

## IDENTIDAD Y TRABAJO DOCENTE: NECESIDADES DE FORMACIÓN DE LAS Y LOS MAESTROS EN CIUDAD JUÁREZ

### IDENTITY AND TEACHING: NEEDS OF TEACHER TRAINING IN JUAREZ CITY

Evangelina Cervantes Holguín<sup>1</sup>  
[evangelina.cervantes@uacj.mx](mailto:evangelina.cervantes@uacj.mx)

Pavel Roel Gutiérrez Sandoval  
[pavel.gutierrez@uacj.mx](mailto:pavel.gutierrez@uacj.mx)

#### RESUMEN

El presente trabajo tiene como propósito, presentar algunos hallazgos de la investigación realizada sobre las trayectorias formativas y condiciones de inserción docente de un grupo de egresados de una universidad pública en Ciudad Juárez, Chihuahua. Los resultados construyen una ruta de exploración empírica, que indaga acerca de la trama que adquieren los procesos de formación y trabajo de las y los egresados que incursionan en la docencia del nivel básico, sus relatos y entrevistas narrativas posibilitan la definición de sus necesidades de formación y el marco discursivo que sostiene la construcción identitaria. El estudio toma como referentes teórico-metodológicos el desarrollo profesional docente y el paradigma interpretativo. Se concluye que las y los egresados se han configurado en un grupo singular, que gradualmente ha incorporado modelos de actuación y marcos de referencia ante la ausencia de ciertos saberes profesionales,

#### ABSTRACT

The paper aims at presenting some research findings on the formative trajectories and conditions for teaching insertion of a group of graduates from a public university in Ciudad Juárez, Chihuahua. The results build up a route of empirical exploration on the network of processes of formation and work of graduates who teach at basic levels, their stories and interviews allowed the definition of their formation needs and the discursive frame that sustains the construction of their identity. The theoretical and methodological referents the study assumes are those of the professional teaching development and the interpretative paradigm. The paper concludes that the graduates have set up a particular group that, in time, has incorporated models of performance and reference frames to fill the absence of certain professional knowledge, and consequently it needs concrete mechanisms for permanent upgrading and

---

<sup>1</sup> Evangelina Cervantes Holguín Cervantes. Licenciada en Educación Preescolar, Licenciada en Derecho, maestra en Desarrollo Educativo y Doctora en Educación. Además cuenta con una Especialidad de Género y Educación y un posdoctorado en administración de presupuestos y gestión de planteles. Actualmente es profesora-Investigadora en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, así como miembro del Sistema Nacional de Investigadores.

por lo que requieren de mecanismos updating.  
concretos de capacitación y actualización  
permanentes.

**Palabras claves:** identidad docente,  
actualización, trabajo docente,  
formación universitaria en Educación

**Keywords:** teaching identity, updating,  
teaching work, university formation in  
education

## INTRODUCCIÓN

El presente trabajo tiene como propósito presentar algunos hallazgos de la investigación realizada sobre las trayectorias formativas y condiciones de inserción docente de las y los egresados de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ), que se incorporan a la docencia en los servicios educativos del nivel básico en la región. El ejercicio mayor pretende valorar la pertinencia del Programa de la Licenciatura en Educación (PLE) a partir de las experiencias formativas y laborales de sus egresados, a fin de reorientar el currículo y definir sus posibles adecuaciones.

Actualmente, las Instituciones de Educación Superior (IES) han puesto en marcha una serie de actividades para evaluar la pertinencia y relevancia de su oferta educativa. Los estudios de seguimiento, de trayectoria, de desempeño, entre otros, han permitido a las universidades no sólo la revisión permanente de sus programas de pregrado y posgrado, sino justificar los apoyos gubernamentales en atención a los requerimientos en su contexto institucional específico –personal académico, estudiantes, planes de estudio, servicios de apoyo al aprendizaje, mecanismo para la vinculación y extensión, investigación, infraestructura, gestión administrativa y financiamiento.

En el caso de la UACJ, estudios como el Padrón de Egreso, el Seguimiento de egresados a dos años, el Seguimiento de Egresados a cinco años y el Estudio de empleadores, constituyen el insumo para valorar la oferta del pregrado, mientras que el Padrón y el Seguimiento de Graduados a dos años se orientan a evaluar la oferta educativa del posgrado. Estas acciones se disponen “para establecer las estrategias que permitan el desarrollo de los programas propuestos por el Plan Institucional de Desarrollo (PIDE) y con ello dar cumplimiento a la misión universitaria, además, estudia en forma sistemática a la UACJ, a fin de definir las transformaciones necesarias que en el corto, mediano y largo plazo lleven al cumplimiento de la visión institucional” (UACJ,

2012, pág. 1).

A nivel internacional, el desarrollo profesional de las y los docentes se caracteriza por la falta de correspondencia entre la formación inicial y los procesos de actualización; la contradicción entre los discursos innovadores acerca de los modos de enseñanza y la realizada de los programas de formación docente que emplean métodos anquilosados; así como, la ruptura entre la teoría y la realidad educativa (Duhald y Cardelli, 2009, en Lozano Andrade & Mercado Cruz, 2011).

En este sentido, la OREALC-UNESCO (2012) recomienda a los gobiernos latinoamericanos seis acciones para la formación continua del profesorado: 1. Asegurar al profesorado el derecho a una formación continua relevante y pertinente, centrada en la formación integral y en los aprendizajes de los estudiantes; 2. Asegurar impactos significativos de la formación continua en las prácticas de enseñanza y en los aprendizajes de los estudiantes; 3. Construir trayectorias de desarrollo profesional distinguiendo etapas en la vida del docente; 4. Implementar mecanismos de regulación de la oferta de formación continua, con el fin de asegurar su calidad y relevancia; 5. Promover el aprendizaje colaborativo en el contexto escolar, y; 6. Regular la pertinencia de la oferta de postgrados.

En relación con la acción tres, este estudio parte del supuesto que considera necesidades diferenciadas entre las y los docentes. Así, es probable que las y los profesores principiantes necesiten múltiples apoyos que faciliten su inserción profesional, desde programas de mentoría o propuestas de desarrollo profesional temprano.

El Primer Seguimiento de egresados de la LE (UACJ, 2012) contó con la participación de 226 de 538 egresados, de los cuales el 73.5% realiza alguna actividad laboral. De este grupo, el 86.1% (143) lo realizaban en el ámbito educativo: 65% en el sector público, 32.9% en el privado y 2.1% en el sector social. Del mismo grupo, el 88.8% se desempeña en el ámbito de la educación formal y el 76.9% realiza actividades de docencia. De éstos 110 docentes, el 86.4% trabajaba en el nivel básico, que incluye 15.8% en preescolar, 77.9% en primaria y 6.3% en secundaria. En relación con sus procesos de formación, sólo el 36.7% participa en actividades de educación continua, de los cuales el 8% inician estudios de posgrado, el 2.2% una segunda carrera, el

12.4% diplomados y el 14.2 cursos y talleres.

Bajo este escenario, el ejercicio investigativo tiene como propósito identificar las necesidades de formación de las y los docentes de educación básica –egresados de la UACJ-, que emergen de sus procesos identitarios y de inserción profesional.

### **Marco teórico**

Analizar los procesos formativos y de trabajo docente, implica definir un marco teórico de referencia que posibilite el diálogo y la reflexión sobre una realidad concreta. Para el estudio se tomó como punto de partida el cruce entre los procesos formativos, la inserción al trabajo docente (Marcelo & Vaillant, 2009) y la formación docente en los contextos universitarios.

En México, la participación de las universidades en los programas de formación docente constituye un asunto controvertible, dado que se entiende como un espacio reservado para las escuelas normales. En el presente se intenta rebasar dicha discusión y centrarse en los procesos de formación -instituidos en los contextos universitarios-, así como la construcción de la identidad de un grupo docente no normalista.

Para Rojas Moreno y Sandoval Montaña (2005) la formación docente generada en las universidades alude a la noción de Formación Universitaria en Educación, que hace referencia específica (...) a aquellas instituciones formadoras que difieren de la formación ofrecida en las escuelas normales (formación docente en el nivel básico), porque se orientan a una preparación basada en el conocimiento amplio de temas y problemas educativos, abordados a partir de referentes multidisciplinarios (psicológicos, sociológicos, antropológicos, históricos, filosóficos) y con enfoques teórico-metodológicos diversos (pág. 478).

En el mundo actual, la profesión docente refiere a una construcción personal y colectiva. Ser docente rebasa el sentido personal para configurarse en una red de significados compartidos, que intentan consolidarse ante la falta de valoración social, el resquebrajamiento del ejercicio profesional y una crisis de identidad. De este modo, la identidad docente resulta de la composición entre diversos elementos: clase social, nacionalidad, etnia, edad, relaciones de género, regímenes de poder, procesos formativos e institucionales, entre otros que dotan de singularidad a la persona y a la profesión.

Según Esteve (2003, en Marcelo y Vaillant, 2009) la profesión docente se realiza en un marco de exigencias no sólo pedagógicas, sino sociales, políticas y culturales. Así la identidad docente emerge en: un contexto macro, en donde se presenta un aumento de exigencias profesionales; b) un contexto de aula, con determinadas necesidades curriculares y una fragmentación del rol docente; c) un contexto político-administrativo, en atención a las reformas educativas.

El grupo de profesores bajo estudio se caracteriza por su recién ingreso a la docencia, por lo que se presupone viven una etapa de “tensiones y aprendizajes intensivos en contextos realmente desconocidos” (Marcelo & Vaillant, 2009, pág. 49) que requiere de estrategias de acompañamiento para su desarrollo profesional.

Al respecto, se intenta orientar el esfuerzo a la generación de una propuesta pertinente de educación continua; no obstante, con frecuencia se observan dos perspectivas: una que asume la insuficiencia natural de la formación inicial, que hace necesaria la implementación de medidas compensatorias para subsanar las carencias y debilidades del profesorado, y otra fundada en la noción del desarrollo profesional docente, desde la cual se alude a la formación docente como un proceso que ocurre a lo largo de toda la vida (Ávalos, 2007).

### **Metodología**

Considerando los propósitos del estudio, se recurrió al método descriptivo y al estudio de casos bajo el paradigma interpretativo-comprensivo. Para Scribano (2007)

Las instituciones educativas, o campos de práctica, se conciben como escenarios donde se confrontan procesos de apropiación de conocimientos y se produce saber pedagógico. En el enfoque comprensivo interpretativo, el aula, la escuela, el mundo mismo son fuentes de investigación de donde emergen problemas relacionados con la enseñanza, el aprendizaje y los procesos formativos (pág. 197).

Para efectos de esta exposición, se recupera la información del primer seguimiento de egresados realizado en el periodo del 2011 al 2012, los diagnósticos del Primer Foro de estudiantes y egresados del PLE, además de las entrevistas a egresados que desempeñan actividades docentes en los sistemas públicos de la región. El material primario para la investigación constituyó un campo fértil para analizar los estados subjetivos que, expresados a partir de relatos y narrativas, muestran cómo las y los

docentes en el contexto de su realidad cotidiana van trazando su identidad y trayectos formativos.

El análisis de los datos se realizó considerando las sugerencias de Álvarez-Gayou (2005), lo que implicó capturar, transcribir, ordenar, codificar e integrar la información, a fin de tejer una explicación teórico-práctica sobre el objeto de estudio.

### **Presentación y discusión de resultados**

Los resultados se organizaron en tres categorías: la primera se ocupa de las percepciones relacionadas con actividades inherentes a la formación recibida; la segunda analiza la experiencia personal en distintos espacios de inserción laboral; y, finalmente, la tercera aborda los procesos de formación continua en que las y los docentes participan.

Referente a la formación profesional recibida, las y los egresados reconocen en el PLE las siguientes fortalezas: la pertinencia del Plan de Estudio; la utilidad de materias relacionadas con la pedagogía, la didáctica, la formulación de proyectos –en especial de aquellas que fomentan el acercamiento al ejercicio profesional-; la elaboración de material didáctico; el carácter multidisciplinar de la docencia; la experiencia profesional y trayectoria académica del profesorado, así como la modalidad de acompañamiento docente en las prácticas profesionales. Entre las debilidades se encuentra la presencia de profesores con mínimas competencias docentes, la duplicidad de contenidos, un perfil de egreso indefinido, la definición de áreas terminales y el aparente desinterés de la universidad por sus egresados.

Relativo a la inserción docente, los egresados de la UACJ gradualmente se han colocado como docentes de educación inicial, básica, medio superior y superior, en los sistemas de educación pública y privada de la región. En relación con la educación básica, las experiencias laborales de los egresados de la LE –en los subsistemas federal y estatal- reflejan multitud de dificultades que van desde discriminación para conseguir un interinato, mantener el empleo, la falta de oportunidad para presentar el examen de oposición, hasta la negativa para aspirar a puestos administrativos.

Para algunos la estrategia de supervivencia laboral se ha generado en dos sentidos: uno, mediante la formación continua, ya sea participando en cursos y talleres oficiales de actualización, realizando una segunda carrera –preferentemente en la Escuela

Normal Superior- y participando en estudios de posgrado; otro, presentando uno de los dos exámenes ofrecidos por el Ceneval, ya sea para acreditar la Licenciatura en Educación Preescolar (Acuerdo 357) o la Licenciatura en Educación Primaria (Acuerdo 286) (Ceneval, 2013).

Cabe destacar el carácter endógeno de la educación continua, esto derivado de una política educativa que privilegia la formación docente en espacios y programas autorizados; por ejemplo, las y los egresados que incursionan en la docencia prefieren aquellos cursos, diplomados y posgrados que garantizan valor escalafonario según los criterios del Programa de Carrera Magisterial –para el profesorado federal- y los requerimientos del Programa de Estímulos al Desempeño Laboral –para el profesorado estatal.

Con frecuencia, dichos cursos tienen como único referente las implicaciones de la reforma y la sensibilización, entre el profesorado, de determinadas actuaciones que trastocan la gestión del aula y la escuela. Con todo, en el marco de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), se han modificado paulatinamente los rasgos del Programa Nacional de Actualización de Profesores, manteniendo dos tipos de oferta: una, dirigida al profesorado con el ánimo de comunicar las modificaciones curriculares; y otra, incluida en el Catálogo Nacional de Formación Continua, que abre una gama de opciones en las didácticas especiales, el desarrollo del alumno, la atención a la diversidad, entre otras áreas de interés (OREALC-UNESCO, 2012); sin embargo, para Lozano Andrade y Mercado Cruz (2011) la política educativa ha “subordinado la formación docente a las necesidades de las reformas educativas (...) [y] la participación de los profesores se ha restringido al papel de ejecutores” (pág. 48).

La valoración de la oferta educativa en la formación continua entre las y los docentes se encuentra dividida. Un grupo opina que los cursos son positivos, dado que permiten la actualización de los saberes, el intercambio de puntos de vista y estrategias de trabajo, así como la incorporación de nuevos conocimientos. Por su parte, otro grupo manifiesta descontento ante los mismos, en términos de una oferta repetitiva y vana que fomenta la simulación.

Sobre este rubro, la OREALC-UNESCO (2012) señala que “La disposición positiva frente a la educación continua de los profesores propicia que sean consumidores de

cursos y talleres aunque siguen reportando su insatisfacción con la relevancia de los aprendizajes que logran, ya sea por la distancia respecto a sus necesidades prácticas o bien por la inaplicabilidad en contexto escolares rígidos, no solo por los currículos prescriptivos, sino por las condiciones de trabajo y por las rutinas de control burocrático que inhiben la adaptación” (pág. 69).

La formación docente inicial y continua se entrecruza en una ruta de desarrollo profesional, que denota un autodidactismo en las y los egresados. En opinión del profesorado, esta condición de aprendizaje autodirigido fue producto de su formación universitaria, lo que les ha permitido solventar los topes contra la pared, presente en la cotidianeidad de la vida escolar. Según Lozano Andrade y Mercado Cruz (2011)

El sujeto que se inserta en la docencia se va formando en ella a través de la práctica. Podría decirse que se forma con la mediación de la racionalidad práctica o de la experiencia de la vida cotidiana, en el ensayar y corregir constante (pág. 29).

Esta ruta encuentra eco en los discursos de las y los docentes, quienes refieren a actitudes éticas de compromiso con sus estudiantes, responsabilidad con el trabajo y voluntad hacia la propia formación. Según la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura (2013)

La actividad pedagógica, por su propia condición portadora del conocimiento social acumulado –pero también por los permanentes avances en materia de metodologías pedagógicas– exige de los profesionales una actividad de formación y actualización profesional continua (...) Por ello, hoy el docente no debe dejar de ser estudiante, y esta es una condición para la sustentabilidad de la calidad educativa (pág. 63).

Se identifican como necesidades de formación aquellas competencias profesionales relacionadas con el trabajo grupal, la incorporación de los dispositivos diferenciales de trabajo, de planeación, seguimiento y evaluación, el análisis de los planes y programas, además de la elaboración de material y recursos didácticos.

Finalmente, se observa confusión entre los procesos de formación inicial, actualización y superación profesional con la nivelación pedagógica, en tanto que algunos egresados han elegido estudiar cursos aislados, diplomados y posgrados con el propósito de compensar la ausencia de perfil.

## CONCLUSIONES

Los resultados plantean serios retos en torno a la configuración de la propuesta institucional, a la luz de la realidad laboral de las y los egresados. Referente al PLE, en el discurso se defiende la oferta educativa de un programa flexible, abierto y genérico; mientras, en los hechos se observa un avance gradual en la colocación de las y los egresados en puestos de docencia al interior de la educación básica, lo que pone en duda la relación entre la oferta educativa y la demanda laboral, en un contexto que perpetúa la formación docente como actividad primaria de las escuelas normales.

La formación docente constituye una de las principales responsabilidades del Estado, a través de la cual pretende atender la calidad de la educación. Las demandas sociales hacia la educación, han suscitado la necesidad de iniciar cambios de naturaleza curricular, didáctica y formativa, que rebasen la histórica separación entre las universidades y escuelas normales ante la formación del profesorado. Si bien la actual reforma educativa trastoca, en general, el trabajo docente, se requieren de nuevas miradas que contribuyan a reconstruir la profesión docente desde un enfoque multirreferencial e interdisciplinario.

Con base en este primer acercamiento, se proponen diversas acciones dirigidas, principalmente, al análisis curricular del programa, formalizar el seguimiento de egresados al interior de la licenciatura, abrir vías de comunicación con estudiantes, egresados y profesores, que posibiliten renovar el programa y generar estrategias de educación continua, a partir de las necesidades formativas que reportan los egresados. No obstante, se reconoce que las medidas anteriores solo subsanan el problema ante la carencia de una gestión institucional, que coloque el asunto en la agenda de la política educativa estatal.

Analizar los discursos y experiencias de las y los docentes, pone al descubierto las condiciones de inserción en que se incorporan las y los egresados de la UACJ, entre quienes se distinguen prestaciones laborales de ley en condiciones desiguales. Tanto el salario, aguinaldo, servicio médico, vacaciones, apoyo a la maternidad y material didáctico, están sujetos al tipo de contrato –interino eventual, interino indefinido, base, tres cuartos de tiempo- y clave presupuestaria -nombramiento limitado (clave 20), nombramiento ilimitado (clave 95) y nombramiento de base (clave 10). En general, se

percibe un sentimiento de inestabilidad laboral que se refleja en una sensación de duda permanente sobre la conservación del empleo, la oportunidad para alcanzar la plaza base y las posibilidades de mejora salarial.

En cuanto a la subjetividad del trabajo docente, las y los docentes egresados de contextos universitarios gradualmente configuran una sub-identidad profesional docente, que se determina como singular a partir de un sistema complejo de relaciones dinámicas en un marco de acción específico, tradicionalmente reservado para las y los normalistas. Al respecto, Beijaard, Meijer y Verloop (2004 en Marcelo y Vaillant, 2009) afirman que la “identidad profesional docente está compuesta por sub-identidades más o menos relacionadas entre sí. Estas sub-identidades tienen que ver con los diferentes contextos en que los profesores se desenvuelven” (pág. 35).

En cuanto a las necesidades formativas del profesorado, se requiere un programa de educación continua de alto impacto en los aprendizajes del alumnado y la dinámica del aula. Conviene que este programa genere mecanismos para la evaluación del mismo y el seguimiento de la aplicación en la práctica, con el propósito de rebasar “un sentido meramente compensatorio sino como un elemento esencial, constitutivo de la carrera profesional, incluyendo diferentes momentos y espacios de desarrollo” (OREALC-UNESCO, 2012, pág. 130).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez-Gayou, J. L. (2005). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodologías*. México: Paidós Educador.
- Ávalos, B. (2007). El desarrollo profesional continuo de los docentes: Lo que nos dice la experiencia internacional y de la región latinoamericana. *Pensamiento Educativo*, 41(2), págs. 77-99.
- Ceneval. (2013). *EGAL-EPRE (Acuerdo 357 Licenciatura en Educación Preescolar)*. Obtenido de Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (Ceneval): <http://www.ceneval.edu.mx/ceneval-web/content.do?page=1937>
- Lozano Andrade, I., & Mercado Cruz, E. (2011). *El ojo del huracán: La formación y la práctica del docente de secundaria. Miradas divergentes*. México, D.F.: Ediciones Díaz de Santos, S.A.
- Marcelo, C., & Vaillant, D. (2009). *Desarrollo Profesional Docente: ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea.

- OEI. (2013). *Miradas sobre la educación en Iberoamérica 2013. Desarrollo profesional docente y mejora de la educación*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura (OEI).
- OREALC-UNESCO. (2012). *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe. Profesores para una educación para todos*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Rojas Moreno, I., & Sandoval Montaña, R. M. (2005). Formación en educación y procesos institucionales (Universidades). En P. Ducoing Watty, *Sujetos, Actores y Procesos de Formación. Tomo II* (págs. 467-526). México, DF: Grupo Ideograma Editores.
- Scribano, A. O. (2007). *El proceso de investigación social cualitativo*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- UACJ. (2012). *Dirección General de Planeación y Desarrollo Institucional* . Obtenido de Universidad Autónoma de Ciudad Juárez: <http://www.uacj.mx/DGPDI/Paginas/default1.aspx>
- UACJ. (2012). *Informe del Seguimiento de egresados*. Ciudad Juárez: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.

**Recibido:** septiembre de 2013  
**Aceptado para su publicación:** diciembre de 2013