de todo el sistema que involucra la institución educativa. Cuando hablo de la institución educativa es hablar de toda la parte de administración, de política, de misión, visión y hacia dónde va dirigido el proyecto educativo, un proyecto educativo en particular.

(LCE3)

Adquirir esta visión global y conciencia del sistema significa que a los estudiantes en formación se les demandará más de lo que se le exige a alguien que se forma de manera específica para la docencia, quien “se limita a los procesos de aprendizaje, mientras que las ciencias de la educación abarcan más aspectos como la política, economía de la educación, la investigación educativa, las cuestiones curriculares” (LCE8).

Lo anterior tiene dos implicaciones, la capacidad para moverse entre posiciones distintas a las de la docencia y, por ende, la ampliación de su campo laboral. Este “abanico de posibilidades, el no quedarse solamente en un área, [te permite] incluso estar en una y en otra al mismo tiempo” (LCE6):

el de ciencias de la educación tiene la posibilidad de evolucionar a otras áreas profesionales como es el diseño curricular, la asesoría consultoría y la cuestión tecnológica, formación docente. Es que sí, creo que es algo que distingue al de ciencias

de la educación, la evolución que puede tener y que otras licenciaturas difícilmente lo traen o que están muy enfocadas específicamente en la docencia. (LCE5)

La misma área docente del LCE es considerada más amplia que la de otras profesiones: “un maestro de educación normal no va a salir de ser maestro de primaria si su formación es en primaria. Nosotros no, nosotros tenemos un campo mucho más amplio. Desde la primaria hasta educación superior, diferentes materias, contenidos” (LCE4). De esta manera, el de “las ciencias de la educación es un campo laboral mucho más amplio y tienen unos perfiles mucho más amplios a comparación de otras licenciaturas que forman también en este ámbito” (LCE4). Este discurso vuelve a las IPD de los LCE en identidades profesionales todoterreno, se desbordan por sobre las fronteras tradicionales de la práctica docente para permitir al LCE moverse en distintos espacios, una estrategia identitaria que permite renegociar posiciones en función de expectativas y oportunidades laborales (Dubar, 2002).

Por último, otro atributo distintivo del LCE es su formación curricular, que le otorga la capacidad para diseñar, poner en marcha o evaluar el currículo en distintos niveles o programas educativos, ya sea dentro de la educación formal o no formal:

el estudio del currículo, el cómo aplicarlo, cómo enseñarlo, cómo... etcétera... es el alma, el corazón de la carrera, porque del currículo deriva todo. Del currículo deriva el cómo vas a formar a tus profesores, cómo va a ser el proceso de enseñanza aprendizaje, la reglamentación que ocupas, la infraestructura que ocupas, etcétera. (LCE5)

Esta formación también le permite intervenir a nivel aula y actualizar lo que considere pertinente, pues su formación le permitiría identificar si es necesaria alguna modificación, ya sea por una actualización necesaria o las circunstancias particulares del grupo: “no nos apegamos,

por ejemplo, al librito de vamos a ver el plan de estudio [...] esa creo yo que es una diferencia” (LCE6). En el mismo sentido, otro LCE amplía el argumento:

No es como decir a ver, dame mi programa y yo me voy a apegar a eso, sino que tú vas a diseñar tu propio programa, vas a diseñar tus propias estrategias, vas a considerar las experiencias de aprendizaje que vienes trabajando, entonces tienes un espectro más amplio en términos de lo que es totalmente desde el hecho educativo y tus estudiantes o las personas con las que tú buscas interactuar para transformar. (LCEJ1)

La internalización de los atributos distintivos de las y los LCE permite varios resultados: reforzar los límites identitarios con otras profesiones dentro del campo educativo, legitimar la amplitud del campo de acción al sostener una imagen de alta competencia y mantener cohesión interna al apoyarse en rasgos como erudición, visión global, autonomía y capacidad curricular; aunque también pueden causar dislocaciones cuando se vuelven imposibles de materializar por completo en la realidad. Cada una de estas posiciones que toman las y los LCE no se conceptualizan

como una serie de prácticas totalmente independientes, autónomas y no relacionadas, entonces esta relacionalidad debe ser “pensada” *a través* de los diferentes mecanismos y articulaciones que conectan a una con otra dentro de la “totalidad”; articulaciones que no se dan en un tándem inevitable, sino que son vinculadas a través de sus *diferencias*, a través de las locaciones entre ellas, en lugar de mediante su similitud, correspondencia o identidad. (Hall, 2010, p. 233-234)

Así, esta colección de atributos o rasgos complementarios no sólo suturan las IPD de las y los LCE, sino que sus mismas IPD no son otra cosa que el nombre para esa colección de atributos o rasgos complementarios (Žižek, 2022).

### ***La docencia en un Licenciado en Ciencias de la Educación***

Como se ha mencionado ya, para las y los participantes un docente LCE no se limita a la acción dentro del aula. Se le exige, además, que conozca el fenómeno educativo en todas sus expresiones, es decir, como lo dicta su profesión, debe ser competente para moverse en áreas distintas y tomar posiciones diferentes:

tenemos un nivel de exigencia un poco más alto. Los familiarizamos con ámbitos diferentes de lo educativo que interactúan en la docencia, la gestión curricular, la gestión administración, la parte de investigación y por supuesto, los procesos didáctico pedagógicos. (LCE1)

Su profesión y labor docente se encuentran inscritas dentro la educación, un fenómeno más amplio que las y los LCE buscan explicar a partir del uso de otras ciencias y disciplinas, y cuyas concepciones ideológicas determinan en gran manera lo que las y los LCE identifican como docente, el papel que juegan dentro de esto y los elementos que funcionan como guía de comportamiento y como marco que permite dar sentido a la realidad social. Mientras que para algunas y algunos LCE la docencia es una posición básica, elemental, natural y/o sustantiva; para otros es sólo un perfil más de su formación y que cobra importancia en la medida en que uno se decante por esa opción.

Como ejemplo de la primera postura está, por ejemplo, quien coloca a la docencia como la base fundamental de la práctica de un LCE si busca alcanzar la plenitud identitaria, una posición que si te rehúsan a tomar no tendrás la legitimidad para desarrollarte en otras áreas o perfiles:

Si tú no eres un buen profesor, si no dominas la docencia, si no la ejerces... ¿Cómo vas a gestionar una institución educativa? Vas a estar escribiendo, diseñando desde el escritorio

sin arrastrar, el, o sea, sin ejecutar, sin ir a la línea de batalla. Es elemental la docencia para mí, desde lo que yo veo y lo sostengo, es elemental. (LCE7)

Hay también quienes consideran central el perfil docente, pero por razones más prácticas, relativas a los espacios de trabajo disponibles donde un LCE recién egresado puede colocarse. Continúa, al igual como el argumento anterior, tomando la posición de base de la formación: “es sustantivo, aquí también les dicen a los muchachos: es que aquí no formamos para ser profesores ¿Perdón? la estructura laboral externa dice: primero eres profe y después todo lo que quieras. Formal, estructura formal” (LCE1). Este argumento reduce la fuerza hegemónica del mercado que, sin necesidad de meterse en debates académicos y epistémicos es capaz de rearticular el significado del perfil profesional. Aunque el plan de estudios no se dirija de forma explícita a formar docentes, la demanda externa coloca a la docencia como puerta de entrada al campo laboral, lo que hace resonar a la cita del párrafo anterior, pero en voz del mercado: *si no trabajas primero la docencia, no harás otra cosa.*

La operación hegemónica consiste en centrar a la docencia como la posición de empleabilidad formal, desplazando al resto de las posiciones de esta posibilidad. Si bien el mercado no determina la esencia del LCE, sí ayuda a fortalecer la IPD al condicionarla como articulación dominante en un momento histórico. En consonancia, la experiencia de los PTC les ha indicado que, les guste o no, el mercado laboral los demandaba para puestos de docencia:

Era impresionante. Y yo les decía: es que aquí no los formamos para profes, llama a la Normal. Y luego me decían: no, es que tú no sabes, un profe tuyo, la capacidad que tiene de manejo de grupo. O sea, tenía a los chicos extasiados, trabajando y desarrollándose en planeación de las actividades. Claro, o sea, controlaban el grupo con todas las materias

que le dábamos de dinámica de grupos y todo lo de planeación. O sea, sabían diseñar, sabían hacer objetivos. (LCEJ2)

En un tono más moderado, se comenta que la docencia es percibida como algo que se da de “manera natural” en el LCE, pero que no necesariamente es así: “[cuando ingresan, los estudiantes] creen que van a ser profesores, que ese es su fuerte [...] pero, desde mi punto de vista, no es lo que define el perfil de Ciencias de la Educación. Pero sí es algo que necesita estarse desarrollando permanentemente” (LCEJ1).

Es de resaltar que para el cierre identitario del nuevo profesional LCE, tanto LCEJ1 y LCEJ2, ambos pertenecientes a las generaciones fundadoras, tuvieron la necesidad de separarse de un tipo de IPD que ya existía en la UABC con la Escuela de Pedagogía, son quienes con más decisión declaran cosas como “aquí no los formamos para profes, llama a la Normal” o “no es lo que define el perfil de Ciencias de la Educación”. Esto devela tres signos: el primero es que la herida del conflicto fundador entre escuelas sigue abierta en ellos, imposibilitando la plenitud identitaria. El segundo es que la persistencia de separarse del normalista o el pedagogo señala que “nadie es directamente quien es; todo el mundo necesita un punto de identificación externo” (Žižek, 2014, p. 148). Por último, un tercer signo visibiliza una operación ideológica, pues no importa si la docencia les es natural o no, tampoco si los atributos que se autoasignan son verdaderos o falsos, la idea de un LCE no tiene nada que ver con las y los LCE, “la figura ideológica [...] es una manera de remendar la incongruencia de nuestro propio sistema ideológico” (Žižek, 1992, p. 80).

Una postura similar indica que la importancia de la docencia va a depender del propio LCE y de las decisiones que tome respecto a su trayectoria profesional: “sí es un papel, explícito

de docencia, pues es fundamental, medular. Pero pues hay otras cuestiones en las que puede trabajar que no tiene que ver precisamente o directamente con la docencia” (LCE8).

Por último, existe también la posición que coloca a la docencia como una simple opción más para el LCE, sin dejar de reconocer su relevancia:

pues es una, es una alternativa... una alternativa de egreso. Es un campo profesional. Y no es el único, no es el determinante, no es, tampoco, el más importante. Es muy importante dentro de la educación, pero dentro de la educación, como lo acabo de mencionar, también es muy importante todo este conocimiento filosófico, administrativo, de políticas educativas, y la parte de la docencia es un papel, es una alternativa más dentro del campo laboral. (LCE3)

Estos discursos descentran la posición docente articulada por el mercado y se convierte en un eslabón más de la cadena de significantes, atributos o rasgos que llevan por nombre LCE. La rearticulación regresa a la IPD al espacio gravitacional donde convive con la multiplicidad de posiciones dentro del LCE sin que ninguna domine de manera permanente. El lugar que ocupa la docencia en un LCE no viene dado de manera “natural”, sino por las articulaciones que la vinculan a demandas externas, formativas o vocacionales.

### **¿Te identificas como docente?**

La ideología, como fundamento de la identidad, se encarga de estructurar un marco ilusorio que nos permite interactuar con la realidad, es decir, darle sentido a todo lo que experimentamos, al mismo tiempo que funciona como guía de comportamiento diciéndonos qué hay que saber y qué hay que hacer para ser quienes somos (Žižek, 1992). Esta base ideológica le otorga a la IPD del LCE solidez, duración, plenitud que carecen de fijeza y queda establecida como una narración ficticia del yo que, sin embargo, no erosiona

su efectividad discursiva, material o política, aun cuando la pertenencia, la «sutura en el relato» a través de la cual surgen las identidades resida, en parte, en lo imaginario (así como en lo simbólico) y, por lo tanto, siempre se construya en parte en la fantasía. (Hall, 1996, p. 18)

A partir de lo anterior, es posible observar una serie de elementos, puntos nodales ideológicos que proporcionan el sustento ilusorio de las IPD de las y los LCE, quienes se identifican inequívocamente como docentes, aunque son conscientes de que esta es sólo una parte de sus atributos identificatorios. Así lo expresan testimonios como el siguiente: “Si no te identificas como docente, no estudiaste ciencias de la educación” (LCE4). Decir “soy docente”, significa también reconocerse como parte de un grupo y cerrar filas e identidad con este, como lo plantea Larraín (2017):

aceptar la interpelación de un discurso ideológico es simultáneamente aceptar una pertenencia, identificarse con un grupo humano que comparte una cierta identidad colectiva que ha sido configurada por el mismo discurso ideológico y del cual espero reconocimiento como sujeto. En esa medida, es también un proceso de construcción de la propia identidad personal. (p. 20)

Esta afirmación activa al significante docente y encadena o atrae a su espacio gravitacional a otros significantes, acolchándolos ideológicamente para detener el deslizamiento y, en apariencia, totalizar el campo identitario, aunque en realidad de lo que se encarga es de encubrir el lugar de una falta, la ausencia de un yo sustancial en las identidades profesionales de las y los LCE. A partir de aquí, comienza a aparecer la estructura ideológica: respetabilidad, humildad, nobleza, servicio, transformación, redención, vocación, guía, legado para compensar la identificación fallida con el “gran educador”, que es estructuralmente imposible.

También, existe una perspectiva de guía práctica en cuanto lo que se espera de un LCE en los espacios laborales y que convierte a la docencia en una necesidad estructural para el cierre identitario, más allá de que la IPD se dispute también el territorio con otros significantes como investigación, gestión, administrador, diseñador:

Entonces [ser docente] es sustantivo, es fundamental, aunque aquí nos vendan la idea: no, no eres profe. No, sí eres, cómo que no. Y entonces, no sé, creo que es un engaño o un autoengaño, o una ignorancia de cómo funcionan afuera las cosas y que sólo están metiditos aquí en su espacito seguro y bonito. No, allá afuera, eres profe. ¿Quieres trabajar? es de profe. (LCE1)

Esta declaración sobrepasa la demanda del mercado laboral que desde fuera rearticula la posición docente dentro del LCE, también consolida un sentido común hegemónico, una operación ideológica que organiza roles, perfiles, expectativas tanto en la profesión como en la institución, direcciones que los sujetos reconocen como legítimas y naturales. La sutura se hace de tres hilos: es tanto biográfica, como formativa e institucional (Dubar, 2001).

Salvo un LCE que se identificó como profesor investigador, pues eso es lo que indica, marca y domina su actividad profesional, todas y todos los demás no titubearon en identificarse como docentes. Como contraste a la identificación directa con la descripción del trabajo de su título de PTC, también se expresa más de una vez que la docencia es la esencia y vocación de la labor del LCE:

la Universidad debe voltear a ver de nuevo la esencia del docente, pues obviamente, va desde mi percepción en cuanto a que... lo que es, lo que me gustaría [...] así me percibo, mi función principal y esencial en la universidad debe ser la docencia. (LCE6)

En armonía con esta idea, se añade que “todo los demás son moños, son moñitos que también gestiono, también. Y también... y también... y también por este sistema cruel que hay en el país, de cómo nos explotan a los profesores y todo ese rollo” (LCE7). Este testimonio a la vez pone en evidencia como

una formación hegemónica también abarca aquello que se le opone, en la medida en que la fuerza opositora acepta el sistema de articulaciones básicas de dicha formación como algo que niega, pero *el lugar de la negación* se define por medio de los parámetros internos de la formación misma. (Laclau et al., 2001, pp. 182-183)

Hay quienes desde siempre se visualizaron como maestros, y para quienes el llamado identificador obedece al gusto por compartir experiencias, a ser mediadores entre enseñar y aprender, así como una identificación espejo con los estudiantes y la permanente misión de transformar la sociedad y dejar un legado:

si no [me identificara como docente], no estuviera aquí. Creo que es algo que yo visualicé desde el principio. Me identifico por la cuestión de que veo a jóvenes y creo que muchos... me llego a reflejar en ellos y me gustaría contribuir tanto a que ellos puedan mejorar su situación, creo que por algo están estudiando, por mejorar su situación y que en su situación personal... y que al mismo tiempo puedan ellos contribuir a contar con una mejor sociedad. (LCE5)

La pregunta que da nombre a este apartado, la última del guion de la entrevista, dio pie a reflexiones más íntimas y con mayor profundidad que hablaban de vocación, de la interacción humana, de verse reflejada/reflejado en los estudiantes y de lo que heredarán a las generaciones posteriores, pero también, hizo emerger a la superficie cuestiones sobre el ser a través del otro, la existencia y la mortalidad:

si alguien atestigua tu vida, entonces la cosa cambia. Entonces creo que en parte... no es lo que das, sino lo que recibes. Es que están siendo testigos de que tú puedes darles algo y de que eso lo van a utilizar, les puede servir, puede ser importante, entonces es el... ahora sí que la interacción, lo que doy y recibo y que me potencia como ser humano, no solo como profe sino... el por qué escogimos esto, ¿no? Digo, inconscientemente es eso. Es alguien... que escucha. Alguien que está atestiguando tu vida. (LCE1)

Desde sus primeras concepciones en su entorno sociocultural hasta su posición como PTC, al referirse a la docencia, las y los LCE la observan como una labor humilde, merecedora de respeto y que debe estar al servicio de los demás, por lo que, al identificarse como docentes, los LCE aspiran en cierta medida a ser percibidos (y atestiguados) de esta manera, incluso aunque sólo sea en el discurso como expresión oral y no como forma práctica de comportamiento. Valdría la pena preguntarse si estos atributos de respeto, servicio, vocación, legado y misión los identifican en un docente creado de forma abstracta desde el principio, un tipo ideal, o a partir de aquellos docentes que los formaron, sus propios colegas y ellos mismos.

A diferencia de las posiciones de investigador, gestor, administrador o diseñador; testimonios como el anterior y aquellos que se refieren a la vocación, al servicio, a la transformación o al desarrollo de competencias no son “moñitos” que adornan las IPD ni perfiles que disputan la centralidad de la práctica profesional; son marcos ideológicos de carácter existencial, político y filosófico que enseñan lo que significa ser docente, que estructuran la realidad social de las y los LCE.

Esencializar las IPD en las y los LCE podría ofuscar esta pluralidad de posiciones ya mencionadas y no ser conscientes de los antagonismos estructurales entre ideales y condiciones materiales de existencia. Atravesar la fantasía ideológica “no significa sencillamente salir de la

fantasía, sino hacer añicos sus bases, aceptar su incoherencia [e identificarse plenamente con ella]” (Žižek, 2014, p.37), esto es el reconocimiento de que no existe una IPD que pueda lograrse, lo que existe es una apuesta que se sostiene por discursos, prácticas, instituciones, memorias y emociones que resisten más por su inconsistencia que por su solidez. Lo que hace falta, quizá, es que el docente se tumbe “el halo” por sí mismo para que pueda observar, atender y rehacer las costuras que dan fortaleza a su identidad.

### **Cierre del capítulo.**

Como se ha manifestado a lo largo de los capítulos 5, 6, 7 y 8,<sup>14</sup> existen tensiones generacionales entre marcos ideológicos contruidos en momentos históricos distintos y que significan puntos de inflexión ideológicos en el programa educativo (plan 1978-2, plan 1993-2 y plan 2022-2) que redefinen y rearticulan los significados que sustentan a la licenciatura. Los relatos apuntan a que la docencia sigue siendo, al menos históricamente, un rasgo central en el LCE a pesar de que en el pasado no se haya presentado así, ahora la exigencia del mercado provocó una rearticulación de la docencia en el currículo visible. Los discursos institucionales, las políticas educativas y referentes disciplinares interactúan para fijar los marcos ideológicos que dan fundamento a las IPD.

Cada rearticulación de significantes es un esfuerzo por mantener encubiertas las contradicciones estructurales del campo laboral y académico. La adaptabilidad del LCE, su visión global, la amplitud de su campo laboral, y su competencia para incursionar en distintas áreas opera como la solución a una profesión indefinida y fragmentada que convierte el exceso

---

<sup>14</sup> Capítulo 5. El marco biográfico sociocultural en la constitución de la IPD de las y los LCE.

Capítulo 6. El marco ideológico formativo en la constitución de las IPD de las y los LCE.

Capítulo 7. El marco ideológico laboral en la constitución de las IPD de las y los LCE.

Capítulo 8. Los marcos ideológicos sobre lo educativo y disciplinar en la constitución de las IPD de las y los LCE.

de funciones del PTC en una característica identitaria propia del LCE, a la vez que, desde un sentido crítico, se ajusta a lógicas de productividad y eficiencia que responden a intereses externos al campo educativo. Con todo y esto, los marcos ideológicos que apelan al compromiso ético, a la vocación y a la transformación no se socavan, pero se resignifican ante las demandas del momento histórico. Así, la construcción identitaria es negociada entre memorias, territorios, instituciones, trayectorias y discursos (Dubar, 2002 y Giménez, 2004).

Los marcos ideológicos sobre lo educativo y lo disciplinar orientan el límite y lo posible de la profesión. Intentan hegemonizar los perfiles legítimos, los saberes y prácticas centrales de la profesión, a la vez que atraen a su campo gravitatorio aspiraciones personales, discursos institucionales y contextos socioculturales. El resultado no puede ser más que inestabilidad y apertura que se desplaza de acuerdo a contextos externos a los marcos construidos internamente; donde conviven marcas que apuntan a la transformación social y otras dirigidas al producto y al rendimiento. Dentro de las identidades que en apariencia se comparten, como lo puede ser una IPD, ni los desacuerdos la dividen ni los puntos en común cancelan las diferencias que las y los LCE se fundan dentro de una misma identidad

lo que sugiere es, en realidad, una fantasía de incorporación. [...] La identificación es, entonces, un proceso de articulación, una sutura, una sobredeterminación y no una subsunción. Siempre hay «demasiada» o «demasiado poca»: una sobredeterminación o una falta, pero nunca una proporción adecuada, una totalidad. (Hall, 1996, p. 15)

Parece ser que la disputa ideológica siempre es entre un pasado mejor y un presente que debe mejorar, pero persiste una cuestión paradójica: los fundadores anhelan un tiempo que ellos mismos se encargaron de modificar, mientras que las nuevas generaciones se desmarcan de ese pasado que les abrió la posibilidad de nuevos marcos ideológicos. Ambas posturas se encuentran

bajo la operación nostalgia/falta de sentido histórico (Žižek, 2022): mientras unos idealizan un pasado descontextualizado, otros idealizan un presente sin historia.

Esta dialéctica, así como el punto de inflexión que significa el plan 2022-2, sirven también como profecía de una rearticulación en la medida que nuevos discursos, políticas, demandas sociales y de mercado intenten remodelar las identidades del LCE. El reconocimiento de esta dinámica, me parece, sobrepasa una aventura teórica para convertirse en una herramienta que permite comprender la manera en que se constituyen las IPD, haciéndose más conscientes de las fuerzas que las producen, potencian, deslizan y proyectan a horizontes diversos.

## **Conclusiones de la investigación**

### **La constitución de las Identidades Profesionales Docentes**

Este proceso de constitución identitaria lo observé a través de seis marcos. El primero es el marco biográfico sociocultural y responde a la pregunta específica sobre la repercusión de este en la constitución de las IPD. Es en este marco donde se construyen los primeros conceptos sobre educación y docencia. Aquí, la figura del docente es elaborada en la idealización y la fantasía a través de la familia, la comunidad, los medios de comunicación y las primeras experiencias escolares. El marco biográfico sociocultural es de carácter estructural pues sus significados se mantienen en diálogo con las modificaciones que vendrían a lo largo de sus trayectorias profesionales.

El segundo es el marco estructural profesional, que a su vez contiene el marco formativo, que responde a la pregunta específica sobre la contribución de la formación inicial a la constitución de las IPD; dicha formación se asume como un periodo que alimenta el proceso identitario de manera directa a través del contenido de los planes de estudio, el discurso de los docentes, la vida académica, las prácticas profesionales y la experiencia dentro del espacio universitario. Todo lo anterior resulta en el otorgamiento de las bases teóricas que dan una primera forma consistente a la figura simbólica del docente con la que se empiezan a identificar.

También incluye el marco laboral, que responde a la pregunta sobre la incidencia del ejercicio profesional en el proceso de constitución identitaria. Aquí es donde las primeras experiencias laborales, la interacción con colegas, estudiantes e instituciones, así como las demandas del título de PTC resignifican las IPD y sus propias concepciones sobre la profesión, la educación y la docencia al confrontar la figura simbólica construida durante la formación con la que ahora es vivida como real.

Existe otro par de marcos derivados del profesional, el marco sobre lo educativo y el marco disciplinar, pero que también están hechos de costuras del biográfico sociocultural manteniéndose como trama subyacente, otorgándole fundamento a la constitución identitaria, y permitiéndole a las y los LCE posicionarse como un modo particular de docente. En estos marcos se contiene la respuesta a la pregunta sobre la influencia de la ideología en la constitución identitaria. Las IPD también se constituyen gracias a los marcos ideológicos que definen su profesión, su papel en el campo educativo, su propósito como docente, lo que significa educación y la finalidad última de la misma. La ideología estructura su realidad social, les otorga una posición dentro de ella y les da las instrucciones para mantener en curso lo más fijo posible su proceso de identificación con el significante docente, al que le depositan ideas, concepciones, memorias, emociones, aspiraciones, intereses, metas y deseos.

Con esto en cuenta, pude responder a la pregunta general sobre cómo se constituyen las IPD de las y los LCE de la FCH de la UABC, al encontrar que la identidad profesional de las y los LCE no sólo consiste en sus IPD, ni se garantizan estas últimas en su formación inicial, sino que se constituyen a través de su trayectoria biográfica, formativa, laboral e ideología profesional, dando forma a un ensamble de posiciones otorgadas tanto por su perfil de egreso como por el de PTC. Así, toma posiciones de profesor, investigador, gestor y tutor; al mismo tiempo que se considera competente para la administración, la planeación y el diseño curricular. La docencia, su IPD, que aparece como una dentro de la lista de posibilidades, se constituye en un punto de identificación sustantivo para el LCE, ya sea por las expectativas del mercado laboral o por sensaciones de responsabilidad, vocación y ética venidas de los marcos ideológicos socioculturales, formativos y laborales que los interpelan.

Ahora bien, la conformación de las IPD no es solo un proceso biográfico-individual, sino también un fenómeno histórico situado en disputas pedagógicas, institucionales y políticas. La IPD surge en escenarios donde diferentes proyectos educativos compiten por definir qué es enseñar, para qué se enseña y quién puede hacerlo legítimamente, donde los sujetos no solo aprenden técnicas o teorías, sino que se inscriben en tradiciones intelectuales, valores profesionales y expectativas sociales que les preceden. En este sentido, las identidades se constituyen también como respuesta, negociación o resistencia frente a estos marcos. Así, la IPD es también historia, una posición tomada en una trama de tensiones entre lo que la institución demanda, lo que las políticas educativas prescriben y lo que el sujeto considera valioso enseñar.

Estas conclusiones, confrontadas con los supuestos elaborados en el capítulo del planteamiento, gracias a intuiciones personales y la revisión de la literatura, resultan consistentes entre sí, además de que logran nutrir lo pensado previamente.

El supuesto correspondiente a la pregunta general anunciaba que las IPD son un proceso constituido de tres momentos (contacto inicial con la escuela, formación profesional y experiencias laborales), que se encuentran atravesados por una base ideológica que da un marco a la realidad social y profesional. A partir de esto, los siguientes supuestos específicos alimentaban al general, en cuanto a que establecían los momentos previos a la formación, la formación inicial, la experiencia laboral e ideología profesional como los constituyentes de las IPD. Estos supuestos también permitieron, gracias a las posibilidades brindadas por el APD, desarrollar la categoría intermedia de marcos ideológicos, que empató de forma armónica con el proceso inductivo realizado a través del AC. Más que hipótesis, los supuestos resultaron una herramienta que me permitió organizar la estructura teórico metodológica de la investigación y

que a la vez funcionaron para dar respuesta a las preguntas de investigación en triangulación con la teoría y los datos empíricos.

Además de presentar una respuesta a las preguntas formuladas en el planteamiento, la trayectoria de la investigación me permitió sacar a luz, gracias también a los relatos de las y los participantes, algo que ahora puede colocarse como el momento de emergencia de una profesión y de un tipo particular de profesional educativo en la educación superior pública del noroeste mexicano. La licenciatura en Ciencias de la Educación de la UABC reveló con nombre propio a una perspectiva académica que en buena medida ya avanzaba de manera encubierta dentro de los programas de Pedagogía de otras universidades mexicanas como la UNAM y la UV. Su emergencia no sólo dio pie a disputas y deslizamientos hegemónicos entre tradiciones pedagógicas y científicas, sino también generó tensiones de corte político e institucional en la UABC y en Baja California.

La licenciatura y la profesión surgen entrelazadas en una circunstancia geográfica, histórica y política específica: una universidad fronteriza que atravesaba una década de agitación trabajadora y estudiantil, sobrepasada ella y el propio estado bajacaliforniano por la demanda laboral de una Escuela de Pedagogía que les antagonizaba de manera constante, que se resistía a las aspiraciones universitarias de profesionalización educativa y que, ante la amenaza de su desaparición, terminó por entrar en conflicto directo con la recién creada Escuela de Ciencias de la Educación, hoy la FCH. Las IPD de las primeras generaciones, que contribuyeron a la defensa y construcción de su profesión, no puede comprenderse fuera de este horizonte. De esta manera, la emergencia de las ciencias de la educación en esta región y en aquel momento, da luz tanto al pasado institucional de la UABC como al presente de la docencia universitaria y las ciencias de la educación en México.

La constitución de las IPD de las y los LCE ocurre a través de un proceso siempre inacabado que se entreteje con marcos biográficos, formativos, laborales e ideológicos. Es decir, se forman a través de apuestas discursivas y prácticas que se fijan de manera temporal, parcial y contingente alrededor de la docencia como centro gravitatorio de reconocimiento y autorreconocimiento. Este trabajo no establece o delimita las características identitarias de estos profesionales, menos pretende haber encontrado su núcleo esencial, pues estos elementos sufren cambios y reconfiguraciones constantes, de acuerdo con los discursos, instituciones y momentos históricos con los que interactúan. En síntesis, este trabajo aporta una visión crítica de la construcción identitaria como resultado de procesos históricos, narrativos, discursivos e ideológicamente mediados.

### **Contribuciones teórico metodológicas**

En términos teóricos y metodológicos, la investigación permitió mostrar que el estudio de las IPD no sólo describe trayectorias individuales, sino que ilumina el modo en que la educación superior misma se ha configurado en un contexto histórico particular. Al atender las narraciones de los LCE que habitan y han habitado la FCH desde su génesis como Escuela de Pedagogía, fue posible observar cómo un programa educativo se piensa, se organiza y se legitima a través de los sentidos que sus propios actores construyen sobre la docencia. Es decir, las IPD funcionan como una suerte de ventanas analíticas y sociopolíticas desde las cuales se revela qué modelos de formación han sido privilegiados, qué discursos pedagógicos han ganado autoridad y qué prácticas se han sedimentado como legítimas. La educación superior, lejos de ser un espacio neutro que se limita a la formación de profesionales, aparece aquí como campo de producción simbólica, donde se forman sujetos, pero también se construyen maneras de comprender lo educativo.

En lo que toca la revisión de la literatura, esta me permitió generar un marco previo para estructurar el proceso investigativo. Gracias a estos aportes, pude partir de conocimiento sustentado académicamente sobre cómo se conformaban las IPD, los momentos clave en su constitución y el papel que el discurso y la ideología podían tener al respecto. También demostraron que, metodológicamente, las técnicas narrativas resultan una opción más que viable para la recopilación de información.

Sin embargo, nunca fue intención de mi trabajo el confirmar o refutar lo que la bibliografía ya había propuesto, sino que quise moverme hacia la argumentación de cómo estas identidades se articulan específicamente en un contexto histórico y universitario. Mientras la literatura previa había señalado procesos generales de constitución identitaria, situándola principalmente, y en ocasiones aislándola, ya sea en los años de formación docente, la escuela a la que pertenecen, las experiencias dentro del aula o cómo determinadas ideologías pueden afectarla; aquí se pudo ver que las IPD también se ven configuradas por procesos institucionales más amplios, tensiones entre proyectos académicos, disputas por legitimidad epistemológica y una historia regional de construcción de la figura del profesional de la educación. Aquí, la categoría intermedia de marcos ideológicos no sólo permitió describir esa trama, sino también nombrar un mecanismo concreto mediante el cual la universidad, la práctica profesional, la biografía y la historia convergen en la producción de un modo específico de ser docente.

Para lograrlo, sobre la relevancia de la información obtenida en la base empírica de la revisión de la literatura, se sostuvo sobre una articulación de cimientos teóricos que dialogaban entre sí para crear una visión ecléctica y brindar una serie de herramientas intelectivas brindadas por la sociología de Dubar, los estudios culturales de Hall y Giménez, el análisis de discurso de Laclau y Mouffe y la crítica de la ideología de Žižek. Todo lo anterior me permitió pensar las

identidades como construcciones discursivas, fantasmáticas, relacionales, históricas y contingentes que se fijan siempre de forma temporal gracias a marcos ideológicos que nos dirigen a prácticas hegemónicas concretas.

La libertad y flexibilidad que otorga una perspectiva como la del APD, consintió también la construcción de la categoría intermedia marcos ideológicos. Este aporte conceptual me permitió generar un puente analítico entre nociones inaprensibles como ideología e identidad con las narrativas empíricas de las y los participantes. Permitió, además, la articulación de elementos institucionales (discursos, planes de estudio) con elementos subjetivos (trayectorias biográficas, formación, práctica laboral) que facilitaron la comprensión de la constitución identitaria y lo ideológico a través de narrativas y prácticas localizadas, sin dejar de lado el aspecto histórico y estructural. Considero que la utilidad de la categoría intermedia marcos ideológicos es capaz de trascender esta investigación específica, adecuándose a otros estudios no sólo sobre identidades profesionales, sino que puede ser capaz de enriquecer aquellos que se aboquen a los vínculos entre discurso, práctica e identidades en contextos sociales e institucionales donde la mediación ideológica esté involucrada.

Con respecto al método, el APD otorgó un marco de consentimiento fundamentado para moverme entre enfoques, estrategias y herramientas dentro de un paradigma interpretativo hermenéutico. Por un lado, el AC se convirtió en una herramienta inductiva de gran utilidad para la organización, selección e integración de los datos recabados a través de las entrevistas semi estructuradas. A partir de ahí, sumada a la capacidad clasificadora y codificadora del AC, la versatilidad epistémico-conceptual del APD permitió una lectura más profunda de lo que subyacía en estos relatos, permitiéndome identificar las estructuras ideológicas que han dado sustento a las IPD, entrelazándose a lo largo biografías, trayectos, discursos y experiencias. Este

abordaje analítico hermenéutico desentrañó los sistemas ideológicos junto con sus núcleos y nodos que gravitan alrededor de las IPD: vocación, servicio, sacrificio, misión, legado, transformación subjetiva y social, guía responsable, instrumento, capacitación, maestro de maestros. Cada uno de estos elementos sometidos a las fuerzas de los antagonismos, rupturas y deslizamientos hegemónicos que fijan y dislocan de manera temporal el contenido de las IPD.

Un agregado transversal resultó ser el valor historiográfico que puede tener esta investigación doctoral, donde la recuperación de archivos, documentos institucionales y planes de estudio permitieron dar cuenta del desarrollo de la licenciatura, así como contextualizar los relatos de las y los LCE participantes, rescatando los conflictos políticos e ideológicos que fueron de la mano con la creación del programa educativo, la Escuela de Ciencias de la Educación y la FCH. La investigación documental me mostró una forma de ver las IPD desde horizontes históricos particulares que sitúan las narrativas de las y los participantes en triangulación con discursos oficiales, modificaciones curriculares, luchas y desacuerdos entre académicos que han constituido la profesión hasta el día de hoy, contribuyendo a la memoria institucional de la FCH y la UABC.

Aunado a lo anterior también resalto el valor histórico y científico que adquieren las narraciones recuperadas, pues en ellas no solo se expresa la experiencia individual, sino la historia colectiva de un programa educativo y la huella que ha dejado en la educación superior pública en Baja California. Los relatos permiten reconocer cómo los sujetos interpretan y vivieron los procesos de ampliación institucional, disputa curricular e institucionalización de la figura del LCE y su IPD en la región. En este sentido, las técnicas narrativas no solo aportaron densidad interpretativa, sino que también preservaron memoria histórica: dejaron registro de cómo se conformó un campo profesional emergente, cuáles valores lo guiaron y qué tensiones lo

atravesaron. La investigación, por tanto, no sólo describe la constitución de identidades, sino que conserva y devuelve pedazos de historia que estaba dispersa en voces individuales.

Por último, el marco interpretativo desarrollado contribuye también en cuanto a que no se restringe al caso de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la UABC, sino que resulta pertinente y aplicable para comprender procesos similares en otros programas de formación docente y formación universitaria tanto en la misma UABC como en otras universidades del país. Ello se debe a que las dimensiones analizadas (lo biográfico sociocultural, lo formativo, la experiencia laboral y los marcos ideológicos, históricos y culturales que median dichas experiencias) son componentes comunes en la constitución de la identidad profesional en contextos de educación superior pública en México.

Lo narrativo, articulado con el análisis de marcos ideológicos, permiten revelar cómo cada institución produce formas particulares de ser docente o profesional, a la vez que comparte estructuras discursivas con otros espacios formativos nacionales. Por ello, el enfoque dado a la investigación no sólo devela la experiencia específica del LCE en Baja California, sino que ofrece una herramienta heurístico-analítica para estudiar la constitución identitaria de profesionales en otras regiones y programas, así como el surgimiento de programas educativos, siempre ajustado todo a sus respectivos contextos históricos, culturales y políticos.

### **Limitaciones**

Algunas de las decisiones tomadas respecto al desarrollo de la investigación, si bien, en parte pudieron resultar en el enriquecimiento del trabajo, al mismo tiempo se convirtieron en limitaciones. Por ejemplo, el grupo reducido de participantes, limitados a PTC, permitió observar las trayectorias de LCE experimentadas y experimentados con una vinculación institucional fuerte, pero a la vez impidió que otras modalidades de contratación y LCE que se encuentran desarrollándose en espacios fuera de la FCH y la UABC, aportaran tanto sustancia como matices

a la manera en las que las IPD se constituyen en este tipo de profesionales. Lo mismo ocurre con la estrecha delimitación geográfica, puesto que, a costa del anclaje histórico y regional que se convirtió en un aspecto fundamental para este trabajo; cualquier lectura que se haga de los resultados quedará siempre constreñida al espacio tiempo del que fueron obtenidos, aunque útiles para comparaciones entre instituciones y regiones distintas.

Un último aspecto que sin duda afectó el desarrollo de esta investigación, es mi posición, enunciada desde el inicio, como un LCE formado y además empleado en la FCH. Yo también he vivido una trayectoria que comparto en cierta medida con las y los participantes, también me encuentro estructurado por marcos formativos, laborales e ideológicos similares y también he construido una fantasía ideológica a la que reconozco como mi IPD. Si bien, esto generó empatía y confianza con las y los participantes, pues varias y varios de ellos participaron en mi formación universitaria; siempre me acompañó el riesgo de no ser consciente que quizá reforcé ciertas ideas compartidas o di por naturales elementos que no lo son para personas fuera del campo constreñido de las y los LCE de la FCH.

### **Posibilidades y aperturas**

Cada una de las llamadas limitaciones que acabo de mencionar son vistas de manera más optimista como posibilidades y aperturas para nuevos trabajos. En primer lugar, se podría ampliar la investigación no sólo a asignaciones laborales distintas a las de PTC, desde profesores de asignatura hasta quienes se encuentran en otros espacios educativos dentro y fuera de la UABC. Otro aspecto distintivo, para nada menor, sería otorgarle una perspectiva de género a la constitución de identidades profesionales, sobre todo cuando se atraviesan situaciones de exigencia laboral similares a las y los PTC. Lo anterior, permitirá la observación de diferencias y matices entre la manera en que se constituyen las IPD o, de forma más amplia, la identidad profesional del LCE y otras profesiones. Además, podemos pensar en estudios comparativos

entre instituciones públicas y privadas, a la vez que se observan cómo las condiciones geográficas, históricas, económicas y socioculturales pesan sobre la constitución de las identidades profesionales de otras universidades, regiones y sectores distintos.

Además, considero pertinente explorar cómo las políticas educativas y científicas nacionales intervienen en la configuración de las IPD. Dichas políticas, al traducirse en reformas curriculares, criterios de evaluación académica, parámetros de productividad y modelos de profesionalización, introducen discursos que orientan, regulan e incluso tensionan las formas en que los sujetos se piensan y se reconocen como profesionales de la educación. Indagar estos procesos permitiría comprender cómo las nociones de calidad, pertinencia, innovación, excelencia o productividad científica se inscriben en las trayectorias identitarias, promoviendo ciertos modos de ser docente e invisibilizando otros. En este sentido, resultaría interesante analizar cómo estos discursos institucionales y políticas públicas definen prioridades formativas, al mismo tiempo que modifican identidades, establecen oportunidades, expectativas y fronteras simbólicas dentro del campo profesional.

La investigación documental abre también una posibilidad para que otros estudios utilicen archivos y documentos como testimonios para fortalecer la dimensión histórica de la constitución de profesiones e identidades. Y para continuar con las cuestiones temporales, futuras investigaciones podrían incluir no sólo a LCE con trayectorias amplias y consolidadas, sino a aquellos que recién acaban de egresar, quienes se encuentran todavía en proceso de formación y las diferencias (si las hay) entre quienes cursan la licenciatura en modalidad presencial o semipresencial. Sobre todo, si recordamos que un aspecto que saltó más de una vez en los resultados fue la crítica a las nuevas generaciones de estudiantes, cómo viven la experiencia universitaria y su sentido de pertenencia tanto a la FCH como al programa educativo.

Por último, si bien la riqueza de los relatos y el rescate de las voces de las y los participantes le otorgaron vida, emoción y memoria a un tipo de trabajo que suele privilegiar la neutralidad y la distancia; también es cierto que estrategias como la observación etnográfica y grupos focales pudieron fortalecer y robustecer los resultados que aquí presenté. Sobre todo, si uno de mis argumentos es que la ideología se materializa no sólo en lo que se dice y no se dice, sino también en lo que se hace y no se hace.

### **La importancia del estudio de identidades profesionales docentes en el contexto mexicano**

Si de algo pude darme cuenta durante los últimos tres años en los que desarrollé esta tesis, es que los estudios sobre las IPD han permitido mostrar que la educación en México no puede comprenderse únicamente desde los enfoques normativos, curriculares o administrativos. Al situar la mirada en los procesos mediante los cuales las y los docentes se reconocen como tales, este campo de investigación ha mostrado que la docencia es una posición social construida a partir de trayectorias personales, experiencias escolares, memorias, historia, cultura, prácticas institucionales y marcos ideológicos que orientan quién puede enseñar, así como lo que se considera valioso enseñar y cómo enseñarlo.

Desde esta perspectiva, las IPD devuelven al centro del análisis aquello que muchas veces queda oculto en el discurso técnico, teórico o político: la dimensión subjetiva de la educación. Esto resulta especialmente relevante en el contexto mexicano, donde las reformas y políticas educativas de todos los niveles habían tendido a enfatizar la estandarización y la medición; mientras que en los últimos años se ha pretendido dar un giro discursivo/ideológico (al menos en educación básica) donde parece que se busca colocar al docente como un sujeto con voz y socialmente activo. Resultaría interesante preguntarse por cómo estos discursos antagonizan y reconfiguran las identidades de los docentes, de qué manera dialogan con ellos y en qué medida son capaces de interpelarlos y modificar sus identidades.

Los estudios de las IPD muestran que el trabajo educativo se sostiene en decisiones situadas, en negociaciones cotidianas y en formas ideológicas de interpretar el mundo y la profesión, pero también en contextos históricos, culturales e institucionales determinados. Así, este enfoque aporta al campo educativo una comprensión más amplia y profunda de la docencia, en la que no solo se reconoce lo que el docente sabe o hace, sino en qué momentos, cómo y desde dónde se constituye como ser que enseña.

### **Coda**

La pregunta de la identidad no es qué soy, quién soy o qué es esto que soy; sino cómo es que ahora (por el momento) soy, es decir, cómo se han tejido los hilos de discursos, memorias, instituciones y afectos que me configuran en este momento, en esta posición siempre transitoria y tendiente a la reconfiguración. La pregunta por cómo se constituyen las identidades no se responde con una definición concluida, sino con la narración de un devenir: un proceso en el que lo ideológico, lo histórico y lo biográfico se anudan para sostener, aunque sea provisionalmente, la ilusión de un “yo” marcado por la transitoriedad que lo modifica de manera constante, la vacuidad de una esencia que advierte que no existe identidad sostenible sin las condiciones que la originan, y la insatisfactoriedad como consecuencia del intento de resguardar una identidad construida y el inevitable desencuentro con la realidad. Reconocer este carácter ilusorio y a la vez funcional de las identidades no significa negar su valor como constituyente existencial de un sujeto ni su eficacia educativa, social, histórica y política; lo que busca es situarla en su justa dimensión: la de un relato compartido que orienta la acción y da consistencia, aun cuando, en el fondo, lo que hay es un río sin dueño de narraciones siempre abiertas que se rehacen en cada generación, en cada práctica y en cada palabra.

## Referencias

- Althusser, L. (1974). *Ideología y Aparatos Ideológicos del Estado*. Nueva Visión.  
<https://lobosuelto.com/wp-content/uploads/2018/10/Althusser-L.-Ideolog%C3%ADa-y-aparatos-ideol%C3%B3gicos-de-estado.-Freud-y-Lacan-1970-ed.-Nueva-Visi%C3%B3n-1974.pdf>
- Anaya, E. (2023). Identidad docente y precarización laboral ante la pandemia: el sujeto de rendimiento. *IE Revista de investigación educativa de la Rediech*, 14, (1-15)  
[https://doi.org/10.33010/ie\\_rie\\_rediech.v14i0.1771](https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v14i0.1771)
- Ander-egg, E. (2011). *Aprender a investigar. Nociones básicas para la investigación social*. Editorial Brujas.
- ANUIES. (2024) *Anuarios Estadísticos de Educación Superior*. <http://www.anuies.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- Arias, A., Baelo, R. y Cañón, R. (2018). Identidad profesional de los maestros de Primaria. En I. Mayo y M. Tardiff (coords.). *Identidad profesional docente*, (141-158). Narcea.
- Atienza, E. y Van Dijk, T. (2010). Identidad social e ideología en libros de textos españoles de Ciencias Sociales. *Revista de Educación*, 353, 67-106. <http://hdl.handle.net/10230/23844>
- Balderas, J. (2009). Frontera, Desierto y Cultura. En R. Pérez-Taylor, C. González & J. Chávez. *Antropología del desierto*, (pp. 173-189). El Colegio de Chihuahua.
- Ball, S. (comp.) (1993). *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. Morata.

- Barrón, M. y Valenzuela. G. (2022) (coords). *Formación de profesores y profesionales de la educación: Vol. IV. Formación de identidad de profesores y profesionales de la educación*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Beijaard, D., Meijer, P. y Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teacher's professional identity. *Teaching and teacher education*, (20). 107-128. <https://hdl.handle.net/1887/11190>.
- Bernatené, S. (2023). Neoliberalismo e identidad docente: precisiones y recaudos que señala la memoria. *Praxis Educativa*, 27(5), 1-17. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2023-270304>
- Bellido-del-Pino, C. y García-Fernández, C. (2023). La importancia del primer año de práctica profesional en el proceso de identidad docente. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación REXE*, 25(50), 12-27. <https://doi.org/10.21703/rexe.v22i50.1588>
- Blanco, M. (2022). ¿Cómo entender la identidad profesional hoy? *El Ágora USB*, 22(1), 426-443. 10.215000/16578031.4694
- Bringas, A. (2022). La identidad y la formación del docente en México: El debate sobre las encrucijadas ideológicas e históricas. En M. Barrón y G. Valenzuela (2022) (coords). *Formación de profesores y profesionales de la educación: Vol. IV. Formación de identidad de profesores y profesionales de la educación* (pp. 97-108). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Buenfil, R. (1991). *Análisis de Discurso y Educación*. DIE-CINVESTAV.
- Buenfil, R. (1994). *Cardenismo. Argumentación y antagonismo en educación*. DIE-CINVESTAV / Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.
- Buenfil, R. (1995). *Educación, postmodernidad y discurso. (tres acercamientos)*. Cinvestav-Sede Sur.

- Buenfil, R. (2008). La categoría intermedia. En O. Cruz & y L. Echavarría (coords.). *Investigación social: Herramientas teóricas y Análisis Político de Discurso* (pp. 29-40). Casa Juan Pablos.
- Buenfil, R. (2010). Dimensiones ético políticas en educación desde el Análisis Político de Discurso. *Sinéctica*, 35, 1-17.
- Buitrago-Bonilla, R. y Cárdenas-Soler, R. (2017). Emociones e identidad profesional docente: relaciones e incidencia. *Praxis & Saber*, 8(17), 225-247.  
<https://doi.org/10.19053/22160159.v8.n17.2018.7208>
- Castellanos Ramírez, J. y Niño Carrasco, S. (2020). Memoria histórica de la licenciatura en Ciencias de la Educación impartida en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Autónoma de Baja California. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 11(732).  
[https://doi.org/10.33010/ie\\_rediech.v11i0.732](https://doi.org/10.33010/ie_rediech.v11i0.732).
- Castro, P., Elgueda, R., Rojas, N., Troncoso, R., Valencia, C., Cuadra, D., González, I. y Oyanadel, C. (2022). Cambio de la Identidad Profesional del Docente durante la formación inicial: un estudio a partir de las teorías subjetivas del futuro profesorado. *Revista Ibero-Americana de Estudios em Educacao*, 17(32), 1509-1535. <https://doi.org/10.21723/riaee.v17i2.16699>.
- Castro, R. (1997). La Universidad no es ni debe ser una isla perdida en el mar de las interacciones sociales, debe ser lúcida intérprete y expositora de la realidad. En D. Piñera. (ed.). *El discurso universitario. Su evolución en la Universidad Autónoma de Baja California. 1957-1997*. UABC
- Castro, R. (2016). *100 documentos y hechos relevantes en la historia de la UABC*. UABC

CIAD. (s.f.). *Diseño de estrategias de diversificación de modalidades educativas*. Recuperado el 26 de septiembre de 2023 de <https://ciad.mx/uabc.mx/estrategia-de-diversificacion/>

Cieri, M. (2019). El currículo como dispositivo ideológico: un recorrido por sus teorías tradicionales, críticas y poscríticas. *Perspectivas Metodológicas*, 19, (1-13).  
<https://doi.org/10.18294/pm.2019.2455>.

Cifuentes, R. (2011). *Diseño de proyectos de investigación cualitativa*. Noveduc.

Cohen, L., Manion, L. & Morrino, K. (2007). *Research methods in education*. Routledge.

Cuadra-Martínez, D., Castro-Carrasco, P., Oyanadel, C. y González-Palta, I. (2021). Identidad profesional docente en la formación universitaria: una revisión sistemática de estudios cualitativos. *Formación universitaria*, 14(4), 79-92. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000400079>.

Data México. (s.f.). *Baja California*. Recuperado el 8 de noviembre de 2023 de <https://www.economia.gob.mx/datamexico/es/profile/geo/baja-california-bc#Industrias>

De la Garza, E. (2012). La metodología marxista y el configuracionismo latinoamericano. En De la Garza, E. y Leyva, G. (coords.) (2012). *Tratado de metodología de las ciencias sociales: perspectivas actuales*, (229-255). México: FCE.

Díez-Gutiérrez, E. (2020). Ideología en la formación inicial docente. *Revista iberoamericana de educación*, 82(2), (9-25). <https://doi.org/10.35362/rie8223658>.

- Dubar, C. (2001). El trabajo y las identidades profesionales y personales. *Revista Latinoamericana de Estudios del trabajo*, 7 (13), 5-16. <https://es.scribd.com/document/229259509/Dubar-2001-El-Trabajo-y-Las-Identidades-Profesionales-y-Personales>
- Dubar, C. (2002). *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*. Ediciones bellaterra.
- Durán, A. (2016). Formación en competencias del docente universitario. *Educere*, 20(67), 529-538.
- Durkheim, E. (2009). *Educación y Sociología*. Colofón.
- Estrella, G. y Mungaray, A. (coords.) (2010). *Universidad y desarrollo regional. El caso de la Universidad Autónoma de Baja California*. UABC.
- Facultad de Ciencias Humanas. (s.f.). *Licenciatura en Ciencias de la Educación*. Recuperado el 6 de enero de 2023 de <http://fch.mx1.uabc.mx/licenciatura/licenciatura-en-educacion/>
- Facultad de Ciencias Humanas. (2023). *Quienes somos*. Recuperado el 25 de septiembre de 2023 de [https://fch.mx1.uabc.mx/quienes-somos/#:~:text=La%20Facultad%20de%20Ciencias%20Humanas,nombrada%20FFacultad de Ciencias Humanas, Universidad Autónoma de Baja California. \(2025, 11 de noviembre\). Doctorado en Sociedad, Espacio y Poder \(DESEP\). https://fch.mx1.uabc.mx/desep/acultad%20de%20Ciencias%20Humanas](https://fch.mx1.uabc.mx/quienes-somos/#:~:text=La%20Facultad%20de%20Ciencias%20Humanas,nombrada%20FFacultad de Ciencias Humanas, Universidad Autónoma de Baja California. (2025, 11 de noviembre). Doctorado en Sociedad, Espacio y Poder (DESEP). https://fch.mx1.uabc.mx/desep/acultad%20de%20Ciencias%20Humanas).
- Facultad de Ciencias Humanas. (2025). *Doctorado en Sociedad, Espacio y Poder (DESEP)*. Recuperado el 20 de noviembre de 2025 de <https://fch.mx1.uabc.mx/desep/>

Fair, H. (2015). Postulados epistemológicos para el desarrollo de un método de análisis socio-político del discurso desde la perspectiva de Laclau. *Cinta moebio*, 51, 137-155.

<http://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2014000300003>.

Figueroa-Céspedes, I.; Guerra, P. y Madrid, A. (2022). Construcción de la identidad docente en las educadoras de párvulos: significados retrospectivos de su formación inicial docente. *Perspectiva Educacional, Formación de profesores*, 61(2), 45-67.

[https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-97292022000200045](https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-97292022000200045)

Filio, T. (2010). Baja California. Una Educación sin fronteras. En G. Estrella & A. Mungaray (coords.). *Universidad y desarrollo regional. El caso de la Universidad Autónoma de Baja California*, (pp. 21-43). UABC.

Foucault, M. (2002). *La hermenéutica del sujeto. Curso en el Collège de France (1981-1982)*. FCE.

Fuentes, R., Arzola, D. y González, A. (2020). La identidad profesional docente, un acercamiento a su estudio. *IE Revista de investigación educativa de la REDIECH*, 11 (727), 1-20.

[https://doi.org/10.33010/ie\\_rie\\_rediech.v11i0.727](https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v11i0.727)

Gadamer, H. (1993). *Verdad y Método*. Ediciones Sígueme.

Gajardo-Asbún, K. (2019). Estado del arte sobre identidad docente: investigación de experiencias de profesores en formación y ejercicio. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 10(18), 79-93. [https://dx.doi.org/10.33010/ie\\_rie\\_rediech.v10i18.217](https://dx.doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v10i18.217)

- Galaz, A. (2011). El profesor y su identidad profesional ¿facilitadores u obstáculos del cambio educativo? *Estudios pedagógicos*, 2, 89-107. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000200005>.
- Galaz, A. (2018). Las comunidades profesionales como espacio de construcción y resistencia de la identidad del profesor. En I. Mayo y M. Tardiff (coords.). *Identidad profesional docente*, (95-112). Narcea.
- Geneyro, J. (1990). Pedagogía y/o ciencias de la educación: una polémica abierta y necesaria. En A. de Alba (coord.). *Teoría y Educación. En torno al carácter científico de la educación*, (pp. 78-97). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Giménez, G. (1999). Cultura e identidades. La región socio-cultural. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, (5) 9, 25-57.
- Giménez, G. (2004). Materiales para una teoría de las identidades sociales. En J. Valenzuela Arce (coord.). *Decadencia y auge de las identidades. Cultura nacional, identidad cultural y modernización*, (pp. 45-78).
- Giménez, G. (2007a). *Estudios sobre la cultura y las identidades sociales*. ITESO.
- Giménez, G. (2007b). La frontera norte como representación y referente cultural en México. *Cultura y representaciones sociales*, 2 (7), 17-34.  
[https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2007-81102007000200002](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-81102007000200002)
- Gimeno, J. (2007). *EL curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Morata.
- Goffman, E. (1997). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Amorrortu.

Gómez Cuevas, H., Núñez Salazar, I. y Murillo Muñoz, F. (2017). Decolonizar y queerezar lo docente: repensando el discurso curricular de la formación docente. *Pensamiento Americano*, 10(18), 46-62. <http://dx.doi.org/10.21803%2Fpenamer.10.18.386>.

Gómez, J. (1997). Incremento en la población escolar y en la planta académica: su reflejo en nuevas formas de actividades estudiantiles y acciones sindicales, 1975-1979. En D. Piñera (coord.). *Historia de la Universidad Autónoma de Baja California, 1957-1997*. Universidad Autónoma de Baja California.

González, M. (2009). *Universidad Autónoma de Baja California. Memoria y testimonio de universitarios 1957-1997*. UABC.

González Castro, C. (2017). Las rutas de la identidad trazadas por la ideología. *La trama de la comunicación*, 21(1), 15-27. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=323950142001>.

Hall, S. (1996). Introducción: ¿quién necesita identidad? En S. Hall y P. Du Gay (comps.). *Cuestiones de identidad cultural*, (pp. 13-39). Amorrortu editores.

Hall, S. (2010). *Sin garantías. Trayectorias y problemáticas en estudios culturales*. Envió editores.

Heidegger, M. y Fink, E. (2017). *Heráclito*. FCE.

Hernández, A. (2019). Educación estandarizada. Deconstrucción y construcción de la identidad del docente y del alumno en la cotidianidad dentro del aula. *Cultura de Guatemala, cuarta época*, 2, 61-79.

<https://libcon.rec.uabc.mx:5471/login.aspx?direct=true&db=zbh&AN=156168456&lang=es&site=eds-live>.

Hirsch, A. (2013). Elementos teóricos y empíricos acerca de la identidad profesional en el ámbito universitario. *Perfiles educativos*, XXXV (140), 63-81.

<https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v35n140/v35n140a5.pdf>

Howarth, D., Norval, A. y Stavrakis, Y. (eds.). (2000). *Discourse Theory and Political Analysis*. Manchester University Press.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (s.f.). *Glosario*. Recuperado el 6 de enero de 2023 de

<https://www.inegi.org.mx/app/glosario/default.html?p=ENIF2021#letraGloR>

Instituto Nacional de Geografía y Estadística. (2022). *Principales resultados censo de población y vivienda 2020*.

[https://www.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod\\_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva\\_estruc/702825198060.pdf](https://www.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/702825198060.pdf)

Instituto Nacional de Migración (2022). *Identifica INM en Baja California a 31 mil 907 personas*

*migrantes irregulares en lo que va del año*. [https://www.gob.mx/inm/prensa/identifica-inm-en-](https://www.gob.mx/inm/prensa/identifica-inm-en-baja-california-a-31-mil-907-personas-migrantes-irregulares-en-lo-que-va-del-ano-316018?idiom=es#:~:text=Baja%20California%2C%20uno%20de%20los,en%20riesgo%20su%20integridad%20f%C3%ADsica)

[baja-california-a-31-mil-907-personas-migrantes-irregulares-en-lo-que-va-del-ano-](https://www.gob.mx/inm/prensa/identifica-inm-en-baja-california-a-31-mil-907-personas-migrantes-irregulares-en-lo-que-va-del-ano-316018?idiom=es#:~:text=Baja%20California%2C%20uno%20de%20los,en%20riesgo%20su%20integridad%20f%C3%ADsica)

[316018?idiom=es#:~:text=Baja%20California%2C%20uno%20de%20los,en%20riesgo%20su%20integridad%20f%C3%ADsica](https://www.gob.mx/inm/prensa/identifica-inm-en-baja-california-a-31-mil-907-personas-migrantes-irregulares-en-lo-que-va-del-ano-316018?idiom=es#:~:text=Baja%20California%2C%20uno%20de%20los,en%20riesgo%20su%20integridad%20f%C3%ADsica).

Kirk, J., Raven, J. y Schofield, M. (2008). *Los filósofos presocráticos*. Gredos.

Laclau, E. (2000). *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. Ediciones Nueva Visión.

- Laclau, E. (2011). Identidad y Hegemonía: el rol de la universalidad en la constitución de lógicas políticas. En J. Butler, E. Laclau y S. Žižek. *Contingencia, Hegemonía y Universalidad. Diálogos contemporáneos en la izquierda*, (pp. 51-94). Fondo de Cultura Económica.
- Laclau, E. y Mouffe, C. (2001) *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Siglo XXI.
- Larraín, J. (2017). Ideología e Identidad. *Cuadernos de teoría social*, 3(6), 8-21.  
<https://cuadernosdeteoriasocial.udp.cl/index.php/tsocial/article/view/48/34>
- López, L. (1997). La función crítica de la Universidad consiste precisamente en examinar con lucidez y ponderación el devenir social. En D. Piñera. (ed.). *El discurso universitario. Su evolución en la Universidad Autónoma de Baja California. 1957-1997*. UABC.
- Luna Miranda, A. y Sánchez Olavarria, C. (2021). Identidad profesional y trabajo colaborativo en cuerpos académicos. *Educere*, 25(80), 55-68.  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35666280006>
- Madrigal, R. y Castañeda, M. (2022). Transformación de trayectorias académicas y sus implicaciones en la subjetividad. En M. Barrón y G. Valenzuela (2022) (coords). *Formación de profesores y profesionales de la educación: Vol. IV. Formación de identidad de profesores y profesionales de la educación*, (pp. 259-273). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Magaña, A. (2006). Tijuana, la tercera nación: nueva frontera de gentilidad en el norte de Baja California a inicios del siglo XXI. En E. Garduño (coord.). *Cultura, agentes y representaciones sociales en Baja California*, (pp. 31-52). UABC.

- Martínez, F. (2019). *El nuevo oficio del investigador educativo. Una introducción metodológica*. Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Martínez, L. (2006). *Flexibilización curricular: el caso de la UABC*. Plaza y Valdéz.
- Martín-Gutierrez, A., Conde-Jiménez, J. y Mayor-Ruiz, C. (2014). La identidad profesional docente del profesorado novel universitario. *REDU. Revista de docencia Universitaria*, 12(4), 141-160. <https://doi.org/10.4995/redu.2014.5618>.
- Marx, C. y Engels, F. (1974). *La ideología alemana*. Grijalbo.
- Mazzeo, M. (2012). Constitución del sujeto docente: una posible mirada psicoanalítica. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 9(9), 135-162. <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/6434634.pdf>.
- Merellano, E., Almonacid, A., Moreno, A. y Castro, C. (2016). Buenos docentes universitarios: ¿Qué dicen los estudiantes? *Educacao e Pesquisa*, 42(4), 937-952.
- Mialaret, G. (1981). *Ciencias de la educación*. Oikos-tau ediciones.
- Molina-Pérez, J. y Pulido-Montes, C. (2024). Hibridaciones onto-epistemológicas en la identidad profesional docente: neoliberalización educativa como elemento de tensión. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 98(38.3), 289-309.  
10.47553/rifop.v99i38.3.102020
- Morales Escobar, I. y Taborda Caro, M. (2021). La investigación biográfica narrativa: significados y tendencias en la indagación de la identidad profesional docente. *Folios*, 53, 171-182.  
<https://doi.org/10.17227/folios.53-11257>
- Moreno, E. (1999). *Pedagogía y Ciencias de la educación*. Universidad Nacional Autónoma de México.

- Moreno, J. (2015). Pensar la ideología y las identidades políticas: Aproximaciones teóricas y usos prácticos. *Estudios Políticos (México)*, 35, 39-59.  
[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-16162015000200002&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-16162015000200002&lng=es&nrm=iso)>
- Nandisena, B. (Trad.) (2012). *Dhammapada. Las enseñanzas del Buda*. Asociación Hispana de Buddhismo.
- Navarrete-Cazales, Z. (2015). ¿Otra vez la identidad? Un concepto necesario pero imposible. *RMIE*, 20(65), 461-479. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v20n65/v20n65a7.pdf>
- Navarrete, Z. (2018). *El Pedagogo universitario en México. Una identidad im-posible*. Plaza y Valdés.
- Navarrete, Z. (2022). Identidad profesional. Consideraciones al proceso de construcción. En M. Barrón y G. Valenzuela (2022) (coords). *Formación de profesores y profesionales de la educación: Vol. IV. Formación de identidad de profesores y profesionales de la educación*, (pp. 67-80). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Navarro, D. y Díaz, C. (1999). Análisis de contenido. En J. Delgado y J. Gutierrez (coords.). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*, (pp. 178-224). Síntesis.
- Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Sage.
- Nietzsche, F. (1981). *La voluntad de poderío*. Editorial EDAF.
- Olave, S. (2020). Revisión del concepto de identidad profesional docente. *Revista Innova Educación*, 2(3), 378-394. DOI: <https://doi.org/10.35622/j.rie.2020.03.001>.

- Orozco-Gómez, W. (2023a). Apuntes para la reconceptualización de la identidad docente desde perspectivas deconstructivas. Hacia la noción de identificación. *Pedagogía y Saberes*, 58, 173-186. <https://doi.org/10.17227/pys.num58-16895>
- Orozco-Gómez, W. (2023b). Consideraciones teóricas sobre la Identidad Profesional Docente: concepto, estructura, factores determinantes y otras implicaciones. *Encuentros*, 21(01), 10-29. <http://ojs.uac.edu.co/index.php/encuentros/article/view/2963/2537>
- Ortega, M. (2022). La construcción de la identidad profesional de los docentes universitarios bajo contrataciones temporales y por tiempo parcial. El caso de los profesores de asignatura de la Universidad Nacional Autónoma de México. En M. Barrón y G. Valenzuela (2022) (coords). *Formación de profesores y profesionales de la educación: Vol. IV. Formación de identidad de profesores y profesionales de la educación*, (pp. 81-96). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Padilla, A. y Zepeda, J. (1997). Desarrollo constructivo, apertura de nuevas carreras y efervescencia estudiantil, 1971-1975. En D. Piñera (coord.). *Historia de la Universidad Autónoma de Baja California, 1957-1997*. UABC.
- Périsset, D. (2018). Construcción de la identidad profesional a través de la formación. Planes de estudio y proyecto político, una relación estrecha. En I. Mayo y M. Tardiff (coords.). *Identidad profesional docente*, (199-210). Narcea.
- Pérez García, E., Serrano Rodríguez, R. y Pontes Pedrajas, A. (2022). Construcción de la Identidad Profesional Docente: una revisión de la literatura. Profesorado. *Revista de currículo y formación del profesorado*, 26(1), (145-158). <http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.19.32.2538>.

- Piñera, D. (coord.) (1997). *Historia de la Universidad Autónoma de Baja California, 1957-1997*. Universidad Autónoma de Baja California.
- Piñera, D. (coord.) (2002). *La educación superior en el proceso histórico de México: Semblanzas de Instituciones*. UABC/ANUIES.
- Piñera, D. (2020). La historicidad es el marco que da sentido a las identidades fronterizo-bajacalifornianas. En H. Méndez. *La frontera México-USA vivida, narrada e interpretada. Apuntes sobre las identidades regionales de la Baja California*, (pp.43-64), UABC. Universidad de Colorado.
- Piñera, D. & Méndez, H. (2017). *Sesenta años de la Universidad Autónoma de Baja California en el escenario estatal y nacional, 1957-2017*. UABC.
- Reyes, B. y Rios, J. (2020). La Escuela Normal como un espacio educador. En J. Rios (coord.), *Las escuelas normales. Discusiones de frente a su transformación*, (pp. 173-192). Ediciones Normalismo Extraordinario.
- Rico-Gómez, M. y Ponce Gea, A. (2022). El docente del siglo XXI. Perspectivas según el rol formativo y profesional. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 27(92), 77-101. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662022000100077](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662022000100077).
- Sánchez, M., Martínez, A. y Torres, R. (eds.) (2023). *Formación docente en universidades*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. McGraw-Hill/Interamericana de España.

- Saur, D. (2006). Reflexiones metodológicas: tres dimensiones recomendables para la investigación sobre discursos sociales. En M. Jiménez (coord.) *Los usos de la teoría en la investigación* (pp. 183-202). Plaza y Valdés.
- Saur, D. (2012). De la *doxa* al saber académico. El complejo pasaje del problema social al problema de investigación. En M. Jiménez (coord.) *Investigación Educativa. Huellas metodológicas*. (pp. 73-94). Juan Pablos Editor.
- Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P. y Elbert, R. (2005). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. CLACSO.
- Schorr, M. (coord.) (2006). *Estudios del desierto*. UABC.
- Serna, A. y Castro, A. (coords.) (2018). *Metodología de los estudios de fundamentación para la creación, modificación y actualización de programas educativos de licenciatura*. Universidad Autónoma de Baja California.
- Sheppard, V. (s.f). *Research methods of the social sciences: an introduction*. BCcampus.  
<https://pressbooks.bccampus.ca/jibcresearchmethods/>
- Southwell, M. (2021). *Ceremonias en la tormenta. 200 años de formación y trabajo docente en la Argentina*. CLACSO.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Suárez, V. y McGrath, J. (2022). *Teacher professional identity: How to develop and support in times of change*. OECD.

- Taylor, S. y Bodgan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Paidós.
- Tejada, J. (2018). La búsqueda de la identidad laboral del profesorado. En I. Mayo y M. Tardiff (coords.). *Identidad profesional docente*, (pp. 75-94). Narcea.
- Trujillo, G. (2006). *UABC: educar para el futuro*. UABC.
- UABC. (1990). *Consideraciones metodológicas para la reestructuración de planes de estudio de las carreras que imparte la UABC*. Universidad Autónoma de Baja California.
- UABC. (2006). *Guía metodológica para la creación, modificación y actualización de los planes de estudio de la Universidad Autónoma de Baja California*.  
<http://web.uabc.mx/formacionbasica/documentos/guiametodologica.pdf>
- UABC. (2012). *Proyecto de modificación del programa de licenciatura en Ciencias de la Educación*.  
Recuperado el 26 de septiembre de 2023 de <https://fch.mx1.uabc.mx/wp-content/uploads/2015/04/proyecto-modificacion-educacion.pdf>
- UABC. (2015). *Estatuto del personal académico de la Universidad Autónoma de Baja California*.  
Recuperado el 26 de septiembre de 2023 de  
[http://sriagrual.uabc.mx/Externos/AbogadoGeneral/index\\_htm\\_files/\(03\)EPA.pdf](http://sriagrual.uabc.mx/Externos/AbogadoGeneral/index_htm_files/(03)EPA.pdf)
- UABC. (2018). *Modelo Educativo de la UABC*. Universidad Autónoma de Baja California.
- UABC (2021). *Propuesta de modificación del Plan de Estudios 2012-2 del programa educativo Licenciado en Ciencias de la Educación*.  
[http://sriagrual.uabc.mx/Secretaria\\_General/consejo/202112/18.pdf](http://sriagrual.uabc.mx/Secretaria_General/consejo/202112/18.pdf)

UABC (2023). Plan de Desarrollo Institucional 2023-2027. Universidad Autónoma de Baja California.

Universidad Autónoma de Baja California (s.f.). *Historia de la UABC*. Recuperado el 25 de septiembre de 2023 de <https://www.uabc.mx/historia/>.

Valdez, J. (2016). Construcción de la identidad profesional de los formadores de docentes de la Universidad Pedagógica Nacional. *Revista Educación y Humanismo*, 19(32), 145-159.  
<http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.19.32.2538>

Valenzuela, J. (2000). Norteños ayankados. Discursos y representaciones de la frontera. *Comunicación y Sociedad*, 38, 37-57.  
<https://drive.google.com/file/d/15bFpMB35HcgzQNq3SYgyD48RHSsYwtpD/view>

Valdenegro-Fuentes, L. (2021). Modelos de formación del profesorado e identidad docente: una articulación necesaria. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación REXE*, 22(50), 215-234.  
<https://doi.org/10.21703/rexe.v22i50.2024>

Van Dijk, T. (1998). *Ideología. Una aproximación multidisciplinaria*. Gedisa.

Vanegas, C. y Fuentealba, A. (2019). Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: consideraciones claves para la formación de profesores. *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores*, 58(1), 115-138. [https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-97292019000100115](https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-97292019000100115).

Vargas, M. (2024). Cuestiones de la identidad profesional docente. Análisis a partir de la elaboración de un estado del arte. *RLEE Nueva Época*, (54)2, 359-386.  
<https://doi.org/10.48102/rlee.2024.54.2.633>

Vega, E. (2018). ¿Pedagogía o Ciencias de la educación? Una lucha epistemológica. *Revista Boletín REDIPE*, 7(9), 56-62. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/561/533>.

Zabalza, M. (2017). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y Desarrollo profesional*. Narcea.

Žižek, S. (1992). *El sublime objeto de la ideología*. Siglo XXI.

Žižek, S. (1999). *El espinoso sujeto*. Paidós

Žižek, S. (2000). Más allá del análisis del discurso. En B. Ardití (ed.). *El reverso de la diferencia. Identidad y política*, (pp. 169-179). Nueva Sociedad.

Žižek, S. (2005). *El títere y el enano. El núcleo perverso del cristianismo*. Paidós.

Žižek, S. (2014). *Acontecimiento*. Sexto piso.

Žižek, S. (2016). *Disparities*. Bloomsbury.

Žižek, S. (2022). *¡Goza tu síntoma!* Ediciones Godot.

## **Apéndices**

Esta sección sirve para presentar una colección de documentos que funcionaron como apoyo en diferentes etapas de esta investigación. El Apéndice 1 puede observarse el Guion de preguntas utilizado para las entrevistas semiestructuradas; el Apéndice 2 muestra la Plantilla para recopilar información acerca de los planes de estudio; en el Apéndice 3 se encuentra el Formato para el diario del entrevistador; en el Apéndice 4 se muestra un Fragmento del concentrado de respuestas; en el Apéndice 5, se presenta el documento de Consentimiento informado mediante el cual se obtuvo la autorización de los participantes para que se les realizaran las entrevistas y se registrara la información resultante; por último, en el Apéndice 6 pueden observarse los planes de estudio 1978-2, 1986-2, 1993-2, 2003-2012-2 y 2022-2.

## **Apéndice 1. Guion de entrevista**

### ***Datos de identificación***

Nombre:

Código/pseudónimo [Interno]:

Año de egreso de licenciatura:

Plan de estudios cursado:

Posgrados cursados:

Fecha de entrevista 1:

Fecha de entrevista 2:

### ***Marcos ideológicos existenciales***

1. En el contexto familiar y sociocultural en el que creció, ¿qué concepciones se tenían sobre la educación y la docencia?
2. ¿Cuáles eran las concepciones que usted tenía sobre la escuela y sus profesores durante su educación básica y media superior?
3. ¿Qué papel jugaron los docentes de este periodo en sus concepciones sobre educación y docencia?
4. ¿Cuáles fueron sus motivaciones para estudiar ciencias de la educación?

### ***Marcos ideológicos profesionales***

5. ¿Cuáles son sus concepciones pedagógicas sobre educación? Su significado, finalidad y propósito, formas de enseñar y aprender, el papel del docente.
6. ¿Cuáles son sus concepciones sobre las ciencias de la educación, es decir, qué son y qué las distingue de otras profesiones educativas?

7. ¿Podría narrar su vida universitaria como estudiante de ciencias de la educación en la UABC, poniendo énfasis en las relaciones con la universidad, la facultad, docentes y compañeros?
8. ¿Qué concepciones sobre la educación y la docencia cambiaron o se reforzaron durante su formación en la licenciatura?
9. ¿Qué papel jugaron los docentes durante este periodo de formación en sus concepciones sobre la licenciatura, la educación y la docencia?
10. ¿Qué papel jugaron las prácticas profesionales y el servicio social en sus concepciones sobre la licenciatura, la educación y la docencia?
11. ¿Qué papel jugaron las unidades de aprendizaje que cursó en sus concepciones sobre la licenciatura, la educación y la docencia?
12. ¿Qué piensa del plan de estudios bajo el que se formó, el énfasis que le daba a la docencia y cómo contribuyó a sus concepciones sobre la docencia?
13. ¿Qué piensa del plan de estudios actual de la LCE, el énfasis que se le da a la docencia y cómo contribuye a formar concepciones sobre la docencia?
14. ¿Qué incluiría, excluiría o reforzaría del plan de estudios bajo el que se formó?
15. ¿Qué incluiría, excluiría o reforzaría del actual plan de estudios de la licenciatura?
16. ¿De qué manera contribuyeron sus estudios de posgrado a fortalecer su labor docente?
17. ¿Cuáles y cómo fueron sus primeras experiencias laborales en el campo de la educación previo a su contratación en la UABC?
18. ¿Cómo fue su ingreso a la UABC y a la FCH?
19. ¿Cuáles fueron sus motivaciones para regresar a la FCH y formar a otros LCE?

20. ¿Ahora como PTC, cómo experimenta la vida universitaria en la licenciatura: su relación con colegas, estudiantes y la universidad?
21. ¿Cómo combina el resto de sus actividades como PTC con su labor docente?
22. ¿De qué manera ha contribuido su experiencia laboral para el desarrollo de su labor docente?
23. ¿Qué papel juega la docencia en el ejercicio profesional de un LCE?
24. ¿Se identifica como docente? ¿por qué?
25. ¿Qué es lo que distingue a un docente LCE de otros formadores de profesionales de la educación?

***Preguntas suplementarias para LCE jubilados.***

1. ¿Qué es lo que recuerda de los acontecimientos que giraron alrededor de la creación de la licenciatura?
2. ¿Cuáles eran las posturas de docentes, estudiantes y directivos con respecto a la creación de la licenciatura?
3. ¿Qué tipo de consensos se lograron y las tensiones que quedaron irresolubles?
4. ¿Considera que estos acontecimientos incidieron de alguna manera en la formación de las primeras generaciones de LCE y el desarrollo del programa educativo?

## Apéndice 2. Plantilla para recopilar información acerca de los planes de estudio

### *Análisis formal*

Plan de estudios:	
Recursos de análisis:	
Perspectiva curricular:	

Objetivos:
Perfil de ingreso:
Perfil de egreso:
Campo ocupacional:

Contenido con influencia en la formación para la docencia:

Organización:

### *Análisis ideológico*

Origen:
Referentes utilizados:

Lectura del contexto histórico:
Referentes utilizados:

Marco ideológico sociocultural:
Referentes utilizados:

Marco ideológico educativo:
Referentes utilizados:

### *Conclusiones:*

**Apéndice 3. Formato para el diario del entrevistador**

<b>Participante</b>			
<b>Código:</b>			
<b>Fecha:</b>		<b>Lugar:</b>	
<b>Hora de inicio:</b>		<b>Hora de término:</b>	
<b>Apuntes y comentarios sobre el desarrollo de la entrevista.</b>			

#### Apéndice 4. Fragmento de concentrado de respuestas

1. En el contexto familiar y sociocultural en el que creció, ¿qué concepciones se tenían sobre la educación y la docencia?		
Participante	Respuesta	Línea
LCE1		
LCE2		
LCE3		
LCE4		
LCE5		
LCE6		
LCE7		
LCE8		
LCEJ1		
LCEJ2		

2. ¿Qué concepciones tenía antes de entrar a la licenciatura sobre educación y docencia?		
Participante	Respuesta	Línea
LCE1		
LCE2		
LCE3		
LCE4		
LCE5		
LCE6		
LCE7		
LCE8		
LCEJ1		
LCEJ2		

## Apéndice 5. Consentimiento informado

### Universidad Autónoma de Baja California Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo

#### Carta de consentimiento informado

Fecha:

Sirva la presente como manifestación de mi consentimiento voluntario para participar en el proceso de entrevistas pertenecientes a la investigación intitulada: “Identidad Profesional Docente de licenciados en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Baja California”, llevada a cabo por el Mtro. Julio César Reyes Sánchez, estudiante del Doctorado en Ciencias Educativas en el Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California.

Reconozco que se me informó con claridad sobre los objetivos de la investigación, el procedimiento para la realización de las entrevistas y de la plena libertad que poseo para retirar mi participación en cualquier momento. Además de lo anterior, entiendo que la información registrada en audio, video y/o texto escrito sólo se utilizará para los propósitos de esta investigación de forma confidencial y anónima.

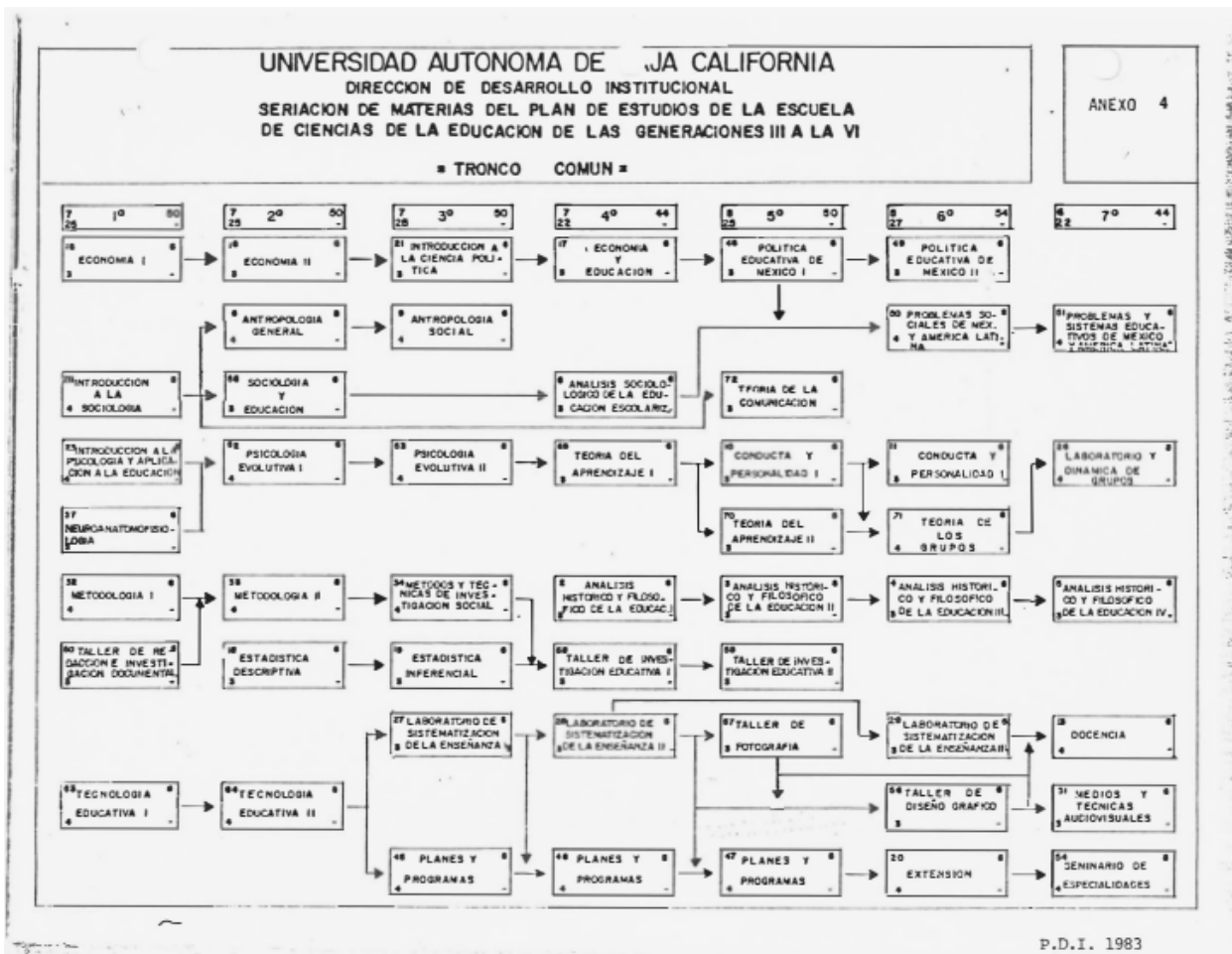
De acuerdo con lo anterior, reitero mi autorización voluntaria e informada para participar en este proceso con la firma del presente documento.

---

Nombre y firma

Apéndice 6. Planes de estudio de la licenciatura en Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas de la UABC.<sup>15</sup>

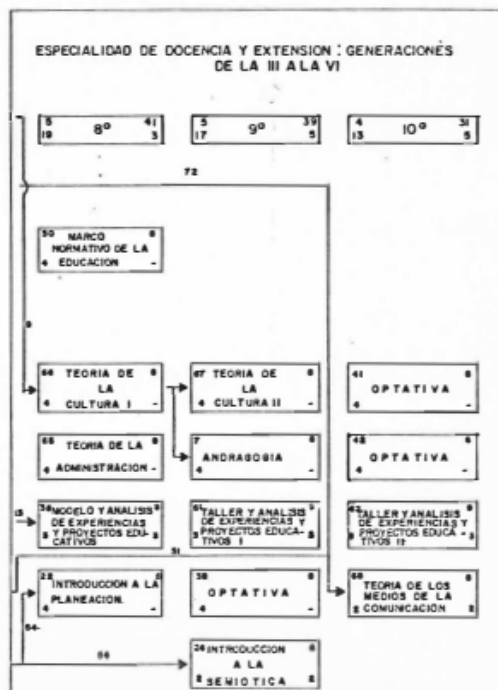
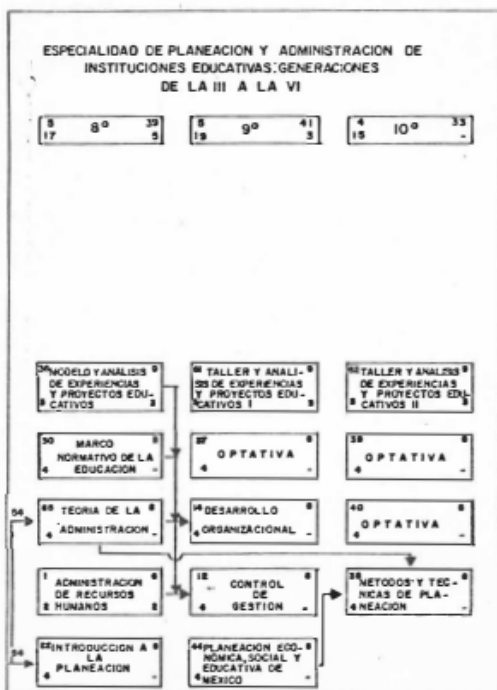
Plan de estudios 1978-2



<sup>15</sup> En esta sección se presentan los mapas curriculares o listas de materias, si se desea consultar la información completa obtenida de cada plan de estudios, puede accederse a través de este enlace: [https://drive.google.com/file/d/1v2\\_e5n\\_Ow6DiiilX\\_WfrYYxp7hho-wn4/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1v2_e5n_Ow6DiiilX_WfrYYxp7hho-wn4/view?usp=sharing)

UNIVERSIDAD AUTONOMA DE CALIFORNIA  
 DIRECCION DE DESARROLLO INSTITUCIONAL  
 SERIACION DE MATERIAS DE LAS ESPECIALIDADES DE PLANEACION Y  
 ADMINISTRACION DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS Y DOCENCIA Y EXTENSION  
 DE LA ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACION

ANEXO 5



P.D.I. 1983

Plan de estudios 1986-2

UNIVERSIDAD AUTONOMA DE BAJA CALIFORNIA								CA-1
Dirección General de Asuntos Académicos								
CARACTERÍSTICAS DE ASIGNATURAS								Escuela
								CIENCIAS DE LA EDUCACION
								Carrera
								LIC. EN CIENCIAS DE LA EDUCACION
								Especialidad
								NINGUNA
								Grado académico
								LICENCIATURA
T	CLAVE	NOMBRE ASIGNATURA	SEM	HC	HP	HE	CREG	REQUISITOS
	130700	INTRODUCCION A LAS CIENCIAS DE LA EDUCACION.	01	0500	0000	0500	10	
	120600	SOCIOLOGIA	01	0400	0000	0400	08	
	120100	ANTROPOLOGIA	01	0400	0000	0400	08	
	110100	PSICOLOGIA Y EDUCACION	01	0400	0000	0400	08	
	100300	INTRODUCCION A LA INVESTIGACION	01	0200	0200	0200	06	
	100900	TALLER DE REDACCION	01	0200	0200	0200	06	
	130600	HISTORIA DEL PENSAMIENTO EDUCATIVO	02	0500	0000	0500	10	
	120700	SOCIEDAD Y EDUCACION	02	0400	0000	0400	08	120600
	120800	TEORIA DE LA COMUNICACION	02	0400	0000	0400	08	
	120200	ECONOMIA	02	0400	0000	0400	08	
	110200	PSICOLOGIA EDUCATIVA I	02	0400	0000	0400	08	110100 FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACION
	101000	TEORIA DEL CONOCIMIENTO	02	0400	0000	0400	08	100300
	130100	CORRIENTES CONTEMPORANEAS EN EDUCACION.	03	0500	0000	0500	10	130600
	120400	POLITICA EDUCATIVA I	03	0400	0000	0400	08	
	131200	TECNOLOGIA EDUCATIVA I	03	0400	0000	0400	08	
	120300	ECONOMIA Y EDUCACION	03	0400	0000	0400	08	120700
	110300	PSICOLOGIA EDUCATIVA II	03	0400	0000	0400	08	
	100400	LOGICA	03	0200	0200	0200	06	101000
	120500	POLITICA EDUCATIVA II	04	0400	0000	0400	08	120600
	131300	TECNOLOGIA EDUCATIVA II	04	0500	0000	0500	10	131200
	090100	ADMINISTRACION	04	0400	0000	0400	08	
	110400	PSICOLOGIA EDUCATIVA III	04	0400	0000	0400	08	
	100100	ESTADISTICA DESCRIPTIVA	04	0200	0200	0200	06	

UNIVERSIDAD AUTONOMA DE BAJA CALIFORNIA  
 Dirección General de Asuntos Académicos

CA-2



Escuela CIENCIAS DE LA EDUCACION  
 Carrera LIC. EN CIENCIAS DE LA EDUCACION  
 Especialidad NINGUNA  
 Grado académico LICENCIATURA

CARACTERISTICAS DE ASIGNATURAS

T	CLAVE	NOMBRE ASIGNATURA	/SEM	HC	HP	HE	CRED	REQUISITOS
	1 0 0 5 0 0	METODOLOGIA I	04	0 4 0 0	0 0 0 0	0 4 0 0	08	
	1 3 1 4 0 0	TECNOLOGIA EDUCATIVA III	05	0 5 0 0	0 0 0 0	0 5 0 0	10	
	0 9 0 9 0 0	PLANEACION	05	0 4 0 0	0 0 0 0	0 4 0 0	08	
	0 9 0 2 0 0	ADMINISTRACION EDUCATIVA I	05	0 4 0 0	0 0 0 0	0 4 0 0	08	090100
	1 1 0 5 0 0	TEORIA DE GRUPOS	05	0 4 0 0	0 0 0 0	0 4 0 0	08	110500
	1 0 0 6 0 0	METODOLOGIA II	05	0 4 0 0	0 0 0 0	0 4 0 0	08	100500
	1 0 0 2 0 0	ESTADISTICA INFERENCIAL	05	0 2 0 0	0 2 0 0	0 2 0 0	06	100100
	1 3 1 0 0 0	PRODUCCION DE MEDIOS EDUCATIVOS	06	0 2 0 0	0 3 0 0	0 2 0 0	07	131400
	1 3 0 3 0 0	DISEÑO DE PROGRAMAS EDUCATIVOS	06	0 4 0 0	0 0 0 0	0 4 0 0	08	131400
	0 9 0 7 0 0	MACRO PLANEACION EDUCATIVA	06	0 4 0 0	0 0 0 0	0 4 0 0	08	090900
	0 9 0 3 0 0	ADMINISTRACION EDUCATIVA II	06	0 4 0 0	0 0 0 0	0 4 0 0	08	090200
	0 9 0 8 0 0	MARCO NORMATIVO DE LA EDUCACION	06	0 4 0 0	0 0 0 0	0 4 0 0	08	
	1 0 0 8 0 0	PROBLEMAS EDUCATIVOS DE MEXICO	06	0 3 0 0	0 2 0 0	0 5 0 0	10	
	1 3 0 2 0 0	DISEÑO CURRICULAR	07	0 4 0 0	0 2 0 0	0 4 0 0	10	130300
	0 9 0 6 0 0	FINANZAS EDUCATIVAS	07	0 4 0 0	0 0 0 0	0 4 0 0	08	
	0 9 0 4 0 0	ADMINISTRACION DE RECURSOS HUMANOS	07	0 3 0 0	0 2 0 0	0 5 0 0	10	
	1 3 0 4 0 0	EDUCACION NO FORMAL	07	0 5 0 0	0 0 0 0	0 5 0 0	10	
	1 0 0 7 0 0	PROBLEMAS EDUCATIVOS DE BAJA CALI - FORNIA.	07	0 3 0 0	0 2 0 0	0 5 0 0	10	100500
	1 3 0 8 0 0	ORGANIZACION ACADEMICA	08	0 4 0 0	0 0 0 0	0 4 0 0	08	130200
	1 3 0 9 0 0	PRACTICAS FORMALES EN EDUCACION	08	0 3 0 0	0 3 0 0	0 6 0 0	12	
	1 3 1 1 0 0	TECNICAS DE PERFECCIONAMIENTO DOCENTE	08	0 5 0 0	0 0 0 0	0 5 0 0	10	
	1 3 0 5 0 0	EXPERIENCIAS EN EDUCACION NO FORMAL	08	0 3 0 0	0 3 0 0	0 6 0 0	12	130400
	0 9 0 5 0 0	EVALUACION DE PROYECTOS EDUCATIVOS	08	0 5 0 0	0 0 0 0	0 5 0 0	10	090600

UNIVERSIDAD AUTONOMA DE BAJA CALIFORNIA  
 FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACION

Plan de estudios 1993-2



**Universidad Autónoma de Baja California**

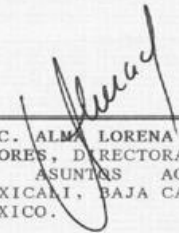
DIRECCION GENERAL DE ASUNTOS ACADEMICOS

CARACTERISTICAS DE ASIGNATURA POR ETAPAS DE FORMACION

ESCUELA: CIENCIAS DE LA EDUCACION  
 CARRERA: LICENCIADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACION  
 GRADO ACADEMICO: LICENCIATURA  
 PLAN: 1993-2

CLAVE	NOMBRE DE LA ASIGNATURA	HC	HL	HT	HPC	HE	CREDITOS	REQUISITOS
<b>ETAPA BASICA</b>								
000001	DERECHO Y SOCIEDAD	04	--	--	--	04	08	
000002	ESPAÑOL Y LITERATURA HISPANOAMERICANA	04	--	--	--	04	08	
000003	ESTADISTICA BASICA	04	--	--	--	04	08	
000004	HISTORIA DE LA CULTURA	04	--	--	--	04	08	
000005	INTRODUCCION AL PENSAMIENTO SOCIAL	04	--	--	--	04	08	
000006	ADMINISTRACION	04	--	--	--	04	08	
000007	INTRODUCCION A LA INVESTIGACION CIENTIFICA	04	--	--	--	04	08	
000008	PRINCIPIOS DE COMUNICACION	04	--	--	--	04	08	
000009	PRINCIPIOS DE ECONOMIA	04	--	--	--	04	08	
000010	PRINCIPIOS DE EDUCACION	04	--	--	--	04	08	
000011	PRINCIPIOS DE PSICOLOGIA	04	--	--	--	04	08	
000012	PRINCIPIOS DE SOCIOLOGIA	04	--	--	--	04	08	
000013	HISTORIA Y FILOSOFIA DEL PENSAMIENTO EDUCATIVO	04	--	--	--	04	08	
000014	INVESTIGACION EDUCATIVA	04	--	--	--	04	08	
	OPTATIVA	--	--	--	--	--	VR	
	OPTATIVA	--	--	--	--	--	VR	
	OPTATIVA	--	--	--	--	--	VR	

Mexicali, Baja California, 21 de Mayo de 1993.  
 "POR LA REALIZACION PLENA DEL HOMBRE"

  
 LIC. ALMA LORENA CAMARENA  
 FLORES, DIRECTORA GENERAL  
 DE ASUNTOS ACADEMICOS,  
 MEXICALI, BAJA CALIFORNIA,  
 MEXICO.

UNIVERSIDAD AUTONOMA  
 DE BAJA CALIFORNIA



Dirección General de  
 Asuntos Académicos





M.C. JESUS FRANCISCO GALAZ  
 FONTES, DIRECTOR DE LA  
 ESCUELA DE CIENCIAS DE LA  
 EDUCACION, MEXICALI, BAJA,  
 CALIFORNIA, MEXICO.



## Universidad Autónoma de Baja California

DIRECCION GENERAL DE ASUNTOS ACADÉMICOS

### CARACTERISTICAS DE ASIGNATURA POR ETAPAS DE FORMACION

ESCUELA: CIENCIAS DE LA EDUCACION  
 CARRERA: LICENCIADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACION  
 GRADO ACADÉMICO: LICENCIATURA  
 PLAN: 1993-2

CLAVE	NOMBRE DE LA ASIGNATURA	HC	HL	HT	HPC	HE	CREDITOS	REQUISITOS
<b>ETAPA DISCIPLINARIA</b>								
000015	DIDACTICA GENERAL	04	--	--	--	04	08	
000016	ECONOMIA DE LA EDUCACION	04	--	--	--	04	08	
000017	ESTADISTICA APLICADA A LA EDUCACION	04	--	--	--	04	08	
000018	PSICOLOGIA EDUCATIVA I	04	--	--	--	04	08	
000019	MARCO NORMATIVO DE LA EDUCACION	04	--	--	--	04	08	
000020	SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL	04	--	--	--	04	08	
000021	PSICOLOGIA EDUCATIVA II	04	--	--	--	04	08	
000022	SOCIEDAD Y EDUCACION	04	--	--	--	04	08	
000023	ADMINISTRACION EDUCATIVA	04	--	--	--	04	08	
000024	DISEÑO CURRICULAR	04	--	--	--	04	08	
000025	TEORIA Y DINAMICA DE GRUPOS	04	--	--	--	04	08	
000026	POLITICA EDUCATIVA EN MEXICO	04	--	--	--	04	08	
000027	PRODUCCION DE MEDIOS	04	--	--	--	04	08	
000028	PLANEACION EDUCATIVA	04	--	--	--	04	08	
	OPTATIVA	--	--	--	--	--	VR	
	OPTATIVA	--	--	--	--	--	VR	
	OPTATIVA	--	--	--	--	--	VR	
	OPTATIVA	--	--	--	--	--	VR	
<b>ETAPA TERMINAL</b>								
	OPTATIVA	--	--	--	--	--	VR	
	OPTATIVA	--	--	--	--	--	VR	
	OPTATIVA	--	--	--	--	--	VR	
	OPTATIVA	--	--	--	--	--	VR	
	OPTATIVA	--	--	--	--	--	VR	
	OPTATIVA	--	--	--	--	--	VR	

Mexicali, Baja California, 21 de Mayo de 1993.  
 "POR LA REALIZACION PLENA DEL HOMBRE"

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA



ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACION

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA



Dirección General de Asuntos Académicos

LIC. ALMA LORENA CAMARENA FLORES, DIRECTORA GENERAL DE ASUNTOS ACADÉMICOS, MEXICALI, BAJA CALIFORNIA, MEXICO.

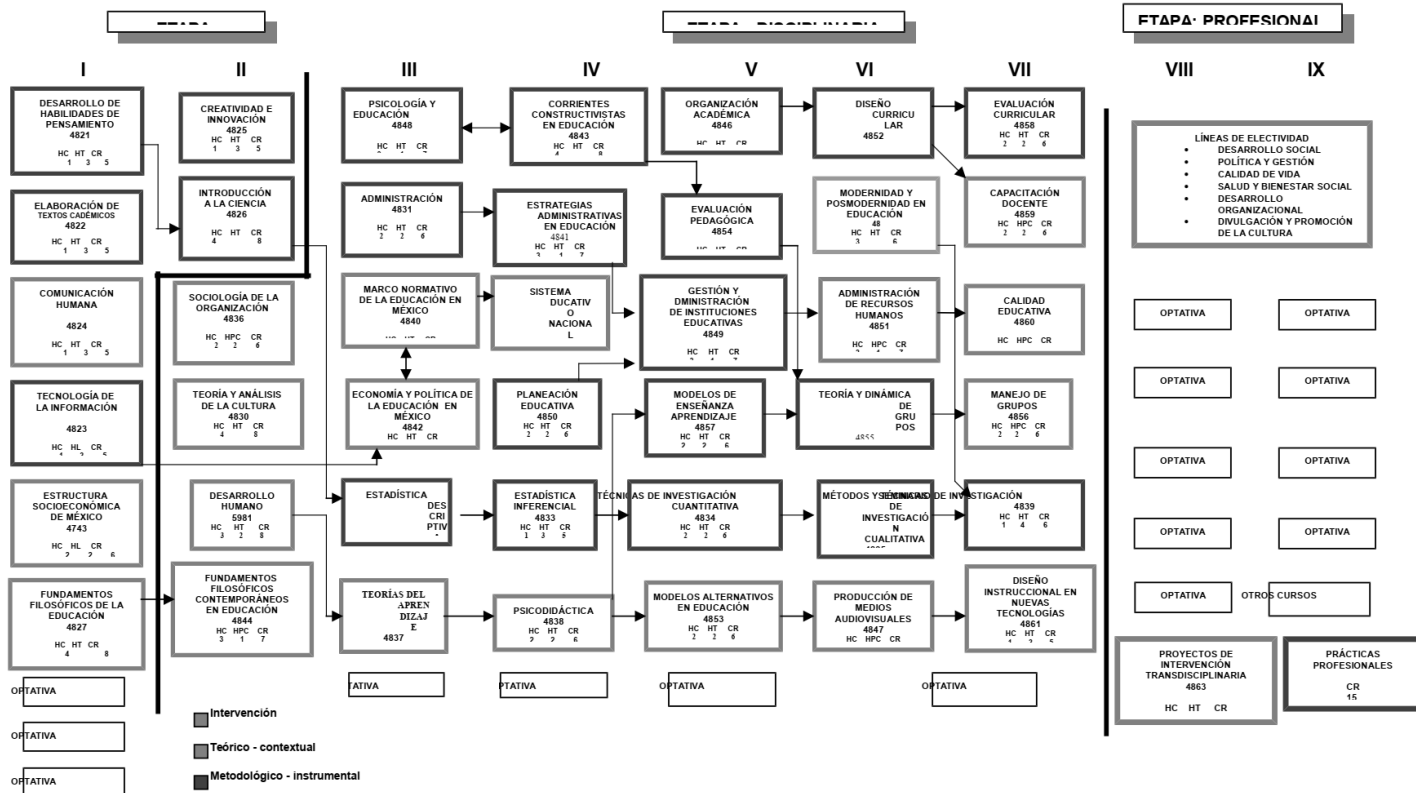
M.C. JESUS FRANCISCO GALAZ FONTES, DIRECTOR DE LA ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACION, MEXICALI, BAJA CALIFORNIA, MEXICO.

Plan de estudios 2003-2

PLAN 2003-2

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA

LICENCIADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



## Plan de estudios 2012-2

**Licenciado en Ciencias de la Educación**  
**Mapa Curricular del Plan de Estudios 2012-2**

ETAPA BÁSICA		ETAPA DISCIPLINARIA				ETAPA TERMINAL	
1	2	3	4	5	6	7	8
<b>ESTRUCTURA SOCIOECONÓMICA DE MÉXICO</b> C T CR 2 2 6 ÁREA: PLANEACION Y DESARROLLO CURRICULAR	<b>ESTADÍSTICA DESCRIPTIVA</b> C T CR 2 2 6 ÁREA: INVESTIGACION EDUCATIVA	<b>PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN</b> C T CR 2 2 6 ÁREA: FORMACION PEDAGOGICA	<b>PLANEACIÓN EDUCATIVA</b> C T CR 2 2 6 ÁREA: PLANEACION Y DESARROLLO CURRICULAR	<b>ORGANIZACIÓN ACADÉMICA</b> C T CR 2 2 6 ÁREA: PLANEACION Y DESARROLLO CURRICULAR U.A. INTEGRADORA	<b>TEORÍA CURRICULAR</b> C T CR 2 2 6 ÁREA: PLANEACION Y DESARROLLO CURRICULAR	<b>DISEÑO CURRICULAR</b> C T CR 2 2 6 ÁREA: PLANEACION Y DESARROLLO CURRICULAR U.A. INTEGRADORA	<b>EVALUACIÓN CURRICULAR</b> C T CR 2 2 6 ÁREA: PLANEACION Y DESARROLLO CURRICULAR
<b>DESARROLLO DE HABILIDADES EN DOCUMENTACION DIGITAL E INFORMACION</b> C T CR 2 2 6 ÁREA: INVESTIGACION EDUCATIVA	<b>DESARROLLO HUMANO</b> C T CR 2 2 6 ÁREA: FORMACION PEDAGOGICA	<b>MARCO NORMATIVO DE LA EDUCACIÓN</b> C T CR 2 2 6 ÁREA: PLANEACION Y DESARROLLO CURRICULAR	<b>ESTRATEGIAS ADMINISTRATIVAS EN EDUCACIÓN</b> C T CR 2 2 6 ÁREA: ADMINISTRACION Y GESTION EDUCATIVA	<b>ADMINISTRACION DE RECURSOS HUMANOS</b> C T CR 3 1 7 ÁREA: ADMINISTRACION Y GESTION EDUCATIVA	<b>GESTION Y ADMINISTRACIÓN DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS</b> C T CR 2 2 6 ÁREA: ADMINISTRACION Y GESTION EDUCATIVA U.A. INTEGRADORA	<b>ESTRATEGIAS GRUPALES DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE</b> C T CR 2 2 6 ÁREA: FORMACION PEDAGOGICA	<b>FORMACION Y CAPACITACIÓN DOCENTE</b> C T CR 2 2 6 ÁREA: FORMACION PEDAGOGICA U.A. INTEGRADORA
<b>COMUNICACION ORAL Y ESCRITA</b> C T CR 2 2 6 ÁREA: INVESTIGACION EDUCATIVA	<b>ADMINISTRACION</b> C T CR 2 2 6 ÁREA: ADMINISTRACION Y GESTION EDUCATIVA	<b>ECONOMÍA Y POLÍTICA DE LA EDUCACIÓN</b> C T CR 2 2 6 ÁREA: PLANEACION Y DESARROLLO CURRICULAR	<b>SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL</b> C T CR 3 1 7 ÁREA: ADMINISTRACION Y GESTION EDUCATIVA	<b>INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE</b> C T CR 2 2 6 ÁREA: FORMACION PEDAGOGICA	<b>PROCESOS GRUPALES DE APRENDIZAJE</b> C T CR 2 2 6 ÁREA: FORMACION PEDAGOGICA	<b>PROYECTOS DE INTERVENCIÓN TRANSDISCIPLINARIA</b> C T CR 2 2 6 ÁREA: INVESTIGACION EDUCATIVA	<b>OPTATIVA</b> C T CR
<b>DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO</b> C T CR 2 2 6 ÁREA: INVESTIGACION EDUCATIVA	<b>ÉTICA Y RESPONSABILIDAD SOCIAL</b> C T CR 2 2 6 ÁREA: INVESTIGACION EDUCATIVA	<b>COMUNICACIÓN Y TECNOLOGÍAS EN EDUCACIÓN</b> C T CR 2 2 6 ÁREA: FORMACION PEDAGOGICA	<b>EVALUACIÓN EDUCATIVA</b> C T CR 2 2 6 ÁREA: PLANEACION Y DESARROLLO CURRICULAR U.A. INTEGRADORA	<b>METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN</b> C T CR 2 2 6 ÁREA: INVESTIGACION EDUCATIVA	<b>INVESTIGACIÓN EDUCATIVA</b> C T CR 2 2 6 ÁREA: INVESTIGACION EDUCATIVA	<b>OPTATIVA</b> C T CR	<b>OPTATIVA</b> C T CR
<b>INTRODUCCIÓN AL PENSAMIENTO CIENTÍFICO</b> C T CR 2 2 6 ÁREA: INVESTIGACION EDUCATIVA	<b>INTRODUCCIÓN A LAS CIENCIAS SOCIALES</b> C T CR 2 2 6 ÁREA: INVESTIGACION EDUCATIVA	<b>FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS DE LA EDUCACIÓN</b> C T CR 2 2 6 ÁREA: FORMACION PEDAGOGICA	<b>FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS CONTEMPORÁNEOS DE LA EDUCACIÓN</b> C T CR 2 2 6 ÁREA: FORMACION PEDAGOGICA	<b>CORRIENTES CONSTRUCTIVISTAS EN EDUCACIÓN</b> C T CR 2 2 6 ÁREA: FORMACION PEDAGOGICA	<b>DISEÑO DE PROGRAMAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE</b> C T CR 2 2 6 ÁREA: FORMACION PEDAGOGICA U.A. INTEGRADORA	<b>OPTATIVA</b> C T CR	<b>OPTATIVA</b> C T CR
	<b>OPTATIVA</b> C T CR	<b>PROCESOS BÁSICOS DE ENSEÑANZA</b> C T CR 2 2 6 ÁREA: FORMACION PEDAGOGICA	<b>OPTATIVA</b> C T CR	<b>PRÁCTICA Y PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE</b> C T CR 2 2 6 ÁREA: FORMACION PEDAGOGICA	<b>SISTEMAS DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD</b> C T CR 2 2 6 ÁREA: ADMINISTRACION Y GESTION EDUCATIVA	<b>OPTATIVA</b> C T CR	<b>OPTATIVA</b> C T CR
<b>OPTATIVA</b> C T CR	<b>OPTATIVA</b> C T CR	<b>OPTATIVA</b> C T CR	<b>OPTATIVA</b> C T CR	<b>OPTATIVA</b> C T CR	<b>OPTATIVA</b> C T CR	<b>OPTATIVA</b> C T CR	<b>PRÁCTICAS PROFESIONALES</b> 15 CRÉDITOS
		<b>OPTATIVA</b> C T CR					

	Área de conocimiento Planeación y Desarrollo Curricular		Área de conocimiento Formación Pedagógica
	Área de conocimiento Investigación Educativa		Área de conocimiento Administración y Gestión Educativa
	Unidad de Aprendizaje Integradora		

Plan de estudios 2022-2

Etapa Básica										Etapa Disciplinaria										Etapa Terminal																																												
Tronco Común					I					II					III					IV					V					VI					VII					VIII																								
<b>Tecnologías para la Generación del Conocimiento</b> 38910					<b>Formación Ciudadana y Diversidad</b> 38916					<b>Filosofía del Pensamiento Educativo</b> 40404					<b>Corrientes Contemporáneas y Alternativas en Educación</b> 40410					<b>Didáctica</b> 40416					<b>Intervención Didáctica</b> 40422					<b>Orientación Educativa y Tutoría</b> 40428					<b>Formación y Profesionalización Docente</b> 40434																													
HC	HL	HT	HPC	CR	HC	HL	HT	HPC	CR	HC	HL	HT	HPC	CR	HC	HL	HT	HPC	CR	HC	HL	HT	HPC	CR	HC	HL	HT	HPC	CR	HC	HL	HT	HPC	CR	HC	HL	HT	HPC	CR	HC	HL	HT	HPC	CR	HC	HL	HT	HPC	CR															
2	--	2	--	6	2	--	2	--	6	2	--	2	--	6	2	--	--	2	6	2	--	2	--	6	2	--	3	1	8	2	--	--	2	6	2	--	2	--	6	2	--	2	--	6																				
<b>Pensamiento Científico en las Ciencias Sociales y Humanidades</b> 38911					<b>Estadística para las Ciencias Sociales</b> 38917					<b>Educación y Sociología</b> 40405					<b>Procesos y Estrategias Administrativas en Educación</b> 40411					<b>Liderazgo y Gestión de Instituciones Educativas</b> 40417					<b>Enfoques Emergentes en Educación</b> 40423					<b>Educación Comunitaria</b> 40429					<b>Certificación y Acreditación de Calidad en Organizaciones Educativas</b> 40435																													
HC	HL	HT	HPC	CR	HC	HL	HT	HPC	CR	HC	HL	HT	HPC	CR	HC	HL	HT	HPC	CR	HC	HL	HT	HPC	CR	HC	HL	HT	HPC	CR	HC	HL	HT	HPC	CR	HC	HL	HT	HPC	CR	HC	HL	HT	HPC	CR	HC	HL	HT	HPC	CR															
2	--	2	--	6	2	--	2	--	6	2	--	2	--	6	2	--	--	2	6	2	--	--	2	6	2	--	2	--	6	2	--	4	--	8	2	--	2	--	6	2	--	2	--	6																				
<b>Introducción a las Ciencias Sociales</b> 38912					<b>Comprensión y Redacción de Textos Académicos</b> 38918					<b>Teorías Psico pedagógicas del Aprendizaje</b> 40406					<b>Evaluación del Aprendizaje</b> 40412					<b>Planeación Educativa</b> 40418					<b>Diseño de Programas de Curso</b> 40424					<b>Diseño Curricular</b> 40425					<b>Evaluación curricular</b> 40436																													
HC	HL	HT	HPC	CR	HC	HL	HT	HPC	CR	HC	HL	HT	HPC	CR	HC	HL	HT	HPC	CR	HC	HL	HT	HPC	CR	HC	HL	HT	HPC	CR	HC	HL	HT	HPC	CR	HC	HL	HT	HPC	CR	HC	HL	HT	HPC	CR	HC	HL	HT	HPC	CR															
3	--	--	--	6	2	--	2	--	6	2	--	2	--	6	1	--	3	--	5	2	--	1	1	6	2	--	2	--	6	2	--	4	--	8	2	--	2	--	6	2	--	2	--	6																				
<b>Estrategias de Comunicación Oral</b> 38913					<b>Desarrollo Humano y Transculturalidad</b> 38919					<b>Políticas Educativas</b> 40407					<b>Equidad, Diversidad e Inclusión Educativa</b> 40413					<b>Organización Académica</b> 40419					<b>Teoría Curricular</b> 40425					<b>Modalidades Educativas Mediadas por TIC</b> 40431					<b>Diseño y Mediación Tecnopedagógica</b> 40437																													
HC	HL	HT	HPC	CR	HC	HL	HT	HPC	CR	HC	HL	HT	HPC	CR	HC	HL	HT	HPC	CR	HC	HL	HT	HPC	CR	HC	HL	HT	HPC	CR	HC	HL	HT	HPC	CR	HC	HL	HT	HPC	CR	HC	HL	HT	HPC	CR	HC	HL	HT	HPC	CR															
2	--	2	--	6	2	--	1	--	5	2	--	2	--	6	2	--	2	--	6	2	--	2	--	6	2	--	2	--	6	2	--	2	--	6	2	--	2	--	6	2	--	4	--	8																				
<b>Ética y Responsabilidad Social</b> 38914					<b>Desarrollo de Habilidades Socioemocionales</b> 38920					<b>Bases Teóricas de la Tecnología Educativa</b> 40408					<b>Sistema Educativo Nacional</b> 40414					<b>Innovación Educativa y Tecnología en el Aula</b> 40420					<b>TIC y Entornos Emergentes de Aprendizaje</b> 40426					<b>Gestión y Desarrollo del Talento Humano</b> 40432					<b>Optativa</b>																													
HC	HL	HT	HPC	CR	HC	HL	HT	HPC	CR	HC	HL	HT	HPC	CR	HC	HL	HT	HPC	CR	HC	HL	HT	HPC	CR	HC	HL	HT	HPC	CR	HC	HL	HT	HPC	CR	HC	HL	HT	HPC	CR	HC	HL	HT	HPC	CR	HC	HL	HT	HPC	CR	HC	HL	HT	HPC	CR										
2	--	2	--	6	2	--	1	--	5	3	--	--	--	6	2	--	2	--	6	2	--	2	--	6	2	--	2	--	6	2	--	2	--	6	2	--	2	--	6	--	--	--	--	Vr																				
<b>Investigación Documental</b> 38915					<b>Optativa</b>					<b>Fundamentos Científicos de la Investigación Educativa</b> 40409					<b> Marcos Teóricos y Conceptuales de la Investigación Educativa</b> 40415					<b>Metodología de la Investigación Educativa</b> 40421					<b>Investigación Educativa</b> 40427					<b>Taller de la Divulgación y Comunicación de la Investigación Educativa</b> 40433					<b>Optativa</b>																													
HC	HL	HT	HPC	CR	HC	HL	HT	HPC	CR	HC	HL	HT	HPC	CR	HC	HL	HT	HPC	CR	HC	HL	HT	HPC	CR	HC	HL	HT	HPC	CR	HC	HL	HT	HPC	CR	HC	HL	HT	HPC	CR	HC	HL	HT	HPC	CR	HC	HL	HT	HPC	CR	HC	HL	HT	HPC	CR										
2	--	2	--	6	--	--	--	--	Vr	2	--	2	--	6	3	--	--	--	6	2	--	2	2	8	2	--	2	--	6	2	--	2	--	6	2	--	2	--	6	--	--	--	--	Vr																				
<b>Optativa</b>					<b>Optativa</b>					<b>Optativa</b>					<b>Optativa</b>					<b>Optativa</b>					<b>Optativa</b>					<b>Prácticas Profesionales 10 CR</b>																																		
HC	HL	HT	HPC	CR	HC	HL	HT	HPC	CR	HC	HL	HT	HPC	CR	HC	HL	HT	HPC	CR	HC	HL	HT	HPC	CR	HC	HL	HT	HPC	CR	HC	HL	HT	HPC	CR	HC	HL	HT	HPC	CR	HC	HL	HT	HPC	CR	HC	HL	HT	HPC	CR	HC	HL	HT	HPC	CR	HC	HL	HT	HPC	CR					
--	--	--	--	Vr	--	--	--	--	Vr	--	--	--	--	Vr	--	--	--	--	Vr	--	--	--	--	Vr	--	--	--	--	Vr	--	--	--	--	Vr	--	--	--	--	Vr	--	--	--	--	Vr	--	--	--	--	Vr	--	--	--	--	Vr	--	--	--	--	Vr					
<b>Optativa</b>					<b>Optativa</b>					<b>Optativa</b>					<b>Optativa</b>					<b>Optativa</b>					<b>Optativa</b>					<b>Proyectos de Vinculación con Valor en Créditos 2CR</b>																																		
HC	HL	HT	HPC	CR	HC	HL	HT	HPC	CR	HC	HL	HT	HPC	CR	HC	HL	HT	HPC	CR	HC	HL	HT	HPC	CR	HC	HL	HT	HPC	CR	HC	HL	HT	HPC	CR	HC	HL	HT	HPC	CR	HC	HL	HT	HPC	CR	HC	HL	HT	HPC	CR	HC	HL	HT	HPC	CR	HC	HL	HT	HPC	CR	HC	HL	HT	HPC	CR
--	--	--	--	Vr	--	--	--	--	Vr	--	--	--	--	Vr	--	--	--	--	Vr	--	--	--	--	Vr	--	--	--	--	Vr	--	--	--	--	Vr	--	--	--	--	Vr	--	--	--	--	Vr	--	--	--	--	Vr	--	--	--	--	Vr	--	--	--	--	Vr	--	--	--	--	Vr

**ÁREAS DE CONOCIMIENTO**

- Pedagógica
- Gestión Curricular
- Tecnología Educativa
- Investigación Educativa
- Política, Administración y Liderazgo Educativo

Unidad de Aprendizaje Integradora

Equivalencia con Plan 2012-2

— Seriación obligatoria  
-- Seriación recomendada

Prácticas Profesionales 10 CR

Proyectos de Vinculación con Valor en Créditos 2CR