



BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

DOCTORADO EN INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN

EDUCATIVA

EXPERIENCIA FORMATIVA Y ESCENARIOS

LABORALES EN LA LICENCIATURA EN

DOCENCIA ICE-UAEM.

TESIS QUE PARA OBTENER EL GRADO DE

DOCTORA EN INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA

PRESENTA

Elvira Alvear Cortés

Director de Tesis:

Dra. Dulce María Cabrera Hernández

Puebla, Puebla, octubre de 2020

PÁGINA DE APROBACIÓN

NOMBRE DEL DOCENTE	FIRMA
Dra. Dulce María Cabrera Hernández	
Dr. Benjamín Gutiérrez	
Dra. Dulce María Carolina Flores Olvera	
Dr. Neptalí Ramírez Reyes	
Dr. Rafael Reyes Chávez	

RESUMEN EJECUTIVO

El presente trabajo tiene como objetivo el analizar los aspectos más significativos de la experiencia formativa, de los egresados de la Licenciatura en Docencia del Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) – Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM) que han incidido en la creación de sus escenarios laborales. El escenario que utilizamos para poder poner en práctica esta investigación fue el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos de manera particular trabajamos con sujetos egresados de la Licenciatura en Docencia.

La ruta metodológica abarcada; partió del paradigma hermenéutico, enfoque cualitativo y método narrativo biográfico con la finalidad de comprender cómo se configura la experiencia formativa de los jóvenes, que realizan distintas actividades laborales (oficios, servicios, ventas, etcétera), hasta construir un escenario laboral profesional. Aplicamos entrevistas y un cuestionario a 12 egresados y como herramientas teóricas, trabajamos con DUBET (2010), MANEN (2003) y LARROSA (2006) desarrollamos cuatro dimensiones de análisis: Retos para integrar un escenario laboral, estrategias generadas en la creación de escenarios, elementos significativos de la experiencia formativa y experiencias apropiadas. Estas dimensiones aportaron elementos para identificar los rasgos característicos del proceso que vivieron nuestros compañeros de ruta, una vez que se propusieron crear un escenario laboral.

Llegando así a la principal conclusión de este trabajo señala que la experiencia formativa es aquella que permite a los profesionistas volverse competentes; para crear sus propios escenarios laborales. Lo cual quedó corroborado cuando al utilizar la reconstrucción de narrativas de los compañeros de ruta, vimos como la apropiación, reflexión y proceso de transformación de la experiencia, influyeron en su toma de decisiones para la creación y desarrollo de escenarios laborales.

AGRADECIMIENTOS

La tesis: **Experiencia formativa y escenarios laborales en la Licenciatura en Docencia ICE-UAEM**, presentada por la Mtra. Elvira Alvear Cortés, fue desarrollada dentro del programa de Doctorado en Investigación e Innovación Educativa (PNPC) durante los años 2017-2020 en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, dentro de la Facultad de Filosofía y Letras. La dirección de investigación estuvo a cargo del Dra. Dulce María Cabrera Hernández.

Agradezco el apoyo de la Beca Nacional CONACYT para estudios de posgrado del Programa Nacional de Posgrados de Calidad. Becaria Número: 640878

DEDICATORIA

Manen menciona que la existencia del tiempo vivido, es quién nos permite sentir el paso del tiempo, de nuestra percepción que dependerá totalmente si el tiempo es corto, lento, pesado o ligero. Hoy al culminar este proceso de casi cuatro años, no puedo aún definir, si el tiempo se me paso volando o definitivamente hubo momentos que creí eternos. De lo que si estoy completamente segura es, de que, llegar a esta meta, no es mi logro totalmente, detrás de mi escenario, hay un equipo fuerte y constante que me ayudo a salir adelante en las dificultades, así que no puedo irme sin dedicarles unas líneas y decir, gracias.

En primer lugar, quiero agradecer a mi Directora de tesis, una mujer que me dio un ejemplo de fortaleza, tenacidad, pensamiento estratégico y mucha sabiduría, sin duda un modelo a seguir en muchos sentidos la Dra. Dulce María Cabrera Hernández, gracias por su impresionante paciencia, no tengo con que agradecer tanto esmero, apoyo incondicional, noches de desvelo, largas asesorías y enseñanzas que me ha brindado.

A mi comité tutorial, la Dra. Dulce María Carolina Flores Olvera, el Dr. Benjamín Gutiérrez Gutiérrez, el Dr. Neptali Ramírez Reyes y el Dr. Rafael Reyes por su tiempo y dedicación, por cada uno de sus comentarios que, sin lugar a dudas, me brindaron mucha luz en mi proceso de redacción, análisis e integración de la presente tesis. Estoy muy agradecida por su participación en este proceso

Al Coordinador del posgrado el Dr. Jorge Alejandro Fernández, por su apoyo y guía en toda la parte administrativa. A la planta académica de este Posgrado, porque sin lugar a dudas tuve la oportunidad de coincidir en sus alumnas, aprendiendo un poco de sus bastos conocimientos, pero más que nada de su gran calidez humana, algunos que me vienen a la mente en este momento, la Dra. Guadalupe, la Dra. Ivonne, Dra. Karime, Dr. Fermín, gracias por los días de seminario y enseñanzas que me acompañaran de por vida.

Los que me conocen, saben que este proceso del Doctorado casi me cuesta la vida, por lo tanto, quiero agradecer a las personas más importantes, que lucharon para que el día de hoy pueda estar culminando este sueño, mis padres, Sebastián Jesús Alvear García y Matilde Cortés Sánchez, todo lo que soy se los debo a ustedes y si no fuera por ellos, yo no estaría aquí. Tengo una hermana que a pesar de los pleitos y dificultades

siempre ha estado conmigo y aunque no se lo diga es mi orgullo la abogada Verónica Alvear

Quiero agradecer a mi tía Cristina Cortes, por su apoyo y respaldo en mis ocurrencias, me gustaría dedicar este trabajo a mis hermanos pequeños Samuel Roque, Emmanuel Roque, Josué Roque, Israel Hernández y Diana Hernández, cuando sientan que la carga es mucha o el trabajo, recuerden que su hermana lo hizo, así que ustedes pueden y hasta mejorarlo

La familia siempre ha sido un pilar muy importante en mi vida y es así porque tengo una gran familia, no puedo omitir agradecer a mis abuelos el Sr. Bernardino Cortés y la Sra. Guadalupe Sánchez (†) la vida no permitió que ella estuviera conmigo físicamente, pero sé que me ha acompañado en cada paso, gracias mi abuelo el Sr. Jesús Alvear y la Sra. Marielena García, por siempre permanecer a mi lado. De forma especial quiero agradecer y reconocer todo el apoyo incondicional de mi *Tía Rosita*. El espacio es muy poco y no me alcanzaría para mencionar todo lo que cada uno de ustedes ha hecho por mí, gracias queridos tíos por todo su cariño

Algo que aprendí con este trabajo de tesis es la importancia del capital relacional, y de verdad que estos procesos de vida, te hacen entender lo importantes que son, gracias a mi familia de Puebla, que nunca permitieron que me sintiera sola, gracias por adoptarme y ayudarme tanto, a mi ángel de la guarda y mamá poblana la Sra. Andree Daou, a mis hermanos adoptivos Bernardo y Andree Bojalil. Gracias por darme la confianza y hacerme sentir parte de su familia.

Gracias a ustedes tres porque se volvieron mi refugio, mi compañía, mis cómplices, mi soporte, Alejandro Méndez, Eduardo Espinoza y Enrique Méndez, gracias a ti por compartirme a tu familia, por ayudarme en los momentos complicados y por mostrarme que tenía que ser fuerte ante la vida, por no dejarme salir corriendo ante dificultades.

Mis amigos de posgrado Yolanda Martínez, Adriana Rocha, Francisco Gámez, Efigenia Flores, Erick Ibarra, Alberto, cuantos momentos atesorados en mi corazón

Y no puedo olvidarme de ti que, a pesar la distancia y tu agenda ocupada, siempre hubo un espacio para leerme, escucharme en mis crisis de quiero regresar, por tus regaños y palabras de aliento, gracias por siempre correr a sacarme de apuros durante este doctorado Eder Suastegui

David Campillo, por ti llegue aquí, gracias por tener a veces más fe en mi de la que yo me tenía. A mis compañeros de vida y en muchos casos lectores obligados Rosa Irene Flores, Nancy Paniagua, Alicia Escazán, Elliot Albarrán Gracias por que si hoy estoy aquí es también por cada uno de ustedes, hoy más que recordar estos años del Doctorado, quiero grabar en mi corazón a cada uno y los miles de momentos buenos, malos, difíciles o de alegría que pasamos juntos, quiero atesorarlos y que sigan siendo mi fuerza en los años que faltan por venir

Gracias por ser y estar aquí.

ÍNDICE DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1 NÚCLEOS TEMÁTICOS	11
1.1 Escenario Laboral	13
1.2 Experiencia y formación	22
1.3 Docencia	28
CAPÍTULO 2 FORMACIÓN PARA LA DOCENCIA	38
2.1 Universidad	41
2.2 Rasgos del docente	47
2.3 Instituciones de educación superior para la formación docente	50
2.3.1 Normales	54
2.3.2 Universidades	58
CAPÍTULO 3 ESCENARIOS LABORALES PARA DOCENTES DESDE EL PANORAMA MUNDIAL HASTA EL ESTADO DE MORELOS	66
3.1 Organismos internacionales y la situación actual del empleo	69
3.2 Entorno laboral y profesional en México	73
3.3 Composición laboral del Estado de Morelos	82
3.3.1 Universidad Autónoma del Estado de Morelos	87
3.3.2 Instituto de Ciencias de la Educación	90
3.3.3 Licenciatura en Docencia	94
CAPÍTULO 4 EXPERIENCIA FORMATIVA	101
4.1 Conceptualización de la experiencia	102
4.2 Significado de la formación en la experiencia	107
4.4 Experiencia desde la visión del estudiante	123
4.5 La experiencia es, “eso que nos pasa”	129
4.6 Construcción de la categoría: Experiencia formativa	132
CAPÍTULO 5 RUTA METODOLÓGICA	143
5.2 La construcción de la experiencia desde el paradigma hermenéutico y su vínculo con lo histórico	146
5.3 Contar para construir historia: narrativa-biográfica	148
5.5 El primer acercamiento para recordar las experiencias: Un cuestionario	156
5.6 El encuentro con la experiencia formativa: La entrevista	160
CAPÍTULO 6 ANÁLISIS DE RESULTADOS	172
6.1 Procedimientos de análisis	172
6.1.1 Exploración	172
6.1.2 Transcribir y decodificar	174
6.2. Análisis narrativo	177
6.3 Caracterización de los compañeros de ruta	182
6.4 Elementos significativos: Convergencias y divergencias durante el trayecto de vida	188
6.4.1.1. Danna: Del pupitre y pizarrón al lago de los cisnes	193
6.4.1. 2. Carmen: Mi vocación en un casete	198
6.5 Retos: Para la creación y estrategias de permanencia del escenario laboral ..	201
6.5.1 Carlos, el coloso de Rodas en establecimientos y aulas	204
6.5.2 Mateo. Cocinando un futuro docente	207

6.5.3. María. De capturar momentos a capturar enseñanzas	210
6.6 Huellas de la experiencia en los sujetos.....	212
6.6.1. Natalia. Limpieza y orden, de un oficio a una profesión	213
6.6.2 Mauro. Una cubeta fábrica de sueños y oportunidades	216
6.6.3. Carlos, religión y vocación	218
CONCLUSIONES.....	222
Hallazgos desde las categorías y dimensiones	226
Lo que queda pendiente.....	230
BIBLIOGRAFÍA.....	232
ANEXOS	248
Anexo 1: Tabla de categorías y dimensiones de análisis y su integración con la tesis	249
Anexo 2: Fichas biográficas	250
Anexo 3: Consentimiento informado	256

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Egresados generaciones de 2010 a 2012.....	7
Tabla 2 Concentrado de conceptualizaciones y variantes del tema escenario laboral.....	15
Tabla 3: Elementos de la formación docente.....	37
Tabla 4: Dimensiones del rol docente.....	44
Tabla 5: Estructuración de la identidad docente y su práctica.....	47
Tabla 6: Líneas de formación de la Normal.....	59
Tabla 7: Universidades de la República Mexicana y sus tipologías.....	61
Tabla 8: Universidades que ofertan la Lic. en Docencia y en qué áreas.....	61
Tabla 9: Descripción del incremento del desempleo.....	71
Tabla 10: Distribución de sectores de 2017 a 2019.....	73
Tabla 11: Profesiones mejor pagadas.....	75
Tabla 12: Estadística de carreras profesionales por área, educación.....	76
Tabla 13: Subsistemas educativos de Educación Media Superior por control administrativo.....	79
Tabla 14: Perfil de docentes y técnicos docentes en la educación media superior.....	80
Tabla 15: Distribución de universidades del sistema público.....	81
Tabla 16: Distribución de personas contratadas en los distintos sectores productivos.....	86
Tabla 17: Cantidad de planteles por nivel educativo.....	87
Tabla 18: Tipo de planteles.....	87
Tabla 19: Dimensiones del Modelo Universitario.....	91
Tabla 20: Unidades curriculares optativas.....	98
Tabla 21: Elementos existenciales.....	133
Tabla 22: Descripción de categoría.....	133
Tabla 23: Construcción del rol laboral.....	138
Tabla 24: Lectura de las dimensiones.....	138
Tabla 25: Distribución y correspondencia entre categorías, dimensiones con objetivos y preguntas de investigación.....	141

Tabla 26: Tipos de cuestionarios.....	157
Tabla 27: Organización de cuestionario aplicado.....	158
Tabla 28: Dimensiones y categorías.....	166
Tabla 29: Distribución de informantes por generación.....	166
Tabla 30: Caracterización de sexo y edad de la muestra.....	168
Tabla 31: Lugar de origen de las generaciones del ICE/UAEM.....	168
Tabla 32: Escenarios laborales actuales de los sujetos.....	169
Tabla 33: Presentación de informantes a través de datos generales.....	173
Tabla 34: Presentación de informantes y listado de seudónimos ocupados durante la investigación.....	182
Tabla 35. Distribución de empleos informales.....	186
Tabla 36. Listado de experiencias sujetos entrevistados.....	192
Tabla 37. Distribución de instituciones educativas en Morelos.....	201
Tabla 38. Trayectoria laboral.....	203

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Empleados a tiempo completo en pequeñas y medianas empresas.....	73
Gráfico 2: Sectores ocupacionales.....	76
Gráfico 3: Ocupaciones correspondientes a 2016.....	85
Gráfico 4: Población ocupada.....	86
Gráfico 5: Interacción de las experiencias.....	110
Gráfico 6: Análisis de la experiencia vivida.....	114
Gráfico 7: Organización de la sociedad.....	122
Gráfico 8: Vinculación y unificación de los tipos de experiencias.....	127
Gráfico 9: Elementos del rol laboral.....	138
Gráfico 10: Comportamiento de los escenarios laborales. Del egreso al empleo actual.....	209

ÍNDICE DE ESQUEMAS

Esquema 1: Estructura del conocimiento.....	35
Esquema 2: Criterios de la enseñanza universitaria.....	38
Esquema 3: Distribución económica de la población.....	85
Esquema 4: Dimensiones de la experiencia formativa.....	115
Esquema 5: ¿Qué es la experiencia?.....	131
Esquema 6. Tipos de Fuentes.....	152
Esquema 7: Jerarquización de códigos para la investigación sobre escenarios laborales y experiencia formativa.....	176
Esquema 8. Reconstrucción de narrativa Natalia.....	179
Esquema 9. Líneas y continuidades de tiempo partícipes en la reconstrucción de las narrativas.....	181
Esquema 10. Trayectos de convergencias y divergencia en los trayectos de vida de los compañeros de ruta.....	190
Esquema 11. Trayecto de vida de Danna.....	195
Esquema 12. Objetivos y preguntas de investigación.....	224

ÍNDICE DE MAPAS

Mapa 1: Distribución de Instituciones Superiores en la República Mexicana.....	82
--	----

TABLA DE ABREVIATURAS

Abreviatura	Significado
ANUIES	Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior
CBTF	Centros de Bachillerato Tecnológico Forestal
CCH	Colegio de Ciencias y Humanidades
CECYT	Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos
CECYTE	Colegios de Estudios Científicos y Tecnológicos
CENEVAL	Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior
CESPA	Coordinación Estatal del Subsistema de Preparatoria Abierta
CET	Colegio de Estudios Tecnológicos
CETAC	Centro de Estudios Tecnológicos de Aguas Continentales
CETI	Centro de Enseñanza Técnica Industrial
CETMAR	Centros de Estudios Tecnológicos del Mar
CGR	Consejo General de Representación
CIEES	Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior
CMAEM	Centro Morelense de las Artes
COBACH	Colegio de Bachilleres

COBAEM	Colegio de Bachilleres del Estado de Morelos
CONALEP	Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica
CONAMAT	Colegio Nacional de Matemáticas
COMIE	Consejo Mexicano de Investigación Educativa
DGB	Dirección General de Bachillerato
DGECYTM	Dirección General de Educación en Ciencia y Tecnología del Mar
DGESPE	Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación
DGETA	Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria
DGETI	Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (
DOF	Diario Oficial de la Federación
EMSAD	Educación Media Superior a Distancia (
ENP	Escuela Nacional Preparatoria
EXANI II	Examen Nacional de Ingreso
FEUM	Federación de Estudiantes Universitarios de Morelos
ICE	Instituto de Ciencias de la Educación
IES	Instituciones de Educación Superior
INBA	Instituto Nacional de Bellas Artes

INEE	Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
INEGI	Instituto Nacional de Estadística y Geografía
ITC	Instituto Tecnológico de Cuautla
ITZ	Instituto Tecnológico de Zacatepec
OIT	Organización Internacional del Trabajo
PDF	Portable Document Format
PE	Plan de Estudios
PREFECOS	Preparatorias Federales por Cooperación
SEP	Secretaría de Educación Pública
SITUAEM	Sindicato Independiente de Trabajadores Académicos de la UAEM
SNE	Secretaría Nacional del Empleo
TICS	Tecnologías de la Información y Comunicación
UAEM	Universidad Autónoma del Estado de Morelos
UNAM	Universidad Autónoma de México
UPEMOR	Universidad Politécnica del Estado de Morelos
UPN	Universidad Pedagógica Nacional
UPN	Universidad Pedagógica Nacional

UTEZ	Universidad Tecnológica Emiliano Zapata
UTSEM	Universidad Tecnológica del Sur del Estado de Morelos

INTRODUCCIÓN

La idea de que al estudiar una carrera universitaria se tenía garantizado el futuro ha quedado atrás; cuando una institución forma a sus alumnos, pretende desarrollar en ellos competencias y habilidades que los ayuden a insertarse en un mercado laboral ¿Qué retos enfrenta el egresado de la Licenciatura en Docencia del Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) egresado de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM), para crear un escenario laboral y cómo logró afrontarlos? ¿Cuáles son los elementos más significativos de la experiencia formativa que reconoce en la creación de sus escenarios laborales? Estas son las preguntas que guiaron nuestra investigación.

A partir de ellas, nuestro objetivo se formuló de la siguiente manera: Analizar los aspectos más significativos de la experiencia formativa de los egresados de la Licenciatura en Docencia del Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) – Universidad Autónoma del Estado de Morelos que han incidido en la creación de sus escenarios laborales. Al respecto formulamos dos supuestos heurísticos iniciales: a) La experiencia formativa no se limita a los conocimientos académicos ofrecidos por una institución de educación superior, sino que alude al complejo proceso de formación mediante el cual un sujeto se convierte en ser humano; y b) Los egresados de la Licenciatura en Docencia del ICE-UAEM han creado escenarios laborales en los que se desempeñan gracias a elementos de su experiencia formativa que identifican como significativos.

En el abordaje inicial de este problema recurrimos a estudios de egresados para obtener información sobre los momentos en que estudiantes ingresan y egresan de una carrera, los niveles de eficiencia terminal y titulaciones, el impacto profesional, tiempos de ocupación y periodos en que los estudiantes concluyen sus estudios universitarios. Los estudios de egresados: “Son una herramienta importante para analizar los caminos que siguen los nuevos profesionales, si se incorporan a las empresas productivas y de servicios, (...) si gracias a su formación pueden acceder progresiva y rápidamente, a posiciones más complejas” (Fresán, 2003, p. 20). En la construcción sobre estado del arte observamos que esos estudios suelen tomar como objeto el desempeño laboral del egresado y que nuestras preguntas de investigación quedaban al margen de los indicadores.

Entonces, volvimos la mirada a los estudios sobre trayectorias escolares que nos dan cuenta de los procesos vividos por los sujetos a lo largo de su estancia en la educación

formal, su desempeño académico, el grado de satisfacción o insatisfacción de los estudiantes respecto de las evaluaciones, procesos de acreditación o relaciones maestro-alumno, tanto dentro como fuera del aula (Saucedo, Guzmán, Sandoval y Galaz, 2013).

Las trayectorias individuales son manifestación de procesos estructurales y sociales más amplios buena parte de los estudios abren la mirada hacia escenarios más complejos con los que conviven los niños y jóvenes en su condición de estudiantes y que ponen en tensión su tránsito por la escuela. Quizá la novedad en la investigación en torno a las trayectorias sea el reconocimiento de que la escolarización establece relaciones dinámicas con el entorno, por lo tanto, éstas están en constante definición. Esta mirada permite ir más allá del uso de indicadores clásico como el rezago, el abandono, la culminación de estudios; en todo caso, permite acompañarlos con un lente más preciso (Miller, 2013, p. 184).

Al acercarnos al estudio de trayectorias nos encontrábamos a la mitad del camino en el planteamiento del problema de investigación, si queremos saber cómo los egresados crean su escenario laboral, no era suficiente analizar su paso por una institución universitaria, ni conocer la eficiencia terminal o el puesto que ocupaban. Esta situación se debe a que nos interesa conocer de qué manera el sujeto transita de su condición de egresado a su papel como profesionalista.

Consideramos que nuestro objeto de estudio se inscribe en ese tránsito del egreso al primer empleo remunerado por una actividad profesional. En ese sentido, los estudios de egresados y los de trayectorias escolares nos quedaban cortos, los primeros analizan en qué y dónde se emplean los profesionistas, y los segundos analizan el trayecto escolar y laboral. Aunque existen estudios sobre inserción laboral, satisfacción laboral e identidad institucional, para nosotros es necesario dar cuenta de qué ocurre con los colaboradores en el momento en que deciden crear su espacio laboral; ya que, el perfil de egreso orienta ciertas disposiciones en el egresado, pero son ellos quienes crean los espacios, relaciones y trayectos profesionales que les hace sentir satisfacción.

Como se puede observar, desde un inicio, el trabajo aborda dos temáticas centrales, experiencia formativa y escenarios laborales, se retoman cuatro autores que nos ayudan a desarrollar los temas en cuestión. Carli (2006), relaciona la experiencia formativa con una construcción histórica, implicando dos horizontes: el psicoanalítico y el historiográfico; a partir de ellos las personas construyen su verdad, utilizando el recuerdo, la repetición y la elaboración. Carli (2006), ha trabajado la experiencia universitaria, desde los estudiantes y cómo los procesos culturales influyen en las continuidades y discontinuidades de sus ciclos históricos, todo esto a partir de las

propias narraciones estudiantiles. Larrosa (2006), por su parte, señala que la experiencia hace hincapié en las situaciones desarrolladas más allá de los aprendizajes formales de la escuela. En su obra, muestra las otras posibilidades que construyen al ser, como lo son sueños y deseos, y como estos influyen o impactan en su formación. Por su lado, Larrosa (2006) trabaja la experiencia formativa desde la lectura: “conversa sobre alteridad y acontecimiento, sobre el sujeto de la experiencia y su posibilidad de afectación, de transformación y de formación” (Echeverría, 2015, p.3).

Dubet (2010) da a conocer la forma en que se entretajan la experiencia vivida con conocimientos adquiridos formalmente, en el momento en que su formación docente y su trayecto profesional les da una visión más completa de lo que se necesita aprender. Lo cual maneja a través de identificar la construcción del rol basado en los constructos sociales “por sus pertenencias, busca mantenerlas o reforzarlas al amparo de una sociedad que es considerado, así como un sistema de integración” (Dubet, 2010, p.101) En resumen Dubet menciona que la experiencia es una construcción individual pero que se alimenta de elementos que aportan los colectivos

Es posible observar que el concepto de experiencia formativa recrea espacios en la investigación educativa dándole; un enfoque nuevo, pero ¿por qué se vuelve tema de investigación? Manen retoma una explicación sobre la experiencia formativa “implica una conciencia de vida inmediata y pre-reflexiva: un conocimiento reflejo o dado por uno mismo que no es, en tanto que conocimiento, consciente de sí mismo” (Manen, 2003, p.39). En otras palabras, la experiencia vivida es el conocimiento de uno mismo, a lo cual podemos llegar a través de la reflexión sobre el ser, esto implica hacerse consciente los actos y procesos que se involucran en nuestra vida.

La experiencia formativa alude al proceso en que los individuos se vuelven consciente de su ser en constante transformación y en la narrativa encuentra la manera de expresar sus procesos. “La experiencia [formativa] nunca puede entenderse en su manifestación inmediata sino solo de un modo reflexivo, en tanto que su presencia es pasada [remite] a la totalidad de la vida” (Manen, 2003, p. 42); esto permite introducirse en el proceso que vive el sujeto desde la visión e interpretación de su propia historia de vida. La experiencia formativa rescata la narración, como el medio para conocer el punto de vista y los pasajes biográficos más significativos del esté. Manen menciona que “la experiencia vivida [en este caso, aplicado a la experiencia formativa] significa volver a aprender a mirar al mundo mediante un redescubrimiento de la experiencia básica de

esté” (Manen, 2003, p. 50). Esta nueva forma de construir realidades, a través de los sujetos nos permitirá conocer distintas dimensiones de su trayectoria de vida.

La presente investigación apuesta a la idea de que el proceso formativo no radica solamente en los conocimientos académicos, ofrecidos por una institución de educación superior, sino que, la formación es todo un proceso integral, en que nuestros compañeros se apropian de aprendizajes diversos vividos diariamente. No se puede ignorar el impacto positivo de las competencias laborales, prácticas curriculares y conocimientos disciplinares, por el contrario, junto a ellos se deben reconocer otros que propicien el desarrollo humano en sus aspectos económicos, psicosociales y personales.

Lo antes mencionado cobra sentido para la investigación, porque nos ayuda a analizar el proceso de formación que vivieron nuestros compañeros de ruta más allá de las instituciones escolares, destacando elementos biográficos en distintos contextos. El objetivo consistió en analizar cómo una persona que estudia una licenciatura identifica los aspectos más significativos de sus vivencias y trayectorias biográficas, que le permitieron construir un escenario laboral para desempeñar un trabajo o una actividad remunerada.

En primer lugar, consideramos que, si bien la formación profesional en el nivel superior se deriva directamente de una propuesta curricular y ofrece un perfil laboral, no todas las personas que estudian una carrera se insertan en el mercado laboral, desempeñando las actividades predefinidas por el currículo. Cada persona enfrenta diversos retos al momento de incorporarse en mundo del trabajo. Algunas actividades remuneradas pueden relacionarse con la profesión, y otras, surgen de manera inesperada. En esta investigación denominamos escenario laboral; al espacio donde el individuo desempeña algunas actividades productivas, percibe una remuneración económica y despliega un conjunto de experiencias orientadas a su sostenimiento, bienestar y desarrollo humano. Estas actividades pueden o no estar condicionadas a su formación académica.

Analizamos el proceso de construcción de un escenario laboral porque actualmente, existe “una disolución con la idea de trayectoria exitosa concebida como estudiar, concluir una carrera, desempeñarse profesionalmente, emanciparse y formar una familia” (Pérez, 2010), ya que, esta creencia ha quedado completamente fuera de la realidad. Garabito menciona cómo “desde la segunda mitad del siglo XX, se planteó la

relación escuela-trabajo como un binomio inseparable y fórmula para el escalamiento social” (2012, p. 5). Sin embargo, agrega que hoy en día el panorama se ha tornado diferente, al entrar en crisis esta relación. En ese sentido, se considera que la experiencia formativa es un concepto pertinente, para conocer aquellas vivencias y saberes que los egresados de la Licenciatura identifican como significativas para crear sus escenarios laborales.

La preocupación por conocer los elementos significativos de la formación es un tema que no solo preocupa a gran parte de las universidades. Fernández (2013) menciona que para la década de los años noventa se dio un fenómeno, las universidades expanden la oferta de egresados; por lo tanto, a partir de ese momento las investigaciones sobre la universidad comenzaron a enfocarse en otro aspecto, la vinculación entre la educación y el mercado de trabajo.

El concepto de escenario laboral, propone una nueva visión a los estudios sobre egresados; ya que, no se busca conocer el impacto de las universidades en el campo laboral, ni realizar una medición sobre la calidad de los programas o del currículum, o medir los índices de eficiencia terminal. El análisis propuesto ayuda a conocer la manera en que nuestros colaboradores reflexionan sobre sus vivencias y trayectorias biográficas; cómo ellos logran identificar rasgos y procesos que impactan en sus condiciones laborales al egresar de una licenciatura.

En este caso nos referimos a los graduados de la Licenciatura en Docencia del ICE-UAEM. Consideramos importante señalar, que para el presente trabajo se estableció que, en lugar de llamar sujetos de estudio, a las personas que participaron, se les llamó, compañeros de ruta, debido a que justamente comparten con nosotros un proceso de formación y vínculo importante tanto con la institución universitaria, como muchos elementos biográficos.

El estudio, entonces, centró la atención en las condiciones que llevaron a nuestros compañeros de ruta a obtener un puesto como docentes, coordinadores, administradores, directores u otro rol, en el que se desempeña actualmente, rescatando los elementos que propiciaron su aparición. A través de las narrativas, se observa que nuestros compañeros de ruta en la investigación exponen su proceso de formación más allá del currículum formal y prescrito y destacan los puntos más importantes de su trayecto de vida, entre la universidad y su ingreso al campo laboral; así como, los elementos que los llevaron a tomar decisiones que definieron el campo en que se desempeñan hoy.

Por tanto, no se propone ver al currículo como el elemento clave; sino fijar la mirada en aquello que los profesionistas manifiestan como conocimientos informales y vivencias, dando mayor fuerza a la experiencia formativa más allá de las aulas.

El contexto de la investigación se constituyó a partir de las condiciones sociales y políticas de la Licenciatura en Docencia del ICE-UAEM. Este instituto fue creado en el año de 1985, con la intención de preparar a los profesores que integrarían la planta docente de la universidad (emulando una dinámica implementada previamente en la Universidad Nacional Autónoma de México, UNAM), y crear así una institución encargada de formar con competencias óptimas a los catedráticos y docentes de nivel medio y superior. En un principio se crearon tres licenciaturas: Ciencias de la Educación, Tecnología Educativa y Docencia (área de Ciencias Sociales y Humanidades), se consideró que esta última era la más indicada para que sus egresados se incorporaran a las filas de la planta académica de la UAEM; casi de forma inmediata o que ocuparan también actividades de investigación. La licenciatura en Docencia ha tenido tres Planes de Estudio (PE): el primero de 1985 con el que se dio origen, el cual fue reestructurado en 1987, con la necesidad que se explica en el siguiente testimonio:

Por la incongruencia entre el objetivo general del Instituto y el perfil de egresado, así como entre este y el mercado ocupacional previsto, reorientar el perfil de los egresados subrayando su carácter de profesionales de la educación, capaces de planear, administrar, innovar e investigar (Arredondo, 2009, p. 54).

La última reestructuración se realizó en 2010, con una serie de cambios internos al currículo y los procesos de enseñanza-aprendizaje; generando así la búsqueda de nuevos elementos que dieran una formación más integral al sujeto. El objetivo curricular planteado en esta última reestructuración menciona lo siguiente:

Formar al profesional de la educación con capacidad de ejercer la docencia e incursionar en la investigación del campo de las ciencias sociales y las humanidades, con un alto sentido ético, humanístico y que posea las destrezas y habilidades necesarias para la innovación y la calidad de los procesos educativos; que responda adecuadamente a las necesidades que plantea el mundo actual (ICE, 2014).

El proceso de consolidación en el que se encuentran inmersas las facultades, institutos e ingenierías de la UAEM, los ha llevado a proponer actualizaciones a sus planes de estudio, en particular a la Licenciatura en Docencia, proyectando acciones, programas, metas, estrategias, entre otros, cuyo impacto real debe medirse y/o evaluarse frecuentemente, para no alejarse de las prácticas y entornos en los que se desempeñan cuando son egresados. En el caso del docente, se debe cuidar que los elementos que

contribuyen a su formación integral sean siempre lo más apegados a las realidades que enfrentarán una vez egresados e inmersos en el campo laboral.

A continuación, se muestra la Tabla 1 sobre egresados de la Licenciatura en Docencia del ICE-UAEM.

Tabla 1
Egresados generaciones de 2010 a 2012

Generación	Indicadores			Alumnos	Titulados	Egresados
	Hombres	Mujeres	Bajas definitivas			
2010-2014	18	27	14	59	23	45
2011-2015	9	21	8	38	4	30
2012-2016	19	23	10/ 2 ¹	54	3	42

Fuente: Elaboración propia

Derivado de una conversación con personal docente del ICE, se registra que desde la primera generación (1985-1989), los egresados se integraban a escenarios laborales relacionados con el nivel básico, guarderías o empleos administrativos; inclusive se menciona que algunos de sus primeros empleos fueron en oficinas o despachos. A partir de esos datos se planteó la pertinencia de conocer de qué manera los egresados logran incorporarse en esos empleos. Hasta el 2016, existían 117 egresados de la Licenciatura en Docencia. Se seleccionaron aquellos informantes clave, que cumplieron los siguientes criterios:

1. Haber egresado del plan de estudios 2010 con el 100% de créditos cubiertos.
2. Laborar actualmente.
3. Contar con carta de pasante.
4. Tener entre 22 a 65 años.
5. Participar voluntariamente en la investigación, sin fines de lucro.

Para conocer la importancia de la experiencia formativa, se tomó en cuenta la trayectoria del sujeto a partir de una perspectiva biográfica, se identificó el proceso de inserción al trabajo y analizó cómo el sujeto creó sus escenarios laborales al ser egresado.

En términos metodológicos, es necesario decir que se recurrió a un enfoque cualitativo, que involucró la perspectiva de los sujetos. Los datos se describieron e interpretaron, siguiendo lo que menciona Bisquerra: la aproximación a la realidad se lleva a cabo

¹ Con adeudos (sin cubrir los pagos de cuotas anuales), no pueden egresar.

“desde dentro” junto con las personas implicadas y comprometidas en dichas realidades (2004) y tiene como objetivo la descripción y comprensión del fenómeno social.

Trabajamos desde un paradigma histórico-hermenéutico, con el cual, se observó la construcción que el sujeto tiene de su mundo de manera holística, integrando factores que enriquecen la interpretación (Fernández, comunicación personal del 23 de marzo 2017). Para abordar la experiencia formativa, se tomó en cuenta la trayectoria del sujeto a partir de una narrativa biográfica, se analizó la estructura de las historias contadas por los sujetos, destacando las secuencias y las acciones temporales y personales. “La narración media entre el pasado, presente y futuro, entre las experiencias vividas y el significado que ahora han adquirido para el narrador en relación con los proyectos futuros” (Bolívar, 2016, p. 252).

El método narrativo-biográfico ha realizado la voz de quienes viven las experiencias, sean los sujetos de la investigación o aquellos que están a su alrededor. La técnica para la obtención de información fue la entrevista “cuyo objetivo consiste en obtener información de manera oral y personalizada sobre acontecimientos vividos y aspectos subjetivos de la persona como las creencias, las actitudes, las opiniones, los valores, en relación con la situación que se está estudiando” (Bisquerra, 2004, p.336) siendo considerada como la técnica principal, a través de ella intentamos hacer

el resumen de la situación inicial [cómo empezó todo] luego se seleccionaron los acontecimientos relevantes para la narración y se presentó como una progresión coherente de acontecimientos [cómo se desarrollan las cosas] y por último al final del desarrollo [en que se convirtió]. (Hermanns, 1995, p. 183).

En las entrevistas con doce colaboradores identificamos su primer encuentro con el mundo del trabajo, su desarrollo profesional durante la licenciatura y finalmente cómo lograron construir un escenario laboral. Uno de los instrumentos utilizados fue el cuestionario, cuyo objetivo consistió en ayudar al sujeto a recordar esos momentos cruciales en su proceso formativo, rescatando aspectos significativos del contexto escolar, social, grupal, político, artístico desarrollado durante su época como estudiante y finalmente los requisitos de ingreso y permanencia en su trabajo actual.

El trabajo que presentamos quedó organizado en seis capítulos. El primer capítulo se titula: Núcleos temáticos; se encuentra la revisión bibliográfica que corresponde a las temáticas: escenarios laborales y experiencias formativas, con el objetivo de conocer que tan avanzado está el campo en el que pretendemos incursionar, dándonos la

posibilidad de establecer los caminos metodológicos y teóricos en que nuestro tema de investigación se ha configurado.

El segundo capítulo titulado: Formación para la docencia, es la caracterización docente desde su formación y ejercicio habla de la revisión bibliográfica sobre la profesión docente retomando aspectos como: la intencionalidad de su formación, la construcción del rol e identidad docente a través de la identificación de tipos y funciones. Con esta información logramos ubicar algunas de las investigaciones sobre el tema que nos interesa vinculándolo con nuestros sujetos.

El tercer capítulo, Escenarios laborales para docentes desde el panorama mundial hasta el estado de Morelos, se refiere a la construcción del contexto a nivel mundial, nacional y estatal, detallando el comportamiento del mercado laboral, así como algunas políticas generadas para propiciar oportunidades de trabajo. Lo interesante del capítulo radica en la posibilidad de mostrar algunos retos que tendrán que asumir los Licenciados en Docencia al momento de buscar oportunidades laborales. Además, se presentan las características del lugar en que realizamos la investigación.

En el cuarto capítulo, Experiencia formativa; se presenta la categoría experiencia formativa, a través de distintas perspectivas teóricas, desde la dinámica laboral y estudiantil, cerrando el apartado con una construcción propia de lo que se entiende a lo largo de la investigación por este concepto. Y se presentan las cuatro categorías de análisis, en la primera, exploramos los retos que han vivido los sujetos e identificamos que la construcción del escenario laboral no surgió en el momento en que egresaron de la licenciatura. La segunda dimensión, estrategias generadas en la creación de escenarios laborales; nos ayuda a evidenciar los pasos que dieron los sujetos para la obtención de un escenario laboral: desde recuperar experiencias del mundo vivido y hasta explotar su capital relacional. En la tercera, elementos significativos de la experiencia formativa; logramos identificar elementos que incidieron en la toma de decisiones sobre cómo y qué quieren ser. La cuarta, huellas de la experiencia; encontramos momentos muy íntimos de los sujetos y sus recuerdos, donde hallamos elementos extrínsecos que influyeron en sus decisiones sobre los escenarios laborales que emergen de una reflexión del sujeto, donde dice yo soy.

El quinto capítulo, Ruta metodológica; describe el camino metodológico que recorrimos a lo largo de la investigación, con la finalidad de responder las preguntas y objetivos planteados, la ruta que seguimos fue trazada por un enfoque cualitativo, paradigma

histórico-hermenéutico, el método biográfico-narrativo, como técnica la entrevista y finalmente un cuestionario como instrumento de recolección; por lo tanto, en este capítulo se presentan los detalles sobre los pasos que dimos y la manera en que se vinculan con los elementos teóricos. Destacando la importancia de la trayectoria del sujeto a partir de una narrativa biográfica que consiste en verla, como la estructura de las historias contadas por los sujetos, mismas que dan cuenta de las acciones temporales y personales. “La narración media entre el pasado, presente y futuro, entre las experiencias vividas y el significado que ahora han adquirido para el narrador en relación con los proyectos futuros” (Bolívar, 2016, p.252). El método narrativo-biográfico enlaza de la voz de quien vive las experiencias, sea el sujeto de la investigación o aquellos que viven alrededor, con la reconstrucción narrativa desde un punto de vista biográfico.

Finalmente, en el capítulo sexto, Análisis de resultados; se presentan los resultados, así como el camino que seguimos para poder transformar la información a un dato significativo. La presentación de este apartado se realiza a través de las categorías de escenario laboral y experiencia formativa, así como cuatro dimensiones que nos explican el fenómeno. Las dos categorías que construyen el trabajo de investigación vuelven a aparecer, escenarios laborales y experiencia formativa, al igual que las dimensiones.

- a) Elementos significativos de la experiencia formativa
- b) Retos de integración de escenarios laborales
- c) Estrategias generadas en la creación de escenarios laborales
- d) Huellas de la experiencia

Pero en esta ocasión con la intencionalidad de mostrar los hallazgos localizados en las narrativas de nuestros compañeros de ruta. Llegando finalmente a conclusiones cruciales; que la experiencia formativa es aquella que permite a los profesionistas volverse competentes para sus plazas laborales. Apoyados en las narrativas logramos ubicar los elementos significativos que la experiencia formativa nos otorgó, demostrando que es selectiva, porque solamente una es aquella que logra trascender el tiempo, convirtiéndose en algo tan significativo para el sujeto que consigue manifestarse en su posibilidad de construcción de escenarios laborales.

CAPÍTULO 1 NÚCLEOS TEMÁTICOS

*Todo buscar está guiado previamente por aquello que se busca.
Preguntar es buscar conocer el ente en lo que respecta
al hecho de que es y a su ser-así.
Heidegger (1953)*

Al comenzar una investigación, se necesita como primer paso una revisión de lo que se ha trabajado sobre la o las temáticas que se pretenden analizar, con el objetivo de conocer que tan avanzado está el campo en el que pretendemos incursionar, también, se convierte en la posibilidad de poder comenzar a darnos una idea sobre los caminos metodológicos y teóricos en los que nuestro tema de investigación se ha configurado, de tal forma que podremos iniciar un proceso de discriminación, sobre lo que necesitamos saber y cómo llegar a ello

Partiendo de la idea de que el conocimiento se genera a través de la investigación, la revisión del estado del arte es un paso obligatorio para cualquier investigador dentro del proceso de construcción de conocimiento que desea con su investigación (Henderson, 2014, p.5)

De ahí que, aperturemos el capitulado presentando estas revisiones bibliográficas, en el caso de este trabajo tenemos como ejes centrales el escenario laboral y la experiencia formativa, enseguida se presentan los procedimientos que permitieron conocer y delimitar el objeto de la investigación.

A pesar de que muchas veces el estado del arte se asocia con la estricta revisión de la producción documental sobre un área específica, su utilidad va más allá, por cuanto puede emplearse como herramienta para el reconocimiento e interpretación de la realidad y más aún como base para la toma de decisiones en el campo de la investigación (Molina, 2005, p.73).

Por ello, nuestro objetivo al incorporar esta búsqueda sistemática, es el ubicarnos no solo en los avances, sino también, en lo que explica Molina, quien lo vuelve la posibilidad de tener elementos que nos ayuden a tomar decisiones sobre aspectos cruciales como lo son: el metodológico, teórico, analítico.

Para poder conocer si los temas se habían trabajado y con qué profundidad, se recurrió a una revisión sistemática de bases de datos sobre materiales de investigación, también se hizo búsqueda en plataformas digitales, se abarcaron, Mendeley, Scopus, Google Academic, Scielo, Dialnet, Tesitecas de la UNAM, Colegio de México, BUAP y UAEM. Lo cual arrojó un listado de materiales varios entre los que se destacaron, artículos de investigación, capítulos de libro, libros y tesis.

Se realizó también una revisión de ponencias presentadas de 2011 a 2015 en los Congresos Nacionales de Investigación Educativa (CNIE) organizados por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE); la importancia de retomar las ponencias presentadas en congreso es con la finalidad de tener una visión sobre lo que se encuentra en el tintero a la fecha, ya que refleja aquellas investigaciones que se están trabajando y presentan resultados actualizados. Todo ese material se concentró en un documento de Excel que organizó la información en los siguientes datos generales: Cita en APA, Autor, Título (artículo, libro, capítulo de libro o tesis), Título de la revista, Editorial, año, lugar de edición y publicación, enlace donde fue consultado y resumen.

De igual forma se construyó una carpeta en la cual se fueron almacenando los documentos en PDF. Si bien, la tecnología nos ha facilitado el acceso a estos bancos de información y nos brinda la facilidad de consultar materiales de todas partes del mundo, el trabajo documental sigue siendo un elemento obligado. En el momento en que inicio la investigación existían muchos materiales bibliográficos; más en el caso de las tesis que las universidades, principalmente, no tenían digitalizadas, así que también se hizo una búsqueda y consulta en las bibliotecas de la Instituciones de Educación Superior que se mencionaron. El apoyo con Excel, la base de datos propia organizada por temáticas, nos ayudaron con la fase de búsqueda y acopio.

Se propuso un esquema de revisión del material con la finalidad de facilitar el procesamiento de la información, esta guía tuvo su variante dependiendo el tipo de documento que se analizaría, ponencia, artículo, capítulo, libro o tesis. Pero, básicamente se buscó en los textos los siguientes datos: propuesta teórica, metodológica, de análisis y exposición de datos, las conclusiones a las que llegaron y la bibliografía consultada. Se pretendía comparar estos elementos, revisando las similitudes diferencias entre los procesos y propuestas, para facilitar la toma de decisiones de la manera en que se comportaría nuestra investigación.

Algunas de las cosas que nos dieron como resultado de la revisión bibliográfica fueron, evaluar el estado de avances reales de las temáticas planteadas; en cuestión de investigación, posibilidad de comparar lo proyectado desde nuestro protocolo con lo planteado por investigaciones anteriores sobre esquema metodológico, propuestas teórica y por último detectar la necesidad de investigar según el problema localizado.

1.1 Escenario Laboral

Enseguida se propone revisar el concepto de escenarios laborales. En los siguientes párrafos presentamos los hallazgos obtenidos en la revisión bibliográfica. Así como se describió la experiencia formativa. El primer paso fue la generación de las palabras clave, para el caso de esta temática, se volvieron muy relevantes por el hecho de que la combinación escenario laboral apenas y arrojó menos de una decena de resultados, por ello tuvimos que incrementar las combinaciones y buscar sinónimos, para hacer una búsqueda lo más completa posible. Entre las combinaciones de palabra claves obtuvimos: creación de empleos, inserción laboral, escenarios de trabajo, escenario laboral, empleados, empleo.

Para este trabajo se vuelve relevante la analogía del escenario, por el hecho de que, logra ejemplificar la manera en que imaginamos el lugar donde se desempeñan los sujetos. Autores como Haro (2017) mencionan que la experiencia se preparaba como un ambiente controlado, es muy similar a lo que creemos pasa con el empleo que lo sujetos desempeñan, se vuelve un ambiente que ellos comienzan a controlar, decidiendo sobre que piezas son las que pondrán en juego para poder configurar toda la puesta en escena. El primer elemento que rescatamos de esta revisión bibliográfica son las variantes que localizamos con la finalidad de identificar las coincidencias sobre lo que buscamos pensando en los significados de las palabras y el concepto de lo que necesitábamos.

Puntualizamos entonces, nuestra definición sobre escenario laboral, a partir de la bibliografía consultada. Partimos de que el escenario laboral, es una creación de los sujetos. La idea retoma la analogía del escenario, entendido como una plataforma en la que diferentes actores, se desenvuelven en episodios de una obra o un espacio en el que lo cotidiano y extraordinario se exponen ante la vista de un público. Cada escena forma parte del trayecto biográfico, laboral y social, donde el sujeto prepara entonces la escenografía y la utilería que lo apoyaran a desarrollar su papel. Recurrimos a esta metáfora para recrear el escenario laboral donde del sujeto (actor), pone sus competencias y habilidades en juego (escenografía y utilería) convirtiéndolo en aquel espacio en que desempeña alguna actividad productiva que le genera una remuneración económica. Estas actividades pueden o no estar condicionadas a su formación académica. Ya que nuestra apuesta es que se encuentran localizadas también en capacidades y habilidades aportadas por la experiencia formativa que lo hacen sentir satisfecho y en el lugar correcto.

Tabla 2
Concentrado de conceptualizaciones y variantes del tema escenario laboral

Concepto	Autor	Significado	Relación c/escenario laboral de la tesis
Escenario laboral	Landini y Castilla, 2014		Mención en el título, algo recurrente en algunos textos es la aparición de los conceptos, pero no se mencionan dentro del contenido
Mercado de trabajo	Landini y Castilla, 2014	Oferta del sector de comercio de la provincia de San Juan, a partir de las experiencias y significaciones que han construido, a lo largo de sus trayectorias laborales los jóvenes insertos hoy en este segmento del mercado. (p.68)	El autor menciona esto como un factor que ayuda a medir las posibilidades de establecerse dentro un empleo. La utilidad de conocerlo es que nos ayuda a potencializar habilidades y competencias en los sujetos para prepararlos a la realidad.
Escenario laboral	Soto, 2015	Refieren a diferentes configuraciones laborales típicas que pueden darse dentro de un espacio socio productivo, donde confluyen una forma particular de vínculo laboral ofrecido por el empleador y un tipo específico de aporte por parte de los trabajadores, en el marco de los procesos de trabajo establecidos y del funcionamiento del mercado laboral en un contexto económico estructural determinado. Los escenarios del trabajo pueden ser observados dentro de una empresa o un sector, pudiendo además ser transversales a diferentes sectores y empresas. (p.201)	La visión que el autor propone es una en la cual el agente que caracteriza el escenario es el sector empresarial y la relación empleador-empresa. Dando a entender que el escenario laboral se encuentra condicionado a estas relaciones, por ello, es un ambiente preparado al cual el sujeto se debe adaptar. El aporte de la investigación que pretendemos generar, es que vemos al sujeto como un actor protagonista y no aquel que se encuentra solo condicionado y obligado; él es quien elige y decide hacia donde consolidarse y hasta que herramientas (habilidades y competencias) pondrá a trabajar para conseguirlo
Mercado de trabajo	Climent-Rodríguez y Navarro-Abal (2016)	Es quién dicta los requisitos profesionales necesarios para ocupar unos puestos de trabajo predeterminados, a una visión más contemporánea y adaptada a la nueva realidad socioeconómica, en la que la persona construye una identidad profesional que pueda ser “altamente vendible” en el	Para estos autores, el concepto es la posibilidad de mantener actualizadas los patrimonios de empleo, algo muy parecido a lo que propone, Landini y Castilla, 2014. La diferencia radica en que agrega el concepto de identidad profesional, la cual se vuelve justamente el factor que el trabajador oferta y busca ubicar en un espacio que se adapte a ella.

		mercado laboral, única y por tanto destacable del resto de candidatos. (p.126)	Pone entonces al sujeto como protagonista y a su identidad como la posibilidad de encontrar un empleo.
Identidad profesional	Climent-Rodríguez y Navarro-Abal (2016)	Puede ser “altamente vendible” en el mercado laboral y que, sobre todo, sea única y por tanto destacable del resto de candidatos. (p.129)	Se puede resumir en el hecho de que es aquello que vuelve único al sujeto que busca trabajo, llevándonos a la lógica de que pueden existir decenas de ingenieros egresados, pero no todos son iguales, es de lo que depende que un sujeto este o no a la delantera en la posibilidad de obtener un empleo.
Actividades productivas del grupo doméstico	Padawer, 2010	Es condición para la transmisión de un patrimonio de saberes y la construcción de sucesores en la actividad desarrollada por los adultos del grupo doméstico, y se vincula con las expectativas de formación para la vida laboral de las unidades familiares (p.363)	Porque se vuelve relevante para la investigación esta idea, por el hecho de que ve a las actividades productivas domésticas, como una línea de continuidad, los saberes adquiridos en esa faceta de vida, lograrán adquirir elementos que le permitirán perpetrar roles como de padre, madre o ponerlos en práctica en sus vidas laborales.
Trabajo infantil	Padawer, 2010	Implica la venta de la fuerza de trabajo y la consecuente extracción de un plusvalor por parte del adulto, situaciones de riesgo y escasas o nulas situaciones de aprendizaje de un oficio o habilidades (Neves, 1999; Sousa, 2004).	La visión del trabajo infantil, se lee desde la posibilidad de la explotación y no desde la adquisición de habilidades y competencias, consideramos es un punto que nos permitirá reflexiones, sobre qué tan cierto es este aspecto. Ya que como nuestra intención es la búsqueda de experiencias, podría ser que nos topáramos alguna generadas en la infancia y sería interesante contrastar lo que el autor propone con la percepción de los sujetos.

Fuente: Elaboración propia basada en Padawer (2010), Soto (2015), Climent-Rodríguez y Navarro-Abal (2016)

La Tabla 2, tiene la intención de mostrar cómo se construyen los conceptos. Se pueden reconocer las fuentes, los autores y los temas que nutren sus conceptualizaciones. Éstos nos aportaron conceptos que ampliaron nuestra visión y también clarificaron nuestras ideas sobre el sujeto como protagonista y escenario laboral. Reconocimos la importancia del contexto y el mercado laboral, entendimos la importancia de los procesos económicos en el estado de Morelos, donde se encuentra la Licenciatura en Docencia.

A partir del escenario laboral, encontramos el concepto de identidad laboral. “El concepto de identidad laboral puede ser útil para comprender qué relación tenemos con nuestra vida laboral y como proyectamos nuestro futuro desarrollo profesional” (Kirpal, 2006, p.24). En esta investigación, ambos conceptos se articulan a la trayectoria biográfica; porque la vida de los sujetos no está separada de sus condiciones de trabajo. Los sujetos son más que empleados y trabajadores, son personas, humanos, que se involucran en distintos contextos y se configuran como docentes, a partir de sus vivencias.

Cabe recordar que el contexto condiciona la manera en que se comportará el ambiente laboral, ya que las variantes sobre la generación de oportunidades dependerán de forma directa de las condiciones; en qué aspectos económicos, sociales, de salud, políticos, en que se encuentre inmerso el territorio que deseamos conocer o estudiar. La mayoría de los textos que se revisaron corresponden al contexto latinoamericano, destacando países como Argentina, Colombia, México, Chile.

En el trabajo de Landini y Castilla (2014) se hace referencia al “proceso de estructuración del mercado de trabajo en Argentina a partir de la década del 70` y su máxima expresión con el conflicto político económico de los años 2001-2002 [que] tuvo su correlato en elevados niveles de desempleo, flexibilización laboral y caída del salario real” (p.63). Los autores demostraron como el sector de trabajo está condicionado por aspectos sociales e históricos, que también inciden en la vida de los sujetos.

La edad es un aspecto más que interviene en la conceptualización del escenario laboral y que marca una influencia directa en los sujetos. Si bien, ya es complicado encontrar oportunidades laborales en países con crisis económica y política, debido a que estos factores provocan una desestabilidad y desalientan a los empresarios o inversionistas, el factor de la edad termina marcando una posibilidad o dificultad en la configuración de un escenario laboral. Landini y Castilla mencionan que los sujetos jóvenes (entre 17 y 23 años de edad), se incorporan al mundo laboral por la “necesidad de contribuir al presupuesto familiar, algunos han incursionando precozmente en el mundo laboral, desempeñando actividades de corta duración y con horarios reducidos y flexibles” (2014, p.66).

El incorporarse a trabajar desde muy temprana edad es un fenómeno detectado por Landini y Castilla (2014) y Padawer (2010) ambos señalan la necesidad de que los niños y jóvenes comiencen a trabajar para apoyar en la economía familiar, también señalan

que, en países de Latinoamérica, donde existen altos índices de madres solteras o familias disfuncionales se acrecienten los casos en los que niños y jóvenes se convierten en el único sustento de la familia. Sin embargo, el inicio de la vida laboral desde pequeños no es exactamente en un empleo formal, algo que ocurre en nuestros países con problemas económicos o políticos y con condiciones laborales muy precarias e inestables. Para muestra hablamos del panorama que vive Chile:

Una industria intensiva en uso de mano de obra y que, tanto en Chile como a nivel de América Latina, ha sido objeto de profundos procesos de reestructuración y modernización a partir de la concentración del mercado en grandes *holding* empresariales, los cuales han implementado, en el espacio de las tiendas (supermercados, tiendas por departamento, tiendas para el mejoramiento del hogar), importantes innovaciones organizativas y tecnológicas de corte flexibilizador (Calderón, 2006 citado en Martinic y Stecher, 2020, p.4).

Destaca como en América Latina es común y popular la apertura de plazas en las cuales se establecen varias tiendas departamentales, pequeños comercios de ropa, accesorios, entre otros que tienden si bien a crear empleos, se da el fenómeno de que también la edad a la cual pueden encontrar empleos los sujetos disminuya, por lo tanto, son los espacios que jóvenes aprovechan para establecer sus primeras experiencias en el mercado laboral.

Respecto a las estrategias de gestión y al proceso de trabajo, se observa el uso intensivo de diversas estrategias flexibilizadoras: formas contractuales atípicas (especialmente contratos temporales en temporada alta); jornadas horarias flexibles; sistemas de salario variables; externalización de funciones; polifuncionalidad; reducción de tiempos muertos e intensificación de la carga de trabajo; fuerte demanda de trabajo emocional; mecanismos de control normativos basados en la promoción de la cultura corporativa. (Martinic y Stecher, 2020, p.6)

Y justamente es en esta cita donde aparecen las características no tan positivas de este tipo de empleos, los cuales se caracterizan por ser temporales y propiciar una dinámica en la cual los sujetos están propensos a horarios desgastantes y en turnos muy variables, al ser tanta la necesidad de oportunidades laborales, la demanda hace que se abarate mucho la mano de obra y provoque que por un salario injusto los empleados acepten condiciones desfavorables. En este contexto debemos incluir los estímulos y los bonos por productividad, puntualidad, entre otros; lo cual, hace que cambie un poco la lógica de las acciones, los sujetos ya no lo hacen de manera obligada, sino más bien, al tener una recompensa ante la obediencia y compromiso, se ve enrolado en la actividad de la empresa.

Otro de los hallazgos localizados en los textos fueron los apoyos teóricos, bajo los

cuales se realizaron las lecturas sobre el objeto de estudio de muchos de ellos, estos estaban centrados en los escenarios laborales, el mercado laboral en relación con trabajadores, profesionistas o estudiantes en los que destaca Dubet (2013) con su construcción del escenario laboral a través de las lógicas “va a distinguir tres grandes lógicas de acción en la vida social: *la integración, la estrategia y la subjetivación*. Cada lógica de acción remite a subsistemas que la anteceden, expresa una cierta forma de atribución de modos determinados de representar y posicionarse como actor en la vida social, y constituye un particular modo de definición de sí y de vínculo a los otros” (Dubet, 2013). La propuesta teórica permite ver la construcción del rol laboral y escenario de trabajo dando pie al análisis de una configuración que involucra, empresa, trabajadores y empleadores, todos ubicados en un mismo espacio, intentando explicar la forma en que se correlacionan y uno al otro se justifican. Otra de las puntualizaciones que la revisión bibliográfica nos permitió analizar es el hecho de que si bien, las condiciones laborales no siempre juegan a favor de los sujetos, sino más bien, en la mayoría de los casos lo condenarían a un panorama muy desfavorable hay otra posibilidad que empieza surgir y a volverse popular, sobre todo en la población joven, hablamos de la tendencia a construir o crear un escenario laboral

Términos, conceptos y como mercado por cuenta ajena, carrera profesional, empleado, salario, contratación estable, fruto de una época y un marco de relaciones laborales ya en desuso, han de ir dando paso a planes y proyectos individualizados de carácter profesional, auspiciados y contruidos a través de marcas personales sólidas, solventes, con un verdadero plan estratégico viable que posicione favorablemente y de manera singular a ese profesional en el contexto laboral. (Climent-Rodríguez y Navarro-Abal, 2016, p.131)

Ante las condiciones del mercado laboral, la respuesta es la creación de marcas personales en los escenarios laborales, al no existir una creación de empleos que favorezcan las necesidades de los sujetos, se busca que ellos sean quienes den empleos bajo un esquema apegado a la realidad, en cuanto dé oportunidades, pero también de demandas sociales, económicas y quizás hasta políticas.

Algo más que aporta la revisión bibliográfica es la opción de elementos metodológicos desde los cuales podemos trabajar el estudio de la creación, configuración y establecimiento de los escenarios laborales, como Reséndiz (2001) menciona la elección del método esta hasta cierto punto condicionado por la lectura teórica que tenemos del sujeto de estudio, lo que se consigue es una armonía entre cada uno de los pasos que se van dando dentro de la investigación.

Esa es justamente la importancia de elegir, la metodología que sea coherente con el cuerpo teórico, hay instancias en el caso de México, que se dedican a reunir los avances en materia de Ciencias Sociales, de forma particular aquello que se genera en materia de educación, la importancia de retomarlo en este caso es por el hecho de que se relaciona con los elementos que pretendemos conocer, el escenario laboral y la experiencia formativa relacionado con docente. Ese es el caso del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE); quien se encarga en México de concentrar las investigaciones relacionadas con el campo educativo y cada década reporta los avances y tendencias a través de la Colección de Estado del Conocimiento, en la emisión que abarca investigaciones del 2002 al 2011 dedico un tomo a los estudios relacionados *Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa. Tendencias, aportes y debates* (2013)

El estado del conocimiento muestra dos enfoques metodológicos: la trayectoria y la narrativa-biográfica. La primera es un elemento clave para

responder a la cuestión concerniente a quiénes son los estudiantes en función de su origen socioeconómico, familiar, y en términos de sus antecedentes académicos y laborales. Lo anterior refiere o desencadena procesos relacionados con las oportunidades educativas y laborales, la segmentación del sistema educativo y la desigualdad (Weis, 1993, p.33)

En otras palabras, el interés no se centra ya en el estudio del dato sobre cuestiones socioeconómicas o sobre su éxito o fracaso a nivel institucional, el objetivo es conocer los sucesos, las oportunidades laborales y condiciones de los sujetos.

En esta investigación se considera hay una estrecha relación de ellas con las condiciones laborales que cada sujeto a llegado a asumir.

Una pesquisa que se desarrolla es la que refiere el vínculo entre las determinaciones locales y globales del mercado de trabajo y las trayectorias escolares; a partir de ello se busca establecer relaciones entre ambas cuestiones. Se encuentra que el ingreso al mercado laboral ocurre más por el capital social del estudiante que por sus méritos académicos, lo que se refrenda por el hecho de que muchos de ellos no se desempeñan en actividades relacionadas con su formación (González y Bañuelos, 2008, p.55)

Las trayectorias; entonces le brindan al investigador la oportunidad de identificar vínculos relaciones, elementos comunes que en muchas ocasiones provocan un tipo efecto dominó.

Mancera (2012) propone que los sujetos viven procesos complejos y de distinto orden. "La tesis de que origen no es destino, porque el acceso y las trayectorias educativas no obedecen sólo a una determinación económica: en la ecuación que define a esos

procesos están presentes otras variables”. (Mancera, 2012, p.60). En este punto, se confirma que las condiciones económicas, pueden afectar en la generación de empleos y las condiciones de empleabilidad, empleo, al buscar alternativas y crear sus propias condiciones los sujetos tienen la oportunidad de crear un escenario laboral.

Algo que sigue apoyando esta decisión metodológica de trayectorias; “trata de un enfoque diferente que considera el desempeño y las trayectorias escolares como el resultado no sólo de capacidades reales o supuestas, recursos materiales y condiciones familiares, sino también de acciones determinadas por los sujetos” (Chain y Jácome, 2007, p.52) Para el caso de esta investigación nuestra atención no se concentra en los procesos escolares, ni en el mapa curricular o en los programas de estudios. Otra propuesta, desde donde sean realizados abordajes metodológicos es el caso particular del seguimiento de egresados, el cual, se diferencia de lo propuesto con las trayectorias por la información de interés

Los estudios de seguimiento son muy útiles para apreciar lo que sucede con la población de egresados, y con lo que aprendieron, una vez que se incorporan a su trabajo, además de que ofrecen la oportunidad de desvanecer los prejuicios y valoraciones subjetivas que pudieron surgir en ciertos momentos del curso (Briseño, F., Mejía, J., Cardoso, E., y García, J. 2014, p. 145)

La misión del seguimiento de egresados; es trabajar sobre el impacto que tuvieron los aprendizajes formales del currículo en la incorporación al mercado laboral. La trayectoria por el contrario busca y cuestiona los aspectos que provocan relaciones o interconexiones entre los contextos sociales, económicos, psicológicos, familiares de los estudiantes que les ayudaron a consolidar decisiones o lugares, tal como lo presenta Padawer (2010)

la relación entre tiempo y generación así formulada tuvo consecuencias en la revisión del concepto de ciclos de vida en términos de trayectorias (*life courses*), de manera que evitar la definición de las edades como secuencias normativas de eventos, enfatizando las transiciones de la vida individual y familiar en el tiempo y en relación a circunstancias históricas. (p.358)

El autor marca la existencia de líneas temporales de los sujetos, si bien, su trabajo destaca solamente la infancia, lo que nosotros buscamos es la localización de elementos en las etapas de vida de los sujetos, que nos ayuden a determinar un espacio de tiempo y como agentes de su entorno influyen en su configuración.

Otra opción metodológica es el análisis narrativo (Stecher, 2012), como una posibilidad de reconstruir el sentido, trama y orientación global de las narrativas, lo cual nos ayuda

a detectar las identidades de los trabajadores. Esta orientación está más acoplada con la búsqueda y nuestros compañeros de ruta de la investigación, por el hecho, de que permite justamente identificar lo que pensamos, la configuración de ser (profesionista), completando de esta manera el estudio a algo mucho más completo y complejo, dándole la oportunidad al sujeto de reflexionar sobre su propio proceso y destacar los elementos que él considere significativos, para que de esa forma el investigador pueda realizar una reconstrucción de la narrativa orientándolo a localizar aquellos elementos que lo vuelven lo que es hoy en día.

Sumado a la metodología narrativa, la estrategia de análisis propuesta por Soto (2015), llamada proceso inductivo

utilizando los criterios descriptivos y la metodología de producción y análisis de información propuesta permitirán hacer juicios sustantivos acerca de las exigencias fundamentales planteadas a ciertos grupos dotacionales a partir de formas particulares de vínculo laboral (p. 205)

La información que los sujetos nos compartan durante sus narraciones de vida, están repletas de elementos que nos permitirán un análisis que nos ayude a establecer relaciones entre lo que recuerda, lo sucedido y los elementos significativos de sus experiencias.

Esta metodología de análisis puede aplicarse a diferentes espacios laborales, ya sea una situación laboral específica (un rol, cargo u oficio por analizar), las distintas situaciones que coexisten en una realidad organizacional (ya sea que dependan directamente o no del mismo empleador formal) o la multiplicidad de situaciones (Soto, 2015, p.206)

Una de las finalidades de las propuestas metodológicas, teóricas y hasta técnicas de análisis, se plasman en los documentos de difusión con la intención de que, al ser dadas a conocer, otros que buscábamos trabajar sujetos u objetos de estudio similares, nos ayude a establecer opciones para realizar nuestras propias investigaciones. Soto (2015) tiene muy claro que explicar la metodología apoye a que se retome su posibilidad, en el caso de nosotros si tenemos un referente con esa investigación debido a que existe el mismo sujeto de estudio, aunque al no buscar hablar exclusivamente de escenarios laborales, hicimos un complemento con la narrativa.

Una aportación más se encuentra dirigida por Landini y Castilla (2014) de los cuales enunciaremos la forma en que se construyó la ruta metodológica, el cual contiene una estrategia de investigación cualitativa y las unidades de observación, su investigación trata de ubicar como el escenario laboral se transforma en una posibilidad para que los jóvenes trabajadores puedan incorporarse al comercio.

Finalmente, la investigación no pretende observar por separado las temáticas; sino más bien; lograr el encuentro entre las dos y poder analizar la forma en que se complementan, respondiendo a la lógica de que buscamos los elementos de formación, cuando una institución forma a sus alumnos, pretende desarrollar en ellos competencias y habilidades que los ayuden a encontrar un trabajo que cumpla con sus expectativas. Por lo tanto, conocer las razones por las cuáles estos egresados se incorporan a distintos sectores, los motivos que los llevan a integrarse a un nuevo escenario laboral y también las razones por las que permanecen en esos campos. Este problema está latente; desde la segunda mitad del siglo XX, en el que se evidencia la desarticulación entre escuela y trabajo, aspecto que los estudios sobre trayectoria han demostrado, gran parte de los sujetos se alejan de su formación al ingresar a escenarios laborales.

El enfoque desde el que se pretende abordar este problema; parte de ubicar cuáles son los factores de la experiencia formativa que ayudaron a los profesionistas a ampliar sus horizontes, hasta el punto de crear fuentes de empleo propias o escenarios laborales nuevos.

1.2 Experiencia y formación

Uno de los principales pasos para iniciar la búsqueda en torno al tema de nuestro interés, es identificar nuestras palabras o frases claves. Algo que ocurrió en las primeras búsquedas; fue que la palabra clave seleccionada, experiencia formativa arrojaba en unas bases de datos nulos resultados y en otros miles de resultados; esto es, un fenómeno muy común en las búsquedas, lo que se hace es seguir modificando el orden de las palabras o una vez que se localice un documento clave, se revisan las palabras claves que el autor propone, de esa forma ya tenemos diferentes opciones para incrementar la búsqueda. Una vez depurados los documentos localizados, encontramos hallazgos sobre la temática, así como las decisiones que se tomaron en el desarrollo de nuestro trabajo de investigación.

Entre los primeros resultados encontramos que el concepto de experiencia formativa era retomado en títulos de varios textos, pero en el contenido no se mencionaba nada relacionado al concepto, lo que habla de la manera en que los autores dan por hecho que el lector conoce la terminología, y se tiende a obviar las definiciones o significados, así como, los espacios en los que se aplican. También nos percatamos de la variabilidad de definiciones, así que, ese será el primer tema la configuración de una definición de experiencia formativa desde la revisión bibliográfica.

Si bien, la tesis propone el concepto experiencia formativa, como dos palabras, pero unidas, encontramos textos en los que, al desarrollar sus trabajos, dividen la experiencia y la formación, como si fueran dos entes completamente independientes. Ese es el caso del trabajo de Polo (2015) quien rescata en su texto la formación y experiencia como conceptos separados, primero trabaja bajo la investigación formativa “el término, está asociado al concepto de formación, de dar forma, estructurar algo a lo largo del proceso en palabras de sobre los procesos iniciales de investigación con estudiantes” (p.720); marcando una posibilidad de entendimiento de la formación, el cual, se presenta como el proceso que brinda a los sujetos estructura, para adquirir conocimientos precisos y apropiarse de conocimientos en el área de investigación.

En el trabajo comentado, la formación se refiere a los elementos que proceden del currículo, “inscrita en el campo estrictamente pedagógico, intercambiando los componentes del proceso investigativo y dinamizando los procesos de enseñanza aprendizaje” (Polo, 2015, p. 721); aunque, también recalca la posibilidad de que este proceso formativo sea una articulación entre contenidos formales y procesos alternos que se configuran, dejando de ver al proceso de enseñanza como algo estático, y apostando más en una dinámica activa entre lo que se propone, se perfila y se vive. Las experiencias significativas se definen como

la teatralización de experiencias sensoriales hace disfrutar de una serie de sucesos memorables como aquella que relate en su vida habitual, cuando la cuentan, refieren y repiten estas experiencias a nuevos potenciales interesados en revivir sus propias nuevas experiencias (Polo, 2015, p. 721)

Se puede observar que al unir ambas conceptualizaciones encontramos sentidos complementarios a partir de su relación con el currículo. El autor menciona que la forma de potencializar la experiencia es transmitiéndola, y por esa razón, se afirma que las experiencias significativas se forman en el momento en que heredan la tradición del conocimiento.

Autores como Cabrera y Llorente (2010), proponen a la experiencia como la posibilidad de lograr acciones formativas en el aula, en el caso de esta investigación se pretende hacer una evaluación de estudiantes de traducción, midiendo como la experiencia influye en sus procesos de aprendizaje, y los posibilita para desarrollar otras actividades de su vida académica. Un elemento clave, es que si bien, las autoras hablan de los conceptos de forma separada, llegan a la conclusión de que existen enlaces, uno responde y complementa al otro, dando pie a que se establezca como un solo concepto.

Haro (2017), presenta a la experiencia como algo útil para formar a los sujetos. Este autor afirma que la experiencia formativa se encuentra destinada a favorecer que los sujetos consigan su autoeficacia, lo cual según el autor debería ser básica en la formación de los profesionales. Algo llamativo es que Haro (2017) le otorga un estatus instrumental o técnico, la concibe orientada a un fin: preparar a los sujetos para los profesionistas, también se apoya a la idea de que se puede evaluar para conocerla, midiendo su utilidad. Haro no es el único autor que propone ver a la experiencia formativa como un instrumento, Solernou y Marti (2005), señalan que la experiencia se diseña y de ello depende el éxito que puede generar en los sujetos

Esta etapa se considera fundamental para el desarrollo de la experiencia: diseño, plantear posible solución al problema, determinar el plazo de tiempo y las condiciones para lograr el cambio, planificar los instrumentos que permitan validar la propuesta, redactar ideas sobre la importancia de la solución del problema encontrado (p. 3).

Como se lee en la cita anterior, la experiencia es vista como un ente; que puede ser capturado, medido, caracterizado por tiempo, teniendo entonces un ambiente preparado en el cual se desarrolla bajo ciertas cualidades. En la presente investigación ese dato se vuelve relevante por el hecho de que nuestra interpretación de la experiencia no parte de un fenómeno controlado, sino más bien, es producto de una reflexión que el sujeto realiza de un momento o etapa de su vida. En resumen, la visión que nosotros le queremos dar es desde el pasado y lo que este autor propone, es un escenario desde el presente. Aunque esto también nos ayuda a entender que la experiencia tiene distintas formas de leerse en el tiempo.

En este apartado se rescatan las visiones de Ghiso (2010) y Padawer (2010), quienes mencionan que, a la experiencia formativa como una línea paralela a los acontecimientos de la vida cotidiana, lo interesante de las líneas paralelas es que se mantienen una frente a la otra, nunca hay un entrelace entre ellas, se van construyendo mutuamente pero nunca se conectan. Padawer (2010) compara a la experiencia formativa con la vida productiva, haciendo entonces alusión a que la manera en que el sujeto va adquiriendo conocimientos en el área laboral, va encontrando destellos que aplican en su vida personal ayudándolo a ser mejor.

Ghiso (2010) hace exactamente el mismo comparativo; pero varía en el detalle de que retoma la etapa de formación universitaria y su paralelo es la vida misma, esos son los términos en los que lo plantea, permitiéndonos ver como en una etapa se dan los dos fenómenos, pero se van construyendo poco a poco, conforme ambas van avanzando.

Lo más interesante de estas propuestas es que se apegan a los escenarios que la presente tesis busca trastocar, aunque no los ve como líneas paralelas; sino más bien, la experiencia universitaria, laboral y cotidiana, se entrelazan, como en una especie de telaraña.

Fernández (2014) llega a la conclusión de que la experiencia formativa nos brinda una alternativa eficaz y satisfactoria para el desarrollo profesional; pero también personal, por lo tanto, ven a la experiencia como la posibilidad de generar una lectura en ambos aspectos, abarcando dos partes esenciales de los sujetos, su vida como arquitectos, técnicos, cualquier profesión, pero también como padres, hermanos, hijos, persona en general. Algo que llama la atención hasta este punto, es el hecho de que solamente Fernández (2014) trabaja su investigación con docentes, todos los demás, interactuaron con distintas profesiones, lo cual, acerca nuestra propuesta de investigación con él, por que coincidimos en colaboradores de la investigación

Después de localizar algunas de las definiciones sobre la experiencia formativa, puntualizamos lo que para esta investigación aportan, este tipo de experiencia está ubicada en un episodio de vida de los sujetos, dimos un vistazo desde el pasado, revisando aspectos sociales, profesionales y laborales de los sujetos, rescatando eso que Haro (2017) plantea como experiencias significativas. Estos son los elementos que nosotros buscamos retomar para la construcción de nuestra experiencia formativa.

Así como, los autores buscan explicar en cada uno de los materiales bibliográficos expuestos, lo que entienden por experiencia formativa, ya sea, en partes y luego uniéndola o desde un principio usándola como un solo concepto; queremos rescatar algunas propuestas metodológicas y sus para trabajar a la experiencia formativa.

Genoveva (2014) propone la metodología formativa y la define como una práctica supervisada que requiere la incorporación del estudiante en la organización y desarrollo de una clase (p. 36); hasta ahora hemos hablado de la posibilidad de estudiar la experiencia formativa, pero este autor retoma a la formación como una metodología para estudiar a la experiencia. El sentido de la experiencia, no se reduce a “congelar” o capturar un episodio o momento de vida; sino también, habla de experiencias cuando nos referimos a acciones o conocimientos previos: “*Experiencias previas*: Se ha pedido a los alumnos que reflexionaran y pusieran por escrito situaciones vividas con anterioridad a la asignatura en las que ellos consideraran que habían aplicado alguna habilidad “social” (Genoveva, 2014, p.29). El autor propone conocer y evaluar la

experiencia, analizando las condiciones en las que se realiza la formación, elaborando un plan de clases que contemple acuerdos e interacciones con los alumnos.

Si bien; es una lectura muy interesante, para la investigación que presentamos, se vuelve un reto, el hecho de precisar que no buscamos situar la experiencia en un ambiente de aprendizaje, disciplina o contenido curricular, es más, lo que buscamos es ampliar el concepto de formación, a una mirada holística e integral del sujeto, por lo tanto, la experiencia formativa comprende aspectos académicos, sociales, familiares, entre otros.

Entre los documentos revisados se identificaron elementos comunes, uno de ellos se relaciona con el uso del enfoque cualitativo, es el caso de Polo (2015), Haro (2017), Ghiso (2010), Genoveva (2014), Cabrera y Llorente (2010), Padawer (2010).

El corte cualitativo, enfatiza el carácter plural de la verdad, el enfoque global de la situación, el valor del contexto, la relevancia sustantiva de la perspectiva de los involucrados, puesto que la realidad se concibe subjetiva e intersubjetiva. Se privilegia la comprensión e interpretación de las situaciones sociales a las que se les atribuye un carácter complejo (Parassi,2009, p,17)

La cita de Parassi (2009) resume justamente puntos en común y señala la importancia de conocer el contexto y, principalmente, reconocer cómo el sujeto construye la realidad a través de lo que han vivido.

Las variantes comienzan a ser más obvias cuando hablamos de los distintos paradigmas que usaron, en el caso de Polo (2015) hablamos de fenomenológico, Haro (2017) menciona la utilidad del empírico descriptivo y Ghiso (2010) hermenéutico. Desde este punto nos interesa rescatar el aporte de Polo, “la autora se orientó bajo la estrategia fenomenológica en el análisis de pequeños mundos de vida” (Polo, 2015, p.722). El concepto de mundos de vida, complementa la visión que tenemos sobre la experiencia formativa. Por ello, queremos hacer mención de sus propuestas de instrumentos

la investigadora uso como instrumento en la colecta de datos múltiples fuentes de datos, en este caso entrevistas semi-estructuradas aplicadas a los agentes participantes, con el propósito de recabar datos que se convirtieron en información, observaciones directas, documentos y material audiovisual, con datos verbales y no verbales conductas observables que interesan como conceptos, percepciones, imágenes mentales, creencias, emociones, interacciones, pensamientos, experiencias vividas, procesos y vivencias manifestadas en el lenguaje de los participantes de manera individual y colectiva, con la finalidad de analizarlos, comprenderlos y así responder a las preguntas de investigación para generar conocimientos. (Polo,2015, p. 723-724)

Lo interesante de esta propuesta es el hecho de que aporta una lectura de los sujetos participantes muy completa, poniendo atención en recursos que pueden surgir en la periferia de la entrevista, buscando respuestas que completan la información, pero que, no en muchas ocasiones, son pensadas ni tomadas en cuenta por los trabajos de investigación. Estos detalles que en algunas ocasiones son invisibilizados, son justamente los que no queremos perder de vista, de ahí que sea muy relevante su aparición. Ya que nos ayuda a confirmar que nuestra visión no está equivocada.

Aunque otros autores nos dan más propuestas sobre las técnicas e instrumentos utilizados, los cuales fueron desde, cuestionarios Haro (2017), técnica de observación Ghiso (2010), encuestas Genoveva (2014), esta última fue una de las decisiones más controversiales desde nuestra lectura, trabajar con cuestionarios fue el primer enlace con sus sujetos, pero este estudio lo complemento con lo que llamó recursos narrativos. Para explicar esta idea de los recursos narrativos, recurrimos a otro artículo de la autora, en el cual explica a qué se refieren:

Usando la metáfora y el sentido del humor, se crea un espacio narrativo en un contexto de formación universitaria en competencia social que favorece el proceso de aprendizaje. La experiencia consiste en vincular un escenario metafórico al escenario académico y al futuro escenario profesional. (Navarro, Rosa, Genoveva, 2013, p.53)

La autora utiliza la narrativa; como el enlace con la experiencia y a través de figuras literarias como las metáforas lograr encontrar esos espacios de comunicación con los aprendizajes obtenidos, si bien es una postura interesante, también se le puede dar el atributo de innovadora, ya que, nos permite acercarnos al conocer desde una propuesta nueva, hasta donde nosotros logramos leer en este recuento de bibliografía, son muy poco los autores que involucran recursos narrativos.

La herencia que retomamos de este trabajo, es la posibilidad de vincular un instrumento de filtrado y posteriormente emplear la entrevista semiestructurada; aunada a los recursos de la narrativa, como la posibilidad de recrear la experiencia formativa de los sujetos, hasta este punto y después de lo revisado, se considera que la visión que aportan estas investigadoras (Navarro, Genoveva y Rosa, 2013) es de las más apegadas a nuestras intenciones de investigación y nos ayudan a ampliar la visión sobre nuestro camino metodológico.

Lo interesante de los hallazgos encontrados en esta revisión bibliográfica sobre el tema de la experiencia son las múltiples posibilidades de tratamiento, que puede demandar una temática, algo que logramos destacar es como el mismo objeto va guiando al

investigador; en sus tomas de decisiones sobre los pasos y recursos y desea utilizar. Al final todo eso se encuentra determinado y centrado en lo que las preguntas y objetivos de investigación buscaba responder.

Podemos también, concluir que la experiencia formativa está determinada por el soporte teórico, la cual, condiciona o posibilita el análisis. Muchos de los documentos revisados trataban de explicar el fenómeno de la experiencia y la formación como algo separado e involucrado en dos distintos procesos, ejemplo, la experiencia docente y la formación como investigador o las múltiples experiencias y los acontecimientos formativos universitarios. En cambio, en esta investigación planteamos; la experiencia formativa como unidad a partir de las trayectorias biográficas, desde la vida productiva (laboral), la etapa escolar y todos los acontecimientos sociales desde la infancia hasta la adultez en una sola reflexión. La narrativa ayuda a recrear momentos y de ellos obtener una reflexión tan profunda, con la cual el sujeto sea quien identifique lo significativo de los procesos que él mismo destaca.

Los trabajos, nos ayudaron también a pensar sobre los posibles escenarios en que se puede encontrar a la experiencia, algunos se concentraron en estudiar a los investigadores, estudiantes de traducción, estudiantes de pregrado en medicina, preuniversitarios, docentes, estudiantes de licenciatura; lo que nos hace pensar que hay muchas posibilidades en el tema, y estas amplían los enfoques que le podemos dar.

En resumen, podemos encontrar a la experiencia formativa en cualquier punto donde fijemos la mirada, lo importante entonces es hacer las preguntas correctas para poder plantear objetivos plausibles, que nos permitan desarrollar una investigación propia. Antes de cerrar con este apartado, nos gustaría puntualizar que estamos conscientes de que esta nueva sociedad de la información diariamente actualiza contenidos y muchos nuevos planteamientos han surgido a lo largo de los años recientes, estas revisiones bibliográficas nos ayudan a delimitar los temas que la tesis se ha planteado abordar.

1.3 Docencia

El docente ha sido el encargado de transmitir y cumplir con las funciones que la universidad oferta al alumno, el cual se centra en el conocimiento y análisis de la labor como formador de docentes que se desempeñarán en el sistema educativo de nivel medio y superior. De ahí parte el hecho de acotar en este apartado cuál es el escenario

laboral del docente en cuestión. Se pone atención en la revisión de elementos que se involucran para formarlos desde un enfoque disciplinario o didáctico psicopedagógico.

La docencia es “el proceso educativo que tiene lugar en el salón de clases, que incluye la intervención pedagógica ocurrida antes y después de los procesos interactivos en el aula” (García, Loredo y Carranza, 2008, p.2). El trabajo del docente es un reto constante que rebasa la estructura del aula física “en muchos casos su labor se divide en la planeación, práctica y evaluación o como el autor lo maneja pensamiento, interacción y reflexión de los resultados” (García, et, al, 2008, p.3). El interés de esta investigación es desarrollar la idea de la práctica docente, como aquella acción que involucra la interacción entre profesor y alumnado, lo interesante es ver como el papel que hace el docente dentro del aula no pueden solo resumirse a lo que pasa en esas cuatro paredes, es un trabajo de intervención que debe encontrar un equilibrio entre el contenido de la asignatura y otros conocimientos generales.

La docencia en el nivel superior aplica el “triángulo interactivo” (García, et, al, 2008, p.4) el cual describe perfectamente los elementos que interactúan dentro de la universidad, el profesor, los alumnos y el contenido, de esa forma es como transcurren las clases día con día, donde el docente ha variado su función, pero jamás ha dejado de ser importante.

Una vez que señalamos elementos que interactúan dentro de una aula, y continuando con la revisión bibliográfica, encontramos la investigación de Montes y Suárez (2016), ellos presentan una realidad de la universidad, espacio donde conviven dos tipos de docente: disciplina y formación, afirmando “sin duda el dominio de la disciplina es fundamental para desarrollar la docencia universitaria, éste no es suficiente para asegurar una enseñanza de calidad que garantice el logro de aprendizajes pertinentes y válidos para el alumnado y la realidad social a la que debe enfrentarse” (Montes y Suárez, 2016, p. 53). La apuesta del autor es por declarar que el conocimiento disciplinar es útil a nivel superior pero no es lo suficiente, ya que se requiere de conocimiento didáctico y herramientas para ser docente, el ideal entonces sería un profesor que tuviera el conocimiento disciplinar, pero con herramientas que lo capaciten para transmitir los aprendizajes.

Hablamos entonces de que estos investigadores que realizaron un estudio en cinco universidades españolas, Universidad Autónoma de Barcelona, Universidad Autónoma de Madrid, Universidad de Barcelona, Universidad de Granada y en la Universidad de

País Vasco. De la investigación destacó una de las preguntas claves, ¿Cómo se forma al docente?, fueron doce los tópicos que se utilizaron para responder este cuestionamiento: docencia general, planificación, metodología, evaluación, tutoría, TIC, igualdad, ética y compromiso social, investigación, idiomas, inclusión y creatividad.

Uno de sus principales hallazgos fue que los contenidos que más se ofertan en las universidades, son idiomas y docencia general; tres de las cinco universidades resaltan la metodología y evaluación; lo menos abordado por las universidades son la inclusión, ética y la igualdad. Esto habla del interés sobre el tema de formar al docente, concluyendo que estas universidades españolas buscan mejorar su desempeño en cuestión de herramientas didácticas y no en una disciplina puntual.

Contenidos como idiomas o Tecnologías de la Información y Computación, hablan sobre la forma en que las universidades deben ser conscientes de la realidad actual “Idiomas y las TIC, lo que muestra las exigencias predominantes en cuanto a requerimientos profesionales y docentes en la actualidad” (Montes y Suárez, 2016, p. 32). Por ello, una de las necesidades para contribuir a un papel significativo de las universidades en la formación de sus estudiantes es el hecho de tener una conciencia plena sobre la situación actual de la sociedad.

Dividir entonces la discusión entre que debe predominar en la formación del docente, si la disciplina o las herramientas y competencias para ser docente, es también lo que propicia que las instituciones de educación superior se dividan en dos perfiles; el disciplinar (ingenieros, medico, licenciado, arquitecto...) y el docente de formación (Lic. en docencia, Lic. en ciencias de la educación, normalistas...) Cabe destacar que se tiene plena conciencia de que no es un fenómeno exclusivo de las universidades, también en educación media superior y hasta en educación secundaria se presentan casos de profesionales especialistas en alguna disciplina que dan clases, pero el campo de esta investigación se encuentra solo en la educación superior, razón por la que en ocasiones las afirmaciones hablen exclusivamente de este campo.

Otra investigación que refuerza la presencia de estos perfiles es retomada por Rueda y Luna (2008), clasificándolo en alto conocimiento técnico, entendido como aquel que se centra en el aspecto disciplinario, pero con deficiencias en herramientas docentes y el docente de formación, una de las recomendaciones a las que llegan en su trabajo, es una apuesta por la capacitación constante del personal con alto conocimiento técnico. La importancia de Rueda y Luna (2008) así como de Montés y Suárez (2016) es por el

reconocimiento que hacen de estas tipologías de los docentes y la forma en que a pesar de contar con el conocimiento disciplinar, las herramientas para la práctica son necesarias; lo que nos llevaría a pensar que el docente ideal es aquel que pueda tener ambos elementos.

Aunque el visualizar este fenómeno también nos lleva al proceso de reflexión, sobre una vez que los docentes disciplinares comienzan a impartir clases y logran óptimos resultados ¿cómo es que se generan las competencias y habilidades necesarias para lograrlo, una vez que carecen de esos elementos desde su formación profesional? Y, ahora bien, será que los docentes de formación aprendieron lo suficiente y llegan a las aulas con todo lo necesario o también ocurre en ellos un proceso de aprendizaje de la práctica.

Cuevas (2013), realizó su investigación sobre la percepción de la práctica docente, utilizando una metodología mixta [concepto del autor] basada en el caso de estudios múltiples; con una muestra de siete profesores universitarios, que provenían de disciplinas como: derecho, psicología, y nutrición. Uno de ellos era tiempo completo y los demás por horas, una característica que comparten es que todos combinan su actividad docente con su práctica disciplinar. habla justamente sobre el origen de los recursos necesarios para poder impartir una clase y conseguir un resultado sobresaliente. La autora afirma que los saberes sobre como ejercer su práctica emanan de su quehacer cotidiano, poniendo énfasis en la idea de que esos conocimientos no necesariamente provienen de su formación profesional, ya que interviene lo que llama experiencia la cual está presente en los procesos cotidianos y que según su postura es la encargada de generar en los docentes las herramientas necesarias para poder interactuar en un aula.

En síntesis, hablamos de que la docencia universitaria busca desarrollar en los futuros profesionales las competencias adecuadas que conviertan en un profesional funcional y con cabida en los escenarios laborales proyectados para cada una de las disciplinas. Por ello es importante que profesionales de la educación generen características particulares que posibiliten en sus alumnos la aprensión de conocimientos, García-Cabrero, Loredo y Carranza afirman “se deben dominar dos tipos de conocimiento, para lograr una transmisión correcta del conocer: uno, el conocimiento del contenido de la asignatura y dos, conocimiento general” (2008, p.5) y continúa explicando que el conocimiento del contenido hace referencia a que el profesor debe dominar tanto

teóricamente como prácticamente las asignaturas que impartirá y el conocimiento pedagógico habla más sobre las creencias que el profesor tiene sobre la enseñanza y el aprendizaje, entablando una relación más estrecha entre la manera de presentar los conocimientos y el contenido.

Es posible suponer o inferir que el docente se fragmenta entre dos conocimientos, que, si bien, se fusionan en su labor, en muchas aulas es una realidad que sigue fragmentado, entre los docentes que son de contenido y los de saberes generales que abarcan más formas de transmitir el conocimiento. Pero ¿cuál es el motivo de que estas dos formas de docencia permanezcan en el contexto de educación superior? Si lo que se desea es la existencia de un solo profesor

[el docente] deberá conocer bien el contenido de la materia o disciplina que pretende enseñar, deberá poseer una buena fundamentación pedagógica de su saber profesional, así como de su concreción didáctica, es pertinente el conocimiento sobre el alumnado, habilidad para comunicarse con las familias, contexto administrativo, pero también social y cultural (Martínez, 2004, p. 129).

Esta cantidad de tareas que debe realizar el docente es lo que hace compleja la figura, volviéndolo un ideal, a esto se añade el hecho de que el contexto nacional como internacional, demanda que el docente pueda capacitar o formar a sus alumnos en conocimientos que correspondan a las demandas de calidad y competencia.

El ideal sería entonces que todas las cualidades estuvieran en un solo docente, pero las altas demandas en la variación de habilidades, actitudes y aptitudes en este nuevo mundo globalizado y competitivo, ha propiciado que el contexto universitario requiera de docentes competentes en la disciplina y docentes que centren sus conocimientos en la generación de herramientas didácticas para su práctica.

Lo que se intenta resaltar en este punto es la complejidad que lleva ser docente y de todos los elementos que se entretajan para poder explicar lo que hace en su práctica. Pero hasta este punto no hemos sumado unos elementos más del ser docente y es justamente su calidad como humano, como un ser con creencias e ideologías propias que se entrecruzan con aquellas que socialmente se le imponen por su rol. El hecho de pensar en el agente sujeto más allá del docente, vislumbra un elemento imprescindible, lo que podría considerar la subjetividad y su impacto en la práctica. A esto Cuevas (2013) lo ha llamado “pensamiento docente”, definido como:

las múltiples referencias que incorpora y la puesta en juego no solo de conocimientos que se puedan adquirir a través de programas de formación o entrenamientos específicos, sino

que, además, se ha visto que involucra un conjunto de saberes que emanan de la propia práctica y que se encuentran envueltos en un marco emotivo que incluye componente afectivos, actitudinales, cargados de valores, ideologías, estereotipos sociales y predisposiciones hacia el cambio (Beláustegui, 2005, p.35).

Ayuda a repensar el ser docente, involucrando una subjetividad como algo que debe ser analizado, ya que, impacta en la docencia universitaria vista a través de la práctica, involucrada con elementos afectivos, actitudinales, que en muchos de los casos son aprendidos por los docentes, repitiendo el patrón de lo que otros dejaron grabados en su memoria ya sea para bien o de forma negativa.

Ayudado en lo anterior Cuevas define la práctica profesional como “un conjunto de saberes conceptuales y prácticos que los profesores utilizan para realizar su tarea docente y resolver los distintos problemas que se le presentan” (2013, p.13) el docente adquiere práctica profesional solamente en una vida activa en el campo laboral, aprende a enseñar enseñando y ellas son las que forman su personalidad “tiene una naturaleza práctica pero se alimenta de las concepciones educativas básicas que han construido los profesores y se encuentra nutrido por la profesión del docente” (Cuevas, 2013, p.4), se muestran entonces, las dos esencias la práctica profesional y la profesión docente, es decir, conocimientos disciplinarios y conocimientos de la práctica docente, ambos enriquecen el actuar.

El conocimiento que se origina en la práctica profesional le sirve al docente para plantear situaciones reales y ejemplos prácticos que faciliten el aprendizaje de sus alumnos, es un conocimiento indispensable para trabajar con un enfoque de educación en competencias, ya que permite dar sentido al contenido aun cuando se trate de una materia sumamente teórica o en apariencia desvinculada de la práctica profesional (Cuevas, 2013, p. 7)

Lo novedoso en esta propuesta es la construcción de conocimiento práctico (didáctica o quehacer en el aula) no es algo que se aprenda solamente en la formación, brindada por una Institución de Educación Superior, el autor reflexiona sobre, cómo la cotidianidad y la experiencia, aportan elementos que construyen la práctica docente, sin perder de vista el pensamiento docente que también tiene su origen en los elementos actitudinales y experienciales a nivel emocional. Una de las mayores conclusiones en su trabajo es la división en dimensiones del conocimiento profesional y práctico de los profesores universitarios, las cuales se presentan en el siguiente esquema:

Esquema 1
Estructura del conocimiento



Fuente: Construcción propia a partir de Cuevas (2013)

El análisis propuesto por Cuevas (2013) se complementa ahora con el desarrollo de las dimensiones; sobre el conocimiento de la materia que está dividido en sustantivo y sintáctico: el sustantivo es “este conocimiento que ayuda a la comprensión de los hechos, leyes, principios y teorías más relevantes en el campo de estudio de la materia y las relaciones entre ellos” (Cuevas, 2013, p. 6), para el autor este contenido se adecua dentro de la universidad, por ellos es que dentro de la universidad prevalece su formación disciplinar, lo cual sería visto como una fortaleza al poder brindar a los alumnos de los aspectos fundamentales de las ciencias en las que se desee desempeñar, pero se problematiza en el momento en que el experto en la disciplina no puede transmitir el conocimiento al alumnado. El conocimiento sintáctico es:

Conjunto de medios y procedimientos que se utilizan en el campo de estudios para generar nuevo conocimiento; incluye su naturaleza, epistemología y formas de producción. Implica un cierto interés por la investigación científica en el campo, la cual permite a los profesores estar al tanto de los avances disciplinares y, sobre todo, les proporciona diferentes métodos y estrategias para propiciar que los alumnos trabajen con el contenido (Cuevas, 2013, p.13)

En otras palabras, el contenido disciplinar debe ser transmitido y conocido de alguna forma para volverse conocimiento sintáctico, complementado a través de metodologías, formas de explicar el conocimiento adquirido, entraría en esta forma de aprendizaje también el proceder como investigador del docente.

Ambos, tanto el sintáctico como el sustantivo, son un complemento que interviene en el conocimiento de la materia y profundiza los aprendizajes brindando al alumno una forma más amable de apropiarse de ellos. Para Cuevas (2013), el análisis de esta dimensión

se adhiere a tres capacidades que el docente debe desarrollar: capacidad profesional, hace referencia a la adquisición necesaria de información sobre la materia a impartir, pero el autor presenta elementos que deben integrar esta capacidad “profundidad, organización del conocimiento y transposición didáctica” (Cuevas, 2013, p.15); capacidad didáctica, es el actuar del docente en el aula, como transmite el conocimiento disciplinar, a través de qué técnicas y los elementos que la integran son, “uso de técnicas, estrategias y recursos con pertinencia y eficacia, visión educativa-ética de su labor como formador y la relación interpersonal con los alumnos” (Cuevas, 2013, pp.15-16). Y el tercer elemento a desarrollarse es la capacidad de reflexión sobre la práctica. Todo lo mencionado se encuentra distribuido en la Tabla 3.

Tabla 3
Elementos de la formación docente

Elementos	Componentes	Especificación
Capacidad profesional	Profundidad	Entendimiento pleno de las teorías, los hechos y los principios del campo disciplinar que es producto de haber estudiado ese contenido y además haberlo utilizado en diferentes formas
	Organización del conocimiento	Conocimiento sobre la forma en que se organiza y se produce el conocimiento de su materia, cómo se investiga ese contenido. Las relaciones con otras disciplinas y de qué manera se ha utilizado ese contenido. Este conocimiento permite que el profesor pueda mantenerse actualizado y además propiciar que sus alumnos recorran el camino por el cual se puede llegar a producir conocimiento en ese campo determinado además le brinda una visión clara del aporte que puede ofrecer ese contenido en relación con otras disciplinas para la explicación, comprensión y atención de diferentes fenómenos.
	Transposición didáctica	Capacidad para transformar el contenido en un contenido educativo darle un sentido profesional y formativo. La capacidad de enriquecer el contenido que se enseña con el conocimiento de los estudiantes y del currículo (perspectiva constructivista) es decir la perspectiva de que el conocimiento no es algo estático que el profesor posee y que los alumnos no poseen y que por lo tanto el profesor lo tiene que transmitir a los alumnos.
Capacidad didáctica	Uso de técnicas, estrategias y recursos con pertinencia y eficacia	El saber cómo resolver determinados problemas didácticos, por ejemplo: la planeación, el diseño de instrumentos de evaluación, el fomento de la participación, la motivación, la presentación del contenido y el uso de tecnología.
	Visión educativa-ética de su labor como formado	Debido a que los problemas más relevantes de la enseñanza no tienen una estructura rígida y homogénea que pueda atenderse mediante la aplicación mecánica de técnica o reglas de actuación es necesaria una visión ética que permita discernir para cada situación particular. La que mejor contribuya a la formación de la persona, aunque se sacrifique el rigor en la aplicación de la técnica.
	Relación interpersonal con los alumnos	Partir de una valoración positiva de los alumnos, respetar sus opiniones y apreciar sus logros y producciones. Buscar la creación de un ambiente de respeto y confianza, y atender las peticiones de los alumnos, pero al mismo tiempo mantener la autoridad docente y el respeto a las normas acordadas.
Capacidad de reflexión sobre su práctica		El profesor se enfrenta constantemente con situaciones que reclaman la acción y la toma de decisiones conforme a principios que no siempre son del todo claros y explícitos pero que están en la base de su actuación. La capacidad y el ejercicio de reflexionar sobre las propias acciones es lo que le permite al profesor identificar sus principios de actuación o concepciones implícitas, analizar y cuestionarlas. Se trata de una reflexión antes, durante y después de la acción que se convierte en una poderosa estrategia para generar y proyectar innovaciones y mejoras en la enseñanza.

Fuente: Elaboración propia, información extraída del texto de Cuevas, 2013

Existe otro fenómeno al que obedece esta problemática, el hecho de que la formación docente que se oferta en las Instituciones de Educación Superior no alcanza a cubrir lo que sería el perfil del docente ideal. En palabras de Gross (2007) “hasta finales de la década de los ochenta la investigación sobre la docencia universitaria ha estado mucho más concentrada en el análisis de metodologías y procesos innovadores analizados a nivel micro” (p.4), en otras palabras, al investigar sobre la docencia, la mirada estaba en la práctica, de forma muy particular en lo que algunos docentes o instituciones presentaban como sus grandes hallazgos, su forma de interactuar con el aula.

Por ello, hablar sobre investigación en docencia universitaria se relaciona con los contenidos que se imparten; pero, dejan de lado la importancia de la interacción docente- alumno, docente-docente o docente-contenido. Esto puede ser evidenciado con base en el estudio realizado por Gross (2007) y presentado en el Esquema 2 en el que se presenta una revisión de la literatura especializada en enseñanza universitaria entre 2002-2007, los criterios en que dividió el análisis fueron: “estudios sobre rendimiento, estrategias y metodologías docentes, uso de las TICs, perfil de los estudiantes y sistemas de evaluación de los aprendizajes” (p.7), de las cuales se observan cinco criterios de discusión.

Esquema 2

Criterios de la enseñanza universitaria

Estudios sobre el rendimiento	Estrategias y metodologías	Uso de las TICs	Perfil de los estudiantes	Sistemas de evaluación de los aprendizajes
<ul style="list-style-type: none"> • Identificación de las tasas de abandono de estudios • Tasa de éxito • Finalización en el plazo previsto en el currículo • Tasas de retraso en la terminación de estudios • Tasas de cambio de titulación de los alumnos • Rendimiento académico tradicional (clasificaciones, número de asignaturas aprobadas, tasas de presentación a examen) 	<ul style="list-style-type: none"> • Diseño de entornos de aprendizaje cooperativo • Metodologías adecuadas • Métodos efectivos para clases de gran número de estudiantes 	<ul style="list-style-type: none"> • Efectos del uso de medios tecnológicos en la enseñanza-aprendizaje • Efectos de la semi-presencialidad • Herramientas tecnológicas más adecuadas para el aprendizaje cooperativo 	<ul style="list-style-type: none"> • Tipos de aprendizajes utilizados por los estudiantes actuales • Formas de aprendizaje en los estudiantes de nuevo ingreso • Estilos de aprendizaje en adultos 	<ul style="list-style-type: none"> • Alternativas de evaluación • Evaluación para promover un buen aprendizaje

Fuente: Elaboración propia con base en el documento de Gross, 2007

Resalta el interés en el contenido, la metodología y también en los procesos por los cuales se evalúan los aprendizajes y aunque es de forma implícita la figura del docente está presente, necesita más reconocimiento. Cabe mencionar que la docencia universitaria tiene elementos característicos que la distinguen de otros tipos de docencia, uno de ellos es justamente el contexto en el que se desarrolló y los sujetos a los que atiende, pero se enfatiza sobre “el ser docente”, ya que, como Groos (2007) lo demuestra, hablar de docencia universitaria encierra la práctica, pero falta la pieza del agente que acciona esa práctica.

CAPÍTULO 2 FORMACIÓN PARA LA DOCENCIA

La Universidad es una institución encargada de formar a los profesionistas de cada región del mundo, pero su origen no es reciente, la mayoría de los historiadores y especialistas en estudios sobre ella reconocen esta figura desde la época de los clásicos, ejemplo, la Académica de Aristóteles, pero su caracterización como la conocemos hoy en día se origina en la época medieval.

Esto habla de la necesidad de transformación de la institución en correspondencia al momento histórico que vive, más si pensamos en el hecho de que la universidad tiende a responder sobre una realidad de ahí que sus objetivos y proyecciones se condicionen al tipo de sociedad que formarán. Schara reconoce que desde su origen tienen dos funciones fundamentales, la investigación científica y la formación del individuo social; contribuyendo según su visión, a formar una cohesión entre el Estado y la sociedad, fomentando una conciencia en los ciudadanos de la época (2006, p.8). Estas dos actividades, la investigación científica y la formación del individuo, proponen un reto para las Instituciones de Educación Superior (IES) que por su alta interacción con la sociedad no quedan exentas de los cambios en su finalidad, dependiendo el momento histórico.

Un ejemplo, de lo anterior se encuentra en el trabajo de Figueroa y Gutiérrez (2013) en el que explica, como el sistema capitalista señala que la universidad se encarga de impulsar la ciencia y el trabajo científico, fomentando el progreso de las fuerzas productivas, en total son cuatro reconocidas por el autor, la primera es la generación de conocimiento para la producción y el procesamiento de las aplicaciones productivas del mismo; la segunda, formar fuerza de trabajo altamente calificada que ocupen la producción material y los servicios en las empresas e industrias. Hasta este momento se observa que la finalidad de las universidades va orientada a lo que necesita el sistema de producción actual, la industria naciente y creciente pero también a formar a los hombres y mujeres que ocuparan los puestos jerárquicos en las industrias.

La tercera función supera la visión reduccionista de solo lo industrial y habla sobre la generación de los cuadros para la conducción económica, social y política de los países, proporcionando al universitario la posibilidad de optar por profesiones fuera del ámbito febril; optando por otras áreas como la política, economía, ciencias humanas y sociales. Finalmente, la cuarta función, producción ideológica y crítica pretende orientar al mejoramiento de sus condiciones de vida. Partiendo de la idea de que el universitario

debe tener una visión bastante completa y compleja de su realidad para poder hacer una lectura crítica y propositiva de ella.

La vinculación entre la universidad y el mercado laboral, es un aspecto común en la visión de Figueroa y Gutiérrez (2013) como en la de Shara (2006). La correspondencia entre ambos elementos obedece necesariamente a lo que la sociedad requiere. Para poder lograr la realización de las finalidades, se necesita algo más que enunciarlas, hay un trasfondo que permite su realización, por lo que, se ubica al licenciado en docencia como principal actor bajo la idea de ¿quiénes son los encargados de formar a los universitarios y bajo qué criterios? Todos los agentes activos, llámese docentes, profesores en formación o capacitación, gestores de educación, entre otros; se encuentran en la dinámica de las instituciones superiores. Se considera pertinente caracterizarlos con la finalidad de conocerlos y entender su contribución y participación en la dinámica de las IES.

La función de la universidad se define entonces a través de la relación entre universidad-sociedad y sociedad-universidad de forma dialéctica: Quintero, Corrales, Martínez y Aréchiga (2010) hablan sobre cómo los cambios modifican a la sociedad y de qué manera esta teoría del cambio termina modificando a las instituciones que tienen una relación muy estrecha con estas condiciones.

Sobre el tema del cambio, los autores señalan cómo a partir del siglo XIX hay distintas lecturas importantes, una a través del paradigma holístico que “explica el cambio como producto de factores, procesos y estructuras de carácter colectivo” (Quintero et al., 2010, p.19); segunda, en el paradigma accionista: “el cambio social solo se puede comprender como producto de acciones individuales” (Quintero et al., 2010, p.19); y tercera, en el paradigma relacional “el cambio social y de las organizaciones proviene de realidades sociales cuyo motor son sujetos individuales y colectivos, que están en relación entre sí dentro de un contexto determinado” (Quintero et al., 2010, p.19). Son tres formas de explicar la realidad y de cómo la sociedad se encuentra actualmente en una constante transformación, el cual pretende ser comprendido con el fin de identificar las causalidades de las afectaciones que ocurren en las instituciones y bajo qué elementos están determinadas.

Sobre la idea de la universidad se menciona que esta “cobra significado como un sistema en el que se replica la acción de variables externas, para generar fuerzas que transforman a su contexto” (Quintero et al., 2010, p.30); en esta idea, la universidad se

vuelve un complejo dependiente de agentes externos que determinan tanto su finalidad como la formación misma de sus egresados. Según Quintero et al. (2010), existen elementos importantes que dan cuenta de las modificaciones sociales y, por ende, para el desarrollo de las universidades.

Es posible considerar que “la universidad transita por un proceso de reestructuración y diferenciación sin los suficientes dispositivos de interconexión coordinación y control para contener la desintegración y manejar su complejidad” (Quintero et al., 2010, p.31) de hecho, los ritmos sociales han ocasionado en las universidades la revisión de programas de estudio, incluyendo los criterios utilizados para la formación de estudiantes. Este fenómeno obliga a la universidad a buscar procesos de reflexión interna y reestructuración, a pesar de la dinámica actual.

En esta lógica, se identifica, por ejemplo, “el cambio del diseño organizacional considerando la diferenciación horizontal, es decir, la oferta de carreras en sus distintas modalidades, así como la diferenciación vertical referida a los distintos niveles de formación y especialización, y finalmente, la dispersión espacial en términos de desconcentración y descentralización” (Quintero et al., 2010, p.31). Como se menciona, la universidad promueve un proceso de transformación con base en contenidos, buscando una proyección exterior, enfatizando herramientas que contribuyan a la competencia de los estudiantes.

En términos de la gestión y la toma de decisiones, “estás enfatizan la disposición de herramientas adecuadas para abordar las múltiples alternativas y riesgos el devenir de las universidades, en el marco de una funcionalidad afín al patrón cuyas trayectorias de cambio son experimentadas en ese tipo de organizaciones” (Quintero et al., 2010, p.31). Las decisiones en la gestión requieren asertividad, considerando a la eficiencia y eficacia como piezas fundamentales para los procesos de consolidación.

Resulta necesaria “la función de coordinación como mecanismo integrador, buscando entendimientos y ajustes mutuos para armonizar la exigencia de la organización y el comportamiento de sus miembros” (Quintero et al., 2010, p.31). Esto implica integrar agentes en esferas de poder, uniendo sus esfuerzos para consolidar los propósitos sociales de la universidad. Estos supuestos integran la visión para conformar la universidad, así como sus funciones y finalidad, en su contexto particular.

Hasta aquí podemos hablar de cómo las posturas de Schara (2006), Figueroa y Gutiérrez (2013) y Quintero, Corrales, Martínez y Arechiga (2010) muestran que la universidad tiene entre sus funciones crear investigación y formar agentes profesionales acorde a las demandas del mercado laboral, por ello cada uno de sus lineamientos están totalmente condicionados al contexto y momento histórico. Para la presente investigación este dato cobra importancia por el hecho de que muestra como las condiciones ideológicas de formación institucionalizadas obedecen un fin social, político, económica, mercantil y laboral. Por lo tanto, partimos de la idea de que la formulación de perfiles profesionales que se ofertan en las universidades también contienen estas directrices, por lo tanto, si queremos saber cómo los egresados construyen un escenario laboral, debemos revisar a que demandas responde su proceso de formación institucional.

Siguiendo esta línea de pensamiento la indagación bibliográfica nos ayudó a construir un hilo de seguimiento de este proceso que abarca la función de la universidad y su vinculación con el mercado laboral, a través de la construcción de cuatro núcleos temáticos que conforman este capítulo.

El primer es la formación para la docencia, en el cual se hace una revisión desde que es la docencia hasta los elementos que se involucran para formarlos, entrando en el debate sobre darle más peso a agente disciplinarios o herramientas didáctico psicopedagógicas. El segundo núcleo abarca el papel activo del docente dentro de la universidad ¿qué es lo que realiza en ella? Con respecto al tercer núcleo y después de la revisión bibliográfica de los puntos anteriores se llega a un primer esbozo de la caracterización docente. Para finalmente cerrar con el cuarto núcleo, las instituciones formadoras de educación superior como el cierre y materialización de las ideologías, objetivos y finalidades, desde un plano teórico hasta uno real en el que se ubican rasgos muy particulares, el docente y el normalista.

2.1 Universidad

Para comenzar es importante mencionar las cuestiones ¿Qué es un docente? ¿Cómo se identifica al docente? ¿Desde el plano individual como me convierto en docente? Zabalza (2002) menciona “uno de los aspectos débiles de los enseñantes [en todos los niveles del sistema educativo] ha sido, justamente la de poseer una identidad borrosa” (p.106), hay una invisibilidad de su figura como docente, el autor entonces establece una hipótesis de porque ocurre este fenómeno, para él existen dos elementos que

intervienen en la construcción de la identidad; uno es la universidad, ya que forma un ecosistema laboral y profesional muy particular.

“Sus peculiaridades afectan de manera directa, a la forma en que su personal elabora su propia identidad profesional, ejerce sus funciones y desarrolla las actividades laborales que le son encomendadas” (Zabalza, 2002, p.107). El primer elemento que define la identidad es la intencionalidad con la que es formado cada sujeto. La universidad entonces a la que se desea ingresar tiene una visión del cómo y desde dónde formar al futuro profesionalista. Aunque también es un riesgo pensar que la institución por sí misma, tenga tanta influencia en el proceso formativo, debido a que condicionaría o imposibilitaría al sujeto su desarrollo dependiendo de la institución de la que sea egresado, pero, acaso esa no es parte también de la realidad y del dilema que están planteados hoy en día.

El segundo elemento que identifica Zabalza para integrar la identidad es “sobre lo que son, lo que saben, los libros que leen o escriben, los colegas con los que se relacionan, los congresos a los que asisten, las conversaciones profesionales que mantienen, suelen [entonces] estar más centrada en sus especialidades científicas que en sus actividades docentes” (Zabalza, 2002, p.107) Lo que nos permite observar que si bien la universidad aporta elementos a su proceso formativo profesional, no es lo único de lo que adquieren conocimientos, ya que el autor enlista diferentes aspectos desde los cuales los sujetos también construyen una parte de su identidad.

Esto nos llevaría a pensar en la posibilidad de que el docente está fragmentado en dos aspectos, el disciplinar y el de formación; por lo tanto, un docente ideal sería aquel que fusione los dos aspectos, conocimiento y práctica, en completa armonía y equilibrio. Ahora bien, Zabalza (2002) dice que la identidad docente es borrosa porque un elemento que debería complementarla [el conocimiento de la especialidad o disciplina] genera un conflicto, ya que prefieren ser ingeniero o abogado y no docente. Eso quiere decir que en la misma contradicción se encuentra la definición.

Bajo estos dos elementos, se construye entonces la identidad según la visión de Zabalza y hay otro elemento que entra en juego, una vez construida la identidad, cuando el docente ya es miembro de una universidad “la identidad profesional (se genera) en torno a la producción científica o a las actividades productivas que generan mérito académico y que redundan en beneficios económicos y profesionales” (Zabalza, 2002, p.106). El docente se convierte en lo que la institución demanda, estableciendo los límites sobre

su comportamiento, actuar; y la influencia, que la universidad como institución tiene en los sujetos, que se encuentran regidos por requisitos que deben cumplir. En Tabla 3 se presenta como Zabala (2002) rescata la lectura de dimensiones en que configura el rol docente, pistas de cómo enseñar a formular una identidad que deje de ser borrosa para los profesionales de la educación y que genere una base sólida sobre ¿quién es un docente?

Tabla 4

Dimensiones del rol docente

Dimensión	Características	Aspectos que interviene
Profesional	Permite acceder a los componentes claves que definen ese trabajo o profesión	¿Cuáles son sus exigencias (que se espera que haga ese profesional)? ¿Cómo y en torno a qué parámetros construye su identidad profesional? ¿Cuáles son los principales dilemas que caracterizan el ejercicio profesional en ese ámbito? ¿Cuáles son las necesidades de formación inicial y permanente?
Personal	Permite entrar a considerar algunos aspectos de gran importancia	Implicación y compromiso personal propio de la profesión docente Ciclos de vida de los docentes y condicionantes de tipo personal que les afectan (sexo, edad, condición social) Problemas de tipo personal que suelen ir asociados al ejercicio profesional (burnout, stress, desmotivación) Fuentes de satisfacción e insatisfacción en el trabajo, la carrera profesional.
Laboral	Nos sitúa ante los aspectos más relacionados con las condiciones contractuales	Sistemas de selección y promoción Incentivos Condiciones laborales (carga de trabajo, horarios, obligaciones vinculadas)

Fuente: Elaboración propia a partir de Zabala, 2002

A partir de la tabla es que se comprende por qué el autor habla de una identidad socio-profesional, ya que esos elementos constituyen la dimensión y aspecto profesional, personal y laboral. Resulta pertinente subrayar la preocupación por el aspecto personal, ya que las decisiones son muy influenciadas por las emociones y si añade que la docencia (igual que muchas profesiones) nace desde el elemento de la vocación, se concluiría que ese elemento emocional no se puede obviar.

Resulta difícil pensar que la experiencia y la vocación son los elementos que tornen la práctica docente diferente. Por ello, se propone la figura de la tríada entre contenido-profesional-laboral, en donde cada dimensión enriquece y fortalece al docente. Por ejemplo, el escenario de ser docente, solo porque no había otra opción laboral, pero ya llevo 15 años como docente, la pregunta sería ¿la antigüedad en una escuela te convierte en docente? O si se menciona que se estudia para docente, pero no se ejerce, ¿te convierte en docente el hecho de conocer contenido formativo?, ser docente ¿tampoco te convierte en ello? Las tres dimensiones formalizan la práctica y la transforman.

Nafarrate (2006) presenta un caso en el cual se presentan estas situaciones que enunciamos; ella explica que logró consolidarse en la práctica docente al grado de considerar todas sus clases como un éxito, por lo tanto, las grababa con la finalidad de que futuros profesores pudieran observarlas y recurrir a sus estrategias, el vuelco de ciento ochenta grados se da en el momento en que ella decide formalizar ese conocimiento a través de un posgrado y dice:

Mis presupuestos en torno a la enseñanza pronto se tornaron inválidos al interactuar con los paradigmas socioculturales y constructivistas; sus postulados mostraban que la actividad del alumno en su proceso de construcción es importante para el aprendizaje: solo el alumno activo aprende y la pasividad que estaba fomentando en los cursos obstaculizaba ese aprendizaje (Nafarrate, 2006, p. 90)

Para él ser docente, considerarse docente y formarse como docente, necesita de las tres dimensiones, pero el riesgo está albergado en una idea “pisar un aula te convierte en un docente e invisibiliza la necesidad de las demás herramientas” (Nafarrate, 2006, p.90); actitudes como esta, de desinterés o conformismo en la práctica, son aquellas, que obstaculizan el hecho de que la práctica docente sea valorada por la disciplina en el campo de la enseñanza.

Para precisar en esta idea Nafarrate (2006) utiliza el concepto creencias, la identidad se convierte en ello cuando se “reconoce que esas ideas, prejuicios y concreciones se tornan en obstáculos, es el inicio de un camino que permitió replantear la práctica docente” (p.90); las creencias afectan la formación de la identidad, no dejando que exista una consolidación y menos una apropiación. Un elemento más de análisis sobre la conformación de la identidad docente, es el de López, Fortes del Valle y Grau (2008) en el que discuten la falta de definición sobre el ser docente, ya que para ellos está rebasada. Ahora obedece al pluralismo de la vida moderna y los avances tecnológicos hacen obsoletos a los maestros que repiten lo que está en los textos, maestros informadores y examinadores de esos textos, pero, ¿Quién es el docente entonces?

Por años la figura del docente se pensó como aquella que transmitía, enseñaba, adiestraba en ciertas tareas y habilidades a sus alumnos, pero la sociedad actual tiene demandas que han dejado fuera esas actitudes como elemento educativo, por lo tanto, el docente sufre de una desmitificación y también de falta de identidad, al no dar una lectura puntual sobre lo que la sociedad actual demanda y cómo debe responder.

Más que un debate sobre el presente y el futuro de una profesión con un marcado cariz autónomo e intelectual, lo que se ofrece es una profesión con una visión asalariada más administrativa que intelectual, más investigadores que docentes y sumamente tutelada y

dependiente de los poderes públicos o privados. O porque el profesor no es consciente de su obligación de reconocerse y trascender sus debilidades (López, et, al., 2008, p.34)

Según la previa cita, el docente se convierte en todo y en nada, de ahí la crisis de identidad, aunque una posibilidad de confirmación se da en el hacer, con lo que podría definir su actuar, existe el caso del Profesor Investigador de Tiempo Completo (PITC), este tipo de docente es ejemplo de aquel que da clases, investiga y gestiona, pero que está sometido a las políticas públicas o privadas, según sea el caso de su institución de adscripción, porque son estas instituciones las que determinan la pertinencia de su trabajo. Esta multiplicidad de tareas, funciones y profesiones son las que muestran el reto de redefinir al docente, ya que, pasó de ser aquel hombre o mujer que enseñaba conocimientos a ocupar un rol exigido por nuevas circunstancias, en el que involucra aspectos más complejos y demandantes.

Al respecto, López, et. al. (2008) reflexionan sobre como las mismas universidades problematizan el rol del docente en el momento en que enaltecen más la labor de investigación, dejando de lado la docencia

Al privilegiar la investigación sobre la docencia, la universidad está dando un mensaje en contravía con la preocupación por la docencia. Los profesores investigadores dedican más tiempo a investigar, escribir artículos y libros, a participar en congresos y acciones de gestión que a innovar sus acciones docentes (López, et, al., 2008, p.39).

Anteponer una tarea sobre la otra, se convierte entonces, en un sesgo de la práctica, pero al ser una exigencia por parte de la institución complica de sobremanera al docente, ya que, aunque él deseara fijar más atención a dar clases o mejorar sus estrategias, como la gestión o investigación que debe cubrir aspectos que le demandan más atención.

Los autores obtienen estas conclusiones en un estudio realizado en tres universidades, dos españolas y una de Colombia, su recolección de información se dio a través de entrevistas a expertos, entrevista semiestructuradas, material documental, discusión de grupo y cuestionario en la web; como es de suponerse, la variedad de instrumentos de recolección permitió tener una visión mucho más amplia sobre su objeto de investigación, el cual consistió en identificar las concepciones sobre la docencia desde la idea de la calidad.

Para ellos los parámetros que cada institución integran como factores de calidad son los que definen y constituyen al docente, concluyendo que para ser docente debemos identificar el hecho “una persona está aprendiendo permanentemente, mientras enseña

y orienta la formación integral de sus alumnos” (López, et, al., 2008, p.40). Por lo tanto, la identidad del docente es un constructo en constante cambio en el cual intervienen aspectos que lo hacen sentirse parte de un proceso de formación continuo. Sus campos de acción se vuelven también su caracterización y campo de formación, a través de sus estudios descubren la existencia de la siguiente estructuración de la identidad docente y su práctica:

Tabla 5
Estructuración de la identidad docente y su práctica

Acción comunicativa	Acciones pedagógicas
Participación	Investigación-Docencia
Relaciones con:	Tutorías- Consulta
· Los alumnos	Métodos y estrategias
· Entre los alumnos	Evaluación de los alumnos
· Entre los docentes	Ayudas didácticas
· Universidad y Sociedad	Formación del espíritu democrático
· Concepciones sobre los alumnos	Diseño curricular
Formación Integral y Desarrollo Docente	
Profesionalidad Docente	Ambiente Académico
Características docentes	Oposiciones-concurso docente
Formación	Cambio – Innovación
Conocimientos-dominio de la disciplina	Sistemas de control
Definición de la docencia	Masificación
Actualización	Calidad
Producción intelectual	Reconocimientos
	Evaluación docente

Fuente: Elaboración propia extraída del texto de López, Fortes del Valle y Grau, 2008

En la Tabla 5, los autores explican que “la acción comunicativa es el núcleo de la vida escolar y el punto de origen donde se generan las acciones pedagógicas que transforman el ambiente académico, donde debe ocurrir necesariamente la profesionalización docente” (López, et, al., 2008, p.39), es decir, la identidad docente está integrada por la institución a la que están adscritos o se integran, más la conformación y desarrollo de las dimensiones mencionadas por Zabalza (2008), lo profesional, personal, práctico y también, de todas las creencias que se generan mencionadas por Nafarrate (2006), convirtiendo así, la tarea del docente en caleidoscopio que muestra las facetas que buscan integrarse.

Por tanto, se considera que cuando el docente hace consiente la realidad, observa contradicciones que completan su formación. Estas reflexiones sobre el ser docente y la docencia como formación universitaria, presentan un panorama que lleva al segundo apartado de este documento, en el que se habla sobre cómo se cumple el proceso de formación de aquellos que se conocen como docentes universitarios.

La revisión bibliográfica hasta este punto nos lleva a pensar en el hecho de como la construcción de la universidad apoyada en su vínculo social e histórico, termina matizando la idea del docente que se busca formar, pero también el profesor que se busca contratar, aunque también como lo pudimos observar hay elementos de su formación que rebasan los espacios áulicos y terminan aportando en su definición y caracterización identidad propia e individual. De ahí que se vuelva interesante para el presente trabajo aterrizar sobre ese constructo en particular de lo que significa ser docente, rescatando el lado humano y único de la experiencia del rol.

2.2 Rasgos del docente

Barrón (2009) habla sobre el perfil que debe tener el docente bajo las condiciones del nuevo escenario de globalización y competencias, dice que “las Instituciones de Educación Superior deben estar asociadas al progreso y a la transmisión del saber, deben tener la misión de revisar y transformar para enfrentar las demandas asociadas al mundo globalizado” (Barrón,2009, p.77), son muchas las demandas y las instituciones deben poder incorporarlas como parte de la formación que ofertan; “la docencia universitaria aparece ligada a un conjunto de competencias didácticas en cuya génesis juegan un importante papel el conocimiento teórico-práctico y la actitud reflexiva práctica” (Barrón, 2009, p.77), estas competencias permiten tomar en cuenta el del trabajo.

Si se observan todos los elementos que debe cubrir la formación que reciben los docentes, se puede cuestionar hasta qué punto las demandas pueden ser atendidas o que tan desfasada esta la preparación que reciben, comparada con la realidad que enfrentan. Sobre esta idea Barrón (2009) propone una forma de analizar lo que se debe enseñar, a través de la reflexión desde la práctica docente; desarrollada por el guía o tutor, quien produce “un espacio académico a través de la relación diaria, en el que transmitiendo y asimilando los saberes relacionados con una disciplina, habilidades particulares y una concepción de la vida” (p.83), el acompañamiento del estudiante en su proceso de formación, hace que pueda vislumbrar los retos a los que se enfrentará una vez fuera de las instituciones formadoras, sobre todo, Barrón menciona que este acompañamiento los puede orientar para formarse en el campo de la investigación.

Completando así al docente, con los conocimientos necesarios en el aspecto disciplinar, práctico e investigativos. Estos saberes los clasifica en temporales, plurales y heterogéneos, personalizados y situados. Para explicarlos, Barrón (2009) cita a

Zeichner y Gore (1990), Carter y Doyle (1996), mencionando que “los saberes temporales son en tres sentidos porque provienen de su historia personal y escolar, de ritos iniciáticos y de rutinas que le dan seguridad en el aula y de las prácticas institucionales escolares” (Barrón, 2009, p.84); estos saberes son llamados temporales, ya que aparecen en cierto momento histórico, el cual determina prácticas y rutinas que también pueden ser movibles.

Otra postura sobre el tema de la formación docente, se encuentra en el texto de Sarramona (1998) donde menciona que “existió una transición entre la ocupación de la enseñanza a la profesionalización de enseñar la cual considera se consolidó hasta la creación de las Facultades de Educación” (p.97) presentando el caso de la creación del título de educador social y los centros docentes en el caso español, los cuales asumieron la tarea de formalizar el proceso de profesionalización de la labor docente. Este dato cobra importancia para la investigación debido a que se puede observar una evolución hacia una actividad o escenario laboral legitimado por la sociedad, paso de ser visto como actividad del común o un área para gente con especiales conocimientos en el área. En el caso de México, las principales instituciones encargadas de formar docentes son las escuelas normales, las universidades y las pedagógicas, cada una con una visión propia sobre qué es el docente y cómo debe ser formado.

Sarramona (1998) puntualiza el proceso de profesionalización “como un conjunto de actividades específicas que fundamentadas en conocimientos científicos y técnico, se aplican a la resolución de problemas sociales” (p.100); por eso su complemento perfecto fue la aparición de las escuelas formadoras, cabe mencionar que hay otros elementos que Sarramona (1998) precisa para poder considerarla una profesión, por ello cita a Pratte y Rury (1991) que establecen “cuatro criterios que dan forma a la visión tradicional de una profesión: remuneración, status social, poder autónomo o autorizado y servicio” (p.100). Resumiendo, estas posturas se recatan como características de la profesionalización los siguientes elementos:

- Estatus, es algo más que un oficio y corresponde al grupo de personas que lo ponen en práctica.
- Conocimientos y capacidades, es el proceso de mejora de las capacidades y racionalización de los saberes puestos en práctica, lo cual redundará en una mayor destreza y eficacia
- Individuo o sujeto que se ha profesionalizado que domina cada vez mejor la actividad y responde a las normas establecidas colectivamente por el grupo profesional
- Formación, proceso fuertemente orientado hacia la actividad profesional, tanto en sus contenidos como en sus formadores. Sarramona, 1998, p.102.

La idea de la docencia empata con estos aspectos, ya que constituye un medio de vida por el cual sus practicantes consiguen una estabilidad económica. Por otra parte, se busca conocer el contexto del ámbito educativo, en el que se desarrollan las actividades que le dan formalización a la práctica docente, lo que Sarramona (1998) llamó “acción educativa, en la que participa el profesorado y agentes que intervienen en la educación formal y no formal en calidad de planificadores, orientadores, evaluadores, gestores, elaboradores de recursos” (p. 105) dentro de las instituciones educativas confluyen tres tipos de funciones pedagógicas: la docencia, apoyo al sistema educativo y la investigación.

Estas funciones forman parte de la dinámica de las instituciones formadoras; en México, esta dinámica les pertenece a las escuelas normales, las universidades y la pedagógica, por lo tanto, se continuará con la caracterización de cada una de estas instituciones para conocer cuál es su intencionalidad en la formación de docentes y se conocerán los elementos que perfilan y transforman de alumno a docente activo o trabajador en el campo de la educación.

De acuerdo a Rodríguez (2017) México en los últimos años ha estado en un proceso de “reformas sociales, económicas y educativas” (p.2) y esto es lo que provoca la idea de formar docentes competentes y acordes a las necesidades nuevas “es urgente la formación y actualización de los profesores, sin mejores docentes no será posible cambiar la educación en México [porque son los docentes] actores permanentes del proceso de enseñanza que se lleva a cabo en las instituciones educativas” (Rodríguez, 2017, p.2). El autor centra el proceso educativo en la labor del docente siendo él pieza clave para llevar al éxito el proyecto educativo que busca instaurar a nivel nacional.

La preocupación principal de formar a los profesores es por su interacción con los alumnos. La responsabilidad del éxito de esta tarea, recae en las instituciones formadoras, las cuales, deben conocer las exigencias y orientar a sus profesionales a concientizarse de su labor:

Responsabilidad de formar a los alumnos en todos sus aspectos y si este no cuenta con los saberes necesarios no podrá transmitirles conocimientos a los educandos es por ello que el profesor debe de conocer perfectamente los contenidos de enseñanza para saber lo que se enseña y saberlo enseñar, ya que si no se usan las estrategias indicadas con los alumnos se puede perder el proceso de enseñanza- aprendizaje (Rodríguez, 2017, p.2)

Para conocer estos elementos se propone, una reconstrucción a partir de fuentes secundarias de cómo en México se da el desarrollo de las instituciones que forman

docentes, comenzando con las escuelas normales encargadas actualmente de preparar a los profesores que trabajan en educación inicial y básica, posteriormente se conocerá el proceso histórico de las universidades pedagógicas, para cerrar con el análisis de la aparición de las universidades en la tarea de formar docentes. En los tres casos, se presentará el contexto de sus creaciones, su objetivo inicial o evolutivo a lo largo de los años.

2.3 Instituciones de educación superior para la formación docente

En México, las Escuelas Normales han tenido la misión de formar a los profesores de educación básica (preescolar, primaria y secundaria). Patricia Ducoing (2004) ubica como antecedente a la creación de la Compañía Lancasteriana en 1822, también llamada escuela sol, “fue el primer esfuerzo por fundar un sistema de escuelas gratuitas y representa el primer paso en el país de la gran tarea de formar docentes” (p.42), lo interesante de esta propuesta es la forma en que elegían a los alumnos “seleccionaba los mejores estudiantes, quienes con previa capacitación, habrían de fungir como profesores de aproximadamente diez niños” (p.42), esto convirtió en un semillero a las escuelas sol, que preparaba desde sus profesores hasta los contenidos; de alguna forma esto se convirtió en un ensayo de las escuelas normales que después prevalecerían en México.

El primer antecedente ya en la ciudad de México de una escuela normal se dio hasta 1887, el encargado de este proyecto fue Ignacio Manuel Altamirano, tuvo las siguientes particularidades “destinada a varones, pero se le atribuyó el carácter de nacional y federal lo que proyectaba a la normal a un reconocimiento, influencia y dominio federal” (Ducoing, 2004, p.42), es hasta 1888 que se funda la normal para mujeres. La importancia de estas dos normales, es que marcan justamente un despunte en la organización de la educación normal en México y es un intento para uniformar la educación en México.

Por años, en el caso mexicano las escuelas normales no eran consideradas estudios superiores debido a que el perfil de los alumnos solo tenía que cumplir con los estudios básicos; otra característica de la escuela normal a partir de 1900 es su dependencia del estado, en 1902 podemos observar una transformación de la Escuela Nacional y de Altos Estudios; hubo tres secciones en las que eran preparados los alumnos “1) Humanidades, 2) Ciencias exactas, físicas y naturales y 3) Ciencias sociales políticas y jurídicas” (Navarrete-Cázales, 2015). En este caso lo pedagógico quedó albergado en

la primera sección la de humanidades, manteniéndose bajo esta lógica por bastante tiempo.

Esta creación de la Escuela de Altos Estudios fue visualizada por Sierra el cual la proyectaba como “formación del profesorado de todos los niveles de la educación pública, aunque fundamentalmente a los de enseñanza secundaria y profesional, la pretensión era garantizar, en la propia estructura universitaria, instaurando los cursos de pedagogía y puntualmente, lo relativo a la metodología de la enseñanza” (Ducoing, 2004, p.45), como se observa, Sierra proyectaba desde los orígenes de la escuela normal la posibilidad de formar al maestro en dos aspectos; conocimiento disciplinario y metodológico, los dos elementos contribuyen a crear al profesor ideal.

Ducoing (2004) explica la importancia de la Escuela de Altos Estudios, “fue concebida como el organismo de la cúspide universitaria, porque esta sería la responsable de impulsar el trabajo científico, en tanto que la Normal, ahora denominada superior para distinguirla de las normales existentes” (2004, p.46), lo que se preparaba entonces en ese entorno eran los profesores para enseñanza en normales, secundarias y escuelas profesionales. Para 1905 con la creación de la Secretaria de Justicia e Instrucción Pública y Bellas Artes se reglamentó a las 45 escuelas normales existentes hasta ese momento a través de la Ley Constitutiva de las Escuelas Normales (Navarrete-Cázales, 2015), una práctica ya bastante acostumbrada, el gobierno normó, reglamento y delinea la forma en que se debía comportar esta institución.

Pero ¿de dónde el interés del gobierno por reglamentar la labor de las normales? Para 1910 México inició un proceso de reconfiguración a nivel político, social y económico que culminó con la promulgación de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, pero lo interesante de este dato se concentró en los debates del constituyente al establecer los términos de lo que hasta ahora se conoce como el artículo 3º; en este se norma todo lo referente al campo educativo; cuando se discutía el artículo comentaron que el hecho de preocuparse por regular la educación primaria y elemental era porque en esta etapa los niños se encuentran expuestos a que los aprendizajes obtenidos marquen su crecimiento cognitivo, su mente es maleable y por ello los aprendizajes pondrán las bases del futuro ciudadano (Diario de debates tomo 1, 2015).

La preocupación de tomar el control por parte del gobierno de los contenidos que debían ser aprendidos por los maestros que ayudarían a enseñar a las futuras generaciones de

ciudadanos; justificación de la preocupación del gobierno por regular las escuelas normales; ya que de ellas surgirán los docentes que comunicarán los conocimientos a esos ciudadanos en crecimiento.

El siguiente hecho que marcó el proceso de las normales se dio en 1922 con la creación de la Primera Escuela Normal Rural, quien asumió la misión de preparar a los profesionales en educación que se encargarían de brindar la educación inicial a las zonas más marginadas del país y alejadas de las comodidades brindadas por las grandes ciudades; esta iniciativa se vio alentada cuando el 12 de octubre toma control de la SEP José Vasconcelos. En cuestión de la Escuela Normal Rural recién formada durante el periodo de su surgimiento hasta 1934 se encargó de “educar a la población rural con el fin de transformar desde abajo con dos misiones particulares la alfabetización y la educación rural” (Navarrete-Cázales, 2015, p.22).

En 1924, México post-revolucionario con Álvaro Obregón ocurrieron fenómenos importantes; a raíz del movimiento revolucionario quedaron varios compromisos fijados con la sociedad, uno de ellos fue la educación para todos, por lo tanto en este año se inició una campaña conocida como misiones culturales o misioneros de la educación, lógicamente estos maestros fueron colocados en las zonas marginadas y abandonadas, por el sector educativo, como rancherías, campo, sierras y otros territorios alejados, para esta época, la Escuela Nacional de Altos Estudios pertenecientes hasta ese momento a la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de México, aún auspiciaban a las normales, manteniéndolas para las misiones culturales con el propósito de formar profesores universitarios de materias especiales para escuelas secundarias, normales y profesionales y directores de escuela (Navarrete-Cázales, 2015):

La Escuela Normal Superior nace en el seno de la Universidad Nacional como expresión de un proyecto político y cultural, que expresaba las aspiraciones de la época en materia educativa: la organización y homogeneización de un sistema de formación de profesores que contribuyera a garantizar la ruptura con los postulados y símbolos del régimen colonial, los cuales habrían de ser suplantados por: la unidad, la científicidad, el pragmatismo, la secularidad, entre otros (Ducoing, 2004).

En 1929 se promulgó la Ley Orgánica de la Universidad Nacional Autónoma, en la que se aprobó la independencia de la Escuela Normal Superior, las características con las que surgió fue “con tres programas, la maestría y el doctorado en Ciencias de la Educación y los cursos de perfeccionamiento en determinadas enseñanzas” (Ducoing, 2004, p.52), durante este periodo la normal logró consolidar proyectos, asignaturas,

departamentos en los que subdividió su acción educativa con la finalidad de que la normal sistematizara no solo el proceso de enseñanza sino también aquellos actos que participan en las instituciones de educación.

Lamentablemente este crecimiento y proceso de consolidación se vio interrumpido en 1934 cuando la Secretaría de Educación Pública retomó su papel como organismo rector de la preparación para la enseñanza a nivel preescolar, primaria, secundaria y normal, por lo que su acción fue desaparecer la Escuela Normal Superior Universitaria, este proceso termino en 1940 cuando “se dio a conocer la creación de la Escuela Normal Superior, ahora adscrita a la propia Secretaria de Educación Pública” (Ducoing, 2004, p. 54), el hecho de que la normal regresara al dominio total de la SEP redujo a su injerencia y proyección al igual que la autonomía a cenizas, volviéndola solo un organismo más regido por lo propuesto por la Secretaría de Educación Pública.

Una variante que apareció de la Normal fue la Normal Rural, sin embargo, en su estructura hubo variaciones hasta 1936 cuando se transforman en Escuelas Regionales Campesina “comprendió a tres años posteriores a la educación primaria completa: dos para estudios y prácticas agrícolas y uno para maestrías profesionales” (Navarrete-Cazales,2015, p.22), en su propuesta de escuela regional la formación brindo elementos teóricos-prácticos; pero para 1941 este logro se ve truncado ya que se divide, y surgieron “dos tipos las prácticas de agricultura y las normales rurales, estas con planes de estudio de cuatro años” (Navarrete-Cazales,2015, p.22), cabe recalcar que los caminos de las normales no coincidían y cada una tuvo su lectura sobre cómo enseñar, decisión que se encontraba condicionada a su escenario de injerencia, realidades diferentes demandaron contenidos y herramientas que cada docente necesito aprender.

En 1942 se unificaron las normales urbanas y rurales a través de igualar los curriculum con materias generales, pero ¿Por qué ocurrió este cambio? La influencia que llegó a ejercer el contexto en los actuares o decisiones que el hombre toma, es algo permanente en la historia y en muchos casos el detonante de transformaciones. En 1942 se encontraba en la presidencia Manuel Ávila Camacho, su periodo presidencial tuvo como característica, la idea de la unidad nacional, razón por la cual se pretendió mantener esta unificación en el sistema de educación, para lograrlo se instaló una Comisión Revisora y Coordinadora de los planes educativos, programas y textos escolares, con la única finalidad de homologar contenidos y conocimientos, un control que si bien, respetaba el principio de federalismo ponía como base el centralismo del

que emanaron los criterios de organización, este esfuerzo se institucionalizó con la fundación de la Escuela Normal Superior de México, esta organización se mantuvo hasta 1950.

En el sexenio de Adolfo López Mateos se fijó como meta la alfabetización y preocupación por conseguir una cobertura total en la educación primaria, sobre todo en el sector rural el cual no se atendió aún, ni siquiera los tres primeros años. Por esta situación se tomó la medida de poner más énfasis en la formación de maestros que cubrieran esos espacios de enseñanza motivando a la población a participar. También es en este momento cuando se propuso el plan de once años, que tuvo la función de proyectar las acciones que México necesitaba hacer para lograr la consolidación y progresos en el sector económico, político, salud, educación. En materia educativa este plan fomentó el establecimiento de estándares, llegando a la creación de la Comisión Nacional de Textos Gratuitos, desayunos escolares, y se buscó fortalecer el nivel educativo de preescolar.

La normal, como se conoce actualmente, consigue su establecimiento a nivel institucional y normativo, en este tiempo, manteniendo la condición de estar regida por la Secretaría de Educación Pública (SEP), sus características no dejan de ser las mismas, sufrieron algunos agregados con la finalidad de perfeccionar a sus maestros, lo más significativo surgió hasta los setentas “se empieza a vivir en el terreno educativo una expansión conocida como masificación educativa, lo cual trajo consigo el requerimiento de nuevos profesores, así el 25 de agosto de 1978 se creó la Universidad Pedagógica Nacional” (Navarrete-Cázales, 2015, p.28), con esto consiguió que la población interesada en prepararse como profesor se fragmentara y tuviera otras opciones de formación.

Las normales en México son importantes desde la época colonial, dado que se han involucrado en cada uno de los momentos cruciales que ha vivido el país, propiciando que la formación del profesor corresponda al plan de gobierno y su visión del ciudadano que quiere formar, sin embargo, es hasta 1982 que las escuelas normales adquieren la clasificación de institución de educación superior, aunque aún incorporadas a la SEP.

2.3.1 Normales

Aunado a la consolidación de la normal se dio un intento por lograr homogenizar los planes y programas de estudio de las instituciones encargadas de formar a los docentes,

son varios los intentos documentados por la historia de la educación para lograrlo desde que se fundó la SEP en 1921 “la revolución creó también su propia escuela normal, por eso apenas fundada la Secretaría de Educación Pública, lleva al cabo los primeros ensayos” (Mejía, 1982,p.211), contando entonces con planes y programas de la normal, orientados a las demandas que se enarbolaron durante el movimiento social y armado conocido como la Revolución.

Hablar sobre un perfil único a nivel normalista es complicado ya que, a pesar de los intentos por centralizar los contenidos de la normal, cada una elabora los elementos que componen el perfil de ingreso y egreso de sus estudiantes. La Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) es la encargada de unificar cada uno de los lineamientos bajo los que se rige.

Su misión inicial se presenta en el Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública de forma específica en el artículo 21:

Artículo 21.- Corresponde a la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación, el ejercicio de las siguientes atribuciones: Proponer e impulsar políticas para el desarrollo de las instituciones y programas de educación superior. Proponer las normas pedagógicas y los planes y programas de estudio para la educación superior que impartan las escuelas normales. Mantener la articulación y congruencia entre los contenidos, planes y programas de la educación básica nacional con los programas de educación normal y los de actualización y capacitación en la misma. (Gobierno de la República, 2005, p.24)

Como se menciona en el artículo 21, la DGESPE busca establecer parámetros que consoliden una sola forma de preparar a los futuros docentes, destacando el establecer una congruencia entre los planes y programas con el proyecto nacional que debe seguir la educación. De ahí que el hecho de promover una reforma educativa también involucre un proceso de reajuste y adaptación entablado una correspondencia entre los maestros en formación y la forma en que debe educarse a los alumnos que tendrán en sus manos.

En su portal oficial, la DGESPE presento un perfil de egreso que habla de los aspectos que las normales deberían tomar como guías: “habilidades intelectuales específicas, dominio de los propósitos y los contenidos de la educación secundaria, competencias didácticas, identidad profesional y ética y capacidad de percepción y respuestas a las condiciones sociales del entorno de la escuela” (Portal de la DGESPE,2017), de tal forma que la preocupación no va orientada a la presencia de materias específicas, sino a conocimientos más abstractos que pretenden integrar no solo elementos cognitivos,

sino también aspectos valórales y humanos que conformen la identidad de reconocerse y sentirse un profesional.

Sin embargo, la realidad muestra un contexto distinto, siguen existiendo las variaciones entre los planes y programas en los distintos casos de las escuelas normales, entre los que es posible mencionar: La Escuela Normal Superior de México y la Escuela Normal Rural “General Emiliano Zapata” de Amilcingo, en el estado de Morelos.

En el primer caso, se trata de la primera escuela normal consolidada en México, lo cual habla de su tradición en el campo de formar profesionales de educación y por ende es testigo de la gran parte de transformaciones en la vida de las normales; el caso de la Normal de Amilcingo es por el contexto en el que se encuentra inmersa, por el hecho de que este trabajo tiene cabida en el Estado de Morelos, por ello es importante considerar cómo realiza la lectura una escuela normal de dicho Estado sobre lo necesario en la formación de personal docente. A continuación, se detallan ambas propuestas sobre su perfil.

El plan de estudios de la Escuela Normal Superior de México es de 1999, lo relevante es la forma en que los rasgos del perfil son el referente principal para la elaboración del plan de estudios, pero también son esenciales para que las comunidades educativas normalistas dispongan de criterios para valorar el avance del plan y los programas, la eficacia del proceso de enseñanza y de los materiales de estudio, el desempeño de los estudiantes, así como las demás actividades y prácticas realizadas en cada institución.

En la institución se considera que los rasgos del perfil deben estar en congruencia con lo propuesto en el plan de estudios, como lo menciona Hawes y Corbalán (2005), se vuelve un parámetro de evaluación sobre los avances que tienen las asignaturas propuestas, dando con ello una validación a todo el proceso educativo, ya que involucra la medición de éxito de herramientas metodológicas, procesos didácticos y conocimientos generales propuestos.

Todos los rasgos del perfil están estrechamente relacionados, se promueven articuladamente y no corresponden de manera exclusiva a una asignatura o actividad específica: algunos, como el dominio de los contenidos de enseñanza, se identifican primordialmente con espacios delimitados en el plan de estudios; otros, como la consolidación de las habilidades intelectuales o la formación valorar, corresponden a los estilos y las prácticas escolares que se promoverán en el conjunto de los estudios; la

disposición y la capacidad para aprender de manera permanente dependerán tanto del interés y la motivación que despierte el campo de estudios como el desarrollo de las habilidades intelectuales básicas, la comprensión de la estructura y la lógica de las disciplinas, y de los hábitos de estudio consolidados durante la educación normal.

En este apartado es importante la explicación acerca de las posibilidades que brinda el perfil formulado para los docentes en formación: uno, la formulación de asignaturas o contenidos de enseñanza; dos, la parte procedimental a la generación de habilidades; y tres, la formación valorar. Estos dos elementos presentan un perfil holístico del docente en el que se trata de abarcar la formación de un docente conocedor de su disciplina, que pueda enlazar ese conocimiento con la tarea de enseñar a otros ese conocimiento y finalmente que no pierda su lado humano y cercano a los sujetos con los que interactúa. Es importante el planteamiento que propone la Escuela Normal como visión de su egresado, el buscar crear en él un perfil más completo que no descuide ningún aspecto, habla de un compromiso que, a pesar de ser formulado en 1999, está vigente.

Un ejemplo de la propuesta de la Normal es la Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Historia, el plan de estudios planteado para consolidar el perfil queda plasmado de la siguiente manera “para contribuir al logro del perfil descrito, la formación disciplinaria y didáctica en la especialidad de historia se propiciará mediante el estudio de las asignaturas en líneas de formación que abarcan: Formación disciplinaria, Formación didáctica y Acercamiento a la práctica” (Normal, Superior del Estado, 1999).

Tabla 6
Líneas de formación de la Normal

Línea de formación	Asignaturas	Finalidad
Formación disciplinaria	Historia Universal I, II y III Historia de México I, II, III y IV Estudio y características del conocimiento histórico I y II	Los estudiantes normalistas obtengan una visión ordenada y de conjunto de los principales acontecimientos y procesos históricos que posteriormente, con otro nivel de profundidad, enseñar a los adolescentes.
Formación didáctica	Enfoque didáctico Estrategias y recursos para la enseñanza Planeación y evaluación de la enseñanza	Fomentar el desarrollo de las competencias didácticas de los futuros maestros, abarcan el conocimiento de los propósitos y el enfoque de enseñanza de la asignatura; los criterios para planificar y evaluar, las características que deben reunir las estrategias y actividades para la enseñanza, así como la variedad de recursos es posible emplear en la enseñanza de la historia.
Acercamiento a la práctica educativa	Observación y práctica docente Trabajo docente Seminario de análisis.	El propósito de esta línea es que los estudiantes desarrollen habilidades y actitudes que les permitan comunicarse eficazmente con los alumnos, interpretar los sucesos del aula, organizar el uso del tiempo y del espacio y, en general, que adquieran experiencia para el ejercicio docente.

Fuente: Elaboración propia basándose en el plan de estudios de 1999

La Tabla 6 es ejemplo de cómo las líneas de formación se vinculan con las asignaturas y todas ellas corresponden a un área en la que se forma al futuro profesional de educación, proporcionando así la congruencia y enlace entre el plan de estudio y el perfil de formación normalista.

2.3.2 Universidades

En cada universidad se definen criterios tales como: qué enseñar y la orientación que la ésta quiere proyectar, de ahí que cada institución, dependiendo de su contexto, determine qué hacer, cómo educar, cuál es su misión, visión y aspiraciones; lo que se conoce como su tendencia profesionalizante.

El caso de México no es una excepción; su contexto histórico, social y político es el que hizo de la universidad un caso particular; la época de la colonia vio nacer el virreinato de la Nueva España y el México prehispánico observó su ocaso, la transición a nuevas formas de manifestación, transiciones y cambios con distinta finalidad la 5, Universidad. Lobato (2007) establece como antecedente, el Imperial Colegio de la Santa Cruz de Santiago Tlatelolco inaugurado el 6 de enero de 1536, como la primera institución de enseñanza superior del hemisferio (p.127). Cabe mencionar que los primeros intentos por establecer educación superior estuvieron a cargo de las órdenes religiosas mediante el virreinato de la Nueva España, uno de los principales precursores de la educación superior fue Fray Juan de Zumárraga, quien con base a innumerables peticiones consiguió que el emperador "Carlos V emitiera la Real Cédula que crea la Universidad

de México quedando constituida el 3 de junio de 1553” (Lobato,2007, p.125). En esta época la universidad nació para dar estudios superiores a los hijos de los altos jefes, las disciplinas que se impartieron fueron: lógica, filosofía y matemáticas.

Para 1800 en Europa comenzó un movimiento conocido como “Ilustración”, dicho movimiento trajo una serie de cambios en la forma de concebir el mundo, una vez que México logró su independencia:

Los enciclopedistas ilustrados penetran en la Nueva España; originándose con estas corrientes de pensamiento, un nuevo concepto del mundo, basado en principios como el uso de la razón, el progreso intelectual y material y el rechazo a los órdenes antiguos; dentro de toda esta novedad circunstancial, la ciencia se convierte en un arma más de lucha para la emancipación final del intelecto, oponiendo al principio de autorías, experimentación (Lobato, 2007, p.131)

La intencionalidad de la universidad cambio al ser consciente del pensamiento ilustrado y de cómo ella se podía convertir en un escenario propicio para generar ese pensamiento libre, que buscará la emancipación y que apoyará el progreso por medio de la ciencia y la generación de conocimiento. La evolución de la universidad, como se enuncio al inicio, obedece a un contexto y determinadas condiciones que le permitieron ser y estar en un status. Lo interesante más allá del proceso cronológico de la universidad es repensar sobre ¿cuál se supone que es su lógica de funcionamiento a nivel ideológico?

Por último, se presenta la visión sobre la forma en que la universidad prepara a sus docentes, en la Tabla 7 se presentan las universidades que competen a la Subsecretaria de Educación Superior, la cual a través de su portal hace un división de los diferentes tipos de instituciones que existen en el nivel superior: Universidades Públicas Federales, Universidades Públicas Estatales, Universidades Públicas Estatales con Apoyo Solidario, Institutos Tecnológicos, Universidades Tecnológicas, Universidades Politécnicas, Universidades Interculturales, Centros Públicos de Investigación y Escuelas Normales Públicas.

Tabla 7
Universidades de la República Mexicana y sus tipologías

Instituciones	Cantidades
Universidades Públicas Federales	9
Universidades Públicas Estatales	34
Universidades Públicas Estatales con Apoyo Solidario	23
Institutos Tecnológicos	266
Universidades Tecnológicas	114
Universidades Politécnicas	51
Universidades Interculturales	12
Centros Públicos de Investigación	32
Escuelas Normales Públicas	261
Otras	86

Fuente: Elaboración propia basado en la información del Portal de la Subsecretaría de Educación Superior (Consultado septiembre 2016)

Como se puede ver en la Tabla 7 la Licenciatura en Docencia se oferta en cinco de treinta y cuatro Universidades Públicas Estatales en distintas modalidades o con distintas especialidades, dejando en claro que la visión de las universidades se centra en un primer momento en formar un docente que complemente herramientas pedagógicas, con un conocimiento específico en alguna área disciplinar determinada, cuatro de ellas coinciden en su interés por formar docentes con la enseñanza de lenguas extranjeras, siendo esta el área con más preponderancia, estas universidades son solo aquellas de corte público y estatal y son presentadas las distintas modalidades encontradas en el siguiente cuadro:

Tabla 8
Universidades que ofertan la Lic. en Docencia y en qué áreas

Institución	Carrera que oferta
Universidad Autónoma de Aguascalientes	Lic. En Docencia de Francés y español como lenguas extranjeras Lic. En Docencia en idioma inglés
Universidad Autónoma de Baja California	Lic. En Docencia de Idiomas Lic. En Docencia de la Lengua y Literatura Licenciado en Docencia de la Matemática
Universidad Juárez del Estado de Durango	Lic. En Docencia de la lengua inglesa
Universidad de Guadalajara	Lic. En Docencia del Inglés como Lengua Extranjera
Universidad Autónoma de Sinaloa	Lic. En Música en área de Docencia
Universidad Autónoma del Estado de Morelos	Lic. En Docencia con especialidad en Ciencias Sociales y Humanidades

Fuente: Elaboración propia

En este apartado se aborda los determinantes en la creación y propuesta de los perfiles universitarios en educación respecto a las normales. Por ello se presentan dos opciones de perfil, en un primer momento, el de la Licenciatura en Docencia de la Lengua y Literatura de la Universidad Autónoma de Baja California.

Según Silva, es prioritario para lograr un avance en la sociedad actual, la preparación del profesorado para asumir la transformación de los procesos educativos, por ello la formación debe estar centrada en el docente, para que el profesor analice su práctica a la luz de nuevas orientaciones (Silva, 2008, p.29). De ahí el hecho de poner atención en la proyección de la formación propuesta por las universidades, para conocer de qué forma se centra en los docentes y reconocer aquellos elementos que a través del perfil formulado están tratando de centrar y potencializar.

Se presenta el perfil de la Licenciatura en Docencia de la lengua y la literatura, el cual es del año 2014, utilizándolo como un ejemplo similar a lo propuesto por Hawes y Corvalán (2005) en términos de la correspondencia entre perfil y mapa curricular, y que comprende los contenidos disciplinarios, mencionando las habilidades, contenidos del programa; de manera particular, el dominio de una habilidad principal de la Licenciatura, el Idioma o dominio de una lengua extranjera. A continuación, se enuncia dicho perfil propuesto por la Universidad Autónoma del Estado de Baja California (UABC)

El Licenciado en Docencia de la Lengua y Literatura es el profesionalista responsable y competente para planear y manejar las estructuras fundamentales de la enseñanza de la Lengua y la Literatura, mediante el diseño de programas y estrategias optimicen el proceso de aprendizaje del estudiante, se le caracteriza por un dominio de la actividad docente y de su disciplina, lo que implica que será competente para:

1. Dominar la Lengua y Literatura en forma objetiva y responsable en los niveles requeridos por los programas de estudio y utilizar ensayos argumentativos e informativos relacionados con la comunidad social, destacando la semántica del lenguaje humano.
2. Desarrollar la creatividad en un ambiente de respeto para la producción literaria, de acuerdo a las estructuras propias de la narrativa, la dramática y la poesía utilizando la integración de las palabras, símbolos o imágenes y el proceso histórico de su transformación.
3. Desarrollar la docencia en forma dinámica y creativa en los niveles de educación básica (secundaria) y media superior, apoyándose en una formación permanente y lograr una autonomía profesional para la toma de decisiones.
4. Evaluar crítica e íntegramente su acción docente y comprometerse con los resultados de dicha acción para mejorar su manera de actuar y desarrollarse profesionalmente.
5. Organizar sistemáticamente el trabajo educativo, diseñar y poner en práctica estrategias y actividades didácticas, considerando el trabajo en equipo y el compañerismo.
6. Reconocer la importancia de tratar con dignidad, afecto, respeto y ética a los alumnos; y apoya el establecimiento de normas que permiten la vivencia de los valores mencionados.
7. Desarrollar una actitud emprendedora y autodidacta mediante la utilización de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación como medios para la enseñanza.
8. Desarrollar la capacidad de sensibilización para tomar en consideración las condiciones sociales del entorno escolar en el cual se va a involucrar profesionalmente.
9. Valorar la función educativa de la familia y promover el establecimiento de relaciones de colaboración en un ambiente de confianza y respeto con las madres, padres y comunidad (Universidad Autónoma de Baja California, 2017)

Varios de los puntos que se trabajan en el perfil de egreso hablan del desarrollo de actitudes en una práctica docente acorde y consciente del contexto escolar y la necesidad de fijar atención en los alumnos, aportando elementos que ayuden a entender la dinámica institucional, pero también muestra la preocupación, en el sentido de que el alumno desarrolle habilidades útiles para visualizar una formación continua y válida, lo que llama la atención es el punto número nueve en el que se toca el hecho de que la función familiar sea importante en el desarrollo integral del docente en formación. Un complemento importante que la Universidad de Baja California propone es un campo profesional específico en el que brinda opciones de inserción laboral de sus egresados:

El licenciado en docencia de la Lengua y Literatura podrá desempeñarse en instituciones de educación media y media superior en labores de docencia de la lengua y literatura de los diferentes sectores público y privado:

1. Docencia de la Lengua y Literatura en los niveles de educación media y media superior en los ámbitos formal y no formal en instituciones públicas o privadas.
2. En instituciones educativas como coordinadores de áreas docentes de la Lengua y Literatura.
3. En centros de producción de recursos didácticos en Lengua y Literatura.
4. Libre ejercicio de la profesión en forma independiente en áreas de elaboración de material didáctico, docencia y asesoría lingüística-pedagógica. (Universidad Autónoma de Baja California, 2017)

Una de las diferencias que se resalta en los perfiles es que, las normales preparan a los docentes para insertarse en el sistema educativo básico, brindando herramientas que les ayuden a conocer ese contexto. Pero las universidades o instituciones de educación superior que forman licenciados en docencia lo hacen con la finalidad de que estos se inserten en el sector público o privado, pero del subsistema medio o superior. Lo interesante en la propuesta de la universidad de Baja California es el hecho de que amplía los espacios en los que se pueden desempeñar los egresados de la licenciatura, funciones como la coordinación de programas o en la elaboración de material, libros de texto, proponiendo que también puedan ser autogestión sin la necesidad obligada de que pertenezcan a una institución educativa.

Y para cerrar el contraste en los objetivos de formación dependiendo la naturaleza de la institución cerramos con la visión de la Universidad Pedagógica Nacional, referente institución que prepara profesionales en el área educativa.

El 25 de agosto de 1978, por Decreto Presidencial, se creó la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), entre los elementos que justifican su creación, expresa Moreno (2001) es la inconformidad con la manera en que se manejaban las normales, sobre todo en

los programas de estudio, los cuales no cubrían las expectativas que la sociedad necesitaba.

Moreno (2001) discute sobre el contexto en el que se creó la UPN, en un primer momento se habla de la conclusión del periodo presidencial de Echeverría, el que dejó al país en una crisis económica debido a la devaluación del peso el 31 de agosto de 1976, lo que provocó un aumento en la deuda externa; estos elementos provocaron un caos dentro del país. En medio de este conflicto se crea la UPN por decreto en 1977, pero concretado hasta 1978; Moreno (2001) describe que la situación cambió en menos de un año debido a dos elementos el boom petrolero y el ascenso de México al grado de potencia media.

“La exportación masiva de petróleo permitió darle al Estado una cobertura financiera muy fuerte, después de la crisis de 1976” (Moreno, 2001, p.13). El boom fue una tregua que dio un impulso y estabilidad económica a México superando una situación crítica previa; es sin duda un periodo que marcó la historia del país.

Sobre el ascenso a potencia media habla básicamente de “una expansión y diversificación industrial acelerada impulsada por las manufacturas y el petróleo” (Moreno, 2001, p.14), ambos sectores, tanto el industrial como el petróleo, impulsaron el boom económico fortaleciendo el progreso en todos los aspectos, pero principalmente el apoyo al sector educativo, manifestado a través de la creación de la UPN:

se comprende entonces, dentro de este marco de boom económico, que el Estado estuviera en buena disponibilidad para crear la UPN, construir un costoso edificio en el Ajusco y arrancar el proyecto pagando salarios por encima del nivel medio de las universidades e instituciones de educación superior del país (Morenos, 2001, p.15)

La forma en la que inicia su historia la UPN es favorable en todos los aspectos y con un atractivo muy importante para continuar con la formación de la planta docente de México. Moreno (2001) hace referencia a que “los fundamentos teóricos y filosóficos que sustentan y orientan a la Universidad Pedagógica son los mismos que rigen para la política educativa del país, los cuales, a su vez, los encontramos en la consolidación del Estado-nación de México” (p.12). Se da entonces, la correspondencia entre el objeto de crear la UPN con la proyección de lo que se quería formar, como se menciona en la cita. “La UPN inicia sus labores docentes el 12 de marzo de 1979 ofreciendo las licenciaturas de Sociología de la Educación, Psicología Educativa, Administración Educativa, Pedagogía y Educación Básica. Después se diseñan algunos estudios de posgrado o maestría, como las de Planeación Educativa y Administración de la

Educación, estas comienzan el 23 de abril de 1979” (Moreno,2001, p.12) contando en su origen con una matrícula de 2,200 alumnos.

El objetivo de la creación de la UPN fue para:

la formación de profesionales en la educación, la intención era formar egresados de muy alta calidad para apoyar el desarrollo de la educación básica y además tener un espacio muy importante de investigación de tal manera que de esta universidad pudiesen salir propuestas para solucionar los problemas educativos de país (Moreno, 2001, p.12)

De igual forma, su misión se complementa al ampliar la formación en el campo de la investigación; este primer elemento diferencia a la pedagógica de la normal. Otro de los elementos que marcan la diferencia sería:

que se forman profesores con muchachos de preparatoria que entran a las unidades y toman clases una vez a la semana; no es lo mismo con los maestros normalistas que ya tenían el oficio y solo van a consolidar algunos aspectos académicos que harían que su trabajo fuese mejor (Moreno, 2001, 96)

Esto subraya una formación integral como profesor investigador con bases relativamente firmes de conocimiento respecto al campo educativo. Sin embargo, ninguna de las instituciones mencionadas está consolidada, debido a que requieren una adecuación a lo social, política y económica prevaleciente en el país y en el marco del plan de gobierno y su respectiva visión en el campo educativo.

En la actualidad, la UPN ha incrementado su cobertura, según datos expuestos en el portal oficial de la universidad pedagógica; se estiman setenta unidades, doscientas ocho subsedes y tres Universidades Pedagógicas descentralizadas, las cuales buscan vincular a los maestros de todo el país, como una estrategia de mediano plazo en la agenda educativa, pero de igual forma se reportan particularidades en el caso de Chihuahua, Durango y Sinaloa.

Las Unidades UPN se transformaron en Universidades Pedagógicas, con el apoyo de sus gobiernos estatales, y establecieron sus propias leyes orgánicas y sus decretos de creación como organismos públicos descentralizados de los gobiernos de sus estados y cuentan con personalidad jurídica y patrimonio propios. Las tres Universidades Pedagógicas continúan vinculadas académicamente a la UPN Ajusco por medio de convenios de colaboración (Moreno, 2001, p.14)

Estos datos demuestran la vinculación de la UPN con los planes de gobiernos locales, lo cual implica apoyo con recursos y vías para su consolidación. Moreno (2001) habla de cinco momentos cruciales para la Universidad Pedagógica; cada uno con particularidades útiles para reflexionar sobre su dirección. El primero se está en la fundación, identificado en la devaluación del peso del cierre de sexenio de Echeverría y

el boom económico propiciado por el despunte del sector industrial y principalmente por el petróleo mexicano.

En un segundo momento, se propone una reestructuración de las licenciaturas a principios de los 80's cuando aparece la maestría, entre otros cambios, como nuevas políticas internas; para 1985 la UPN acoge entre sus licenciaturas a la Educación Primaria y Preescolar, completando la cobertura en el subsistema básico de educación.

En un tercer momento, la UPN advierte la afirmación de que la visión que debía seguir la universidad, fue guiada, influenciada y determinada por los rectores, en cada uno de sus periodos se hicieron presentes cambios sobre como dirigir a la universidad, cobertura y finalidad.

Cabe mencionar que en el periodo de la rectoría de Liceaga se encuentra el proceso de consolidación del Posgrado de la UPN, este programa se dividió en cinco etapas; primera de 1980 a 1984, la segunda de 1985 a 1986, la tercera de 1986 a 1989, la cuarta de 1990 a 1998 y, la quinta etapa comprendida de 1998 al 2001. El objeto de la UPN es la formación de docentes de manera integral, capacitado para instruir a las siguientes generaciones de una forma holística, con las herramientas adquiridas en su trayectoria universitaria, pero también como investigador educativo, consciente de su realidad contextual y que busque soluciones que contribuyan a la generación de competencias útiles.

Lo que se pretendió mostrar en este apartado es la forma en que las estructuras de identidad y ser docente se encuentran matizadas por la intencionalidad de la escuela superior que los forma, el hecho de rescatar un fragmento de su proceso histórico, es para también demostrar la forma en que el momento de la historia en que surgen o marcan procesos de evolución obedecen a lo que la sociedad demanda como necesario.

Y con ello cerramos un hilo conductor que nos mostró desde el surgimiento de la idea de universidad como se va generando un entramado que va perfilando desde procesos de formación institucionalizados hasta la generación de elementos identitarios de una profesión que si bien rescata contenidos académicos su práctico lo fuerza a buscar en sus actividades cotidianas y sociales elementos que enriquezcan sus procesos de apropiación de un rol y de una práctica óptima a sus necesidades y sentires.

CAPÍTULO 3 ESCENARIOS LABORALES PARA DOCENTES DESDE EL PANORAMA MUNDIAL HASTA EL ESTADO DE MORELOS

*Minino de Cheshire, ¿podrías decirme, por favor, ¿Qué camino debo seguir para salir de aquí?
-Esto depende en gran parte del sitio al que quieras llegar- dijo el Gato.
-No me importa mucho el sitio...-dijo Alicia-
Entonces tampoco importa mucho el camino que tomes- dijo el Gato.
Lewis Carroll*

El objetivo de este capítulo es interpretar los elementos contextuales que posibilitan o dificultan la inserción al campo laboral de los Licenciados en Docencia; el elemento contextual que interesa reconstruir es ¿qué pasa entre el día de la graduación o el último día de clases y el ingreso a su primer empleo? ¿cuál es la realidad laboral a la que se enfrentan?, ¿qué tan cercana es su formación con las demandas laborales? Todas esas interrogantes y otras más pasan por la cabeza de los jóvenes egresados de la licenciatura en docencia que se encuentran ante el reto de incorporarse al mundo laboral.

Retomando la metáfora del cuento de Alicia en el país de las maravillas, los egresados de cualquier carrera se encuentran ante la pregunta de ¿a dónde quieres ir?, algunos podrían pensar que al ser licenciados o profesionistas, tendrán muchas posibilidades para elegir, pero antes de dar el paso y decidir algún camino, el joven hará una revisión de las competencias y las herramientas (conocimientos) que lleva consigo para valorar la opción acorde a su perfil.

El contexto muestra aspectos en la construcción de los escenarios laborales, por ello es imprescindible conocer este panorama donde se encuentran presentes alternativas que se vuelven evidentes en el momento en que los egresados deben decidir que opción de trabajo tomar. Como primer punto se habla de la generación de escenarios laborales con la finalidad de contrastar la realidad laboral de los Licenciados en Docencia con sus expectativas formativas generadas a lo largo de su preparación universitaria versus la oferta real del mercado laboral.

Se podría decir que, trabajar, ganar dinero, ser autosuficiente y tener un poder adquisitivo acorde con los deseos de los sujetos, es la aspiración planteada de todo universitario. La pretensión será obtener un empleo, pero ¿en realidad se necesita solamente estudiar una carrera universitaria para incorporarse al campo laboral?, ¿qué

complicaciones tiene entrar a un escenario laboral?, ¿cómo se define y se piensa por los egresados?

Estudios sobre seguimiento de egresados responden a algunos cuestionamientos; han sido implementados en distintas Instituciones de Educación Superior y por organismos como la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES); el objetivo de estos estudios es “la obtención de información acerca de la inserción de los egresados en el mercado de trabajo y la indagación de la opinión de los egresados en cuanto a la formación recibida” (Fuentes y Blake, 2012, p.2). El objetivo es que a través de estas investigaciones se logre localizar el lugar en el que se encuentran trabajando los egresados instituciones educativas específicas y evaluar el impacto de la formación recibida y cómo se enfrentan los retos del mercado laboral y su desempeño profesional.

Por ende, la relación entre currículo, trabajo o funciones en el empleo y su preparación, son aspectos que ya han sido revisados en el seguimiento de egresados y expuestos a través de instrumentos validados en IES. La diferencia con esta investigación es que el seguimiento de egresados aborda dos aspectos: la formación y su desempeño laboral; y a este trabajo le importa conocer el trayecto entre el culmen de su formación y el ingreso a su trabajo, y lo que sucede durante el periodo de la búsqueda de una ocupación laboral o las decisiones sobre el rumbo su vida.

Es importante contrastar la realidad con las expectativas. Expectativas generadas desde el supuesto de que estudiar una carrera universitaria asegura un futuro económico estable, al escuchar que las oportunidades de trabajo son mínimas en un Estado o país, se crea una especie de desilusión, ya que lo construido como trayectoria ideal se rompe y por ende se sobreentiende que el título universitario se vuelve insuficiente. Al respecto, Hernández (2004) menciona la existencia de un escenario particular en México; a partir de la década de los noventas, cuando se presenta un fenómeno que permite una variación importante en el mercado laboral “el crecimiento de la población en edad de recibir educación y el crecimiento de la población en edades activas que demandan empleo” (p.100), en otras palabras, hay más ciudadanos en edad escolar y a la par, hay más gente con necesidad de incorporarse al mercado laboral; es decir, existe una alta tasa de desempleo, consecuencia del incremento poblacional en ciertas edades. Las condiciones sociales y económicas modifican la edad en que los jóvenes

debieran incorporarse al mercado laboral, lo que podría ocurrir antes, durante o después de estudiar su carrera profesional.

En este sentido, la disparidad de estos dos factores propició la competitividad, dinámica necesaria para elegir entre los sujetos que se incorporarán a la vida productiva a través de un empleo formal, la búsqueda de un escenario laboral tiene más demanda. Por lo tanto, se modificaron los filtros para elegir un candidato competente para los puestos de trabajo.

La razón por la que algunos jóvenes que terminan una carrera opten por continuar su preparación a través de estudios de posgrado con la idea de que, entre más preparación mejor opción laboral tendrán, con posibilidad de tener una economía estable. Una alternativa es continuar con la formación académica de manera formal. Ejemplo de estudios son: las certificaciones, diplomados, especialidades, cursos; pero el campo más significativo es el de posgrado, como maestrías y doctorados.

Estudios importantes por dos aspectos: uno, con la finalidad de que los egresados tengan más conocimientos y también, una forma de ocupación laboral “la presencia de altas tasas de desempleo para los egresados de las carreras universitarias, lo que ha generado un aumento en la búsqueda de opciones de ocupación, entre ellas se encuentra la continuación de los estudios hacia el posgrado” (Espinoza y González, 2014, p.1), con la esperanza, generada por el supuesto de que la educación es la llave para el éxito, y con un posgrado se logran dos cosas, continuar con sus estudios con un título más y también un ingreso económico mejor (en el caso de las becas de posgrado) que no dejan a los egresados en abandono. Con esto, de alguna forma, se resuelve el problema de manera temporal de que estos egresados no encuentren empleo, la otra opción es cuando en muchas ocasiones terminan por aceptar trabajos poco remunerados o temporales que no les ayudan a consolidar su carrera profesional y una estabilidad económica y laboral, pero les permite cubrir sus necesidades inmediatas.

El problema no está centrado en una sola profesión. Lo mismo pasa con los docentes, ingenieros, psicólogos, etc., porque uno de los aspectos está determinado por la edad no por la formación profesional. Se pretende caracterizar los procesos de incorporación a una institución educativa, aunque se trata de discutir en este capítulo el hecho de que, si bien, el ser docente guiaría a los egresados a buscar trabajo en ambientes meramente educativos, situaciones como la escasez de oportunidades, circunstancias sociales o hasta económicas los orillan a otros escenarios laborales.

Las diferencias entre la disparidad de la oferta y la demanda, han propiciado otros aspectos, como la creación de escenarios laborales esto impulsó a que las que Instituciones de Educación Superior respondieran a nuevos contextos específicos.

No basta con generar egresados de sistemas educativos de los países, sino que además para que la educación ejerza todos los efectos benéficos que de ella se esperan es indispensable que existan oportunidades de empleo remunerado que otorgue ocupación productiva a tales egresados (Albagli,2005, p.98)

Esta realidad fue una llamada de atención para las universidades e Instituciones de Educación Superior en general, la idea ahora es no seguir formando estudiantes sin crear conciencia de las condiciones sociales y económicas actuales. Contrastando con la realidad, en la que se enfrentan a un mundo sin oportunidades de empleo remunerado adecuadamente, no se puede pensar en formar jóvenes que serán arrojados, una vez que concluyan sus estudios, al desempleo por escasez de oferta laboral.

Este apartado presenta un panorama general sobre lo que está ocurriendo a nivel laboral, analizando los elementos que condicionan la toma de decisiones, hablando de desilusión social, tasas de natalidad, la competitividad, oferta de demanda, todo aquello que desestabiliza las opciones visualizadas por los sujetos, volviendo todo un campo de incertidumbre. De ahí que se vuelva necesario presentar las dudas que tienen los jóvenes en el momento que quieren elegir un empleo; y de cómo se vuelve como única posibilidad, en múltiples ocasiones, optar por trabajos informales o incluso permitiéndoles crear su propio escenario laboral. Finalmente, es una muestra de aquellos sucesos que ocurren entre su egreso de las universidades, al momento en que se les contrata.

3.1 Organismos internacionales y la situación actual del empleo

Lo mencionado anteriormente presenta aspectos que al egresado le toca vivir cuando enfrenta su realidad buscando trabajo, se describen distintos contextos que lo motivan, dificultan o permiten posicionarse, pero sin escenario particular, siendo solo una retrospectiva general. Pero el hecho de que los egresados (de cualquier carrera) se enfrenten a la problemática de la escasez laboral, ¿será algo exclusivo de México o el contexto mundial es capaz de marcar tendencias que afectan o impactan las situaciones laborales?

Es necesario identificar el comportamiento del sector laboral a nivel mundial con la finalidad de conocer la distribución de estas actividades y ocupaciones de trabajo, sin

embargo, en ocasiones se cree que el hecho de estudiar una carrera limita su campo laboral únicamente a su área de especialización; por ejemplo, un contador solo puede ejercer en el área contable de algún negocio o en un despacho, cosa que no es del todo cierto al conocer el comportamiento del mercado laboral y de los sectores que lo componen o cuáles de ellos son los más prometedores.

Cabe mencionar la importancia del documento “Perspectivas sociales y del empleo en el mundo” en el que la Organización Internacional del Trabajo (OIT, 2018) explica la principal alteración identificada en la creación de escenarios laborales, los cuales reflejan un incremento en algunos sectores y un decrecimiento en otros.

Los sectores en los que se distribuye la actividad económica en el mundo y que también se vuelven aquellos en los que la mayoría de la población busca trabajo según este informe son: servicios, agricultura e industria, los datos muestran desde 1991 hasta 2017 los resultados de las encuestas e investigaciones, pero en el caso de 2018-2019 son una proyección de como se espera responda cada uno de los espacios laborales. En el 2017 y el 2018 coincide el sector de servicios más desarrollados y se espera que continúe también para el 2019; en segundo lugar, se encuentra el sector agrícola. Estos datos se presentan en la Tabla 9.

Tabla 9:
Distribución de sectores de 2017 a 2019 a nivel mundial.

Año	2017	2018	2019
Sectores			
Servicios	1,672.7	1,710.4	1,746.4
Agricultura	865.9	858.2	850.5
Industria	735.1	739.2	742.7

Fuente: Recuperado de OIT, 2017

Según la OIT, existe un modelo estándar de empleo, en el que “los trabajadores perciben un sueldo o un salario en una relación de empleo dependiente con respecto a sus empleadores, trabajo estable y trabajan a tiempo completo” (OIT, 2015, p. 115), la palabra clave sería trabajo estable. Comparando la visión de este modelo estándar con la realidad, se observa cómo lo que se conoce como empleo estándar ha desaparecido, la mayoría de la población se encuentra en empleos temporales, un ejemplo de ello es la creación en ciudades de grandes plazas, a las que el discurso político alude como fuentes de empleo; pero si se analiza, los empleos que generan son en tiendas departamentales, cafés, tiendas de autoservicio, que contratan a su personal por periodos cortos y en la mayoría de los casos, sin prestaciones. Esto evidencia cómo el

empleo formal o estándar señalado por la OIT, ha disminuido por empleos informales o temporales.

La mayoría de los jóvenes entre 17 a 30 años, adquieren este tipo de trabajos, dicho cambio en la dinámica de empleos está señalado por la OIT: “el modelo estándar de empleo es cada vez menos predominante en las economías avanzadas” (OIT,2015, p.113), y complementa la información con datos estadísticos en los que se señala que “en la actualidad el empleo asalariado solo representa alrededor de la mitad del empleo mundial, proporción que incluso se reduce a cerca del 20% de la fuerza de trabajo en regiones como África y Asia meridional” (OIT,2015). Esta estadística presenta la realidad que se vive, la oportunidad de obtener un empleo formal se reduce cada vez más, representa la mitad del empleo en el mundo; de diez hombres que buscan trabajo, cinco se lograrán colocar en un trabajo con salario digno, prestaciones de ley y un ambiente de trabajo óptimo; los otros cinco solo conseguirán empleos temporales, jornadas largas de trabajo, tiempo limitado para comer y sin prestaciones.

La OIT habla de la clasificación entre países en vías de desarrollo, entonces se presenta una relación entre el crecimiento del país con la formalidad de los empleos; lo contrario a lo que se piensa, los países más desarrollados son en los que el incremento del empleo informal se hace presente en mayor grado.

El empleo informal y el desempleo, matizan la realidad a la que se enfrentan los jóvenes. En la Tabla 10 se presenta lo señalado por la OIT, describe sobre el comportamiento y nivel de desempleo “un incremento del 5,7 en 2016 a 5,8 en 2017, supone 3,4 millones más de personas desempleadas en todo el mundo, con lo cual el desempleo total superaría los 201 millones en 2017, aunque se propone que la tasa de desempleo mundial se mantendrá relativamente estable en 2018” (OIT,2015, p.84) si bien, el panorama no parece consolador, al cierre del comentario se menciona que, en el 2018 la tasa se mantendrá bajo las mismas condiciones, la cifra de 201 millones de personas se vuelve considerable.

Situaciones como esta incrementan la posibilidad de que los egresados opten por cualquier opción de empleo, ya que el contexto no les da muchas opciones.

Tabla 10
 Descripción del incremento del desempleo en el mundo

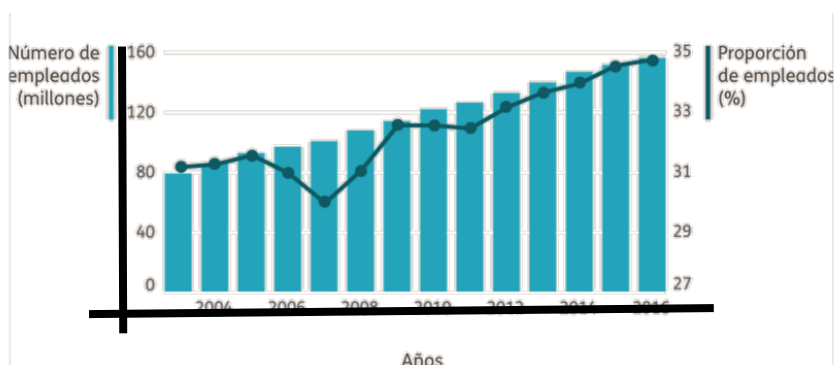
Año	Índice de incremento	Población	Observaciones
2016	5.7	197.6 millones	Incremento de 2.4 millones desempleados
2017	5.8	201 millones	
2018	5.8	201 millones	Se pronostica que la tasa de desempleo se mantendrá en el mismo promedio

Fuente: OIT, 2015.

El dato del desempleo adquiere relevancia al contrastarlo con un elemento más: el comportamiento del empleo en un rango de edad desde los 15 años hasta los 24. Para 2010 la OIT en su documento perspectiva sociales y del empleo en el mundo, muestra que hay un avance y despunte a nivel mundial de las posibilidades de empleo; las tasas de desempleo mantienen una variación marcada, pero a partir de 2007 es innegable el aumento, sin embargo, se puede observar como para los jóvenes que se encuentran entre los 15 y 24 años el panorama es muy distinto, para ellos a partir del 2009 se observa una disminución. El panorama mundial muestra, entonces, que las tasas de desempleo incrementan la desigualdad afectando la definición de empleo estándar e informal, propiciando un contexto en el que las tasas son producidas debido a la dinámica.

Otro elemento descrito en el escenario mundial que ayuda a entender cómo se comportan los sectores productivos, es el sector industrial y su captación de trabajadores, cada vez son más los empleados atraídos por las pequeñas y medianas empresas, como se muestra en seguida:

Gráfico 1
 Empleados a tiempo completo en pequeñas y medianas empresas en el mundo



Fuente: OIT, Perspectivas sociales y del empleo en el mundo, 2018,

De acuerdo con la OIT, las empresas albergan a los 2.800 millones de personas, es decir, más de 80% del empleo total, por lo tanto, estas empresas logran captar un gran

número de trabajadores, aunque este dato no garantiza una estabilidad laboral. Como se observa en la gráfica, hay una correspondencia entre el incremento de las empresas y la cantidad de empleados contratados, este sector ha alcanzado en diferentes formas, su estabilidad, gracias a la oportunidad de incorporarse fácilmente, la mayoría de ellas se dedican a “la implementación de innovación en productos y procesos que tienden a emplear más trabajadores temporales que no innovadores en más del 75 por ciento” (OIT, 2018, p.84) razón de la justificación del crecimiento de estas empresas que sirven para incrementar la tasa de empleos no temporales, abriendo espacio a cafés, restaurantes, tiendas de ropa y otros, que solicitan personas jóvenes, en el rango de edad de 15-24 años.

3.2 Entorno laboral y profesional en México

Entre montañas, valles, desiertos, mares, lagunas y lagos se encuentran distribuidas las riquezas naturales de México. Con un país tan variado, es frecuente que la distribución de las actividades económicas se diversifique. El crecimiento del sector de empleo informal [tales como trabajos temporales] se ha incrementado por aspectos como la disminución de oportunidades; razón por la que se piensa que algunas carreras, profesiones u oficios son más remunerados que otros, este dato empata con la popularidad de la carrera para ser elegida.

El enlace se hace por igual entre las carreras más populares y el aspecto, la industria, y de cómo el comportamiento de este sector se relaciona con las profesiones mejor remuneradas y, por ende, se convierten en las más populares, por ejemplo, el sector industrial [químico y físico] y hasta financiero.

En la Tabla 11 se muestran las estadísticas presentadas por el Observatorio Nacional del Trabajo con relación a las profesiones, en específico, las mejor pagadas, consideradas de difícil acceso, y en este sentido, son las de mayor demanda en las universidades:

Tabla 11
Profesiones mejor pagadas en México

Carrera	Ingreso mensual
Finanzas, banca y seguros	\$19,726
Servicios de transporte	\$19,448
Física	\$16,891
Minería y extracción	\$16,750
Economía	\$15,148
Medicina	\$14,938
Química	\$14,815
Estadística	\$14,583
Ciencias Políticas	\$14,532
Negocios y administración, programas multidisciplinarios o generales	\$14,451

Fuente: Recuperado de Observatorio Nacional, SNE, 2018.

En este sentido, el hecho de que exista relación entre las carreras más populares y las mejor pagadas, el salario sin lugar a dudas sirve de aliciente para que los sujetos se interesen en esas áreas, siguiendo el ideal y las expectativas de estudiar y ganar acorde a la formación profesional. Sin embargo, en estas estadísticas se excluyen algunas carreras, justamente el sector educativo, pero ¿a qué se debe?, la OIT explica que ser educador “es un mercado laboral altamente especializado y competitivo, resultará imprescindible seguir capacitándose permanentemente” (Expectativas laborales para el futuro, OIT, 2017, p.86) quizás en esta descripción se encuentran los aspectos por los que el sector educativo no es un campo atractivo, la exigencia de una capacitación constante y la gran competencia que se ha generado para acceder a los empleos de esta área.

El escenario nacional entorno al sector educativo, interesa por la relación tan estrecha que tendría con los egresados, de ahí que, el contexto que espera a los sujetos para involucrarse en el sector educativo, como su fuente de empleo, se complementa con la descripción de las profesiones que permiten al área educativo contratar especialistas en el campo. En la Tabla 12, se muestran las distintas carreras que se necesitan para cubrir a este sector laboral y cuantos profesionistas tienen ocupados en cada variante, y en la tercera columna se describen los salarios de cada nivel.

Tabla 12

Estadística de carreras profesionales por área, educación en México

Carrera	Profesionistas ocupados	Ingresos mensuales
Ciencias de la educación, programas multidisciplinarios o generales	215,911	\$10,656
Didáctica, pedagogía y currículo	158,757	\$8,602
Formación docente para educación básica, nivel preescolar	165,008	\$8,200
Formación docente para educación básica, nivel primaria	351,868	\$8,985
Formación docente para educación básica, nivel secundaria	78,375	\$9,814
Formación docente para educación de nivel medio superior	7,271	\$9,393
Formación docente para educación física, artística o tecnológica	89,303	\$8,175
Formación docente para la enseñanza de asignaturas específicas	35,894	\$9,833
Formación docente para otros servicios educativos	42,854	\$8,742
Formación docente, programas multidisciplinarios o generales	30,010	\$9,343
Orientación y asesoría educativa	22,467	\$7,927

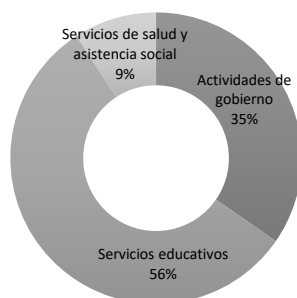
Fuente: SNE, 2017, Estadísticas de carreras profesionales por área, educación

La Tabla 12, habla de los ingresos mensuales de las carreras mejor pagadas, el sueldo más alto es \$19,726 y el menor es de \$14,451 de acuerdo a la tabla 10, en comparación con los salarios del sector educativo, donde el mejor pagado es de \$10,656, lo que representa casi la mitad de la carrera mejor pagada y ni qué decir del salario más bajo del sector el cual se estima en \$7,927, el cual curiosamente también representa casi la mitad del salario más bajo en la estadística de las carreras mejor pagadas.

El Observatorio Laboral (2017) a través de estos datos muestra la realidad a nivel nacional, a la que se enfrentan los egresados que quieren incorporarse al campo laboral acorde a su formación.

Según el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), el comportamiento del sector ocupacional se encuentra distribuido en actividades de gobierno, servicios educativos y servicios de salud y asistencia social; la cantidad de sujetos que ocupan los lugares en cada uno de los sectores refleja la tasa de personas con empleo.

Gráfico 2
Sectores ocupacionales en México



Fuente: INEGI, 2017

Como se observa en el Gráfico 2, la concentración máxima, a nivel nacional, se encuentra en los servicios educativos. La distribución de este sector educativo es útil para identificar los puestos y sujetos que se encuentran inmersos en este campo:

Está compuesto por seis niveles educativos: inicial, preescolar, primaria, secundaria, media superior [bachilleratos y profesional media], superior [licenciatura y postgrado]. Además, el sistema ofrece servicios de educación especial, de capacitación para el trabajo, de educación para adultos [alfabetización, primaria y secundaria, capacitación no formal para el trabajo] y de educación indígena o bilingüe-bicultural [preescolar, primaria y secundaria]. (SEP, 2018)

En esta distribución se encuentran tres grandes bloques: básico, medio superior y superior, sin embargo, se hace énfasis en los niveles medio superior y superior, debido a que corresponden a los escenarios laborales principales de este trabajo, más no únicos, a estos niveles. Según datos estadísticos del sistema educativo en México, hay 2,193 escuelas del nivel medio superior y 450 que pertenecen al sistema de educación superior, y son cerca de 98, 936 plazas de docentes las que cubren en su totalidad las clases que se imparten en estos niveles (SEP, 2017). Para el caso del Estado de Morelos, hay 368 escuelas de nivel medio superior y 132 que pertenecen al nivel superior, equivalente a 10,064 docentes (SEP, 2017). La oferta de plazas laborales es cada vez menor, y la demanda generada para ocuparlas incrementa cada año.

La solución podría ser, crear más escuelas, aunque el incremento en la tasa de infancia afectaría esa opción, ya que, también se correría el riesgo de que no hubiera la suficiente captación de alumnos. Otra propuesta es, elevar los requisitos para ocupar los lugares disponibles, a través de concursos más cerrados, filtros más severos.

En México predomina una oferta menor de plazas para incorporarse a instituciones educativas, a través de la Ley General del Servicio Profesional Docente a partir del 2013;

la cual se desarrolla a continuación con la finalidad de explicar una de las estrategias propuestas por el Gobierno Mexicano para enfrentar el fenómeno de la oferta y demanda en el sector educativo.

El objetivo de la legislación es “establecer los criterios, términos y condiciones para el ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia en el servicio” (DOF, 2013, Art.1), de esta forma se busca establecer la reglamentación necesaria para que los profesionistas más competentes puedan obtener los lugares disponibles. Este ordenamiento establece los criterios bajo los que se realiza la evaluación, entendiendo a está como “la acción realizada para medir la calidad y resultados de la función docente, directiva, de supervisión, de Asesoría Técnica Pedagógica o cualquiera otra de la naturaleza académica” (DOF, 2013, Art. 4, Frac. IX). Estas evaluaciones serán una constante, antes de ingresar a las instituciones de educación media superior, una vez que hayan ingresado, se proponen evaluaciones periódicas para mantener los criterios de calidad y garantizar la permanencia de estos docentes en las plazas otorgadas.

Acerca de las plazas, la ley menciona que habrá plazas temporales y de tiempo fijo, estas deberán ser asignadas a aquellos que cumplan con todas las características del perfil señalado por ordenamiento:

Artículo 23. En la Educación Básica y Media Superior las Autoridades Educativas y los Organismos Descentralizados podrán asignar las plazas que durante el ciclo escolar queden vacantes conforme a lo siguiente: La adscripción de la plaza tendrá vigencia durante el ciclo escolar en que sea asignada y el docente podrá ser re adscrito, posteriormente, a otra Escuela conforme a las necesidades del Servicio, y

II. Los nombramientos que se expidan serán por Tiempo Fijo y con una duración que no podrá exceder el tiempo remanente hasta la conclusión del ciclo escolar correspondiente. Solo podrán ser otorgados a docentes que reúnan el perfil. (DOF, 2013, Art.23)

La forma en que son otorgadas estas plazas es mediante el examen de oposición y es en esta convocatoria en la que aparece toda la reglamentación que deberán cubrir los interesados, tal y como se establece en el artículo 24.

Art. 24. En los concursos de oposición para el Ingreso que se celebren en los términos de la presente Ley podrán participar todas las personas que cumplan con el perfil relacionado con el nivel, tipo, modalidad y materia educativa correspondiente; así como con los requisitos que establezca la convocatoria respectiva, en igualdad de condiciones, sin demérito de origen, residencia, lugar o formación profesional. En la Educación Básica dicho perfil corresponderá al académico con formación docente pedagógica o áreas afines que corresponda a los niveles educativos, privilegiando el perfil pedagógico docente de los candidatos; también se considerarán perfiles correspondientes a las disciplinas especializadas de la enseñanza. (DOF,2013, Art.24)

El panorama de las instituciones de educación media superior está descrito en la convocatoria de ingreso a funciones docentes y técnicos docentes, también regulada por la Ley General del Servicio Profesional Docente. La educación media superior en México está dividida en subsistemas: Centro de Enseñanza Técnica Industrial (CETI), Colegio de Bachilleres, Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), Dirección General de Bachillerato (DGB), DGECYTM, Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria (DGETA), Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI) e Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA); tal y como se presenta en la Tabla 13 sobre cómo se organizan todas las instituciones desde el ámbito administrativo.

Tabla 13
Subsistemas educativos de Educación Media Superior por control administrativo en México

Control Administrativo	Opciones
Centralizado del gobierno federal	Centros de Estudios Tecnológicos Industriales y de Servicios (CETIS); Centros de Bachillerato Tecnológico y de Servicios (CBTIS); Centros de Bachillerato Tecnológico Agropecuario (CBTA); Centros de Bachillerato Tecnológico Forestal (CBTF); Centros de Estudios Tecnológicos del Mar (CETMAR); Centro de Estudios Tecnológicos de Aguas Continentales (CETAC); Centro de Estudios de Bachillerato (CEB); Colegio de Estudios Tecnológicos (CET); Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECYT); Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA); Bachilleratos de la SEDENA SEMAR, SAGARPA, PGR, ISSSTE*; Preparatoria Federal Lázaro Cárdenas (Tijuana, Baja California)
Descentralizado del gobierno federal	Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) en Ciudad de México y Oaxaca; Centro de Enseñanza Técnica Industrial (CETI) en Guadalajara, Jalisco; Colegio de Bachilleres (COBACH) en Ciudad de México
Descentralizado de las entidades federativas	Colegios de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECYTE); Colegio de Bachilleres (COBACH); Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), Educación Media Superior a Distancia (EMSAD); Tele bachillerato; Bachillerato Intercultural; Otros programas de los gobiernos estatales
Centralizado de las entidades federativas	Tele bachillerato; Educación Media Superior a Distancia (EMSAD); Bachillerato Integral Comunitario; Centros de Estudios Tecnológicos; Institutos Estatales de Bellas Artes; Otros programas de los gobiernos estatales; Preparatorias del Gobierno del Distrito Federal
Autónomos	Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH); Escuela Nacional Preparatoria (ENP); Bachilleratos de las universidades públicas autónomas
Privados	Institutos Estatales de Bellas Artes
Subsidiados	Preparatorias Federales por Cooperación (PREFECOS); Tele bachilleratos por Cooperación

Fuente: SEP, 2017, La Educación Media Superior en México

En cada uno de los casos, en la convocatoria para el ingreso, permanencia, promoción y reconocimiento, se establecen distintos parámetros según las necesidades de cada subsistema. Sin embargo, algunos de los conocimientos generales están señalados en las cinco dimensiones aprobadas por el INEE y se muestra en la Tabla 13.

Tabla 14
Perfil de docentes y técnicos docentes en la educación media superior en México

Perfil de Docentes y Técnicos Docentes en la Educación Media Superior	
Dimensión	Aspecto
1	1.1 Conoce aspectos sobre la enseñanza y los procesos de construcción del conocimiento, para facilitar el aprendizaje significativo 1.2 Distingue la naturaleza y métodos de los saberes de la disciplina 1.3 Relaciona los saberes disciplinares fomentando la transversalidad para fortalecer los aprendizajes de los estudiantes 1.4 Distingue las Tecnologías de la Información y la Comunicación disponible en su contexto para apoyar la práctica docente facilitando las experiencias de aprendizaje
2	2.1 Diseña su planeación considerando los conocimientos previos y las necesidades de formación e intereses de los estudiantes 2.2 Elabora estrategias didácticas vinculadas al contexto social de los estudiantes 2.3 Elabora estrategias de evaluación del aprendizaje de acuerdo con los modelos basado en competencias.
3	3.1 Vincula el entorno sociocultural e intereses de los estudiantes con la práctica docente, para el logro de los aprendizajes 3.2 Propone acciones de vinculación entre diferentes actores de los contextos escolar y social para el desarrollo del aprendizaje y la formación de los estudiantes 3.3 Distingue ambientes éticos, incluyentes y equitativos entre los estudiantes 3.4 Reconoce estrategias que contribuyen a la responsabilidad y corresponsabilidad académica para fomentar el aprendizaje autónomo y colaborativo
4	4.1 Reflexiona sobre los más actuales de la enseñanza de la disciplina 4.2 Reconoce a la evaluación como un elemento de formación 4.3 Distingue acciones de trabajo colegiado para fortalecer su formación docente
5	5.1 Identifica los elementos de la Educación Media Superior a partir del marco normativo vigente 5.2 Reconoce las disposiciones legales e institucionales en la práctica docente

Fuente: Extraído de CONALEP, Convocatoria Concurso de oposición para el Ingreso a la Educación Media Superior, 2018

Como se observa, los requisitos establecidos en el perfil de docentes y técnicos docentes en la educación media superior, habla de aspectos generales de conocimiento, saberes disciplinares, conocimientos en tecnologías de la información y comunicación, y técnicos como: elaborar planeaciones, evaluaciones, trabajo colegiado. Estas características involucran conocimientos que el interesado debe demostrar mediante una evaluación.

La revisión de la Ley General del Servicio Profesional Docente (2013), el concurso de oposición, los lineamientos y requerimientos para evidenciar el recurso nacional que buscó el gobierno con la finalidad de otorgar plazas, pero también evaluar las competencias y habilidades para que los puestos sean asignados y mantenidos por profesionistas competitivos, demostrándolo por medio de un examen; explica cómo los filtros son cada vez más rigurosos y en el caso de los Licenciados en Docencia, aunque la educación media superior sería su campo de trabajo, el acceso aún es complicado.

Considerando el panorama de la educación media superior falta describir el comportamiento del sistema superior a nivel nacional y revisar cómo se encuentra constituido. La Subsecretaría de Educación Superior a través de su portal hace una división de los tipos de instituciones que existen en este nivel: Universidades Públicas Federales, Universidades Públicas Estatales, Universidades Públicas Estatales con Apoyo Solidario, Institutos Tecnológicos, Universidades Tecnológicas, Universidades Politécnicas, Universidades Interculturales, Centros Públicos de Investigación y Escuelas Normales Públicas

Tabla 15
Distribución de universidades del sistema público en México

Instituciones	Cantidades
Universidades Públicas Federales	9
Universidades Públicas Estatales	34
Universidades Públicas Estatales con Apoyo Solidario	23
Institutos Tecnológicos	266
Universidades Tecnológicas	114
Universidades Politécnicas	51
Universidades Interculturales	12
Centros Públicos de Investigación	32
Escuelas Normales Públicas	261
Otras	86

Fuente: Subsecretaría de Educación Superior, 2016.

La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES] (2018) tiene un registro de 191 instituciones de educación superior distribuidas en toda la República Mexicana, esta clasificación se encuentra en el siguiente Mapa 1.

Mapa 1

Distribución de Instituciones Superiores en la República mexicana



Fuente: ANUIES,2018

Como se observa en el mapa, la mayor cantidad de Instituciones de Educación Superior se encuentran en lo que se conoce como la zona metropolitana del Valle de México, la Cd. De México con 20 instituciones y el Estado de México con 19, por mencionar los de mayor concentración; y los estados con menor cantidad son: Durango, Zacatecas, Nayarit, Colima y Tlaxcala con apenas dos instituciones cada uno. A excepción de la zona centro del país, el mapa muestra una gran variedad en la distribución de instituciones.

¿De qué factores puede depender esta variación? como se menciona en la tabla 12, sobre el nivel medio superior, muchas de las instituciones obtienen su presupuesto de la federación y la inversión que se destina a ellas juega un papel determinante para saber en qué Estados se está invirtiendo más o menos. Se puntualiza en aquellas universidades que se encuentran vinculadas con la formación Docente.

La oferta de este Programa Educativo ayuda a vislumbrar la popularidad de la licenciatura con área de especialidad en Ciencias Sociales y Humanidad, debido a dos

aspectos; uno, solamente es ofertada por la UAEM, y dos, en cuatro universidades la terminación es en áreas como los idiomas, la cual se repite en cuatro de las seis universidades. El potenciar entonces esta particularidad en la profesión de docente se vuelve notoria con la información presentada en la tabla anterior.

Con ello se cierra la discusión sobre el campo nacional, su distribución en el sector laboral y la forma en que el sector educativo, de manera particular en el nivel medio y superior se comportan para ofrecer posibilidades de creación de un escenario laboral, para finalmente aterrizar en las posibilidades de formación para cubrir esta demanda de trabajo.

3.3 Composición laboral del Estado de Morelos

Este apartado aborda, específicamente, la descripción del espacio laboral, en el cual se presenta el contexto estatal, los distintos sectores de actividades económicas y finalmente cómo se comporta el sector educativo, de tal forma que permite conocer la gama de oportunidades o limitaciones que tienen los profesionales para insertarse en el campo de la educación.

El Estado de Morelos, colinda al norte con el Estado de México y la Cd. de México; al este con la Cd. de México y Puebla, al sur con Puebla y Guerrero y al oeste con Guerrero y la Cd. de México, se erige por decreto presidencial el 17 de abril de 1869. Representa el 0.2% de la superficie total del país, uno de los estados más pequeños; desde el siglo XVI Cuernavaca se convierte en la capital estatal, desde entonces los poderes se han concentrado en este lugar, el palacio municipal, el ayuntamiento, la cabecera municipal y también las principales instituciones de educación.

Su situación geográfica permite una distribución de actividades económicas “el norte montañoso y la parte de los altos de Morelos tiene como actividad la explotación forestal de bosques de encino y de pino-encino como la práctica de agricultura de temporal, cultivo de maíz y frijol, zonas áridas y abruptas, cultivo de nopal y en los Altos de Morelos producción de maíz y frijol, así frutos como el ciruelo y durazno, desde la época de la colonia de igual forma producen jitomate, calabacita, chile, cebolla y tomate verde” (Ávila, 2002, p.21), básicamente, el campo es la pieza clave para establecer relaciones de intercambio y comercio. Hasta diciembre de 2005 Morelos contaba con 33 municipios, Amacuzac Atlatlahucan, Axochiapan, Ayala, Coatlán del Río, Cuautla, Cuernavaca, Emiliano Zapata, Huitzilac, Jantetelco, Jiutepec, Jojutla, Jonacatepec,

Mazatepec, Miacatlán, Ocuituco, Puente de Ixtla, Temixco, Temoac, Tepalcingo, Tepoztlán, Tetecala, Tetela del Volcán, Tlalnepantla, Tlaltizapán, Tlaquiltenango, Tlayacapan, Xochitepec, Zacatepec, Zacualpan, Totolapan, Yautepec y Yecapixtla. Para 2017 aparece la figura de municipio indígena se tienen proyectados la fundación de cinco municipios, pero hasta la fecha solo se ha nombrado uno Coatetelco.

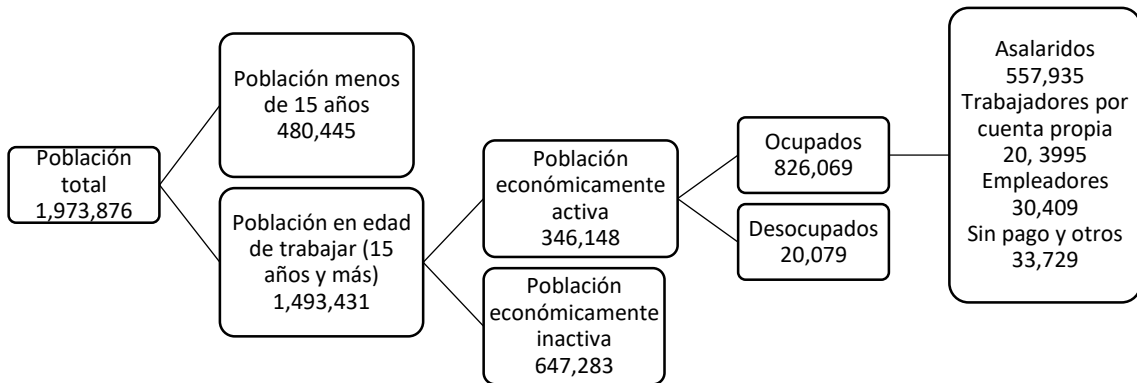
A las actividades que emergen de la agricultura se suman actividades ganaderas; del sector industrial se habla de la fabricación de azúcar, cabe mencionar que estas actividades han cobrado importancia dependiendo el momento histórico por el que atravesaba el Estado en su proceso de consolidación.

Es importante destacar el vínculo entre las actividades económicas del Estado (agricultura, comercio, educación) y las carreras que oferta la universidad estatal (UAEM), aspectos que deberían ser correspondientes, ya que esta vinculación ayudaría a que se prepararan profesionistas acordes a las necesidades del mercado laboral.

La Secretaría del Trabajo y Previsión Social (2016) publica un informe laboral del Estado de Morelos, aportando estadísticas que permiten una visión general sobre la vinculación laboral y estos datos son también los que se convierten en preocupaciones del Estado, para atender la demanda de fuentes de empleo promueve nueve programas a favor de esta actividad, por el contrario de los programas de apoyo al empleo de los cuales son solo cuatro actividades a nivel federal y estatal.

A continuación, se presenta el Esquema 3, en el que se muestra la forma en que está distribuida la tasa de empleo en el Estado de Morelos; en la estadística se menciona que son 1,493,431 sujetos en edad de trabajar, de los cuales el 75% se encuentran inactivos, lo que equivale a 647, 283. Se infiere que estos sujetos son los que están en busca de un empleo o que probablemente se encontrarán inmersos en lo que la OIT (2015) mencionaba, en un empleo informal; esto queda comprobado cuando la estadística presenta el dato de trabajadores que laboran por su cuenta, el cual equivale a 203,996. Este panorama refleja el escenario al que los egresados se incorporan, su destino, población activa o inactiva económicamente.

Esquema 3
Distribución económica de la población en Morelos

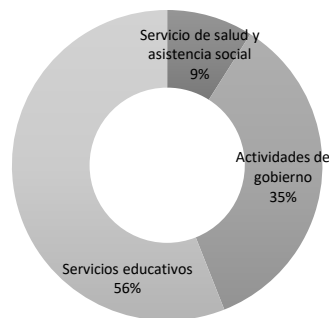


Fuente: Observatorio Nacional del Empleo, SNTE, 2017

Si bien, el gráfico anterior habla del comportamiento poblacional de aquellos que trabajan y los que no, es necesario identificar donde se encuentran laborando los egresados.

El Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) presenta tres sectores: actividades de gobierno, servicios de salud y asistencia social y servicios educativos, en el Gráfico 3 se muestra una referencia sobre las variables entre el número de ocupaciones en cada uno de los sectores:

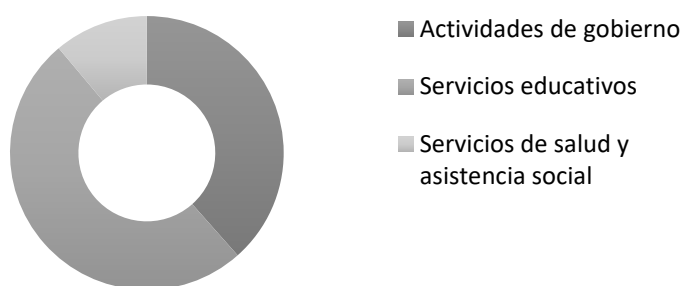
Gráfico 3
Ocupaciones correspondientes a 2016 en Morelos



Fuente: Recuperado de Distribución porcentual de la población ocupacional según sector de actividad económica nacional, INEGI, 2018

El principal sector en el que se concentra la población con empleo es en el educativo teniendo un 56%. Como anteriormente se expuso acerca de los salarios bajos en comparación con otras carreras, y por si fuera poco otras características de la carrera como las continuas exigencias de formación y evaluación permanente. Como se muestra en el Gráfico 4, las actividades que corresponden a los servicios educativos se encuentran favorecidas, debido a que, en este sector, según el INEGI (2018), se concentran la mayoría de los sujetos con una ocupación.

Gráfico 4
Población ocupada en Morelos



Fuente: Recuperado de Ocupación. Población ocupada trimestral. Área metropolitana en la Cd. De Cuernavaca, INEGI, 2018.

Particularmente, el Estado de Morelos se encuentra caracterizado de la siguiente forma: los puestos ocupados en el estado son 39 314, de ellos se distribuyen en 15 118 en actividades de gobierno, 19 817 en servicios educativos, y 4379 en servicios de salud y asistencia social.

Tabla 16
Distribución de personas contratadas en los distintos sectores productivos de Morelos

Tipo de actividad	Cantidad de personas
Servicios educativos	19,817
Actividades de gobierno	15,118
Servicios de salud y asistencia social	4,379

Fuente: Recuperado de Ocupación. Población ocupada trimestral. Área metropolitana en la Cd. De Cuernavaca, INEGI, 2018

Estas estadísticas ayudan a situar a aquellos interesados en trabajar en el ámbito educativo y a su vez corrobora la idea de que la competitividad en este campo es muy alta. La forma en que se caracteriza el sistema educativo en Morelos no se aleja de la clasificación nacional, existe la educación básica, el medio superior y la educación

superior, cada uno de ellos es atendido por el sector privado o público. Para el sector público, la distribución se encuentra de la siguiente manera.

Tabla 17
Cantidad de planteles de gobierno por nivel educativo en Morelos

Nivel educativo	Cantidad de planteles
Básico	2,431
Medio Superior	69
Superior	10

Fuente: Recuperado del Programa Sectorial de Educación, SEP, 2018

Los niveles medio superior y superior son los ámbitos laborales a los que aspiran los egresados de la Licenciatura en Docencia del ICE-UAEM, para la mayoría de ellos será la primera opción para buscar trabajo. Estos sectores se encuentran distribuidos de la siguiente forma:

Tabla 18
Tipo de planteles de gobierno en Morelos

Nivel educativo	Cantidad de planteles	de	Tipo de plantel
Media Superior	69		Colegio de estudios científicos y tecnológicos (CECYTE)
			Colegio de Bachilleres del Estado de Morelos (COBAEM)
			Coordinación Estatal del Subsistema de Preparatoria Abierta (CESPA-Morelos)
			Consejo Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP)
			Preparatorias Federales por Cooperación (PREFECO-MORELOS)
			Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI)
			Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria (DGETA)
			Prepa en Línea
			Tele bachillerato Comunitario del Estado de Morelos
			Bachillerato General Juana Inés de Asbaje
			Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM)
			Centro Morelense de las Artes (CMAEM)
			El Colegio de Morelos
			Superior
Instituto Tecnológico de Zacatepec (ITZ)			
Escuela Normal Rural "Gral. Emiliano Zapata"			
Universidad Politécnica del Estado de Morelos (UPEMOR)			
Universidad Pedagógica Nacional Unidad 171, Morelos (UPN)			
Universidad Tecnológica Emiliano Zapata (UTEZ)			
Universidad Tecnológica del Sur del Estado de Morelos (UTSEM)			

Fuente: Recuperado del Programa Sectorial de Educación, SEP, 2018

Pero en el contexto del estado de Morelos y su vinculación con el sector laboral, falta agregar una pieza clave, la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM), si bien, se mencionó todo lo que en la periferia le espera al momento de egresar, falta hablar del lugar en el que se originan las expectativas laborales, su *alma mater*, el lugar en el que tuvieron lugar sus aprendizajes formales, más no determinantes en el momento de tomar decisiones sobre su vida laboral.

3.3.1 Universidad Autónoma del Estado de Morelos

*Por una humanidad culta
Lema de la UAEM*

El lema que acompaña a la UAEM, es herencia del Instituto de Estudios Superiores del Estado de Morelos, su explicación radica en lo siguiente

La palabra humanidad, alude al ser viviente como entidad razonable, mortal y expuesto al error. El individuo debe estar sujeto a la educación con el fin de que efectúe el desarrollo integral de su espíritu y pueda explicar sus actos mediante la investigación y divulgación del conocimiento. La acepción del adjetivo culta, parte del concepto filosófico de Ortega y Gasset sobre cultura, quien define a esta como el modo de pensar, sentir y creer de una comunidad, lo cual es transmitido históricamente mediante símbolos." (Elías, 1953).

El motivo por el cual se retoma el lema de la UAEM es porque justifica su fundación, ya que habla de la búsqueda apremiante de incluir a todo sujeto en el proceso de aprender de la vida y conocimientos formales y universales que se han gestado a lo largo de la historia del saber.



Es hasta 1938 que el interés del gobernador y de grupos de padres de familia hicieron posible que se pusiera atención en atender la necesidad de formación a nivel superior en la entidad. El 24 de diciembre de 1938 se crea el Instituto de Estudios Superiores del Estado de Morelos de esta forma funcionó durante 15 años hasta que los cambios sociales hicieron necesaria la creación de más carreras que proporcionaran nuevas posibilidades a los jóvenes del Estado. (UAEM, 2015)

Por lo tanto, en 1953 el director del Instituto, Adolfo Menéndez Samará y el Gobernador Rodolfo López Nava intervinieron para que el Ejecutivo Estatal decretará la creación de la Universidad del Estado la cual fue fundada el 3 de mayo y se ubicó en Avenida Morelos. (Arredondo, 1997, p.28) Para ese entonces la Universidad del Estado albergaba la Normal de Maestros en la que se prepara a los profesores que integrarían las filas de las escuelas básicas. La UAEM se vuelve autónoma el 22 de noviembre de 1967 lo cual fue promulgado en su Ley Orgánica (UAEM,2015). La UAEM es una institución de educación pública que oferta programas educativos a niveles medio superior y superior, conformándose en tres principalmente: bachillerato, licenciatura y posgrado (UAEM, 2011, p.5), por ello, sus actividades de forma interna son básicamente tres: docencia, investigación y difusión de la cultura y extensión de los servicios.

La UAEM logra consolidarse orgánicamente y establece a través de su Ley orgánica, cada de uno de los detalles sobre su organización interna para poder establecer un correcto desarrollo, como elemento inicial señala dos tipos de autoridades supremas: las colegiadas, compuestas por el Consejo Universitario, la Junta de Gobierno y los Consejos Técnicos; las autoridades Unipersonales, el Rector, el Secretario General y los Titulares de las Unidades Académicas. Todas las decisiones sobre la administración de personal, financieras y legislativas deben tomarse de forma consensuada.

Con la reciente incorporación de las TICs en el campo educativo, la variación de los espacios en los que la universidad ofrece educación se ha ampliado, ahora se tiene un terreno físico y uno virtual, lo que significa un incremento de la oferta educativa. En el sistema medio superior hay diez escuelas de preparatoria y la Escuela de técnicos laboratoristas. Algunas de las variantes están en las instituciones como la Preparatoria 2 que oferta dos carreras, técnico promotor de la salud y técnico en tecnologías de la información e inglés, la Escuela de técnicos laboratoristas ofrece técnico laboratorista en Química de alimentos, técnico laboratorista industrial farmacéutico, técnico industrial y control de calidad y técnico clínico; estas variantes dependen también de la zona en que están ubicadas como otro ejemplo es la escuela preparatoria comunitaria de Tres Marías en la que se ofrece técnico forestal y técnico en desarrollo comunitario sustentable.



Cabe mencionar que la universidad contribuye en la formación media superior y superior en el campo de la docencia. Cómo se presenta a continuación, a través de la distribución de licenciaturas e ingenierías en sus facultades o institutos.

En el caso del nivel superior, la oferta está dividida en seis áreas: Ciencias agropecuarias, Ciencias naturales, Ciencias exactas e Ingenierías, Ciencias Sociales y Administrativas, Ciencias de la Salud y el comportamiento, y Educación y Humanidades; cuenta con 40 Licenciaturas y 10 Ingenierías. Su oferta en Línea es de cuatro licenciaturas, Lic. en Derecho, Lic. en Psicología, Lic. en Contaduría y Lic. en Administración, principalmente la formulación de estas licenciaturas es por el hecho del incremento de la demanda.

Ambos subsistemas, medio y superior se rigen a través del Modelo Universitario, el cual logró enlazar a todos los programas para que trabajen de manera integral y formen a

sus estudiantes bajo una misma filosofía e intencionalidad. En el caso de la UAEM, su Modelo Universitario “tiene una vigencia de cuatro años y fue aprobado por el H. Consejo Universitario en septiembre de 2010, y publicado para su aplicación en marzo de 2011; contiene los fundamentos teóricos y metodológicos que guían los diferentes procesos para que la institución cumpla con sus funciones sustantivas y adjetivas” (UAEM, 2011, p.11).

Esto significa que su importancia radica en los lineamientos que competen a la actividad de enseñanza aprendizaje dentro de la universidad, la filosofía sobre la cual busca formar profesionistas se encuentra justamente objetivado en este documento, al igual que se vuelve un instrumento que apoya la toma de decisiones, debido a que expresa en resumen la posición institucional con relación a los factores que pudieran presentarse en la actividad educativa que se realiza.

La necesidad de este modelo fue visualizada al comprender que la realidad del siglo XXI hacía necesaria la transformación de condiciones universitarias, la sociedad, cultura, política y aspectos económicos eran muy distintos, la elaboración de este trabajo alcanzo a ver condiciones que propiciaron la transformación en los procesos educativos:

- a) Se fortalecen los ideales democráticos y se continúa la defensa de los derechos humanos
- b) La sociedad de la información es una realidad y se promueve el avance hacia las sociedades del conocimiento
- c) Gestión del trabajo centrada en una organización adaptable al mercado que demanda calificaciones laborales
- d) Los medios de comunicación tienen enorme impacto en la vida humana, determina valores y fomenta el consumismo
- e) Calidad y evaluación que son la base del financiamiento universitario, promueve rivalidad y aislamiento. Demanda social por la educación a lo largo de la vida (UAEM, 2011, p.4)

Estas condiciones hablan de igual forma, sobre puntos en los que se centran las preocupaciones acerca de que el Modelo Universitario reducirá a cuatro dimensiones que se convierten en ejes claves sobre los cuales se estructura la visión que se tiene de cada proceso o finalidad de la universidad.

El Modelo visualiza cuatro dimensiones sobre las que enfatiza para su mejora a nivel institucional: 1) Formación, 2) Generación y aplicación del conocimiento, 3) Vinculación y comunicación con la sociedad, y 4) Gestión del Modelo Universitario. En todas ellas se propone no perder de vista la finalidad de la universidad, formar “con sentido de

humanismo crítico, con compromiso social, con la posición abierta al mundo y atenta a todos los saberes” (UAEM, 2011, p.2).

Tabla 19
Dimensiones del Modelo Universitario UAEM

Tipos de funciones	Funciones	P R O C E S O S	Rasgos de la Universidad				D I M E N S I O N E S
			Sentido de humanismo crítico	Compromiso social	Abierta al mundo	Generadora de saberes	
Sustantivas	Docencia	P R O C E S O S	Formación	Formación	Formación	Formación	Formación
	Investigación						Generación y aplicación del conocimiento
	Difusión de la cultura y extensión de los servicios						Vinculación y comunicación con la sociedad
Adjetivas	Administración	P R O C E S O S	Vinculación y comunicación con la sociedad	Gestión	Gestión	Gestión	Gestión

Fuente: Recuperado de Modelo Universitario, UAEM, 2011, p.10

La Universidad trata de cumplir su misión ofreciendo carreras que preparen a los alumnos en las áreas de conocimiento que desean aprender y también en las que buscan desempeñarse a nivel profesional. De todas las dependencias en que se concentran las licenciaturas o ingenierías, se destaca el papel del Instituto de Ciencias de la Educación, donde los sujetos adquieren sus aprendizajes.

3.3.2 Instituto de Ciencias de la Educación

Hasta antes de los ochentas, la UAEM tenía siete programas, que se dirigían a la formación docente, dos de ellos preparaban a los maestros después de concluir su formación secundaria, su misión principal era formar docentes para los niveles de primaria y preescolar. Muchos de los egresados debían dirigirse a la normal para obtener el grado superior.

Fue hasta 1977 que se ofertaron cursos para poder preparar y capacitar a los maestros que cubren las plazas docentes dentro de la UAEM, tanto en el nivel medio como superior, ofrecidos por parte del Sindicato Independiente de Trabajadores Académicos de la UAEM (SITUAEM).

Sin embargo, fue hasta 1978 cuando se ofrecieron una formación precisa para complementar la preparación docente y este paso se originó con la creación de la licenciatura en Docencia, aunque su función era complementaria, después de dos años se obtenía el título de la licenciatura, logrando nivelar principalmente a los docentes activos dentro de la UAEM. El 23 de marzo de 1984 se publicó en el Diario Oficial (DOF) el acuerdo por el que se establece que la Educación Normal en su nivel inicial y en cualquiera de sus tipos y especialidades tendrá el Grado Académico de Licenciatura y es en ese mismo acuerdo donde se normalizan los términos de la Normal y estipula que debe ser reglamentada por la Secretaría de Educación Pública (SEP):

ARTICULO 2o.- Los aspirantes a ingresar en los planteles de educación normal del sistema educativo nacional, incluidos los establecimientos particulares que la imparten con autorización oficial, deberán haber acreditado previamente los estudios del bachillerato cuyos planes se apeguen a los Acuerdos 71 y 77 de la Secretaría de Educación Pública, publicados en el Diario Oficial de la Federación el 28 de mayo y el 21 de septiembre, ambos de 1982.

ARTICULO 3o.- Los planes y programas de estudio que regirán en las escuelas de educación normal, se apegarán a lo que disponga la Secretaría de Educación Pública. (DOF, 23 marzo 1984)

Esta medida centralizó la formación docente de educación básica, por lo que se cerraron las Escuelas Normales que pertenecían a la UAEM, aunado a ello, se presentó un problema más, la falta de formación de los docentes que debían hacerse cargo de preparar a los alumnos de las preparatorias pertenecientes a la universidad y a las carreras que ofertaban. En 1977 comenzó el Programa de Formación del Profesorado Universitario, el cual brindaba cursos para los docentes de la propia universidad (Arredondo y Nambo, 2009, p.60), sin embargo, esta situación de formar docentes aptos para nivel medio y superior y el cierre de las Escuelas Normales de la UAEM propició la necesidad de una reforma importante.

Es un momento histórico dentro de la Universidad, el rector Fausto Gutiérrez hizo la propuesta a Consejo Universitario de que creara una Institución que continuara haciendo la misma tarea de preparar profesores, pero ahora enfocándose a media superior y superior (Arredondo, 2005)



Como respuesta a esta situación fue fundado el ICE en 1985, en un inicio el Instituto no contaba con instalaciones propias compartiendo el edificio con la Facultad de Biología que se encuentra en lo que se conoce como Unidad Biomédica, solo contaba con turno matutino. El ICE surgió con la finalidad de formar los cuadros de profesionales de la educación que requerían las instituciones de niveles medio superior y superior de la UAEM (ICE, 2015). Convirtiéndose en la oportunidad de retomar la tarea de formar maestros, una tarea que se consideró debía corresponder a la Universidad.

Se crearon tres licenciaturas: Licenciatura en Ciencias de la Educación, la de Docencia en el área de Humanidades y Ciencias Sociales y la de Tecnología, así se llamaba solamente y a la par se crearon dos Maestrías: Planeación Educativa y la de Investigación Educativa. El Instituto de Ciencias de la Educación abrió sus puertas en septiembre de 1985 aunque con mucha premura, iniciando actividades con poquitos, eran noventa alumnos (Arredondo, 2005)

“La conformación del ICE y la planeación justamente de las licenciaturas que se ofertarían estuvo bajo la dirección de Elsa Roca y con la participación de Nora Pineda y Alfonsina Camino al igual que con algunos pasantes de la UNAM” (Arredondo y Nambo, 2009, p. 61). Ellas se dieron a la tarea de realizar una investigación para evaluar las necesidades de profesionistas que requería el Estado de Morelos, este trabajo se convirtió en la tesis de maestría de Nora Pineda y Alfonsina Camino, dicho análisis ayudó a formular los términos que debían integrar los planes de estudio de las licenciaturas que se ofertarían.

El caso de la “Licenciatura en Docencia fue orientada a la formación de profesores del nivel medio superior con especialidad en Ciencias Sociales y Humanidades, la Licenciatura en Tecnología Educativa y en Ciencias de la Educación estuvieron dirigidas a la formación de profesionales de la educación” (Arredondo y Nambo, 2009, p.62), pero en un principio la finalidad no fue comprendida y muchos de los alumnos que ingresaban, asistían con la idea de ser preparados como docentes de nivel básico, esto provocaba desilusión y deserción, tal como lo narra la Dra. Arredondo en la entrevista realizada, de igual forma en un inicio el ICE fue visto como la alternativa de colocar a los alumnos que no fueran aceptados en las carreras más solicitadas, esto sin lugar a dudas, desprestigiaba mucho a la institución y no propiciaba ni la consolidación del Instituto y mucho menos la creación de identidad en las carreras ofertadas.

En 1988 una nueva administración llegó al ICE, la Dra. Martha Luz Arredondo López fue la directora y su primera acción realizada fue la revisión de los planes de estudio “se realizaron mesas redondas donde participaron alumnos y maestros para dar sus puntos

de vista acerca de las carencias y fortalezas de los planes de estudio” (Arredondo, comunicación personal, 2005), las personas encargadas de estas reformas fueron la Mtra. Ángeles Pétriz, Dr. Cesar Carrizales, Mtra. Silvia Gámiz, la Mtra. Alcira Soler y el Ing. Francisco Neri. La finalidad de esta reforma era fortalecer desde los primeros semestres la investigación y fortalecer desde el tronco común, las materias que les servirán de apoyo “para la Licenciatura en Docencia era Análisis e Interpretación de la Historia, Análisis del Discurso, de tal manera que con los antecedentes tuvieran las bases suficientes para hacer investigación” (Arredondo, comunicación personal, 2005).

Una de las realidades detectadas por la Dra. Arredondo es la incongruencia entre el objetivo de la institución y el perfil de egreso, básicamente lo que se trataba era ampliar la visión de lo que se pretendía formar, incluyendo personal que trabajará en el campo de la educación no solo como docentes sino también como investigador, capaces de planear, administrar, innovar e investigar.

De 1988 en adelante, el ICE se concentró en fortalecer su crecimiento al nivel posgrado, si bien, ya se contaba con la Maestría en Investigación Educativa, esta fue suspendida durante el período de dirección de Arredondo a consecuencia de los bajos índices de eficiencia, pero se crearon nuevas ofertas educativas, como la maestría en Formación de profesores, Comunicación Educativa e Historia Contemporánea; la misión era dar continuidad a las Licenciaturas ofertadas, que hasta ese momento eran Ciencias de la Educación, Comunicación y Tecnología, y Docencia en Humanidades y Ciencias Sociales. Finalmente, para 1992 se inauguró el primer Doctorado en la UAEM llamado Doctorado en Educación.

Otro avance en esta época fue el inicio de la construcción de dos edificios propios del instituto, terminando los inmuebles en enero de 1993, los cuales fueron inaugurados hasta abril de 1995 durante la dirección interina de la Dra. Martha Luz Arredondo, estos edificios se localizan en el campus Chamilpa hacia el lado sur. Sin embargo, las aulas no eran suficientes, tal como lo explica Adelina Arredondo cuando rescata el testimonio de Ocampo.

Se solicitaron 35 aulas, fueron entregadas 12. La solución según las autoridades fue subdividir nueve de las aulas entregadas de tal forma que tuvieran la capacidad de albergar de 30 a 34 alumnos, aunque esta visión no se cumplió satisfactoriamente y a lo mucho podía ingresar en cada aula de 24 a 30 alumnos. (Arredondo, 2009, p.69)

Este hecho fue el que propició que el ICE tuviera turnos matutino y vespertino, para cubrir una mayor demanda. La última etapa de consolidación se da en el año 2000,

cuando por disposición del Consejo Universitario se crearon las Licenciaturas en enseñanza del inglés y del francés y meses después se creó la Licenciatura en Educación Física. Con ello el Instituto quedó conformado como se conoce y estructura actualmente.

3.3.3 Licenciatura en Docencia

La licenciatura en Docencia del ICE-UAEM se oferta desde 1985, a la fecha ha albergado a treinta y cuatro generaciones de alumnos; la carrera tiene una duración de cuatro años y medio (nueve semestres). El proceso de ingreso mediante a convocatoria general que realiza la universidad, publicada y difundida por los distintos medios de comunicación disponibles, desde periódicos locales, televisión, radio, así como medios digitales, emitida en los meses de marzo y noviembre de cada año.

El ingreso a la licenciatura es mediante la aprobación del Examen Nacional de Ingreso (EXANI II) del Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL), una vez que los resultados son publicados en los periódicos locales, se convoca a los alumnos aceptados a participar en un curso de inducción, cabe mencionar que esta dinámica cambió a partir de la generación del 2012, antes se realizaba un curso propedéutico que funcionaba como un segundo filtro en el proceso de aceptación de alumnos. Esta modificación obedece a la incorporación de un nuevo plan de estudios el cual propone una preparación para el ingreso al proceso de formación y no un filtro más.

Para el momento en que se da la primera interacción con el ICE, este contaba con una matrícula de 212 alumnos que conformaban la Licenciatura en Docencia, ellos entraron después de la reforma que transformó la modalidad del plan de estudios a forma flexible (2010), una ventaja de esta modalidad es que pueden concluir sus estudios antes de los cuatro años y medio, duración establecida en el mapa curricular. Sin embargo, los nueve semestres están programados como su trayectoria ideal, durante este tiempo deberán cubrir el total de créditos y materias programadas, adquiriendo con ello los conocimientos necesarios para apegar su formación al perfil de egreso propuesto por la licenciatura.

En el caso de la configuración de la licenciatura en Docencia, se presenta la experiencia de una de las doctoras fundadoras y una de las principales figuras en el desarrollo curricular de la Licenciatura en Docencia.

La Licenciatura nace con la intención de formar asesores que preparen a los alumnos en historia, sociología y otras disciplinas, de acuerdo con Soler Durán, propiciaba problemas al tener un perfil confuso que nos les permitía concretar conocimientos en nada (Comunicación personal, septiembre 2017). Esta experiencia en las primeras generaciones, motivó a reformar los planes de estudio, propiciando una carga en el área de historia y literatura “buscábamos fortalecerlos y que no siguieran solo aprendiendo de todo un poco sin llegar a profundizar y especializarse en un área concreta” (Soler, comunicación personal del 24 de septiembre 2017) de una tira de materias bastante amplia, se redujo a estas áreas específicas que lograrán ayudar a formar un perfil más sólido y especializado. Estas reformas apoyaron el ideal de docente a formar, constructo establecido en una reunión con los docentes e investigadores al inicio del ICE, grupo al que perteneció la Dra. Soler:

Se quería formar un docente con conocimientos en Historia y Literatura, para dar clases, pero que a su vez pudiera fungir también como asesor de otros profesores. Nuestra preocupación era fortalecerlos debido a que desde nuestra primera generación siempre se les pusieron trabas principalmente la pedagógica o cuando buscaban incorporarse a las filas de educación básica. (Soler, comunicación personal del 24 de septiembre 2017)

Al inicio, el planteamiento se pensó para que el docente tuviera dos funciones, no solo dar clases en una disciplina, sino también, formar a otros docentes, pero la idea de ser egresados e incorporarse a las filas de la docencia, meta que muchos veían consolidadas en un espacio en educación básica, razón que propició una nueva reforma en la licenciatura, debido a que uno de los obstáculos para incorporarse a este subsistema educativo era la falta de conocimientos pedagógicos.

A partir de los noventas hay una nueva forma de preparar a los docentes a través de una nueva competencia que se busca incluir a su formación.

La presencia de los posgrados y la necesidad, ya que antes siendo pasantes comenzaban las ofertas de trabajo, pero hoy en día es muy complicado que sin maestría o doctorado encuentren una opción de trabajo. Eso les ha obligado a que miren hacia la investigación y por supuesto también por la presencia de que los docentes [que les formamos] tenemos como investigadores, lo que hace que los tratemos de orientar hacia la investigación. Al principio dábamos las clases, pero no había mucho peso a la tarea de que los hiciéramos investigadores, como sucede hoy en día. En lo que a mí respecta, si buscaba que no se conformarían solo con la Licenciatura, aunque eso es muy difícil debido a que la mayoría de los estudiantes busca lo que parece más fácil, que es titularse por promedio y no hacer trabajo de investigación; el problema que se encuentran es que cuando buscan incorporarse a la maestría nosotros notamos que no tienen experiencia, conocimientos ni actitud para la investigación (Soler, comunicación personal del 24 de septiembre 2017)

Esta visión de las nuevas necesidades que los docentes debían cubrir son lo que llevó a incluir nuevas asignaturas, principalmente aquellas que fortalecieran actitudes de

investigación con la finalidad de que les ayudaran a incorporarse a un posgrado para complementar su formación.

Como se mencionó anteriormente, en enero de 2010 la licenciatura en Docencia tuvo la última reestructuración del plan de estudios, en el que se propone un mapa curricular organizada en tres etapas formativas: etapa básica general, etapa disciplinar y etapa de énfasis; agregando al proceso de formación cursos intensivos que constan de actividades de vinculación.

La etapa básica general consta de veintidós unidades curriculares (UCs) de carácter teórico y práctico, de las cuales, seis unidades curriculares son del área psicopedagógica, cuatro en comunicación y tecnología educativa, dos en investigación, siete en el área humanístico y ciencias sociales, dos en segunda lengua y una en prácticas educativas, cabe mencionar que estas unidades curriculares tienen el carácter de obligatorio, debido a que corresponden a los contenidos básicos y las habilidades y conocimientos que los docentes en general deben saber. En este sentido, contenidos adquieren la característica de gradualidad.

La etapa disciplinar, proporciona al estudiante los elementos teóricos y metodológicos fundamentales de su profesión; está integrada por veintiún UCs, distribuidas en cuatro ejes: tres UCs en el eje psicopedagógico, una en el eje investigativo, dieciséis en el eje Humanístico y Ciencias Sociales y una en prácticas educativas. Las unidades curriculares del eje humanístico están organizadas en dieciséis, de las cuales, diez son de historia, abarcando desde historia de México hasta historia mundial; cuatro sobre Literatura, Antropología Mexicana y Economía política. El objetivo de esta etapa es brindar herramientas para que los futuros docentes puedan impartir clases en el área de Historia y Literatura.

Por último, la etapa de énfasis, destinada a que los alumnos se fortalezcan en alguna área de su profesión y cuenten con los elementos para desarrollar una investigación, está compuesta por siete UCs, comprendidas en dos ejes: dos en el eje de investigación, una en el eje de prácticas educativas y cuatro optativas, de las cuales hay veinticinco opciones a elegir (ICE, 2010), referidas en la Tabla 20

Tabla 20

Unidades curriculares optativas, Licenciatura en Docencia ICE-UAEM

Unidades curriculares optativas	
.	Estudios sobre la sociedad del conocimiento
.	Sistematización y evaluación de experiencias de aprendizajes
.	Taller de argumentación de textos académicos
.	Inglés III
.	Inglés IV
.	Desarrollo de proyecto de investigación
.	Informe de investigación
.	Cultura y sociedad
.	Sistema Educativo Mexicano
0.	Necesidades educativas especiales
1.	Orientación educativa
2.	Planeación educativa
3.	Problemas actuales de la educación en México
4.	Economía de la educación
5.	Modelos de comunicación
6.	Administración y gestión educativa
7.	Procesos de formación docente
8.	Diseño y desarrollo curricular
9.	Evaluación educativa
0.	Diseño y operación de instrumentos de evaluación
1.	Diseño pedagógico experimental
2.	Manejo de plataformas
3.	Diseño de ambientes virtuales de aprendizajes
4.	Comunicación y educación
5.	Liderazgo y toma de decisiones

Fuente: Recuperado de Plan de estudios, ICE, UAEM, 2010, p. 22

A este proceso de formación se le agregan actividades extracurriculares: tutorías; actividades físicas, deportivas y/o culturales; el servicio social y el inglés (solo como preparación para la acreditación de un examen de comprensión de textos, requisito de egreso), los cuales contribuyen a la formación integral del alumno, como se observa en el mapa curricular:

MAPA CURRICULAR

Unidades Curriculares (UC) de la Licenciatura en Docencia (Área de Estudio: Ciencias Sociales y Humanidades)

ETAPA BÁSICA GENERAL			ETAPA DISCIPLINAR			ETAPA DE ÉNFASIS				
COMUNICACIÓN ORAL Y ESCRITA 2T/2P BGE-01 6C	DESARROLLO PSICOLÓGICO DEL NIÑO 2T/2P BGE-03 6C	DESARROLLO PSICOLÓGICO DEL ADOLESCENTE Y DEL ADULTO 2T/2P BGE-04 6C	ANTROPOLOGÍA MEXICANA 4T DDO-01 8C	ECONOMÍA POLÍTICA 4T DDO-02 8C	HISTORIA DE MÉXICO PREHISPÁNICO 4T DDO-03 8C	METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN 2T/4P EGE-01 8C	DISEÑO DE PROYECTO DE INVESTIGACIÓN 2T/4P EGE-02 8C	PRÁCTICA AUTÓNOMA 2T/6P EPA-03 10C	OPTATIVA 6C	OPTATIVA 6C
DIDÁCTICA GENERAL 3T/3P BGE-05 9C	ESTADÍSTICA 3T/3P BGE-06 9C	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE E INDAGACIÓN 2T/3P BGE-07 7C	HISTORIA DE MÉXICO COLONIAL 4T DDO-04 8C	HISTORIA DE MÉXICO INDEPENDIENTE 4T DDO-05 8C	HISTORIA DE MÉXICO CONTEMPORÁNEO 4T DDO-06 8C	OPTATIVA 6C	OPTATIVA 6C			
ÉTICA PROFESIONAL 2T/2P BGE-08 6C	FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN 4T BGE-09 8C	HABILIDADES DEL PENSAMIENTO CRÍTICO Y CREATIVO 2T/2P BGE-10 6C	HISTORIA MUNDIAL (ANTIGUAS CIVILIZACIONES) 4T DDO-07 8C	HISTORIA MUNDIAL (EDAD MEDIA) 4T DDO-08 8C	HISTORIA MUNDIAL (ÉPOCA MODERNA) 4T DDO-09 8C	UC OPTATIVAS (6 CRÉDITOS C/U)				
INGLÉS I 3T/3P BGE-11 9C	INGLÉS II 3T/3P BGE-12 9C	LECTURA CRÍTICA 2T/2P BGE-13 6C	HISTORIA MUNDIAL (ÉPOCA CONTEMPORÁNEA) 4T DDO-10 8C	DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES 2T/2P DDO-11 6C	ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA HISTORIA 4T DDO-12 8C	ESTUDIOS SOBRE LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO 2T/2P OGE-01	SISTEMATIZACIÓN Y EVALUACIÓN DE EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE 2T/2P OGE-02	TALLER DE ARGUMENTACIÓN DE TEXTOS ACADÉMICOS 2T/2P OGE-03	INGLÉS III 2T/2P OGE-04	INGLÉS IV 2T/2P OGE-05
PEDAGOGÍA GENERAL 5T BGE-14 10C	PSICOLOGÍA GENERAL 3T/3P BGE-15 9C	SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN 4T BGE-16 8C	DIDÁCTICA DE LAS HUMANIDADES 2T/2P DDO-13 6C	LITERATURA MUNDIAL (ANTIGUA-MEDIEVAL) 4T DDO-14 8C	LITERATURA MUNDIAL (RENACENTISTA-CONTEMPORÁNEA) 4T DDO-15 8C	DESARROLLO DE PROYECTO DE INVESTIGACIÓN 1T/4P OGE-06	INFORME DE INVESTIGACIÓN 1T/4P OGE-07	CULTURA Y SOCIEDAD 2T/2P ODO-08	SISTEMA EDUCATIVO MEXICANO 2T/2P ODO-09	NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES 2T/2P OCE-12
USO DE LAS TIC EN LA EDUCACIÓN 3T/3P BGE-17 9C	DISEÑO DE MATERIAL EDUCATIVO 2T/2P BGE-18 6C	ESTUDIOS CULTURALES 2T/2P BGE-19 6C	LITERATURA LATINOAMERICANA (PREHISPÁNICA-NEOCLÁSICA) 4T DDO-16 8C	LITERATURA LATINOAMERICANA (ROMANTICISTA-CONTEMPORÁNEA) 4T DDO-17 8C	DIDÁCTICA DE LA HISTORIA 2T/2P DDO-18 6C	ORIENTACIÓN EDUCATIVA 2T/2P DCE-19	PLANEACIÓN EDUCATIVA 2T/2P DCE-01	PROBLEMAS ACTUALES DE LA EDUCACIÓN EN MÉXICO 2T/2P DCE-02	ECONOMÍA DE LA EDUCACIÓN 2T/2P DCE-03	MODELOS DE COMUNICACIÓN 2T/2P DCT-04
HISTORIA DE LA CULTURA 4T BGE-20 8C	HISTORIA DE LA EDUCACIÓN 4T BGE-21 8C	PSICOLOGÍA EDUCATIVA 2T/2P BGE-23 6C	EPISTEMOLOGÍA DE LAS CIENCIAS SOCIALES 4T DDO-19 8C	HISTORIA DEL ARTE Y APRECIACIÓN ESTÉTICA 4T/2P DDO-20 10C	PRÁCTICA PROFESIONAL 2T/6P DPP-02 10C	ADMINISTRACIÓN Y GESTIÓN EDUCATIVA 2T/2P DCE-05	PROCESOS DE FORMACIÓN DOCENTE 2T/2P DCE-07	DISEÑO Y DESARROLLO CURRICULAR 2T/2P DCE-08	EVALUACIÓN EDUCATIVA 2T/2P DCE-10	DISEÑO Y OPERACIÓN DE INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN 2T/2P DCE-14
PRÁCTICA FORMATIVA 2T/6P BPF-01 10C						DISEÑO PEDAGÓGICO EXPERIMENTAL 2T/2P DCE-15	MANEJO DE PLATAFORMAS 2T/2P DCT-18	DISEÑO DE AMBIENTES VIRTUALES DE APRENDIZAJE 2T/2P DCT-19	COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN 2T/2P BGE-02 6C	LIDERAZGO Y TOMA DE DECISIONES 2T/2P OCE-10

Etapas	N° de UC Totales	%	Créditos	%
Básica General	22	44.00	167	41.44
Disciplinaria	21	42.00	166	41.19
De Énfasis	7	14.00	50	12.41
Servicio Social	10	2.48
Actividad Física, Deportiva y/o Cultural	10	2.48
TOTAL	50	100	403	100

TUTORÍA
Se aplicará en sus 3 etapas de atención, con 2 horas a la semana:
A. Ingreso o Integración
B. Trayectoria o Consolidación
C. Transición o Profesional

INGLÉS
Para la emisión del certificado, en el transcurso de la carrera deberá acreditar el examen institucional de COMPRENSIÓN DE TEXTOS EN INGLÉS

ACTIVIDAD FÍSICA, DEPORTIVA Y/O CULTURAL
El estudiante acreditará 10 créditos durante la carrera, cubriendo 32 horas equivalentes a 2 créditos por semestre en alguna de estas actividades.

SERVICIO SOCIAL
El estudiante deberá cubrir 500 horas de Servicio Social, equivalentes a 10 créditos.

TEMAS TRANSVERSALES
DERECHOS HUMANOS
CULTURA NACIONAL
EQUIDAD DE GÉNERO
DIVERSIDAD Y MULTICULTURALIDAD

La Licenciatura en Docencia tuvo su última reforma al plan de estudios en 2010, cohorte generacional con el que se trabajará. Se cuenta entonces con la generación 2010 que egreso en 2014, 2011 que egreso en 2015 y 2012 que egreso en 2016. De la generación 2010 egresaron nueve, de los cuales siete son mujeres y dos hombres; en la generación 2011 veintiún egresados, dieciocho mujeres y tres hombres y finalmente, la generación 2012 compuesta por veintiuna mujeres y seis hombres. La UAEM ofrece en total diez formas de titulación (Reglamento de titulación Profesional, 2008):

- I. Tesis y examen profesional
- II. Examen general de egreso de la licenciatura
- III. Examen de conocimientos generales
- IV. Memoria de trabajo y examen profesional
- V. Trabajo de desarrollo profesional por etapas y examen profesional
- VI. Estancias de Investigación y/o industriales y examen profesional
- VII. Certificación de producción académica
- VIII. Diplomado para la capacitación y actividad profesional
- IX. Titulación automática por conclusión de posgrado
- X. Titulación automática por promedio

Sin embargo, en la Licenciatura en Docencia, los alumnos recurren a solamente a cinco de ellas:

- I. Tesis y examen profesional
- II. Examen general de egreso de la licenciatura
- III. Diplomado para la capacitación y actividad profesional
- IV. Titulación automática por promedio
- V. Memoria de trabajo y examen profesional

El hecho de conocer las formas de titulación que los estudiantes pueden emplear para concluir su formación, buscando establecer un vínculo con su transición a ser egresados. El capítulo de contexto cumple con la función de mostrar un panorama sobre aquellos retos que los egresados tendrán que asumir una vez que inicien su búsqueda de escenario laboral. No podemos dejar de lado el hecho de que la caracterización del docente de la que hablábamos en el capítulo uno continúa manifestándose, pero ahora matizada por los elementos que aportan la construcción de las condiciones geográficas, políticas y económicas, que como ya revisamos también terminan perfilando al docente.

CAPÍTULO 4 EXPERIENCIA FORMATIVA

Como punto de partida, a través de la revisión y análisis del cuerpo teórico, se conceptualiza la experiencia formativa, para identificar esos aspectos que se enlazan con la creación de escenarios laborales. Con base en la teoría es posible entender aquello que se plantea como objeto de estudio, fragmentando y analizando cada uno de los objetivos y metas propuestas. En este capítulo, se expone la teoría utilizada para comprender la experiencia formativa; esto se inicia con un recuento de antecedentes sobre “la experiencia”, definiciones y análisis de los primeros cuestionamientos sobre ¿Qué es la experiencia? ¿Cómo trabajarla o leerla? Pero desde un plano general.

En los siguientes apartados, se desarrolla el concepto de experiencia aunado al de formación, enlazándolos hacia lo que se define como experiencia formativa, cabe mencionar que en este segundo momento no se pretende solamente una descripción, sino que los mismos autores ayuden a focalizar el plano significativo de estas experiencias; finalmente en un tercer momento, el capítulo teórico aborda el proceso formativo en la creación de un “ser” desde el rol productivo, que se encuentra en los escenarios laborales en los que cada uno de los sujetos de investigación se ubican, es decir, cómo desde el rol que desempeñan realizan una lectura en retrospectiva de lo que vivieron como experiencia formativa.

Las secciones subsecuentes a los antecedentes son cuatro: la primera presenta la experiencia desde la formación con base en Manen (2003). Este autor aborda una conceptualización de formación y analiza a través de la fenomenología y hermenéutica, pero observándolas como complementarias; para poder materializar su postura teórica utiliza el campo pedagógico, ya que considera ese un espacio preciso para poder entender los elementos experienciales y la creación de conciencia a través de evocar momentos o situaciones particulares intentando materializar conocimientos. Manen (2003) también habla de la experiencia vivida, aquella que se da en un mundo de interacciones y de cómo cada uno de ellos puede aportar a la investigación

En esta tesis hay dos ejes de discusión: la experiencia formativa y escenarios laborales. Con Dubet (2010), autor principal de este enlace entre la experiencia y el trabajo, se encuentra un aporte de la vinculación de estos elementos y se crea lo que conoce como rol o puesto laboral, ¿qué lo forma y cómo se puede acercarse a él?

En la tercera sección se aborda la experiencia desde la realidad cercana, ser estudiante. A Carli (2012) le interesa la manera en la que se forman los universitarios, cómo actúan y dónde viven, uno de los elementos más importantes es el rescate del elemento histórico, necesario en el momento en que se centra la atención en el recuerdo, pero para la construcción de este recuerdo, se utiliza la narración como una de las herramientas para materializar la experiencia. Por último, en la cuarta sección, se resumen las posturas teóricas abordadas y como cada una se apropia de un escenario, enfoque de la experiencia, hasta concluir con la aparición de aquella conceptualización que se acopla directamente a este trabajo.

A continuación, se mostrarán distintos escenarios en los cuales se construye lo que se conoce como “experiencia” encontrándola en la vida misma, con Manen (2003), en la universidad con Carli (2012) y, en el trabajo desde Dubet (2010). Para finalmente lograr construir las dos grandes categorías que se vuelven medulares en este trabajo: la experiencia formativa y los escenarios laborales.

4.1 Conceptualización de la experiencia

A lo largo de la historia, ha sido un reto conocer y entender las facetas y la constitución del ser; entre los tópicos que se han estudiado se encuentra la experiencia, concepto clave que ayudará a conocer a nuestros compañeros de ruta, por ello se inicia con una revisión teórica de algunos filósofos que han intentado responder el cuestionamiento de ¿qué es la experiencia?

Para Platón, (citado por Gutiérrez, 2008) la experiencia es una vía que debe ser dirigida, de lo contrario el sujeto inmerso en el proceso del conocer puede caer en el camino del error y no producir un conocimiento que lleve al ser al estado de la sabiduría, lo que define como una experiencia trascendental, la cual, como ya se mencionó, bien dirigida le permite un encuentro con la verdad absoluta. Continuando con la formulación de lo que es la experiencia, Gutiérrez (2008) señala que para Aristóteles la experiencia es percepción, de manera inicial todo lo que se encuentra en el exterior es una oportunidad de conocer, a través de los sentidos, la realidad del mundo, solo por la experiencia, el hombre se aventura a percibir con los sentidos y se apropia del conocimiento. Para San Agustín de Hipona, la experiencia se relaciona con la descripción del tiempo y de cómo este afecta o interviene en la creación del ser, la percepción del pasado, presente, futuro y de la duración estas percepciones del tiempo.

En el caso de Santo Tomás de Aquino, citado también por Gutiérrez (2008), la experiencia guía al hombre hacia el conocimiento en dos aspectos: espiritual y racional, con las que da al ser dos esencias importantes. Cada uno ha tratado de explicar cómo la experiencia sirve para conocer a los sujetos, se habla de la experiencia como la vía para llegar a la razón, conocimiento y verdad. Otro ejemplo se puede encontrar en Locke, el padre del empirismo, quien afirmó que el conocimiento parte de lo sensorial, porque es de ahí que surge el recuerdo y de los recuerdos acumulados surge el conocimiento, con ello da a la experiencia el tinte de ser un elemento histórico que necesita a la memoria para materializarse.

Adentrándose en el análisis sobre experiencia se encuentra a Dilthey, su papel en esta explicación sobre la experiencia radica en la temática de cómo llegar al conocimiento de la experiencia, la respuesta propuesta es a través de las ciencias humanas, “nos explicamos la naturaleza, pero la vida humana la tenemos que entender” (Dilthey, 1987). En otras palabras, clasificar o realizar una taxonomía de los hombres o de sus comportamientos hace de alguna manera que se pierdan de vista elementos que son más importantes porque reflejan la profundidad del hombre.

Mientras que las ciencias naturales tienden a «taxonomizar» los fenómenos naturales (como es el caso de la biología) y a «explicar» desde un punto de vista causal o meramente probabilístico el comportamiento de las cosas (como es el caso de la física), las ciencias humanas pretenden exponer el significado de los fenómenos humanos (como es el caso de los estudios de textos literarios o históricos) y a «comprender» las estructuras de significado de las experiencias vividas (como es el caso de los estudios fenomenológicos del mundo de la vida).” (Manen, 2003, p.22)

Las ciencias humanas entonces, tienen un objetivo complejo: desentrañar aquellas emociones y sensaciones que desaparecen en el momento en que se reducen las investigaciones exclusivamente a números. Dilthey (citado en Manen, 2003) plantea la importancia de leer las experiencias vividas, esa debería ser la manera en que las ciencias humanas adquirieran conocimiento.

Una experiencia vivida no aparece ante mí como algo percibido o representado; no me ha sido dada, sino que la realidad de la experiencia vivida está ahí, para mí, gracias a que yo tengo un conocimiento reflejo de ella porque yo la poseo inmediatamente, como si, en cierto sentido, me perteneciera. Solo en el pensamiento se convierte en algo objetivo. (Dilthey, 1987, p. 223)

Es probablemente un secreto a voces el hecho de que en las ciencias humanas hay cosas que no se apegan al método científico, una de las principales objeciones se debe al hecho de que no se puede realizar actividades de un laboratorio común, en otras palabras, no se puede tomar la experiencia vivida, ponerla en un frasco y estudiar su

comportamiento o algo más complejo, como aseverar que lo observado en la experiencia estudiada aplica para todos los sujetos; Dilthey (1987) explica que no se habla de un objeto, por ello es complicado materializarlo; sin embargo, cuando el investigador logra identificarlo hace que aquello inmaterial trascienda a un plano consciente y cuando se piensa, se vuelve objeto en el pensamiento, es por ello una posibilidad de conocer, cuando se vuelve una práctica oral, al ser narrada o textual al ser escrita, proceso en el que adquiere forma.

Para este autor, la experiencia vivida era parte medular de la vida y se refleja en la idea de que “igual que nuestro cuerpo necesita respirar, nuestra alma requiere la satisfacción plena y la expansión de su existencia en las reverberaciones de la vida emocional” (Dilthey, 1987, p.59). En otras palabras, todo lo que sucede como sujetos, cada uno de los acontecimientos se consideran necesarios y trascendentes debido a que son la oportunidad del hombre para sentirse inmerso en algo más grande que él, son esas experiencias las que le dan vida y hasta cierto punto razón de pensarse. Pero cabe mencionar que Dilthey (1987) no creía en que el hombre tuviera solo una experiencia, más bien el hombre vive muchas experiencias, o al menos es lo que debería ocurrir y lo más interesante es que esas experiencias tienen estructura y nexos, lo que se llama “nexo estructural” (Dilthey, 1987, p.228), esto permite entonces realizar conexiones y aprendizajes.

Husserl (como se citó en Manen, 2003) adquiere una participación en la búsqueda del sentido y significado de la experiencia, gracias a su trabajo sobre la fenomenología, se parte de lo siguiente si se pretende estudiar una experiencia, se debe ser conscientes de que, esa experiencia no es totalmente ajena a los sujetos, ejemplo de esto es hablar de temas populares o hasta triviales como el amor; cuestiones complejas por el hecho de que ya se tiene construida la idea de eso que se llama amor, gracias a experiencias pasadas que fueron vividas o contadas por alguien más, se tiene un acercamiento a este tema; el autor propone algo que se llama “poner entre paréntesis” (Husserl, 1970, p.33) lo que llevaría a la acción de cortar la experiencia y pasarla a un lado neutral en el que no sea manipulada, sino que se encuentre lo más alejada y auténtica posible, sin contaminarla con lo que se crea o piense que es. Pero según Husserl, esa es la técnica para poder obtener el significado del fenómeno de estudio.

De acuerdo con Manen, “con Husserl, la fenomenología se convirtió en un método descriptivo, así como en un movimiento de ciencias humanas cuya base radica en las

formas de reflexión en el centro del pensamiento filosófico y de ciencias humanas” (Manen, 2003, p.195). Por ello se busca que esa descripción muestre el cosmos de interés, en el mundo de la experiencia y todos los matices que llevan a los sujetos a construir sus aprendizajes cotidianos (Husserl,1970) el mundo de la vida que está presente en la cotidianidad, “el mundo de la vida como el «mundo de la experiencia inmediata», el mundo como algo que «ya estaba ahí», algo «previamente dado» el mundo tal como se experimentaba en una «actitud natural y primordial» de la «vida natural original»” (Husserl, 1979, pp. 103-186).

Eso es la experiencia, todo aquello que se encuentra inmerso en ese mundo de la vida y se encuentra compuesto de lo que llega de forma inmediata, cercana. Por ejemplo, cuando te levantas en la mañana porque el rayo de sol entró por la ventana, muestra como las experiencias cotidianas comienzan a través de interacciones con los elementos inmediatos y cercanos. Ahí se encuentra la experiencia, el reto está en retomarla y resignificarla, para eso se encuentra todo su estudio y trabajo sobre la fenomenología, el cual será desarrollado en el capítulo sobre la experiencia y la formación.

Otras investigaciones apoyan la idea de que la fenomenología es una herramienta que permite “mediante la intuición, análisis, descripción, observación, exploración, suspensión de las creencias o temporal de juicio, interpretación de los significados para describir experiencias vividas en la investigación formativa como fenomenológico para la cultura académica” (Polo, 2015, p. 723) Lo que logra reflejar justamente lo que buscamos en el trabajo de investigación, una postura que nos ayude a conocer e interpretar esas realidades que forjan las creencias en los sujetos.

Husserl (1970) entonces muestra su perspectiva de la experiencia a través del desarrollo de la idea del mundo de la vida y propone el elemento fenomenológico para realizar una lectura e identificación de este concepto, pero para precisar en esta búsqueda de significados sobre la experiencia y entenderla.

Gadamer (citado en Manen, 2003) lee la experiencia desde el planteamiento de la hermenéutica, donde se conoce a la experiencia a través de una vía que facilite su identificación y comprensión “en este sentido es como se ha empleado aquí el concepto de «hermenéutica». A través de esta se designa el carácter fundamentalmente móvil del estar ahí, que constituye su finitud y su especificidad y que, por lo tanto, abarca el conjunto de su experiencia del mundo” (Gadamer, 1993, p.4). ¿Cómo se matiza la

experiencia? pues en un inicio, desde la creación de conciencia de estar ahí; cuando se da cuenta de que se está materializando surge la idea del ser y ese ser debe tener entonces un principio y fin [tiempo], características particulares [físico] y un lugar [contexto] y son todos esos elementos los que vienen a formar lo que se conoce como experiencia, podemos decir que se está en el mismo mundo, pero no se vive igual en todas partes y cada sujeto tiene su propia definición.

De ahí entonces que la experiencia tenga muchas formas; para ejemplificarla, Gadamer, citado en la obra de Manen (2003), propone un ejemplo, que autores como Dilthey en su obra *Poetry and Experience* ya había utilizado el arte. Se tiene, por ejemplo, a dos sujetos que entran a la misma galería y se detienen ante en el mismo cuadro ¿acaso los dos hombres observan los mismos detalles?, ¿tienen la misma idea de lo que ese cuadro, colores, figuras y formas simbolizan? La respuesta es no, cada quién puede dotar a la obra de arte del significado que requiera su mente en ese momento; se puede pasar por el mismo lugar cientos de veces, pero ninguna vez será igual a la otra si observa detenidamente.

Es justamente de lo que habla Gadamer (Manen,2003) cuando menciona la especificidad de las experiencias de mundo, pero también es válido mencionar que esas experiencias muchas veces se encuentran condicionadas “la estética del genio ha desarrollado en esto un importante trabajo previo, ya que de ella se desprende que la experiencia de la obra de arte supera por principio siempre cualquier horizonte subjetivo de interpretación, tanto el del artista como el de su receptor” (Gadamer, 2003, p.6). Este apartado aborda la manera en que a pesar de las interpretaciones que surgen en el receptor o del mismo artista, existen elementos que lo rebasan, a los que no escapa su interpretación, ejemplo de ello, cada día se podría dar una interpretación al color verde que se encuentra en el lago que aparece de fondo en el cuadro, es innegable la técnica utilizada por el autor es puntillismo, la cual se desprende de la tendencia de vanguardias; hay elementos determinados por componentes más grandes de los mismos sujetos involucrados en el arte que determinan aquellos márgenes que no puede negar el investigador que existe y que al momento de leer la experiencia puede utilizar como herramienta base.

Existe un dicho popular que menciona “nadie experimenta en cabeza ajena”, Gadamer utiliza un principio importante, cuando una experiencia es real o falsa “la experiencia del tú”, cualquier búsqueda en investigación sobre lo que es el sujeto, piensa, desea ante

un momento o situación determinada, se mantiene firme y real si parte de este principio simple “la experiencia del tú”, un acercamiento a crear conciencia de que el sujeto es protagonista y no actor secundario, entonces él se percibe como tal y actúa de manera en que se entiende su realidad.

La clave para un estudio hermenéutico de la experiencia parte de la verdad y la interpretación: “cuando interpretamos el significado de algo, en realidad estamos interpretando una interpretación” (Gadamer, 1986, p. 68). A primera vista sonaría como un juego de palabras y lo es, pero se clarifica según la idea de la experiencia del tú. En una investigación se tiene a un sujeto que mostrará su versión sobre una experiencia o momento clave de su vida, pero para el momento en que lo narre se estará hablando de una experiencia basada en el recuerdo; por lo tanto, será su interpretación de los momentos. En resumen, para Gadamer la experiencia es una creación del tú que interpreta un momento o situación pasada. Más adelante, se profundizará sobre el papel de la hermenéutica en el encuentro con lo que se llama “experiencia de la formación”.

4.2 Significado de la formación en la experiencia

El enfoque teórico propuesto por Max Van Manen en su libro *Investigación educativa y experiencia vivida*, explica la forma en que está constituida la complejidad inmensa del mundo de la vida y da a conocer las experiencias y realidades humanas, pero para puntualizar, presenta cuatro existenciales fundamentales que componen ese mundo de la vida: espacialidad, corporeidad, temporalidad y el aspecto relacional. Cada uno de estos elementos tiene una caracterización desarrollada por el autor.

El primer elemento, la espacialidad, también conocida como “espacio vivido” o “espacio sentido”, la dificultad para explicar esta existencia radica en detallar lo que “es” el ser del que se crea conciencia, el espacio vivido es en el que se encuentra el sujeto y que afecta el modo en que se siente. Es decir, hay una estrecha relación entre el lugar físico, el sentimiento al estar en ese lugar y la experiencia, “el espacio vivido es también el tema existencial que nos relaciona con el mundo o paisaje en el que los seres humanos nos movemos y nos sentimos como en casa” (Manen, 2003, p.120).

El tema del espacio cobra importancia cuando se cuestiona que tan cómodos se sienten en determinados momentos, es pertinente mencionar el refrán popular “el hogar es donde esté tu corazón”, donde te sientes pleno, ese es tu lugar. Por ejemplo, la primera vez que pisé la UNAM, en mi mente pasó una frase: “este es mi lugar”, era algo

importante para mí, el lugar, espacio, ambiente según mi sensación del momento estaba en armonía y pensé que ese era mi lugar. Cuando el sujeto encuentra su lugar, puede desarrollar sus capacidades.

El segundo elemento, es la “corporeidad” o “cuerpo vivido”, el cual hace referencia al “hecho fenomenológico de que siempre se permanece de una forma corpórea en el mundo”, la mayoría de los primeros acercamientos para interactuar con una persona es justamente a través del cuerpo, el sentido de la vista brinda una imagen precisa de los sujetos y objetos, aunque la importancia del cuerpo se complementa con la idea de que es un canal importante porque través de él se manifiestan, se expresan y se comunican emociones. El autor enfatiza en un aspecto de la corporeidad; cuando el sujeto se siente observado, bajo la mirada de alguien se reduce la naturalidad y, por lo tanto, la comodidad. De tal forma, su reacción puede ser torpe o distraída, o, por el contrario, tal situación representa algo habitual o que no le genera conflicto, sabrá mantenerse ecuánime y auténtico. El cuerpo es un medio que manifiesta todo lo que se piensa, siente o desea.

El tercer elemento, la “temporalidad” o “tiempo vivido”, definido como “la representación del tiempo subjetivo, en oposición al tiempo del reloj o tiempo objetivo” (Manen, 2003, p.122), es una separación entre el tiempo real y ficticio, algunos de los ejemplos del autor son: como el tiempo parece “volar” cuando se realiza una actividad que se disfruta; y por el contrario cuando se sufre o algo genera molestia, se percibe como la misma medida de tiempo se “alenta”, se convierte en un elemento que depende directamente de la apreciación del sujeto, lo que significa que el individuo adquiera conciencia de que vive un tiempo agradable o desagradable, rápido o lento, bueno o malo, calificativos que convierten al tiempo en un elemento vivo.

Y, por último, se encuentra “el otro vivido” o la “relacionalidad” haciendo referencia a “las relaciones vividas” mantenidas con los demás en el espacio interpersonal compartido con ellos. Cuando se conoce al otro, el acercamiento a él se da de manera corporal” (Manen, 2003, p.122), en este aspecto influye la manera como se percibe al otro, aunque no sea físicamente, pero mentalmente se tienen preconcepciones de personas, objetos, lugares. Mientras que, en los otros elementos mencionados se trabaja con la idea de crear conciencia de la existencia, en el caso de este cuarto elemento se percata de la existencia del otro, de un sujeto distinto que puede o no compartir tiempo o espacio,

pero con quién se mantiene estrecha vinculación corpórea en el preciso instante en el que se encuentra, obteniendo como resultado un constructor de cómo es.

Pero ¿en qué radica la importancia de sumar a este trabajo la presencia de los cuatro elementos existenciales descritos por Manen en el mundo de la vida? Cada uno de los sujetos inmersos en este mundo, es el contexto inmediato, elemento que determina al ser; los colaboradores de la investigación tienen creado su propio mundo de vida, el cual interesa conocerlo por todos los matices mencionados por Manen: espacialidad, corporeidad, temporalidad y relacional.

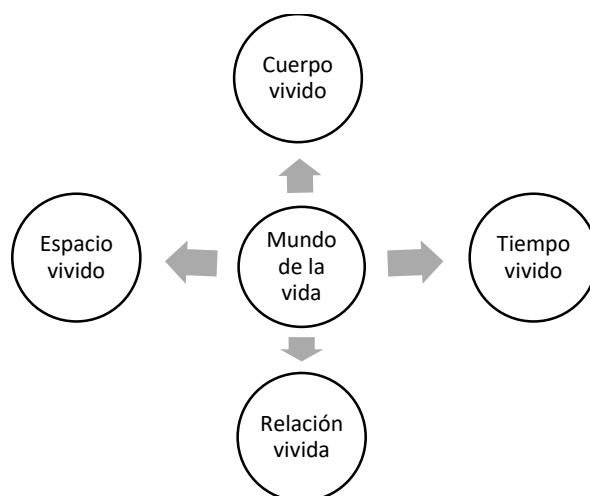
Cada una de las etapas en las que los estudiantes del ICE se formaron cuenta con estas existencialidades y se pretende que el sujeto conecte sus vivencias con los elementos y a partir de ello, hable de su sentir y su papel en cada uno; por ejemplo, los alumnos de la licenciatura en docencia tienen una espacialidad en común, la UAEM, en donde tuvieron presencia corpórea, un salón de clases, son parte de una generación, marcando así una temporalidad, vivieron clases importantes pero también insignificativas, tuvieron compañeros y maestros que fomentan sus relaciones interpersonales.

Por qué se habla de mundo y no de mundos, cuando Manen (2003) habla del mundo vivido y marca los elementos existenciales, parece que trata de un solo mundo, pero para la investigación se identifican varios mundos: familia, escuela y trabajo. Manen resume la existencia de estos cuatro elementos existenciales “estos (...) cuerpo vivido, espacio vivido, tiempo vivido y relación vivida con el otro pueden diferenciarse entre sí, pero no separarse. Todos ellos forman una unidad intrincada a la que llamamos “mundo de la vida”, es decir, nuestro propio mundo de la vida” (Manen, 2003, p.123).

En el Gráfico 5 se muestran estas interacciones y el significado a las experiencias que brindan que se viven día con día. En las películas, de lo que se conoce como el “Siglo de Oro” en México, existe una llamada “Simitrio” y justamente, la cinta ayuda a formar una imagen corpórea de lo que debería ser el maestro. Personificado por un adulto mayor que buscaba enseñar a sus alumnos, pero con su cuerpo mostraba la abnegación y vocación de su profesión; se observa entonces, como cada personaje determina un tipo de tiempo dentro del salón de clases: para el maestro es un momento especial y feliz, pero para los alumnos era aburrido y cansado; hay espacios de vivencia marcados: escuela, campo de excursión y sin lugar a dudas, también se encuentra representada la relación vivida entre los alumnos y el maestro.

Gráfico 5

Interacción de las experiencias



Elaboración propia basados en Manen, 2003, p.122-123.

Derivado de esta idea, Manen explica a la experiencia vivida, retomando el concepto que Dilthey presenta en 1985, el cual menciona que “la experiencia vivida implica una conciencia de vida inmediata y pre reflexiva: un conocimiento reflejo o dado por uno mismo que no es, en tanto que conocimiento, consciente de sí mismo” (Manen, 2012, p.55). En resumen, tomar conciencia de lo que se hace y de lo que sucede, debe entenderse en dos elementos: vivir y experimentar, dice el autor “la respiración de la vida”.

La experiencia vivida, se puede leer desde la fenomenología y la hermenéutica; elementos que ayudan a entender la experiencia. La postura fenomenológica ahonda en el concepto, debido a que “pretende obtener un conocimiento más profundo de la naturaleza o del significado de lo cotidiano” (Manen, 2003, p.27). Si bien los sujetos construyen vivencias a diario, la ambición de este enfoque es el hecho de que no ve la superficie de lo que ocurre diariamente, va más allá, busca un enlace entre lo vivido y el valor significativo. Este recuerdo es importante para el sujeto por el hecho de que se fija en su conciencia y de que “todo aquello que quede fuera de la conciencia queda, por tanto, fuera de los límites de nuestra posible experiencia vivida” (Manen, 2003, p.28) es decir, cuando el sujeto hace consciente el momento y lo sucedido en él, es cuando se apropia de lo que ocurre y de su significado.

Es importante retomar la visión de Manen debido a que el enfoque fenomenológico ayudará a observar detalladamente aquellos procesos que los sujetos desarrollan a lo

largo de su formación y por ende en la búsqueda de trabajo, pero que en ocasiones pasan desapercibidos. Por ello es importante detectar las experiencias que lograron hacer conscientes y significantes en el momento que narren sus vivencias.

El concepto que desarrolla Manen sobre conciencia ayuda a justificar por qué trabajar con la retrospectiva que tiene el sujeto de los hechos:

la conciencia no puede describirse directamente (...) por ello, la reflexión fenomenológica no es "introspectiva" sino "retrospectiva" la reflexión siempre es rememorativa, es una reflexión sobre la experiencia que ya ha pasado o ya se ha vivido" (Manen, 2003, p.28)

Para trabajar con aquello que los sujetos logran recordar, se debe aprender a observar desde el enfoque fenomenológico, aquél que propone una interacción y análisis minucioso de aquello que se narra. La cuestión a la que pretende responder esta visión teórica es "qué hace que algo sea lo que "es" y sin lo cual no podría ser lo que es", en este caso la pregunta lleva la misma esencia, pero perfilada a la creación de los escenarios laborales a través de la experiencia formativa, es decir, qué hace que algo sea lo que es (experiencia formativa) y sin lo cual no podría ser, ambas referencias están presentes en el escenario laboral y el rol que ocupan en un mercado laboral. Solo que el enfoque fenomenológico transforma al comentario no en un número o simplemente cargo administrativo de una nómina, sino en parte de la esencia y creación de identidad del sujeto.

Es entonces un "intento sistemático de descubrir y describir las estructuras, las estructuras de significado interno, de la experiencia vivida" (Manen,2003, p.28) que, de todo el conglomerado de experiencia, hizo que el sujeto se transformara para convertirse en lo que hoy en día "es". En el caso de los Licenciados en Docencia, se presenta la siguiente situación: existen ochenta sujetos egresados, de los cuales cincuenta se han insertado a distintos trabajos con poca relación con la docencia ¿qué los hace "ser" algo distinto? y ¿sin eso que les ocurrió no serían algo diferente? Es así como la aportación fenomenológica ayuda a cuestionar ese lado de la realidad a descubrir y describir, encontrando así las estructuras internas de la experiencia que determinan e influyen en la construcción ya sea de un "ser" docente o de un "ser" diferente al que se pensó

¿Por qué se habla de una descripción? "la descripción permite hacer revivir o nos muestra la calidad y significación vivida de la experiencia de un modo más completo o profundo" (Manen, 2003, p.29). Se necesita entonces, que el sujeto describa y reviva, a través de la palabra, todo aquello que ocurrió según su memoria, de acuerdo a lo que

menciona Manen y que se debe tener presente, es el hecho de que el sujeto solo revivirá aquello que sea producto de su proceso de concientización, por ello, en el momento de la descripción de lo ocurrido, el investigador debe prestar atención en identificar aquellos elementos descritos (puesto que son muy selectivos y resultado de un proceso de concientización de lo ocurrido) pero también del significado de los mismos, puntualizando en la idea de que por ningún motivo una experiencia es vivida, recordada ni significada de la misma forma para dos sujetos, cada experiencia es única e individual.

Los elementos que propone utilizar Manen para que el investigador pueda leer la experiencia son: la fenomenología, la hermenéutica y la semiótica orientada al lenguaje, su propuesta radica en una lectura de la experiencia desde la educación (entendida como un proceso de aprendizaje continuo).

La fenomenología describe la forma en que cada individuo se orienta hacia la experiencia vivida; la hermenéutica se refiere a cómo cada individuo interpreta los textos de la vida, y finalmente, la semiótica se utiliza para desarrollar una aproximación práctica, escrita o lingüística al método de la fenomenología y la hermenéutica. (Manen, 2003, p.22)

Los tres elementos son básicos para lograr la construcción y reconstrucción de la experiencia vivida, partiendo desde la evocación del sujeto, para lograr encontrar esos elementos significativos que ayuden a codificar los aprendizajes conscientes que dan sentido a la toma de decisiones en la construcción individual de los sujetos. La propuesta es ambiciosa y se podría resumir en el análisis del mundo vital de cada sujeto, la manera en la que se construyen realidades y el sentido otorgado al entorno; si bien, cada una de las experiencias vividas es individual e irrepetible, no se puede dejar de lado el hecho de que el individuo está integrado a una sociedad, lo que va más allá de él y que sin lugar a dudas, también es parte de su proceso de vivencia.

La riqueza en la teoría de Manen es la manera en que trabaja la experiencia, a pesar de que la caracterización la realiza a través de la experiencia vivida, en otras palabras, la experiencia tal como se vive, aunque la suma con la fenomenología ayuda a establecer un vínculo nuevo con la experiencia original, pero que evidencia su aparición en la investigación “significa llenarse de mundo, llenarse de experiencia vivida. «Ser experimentado» constituye una sabiduría de la práctica de vivir como resultado de haber vivido la vida en profundidad” (Manen, 2003, p.50).

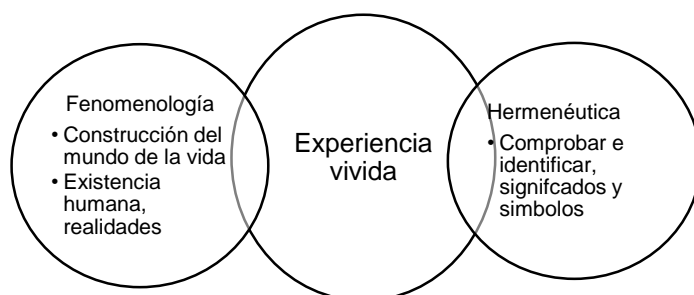
Algunos dicen que se aprende haciendo las cosas, por ejemplo, se aprende a conducir, conduciendo, a cantar practicando y por ello, es lógico que si se quiere aprender de la experiencia vivida se debe vivirla, pero el hablar de esta tipología muestra lo importante

que debe ser la profundidad de esa vivencia como para estar presente en una investigación, pues “significa volver a aprender a mirar al mundo mediante un redescubrimiento de la experiencia básica del mundo” (Manen,2003, p.50). Después de lo que Manen menciona se entiende que, el identificar como investigador aspectos que muestran momentos claves de plenitud en los que hay vivencias, situaciones, relaciones y sobre todo un redescubrimiento ella, es la palabra clave dentro de todo lo antes mencionado, esta acción de volver a conocer cosas, momentos que suelen ser muy simples y sencillos que pueden guardar dentro de ellos elementos de interés, es la misión del investigador, identificar, detectar todos esos elementos.

En resumen, la experiencia vivida permite ver las cosas tal y como se recuerdan, esa es la tarea del investigador desde el enfoque fenomenológico, pero falta hablar del elemento hermenéutico, importante en este proceso de aprendizaje, ambos elementos forman parte de la manera en que se puede entender la experiencia vivida. El término hermenéutica desde la propuesta de Manen, menciona que “es necesaria cuando hay posibilidad de malentendidos” (Manen, 2003, p.197). Por lo tanto, en materia de investigación, es un complemento importante, si bien, con la fenomenología se quiere ubicar la definición de experiencia y cómo el sujeto crea conciencia de sí y a su vez se vuelve consciente de que está presente en un espacio, tiempo, en un cuerpo y dentro de un marco relacional, se deben buscar maneras de aprender a leer esas evidencias y narraciones, extraídas de la información que aporta el sujeto de estudio.

Lo complicado en una investigación, en algunas ocasiones, se podría encontrar en hallar las fuentes correctas de información, pero una vez que los datos son otorgados y los sujetos responden a las preguntas surge un nuevo cuestionamiento: ¿Qué hago con todos los comentarios? Se espera que la información que vamos a manejar sobre el tema en cuestión sea vasta y por ello es necesario el aspecto hermenéutico, no se pueden solo rescatar la complejidad en la construcción del mundo de la vida de cada sujeto y poder transcribirlo, esas palabras tienen significado, símbolos, referencias, entonces el esfuerzo se centra en encontrar los enlaces. El análisis de la hermenéutica ayuda a entender y extraer la mayor información válida y sustancial posible. En el siguiente Gráfico 6, se muestra la forma en la que se enriquece el análisis de la experiencia con la hermenéutica y la fenomenología.

Gráfico 6
Análisis de la experiencia vivida



Fuente: Elaboración propia basados en Manen, 2003.

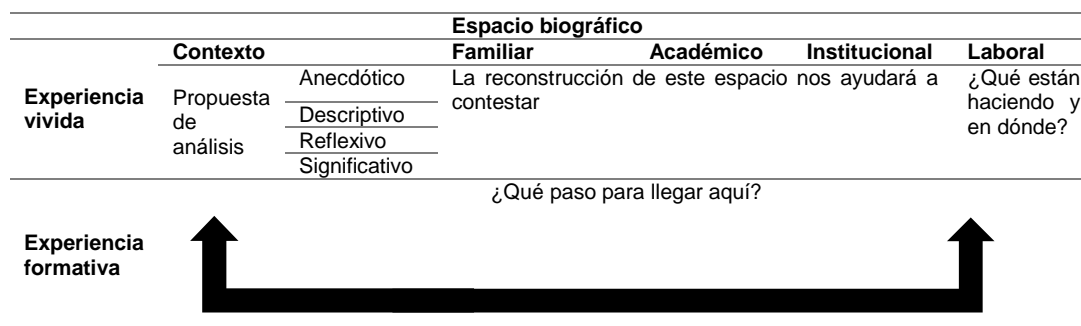
Es necesario entender e interpretar esta idea de la experiencia vivida, así como el enfoque aportado por Manen en la experiencia formativa. Lo revisado hasta el momento muestra como la experiencia lleva al sujeto a aprender de lo que vive, claro, esto si se asume el concepto de conciencia como un aprendizaje, que va desde conocerse y determinarse hasta la forma en que se involucra y relaciona con los otros.

La experiencia formativa alude justamente a un ejercicio en el que el sujeto se vuelve consciente de su ser en formación y trata a través de la narrativa, expresar cómo fue esa formación o esa adquisición de conciencia de sus procesos formativos, la manera en la que se convierte en sujeto, por ello, la justificación de retomar el concepto de experiencia, ya que apoya a observar el conjunto o totalidad de esa formación por longitud de tiempo, “la experiencia [formativa] nunca puede entenderse en su manifestación inmediata sino solo de un modo reflexivo, en tanto que su presencia es pasada[...]porque la experiencia implica la totalidad de la vida” (Manen, 2003). Permite adentrarse en el proceso que vive el sujeto desde su visión e interpretación de su historia de vida.

La experiencia formativa biográfica ayuda, entonces, a que, a partir de la narración, el sujeto pueda responder estos cuestionamientos y otros que surjan a lo largo de la tesis, aportando su punto de vista y referentes más significativos. Al respecto Manen en su obra *Investigación educativa y experiencia vivida*, menciona que “la experiencia vivida [en este caso aplicado a la experiencia formativa] significa volver a aprender a mirar al mundo mediante un redescubrimiento de la experiencia básica del mundo esta nueva de forma de construir realidades la obtendremos de los sujetos” (Manen, 2003).

Otra bondad de la experiencia formativa es que puede abarcarse desde distintas dimensiones de influencia o contexto. A continuación, se muestra el Esquema 4, donde se explica cómo se conforma la experiencia formativa, partiendo del análisis de las distintas dimensiones que integran la experiencia del sujeto, abarcando los contextos familiar, académico, institucional y laboral; estos se conocerán a partir de las narrativas, las cuales serán analizadas desde un enfoque anecdótico, descriptivo, reflexivo y significativo.

Esquema 4
Dimensiones de la experiencia formativa



Fuente: Elaboración propia

El sujeto se encuentra posicionado en el mundo que le aporta dos tipos de experiencias, según lo mencionado hasta este momento, la experiencia vivida y la formativa. Estas experiencias son colocadas en contextos diferentes: familiar, académico, institucional y laboral, se busca que lo que se vive en cada uno de estos escenarios sea narrado por los involucrados en la dinámica y lo que relaten estará dividido en niveles de análisis: anecdótico, descriptivo, reflexivo y, por último, significativo.

El campo de acción se encuentra en la reconstrucción de los contextos iniciales: familiar, académico e institucional, para comprender cómo es que llegan al laboral. Es importante, para obtener la información necesaria, conocer a detalle esas construcciones y reconstrucciones de aprendizaje que se dieron, quizá en los primeros años de vida y entender las construcciones de relaciones entre lo que ocurrió, aprendió y su puesto laboral.

4.3 Experiencia y trabajo

En este apartado se puntualiza sobre la experiencia, pero desde la configuración de rol, tomándolo como sinónimo de puesto laboral; si bien, Manen apuesta sobre la experiencia individual, se realizará a través de Dubet el análisis de la construcción de una experiencia social “la sociedad existe y aparece como un conjunto objetivamente

integrado de funciones, valores e incluso de conflictos centrales” (Dubet, 2010, p.11). Una sociedad que logra caracterizar y normar comportamientos, no puede quedar fuera de la construcción del ser, es extraño encontrar un caso en el que alguna persona pueda decir que su forma de actuar o pensar está totalmente ajena al medio y contexto que la rodea, se tiene desde que se es pequeño a imitar reacciones, gestos, palabras y tonalidades de voz de los que lo rodean, conforme se desarrollan y la relación con el mundo social va incrementando, también los aspectos en la personalidad cambian dependiendo el círculo que se frecuente. Desde la forma de vestir hasta las palabras que añadimos al vocabulario, son señales de que la sociedad influye en la construcción individual.

No es ajeno escuchar en el círculo de colegas docentes la típica anécdota acerca de que en algún momento la vida académica se coincide con un maestro muy bueno en su asignatura, que tenía dominio y presencia en la clase y eso los llevó a motivarse tanto que decidieron seguir el camino de la docencia, esta historia común muestra cómo el contexto, el ambiente y el entorno social tienen relación con la construcción personal que en determinadas ocasiones llevan a tomar decisiones de vida.

Dubet (2010) determina a la experiencia como “las conductas sociales”, para el autor la experiencia cuenta con un elemento individual que se vincula con el aspecto social, la experiencia pasa de ser algo personal a un constructo complejo y lleno de aristas que lo completan y forman, y recalca tres rasgos esenciales: heterogeneidad de los principios culturales y sociales que organizan conductas, distancia subjetiva que los individuos mantienen con el sistema y la construcción de la experiencia colectiva que sustituye en el análisis sociológico a la noción de alineación.

El primer rasgo sobre heterogeneidad se refiere a “la construcción de la unidad a partir de elementos diversos de su vida social y de la multiplicidad de orientaciones que portan con ellos. De esa forma, la identidad social ya no es un “ser” sino un “trabajo” (Dubet, 2010, p.15). El hecho de que el autor involucre el término de “trabajo” se debe a que su lectura sobre la experiencia se enlaza con los roles y posiciones sociales; para él en estos aspectos es donde se puede hacer más obvia la presencia de la influencia de agentes externos que determinen, limiten o posibiliten la conformación de la experiencia. Al ingresar a un trabajo, se explica cuáles serían las principales funciones a desarrollar, así como los reglamentos y políticas dentro de la empresa, razón por la que alguien que acostumbraba a vestir pantalones de mezclilla, tenga que cambiar a utilizar un traje

formal a diario; parecería un cambio simple y sin importancia, pero hasta en esos detalles se pueden encontrar que, ante situaciones externas, los sujetos deben cambiar o modificar conductas que tarde o temprano se reflejan en su aspecto.

El autor propone un ejemplo con relación al rol docente, el cual es explicado por los sujetos, no como una definición, sino a través de sus experiencias en la institución en que trabajan, frases como trabajo más de lo que me pagan o nadie me pagará las horas extras, son típicas; al describir una jornada cotidiana, se observa como en el discurso manifiestan lo que su horario institucional cubre y la manera en la que deben desarrollar sus prácticas de enseñanza y evaluativas, pero también describen aquellas labores de las que depende su trabajo, pero que no son consideradas por la institución.

Ejemplo de ello, sería hablar del salario. Por lo general, en escuelas privadas se plantean las condiciones al entrar: uniforme, entregar guía antes de los exámenes, donde se deben entregar los exámenes para que la institución se haga cargo de fotocopiar, en algunas se entrega material [plumones, borradores] en otras se da por hecho que el maestro cuenta con ello, pero el salario cubre solo las ocho horas frente a grupo. Entonces, ¿qué no incluye?, el trabajo en casa, la planeación, evaluación, asesorías personalizadas, correos o mensajes en el que se solicita tiempo para entregar el trabajo o la aclaración de alguna duda.

Todos estos aspectos forman parte de esos principios culturales y sociales que logran establecer una heterogeneidad en los roles, no hay un docente que no haya vivido una situación igual o similar a la narrada, estos elementos son proporcionados por el rol y condicionan conductas. Se habla entonces de como el rol “se vive como el producto de una “personalidad” entendida como la capacidad de administrar la experiencia propia, de hacerla coherente y significativa” (Dubet,2010, p15). Lo que se realiza en el sujeto es una triangulación entre su personalidad, lo que hace y lo que se le solicita, con la finalidad de que exista coherencia entre lo que es, quiere ser y hacer.

Cabe mencionar que, si esta triangulación no se encuentra en sintonía, lo que se obtendrá es una mala experiencia y el sujeto asumirá un comportamiento ante lo que le ha tocado vivir insatisfactoriamente. Precisamente, lo que sucede con aquellos sujetos que obtienen un trabajo en “lo que pudieron” y no en lo que estudiaron o desean.

Es en este punto donde empata con esta investigación, se quiere conocer como el sujeto se define a partir de su rol, pero esta visión teórica propuesta por Dubet ayuda a realizar

una lectura profunda; por ejemplo, uno de los egresados de la licenciatura en Docencia del ICE es maestro de inglés en preescolar, sin la propuesta del autor diríamos que el sujeto se encuentra insatisfecho, debido a que su perfil profesional hacía mención a que debería estar en nivel medio superior o superior e impartiendo alguna asignatura vinculada a las humanidades o ciencias sociales. Dubet (2010) sugiere observar y preguntar: ¿cómo se define él? ¿cuál es su punto de vista sobre su posición en la escuela? Si él tiene una concepción de éxito, de que ese es su lugar y para lo que de verdad se siente atraído, se tendrá un sujeto que, si bien, no cubrió con un perfil propuesto en su formación profesional, tiene una experiencia satisfactoria, y conoce los requisitos para obtener y mantener su puesto con compromiso, bajo los criterios establecidos y que, a su vez, le aporta integridad y experiencia positiva.

“El rol es producto de una personalidad” (Dubet, 2010, p.16). Por ejemplo, otro de los egresados de la licenciatura en Docencia con excelente promedio durante su formación, al empezar su trayectoria laboral, se observa que lleva mucho tiempo desempeñándose en el nivel básico, ¿qué ocurrió? Una hipótesis sería, no logró conseguir el trabajo acorde a su formación, pero Dubet rescata un punto importante: su personalidad y como está empata o desfasa la integridad social; resulta que este egresado no trabajó en nivel medio superior o superior porque descubrió su fascinación por trabajar con infantes y su desinterés por trabajar con adolescentes con las complejidades propias de esa edad.

El rol, la personalidad, él ¿qué quiero hacer?, son tres cosas que, hasta este punto, se pueden retomar para trabajar la experiencia formativa, desde una visión colectiva según Dubet. Otro rasgo esencial de la experiencia es la distancia subjetiva que los individuos mantienen con el sistema, aspecto que se explica como “cuenta cómo construyen sus prácticas y su experiencia en un mundo que ya estaba ahí” (Dubet, 2010, p. 16).

El constructo social no es definido por el sujeto, al nacer no elige entre una familia católica, cristiana o musulmana, entre un país comunista o socialista, ni tampoco escoge ser miembro de una familia vegana o carnívora, simplemente ya hay todo un constructo social evolucionado, limitado, consagrado y desarrollado fuera de él y que según Dubet, influencia su comportamiento y personalidad, pero entonces, de qué distancia subjetiva habla el autor.

La experiencia se vive dentro de un marco, este limita los espacios en que los sujetos pueden moverse; por ejemplo, un hombre nace en una familia de maestros, todos han desempeñado esa profesión desde el más joven hasta el más viejo por generación y

generación; por lo tanto, lo que él escuchará a lo largo de su niñez y juventud será sobre cómo es ser maestro y la larga tradición que tienen sus familias, pero cuando el sujeto comience su proceso de conformación de personalidad, de manera paulatina, comenzará esa distancia subjetiva, empezará a optar por lo que le gustaría ser a él.

Si bien, eso que probablemente adopte o rechace, se volverá siempre parte de él, tiene la oportunidad de decidir, aún y cuando la familia pudiera llegar a imponerle que carrera estudiar, el sujeto conseguirá espacio para comenzar a pensar y desarrollar su verdadera vocación.

Esta distancia sobre uno mismo procede de la heterogeneidad de las lógicas de la acción que se cruzan hoy en la experiencia social, y es vivida como un problema, pues se hace de cada autor de su experiencia –un autor relativo, ya que los elementos sobre los que descansa esta construcción no pertenecen a los individuos-. La Pluralidad de la experiencia produce un distanciamiento y un desapego. Los individuos no pueden sumarse totalmente a roles o valores que no necesariamente tiene coherencia interna, que no pegan con sus personajes (Dubet, 2010, p.16)

Lo que trata de explicarse es que, si bien, existe la experiencia, pero es colectiva, la reacción no siempre será la que todos sugieren o lo que la mayoría desea, puede ser que algo que funcionó para diez o quince miembros de la familia, no sea lo mismo que funcione para un sujeto, este distanciamiento tiene que ver con la coherencia entre lo que se quiere, desea y aspira encontrar y que todos esos elementos favorecen también al colectivo. Diría un refrán popular “nadie puede negar la cruz de su parroquia”. La sociedad y la familia aportan bases que siempre continuarán con cada uno de los integrantes, pero el sujeto que consigue un desarrollo y una experiencia propia, es aquel que logra un distanciamiento sano, consciente de que sus procesos son distintos a los de la mayoría.

En este trabajo se pretende focalizar el momento en que los sujetos viven el distanciamiento, marcando su historia de vida como un momento coyuntural ¿qué fue aquello que los hizo cambiar de rumbo?, ¿fue aquella experiencia que lo hizo confirmar que era lo suyo?, ¿qué es lo que convierte en una experiencia y un rol en aquello auténtico que desea el sujeto?

El autor menciona que “en la medida en que la distancia crítica y la reflexividad de los actores forman plenamente parte de su experiencia social, es importante analizar sociológicamente ese proceso que define la autonomía de los actores, que hace de ellos sujetos” (Dubet, 2010, p.16). Precisamente es lo que se pretende rescatar, la experiencia que hizo al sujeto pensar en lo que deseaba ser y lo llegó a ser, a ocupar el

rol que desempeña en este momento, las condiciones y contextos que decidió adoptar como nuevos, pero volviéndolos propios.

Finalmente, el tercer aspecto que presenta Dubet como parte de la caracterización de la experiencia, es la construcción de la experiencia colectiva, que sustituye en el análisis sociológico a la noción de alineación. Se explica a través de dos ideas planteadas por el autor, la primera, menciona que “no se trata solo de que la dominación social no unifica la experiencia social, sino de que incluso la dispersa más aún, como demuestran las conductas de los jóvenes de los balineses, (Dubet, 2010, p.16) El autor explica el concepto “El término banlieua está enormemente connotado por las peculiaridades de la historia migratoria y de la sociología urbana de aquel país. Aunque “suburbio” y “periferia urbana” recogen mucho de lo que el concepto original implica, dejan fuera sin embargo matices relevantes, que van más allá del hecho meramente territorial que ambos términos designan. En razón de ello optamos por no traducir el original” (Dubet, 2010, pp.15-16).

En complemento, la siguiente idea: “Simmel y Weber fueron los que hicieron de la pérdida de la unidad del mundo el criterio esencial de la modernidad” (Dubet, 2010, p.17). Por mucho tiempo se creyó que una forma de dominar un pueblo era a través de inducir a que cada uno de sus miembros pensara igual, un sometimiento ideológico y económico, ese sería el plan ideal, pero para precisar se expone la idea de que actualmente ocurre lo contrario, entre más presión y afán se ponga en igualar procesos, más complicado es que ocurra, la sociedad moderna ocupa la experiencia colectiva para rebelarse ante patrones que son considerados inadecuados, según la personalidad individual.

Los tres aspectos mencionados sirven para interpretar una lectura válida de la experiencia desde lo colectivo, lo que deja, como tarea, a la investigación, ampliar la idea de que el sujeto vive inmerso en una sociedad que hereda y matiza la personalidad de este, aunque como también lo hemos visto, puede jugar un papel dual; por una parte, puede lograr convencer al sujeto de continuar con legados e historias recurrentes o es el mismo colectivo el que muestra lo que es vivir de una o tal forma ayudándolo a decidir una distancia de procesos o roles que no tienen coherencia con lo que en realidad desea y aspira ser.

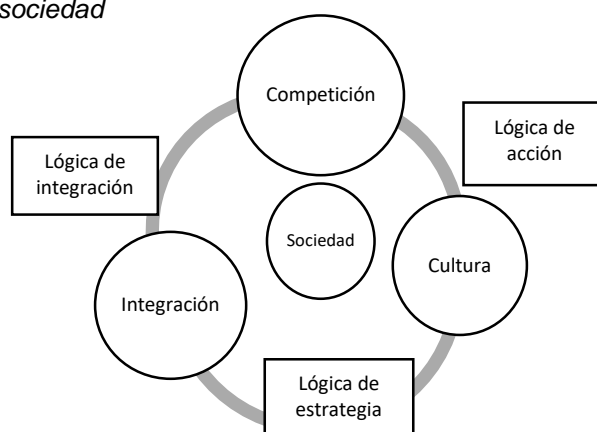
Profundizando más en la teoría de Dubet, estos tres aspectos son resumidos en lógicas: la lógica de la integración, lógica estratégica y lógica de subjetivación, las cuales se

desarrollarán y vincularán con esta investigación. Estas lógicas surgen de la organización de la sociedad que realiza Dubet pues “el debilitamiento de la idea clásica de sociedad nos lleva a considerar que un conjunto social que ya no está estructurado a un principio de coherencia interna sino por yuxtaposiciones de tres grandes tipos de subsistemas, integración, competencias y cultural” (2010, p.101). La sociedad, entonces, consigue un sistema de respaldo que también se puede llamar una comunidad, en la que están presentes todos los aspectos influyentes.

En el Gráfico 7 se muestra como estos subsistemas orbitan alrededor del sistema principal la sociedad; la integración persigue una homologación de todos los sujetos que la componen a través de elementos que puedan lograr la cohesión; por ejemplo, se observa en aspectos básicos como el territorio, país, municipio en el que cohabitan; el elemento de competencia se orienta al aspecto económico en el que se pretende el individuo se integre, elementos como el sistema de crédito o el hecho de poner un negocio o encontrar un empleo, pone justamente en la dinámica de pelear contra el otro para conseguir un lugar o poder destacar desde el escenario que sea, pero se encuentra en este ritmo de diferencias y por ende, competencias y es este elemento en el que se condicionan prácticas y comportamientos.

El último subsistema es la cultura “la definición de una actividad humana que no puede ser totalmente reducida a la tradición y a la utilidad” (Dubet, 2010, p.101). Hablar de cultura obliga a una discusión teórica que pide una definición, justamente, de este subsistema clave en la conformación de toda sociedad, aterrizándolo a la realidad cotidiana, una cultura se construye de muchos elementos como lo son: aspectos religiosos, gastronómicos, ideológicos, que son traducidos o materializados en leyes, reglamentos o simplemente normas de “etiqueta”, si bien, un elemento cultural es aquel que se encarga de destacar las diferencias entre una sociedad y otra, también se puede hablar de una cultura “mexicana” que tiene sus propios matices, entorno e ideologías. Estos tres subsistemas nos ayudan a responder una interrogante social: ¿Qué somos y cómo realizamos eso que somos?

Gráfico 7
Organización de la sociedad



Elaboración propia basado en Dubet, 2012, p.101

Estos subsistemas son mantenidos en órbita por tres lógicas que los unen, que, a su vez, se unifican al sistema que conforma la sociedad. La lógica de integración se define “por sus pertenencias, busca mantenerlas o reforzarlas al amparo de una sociedad que es considerado, así como un sistema de integración” (Dubet, 2010, p.101). Se podría hablar de una relación estrecha con el subsistema de integración; pero a lo que se refiere este elemento es que, la lógica se encuentra presente en todos los demás subsistemas; por mencionar solo una de estas uniones, se puede decir que una actividad que se desprende del subsistema cultural es la religión.

La segunda lógica es la de estrategia “el actor intenta realizar la imagen que ha elaborado de sus intereses en una sociedad que es concebida entonces “como” un mercado” (Dubet, 2010, p.101). Entonces, el sujeto se encuentra posicionado en un momento y lugar en el mundo, consciente de las condiciones y del sitio que ocupa, pero a su vez, también observa la dinámica en la que está inmerso; el “mercado” condiciona conductas y actividades a partir del movimiento de la globalización; los mexicanos responden a demandas, así como a perfiles impuestos por organizaciones mundiales.

Por último, la tercera lógica subjetivación “el actor se representa como un sujeto crítico confrontado con una sociedad definida como un sistema de producción y dominación” (Dubet, 2010, p.101). Cuando el hombre crea conciencia de su rol y de su lugar como pieza en un enorme ajedrez, es cuando puede decidir continuar el cauce de la marea o detenerse y tomar su propio camino. La sociedad compone al hombre y el hombre se vuelve un sujeto que entiende, quiere y justifica encontrar su papel, que, si bien, inicia en lo social, adquiere al hacerse consciente, la conformación de la individualidad.

4.4 Experiencia desde la visión del estudiante

Sandra Carli es una autora que desarrolla su teoría desde un enfoque particular; en un primer momento, vuelve a considerar la experiencia vivida desde el plano actual, pero retomando la idea del momento en que la experiencia es narrada, momento de rescatar el enfoque histórico y, en un segundo plano, lo que hace que la lectura de la experiencia propuesta por Carli sea un caso muy particular, es el hecho de que su enfoque se fija en el estudiante universitario.

La autora realiza una lectura de la experiencia desde “comenzar a interrogar las experiencias del presente, lo cual implicaba explorar otras fuentes y ensayar nuevos modos de escritura” (Carli,2012, p.11), esto da como referente la idea de que la experiencia a estudiar debe ser aquella que se genera en el momento; pero al hablar de esa exploración de fuentes y modos de escritura, se suma una característica especial a la lectura de la experiencia “el pasado”.

“Para explorar los significados sobre la educación que las nuevas generaciones construyeron en su paso por la universidad en un tiempo histórico signado por la crisis o la pérdida de sentido de la formación superior” (Carli, 2012, p. 13). El escenario de su investigación se centra en un espacio contextual con características que enlazan historia, formación y experiencias; pero con la característica del espacio de la universidad, en su proceso histórico de reconceptualización del papel como institución formadora y, sobre todo, como agente social.

La finalidad es realizar “un observatorio del presente que permitía explorar los elementos nuevos y desconocidos de la experiencia estudiantil, “invisibilizados” en informes y diagnósticos sobre la educación superior” (Carli,2006, p.12) y tiene una relación estrecha con el enfoque de la investigación, debido a que se buscan elementos de la experiencia que se “invisibilizan” en los discursos oficiales.

Ejemplo de ello son los perfiles de egreso y sus promesas sobre el futuro de los estudiantes; si bien, es un elemento justificado a través de una revisión meticulosa de las necesidades a nivel social y tiene una correspondencia con elementos programados en los planes de estudio, intentando con ello una triangulación casi perfecta entre lo teóricamente proyectado, las planeaciones y las formas de evaluar; aún con todos esos elementos, muchas veces los perfiles de egreso fallan y la realidad sobre la inserción en el campo laboral marca un panorama distinto. Esos elementos, que al parecer están

invisibles en los procesos de aprendizaje y en la experiencia al buscar, encontrar y mantener un empleo, son justamente los que se interesa rescatar. Por ello, la importancia de retomar el trabajo de Sandra Carli desde la lectura realizada a través de los ojos de un estudiante.

Es de suma importancia hacer hincapié en que la lectura histórico-cultural que invita a la construcción de relatos ayuda a trabajar la experiencia de los egresados de la Licenciatura en Docencia, proporcionando una opción de cómo manejar la narración desde su relato y proceso en retrospectiva sobre elementos históricos y culturales, todo aquello que cuenten o narren tiene ahora una etiqueta desde la cual se comienza su revisión, son relatos histórico-culturales, similares a los trabajados por la autora donde menciona que la investigación en universidad pública es un “despliegue conflictivo, precario y deseante, su crónica cotidiana, sus dilemas y sus interpretaciones” (Carli, 2012, p.24).

Conocer los escenarios laborales propuestos y desarrollados también evidencia los detalles de la cotidianidad que marcan su vida y, por ende, a direccionar sus decisiones. La diferencia es entre la vida universitaria con la vida cotidiana y el recorrido histórico, retomado desde su relato histórico, al recuperar el antes [durante su formación], el ahora [su empleo actual] y futuro [aquello que evalúa como lo que necesita].

Carli aporta a la investigación el concepto de “horizonte de expectativa” definido como un elemento encontrado y “proyectado sobre la universidad moderna y las experiencias en un tiempo-espacio determinado” (Carli, 2012, p.24). Cada sociedad establece parámetros para formar y proyectar a los profesionales, que considera indispensables en el futuro inmediato; ejemplo de ello es un niño de preescolar, que necesita aprender conocimientos acordes a su edad, primeros acercamientos que posteriormente se convertirán en un aprendizaje formal; socialmente, se le enseña al niño a respetar reglas, convivir con otros de su misma edad, pero cada vez que el contexto cambia conforme a una línea de tiempo y un espacio determinado que involucra necesidad y constructos sociales.

Para el caso de la investigación, este “horizonte de expectativa” se encuentra en el papel de la formación universitaria, donde se consideran las bases importantes respondiendo al ¿qué seremos? Como profesionales, se enmarcan parámetros de formación, tanto formal como cotidiana. Una vez identificado el horizonte de expectativa se ubican

aquellos elementos que lo construyen y compararlo con el horizonte real, una vez que salen del espacio y tiempo determinado por su proceso de formación institucionalizada.

Se identifica este elemento también en el momento marcado como el nuevo empleo, cuando un sujeto comienza a escribir una historia o adquiere una posición nueva, puesto o rol, lo hace desde una expectativa y forma distintas ideas basadas en ¿qué desea que ocurra?

Un elemento más que se completa en la investigación desarrollada por la autora argentina, es la forma en que se debe acercarse al conocimiento o relato de nuestros compañeros de ruta y es a través de la biografía entre otros elementos que ella misma presenta como “los itinerarios biográficos, la vida cotidiana de las instituciones y las experiencias sociales y culturales, como un modo de leer los procesos de construcción histórica de la universidad” (Carli, 2012, p.25). La creación de escenarios laborales por los licenciados en docencia, intenta rescatar las herramientas propuestas, el itinerario biográfico, revisión de la vida cotidiana, la lectura de sus experiencias recordadas desde contextos sociales y culturales, es como seguir el mismo camino, pero con una meta distinta; mientras que Carli busca explicar la institución universitaria, en esta tesis se caracteriza el proceso de experiencia formativa que contribuye a la creación de escenarios laborales.

Hasta este punto se han mencionado los detalles que construyen la experiencia universitaria y desde donde se puede realizar el acercamiento a su interpretación, análisis y conocimiento. Pero falta una pieza en el rompecabezas, conocer de manera meticulosa qué es la experiencia para Carli (2012) con la intención de comprender cómo el concepto le da sentido a todo el constructor, alrededor de la idea de experiencia universitaria.

La relación entre las determinaciones históricas más generales que conforman la unidad de una época y las modificaciones que ellas suscitan en los marcos de la sensibilidad, las formas de la conciencia y los lenguajes que articulan el saber de sí de los contemporáneos ha sido un tema frecuentemente tratado en la filosofía, las ciencias humanas, la teoría política, la crítica del arte, la reflexión sobre la cultura. (citado por Carli, 2012, p.26)

Lo interesante en la definición que retoma Carli (2012) es “el saber de sí”, es decir, la experiencia parte justamente de ese elemento clave, se debe conocer el ser, la individualidad para construir los puentes entre elementos históricos y espacio. Uno de los logros de este enfoque, es el hecho de que “pone en cuestión una mirada generalista”. (Carli, 2012, p.26). El giro biográfico al que orienta Carli (2012), el tema de

la experiencia brinda la oportunidad de conocer estas lecturas individuales, así como los ciegos, escuchar su visión de un fenómeno en común, la pregunta es ¿qué factores influyeron para que obtuviera su primer empleo?, pero las versiones que darán respuesta a esa cuestión no generalizan que para todos es el mismo problema.

Aquellas particularidades son en las que se debe prestar atención y “capturar a través de la incursión en las historias individuales y colectivas de las narrativas” (Carli, 2012, p.26). Lo importante de este elemento es que, si bien, hasta este punto se ha discutido de un enfoque que matiza a la experiencia desde la individualidad, también existe la parte de la colectividad que involucra aquellos relatos alternos, los enriquecen, los justifican y es justo de esta forma en que ambos tipos de experiencia se convierten en una sola. Al visualizar la existencia de la experiencia colectiva, se da apertura a la experiencia individual, su unión es significativa.

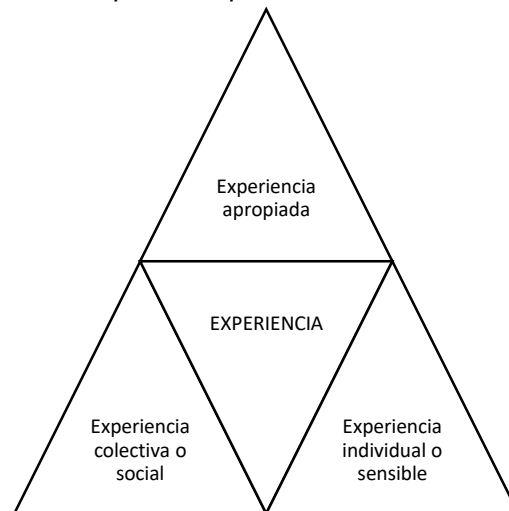
Retomando un poco lo mencionado por Dewey, en el que expresa como la experiencia se convierte en una “palabra de doble filo” refiriéndose a “es una palabra de doble filo en cuanto en su integridad primaria no reconoce división alguna entre el acto y el material, el sujeto y el objeto, sino que contiene a ambas en una totalidad no analizada todavía” (Dewey, 1948, p.12. Citado por Carli, 2012, p.28). Esto considera a la experiencia como una unidad entre lo colectivo y lo individual.

Son dos elementos que se convierten en su esencia, separarlos no es algo que se logre con facilidad, pero siguiendo al autor se convierte en necesario, de ahí su poder como arma de dos filos; “el interés no es detenerse en la experiencia acumulada o en los aspectos de la experiencia sensible, sino más bien ahondar en las apropiaciones” (Carli, 2012, p.28). Es interesante la nueva caracterización de la experiencia en un aspecto, trinitario; por un lado, la experiencia individual que se traslada a lo que se llama experiencia sensible, todo aquello que se siente individualmente; por otro lado, está la experiencia acumulada que se vuelve un símil de la experiencia social o colectiva, y el último referente es la experiencia apropiada, entendiendo a ésta como resultado de las dos anteriores.

El Gráfico 8 ayuda justamente a explicar la relación de las caracterizaciones de la experiencia, pero como se unifican, la parte superior de la pirámide está ocupada por la experiencia apropiada, debido a que tiene como base la experiencia colectiva o social y la experiencia individual o sensible; en el centro, aparece el concepto de experiencia

como elemento que se relaciona y se enriquece de las tres para terminar unificando todas las características en sí.

Gráfico 8
Vinculación y unificación de los tipos de experiencias



Elaboración propia basada en Carli, 2012, p.28

Un ejemplo que se relaciona con la investigación es que se genera una pregunta directa a uno de los egresados: ¿cuál es su experiencia más significativa durante su periodo de universitario? Tomando en cuenta que existe una experiencia colectiva, ya que los miembros de su generación tuvieron la misma tira de materias por lo que estudiaron los mismos contenidos y estuvieron en las mismas aulas con los mismos docentes; posteriormente, el egresado que conteste a la pregunta de manera personal vivió una experiencia sensible, tuvo un encuentro directo con lo ocurrido en ese salón, con esa materia y con el profesor.

Hasta este punto se tienen tres elementos: el colectivo, sensible y la apropiación. Al profundizar en la pregunta y generar un diálogo más cercano al sujeto, nos enteramos de que con el profesor que él considera que menos aprendió es el de Historia mundial, porque expresa que nunca entendió de que se trataba esa asignatura y se siente incapaz de aceptar un trabajo impartiendo esa materia ¿Qué se puede concluir que está ocurriendo? es algo complejo, la experiencia colectiva que se construye en grupo no siempre corresponde a la apropiación hecha de un suceso, porque en el momento en que se rememora un hecho específico se da cuenta que, hay muchos detalles que influyen en el aspecto de cómo significar esa experiencia apropiada.

La lectura entonces, que a la tesis interesa, es aquella que se desprende de esa experiencia apropiada y si bien, se busca involucrarse más con esos significantes de lo transcurrido en un tiempo y espacio, no se pueden perder de vista elementos como, el colectivo e individual que también influyen en ese constructo y no deben ser invisibilizados.

Se han revisado las conceptualizaciones de distintos elementos que Carli realiza para entender la experiencia en un tiempo y espacios definidos y desde un análisis del rol, pero una de las mayores utilidades de esta postura teórica es, justamente, la forma en que se lleva a cabo el análisis sobre la información, desde la forma para recabarla hasta el cómo trabajarla.

Si bien, la mirada está en lo que Carli dice son “fenómenos ordinarios de la vida cotidiana, en las prácticas desconocidas, en los espacios institucionales, en las dinámicas colectivas de la vida” (Carli, 2012, p.30). Es justamente la contribución para ampliar la visión a reconocer y estudiar esas dinámicas, al igual que sus prácticas en la investigadora que ya tiene identificadas, pero trasladando del escenario, meramente universitario, a los campos de formación continua, cotidiana y a lo que aparentemente es ordinaria.

La forma propuesta en la que pueden tratarse estos elementos es por medio de la “narrativa” utilizando la dimensión del lenguaje “procesos de producción de identidad e insistir en la naturaleza discursiva de la experiencia y en la política de la construcción” (Carli, 2012, p.30). Se trabaja entonces con la naturaleza discursiva de la experiencia; con la narrativa comienza el proceso en el que la interpretación de lo que cuentan los sujetos es materia prima con la cual trabajar, utilizando la interpretación propia de los significantes que componen la experiencia apropiada. Aunque hay una advertencia en el proceso:

desconfiar de la evidencia histórica de la experiencia para ahondar, en cambio, en su construcción mediada por el lenguaje y los discursos de la época [...] buscar parecidos de familia y articulaciones teóricas posibles entre enfoques que a primera vista plantean diferencias inconciliables [...] volviendo así a la experiencia como una categoría problemática (Carli, 2012, p.31)

Se debe pensar que estas evidencias históricas rescatadas de las experiencias, deben ser leídas tomando en cuenta elementos como el lenguaje y el discurso de la época desde la que narra y construye, así que, antes de realizar aseveraciones o conclusiones

solo con la palabra, se deben tomar en cuenta todas las aristas que construyen la lectura desde la experiencia.

4.5 La experiencia es “eso que nos pasa”

Se propone cerrar el apartado con la visión de Larrosa. Para este autor la experiencia vivida era parte medular de la vida y se refleja en la idea de que “igual que nuestro cuerpo necesita respirar, nuestra alma requiere la satisfacción plena y la expansión de su existencia en las reverberaciones de la vida emocional” (Dilthey, 1985, p.59). Pero debemos precisar, no todo lo que vivimos se vuelve experiencia, tanto lo que nos acontece, como las anécdotas no son lo mismo, ya que muchas de esas cosas cotidianas, no necesariamente pasan por un proceso de reflexión sobre “eso que nos pasa”. Utilizando esta frase, es que conectamos ahora con uno de los teóricos del trabajo de investigación, hablamos de Jorge Larrosa (2006) para él la experiencia es “eso que me pasa”.

Por lo tanto, nos detendremos un poco en entender a que se refiere, de manera inicial partimos de la división de la frase y solo retomamos tres elementos él: “eso” “me” “pasa”, pero ¿qué es lo que explica a través de estas palabras? Para comenzar el “eso” hace referencia a tres principios que él localiza: alineación, alteridad y exterioridad; primero, punto importante, la experiencia es eso-otro, totalmente ajeno a mí, fuera de mí, en lo anterior dicho es en lo que se resumen los tres principios en el reconocimiento de que la experiencia involucra la aparición de algo o alguien que se encuentra fuera mí, reconocimiento que es algo completamente distinto a mí, es ajeno.

Con respecto al “me”, también reconoce la existencia de tres principios: subjetividad, reflexividad y transformación, y realiza una puntualización, si bien la experiencia es algo externo, el lugar en que ocurre es justamente en el sujeto, volviendo así un tema cargado de subjetividad, ya que él se convierte en el espacio de interacción, provocando en él una dinámica de interacción. Así la experiencia, pero también él recibe algo de esa experiencia, provocando entonces una transformación, eso que le ocurrió repercute en sí, su actuar, su pensamiento, su comportamiento.

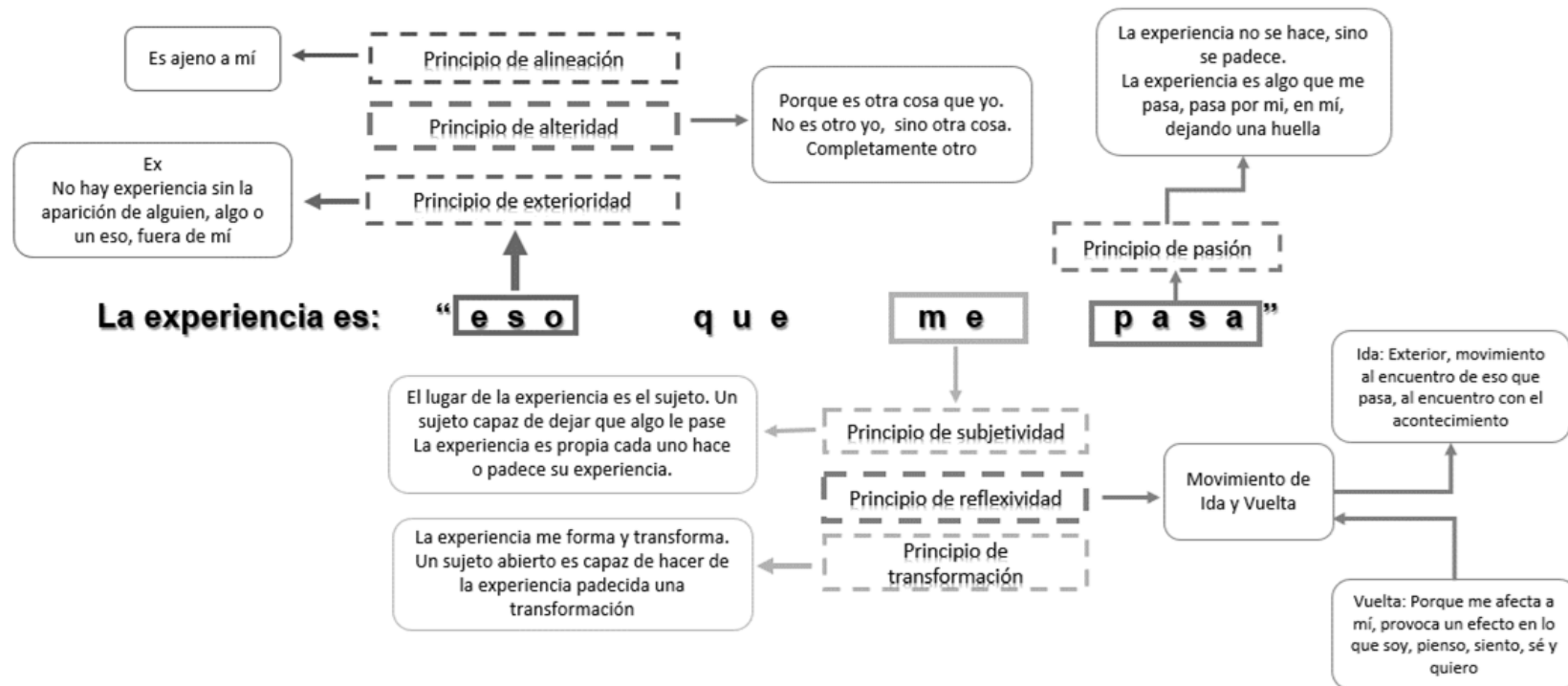
Lo que nos lleva al último elemento: la experiencia es eso que “pasa”. Larrosa hace mención al hecho de que el sujeto padece la experiencia, haciendo referencia no a una connotación negativa de la palabra, sino más bien al efecto de que le sucede al sujeto, camina, vive, esa experiencia, y ahí radica también la diferencia con una simple

anécdota, hablar de esta interacción es vivir un proceso reflexivo, de apropiación y también de transformación y formación. Si aquello que nos ocurre no deja una huella, entonces según lo propuesto por Larrosa (2003) no estaríamos hablando de una experiencia. A continuación, lo antes explicado se presenta en un esquema en el que se muestra este desarrollo de principios y conceptual.

Lo que podemos observar en el Esquema 5 es como cada uno de los principios que explican la composición decantan en dos hechos importantes para la investigación, uno en como la experiencia transforma al sujeto y como ese proceso de transformación decanta en un acto de formación, pero como decía ya Dilthey una formación que va más allá de paredes institucionales, la apuesta se centra en la interacción de todo lo exterior con el sujeto que se encuentra abierto a la posibilidad de que pase ese proceso de transformación y formación.

Esquema 5

¿Qué es la experiencia?



Fuente: Basado en Larrosa (2006), p. 81

4.6 Construcción de la categoría: Experiencia formativa

En la Antigüedad, vivían seis hombres ciegos que pasaban las horas compitiendo entre ellos para ver quién era el más sabio. Un día, discutiendo acerca de la forma exacta de un elefante, no conseguían ponerse de acuerdo. Como ninguno de ellos había tocado nunca uno, decidieron salir al día siguiente a la busca de un ejemplar, y así salir de dudas. Pronto se dieron cuenta que estaban al lado de un gran elefante. El más decidido se abalanzó sobre el elefante con gran ilusión por tocarlo. Sin embargo, las prisas hicieron tropezar y caer de bruces contra el costado del animal. “El elefante –exclamó– es como una pared de barro secada al sol”. El segundo avanzó con más precaución. Con las manos extendidas fue a dar con los colmillos. “¡Sin duda la forma de este animal es como la de una lanza!”

Entonces avanzó el tercer ciego justo cuando el elefante se giró hacia él. El ciego agarró la trompa y la resiguió de arriba a abajo, notando su forma y movimiento. “Escuchad, este elefante es como una larga serpiente”. Era el turno del cuarto sabio, que se acercó por detrás y recibió un suave golpe con la cola del animal, que se movía para asustar a los insectos. El sabio agarró la cola y la resiguió con las manos. No tuvo dudas, “Es igual a una vieja cuerda” exclamó. El quinto de los sabios se encontró con la oreja y dijo: “Ninguno de vosotros ha acertado en su forma. El elefante es más bien como un gran abanico plano”. El sexto sabio que era el más viejo, se encaminó hacia el animal con lentitud, encorvado, apoyándose en un bastón. De tan doblado que estaba por la edad, pasó por debajo de la barriga del elefante y tropezó con una de sus gruesas patas. “¡Escuchad! Lo estoy tocando ahora mismo y os aseguro que el elefante tiene la misma forma que el tronco de una gran palmera”.

Todos habían experimentado por ellos mismos cuál era la forma verdadera y creían que los demás estaban equivocados.

Cuento popular

El enfoque que ejemplifica el cuento se puede aterrizar en muchos escenarios de la vida cotidiana; en el caso de este apartado, su intención es mostrar la manera que del cómo los investigadores se acercan al gran elefante, que es la teoría. En el caso particular de la experiencia, cada uno de los apartados desarrollados, muestran algunos de los enfoques en que los teóricos han realizado un acercamiento hacia la lectura de la experiencia, cada uno de los ciegos tocó una parte del gran elefante [teoría] porque era imposible con sus manos poder abarcar el todo. Manen (2003) dio una lectura desde la experiencia vivida con un enfoque fenomenológico que logra aterrizar en el escenario pedagógico, pero desde la idea de que la experiencia ocurre de manera individual. Es una parte del todo.

La construcción que presenta Manen (2003) con la conceptualización del mundo de la vida, es importante para la investigación, debido a que según la propuesta se puede encontrar la definición de experiencia individual en cada uno de los lugares que formaron a los egresados de la Licenciatura en Docencia del ICE, y a través de entrevistas, los involucrados detallan cada uno de estos elementos existenciales se podría entender su formación como estudiante, hijo, y trabajador. Lo que parecía entonces, una definición que lleva a conocer la totalidad de mundo ahora permite hacer una lectura sobre la creación de la experiencia a través de la formación. Para precisar a través de la siguiente tabla se

muestra como cada uno de los existencialistas aporta detalles en los ambientes de formación detectados por los sujetos, según observaciones realizadas:

Tabla 21
Elementos Existenciales

		Espacio vivido	Cuerpo vivido	Tiempo vivido	Relación vivida
Refleja él ¿cómo se siente en cada uno de los escenarios y elementos?					
Mundo de la vida (Escenarios de formación)	Familia	Estado Colonia	Hijo/padre/esposo	Edad	Padres hermanos
	Escuela	Universidad Posgrado Institución de formación continua	Estudiante	Generación	Compañeros maestros administrativos
	Trabajo	Giro de la empresa Sector público o privado	Empleado	Primer empleo Listado de empleos	Jefe Compañeros Subordinados

Fuente: Elaboración propia a partir de Manen, 2003

La Tabla 21 explica la forma en que estos elementos aportan a la investigación un panorama que ayuda a construir un mapa de la experiencia formativa que cada sujeto ha vivido, brindando piezas de información clave sobre todos los aspectos que es posible rescatar, gracias al planteamiento de coordenadas que enmarcan la posibilidad de encontrar esa información.

La experiencia formativa entonces, se define como el cúmulo de vivencias que contribuyeron en el sujeto para formar en él bases que lo lleven a tomar decisiones sobre su futuro y forma de vida; importante entenderla, ya que de ella se desprenden las posibilidades de la construcción de escenarios laborales.

Puntualizando se debe mencionar que la investigación está compuesta por dos categorías: la experiencia formativa y escenarios laborales. Con Manen (2003) se presentan los elementos que componen esta experiencia formativa, la cual se encuentra dividida en las dimensiones que ayudaran a profundizar en el análisis y de estas se desprenderán los indicadores para la formulación de un instrumento que ayude a obtener la información necesaria para lograr reconstruir la experiencia de cada uno de los sujetos involucrados en esta investigación. La siguiente Tabla 22 describe a la categoría y las distintas dimensiones:

Tabla 22
Descripción de categoría

Experiencia formativa (individual)	
Dimensiones	Formación escolar
	Formación desde la cotidianidad
	Transición de estudiante a trabajador
	Vida laboral

Elaboración propia retomando a Manen,2003

La Tabla 22 refleja la distribución de la teoría de Manen, enlazándola con la información de los colaboradores. Recapitulando, los egresados de la Licenciatura en Docencia del ICE-UAEM han logrado posicionarse en un escenario laboral, cabe hacer mención, que el espacio en el que se encuentren trabajando no se limita al campo educativo, ya que se pretende localizar elementos que les permita posicionarse en un trabajo.

Sin embargo, la lectura de la experiencia formativa de estos sujetos está localizada en cuatro dimensiones; cada de una de ellas se involucra con el proceso vivido por los egresados y de las cuales se pretende identificar aquellas herramientas, estrategias, competencias y habilidades, que hoy en día son parte de una carrera laboral exitosa en ámbitos educativos o diversos. Cada una de estas dimensiones se encuentra caracterizada por los elementos que Manen ya había localizado en su investigación; el mundo de vida y los elementos existenciales.

En la dimensión, formación escolar, los egresados cuentan con una trayectoria académica que no se puede omitir en la investigación, si bien, todos son miembros de una misma carrera universitaria y pertenecen a una generación particular, el realizar la investigación solo pensando en su formación universitaria sería cerrar el panorama y dar por hecho de que fuera de las paredes de la UAEM no aprendieron nada. Por ello se pretende encontrar elementos de formación escolar anterior o continua que hayan despertado en los sujetos algún interés por disciplinas o áreas de conocimiento diferentes a su carrera universitaria, ejemplo de ello, puede darse el caso de egresados que tengan una doble carrera universitaria o carrera técnica que le permitió trabajar como administrador en una empresa telefónica, su formación académica coincide en tiempo y espacio con los demás sujetos miembros de su grupo de la Licenciatura, pero el aspecto relacional fue distinto y eso ayudo a que se creara una fuente de empleo no proyectada, quizás, de manera inicial, pero que ahora le funciona.

La dimensión formación desde lo cotidiano, se ubica en el mundo de vida familiar, pero con relación estrecha-colateral con la escuela, los sujetos tienen una vida dentro y fuera de las instituciones formadoras, llámese familia, grupo de amigos, grupos de estudio, entre otros, que terminan en muchos casos aportando elementos formadores de herramientas o habilidades concretas, las cuales permiten el desarrollo integral de los individuos; por ejemplo, aquel que en su juventud aprendió del negocio familiar, en el que ha invertido tiempo y atención y ahora que ha concluido su educación universitaria, decide iniciar su carrera laboral en ese negocio en lugar del ámbito educativo.

Esta dimensión también se encuentra estrechamente ligada con el elemento vital de la relación vivida, en muchas ocasiones las relaciones que los sujetos construyen a lo largo de su vida son las que suelen propiciarles oportunidades para trabajar sin tantos requisitos, principalmente, sin experiencia. Estas relaciones tienen distintos escenarios donde pueden generarse, como es la familia, los amigos, hasta grupos religiosos o equipos deportivos; lo importante de ellos, es justamente, identificar si tienen un vínculo entre el sujeto y su trayecto laboral.

En la dimensión de transición, desde estudiante a trabajador, la identificación de los roles que desempeña cada individuo es crucial, debido a que habla de un sentimiento de pertenencia y a propiciación del rol, cuando un sujeto es estudiante se prepara para ser maestro; pero si en el transcurso de la carrera no termina de identificarse, sentirse, visualizarse como tal, lo más probable es que terminando busque alternativas distintas a ese campo laboral. Por el contrario, un sujeto que inicia su trayecto laboral fungiendo como asistente de investigación puede determinar que alejarse de la tarea docente sea lo mejor y buscar un espacio como investigador. Lo importante es que cuando el sujeto vive este cambio de rol dentro de una transición, como ser egresado y el primer empleo establece que su lugar adecuado, al menos por el momento, es en el que labora; puede ser que coincidan o no, la importancia de la transición es la identificación con el rol y los elementos que ayudan a concretar esta construcción del sí.

Por último, la dimensión laboral, aparece una vez que se identifica a los sujetos y el lugar en el que se encuentran laborando, es el momento de prestar atención también en la vida laboral, se habla entonces, del elemento del tiempo vivido. Puede ser que un sujeto que, en el trayecto del egreso, hasta el encuentro de la entrevista para esta investigación, haya

tenido un solo trabajo de tres meses y, por ejemplo, otro sujeto que ha permanecido en el mismo trayecto en un mismo trabajo. El determinante para el investigador no radica en la cantidad de tiempo, sino más bien en la manera en que los individuos vivieron la experiencia laboral.

Existen egresados que llevaban más de tres años trabajando como maestros en maternal, pero también se cuenta con la anécdota de profesores que solo duraron una semana en dicho nivel escolar; ambos egresados tuvieron la misma preparación y pertenecen a la misma generación, entonces ¿en qué radica el cambio? Es justo lo que a través de las narraciones se quiere descubrir, el sentir y vivir del tiempo, llámese eterno o breve, según sea la descripción del entrevistado.

A partir de las cuatro dimensiones: formación escolar, formación desde lo cotidiano, dimensión de transición y la dimensión laboral, se pretende vincular entre la teoría, el conocimiento empírico sobre la problemática y el campo de trabajo, mediante un cuestionario que funcione de filtro para encontrar las historias de egresados que han creado escenarios laborales alternos o apropiados para su desarrollo integral en cualquier ámbito productivo. Si bien, con Manen (2003) y su experiencia formativa se localizan elementos que ayudan a la formulación de las dimensiones, sin embargo, es necesario profundizar en la segunda categoría, escenarios laborales; para ello se acude a Dubet (2010).

El autor explica que la experiencia se desarrolla en dos sentidos; el primero menciona que “la experiencia es una manera de sentir, de ser invadido por un estado emocional lo suficientemente intenso como para que el actor, al tiempo que descubre la subjetividad personal, no se sienta ya dueño de sí” (Dubet, 2010, p.86). El autor pone como ejemplo la religiosidad, cuando un sujeto tiene un encuentro cercano con su elemento espiritual tiende a mirarse a sí mismo, a identificar su sentir, la manera en que ve las cosas y como estas se modifican, conforme adquiera o se adhiere a una nueva forma de vida. Importante observar como estos momentos de sucesos claves se enlazan con la historia de la persona.

El segundo sentido otorgado a la experiencia “una actividad congenita, una manera de construir lo real y, sobre todo, de “verificarlo”, experimentarlo” (Dubet, 2010, p.86). Aprender de las experiencias es algo recurrente en los consejos que dan las personas mayores, cuando algo le sucede a alguien, como, por ejemplo, tocar una sartén caliente,

ese acontecimiento requiere procesar una información y emite una alerta en el cerebro si se pretende volver a hacerlo; es decir, acciones, procesos mentales y aprendizajes. Estos dos sentidos ayudan a comprender la manera como se da la construcción de la experiencia social, no es un proceso fácil, no todo es experiencia, sino más bien, los sentidos demuestran que es algo selectivo.

Después de la revisión sobre la experiencia individual, se resalta ahora la idea del autor sobre el rol laboral a partir de la experiencia individual que se convierte en colectiva.

El concepto de escenarios laborales se formula a partir de la revisión realizada con Dubet (2010) en él se encuentra una orientación dirigida a la manera en que la experiencia se construye desde una mirada colectiva, pero lo más importante es como la mirada colectiva conforma al rol laboral, y la manera en que se construye el papel que los sujetos desempeñaran en el ámbito laboral; principalmente, como a partir del análisis de los constructos externos se conforman reglas y normas que construyen los perfiles laborales; ejemplo de ello, en educación básica se ha comenzado una actividad que se llama “tutoría entre pares”, la cual consiste en que algunos de los docentes que cuentan con una trayectoria consolidada enseñan a los tutores de nuevo ingreso a acoplarse a su campo laboral, les dan consejos, técnicas y asesorías, al igual que soporte. Es una manera de caracterizar el rol y muestra clara de cómo la experiencia individual, que se transforma en colectiva al momento en que se socializa, conforma las principales normatividades que rigen las acciones de los sujetos.

En el Gráfico 9 se muestran los elementos que componen el “rol laboral”: en primer lugar, la experiencia individual que vive una transformación importante en el momento en que es socializada; porque el segundo paso una vez que se comparte lo que se vive, es destacar las historias de éxito y fracaso para así elaborar normas y reglas que ayuden a definir acciones y decisiones correctas; la mirada colectiva va perfilando los roles; en específico, el laboral.

Gráfico 9
Elementos del rol laboral



Fuente: Elaboración propia basado en Dubet, 2010

Se puede definir entonces que el rol laboral es una construcción a partir de las experiencias individuales de éxito o fracaso que definen o determinan la manera de actuar o accionar ante una determinada profesión o empleo, bajo la mirada del colectivo. El colectivo cobra importancia, ya que avala y legitima el campo profesional y los roles.

Tabla 23
Construcción del rol laboral

	Experiencia individual	Mirada colectiva	Normas	Reglas
Docente	¿Qué significa ser maestro para mí?	¿Cómo crees que es un maestro?	Normatividades sobre la educación:	Reglamento escolar
	¿Cómo sé que soy maestro?		Art. 3 Constitucional Ley General de Educación (Nacional y estatal)	

Fuente: Elaboración propia como interpretación de Dubet, 2010

La Tabla 23 muestra justamente como una profesión o cualquier empleo, se alimenta de distintos enfoques que configuran la definición de experiencia desde la visión de Sandra Carli (2012) Ella retoma el aspecto de la experiencia, ¿cómo debe ser tratada? Su enfoque está compuesto de la construcción histórica, que es analizada, vivida y observada hasta ser apropiada por los sujetos o por el sujeto. Se habla entonces de que la experiencia se alimenta de aspectos personales, colectivos y de los anteriores, decide que apropiarse y que olvidar. Es pertinente aclarar que esta segunda categoría de escenarios laborales cuenta con las mismas dimensiones que se desarrollan en la primera, la experiencia

formativa; pero hay una precisión, la lectura de cada una de las dimensiones no se realiza desde la individualidad de los sujetos, sino más bien, desde la visión que la colectividad logra impregnar en el caso de la dimensión escolar.

Tabla 24
Lectura de las dimensiones

Categorías	Lectura de la experiencia desde	Dimensiones
Experiencia formativa	Individual	Formación escolar
		Formación desde la cotidianidad
Escenario laboral	Colectiva	Transición de estudiante a trabajador
		Vida laboral

Fuente: Elaboración propia a partir de Manen,2003

Formas de materializar la experiencia básicamente a través del lenguaje, por ende, la narrativa. Carli (2012) muestra una oportunidad de explorar, abre una ventana para conocer una institución, pero principalmente una dinámica dentro de las escuelas, la manera de relacionarse, aspectos que enriquecen el conocimiento. La autora marca una diferencia entre la experiencia pasada y presente; algo muy similar a lo que es el segundo sentido, es decir, la experiencia pasada que se nutre de conocimientos actualizándose.

Según lo discutido previamente, la experiencia es individual, pero tiene un constructo colectivo y también puede ser desde la experiencia “el otro”. La forma en como aparece la figura del otro y lo hace desde el escenario de la pedagogía es “aquel o aquella alumna, aquellos o aquellas alumnas cuyos modos de ser, de moverse, de mirar, de sentir, de oír, de escuchar, de expresarse, le afrentan a su metodología, su didáctica y su concepción de la relación educativa en forma de problemas” (Pérez, 2010, p.47). En este sentido, cuando alguien es maestro prepara una secuencia de los contenidos que enseñará y en el momento en que se encuentra organizando, está justamente, creando la imagen del otro, pensando en las necesidades y realidades que los demás requieren; el trabajar con alumnos es una experiencia que da a los docentes bases para determinar cómo interactuar.

Para Pérez (2010), es necesario destacar en todas las narrativas la existencia de un “otro” que complementa o que se vuelve testigo de la narración. De hecho, “aparecen hoy, esos otros y otras, en nuestras ciudades, en nuestras escuelas, en nuestras vidas, en un desorden del presente que hace de los tiempos de los y las demás, tiempos sin historia,

que hace del desorden de nuestro presente un desorden sin historia (...) hemos dejado al tiempo solo por no escuchar la experiencia” (Pérez, 2010, p.49).

En este sentido, el otro está inmerso, convive con nosotros, interactúa y en muchas ocasiones, condiciona o enriquece las experiencias; se concluye que, a pesar de estar siempre con nosotros, no es tan fácil de entender, ni el dar cuenta de la existencia de una historia, algo que según la autora hace ver que es olvidado, dado que tomar el papel protagónico nuestros “otros” solo aparecen, tienen voz y voto en el momento en que los creamos e incorporamos a ello.

Para que el juego esté completo, el ajedrez debe contener todas las piezas y saber que cada uno de ellos funge un papel importante en el desarrollo de la creación de conciencia de sí, la experiencia se trata entonces de “la unidad entre saber y hacer, pensar y sentir” (Pérez, 2010, p.53). Desde este punto de vista, es posible visualizar a alguien más en la relación vida y experiencia, denominado “el otro”. Es en estos elementos que se construye la experiencia, como un concepto clave para el trabajo de investigación documental y de campo.

En el marco del objeto central de investigación, respecto a los elementos de la experiencia formativa que crean escenarios laborales para los egresados de una licenciatura en particular, Forster (2009), se cuestiona si lo que sucede es experiencia, o si es posible leer sobre lo que es la experiencia. En este contexto, el investigador se pretende acercar a ella se debe remitir a la vida, y a la particularidad de una existencia, es decir, volver narrativa de ello.

“La acumulación, los años, el paso de la vida se vuelven experiencia” (Forster, 2009, p.122), por lo que el pasado es la acción de remitir, recordar, construir historia, buscar respuestas en la acumulación de elementos, es decir, entre más años pasen o más aventuras, acciones y decisiones tomen los sujetos más aprendizajes tendrán y, por ende, más conocimientos que se transformarán en la creación de un sujeto más sabio.

Por ello, podemos puntualizar las definiciones bajas las cuales estamos entendiendo tanto a la experiencia formativa como al escenario laboral.

La experiencia formativa es un proceso individual en el que se ayuda a crear el sí, un sujeto que se construye a partir de un cúmulo de interacciones del que forma parte, considerando que la única forma en la que se puede acercar un investigador a ese conocimiento adquirido por las personas a lo largo de los años es a través de la narrativa.

En todo caso, la experiencia se vive, se siente, se aprende; el investigador se aventura a conocer todo aquello que el otro quiera contarle sobre su forma de leer la vida o un acontecimiento en particular; en el caso de esta investigación, todo se concentra en un aspecto, en términos del hombre que se transforma y pone en práctica todos aquellos elementos que a lo largo de su vida lo han ido alimentando hasta convertirlo en lo que hoy es, el rol que tiene en su vida.

Sobre la metáfora que utilizamos para ejemplificar este hecho es la imagen del escenario, entendido de manera coloquial como una plataforma en la que diferentes actores, se desenvuelven en episodios de una obra o un espacio en el que lo cotidiano y extraordinario se exponen ante la vista de un público. Cada escena es ese trayecto de vida que buscamos resaltar o en algunos casos que también tendemos a olvidar, episodios a los que decidimos cerrar el telón.

Después de la revisión que hasta este momento llevamos, se definieron las dimensiones y categorías bajo las cuales trabajaremos el análisis de resultados, quedando construidas de esta forma: dos categorías principales que de manera transversal se mantienen presentes durante todo el trabajo de investigación, escenario laboral y experiencia formativa. Posteriormente de ellas surgen cuatro dimensiones bajo las cuales se realizará el análisis, retos para integrar un escenario laboral, estrategias generadas en la creación de escenarios laborales, elementos significativos de la experiencia formativa y huellas de la experiencia. Tal como se presenta en la Tabla 25

Tabla 25

Distribución y correspondencia entre categorías, dimensiones con objetivos y preguntas de investigación

Categorías	Dimensiones	Preguntas investigación	de Objetivo general	Objetivos particulares
Escenario laboral	Retos para integrar un escenario laboral	1.- ¿Qué retos enfrentó el egresado de la Lic. en Docencia del ICE-UAEM para poder construir un escenario laboral y como logro afrontarlo?	1.- Analizar los aspectos más significativos de la experiencia formativa de los egresados de la Licenciatura en Docencia del ICE-UAEM que han incidido en la creación de sus escenarios laborales.	2.- Identificar los retos a los que se enfrenta el egresado de la Licenciatura en Docencia del ICE-UAEM y las alternativas a las que recurrió para apropiarse de su escenario laboral.
	Estrategias generadas en la creación de escenarios laborales			
Experiencia formativa	Elementos significativos de la experiencia formativa	2.- ¿Cuáles son los elementos más significativos de la experiencia formativa que el egresado de la Lic. en Docencia del ICE-UAEM reconoce en la creación de escenarios laborales?		3.- Explicar los elementos de la experiencia formativa del Licenciado en Docencia del ICE-UAEM que le permitieron crear su escenario laboral actual
	Huellas de la experiencia			

Fuente: Elaboración propia

Finalmente, la construcción teórica de los conceptos sobre experiencia formativa y escenario laboral nos ayudan a marcar las directrices sobre los elementos que debemos buscar para poder construir una respuesta a las preguntas de investigación y los lineamientos para poder llegar a concretar los objetivos planteados desde un inicio. El siguiente capítulo entonces traslada dichas conceptualizaciones al trabajo de campo, el escenario vivencial en el que convivieron nuestros compañeros de ruta, tanto con sus procesos formativos como con el mercado laboral.

CAPÍTULO 5 RUTA METODOLÓGICA

*Los científicos dicen que
estamos hechos de átomos,
pero a mí un pajarito me contó
que estamos hechos de historias.
Eduardo Galeno (2012)*

Al iniciar la investigación, presentamos como objetivo general analizar los aspectos más significativos de la experiencia formativa de los egresados de la Licenciatura en Docencia del ICE-UAEM que han incidido en la creación de sus escenarios laborales. Conforme han transcurrido los semestres y gracias a la revisión y clarificación de conceptos como experiencia formativa y escenario laboral, nos acercamos a dos grandes categorías y su relación con nuestro estudio, y ellas fueron las que nos ayudaron a caracterizar el fenómeno que deseábamos conocer, lo que nos llevó a identificar los pasos de lo que llamamos ruta metodológica.

El cual a lo largo de las siguientes páginas será explicado a través de seis apartados, el primero muestra una lectura de la realidad desde el enfoque cualitativo, para posteriormente en el segundo apartado, identificar como por medio del paradigma hermenéutico y su vínculo con lo histórico se puede obtener una construcción de la experiencia; en el tercer apartado se retoma el método narrativo-biográfico como la clave para la construcción de las historias o relatos de los sujetos, el cuarto apartado es un recuento de los pasos recorridos con la finalidad de ubicar y elegir las experiencias en las que se hacía manifiesto el fenómeno que pretendíamos conocer, el quinto apartado habla de la primera interacción directa con nuestros colaboradores por medio de la aplicación de un cuestionario y cerramos en el sexto apartado con el encuentro directo con la experiencia formativo a través de la entrevista.

Seis apartados que logran describir la forma en que se identificaron y desarrollaron uno a uno los pasos en la búsqueda de respuestas y localización de puentes entre las categorías experiencia formativa y la creación de escenarios laborales. Cabe precisar que la experiencia formativa se entiende como un proceso vivencial del que cada sujeto es partícipe, el cual aporta elementos que enriquecen sus procesos de formación y que terminan por definir la mayor parte de decisiones en su vida. Por otra parte, el escenario laboral es un espacio en el que los sujetos se desenvuelve consiguiendo un ambiente en el

que se desarrollen sus capacidades y habilidades aportadas por la experiencia formativa hasta sentirse satisfecho y en el lugar correcto.

5.1 La realidad desde un enfoque cualitativo

El primer elemento a considerar es el enfoque cualitativo. Esta decisión se tomó con base a que dicho enfoque obedece a una lectura de la realidad adecuada para lo que pretendemos conocer a través de nuestra investigación, tal como se explica:

Fundada en una posición filosófica que es ampliamente interpretativa en el sentido de que se interesa en las formas en las que el mundo social es interpretado, comprendido, experimentado y producido. Basada en métodos de generación de datos flexibles y sensibles al contexto social en el que se producen. Sostenida por métodos de análisis y explicación que abarcan a comprensión de la complejidad, el detalle y el contexto (Vasilachis, 2009, p.26).

Como se mencionó, una mirada cualitativa permite enfocar la atención en la interpretación del mundo social, su comprensión se realiza a través de la experiencia directa de los sujetos, de ahí que los datos que se obtengan cuenten con una cualidad, la de ser sensibles al contexto social; esto brinda la posibilidad de conocer y comprender la complejidad entre las conexiones de los sujetos y la experiencia.

En esta investigación, el interés se centra en conocer la experiencia que surge como resultado de un proceso formativo que involucra la cotidianidad en el actuar de las personas. Cabe señalar que se entiende por proceso formativo aquello que se da en todo momento de la vida en el día a día. Lo que puntualiza la investigación es la ruptura de la idea de que la formación solo se adquiere en las escuelas, abriendo así la posibilidad de mirar cómo se pueden obtener elementos formativos que logren mostrar la percepción de sujetos sobre el cómo, dónde y desde dónde se han apropiado de dichos elementos.

Esa información señalada se convirtió en datos para la investigación, los cuales tienen una vinculación con la subjetividad, de ahí la necesidad de poner atención y cuidado en su tratamiento. Acerca de este aspecto una propuesta importante e inicial sería el conocer las características del dato cualitativo para identificarlo y determinar de manera más adecuada:

- a) La inmersión en la vida cotidiana de la situación seleccionada para el estudio.
- b) La valoración y el intento por descubrir la perspectiva de los participantes sobre sus propios mundos.

c) La consideración de la investigación como un proceso interactivo entre el investigador y esos participantes, como descriptiva y analítica que privilegia las palabras de las personas y su comportamiento observable como datos primarios (Vasilachis, 2009, p.26).

Tal como lo presenta Vasilachis (2009), la generación de un dato cualitativo y sus rasgos característicos cobran sentido debido a que están situados en la vida cotidiana de los sujetos, sus prácticas, vivencias y todo aquello que parecería ser parte de momentos sin importancia o impacto; lo interesante aparece al percatarnos de que esa información tiene otro ángulo: Lo trivial o sin importancia en algunas historias de vida se transformó en la posibilidad de cambio. Un ejemplo de ello lo encontramos en testimonios como el que nos aportaron los pilotajes del instrumento; sucesos, como el regalo de música en inglés, se volvieron tan significativos que despertaron en el sujeto la pasión por los idiomas. Algo tan común, como un presente entregado por un padre, consiguió despertar en el sujeto las habilidades que lo llevaron a considerar un nuevo escenario profesional.

El tercer aspecto que se desarrolla habla sobre un proceso de interacción que debe darse entre el investigador y el participante, se centra la atención en palabras de las personas. Nuestra propuesta se vinculó con la idea de recuperar la experiencia formativa, por lo tanto, se pretende crear conciencia de que los datos que buscamos son aquellos con una condicionante, la interacción que Vasilachis (2009) menciona, la importancia de la palabra del sujeto, lo cual finalmente se volverá clave para el éxito en lo que pretendemos responder.

De una manera más puntual, podríamos decir que el enfoque cualitativo es una “investigación que produce hallazgos a los que no se llega por medio de procedimientos estadísticos u otros medios de cuantificación” (Strauss, 2002, p.12), ya que si bien trabajar desde lo cualitativo no es de ninguna manera demeritar los datos concretos, en el caso de la investigación que se ha pretendido formular, se busca una oportunidad para profundizar y adentrarnos en el conocimiento de la complejidad en la creación de experiencias, a través de una concepción del mundo social, que finalmente también se vuelve parte del constructo subjetivo e interpretativo.

5.2 La construcción de la experiencia desde el paradigma hermenéutico y su vínculo con lo histórico

Como paradigma retomamos un elemento que ya se había mencionado en el capítulo teórico, pero en el que deseamos hacer hincapié, el papel de la hermenéutica como paradigma, orientado a los aspectos sobre la interpretación. Su origen se encuentra “en la interpretación bíblica, incluía no solo un análisis gramatical, sino también un análisis del contexto histórico” (Sandín,2003,p.59) de tal manera que el aspecto interpretativo e histórico son elementos que complementan la visión que se tiene sobre el fenómeno o problemática a estudiar, si bien, la investigación cualitativa nos permite trabajar con datos subjetivos, es de señalar esa misma apertura sobre los temas o elementos a tratar que nos exigen poner atención en los recursos para lograr un entendimiento e interpretación de las realidades que pretendemos conocer.

La pretensión de la verdad hermenéutica ha permitido al intérprete rastrear la experiencia de la verdad, buscarla, indagar sobre ella como práctica realizable de cada persona, como el arte de interpelar, conversar, argumentar, preguntar, contestar, objetar y refutar; derogando de una manera lógica el discurso unívoco que nos está siguiendo en la actualidad (Arráez, Calles y Moreno, 2006, p.177).

El paradigma hermenéutico permite entonces, ver a la experiencia desde la construcción de una verdad a través del diálogo. Un elemento primordial en este camino metodológico que hemos planeado es la búsqueda de estos elementos que construyen los argumentos, pero que también completan el trabajo en el que se reconstruyen esas verdades la cuales nos ayudan a conocer los testimonios. Algo más que se pretende hacer notar es el hecho de que toda construcción hermenéutica contiene un elemento histórico-contextual que permite la total comprensión y entendimiento en su análisis:

Entender el mundo es también conciencia histórica del orden que se produce entre las tradiciones y de la distancia que se da entre ellas, como parte de una determinada realidad histórica y social. Esto supone que cualquier conocimiento de las cosas viene mediado por una serie de prejuicios, expectativas y presupuestos recibidos de la tradición, que determina, orienta y limita la comprensión (Arráez, Calles y Moreno, 2006, p.178) la frase clave se encuentra al inicio de la cita: entender el mundo. La hermenéutica y lo histórico son esa opción para reconstruir y construir el mundo, brindando al presente trabajo una lectura de la realidad desde el sujeto y su visión; entrando al juego conceptual el término de mundo.

Existe un refrán popular que hace alusión al hecho de que cada sujeto [cabeza] es un mundo, cada uno alimenta su estructura con percepciones y capturas de momentos, por ello, podríamos decir que es ambiguo el término, tratándose de impresiones individuales, de ahí la importancia de no perder de vista que cada época está determinada por los sujetos que la conforman y caracterizan.

Es así como a través del aspecto histórico, el investigador “intentará rastrear información detallada sobre el contexto histórico, entendido desde las múltiples perspectivas del conflicto social, cultural, de género, simbólico y religioso” (Vasilachis, 2006, p.193), cada una de las opiniones de los sujetos tiene en sí los elementos que nos ayudarán a hilar el entretejido de vivencias, por lo tanto, y justamente, conoceremos al ser a través de la historia para identificar su construcción de los momentos (experiencias) pero también en los aspectos simbólicos y significativos.

De ahí que, en su conjunto lo hermenéutico-histórico, sirvió como esa guía que nos ayudó a presentar el contexto, momento, época, generación, lugar, tiempo y decisiones, para comprender los enlaces, coyunturas, aciertos y dificultades. La vinculación de estos dos elementos se volvió pieza clave en la caracterización de la vida misma, todos los días la Historia, con mayúscula, se alimenta y edifica a través de la historia desde la cotidianeidad, dando así una visión de proceso, de ahí la justificación del porqué utilizar herramientas como el paradigma hermenéutico que nos ayuda a trastocar los elementos significativos de esos momentos diarios.

No debemos perder de vista que la construcción del ser se lee como el resultado de un proceso experiencial y formativo, el recuento de ese proceso es el que nos ayudará a matizar los momentos coyunturales y claves, por ende, necesitamos la hermenéutica para interpretar, pero lo histórico para contextualizar y caracterizar. Ambas visiones son las que nos motivan a decir que esa construcción la pretendemos plasmar utilizando el método narrativo-biográfico.

5.3 Contar para construir historia: narrativa-biográfica

El hombre ha creado distintas formas de transmitir los conocimientos que la experiencia le ha enseñado, uno de ellos ha sido a través del habla, utilizando con ello, la tradición oral. Tomando este acto como principio, es que comenzaremos a explicar la importancia de la comunicación, utilizando la narrativa como el inicio de esta cimentación.

El interés se centra en cuestiones subjetivas y asuntos vitales, obtenidos a través del relato que, como modo de conocimiento, permite captar la riqueza y detalles de los significados en los asuntos humanos (motivaciones, sentimientos, deseos o propósitos) que no pueden ser expresados en definiciones, enunciados factuales o proposiciones abstractas, como hace el razonamiento lógico formal (Sabariego, Massot y Dorio, 2014, p. 325).

De tal manera que, como resultado de la reconstrucción histórica y el sentido hermenéutico, se obtiene un escrito que tiene una textualidad expresada por los sujetos que deseen participar en nuestra investigación, entonces, ese aspecto de reconstrucción se hará a través de lo contado, lo interesante que presenta Sabariego (2014) es la posibilidad para poder rescatar aquello que no siempre está manifiesto y depende de aspectos interpretativos.

Los fundamentos teóricos del método biográfico que proponen la articulación de lo socio histórico y de lo individual, así como sus postulados metodológicos que dejan al narrador la libertad de seleccionar en su historia lo que le parece pertinente de decir para construir su relato de vida, promueven un quehacer interdisciplinario (Vargas, 2000, p. 118).

También una manera de reconocer esa construcción de individualidad es a través de la narración e integración de la sociedad, es un enlace que demuestra una configuración mutua. Para la presente investigación es importante puntualizar el lugar que ocupan la narración y la biografía; el hecho de que se iniciara con un paradigma hermenéutico habla de cómo buscamos priorizar la visión de que la narración es la que construye la experiencia y junto con ella, la realidad de cada sujeto. Para ello, la propuesta está enfocada en una narrativa-biográfica como opción válida para lograr la reconstrucción que nos ayude a recabar las experiencias y todos los detalles que comprenden la singularidad de los relatos de cada individuo.

Expresa la dimensión emotiva de la experiencia, la complejidad, relaciones y singularidad de cada acción; frente a las deficiencias de un modo atomista y formalista de descomponer las acciones en un conjunto de variables discretas. Como modo de conocimiento, el relato capta la riqueza y detalles de los significados en los asuntos humanos (motivaciones, sentimientos, deseos o propósitos), que no pueden ser expresados en definiciones, enunciados factuales o

proposiciones abstractas como lo hace el pensamiento lógico-formal (Bolívar, Domínguez y Fernández, 1998, p.4).

La narrativa, como lo expresan los autores, brinda la posibilidad de reconocer, ubicar y detallar lo que llaman “asuntos humanos”. Ellos son los que nos interesan en la investigación y se pretende que cada sujeto, a través de un diálogo, pueda compartirnos, para conocer lo que hemos llamado ya en repetidas ocasiones, su experiencia formativa.

La gente cuenta sobre la vida personal o docente, hablan de lo que hacen, sintieron, les sucedió o las consecuencias que ha tenido una acción, siempre contextualmente situados en relación con otros: no desde un yo solitario o imparcial (Bolívar, Domínguez y Fernández, 1998, p.6).

Tal como se menciona, una de las riquezas de lo que la gente habla, cuenta y expresa es la oportunidad que nos brinda para conocer los hechos, la relación de lo que sucedió y, sobre todo, los elementos que volvieron esos momentos cotidianos en coyunturales, con los que podemos identificar la narrativa, entonces, retoma el habla, pero le da sentido, significado y valor.

En este punto, se considera pertinente puntualizar lo que se entiende por elementos conceptuales como el relato y la narrativa, tal como lo menciona Bolívar (2016) “una cosa es la vida vivida y otra hacer de la vida una historia” (p.254) Retomando esta idea, precisamos que el relato y la narrativa no son sinónimos, ni mucho menos conceptualizaciones parecidas; el relato, si bien rescata la voz de los sujetos, se reduce justamente a la enunciación de las cosas que se han vivido a lo largo de los años.

Por el contrario, la narrativa obedece a un proceso reflexivo sobre aquello que se vivió, “contar la vida no es, por sí mismo, un acto de formación, para que sea fuente de formación, debe ser reflexionado” (Bolívar, 2016, p.255). Por ello ya no se convierte en un simple recuento de los días vividos, sino más bien se transforma en una construcción consciente que logra trascender hasta convertirse en un aprendizaje profundo, el cual se consigue en el momento en que, el ayer refleja un conocimiento en el futuro “la narración media entre el pasado, presente y futuro, entre las experiencias vividas y el significado que ahora han adquirido para el narrador en relación con los proyectos futuros” (Bolívar, 2016, p.254). El diálogo que entablamos con los sujetos será visto por nosotros como un “texto” de ahí que el sentido del paradigma hermenéutico tenga importancia.

El sentido de una acción lo que la hace inteligible, solo podrá venir dado por la explicación narrativa del agente, sobre las intenciones, motivos y propósitos que tiene para él a corto plazo (Bolívar, Domínguez y Fernández, 1998, p.12).

La intención de la narrativa, para el trabajo, se puede reducir en la siguiente cita “como otra forma de presentación que incluyen construcciones sociales y subjetivas en lo que se presenta” (Flick, 2007, p. 219). Ese tipo de construcciones son las posibilidades de conocer y acercarnos a las experiencias vividas y su conformación, tal como se menciona por parte de Bolívar.

La cualidad estructurada de la experiencia entendida y vista como un relato; por otro (como enfoque de investigación), las pautas y formas de construir sentido, a partir de acciones temporales personales, por medio de la descripción y análisis de los datos biográficos (Bolívar, 2002, p.5).

El tipo de la narración se enlaza con la experiencia, por ello es que, la ubicación en tiempo y espacio nos ayudará a generar vínculos y nexos entre el ser y el conocer de los sujetos, en el aspecto cotidiano y práctico. En toda investigación se encuentran fusionadas dos tipos de narrativa, la del sujeto que participa en la investigación y la del investigador que se aproxima a las interpretaciones y desarrollo de lecturas, experiencias transmitidas a través del relato “narrativas de gente y narrativas del investigador se funden productivamente para comprender la realidad social” (Bolívar, 2002, p.5). Por mucho que se hable sobre el proceso de objetividad desde el enfoque positivista aunado al diseño de una investigación cuantitativa, en el caso de la materia que nos ocupa conocer, no podemos obviar la presencia de elementos subjetivos de los cuales tanto el investigador como el sujeto de la investigación harán presencia en sus experiencias.

En otras palabras, lo encontrado siempre será la voz de quien vive los momentos, sea el sujeto de la investigación o aquellos que viven alrededor de sus momentos cruciales “se narran experiencias vividas por el narrador, recordadas, interpretadas, en las que hay otros actores, pero siempre son experiencias de quien escribe” (Tapia, 2009, p.89). De este mismo autor rescatamos cuatro elementos cruciales para poder realizar la investigación biográfica-narrativa y sin los cuales la investigación no podría proceder:

- 1- Un narrador que nos cuenta sus experiencias de vida.
 - 2- Un intérprete o investigador que colabora y lee los relatos para elaborar un informe.
 - 3- Textos que recogen lo narrado y el informe del investigador.
 - 4- Lectores (Tapia, 2009, p.85).
- Y materiales indispensables.

- El investigador decide un tema para estudiar biográficamente.
- Entrevistas registradas en audio y transcritas íntegramente.
- Análisis sobre el material.
- Informe o publicación, que es una historia narrada según cada comunidad de ciencias sociales (Tapia, 2009, p.85).

Tal vez existan muchos medios para poder acercarnos a la reconstrucción de la experiencia vivida, pero la oportunidad que brinda la narrativa es la construcción de un puente que une al sujeto con su recuerdo experiencial.

El interés por la narrativa expresa el deseo de volver a la experiencia significativa que encontramos en la vida diaria, no como un rechazo de la ciencia, sino más bien como método que puede tratar preocupaciones que normalmente quedan excluidas de la ciencia normal (Manen, 1994, p.159).

La narrativa, entonces, aporta estructura para poder identificar elementos que hacen de las historias contadas por los sujetos, elementos lógicos que dan cuenta de las acciones temporales y personales, por medio de la descripción y el análisis de los datos biográficos; de ahí que, el segundo elemento, que rescataremos para complementar la ruta metodológica, sea la biografía. La biografía da orden un cronológico y lógico que construye y alimenta al proceso narrativo, de ahí su orden y prioridad.

La narración media entre el pasado, presente y futuro, entre las experiencias vividas y el significado que ahora han adquirido para el narrador en relación con los proyectos futuros (Bolívar, 2016, p.252).

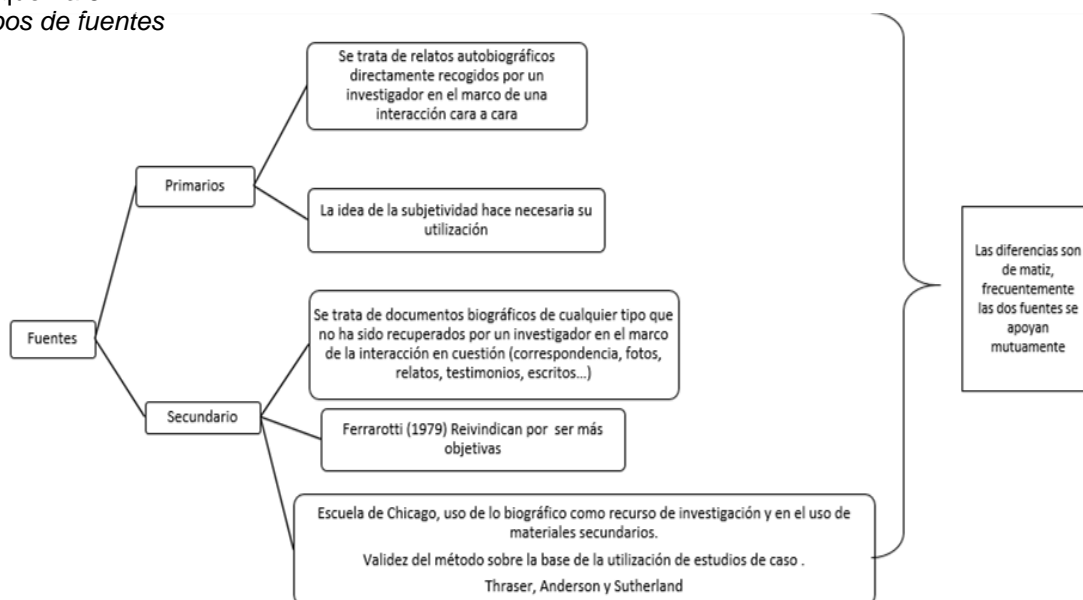
Es esta configuración del tiempo la que nos da el pretexto perfecto para poder hablar de la biografía, vista como un recurso para conocer y adentrarnos en la experiencia que ha logrado generar en los sujetos, oportunidades de formarse y formular éxito en el escenario laboral. La utilidad de la biografía está en el acto de conocer por parte de los sujetos “nuestro sistema social está todo entero en cada uno de nuestros actos, en cada uno de nuestros sueños, delirios, obras, comportamientos. Y la historia de este sistema está toda entera en la historia de nuestra vida individual” (Ferrarotti, 1981, p. 134).

La construcción de la biografía nos ayuda a pensar en los elementos causales y de cómo un episodio de la vida se relaciona con decisiones o precisiones que nos llevan a configurar principalmente las identidades de los sujetos, hasta llegar a lo que pretendemos, la construcción de sus conocimientos y saberes, eso que hemos llamado experiencia formativa.

Cuando un sujeto cuenta el recuerdo vivencial sobre algún suceso de la vida tiende a enfatizar detalles que pueden o no ser verídicos, para el caso de las investigaciones con este tipo de estudio, se vuelven importantes porque provienen básicamente de lo que el individuo pretende enfatizar. “No es ni verdad ni mentira, lo que se intenta es buscar que emerjan las significaciones del sujeto, sus representaciones donde el olvido o la mentira son igual de importantes que la verdad” (Reséndiz, 2008, p.164). Nos encontramos entonces, ante la posibilidad de obtener datos e información que contribuyan a la configuración de historias, narraciones que nos hablen de vivencias y que al tener una carga de signos y significados se trasformen en experiencias, algo que va más allá del bien o del mal, de lo cierto o inventado, porque la verdad es una construcción completamente subjetiva del individuo.

Aunque se debe puntualizar que tampoco hablamos de una información con nula autenticidad, para saber o conocer los elementos que validen la información, la narrativa biográfica utiliza procesos como la triangulación, apoyada en el reconocimiento y respaldo de fuentes. Se presenta el siguiente esquema que nos permite revisar la validación de la narración-biográfica.

Esquema 6
Tipos de fuentes



Fuente: Elaboración propia basado en Reséndiz, 2008, p. 145

El esquema 6 muestra relación con la investigación debido a que las fuentes primarias se convierten en los relatos; en el caso de las fuentes secundarias, son los documentos biográficos los que ayudan a comprobar la congruencia entre unos y otros, realizando lo que se conoce como triangulación. Retomamos un poco la idea plasmada en el enfoque cualitativo y nos encontramos con la idea de que este tipo de investigación tiene “la preocupación por dar cuenta del sentido que el actor tiene de la realidad social que vive, las acciones propias y de otros actores.” (Reséndiz, 2008, p.135).

La biografía es un recurso metodológico que para el enfoque cualitativo se ha convertido en una herramienta muy recurrida, es vista como “recurso para penetrar, explorar y comprender la subjetividad” (Reséndiz, 2008, p.138). Trabajar, entonces, con las experiencias es sin lugar a dudas la oportunidad de centrarnos en la subjetividad de los sujetos identificando con ellos los elementos significativos y simbólicos de recuerdos. Por ello, se convierte en un paso significativo del trayecto que buscamos emprender y más aún cuando los elementos que entretujan esas subjetividades se vuelven “los sentidos y representaciones de los individuos sobre los hechos, procesos, acontecimientos, que forman su historia personal” (Reséndiz, 2008, p.139). Esa reconstrucción de una historia que se alimentó de un conglomerado de momentos es la clave. Estos elementos son los que nos ayudan a determinar que ruta metodológica emprender para acercarnos a lo biográfico.

La caracterización que realiza Reséndiz (2008) sobre biografía y su utilidad junto a la narrativa nos permite hacer hincapié en aspectos relevantes como, por ejemplo, hablar de aquellos sujetos con los que pretendemos interactuar: “La tradición de la biografía orienta su perspectiva al sujeto común, cuyo carácter ordinario es precisamente su rasgo excepcional” (Reséndiz, 2008, p. 158). En otras palabras, es develar la posibilidad de que lo común y cotidiano se encuentran presentes en los rasgos más importantes, en cuestión de la formulación de aprendizajes, en sujetos que no pertenecen a los grandes íconos históricos, ni a mitos, simplemente los sujetos obedecen a realidades y que encontraron su éxito en las oportunidades y retos asumidos dentro de su cotidianidad.

La manera en que se pretende que el sujeto integre su relato biográfico, brindando los datos que se necesiten para responder a los objetivos es través de una investigación de campo en que se pueda realizar un diálogo estructurado conocido como entrevista biográfica, de

la cual se puntualizará más adelante. La experiencia biográfica demuestra que las cosas, hombres y mujeres, compañeros de ruta, reviven las historias que los ayudaron a ser profesionistas, madres, padres o cualquier rol laboral que desempeñen.

El primer paso que se vuelve necesario para poder aterrizar el entretejido teórico del aspecto metodológico en el campo, fue la elección de aquellos con los que íbamos a trabajar, un proceso que se inició desde el momento en que elegimos el título de la misma tesis.

5.4 Selección de experiencias

El trabajo de campo inició alrededor de marzo del año 2018, aunque cabe hacer mención que desde el momento en que se redactó el capítulo contextual, se empezó a delinear el escenario con el que trabajaríamos, iniciamos conociendo el organigrama del ICE, con la finalidad de conocer la línea de mando y las personas indicadas para conseguir la información que necesitábamos. Realizamos los primeros acercamientos con dirección para poder trabajar en común con su departamento de servicios escolares y la jefa de carrera.

Se realizaron visitas al Instituto con la finalidad de revisar los archivos y determinar el número de egresados; hacemos notar que se facilitaron los libros de titulación, así como los expedientes de la evaluación de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) del Instituto, recuentos de matrículas, correos y datos generales de los alumnos, pertenecientes a generaciones desde 1985 a la fecha. Así fue como conocimos la problemática del gran número de egresados, logramos gestionar la información sobre planes de estudio y el último informe de estudio de egresados.

Al hacer la revisión histórica de la licenciatura, nos percatamos que había tres reformas a su plan de estudios.; la última fue en el año 2010. La reestructuración del plan brindó características significativas a las generaciones en formación, por ejemplo, el momento en que se incorpora la idea del currículo flexible. Por ello se convirtió en una oportunidad para realizar un corte generacional. Se eligieron entonces bajo este criterio las generaciones 2010,2011 y 2012.

Contando con una lista de 116 egresados, por lo tanto, la muestra se acotó bajo los siguientes criterios:

- Haber egresado del plan de estudios 2010 con el 100% de créditos cubiertos.
- Encontrarse laborando actualmente.
- Contar mínimo con carta de pasante.
- Tener entre 22 y 65 años.
- Participar voluntariamente en la investigación, sin fines de lucro.

El ICE nos proporcionó las listas con los nombres de los integrantes de estas generaciones y nos permitió el acceso para revisar el libro de actas de examen y la lista de cartas de pasante entregadas, lo que nos dio una nueva relación, pero ahora de 85 sujetos.

La depuración sobre la cantidad de sujetos continuó gracias a la búsqueda de experiencia formativa; además, necesitábamos identificar aquellos casos más significativos con los cuales pudiéramos encontrar un enlace entre lo que vivieron y cómo ese día a día los formó hasta consolidar un escenario laboral.

En cuestión de la selección de participantes a nivel teórico, encontramos la propuesta de Reséndiz, aunque en una investigación que tiene como eje primordial la biografía, básicamente son tres las alternativas que propone: el azar, una aproximación cuantitativa y los intereses concretos, teóricos y prácticos. La razón por la cual se retomaron radica en que justifican lo avanzado hasta este punto con la muestra.

La elección por medio del azar se basa en “características muy generales del universo que se quiere estudiar. Varios relatos individuales son tomados de la misma serie de relaciones socio estructurales, se apoyan mutuamente y constituyen todos juntos un núcleo duro de evidencia” (Reséndiz, 2008, p.142) Algo muy similar a lo que nos ocurrió cuando tuvimos las primeras listas de egresados, a simple vista la función del azar era una posibilidad debido a que el gran número no nos permitía cubrir la totalidad.

Finalmente, su tercera propuesta habla de “responder a intereses concretos, teóricos y prácticos; a partir de ellos a veces interesa la marginalidad, la excepcionalidad o lo ordinario de la vida de un sujeto, esto es tematizar los criterios de selección” (Reséndiz, 2008, p. 142). En este caso, la investigación misma tiene claro desde los objetivos, cuáles son esos

temas que marcan el proceso de selección: la experiencia y el escenario laboral; de ahí que los pasos primordiales que ubicamos fueron que los sujetos contaran con un trabajo y el trayecto sujetos, estudiante trabajador que nos garantizara la existencia de experiencia.

Si bien el autor propone que en el momento de hacer selección ubiquemos lo que se necesite y elijamos una propuesta, lo narrado demuestra que, en muchas ocasiones, el objetivo de investigación y el mismo sujeto nos permiten ir filtrando hasta obtener lo necesario. Algo que también se debe mencionar es que, si bien Reséndiz ubica la utilidad de un censo o encuesta, en nuestro caso, el instrumento que se decidió utilizar fue un cuestionario, debido a que se pensó como una opción rápida para poder ayudar a los sujetos a recordar los momentos claves en su formación, algo preciso y puntual.

5.5 El primer acercamiento para recordar las experiencias: Un cuestionario

El cuestionario es una herramienta utilizada en el enfoque cualitativo y de la cual han partido muchas investigaciones en el ambiente educativo, para el caso particular de la presente investigación es una técnica para realizar el filtrado de la muestra, con la finalidad de ubicar a nuestros compañeros de ruta.

El objetivo principal de la investigación y a su vez del cuestionario es analizar los aspectos más significativos de la experiencia formativa de los egresados de la Licenciatura en Docencia del ICE-UAEM que han incidido en la creación de sus escenarios laborales, de ahí que se pensó en utilizarlo, ya que sus finalidades en el campo de la investigación social son las siguientes:

El cuestionario [atiende] a tres requerimientos principales:

- Necesidad de producir y recoger datos estructurados para tomar decisiones,
- Gracias a la colaboración de las propias personas como auto-informadores,
- Con una precisión (o error) conocida para las afirmaciones obtenidas. (Meneses y Rodríguez, 2011, p.7)

La primera viñeta ejemplifica a la perfección la idea bajo la cual el cuestionario forma parte de esta ruta metodológica, ya que menciona como responde a las necesidades de nuestra investigación, estructurando los datos bajo una temática que nos ayudó a tomar decisiones sobre quiénes serían los sujetos claves y en qué aspectos poner más énfasis sobre la información que necesitábamos; como mencionan los autores, las personas son auto-

informadoras en el momento en que responden el cuestionario y nos brindan lo que necesitamos conocer.

Los tipos de cuestionarios dependen estrechamente de la estructura de las preguntas. Hay básicamente tres:

Tabla 26
Tipos de cuestionarios

Cuestionario	Característica	Objetivo
Abierto	Presenta preguntas abiertas o libres, es decir, que no tienen delimitadas de antemano las alternativas de respuesta,	Obtener información detallada y con mayor profundidad.
Cerrado	Presenta preguntas con respuestas restringidas o delimitadas. Las preguntas de este tipo son: dicotómicas (sí/no, por ejemplo) y de alternativas de respuestas (selección múltiple y escalas de valoración o Likert).	Tiene como objetivo fundamental recoger respuestas breves, concretas y específicas, por lo tanto, las preguntas deben ser directas y precisas.
Mixto	Combina ambas características.	Mayores posibilidades de estudio.

Fuente: Elaboración propia a partir de (Meneses y Rodríguez, 2014, p.7-9)

Antes de que iniciáramos la construcción del cuestionario, algo que se dejó claro fueron los objetivos y preguntas de investigación que se pretendieron responder, así como la construcción de categorías y subcategorías. Por ello, la pieza fundamental en este cuestionario fue la formulación de cuestionamientos que obtuvieran la mayor parte de información requerida, ya que “las preguntas de un cuestionario son la expresión en forma interrogativa de las variables o indicadores respecto a los cuales interesa obtener información” (Aburto, 2005, p.10). Por ello una vez que se identificaron las categorías y se realizaron las preguntas quedaron organizadas en siete secciones:

- Información general
- Historial académico
- Pertenencia a programas, grupos y organizaciones
- Aspectos institucionales
- Experiencias durante la universidad
- Horas ocupacionales durante la formación y ambiente laboral

El cuestionario de esta investigación contó con preguntas mixtas, comprendido por siete secciones con diez preguntas las cuales a su vez se configuraron en opciones múltiples, preguntas abiertas, cerradas y en escala de valores.

Tabla 27
Organización de cuestionario aplicado

Sección	Preguntas	Tipo
1	Información general Profesión, actividad o función principal, edad, lugar y fecha de nacimiento	Pregunta cerrada
2	Historial académico Licenciatura, maestría, especialización y doctorado; en cada uno de los casos se preguntó carrera, institución y periodo	Pregunta cerrada
3	Pertenencia a un programa, grupo u organización durante y época de estudiante	Opción múltiple
4	Calificación a los aspectos formativos de la institución universitaria	Opción múltiple
5	Durante la universidad Escritura de experiencias importantes durante la licenciatura	Pregunta abierta
6	Tiempo invertido en actividades extracurriculares	Opción múltiple
7	Ambiente laboral Si se trabajó antes de entrar a la licenciatura, requisitos para poder conseguir empleo, tiempo para encontrar trabajo, influencia de factores para conseguir empleo	Varios

Fuente: Elaboración propia basada en cuestionario, 2018.

Para la construcción del cuestionario contamos con el apoyo de un curso sobre generación y validez de instrumentos e ítems; impartido por la Facultad de Filosofía y Letras de la BUAP, dicho curso nos ayudó a generar el primer borrador del cuestionario. Posteriormente se aplicó un pilotaje con expertos, un grupo de investigadores de la Facultad de Filosofía (BUAP) y de la Unidad de Posgrado del ICE-UAEM, quienes bajo una selección por conveniencia, decidieron participar en la revisión del instrumento evaluando aspecto como la redacción de las preguntas, el tiempo estimado en contestarse y la relación de las preguntas con los objetivos de investigación.

Una vez obtenidos esas primeras observaciones realizamos nuevamente un pilotaje, pero en esta ocasión, con egresados de generaciones que no se relacionaran con nuestra muestra señalada. Estos sujetos se eligieron bajo el esquema de selección de muestra por conveniencia, basados en la disponibilidad de los sujetos, estos egresados del ICE-UAEM de generaciones anteriores al 2010. Este proceso de pilotaje nos tomó alrededor de tres meses.

Estando construido y validado el instrumento, se envió por correo electrónico a los ochenta y cinco sujetos egresados y titulados que obtuvimos como resultado de la primera selección; se dieron dos semanas como límite para esperar respuesta; al ser nula, se procedió a buscar nuevas formas para contactar a los egresados; lamentablemente en el banco de datos del ICE, no se contaba con fichas de referencia completas sobre los sujetos, por lo tanto, se descartó una llamada o visita como opción. La idea más viable, tomando en cuenta las posibles edades de nuestros sujetos y el auge del internet, fue contactar por medio de las redes sociales, específicamente, a través de Facebook.

La ventaja de esta red social, para establecer contacto, fue el hecho de que se contaba con el acceso a un grupo de alumnos y exalumnos del ICE-UAEM que albergaba miembros desde la generación 2005 a la fecha; por ello, con el buscador de Facebook fueron encontrados con facilidad, solo cinco casos no se encontraban en la plataforma y al no tener manera de contactarlos fueron descartados.

Hasta el mes de agosto, se obtuvieron diecinueve respuestas una vez identificados los sujetos, que, con pleno conocimiento de causa, aceptaron participar. Se solicitó que dieran respuesta al cuestionario de manera presencial o en línea. Obtuvimos nueve respuestas de manera presencial y diez, en línea (correo-Facebook).

En este punto, el cuestionario ayudó a detectar a los posibles sujetos para una entrevista, que nos llevara a conocer con mayor profundidad sus experiencias, ya que con las preguntas lograron recordar los momentos cruciales en su proceso formativo, rescatando aspectos como el contexto escolar, social, grupal, político y artístico desarrollados durante su época como estudiantes, y finalmente, cuáles fueron los requisitos de ingreso y permanencia en su trabajo actual.

Pero el cuestionario se redujo a solo la enunciación de una serie de aspectos que respondieron a lo largo de las siete secciones, por lo tanto, solo se detectaron oportunidades para poder indagar más en experiencias, contextos y momentos señalados. Gracias a esos elementos fue que se logró construir la entrevista y el guion que le brindó una semiestructura.

Consentimiento informado

Antes de cerrar el apartado que corresponde a la construcción y aplicación del instrumento (Cuestionario) vale señalar la creación y aplicación del Consentimiento informado el cual lo podemos definir como “un acuerdo de voluntades entre el investigador y el sujeto participante, que deberá regirse bajo las dimensiones de confianza, sinceridad, claridad, respeto, ausencia de manipulación, engaño o coerción” (Saavedra, 1999 citado en Carreñas-Dueñas, 2016) se solicitó que los participantes en la aplicación del cuestionario así como su participación de las entrevistas se mediará por la firma y aceptación de este documentos.

Conforme fueron respondiendo los mensajes, se les indicó, a través del consentimiento informado, el objetivo de la investigación y datos generales como el planteamiento a grandes rasgos, las etapas de la investigación, el tiempo que requeriríamos para contestar tanto el cuestionario como las entrevistas. De igual forma, se les indicaron los medios de contacto por cualquier duda sobre la investigación, se reiteró su derecho a retirarse en cualquier momento de la investigación y por supuesto, se hizo énfasis en el detalle de que toda la información recabada sería tratada con confidencialidad, se explicó que a la información recabada solo tendría acceso el investigador responsable.

Algo en lo que se hizo mucho hincapié es sobre el anonimato de los sujetos y el uso de seudónimos con la final de proteger su identidad. El consentimiento fue una de las piezas con las que ya llegamos al trabajo de campo, gracias a que fue creado, diseñado y trabajado durante el tercer semestre dentro de las actividades del seminario de bioética. Si se desea consultar este documento se encuentra en los anexos.

5.6 El encuentro con la experiencia formativa: La entrevista

Ya en párrafos anteriores, se comunicó la intención de que nuestra técnica para la obtención de datos se centró en la entrevista “cuyo objetivo consiste en obtener información de manera oral y personalizada sobre acontecimientos vividos y aspectos subjetivos de la persona como las creencias, las actitudes, las opiniones, los valores, en relación con la situación que se está estudiando” (Bisquerra, 2004, p.336). Esto ayudó a ubicar información subjetiva que se enfoca entre su trayecto de su vida, egreso formativo y el ingreso al campo laboral.

Estamos hablando de una entrevista que presentó como ambición principal el conocer al sujeto desde su narrativa en búsqueda de una postura biográfica, en la que destaque su punto de vista. También nos apoyó a delimitar la trayectoria de vida que correspondió a momentos de transición y decisión. La finalidad de la entrevista se puede resumir en “captar las dimensiones básicas de una vida, los puntos de inflexión que enfrentan al sujeto a situaciones de cambio y los procesos de adaptación y desarrollo de las mismas” (Reséndiz, 2008, p.147). Lo anterior se convirtió en la meta para obtener información.

Técnica de campo, entrevista biográfica consiste en el diálogo abierto con pocas pautas, en donde la función básica del entrevistador es estimular al sujeto analizado para que proporcione respuestas claras, cronológicamente precisas, referenciando a lugares y personas (Reséndiz, 2008, p. 148).

Instrumento para poder obtener información necesaria y recuperar la experiencia formativa de los sujetos, será la entrevista. Su finalidad fue entonces la de “captar las dimensiones básicas de una vida, los puntos de inflexión que enfrentan al sujeto a situaciones de cambio y los procesos de adaptación y desarrollo de las mismas” (Reséndiz, 2008, p.147). Lo que nos ayudó a poner atención en los elementos más característicos de la reconstrucción de la vida de los sujetos.

La entrevista no es considerada solo un simple instrumento, tiene los matices de la narrativa y de la biografía, por ello, lo que se buscó fue que fungiera como “resumen de la situación inicial (cómo empezó todo), luego se seleccionan los acontecimientos relevantes para la narración y se presenta como una progresión coherente de acontecimientos (cómo se desarrollan las cosas) y, por último, al final del desarrollo, (en qué se convirtió)” (Hermanns, 1995, p.183). De alguna manera, esta fue la línea de desarrollo que se llevó a cabo en el proceso de las entrevistas con nuestros compañeros de ruta. El procedimiento fue exactamente lo que Hermanns propuso, ya que las preguntas se enfocaron en conocer, a través de su vida familiar, cómo comenzó su deseo por ser, crear lo llamado profesión o futuro. El cuestionario ya antes mencionado nos ayudó a establecer los acontecimientos relevantes; los mismos sujetos señalaron esos encuentros o desencuentros que los motivaron a tomar decisiones; además, en la entrevista profundizamos sobre esos momentos y pedimos detalles, y cuando nos hablaron de su escenario laboral actual, lo identificamos como el final del desarrollo, porque nos habla de la construcción del ser.

Fueron tres etapas o momentos en los cuales logramos encontrar su primer encuentro con el área laboral, su desarrollo en esta y finalmente, el enlace de todo lo que ayudó a que ese sujeto se apoderara y empoderara de su rol, mezclando sus conocimientos académicos y de aprendizajes cotidianos con las competencias para estar y ser un trabajador satisfecho y de éxito.

Una manera más puntual del objetivo de la entrevista es que nuestros sujetos son egresados de la licenciatura en Docencia del ICE-UAEM, pero las dimensiones básicas de su vida que abarcamos se centraron en la transición entre ser egresado con ser trabajador novel y posteriormente, su consolidación con el trabajo elegido. Buscamos los puntos de inflexión que desde la vida laboral ha llevado a nuestros sujetos a tomar decisiones y crear un escenario laboral.

Podría decirse que son tres formas de extraer información y analizarlas: En un primer momento, a través de la voz del sujeto principal, se cuenta su historia y en un segundo, también se establece relación con aquellos sujetos que han participado o sido testigos de la configuración del ser investigado, es decir, sus padres, compañeros de trabajo o escuela, amigos y conocidos. Todos ellos conformaron las realidades a través de las cuales se debe hacer una lectura de los problemas y hechos.

Algo para puntualizar es que se necesitó un tipo de entrevista para responder a la ambición del trayecto propuesto, en la cual se lograron respetar los elementos cualitativos y la apertura, pero bajo las necesidades y términos de los elementos históricos y hermenéuticos en cuestión de lógica y los procedimientos que estos demandan. Recordemos, la misma narrativa-biográfica nos orientó sobre los matices que debíamos obtener, siempre y cuando lográramos entablar una comunicación con el sujeto de estudio. Si bien, la trayectoria nos ha marcado una temporalidad y causalidad para identificar; la entrevista entonces, llega a la investigación permeada de todos estos elementos para responder y delinear a través de cada uno de los momentos que la anteceden.

El primer paso en la entrevista fue la selección de participantes. El cuestionario, como ya lo mencionamos, fue ese filtro que nos ayudó a encontrarlos y determinarlos; sin embargo, nuestro actuar tiene una justificación teórica basada en un perfil característico de lo que

necesitábamos para enlazar experiencia-formación y, sobre todo, algo que se consideró fue su disponibilidad.

Esos puntos clave para realizar la muestra en esta investigación narrativa-biográfica, se encontraron en Reséndiz, el cual explica que hay dos elementos en los que se pensó y que también sirvieron como un filtro:

- Asegurarse de que las personas respondan al perfil característico y representativo del universo socio-cultural estudiado.
- Trabajar con personas que, además de una predisposición para la entrevista, dispongan de tiempo para la misma (Reséndiz, 2008, p.147).

Este paso se cubrió con la revisión de las listas de egresados de la licenciatura del ICE-UAEM, en las cuales ya se encontraron perfilados y seleccionados por la institución con la que trabajamos,: el segundo punto fue el más complicado, ya que radicaba en encontrar a sujetos que nos brindaran su tiempo para poder realizar la entrevista y con quienes logramos generar un plan que se acopló a las comodidades de los participantes del estudio, o sea, lograr una coordinación del tiempo, distancia y fechas.

Estos elementos se volvieron relevantes debido a que nuestra entrevista necesitó un “diálogo abierto con pocas pautas, en donde nuestra función como entrevistador es solo estimular al sujeto analizado” (Reséndiz, 2008, p.148). De ahí que utilizáramos sujetos dispuestos a participar y dedicarnos el suficiente tiempo para una entrevista semiestructura. Algo que visualizamos, al tener el material imprescindible, fue la existencia de la necesidad por conocer cuántas entrevistas eran menester para justificar y evidenciar la experiencia formativa.

Varios relatos individuales tomados de la misma serie de relaciones socio estructurales se apoyan mutuamente y constituyen, todos juntos, un núcleo duro de evidencias (Bertaux, 1988).

Se pone atención en la totalidad de la población y de manera azarosa se eligen casos precisos, algo importante, sin embargo, es que la muestra está muy condicionada a lo que se necesita y entiende por método narrativo-biográfico, de ahí que destaquemos con puntualidad una precisión que hace Reséndiz cuando menciona que “un criterio de selección puede ser dado por las personalidades sobresalientes o con el carácter dramático de sus vidas” (Reséndiz, 2008, p.143). Dependiendo lo que busquemos son los elementos que se necesitan para poder decidir quiénes serían los informantes por excelencia.

Recordemos que, en nuestro caso, la selección de participantes determinó la cantidad de colaboradores con los que se trabajó la entrevista, y por ello es que retomamos la idea de que no es más importante la cantidad de entrevistas, lo verdaderamente relevante es la calidad de estas, pero ¿en qué se basa el argumento de que no cuenta el número?

Nuestro sistema social está todo entero en cada uno de nuestros actos, en cada uno de nuestros sueños, delirios, obras, comportamientos. Y la historia de este sistema está toda entera en la historia de nuestra vida individual (Ferrarotti, 1981, p.134).

Fueron diecinueve los sujetos que contestaron los cuestionarios y doce los que decidieron participar en las entrevistas, la razón por la que ocurrió esto fue por causa de disponibilidad. Al comenzar con las entrevistas, nos percatamos desde la primera interacción que ya había información que nos ayudaba a desarrollar la temática de nuestro interés, aun así, continuamos y al terminar logramos comprobar que la cantidad de entrevistas fue la indicada, lo que reflejó el dato de que el número no es condicionante. La manera en que cada sujeto construye su mundo, a través de la narración, es lo que nos hace pensar que, con solo una buena entrevista podríamos obtener la imagen de esa creación de la realidad, su visión única debe ser la justificación para crear la validación de la muestra, ya que cada relato es una narración válida debido a su integral contenido de lo que se convierte en su versión real de los hechos.

Un paso primordial que nos ayudó a generar apertura con los informantes y que nos lograran compartir con confianza sus memorias fue la negociación. Este proceso de diálogo entre el investigador con el informante, acrecentó la legitimación de la metodología y nos condujo al momento de discutir las condiciones y acordar con los informantes espacios de respeto y mutua confiabilidad y discreción con la información, algunas de las cosas que se hablaron con los participantes fueron:

Finalidades de la investigación y uso de la información, forma de registrar la información, acceso de terceras personas a la misma, anonimato del sujeto, perspectivas de publicación del material, derechos de autor, formas de compensación (Pujadas, 2004, p.64).

En el momento que comenzamos las entrevistas, especifico el proceso de obtención de información, elementos como el hecho de que se tomarían notas mientras estuviéramos dialogando y principalmente que se grabaría la entrevista, todos aceptaron esos dos elementos. También se les explicó que era una investigación sin fines de lucro, así que el compromiso con ellos fue el de compartirles los resultados de la investigación una vez que

estuviera concluida. Los puntos mencionados con anterioridad reflejan aquellas cosas que se tuvieron presentes en el momento en que se realizó el primer encuentro con el sujeto entrevistado, si bien, en nuestro caso, estas propuestas se encontraron en el llamado consentimiento informado, del cual se entregó una copia al participante y el original se mantiene en resguardo por el investigador, dichos documentos cuentan con las firmas que avalan el conocer fines, objetivos del trabajo de tesis, así como su participación meramente voluntaria. Una de las estrategias que se propusieron fue realizar las entrevistas en dos sesiones. La primera será solo para poder obtener datos cronológicos y en la segunda reunión, se comenzó con la información sobre la experiencia formativa a profundidad.

Hubo casos en los cuales los sujetos llenaron el cuestionario de manera presencial; este primer encuentro nos ayudó para poder cumplir con el objetivo de la primera sesión de entrevista, un tanto informal, pero en la que se obtuvieron los datos generales. Nos sirvió mucho esa interacción para poder establecer líneas cronológicas en común y comenzar a detectar también escenarios en los que interactuaron varios de los sujetos y en los que todos concluyeron que tenía relevancia. Hasta este punto, tenemos cubiertos todos los elementos que se necesitan para la obtención de la información requerida en nuestro proceso de investigación.

La entrevista estuvo acompañada del instrumento de investigación conocido como guion, el cual fungió como la guía para lograr la identificación y caracterización de los procesos formativos y la creación de escenarios laborales a través de la orientación en el proceso narrativo del sujeto. En la Tabla 28, se muestra la organización de la propuesta de guion y la forma en la que cada pregunta se relaciona con las categorías, subcategorías y componentes teóricos; gracias a la columna de especificidades vemos el enlace directo con las preguntas de la entrevista. La última columna es propiamente el guion de entrevista que se utilizó con cada uno de los sujetos.

Tabla 28
Dimensiones y categorías

Categorías	Dimensión	Componentes teóricos	Especificidades	Guion de entrevista
Escenario laboral	Retos para integrar un escenario laboral	Dubet: Rol, lógica de integración, experiencia socializada	Requisitos de ingreso (experiencia y titulación) Transición de empleos Trayectoria del sujeto	¿Cuál fue tu primer empleo? Y ¿en qué etapa de tu trayecto se dio, antes, durante o después de la Licenciatura? ¿Pasaste por algún filtro para obtener tu trabajo (¿primera entrevista, requisitos...)?
	Estrategias generadas en la creación de escenarios laborales	Dubet: Rol, lógica de integración, experiencia socializada	Requisitos de permanencia laboral Nivel de satisfacción Condiciones laborales Identidad/rol	¿Cómo consideras es o fue tu desempeño en cada uno de tus trabajos hasta este momento? ¿Cómo te sientes en el trabajo que tienes? ¿En qué trabajas actualmente? Consideras tus relaciones sociales (amigos, conocidos, profesores) ayudaron o posibilitaron tu incorporación a trabajar
Experiencia formativa	Elementos significativos de la experiencia formativa	Manen: Espacio vivido, tiempo vivido, mundo de vida	Contexto social, económico y familiar Cambio de empleos Circunstancia o ambiente laboral Nivel de compromiso	Cuéntame cómo fue tu experiencia de aprendizaje en el ICE (Revisar referencias de grupos...) Consideras tus condiciones familiares
	Huellas de la experiencia	Manen: Espacio vivido, tiempo vivido, mundo de vida	Momentos coyunturales Decisiones tomadas más significativas Significados y significativas en las experiencias cotidianas	¿Obtuvo trabajo antes, durante o después de su licenciatura en docencia? ¿Dificultades que viviste durante tu época de estudiante? ¿Tiene algún modelo profesional y partir de cuándo lo adquirió?

Fuente: Elaboración propia basado en capítulo teórico, 2018.

El guion de entrevista se construyó a partir de las respuestas del cuestionario y de un primer ejercicio de relacionar e integrar las categorías de análisis con las preguntas y objetivos de investigación, así como también los enfoques teóricos que se propusieron para entender tanto la experiencia formativa como la creación de escenarios laborales, dando como resultado el cuadro que se encuentra en Anexos Tabla 1.1. Que se hallan en hojas continuas; con él tratamos de esquematizar la relación entre teoría, egresados y escenarios laborales.

¿Pero de dónde surgen los entrevistados y quiénes son? Una vez contestados los cuestionarios, se les preguntaba sobre su disponibilidad para poder participar en la entrevista, lo que sería la segunda etapa de la investigación. De las diecinueve respuestas, en la etapa del cuestionario, solamente una persona mencionó que le era imposible continuar colaborando por el hecho de vivir en otra ciudad y tener dificultades de horario; tres más, por complicaciones de horarios y distancias, no pudieron acudir a la cita acordada

y tampoco respondieron a la petición de re agendar. Debido a esto, se puede decir que el punto de disponibilidad para participar de forma voluntaria en la investigación fue lo que nos ayudó a delimitar aún más la muestra en el momento de entrevistar.

Hasta este punto, teníamos doce posibles sujetos para participar en la entrevista. En total se realizaron doce entrevistas que están entre los 40 minutos como mínimo y 60 como tiempo máximo. La meta planteada fue lograr la transcripción de las entrevistas a la par que se iban realizando, esto con la finalidad de no perder detalles del contexto bajo el que se realizó la entrevista.

A continuación, se detallan las características de los participantes durante la etapa del cuestionario, en total diecinueve sujetos, todos ellos considerados egresados, quedaron distribuidos como se muestra en la Tabla 29:

Tabla 29
Distribución de informantes por generación

Generación	Egresados	Informantes
2010	45	3
2011	30	10
2012	42	6
Total	127	19

Fuente: Elaboración propia

De la generación 2010, se obtuvieron tres participaciones cabe hacer mención que es la generación con la que menos contacto se tuvo; por su parte, la generación 2011 se mostró más participativa, ya que diez fueron los egresados que decidieron participar; por último, de la generación 2012, se tuvo una totalidad de seis sujetos, sumando entre las tres generaciones, diecinueve participantes.

Una característica más con la que se contó y que caracterizó la muestra fue el sexo y el rango de edad, aspectos que se muestran en la Tabla 29. Se contó con la participación de trece mujeres y seis hombres; en ninguno de los cuestionarios aplicados se solicitó nombre, con la intención de mantener el anonimato en la información recabada. El rango de edad con el que se trabajó fue de los 23 a los 29 años. Estas edades quedaron distribuidas de la

siguiente manera: contamos con dos participantes de 23 años, tres con 24 años, siete integrantes de 25, cinco con 26 y un participante con 27 y 29 años respectivamente.

Tabla 30
Caracterización de sexo y edad de la muestra

Sexo		Edades					
F	M	23	24	25	26	27	29
13	6	2	3	7	5	1	1

Fuente: Elaboración propia

Finalmente, en la Tabla 31 se muestra como, a pesar de que todos tenían en común ser egresados de la Licenciatura en Docencia por la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, no eran del mismo lugar de origen o del Estado de Morelos y la ciudad de Cuernavaca.

Tabla 31
Lugar de origen de las generaciones del ICE/UAEM

Estados y ciudades de origen				
Cuernavaca	Morelos Zacatepec	Cuautla	Ciudad de México	Guerrero
14	1	1	2	1

Fuente: Elaboración propia

Si bien la mayoría se concentró en Cuernavaca siendo catorce los casos que tenían ese lugar como origen, dos casos correspondieron a la Ciudad de México; por último, un sujeto provenía de cada uno de los siguientes lugares Cuautla, Zacatepec y el Estado de Guerrero. De esta manera, quedó delineada la muestra con la que se trabajó a lo largo de las entrevistas. Más adelante, revisaremos como fueron los resultados de la aplicación.

Cerramos la información general de los sujetos con el dato sobre su ocupación actual, con la finalidad de asegurarnos que cumplieran con el requisito de encontrarse laboralmente activos y comenzar a ubicar los escenarios laborales creados por ellos. Lo anterior nos ayudó a realizar una revisión sobre la oportunidad de desempeñarse en su carrera o en otros ámbitos.

Tabla 32
Escenarios laborales actuales de los sujetos

Docente	Maestro	de	Profesor	de	Subdirección	Profesor	de	Administrativo
	primaria		inglés		secundaria	español		
12	4		1		1	1		2

Fuente: Elaboración propia

Fueron seis las variantes que encontramos como respuestas, es pertinente mencionar que la variación entre docente, maestro y profesor se obtuvo de la manera en que los sujetos se nombraron a sí mismos. Un detalle más sobre la obtención de veinte respuestas y no diecinueve, que es la cantidad de cuestionarios contestados, se debe a que uno de los sujetos dio dos respuestas, ya que funge como docente, pero también como subdirector del área de secundaria.

El comportamiento de los datos refleja una alta concentración de docentes con doce respuestas en este rol. A simple vista podríamos decir que el perfil de egreso corresponde en la mayoría de los casos a los cargos en los que actualmente se desempeñan los sujetos, pero lo que nos dejó ver el cuestionario e ir apareciendo en las preguntas contiguas es el trayecto que tuvieron que pasar para poder llegar a ocupar el cargo actual. Se encontraron actividades que salen completamente del perfil diseñado por el ICE: cuatro casos de maestros en primaria, dos casos de sujetos que fungen como administrativos y un caso como profesor de inglés, profesor de español y subdirector de secundaria.

Para efectuar la caracterización de los sujetos utilizamos un recurso para poder identificarlos al cual llamamos credenciales, una por cada sujeto con la finalidad de tener a la mano una herramienta que nos ayudara a conocer elementos básicos de sus narrativas. Lo cual nos ayudó a profundizar en el análisis de cada uno de los casos. La idea de estas construcciones parte desde lo que se ha llamado la nueva historia la cual busca resaltar las narraciones de sujetos comunes que tienen algo que contar, pero de los cuales se busca elaborar una caracterización que los resalte como sujetos.

En palabras de Burke (1996) “la nueva historia ha acabado por interesarse en casi cualquier actividad humana todo tiene una historia” (p.13) lo cual se une con nuestra intención cuando pensamos en dar voz a los sujetos desde sus distintas realidades, la cuales por más cotidianas y triviales que puedan resaltar para el tema que nos compete se convierte en

referentes importantes para la construcción del ser. Siguiendo con esta línea lo que anotamos en estas credenciales es el tiempo de los sujetos su pasado y presente “todo tienen un pasado que en principio puede reconstruirse y relacionarse con el resto del pasado” (Burke, 1996, p.18) en otras palabras el anotar datos de su pasado es una forma de reconstruir el pasado a partir de los vestigios que en acciones o roles el sujeto fue dejando, pero de los cuales no puede prescindir porque nos ayudan a tener una lectura total de lo que es hoy.

Esta idea de la nueva historia, la fusionamos con lo que la prosopografía propone a través de la descripción del sujeto, con la única finalidad de no perder de vista el hecho de que son personas reales, corpóreas, humanas con emociones, sentires reales y finalmente la credencial encuentra una forma similar a lo que Camp Robert (1982) realiza en su obra Biografía de políticos mexicanos, es muy común en la historia la utilidad de este tipo de esquemas que les ayuden a conocer al sujeto con el que trabajan, la enorme diferencia con el presente trabajo es el hecho de que nuestros sujetos no son pasado, sino más bien son una historia en construcción.

A continuación, se presenta la ficha que acompañara el capítulo de análisis de resultados en el cual destacaremos muchas de las narraciones:

Datos generales del sujeto:

- Encabezado, frase que resume su personalidad
- Edad
- Lugar de origen
- Escenario en el que trabaja actualmente
- Número clave, generación
- Licenciatura de la que egresó
- Pseudónimo

Elementos cotidianos, una construcción del sujeto a partir de su narrativa y el rescate de sus vestigios de vida son los que acompañan los datos generales, dando también al lector una descripción que va desde quién es a lo que hace.



Hasta este punto se ha presentado lo llamado ruta metodológica y también se muestra una breve panorámica de datos muy generales sobre los participantes en el proceso de investigación, hasta la fase del cuestionario. Como por ejemplo la cantidad de participantes por generación, dieciséis sujetos de los cuales tres pertenecían a la generación 2010, diez a la de 2011 y seis corresponden a 2012. Los escenarios laborales en los que se desempeñaban los sujetos en el momento de la aplicación del cuestionario fueron cuatro docentes en nivel medio superior, cuatro maestros de primaria, un profesor de inglés, un subdirector en secundaria, un profesor de español y finalmente dos administrativos. Estos datos nos ayudaron a conocer a los sujetos y ubicar los espacios donde se generan los retos para la obtención de trabajos y el ubicar las generaciones nos habla de los tiempos para integrarse a espacios de trabajo. Una vez explicada la ruta metodológica, que se siguió y localizados algunos de los matices en los escenarios laborales de los sujetos después de la aplicación del cuestionario. Se profundizará sobre la técnica para poder analizar la información recabada durante la etapa de las entrevistas. En un primer momento, nuestra propuesta radica en la profundización de las categorías y subcategorías generadas desde el capítulo teórico y ahora trianguladas con la narrativa-biográfica de los sujetos, los cuales a través de sus testimonios nos ayudarán a encontrar los puentes entre su experiencia, proceso formativo y escenario laboral.

CAPÍTULO 6 ANÁLISIS DE RESULTADOS

Hay dos posibilidades de realizar este análisis, de forma horizontal en la cual destacamos los elementos en los que coinciden todos los sujetos, dando una visión un tanto generalizada. Y la manera vertical; en la cual retomamos aspectos de las dimensiones, pero trabajándolas desde la individualidad; por lo tanto, nuestros colaboradores de información, a través de sus testimonios, nos presentaran, sus experiencias formativas y como lo relacionaron con el escenario laboral. Nuestra visión entonces del análisis estará compuesto por ambas posibilidades, vertical y horizontal.

6.1 Procedimientos de análisis

Para definir esta técnica de análisis narrativa, es necesario saber con qué tipo de información estamos trabajando, “somos conscientes del hecho de que la investigación cualitativa adopta muchas formas y genera diversos tipos de datos. Estos datos diferentes pueden implicar enfoques distintos de análisis” (Coofey, 2003, p. 23) en otras palabras, los datos pueden tomar diversas formas y características cuando los trabajamos desde un elemento cualitativo; además, marcarán lo que se necesita para poder observar, desmenuzar, entender y posteriormente unificar.

6.1.1 Exploración

En la primera fase del proceso analítico, exploramos la información proporcionada por los sujetos e identificamos dos elementos centrales: alusiones a los procesos formativos anclados a la biografía y la creación de escenarios laborales actuales. Después de realizar las entrevistas, teníamos los testimonios en formato de audio, con una duración entre 45 y 60 minutos cada uno. A continuación, se muestra en la Tabla 33 un resumen de lo obtenido en la fase de exploración del contenido de las entrevistas; cabe mencionar que la utilidad de los pseudónimos fue con la intención de cuidar la confidencialidad de todos los informantes.

Una de nuestras principales tareas fue mantener el anonimato y privacidad de los participantes, lo cual fue un compromiso que asumimos con los sujetos desde que se proporcionó el consentimiento informado; por lo tanto, los nombres enlistados son ficticios y también ocupamos claves de registro.

Tabla 33

Presentación de informantes a través de datos generales.

Clave	Seudónimo del sujeto	Edad	Domicilio	Lugar de entrevista	Mes de la entrevista	Duración del audio
001	Carmen	25	Cuernavaca, Morelos	Centro de Cuernavaca, Morelos	Agosto	45 min.
002	Mauro	26	Jiutepec, Morelos	Centro de Cuernavaca, Morelos	Septiembre	60 min.
003	Natalia	24	Cuernavaca, Morelos	Centro de Cuernavaca, Morelos	Septiembre	50 min.
004	Pedro	24	Cuernavaca, Morelos	Centro de Cuernavaca, Morelos	Septiembre	80 min.
005	Carlos	29	Jiutepec, Morelos	Centro de Cuernavaca, Morelos	Septiembre	55 min.
006	Danna	26	Jiutepec, Morelos	Centro de Cuernavaca, Morelos	Septiembre	80 min.
007	Mateo	26	Jonacatepec, Morelos	Centro de Cuernavaca, Morelos	Septiembre	90 min.
008	María	25	Cuernavaca, Morelos	Centro de Cuernavaca, Morelos	Septiembre	50 min.
009	Itzel	25	Cuernavaca Morelos	Centro de Cuernavaca, Morelos	Septiembre	50 min.
010	Daniela	27	Cuernavaca, Morelos	Centro de Cuernavaca, Morelos	Septiembre	60 min.
011	Enrique	23	Cuernavaca, Morelos	Centro de Cuernavaca, Morelos	Octubre	60 min.
012	Germán	25	Ciudad de México	Centro de Cuernavaca, Morelos	Octubre	50 min.

Fuente: Elaboración propia.

Al trabajar con entrevistas, debemos puntualizar que nuestro principal interés se fijó en las conexiones que el sujeto realizaba entre su recuerdo, narración y los significados. La técnica de análisis narrativa utilizada, está basada en un proceso de reconstrucción de las narrativas, que los sujetos nos compartieron a través de la interacción desarrollada durante la conversación, una de las bondades de esta técnica ha sido rescatar la voz de los sujetos involucrados, la idea es apoyada en Coffey (2003) cuando menciona: “Hacemos hincapié en que a pesar de que la codificación puede ser parte del proceso de análisis, no debe confundirse con el análisis mismo” (p.31). Con esta técnica recuperamos los testimonios y logramos identificar las experiencias formativas, distinguiendo aquello que los sujetos reconocían como momentos importantes y claves de su vida, es decir, significativos.

A continuación, trataremos de puntualizar como fue el proceso de análisis de los datos, comenzando con los primeros pasos técnicos y simples hasta llegar a los procesos más complejos como la reconstrucción. Siguiendo el planteamiento de Descartes (1637) el proceso para poder llegar al análisis requiere diversos pasos o etapas, entre ellos la

fragmentación del todo, para así conocer a profundidad sus detalles, y posteriormente volverlo a unificar. La manera en que ejecutamos esta acción fue fragmentando la información en dimensiones y categorías de análisis; cabe mencionar que éstas ya fueron explicadas a detalle en el capítulo teórico.

6.1.2 Transcribir y decodificar

Para realizar las entrevistas utilizamos una grabadora de voz, para recopilar los testimonios de los informantes, y de manera simultánea, se tomaron notas de pequeños detalles, que, según nuestro criterio, serían relevantes y que no los captaría por audio. Enseguida iniciamos la transcripción con la finalidad de tener la información en una presentación más fácil de trabajar. Tras pasamos los audios a texto; se podría considerar a simple vista que la tarea de transcribir se refiere simple y llanamente a escuchar la entrevista y pasar a un procesador de texto el contenido, pero esta actividad tiene su grado de complejidad, más cuando la pensamos como ese enlace entre lo vivido en la entrevista y lo escuchado a través del audio. En nuestra investigación, la transcripción se volvió el momento en que reconstruimos un ambiente del escenario de la charla, con la intención de que la construcción de narrativas tuviera ese sello particular de cada sujeto, al expresar sus ideas, recuerdos, sus significantes y lo vivido.

La cuestión no radica en si la transcripción es precisa en un sentido último, sino más bien en si representa un intento bueno y cuidadoso de capturar algunos aspectos de la entrevista. Siempre está presente el problema de cómo convertir el habla en texto escrito. Muy pocas personas hablan una prosa gramaticalmente correcta, de manera que el investigador tiene que decidir cuánto de lo que hay en la grabación se ha de transcribir (Gibbs, 2012, p.32).

Desde el momento en que iniciamos el proceso de transcripción, ya se encuentra presente un proceso interpretativo inicial o incipiente en el investigador, quien no solo debe tomar decisiones sobre si omite elementos repetitivos o los presenta de forma llana y directa, sino que incorpora elementos importantes que no se registraron en los archivos de audio.

Una vez que se contó con el material, comenzamos con una lectura rápida; el objetivo de esto era localizar temáticas o patrones claves, realizando una triangulación (verificamos y comparamos la información obtenida en diferentes momentos mediante los instrumentos metodológicos) con la finalidad de sustentar la credibilidad de las interpretaciones, analizar la fuente de donde se derivan los datos y reconocer las características del fenómeno cuando

se observó. En este proceso consideramos las categorías y dimensiones propuestas y, posteriormente, nos dimos a la tarea de codificar.

Todos los investigadores han de ser capaces de organizar, manipular y recuperar los segmentos más significativos de los datos. La manera más común es asignándoles etiquetas o membretes a los datos [...] condensar el grueso de nuestros datos en unidades analizables, creando categorías con ellos o a partir de ellos. A este proceso se le llama codificación (Coffey, 2003, p.31).

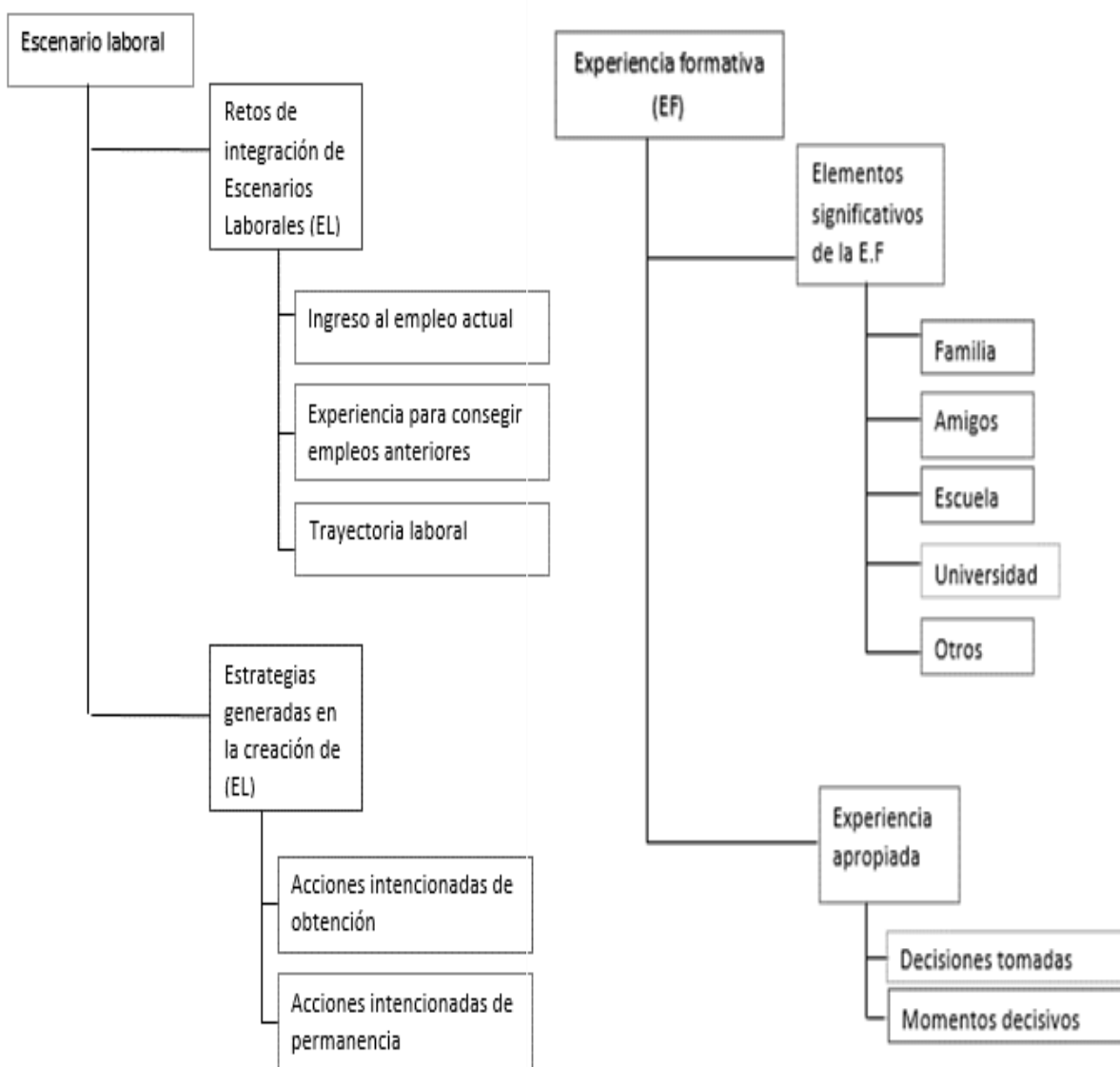
La codificación podría considerarse como un elemento que ayuda a clarificar al investigador; sobre donde llevar el orden de sus datos, lógicamente que al realizar este proceso no se puede omitir el detalle de que las preguntas y objetivos de investigación, por sí mismos, ya nos dan elementos claves que indican lo que buscamos dentro de los textos. Sin duda, es una de las primeras tareas que implican un compromiso del investigador con su materia prima, pero la codificación aún no es el análisis.

En esta primera parte del procedimiento exploramos los datos, los transcribimos y los codificamos, con ellos podemos decir que iniciamos un preanálisis. Estos pasos se convirtieron en la materia prima para realizar la parte más sustancial del análisis, en la cual, comenzamos a clarificar ideas, si bien, ya contamos con códigos vinculados a los datos, nos corresponde articularlos con las categorías de análisis.

La importancia radica en cómo el investigador logra que estos códigos encontrados puedan interactuar entre sí y volver evidentes nudos, enlaces, vinculaciones o relaciones causales, pues “la importancia del trabajo está en la manera cómo usamos los códigos y conceptos, no en sí usamos un programa de computador para grabarlos o nos basamos en sistemas manuales de señalar y manipular” (Coffey, 2003, p. 32). El código no habla por sí mismo, ni el trabajo manual o el sofisticado a través de softwares. Básicamente, la responsabilidad recae en el proceso imaginativo, creativo del investigador y la coherencia que establezca en relacionar elementos teóricos, y metodológicos con lo vivido en el trabajo de campo. A continuación, se muestra en el Esquema 4, la organización y distribución de los códigos y categorías desarrollados.

Esquema 7.

Jerarquización de códigos para la investigación sobre escenarios laborales y experiencia formativa



Fuente: Gibbs, 2012, p. 64 e información de contenido de la reconstrucción de narrativas.

Elaboración propia.

Siguiendo el texto de Gibbs (2012), el tipo de codificación que se utilizó fue temática, debido a que nos permitía realizar dos principales acciones; primero, localizar y comparar pasajes, y segundo, ubicar relaciones.

Codificar es una manera de indexar o categorizar el texto para establecer un marco de ideas

temáticas sobre él. La codificación realizada de esta manera permite dos formas de análisis: 1. Puede recuperar todo el texto codificado con la misma etiqueta para combinar pasajes que sean ejemplo del mismo fenómeno, idea, explicación o actividad. Esta forma de recuperación es una manera muy útil de gestionar u organizar los datos y permite al investigador examinarlos de una manera estructurada. 2. Puede utilizar la lista de códigos, especialmente cuando se desarrollan en una jerarquía, para examinar otras clases de problemas de análisis, tales como las relaciones entre los códigos (y el texto que codifican) y las comparaciones caso por caso (p. 64).

Entonces, una vez que teníamos seleccionados, fragmentados y codificados todos los datos, procedimos a la categorización, por lo que, era momento de “transcender los datos, exigencia de la interpretación” (Coffey, 2003, p. 54).

6.2. Análisis narrativo

Hasta el momento, teníamos historias estructuradas por el guion de entrevistas, pero ya en general nos daban señales de elementos muy característicos y puntuales que ayudaron a realizar lo que hemos llamado “reconstrucción de narrativa”. Algunos de los puntos que se consideraron para poder realizar este proceso son los siguientes:

- Contextualizar la narración
- Ubicar acontecimientos claves, o sea, puntos que los sujetos rescatan de sus vidas.
- Ubicar la lógica interna: Trama, comienzo, medio y un fin.
- Identificar elementos secuenciales de causa y tiempo.

Estos elementos nos dan la oportunidad de generar un espacio de reflexión, sobre el tejido de la experiencia, ya que se crea énfasis en los significados y motivos, así pues, “las narrativas tienen unas propiedades estructurales y formales relacionadas con sus funciones sociales [...] presentan patrones recurrentes que se pueden identificar y emplear para interpretar cada segmento de la narrativa” (Coffey, 2003, p. 68). La misma visión de trabajar con narrativas nos permitió identificar los tipos de datos y realizar una sistematización de ellos. En este paso identificamos la manera en que construyeron su historia y el sello personal, es decir, el énfasis que le dan a ciertos aspectos; para la investigación, este elemento se volvió relevante porque se convirtió en eje estructural de la narrativa, desde ahí reconstruimos la narrativa.

La tarea del investigador, en efecto, fue descubrir esos elementos para poder realizar el proceso de reconstrucción. “La pregunta normalmente suscita la narrativa y el informante

puede no sentir la obligación de dar una declaración tan introductoria, que normalmente cumple la función de establecer el comienzo del relato y darle un giro narrativo a la conversación” (Coffey, 2003, p. 71). Lo que realizamos fue la ubicación de los nudos en la historia.

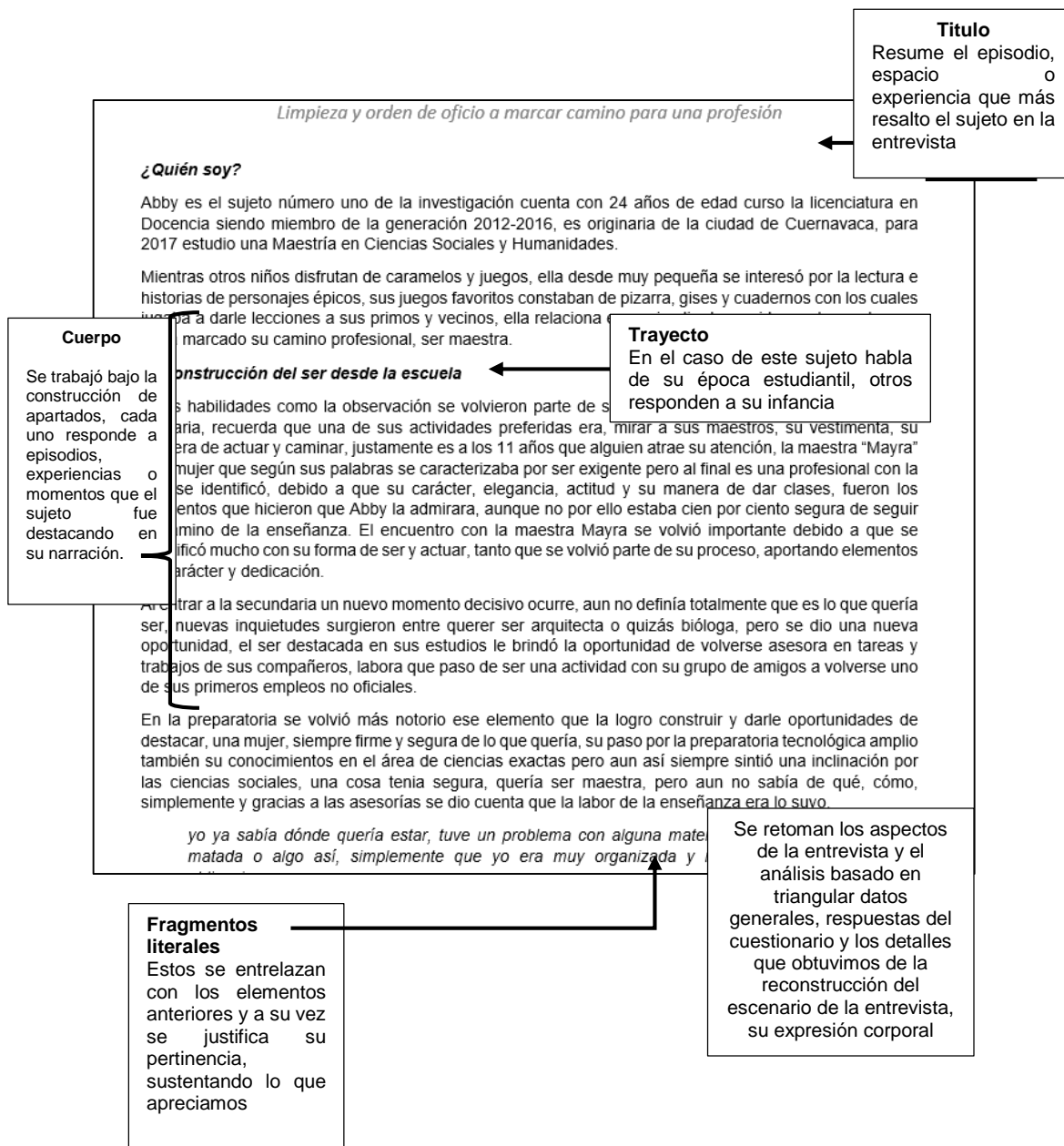
Siguiendo la lectura de Coffey (2003), hay un tipo de narrativa que es justamente la que se acopla a los datos e investigación que nos compete, se llama crónica, que se basa en un orden cronológico, su riqueza radica en recuperar las experiencias vividas organizando acontecimientos, sucesos, influencias y decisiones. El relato es un elemento que une a todos esos datos, su contenido resultada de la articulación de hechos que ocurrieron en el pasado. Los sujetos construyen ese relato trasladando su vivencia pasada hacia el presente por medio de un proceso reflexivo.

Aparte del tiempo hay un elemento más en la reconstrucción de narrativas: el trayecto biográfico. Éste hace alusión al proceso que vive el sujeto en el momento en que recuerda un determinado suceso de su vida, el ejercicio se realiza en torno a sucesos pasados, cuya significatividad se registra en el presente. Quizá, algunas vivencias no fueron significativas cuando ocurrieron, el sujeto las define como relevantes a la luz de una reflexión actual y respecto de un interés particular. En el caso de la investigación los sujetos coincidieron al recordar episodios, por ejemplo, su primer empleo, su etapa escolar, la universidad o el ICE de manera particular, por lo tanto, podemos hablar de que, en un relato, los sujetos enlazan en su trayecto de vida diferentes episodios. “La forma como se cuenta [...] también nos da información sobre las perspectivas del individuo en relación con el grupo social más amplio o en el entorno cultural al cual tal individuo pertenece” (Coffey, 2003, p.81) Lo que Coffey nos refiere es que estos momentos de los que hablamos son construcciones del individuo, la forma en que recuerdan es su lectura de lo vivido en determinado momento y bajo ciertas circunstancias. Hasta este punto lo que hemos conseguido explicar, es cómo se organizaron y reconstruyeron las narrativas de los sujetos que participaron.

Consideramos de importancia detenernos en explicar cómo se hace la reconstrucción de narrativas, con la finalidad de no dejar huecos en la técnica de análisis que se realizó. Los primeros pasos para reconstruir las narrativas fueron, ubicación de los tiempos, espacios, episodios vividos por los sujetos, construir una trama en general que los sujetos compartieron en la entrevista. Y finalmente se dio una estructura cronológica desde el inicio,

desarrollo y cierre en cada una de las narraciones. A continuación, presentamos una imagen en la que se pueden destacar algunos de esos aspectos de las reconstrucciones.

Esquema 8
Reconstrucción de narrativa Natalia



De ahí que el paso se llame reconstrucción de la narrativa y no exposición de la entrevista fragmentada, porque busca enlazar una lectura integral de los sujetos y la visión del investigador, que si bien, respeta la voz del colaborador, también se fija en todas las posibilidades que tiene para obtener información del sujeto y no solamente ver una cara del prisma, si no todas las posibilidades que pueda observar. Quizás, esta es una de las partes con mayor riqueza de la tesis, porque fue la que nos ayudó a tener un acercamiento con la historia de cada individuo y humanizarlos.

Al reconstruir la narrativa tomamos en cuenta la distribución que propone Connelly y Clandinni (1995) “el tiempo y el espacio, la trama y el escenario, los cuales trabajan juntos para crear la cualidad experiencial de la narrativa” (p.35). Hay dos elementos que se considera pertinente clarificar: el escenario y la trama. Tal como se planteó en el capítulo de inicio, el escenario es una metáfora que ha sido utilizado en diversas investigaciones. En este trabajo lo concebimos como “lugar donde la acción ocurre, donde los personajes se forman y viven sus historias y donde el contexto social y cultural juega el papel de constreñir o de permitir. La trama tiene como elemento esencial el tiempo, comienzo, mitad y final” (Connelly y Clandinni, 1995, p.35).

A estos elementos se agregan tres dimensiones críticas de la experiencia humana: significatividad, valor e intención Coffey (2003). Éstas se sintetizan en la siguiente frase: “el pasado transmite significatividad, el presente transmite valores y el futuro transmite intención” (Connelly y Clandinni, 1995, p.37-38). El siguiente Esquema 9 muestra las articulaciones cronológicas en la reconstrucción del testimonio de los sujetos junto con las dimensiones y elementos que logramos rescatar de sus historias de vida.

Esquema 9

Líneas y continuidades de tiempo participes en la reconstrucción de las narrativas



Elaboración propia basado en Connelly y Clandinni, 1995, p.37-38 y Coffey 2003.

Como se puede apreciar, el Esquema 9 muestra todas las partes que debe contener la reconstrucción de las narrativas, hablando de los sujetos en la dimensión de tres tiempos; en los que interactúan recuerdos que se han transformado en experiencias.

En la mayoría de los informantes encontramos que su pasado se encuentra construido sobre los oficios que aprendieron, algunos desde su niñez, y cómo estos les permitieron pagar sus estudios universitarios. Sobre su presente podemos hablar del empleo actual, algunos de ellos se desempeñan en áreas afines a su campo profesional. En el trayecto biográfico observamos las estrategias que generaron, no solo para obtenerlos, sino también para conservarlos. Y finalmente, se vislumbra el futuro, cuya base se conforma por todo aquello que el sujeto ha vivido y que se convierte en un anhelo, en una búsqueda de cambio: de un nuevo empleo o de mejores condiciones que las obtenidas actualmente. Esta articulación teórica entre Coffey y Clandinni (1995) nos ayuda a obtener la posibilidad de mirar lo que el sujeto es o fue a través de sus experiencias y escenarios.

En el siguiente apartado, encontramos una visión particular sobre aquellos a los que hemos llamado compañeros de ruta, ya que, cada una de las 12 narrativas, contienen en sí detalles que los vuelven un caso relevante y particular; pero, sobre todo, humano.

6.3 Caracterización de los compañeros de ruta

Hemos hablado de la importancia de personalizar la experiencia, al iniciar las entrevistas y escuchar a los sujetos; localizamos varias coincidencias en tiempo, momentos, sucesos; aun así, también fueron muy marcados los elementos que diferenciaron su forma de vivir o de actuar; ante situaciones que parecerían similares, pero que al final de cuentas, tuvieron un sinfín de particularidades.

Por ello, se piensa importante desarrollar un apartado; que hable sobre quiénes son los doce sujetos que nos han compartido experiencias y recuerdos. Uno de los elementos importantes, fue cuidar el anonimato de los participantes en la investigación, también fue relevante humanizar a través de personalizar, a cada uno de los sujetos con los que interactuamos, lo que pretendimos hacer fue acercarnos a su sentir, pensar y actuar, a todo lo que vivieron y que terminó convirtiéndose en su experiencia.

En la Tabla 34, de manera esquemática, se presenta una estrategia para ubicarlos mediante un número o clave registro y un nombre (pseudónimo) que nos hace recordar que trabajamos con personas reales. La estrategia de nombrarlos tiene la finalidad de no perder de vista su carácter humano y por con ello, recordar que son únicos e importantes.

Tabla 34
Presentación de informantes y listado de seudónimos ocupados durante la investigación

Clave	Seudónimo del sujeto	Edad	Generación
001	Carmen	25	2011-2015
002	Mauro	26	2012-2016
003	Natalia	24	2012-2016
004	Pedro	24	2012-2016
005	Carlos	29	2012-2016
006	Danna	26	2010-2014
007	Mateo	26	2011-2015
008	María	25	2011-2015
009	Itzel	25	2012-2016
010	Daniela	27	2010-2014
011	Enrique	23	2011-2015
012	Germán	25	2011-2015

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 34 se observa que la generación 2012; tuvo cinco representantes, suponemos que esto se debe al hecho de que, tienen aún muy reciente su egreso y la añoranza de sus días estudiantiles, hacen que cualquier oportunidad que los mantenga en conexión con su

época estudiantil, es algo que buscan tener, de ahí que participaran más. En el caso de la generación 2011 tenemos cuatro participantes, tres manifestaron algunas experiencias y antecedentes desarrollando investigaciones o participaron como ponentes en algún congreso o encuentro, el dato se vuelve importante cuando; se piensa en el hecho de que al tener ya conocimiento sobre qué y cómo investigar pudieron sentirse atraídos con el quehacer del investigador, y por ello, decidieron apoyarnos. Lo que resaltamos es el hecho de que la participación de los sujetos, tienen como motivación querer ser buenos en lo que hacen, de ahí que participen bajo el supuesto de que con su testimonio podrían ayudar a alguien más en su proceso de elección de carrera o de trabajo.

Para sistematizar los datos de los sujetos y sus narrativas nos apoyamos en un recurso heredado por una metodología de la historia; retomamos el fichaje biográfico, el cual, consiste en elaborar una credencial con los datos generales de cada participante. Muchas veces, en el campo de la historia, las personas de quienes hablamos ya fallecieron, así que, esta técnica permite volverlos a la vida, pero en nuestro caso; este fichado nos sirve para poder resaltar elementos no solo biográficos sino de las mismas narrativas.

Uno de los datos que se destaca es la edad, la cual está en un rango desde los 23 hasta los 29 años [Enrique y Carlos respectivamente] su importancia se obtiene al saber, si trabajaban o no antes de la universidad. Un ejemplo, Enrique no trabajó en nada antes o durante la licenciatura, en su trayectoria de vida, el papel primordial era estudiar, muestra de ello, la edad en que termina la licenciatura, 23 años. Es el único, de los doce casos revisados que no tuvo un trabajo antes o durante la universidad.

La edad, según Cuevas (2013) permite adquirir nuevos conocimientos relacionados con el pensamiento docente [emociones, valores e ideología]; si bien la edad no determina la adquisición de ellos, sí se convierte en un referente; para poder ubicar las posibilidades de relaciones con elementos externos que construyeran su experiencia. Entonces, el elemento de edad, se relaciona con conocimientos adquiridos que a su vez impactan en las posibilidades de generar habilidades en sus empleos.

Siguiendo la idea de que los sujetos construyen sus escenarios laborales, se puede observar un proceso cambiante de oficios, empleos informales, en los cuales, los participantes se desempeñaban antes de concluir su educación superior; a empleos

profesionales, que adquieren una vez egresados, este nombre se les asigna porque su trabajo se encuentra orientado a aspectos vinculados con su preparación en la universidad.

Al respecto, se considera que uno de los elementos por los cuales los sujetos obtienen un empleo informal o profesional, es justamente la edad. Es decir, en los primeros años de la infancia, la adolescencia o en los primeros semestres de la carrera es difícil conseguir un trabajo remunerado en el ámbito profesional, por cuestiones legales (minoría de edad) o de experiencia, entre otros. Entre los sujetos encontramos una persona que hacía mandados, cortaba el pasto, lavaba piscinas en casa de familiares y fue así como adquirió experiencia y una paga por sus servicios desde la infancia. Además, encontramos once casos que tuvieron empleos informales antes o durante la universidad.

Estos datos confirman los hallazgos encontrados en la revisión de los núcleos temáticos, por Weller (2007) quien habla sobre las estadísticas presentadas en el contexto, sus edades corresponden al rango entre los 17-30 años, por lo que sus posibilidades se encontraban situadas en la probabilidad de obtener empleos de ese tipo. El impacto de las condiciones socioeconómicas en los escenarios laborales y en las experiencias formativas; se pudo corroborar al rastrear los datos de procedencia de los sujetos. La información disponible nos mostró que la ciudad de origen de los sujetos es otro dato que podemos rescatar. En el caso de nuestros compañeros de ruta, hay un sujeto originario de la Ciudad de México y otro del estado de Guerrero. Los demás sujetos pertenecen a municipios aledaños a Cuernavaca (sede del campus Chamilpa); tenemos a dos oriundos de Jiutepec, uno de Jonacatepec y los siete restantes proceden de la capital del estado. Estos datos se vuelven relevantes porque marcan el inicio de su trayecto laboral, a partir de su trayectoria biográfica. Incluso, construir un escenario laboral fuera de su lugar de origen o regresar a éste, puede ser un elemento significativo porque, la UAEM (ubicada en el estado de Morelos), congrega a una población estudiantil de diferentes estados colindantes.

Para mostrar cómo se trabajó con los datos relacionados con el contexto, la ciudad de origen y movilidad, mencionamos el caso de Carlos quien nació en la Ciudad de México. En un evento de la iglesia conoció a su hoy esposa, decidió abandonar todo y mudarse a Morelos, ahí comienza un trayecto de trabajo, que fue desde ayudante de albañil hasta docente. La modificación entre su lugar de origen, la Ciudad de México, hasta radicar en Morelos fue un elemento que apertura sus horizontes laborales, hay otros casos en los que

quedarse en su región es de gran ayuda para consolidarse laboralmente. Esto último es lo que paso a Mateo; originario de Jonacatepec, lugar en el que actualmente labora, ya que, la UAEM creó claustros, donde logró colocarse como docente y personal administrativo. El elemento del lugar se vuelve relevante, por el hecho de que nos habla del mundo vivido y de las condiciones bajo las cuales se construyen los escenarios de vida, referente que retomamos de Manen (2003) y del que ya se presentó información durante el cuerpo teórico. Aunque lo verdaderamente interesante es lo aportado por el contexto al sujeto, de ahí que se viva el lugar.

Un dato más que resalta de la muestra, es el género. En un inicio se creyó que el hecho de ser hombre o mujer sería importante, para saber si los sujetos podían o no adentrarse con mayor facilidad a un ambiente laboral; obteniendo un empleo en el campo profesional, pero desde la primera interacción con los doce entrevistados, nos percatamos que no era un dato que ellos consideraran relevante, esto tomando en cuenta una de las preguntas realizadas ¿Consideras el género un elemento relevante para obtener empleo? Al observar sus trayectorias laborales, abarcando desde los empleos informales, hasta los empleos profesionales, podemos percatarnos que, sí hay una diferencia principalmente en los primeros, como se puede ver en la Tabla 35 marcados con color verde están los procesos vividos por las mujeres y en amarillo los oficios o empleos informales de los hombres.

Tabla 35
Distribución de empleos informales

Sujeto	Generación	Edad activa				
		10-12 años	12-16 años	16-18 años	Universidad	
Carmen	2011-2015		Asesorías particulares español e ingles			
Mauro		Cargador en el mercado	Cerillito	CETEC	Óptica	Vendedor de dulces, tamales, comida
Natalia	2012-2016	Asesorías de matemáticas e ingles		Cursos de verano/ Asesorías		
					Oficio de limpieza	
				Asistente de investigación inmediato		
Carlos		Jardinero Ayudante de albañil		Velador	Personal de seguridad	Recepcionista en hotel turno nocturno
Pedro		Jardinero	Albañil	Plomero	Carpintero	Electricista
Danna	2010-2014					
Mateo				Ayudante de cocina	Mantenimiento de conjunto habitacional	
María	2011-2015					
Itzel	2012	Papelería (negocio familiar)				
Daniela	2010-2014				Secretaría	
Enrique	2011-2015				Profesor de español	
Germán		Vendedor en el mercado				

Fuente: Elaboración propia

La diversidad de puestos en empleos informales, si está caracterizada por el género; mientras que en el caso de las mujeres se limitan a tareas propias de lo que algunos sectores sociales han impuesto al rol femenino, como limpieza, asesorías básicamente con niños, secretariado, atender el negocio familiar o simplemente ser hija de familia y dedicarse solo a estudiar. Contrasta con el caso de los hombres, con oficios en que se involucra la fuerza o ambientes “más rudos”, como cargador del mercado, jardinero, velador, personal de mantenimiento, albañil. Esto refiere a lo que Dubet (2010) llama construcción del rol desde un proceso de integración que involucra componentes sociales. Los empleos informales u oficios están entonces vinculados a un perfil oculto; ¿qué se necesita para ser albañil?, ¿ser hombre?, ¿qué se necesita para hacer el aseo de alguna casa?, ¿ser mujer? De nuevo se observa cómo los mismos elementos de la experiencia y la adquisición de habilidades están vinculados con la construcción propia del contexto que se vive. Aunque

cabe mencionar que socialmente también existe una lucha justamente contra todos estos prejuicios desde años atrás.

Otro escenario de vida donde cobra relevancia el género, es en las actividades extracurriculares del ICE. Las mujeres se encontraban más orientadas a aspectos como las artes, labores sociales, apoyo en siniestros naturales o trabajo con infantes; por otra parte, los hombres manifestaron involucrarse de manera activa en procesos orientados a la política, Consejo General de Representación (CGR), Federación de Estudiantes Universitarios de Morelos (FEUM), huelgas, marchas, plantones; si bien, no son actividades limitadas a los hombres, las mujeres entrevistadas no las consideraron como algo relevante o existente en su proceso formativo. Lo destacable de este punto, es cómo se enlazan los empleos informales con las actividades extracurriculares, tal es el caso de Natalia y sus asesorías a infantes, algo que continua durante la universidad. Podríamos entonces hablar de cómo el aspecto de ser hombre o mujer termina brindando a los sujetos una caracterización particular en sus escenarios laborales informales. Respecto al espacio vivido, recordemos a que nos referimos

el espacio vivido es en él que nos encontramos y que afecta el modo en que nos sentimos. Estableciendo una estrecha relación entre el lugar físico con el sentimiento [...] el espacio vivido es también el tema existencial que nos relaciona con el mundo o paisaje en el que los seres humanos nos movemos y nos sentimos como en casa. (Manen, 2003, p.120)

Hablamos entonces de la forma en que los sujetos vivieron el lugar el ICE, con la intención de localizar justamente la manera en que sintieron o se vieron afectados por el espacio.

Las doce narrativas mencionadas, concuerdan en haber coincidido en el Instituto de Ciencias de la Educación (ICE). La relevancia radica en la forma en que un mismo sitio, bajo condiciones similares, puede dar experiencias distintas a cada sujeto; hablamos entonces de elementos que los hacen coincidir, pero que también los hacen diferentes.

Para clarificar un poco la idea hablamos de los clubes y talleres, recordemos que el plan de estudios 2010, con el que todos los entrevistados estudiaron, es producto de una adecuación curricular; en la cual, se propuso una visión de educación integral; agregando los créditos, culturales y deportivos a sus actividades dentro de la universidad; de ahí la existencia del club de historia. Si bien, por la línea formativa se pensaría que todos los licenciados en docencia deberían pasar por ese club, de los doce entrevistados solamente

la mitad aludieron a momentos vividos en ese espacio, como un referente de un lugar para interactuar con otros compañeros, inclusive de otras generaciones o que les permitía desempeñar funciones de liderazgo.

Es justamente, este detalle con el que decidimos cerrar esta breve caracterización, haciendo notar que, en todos los testimonios expresados por los sujetos, siempre mantuvieron un papel protagónico; el cual determinó que destacaran en su función como asistentes de investigador, organizadores de algún foro, o una misma actividad en el club de historia; la mayoría de las narraciones se muestran como sujetos que mantienen y ejercen una actividad de líder. En el club de historia, hay actividades en la que los estudiantes de docencia interactúan, para transformar sus conocimientos sobre la disciplina de Historia: obras de teatro, carnavales, carteleras, exposiciones. Estas actividades extracurriculares y de ayuda comunitaria son lo que López, Fortes del Valle y Grau (2008) mencionan como formación integral, debido a que abarcan acciones comunicativas, acciones pedagógicas, profesionales y un ambiente académico. La importancia de todos estos aspectos radica en el hecho de que son vivencias para generar experiencias formativas en los alumnos y si nos damos cuenta, refuerza la intencionalidad de la idea central de la tesis cuando defendemos el hecho de que la experiencia formativa se crea, recrea y transforma en aprendizajes que motivan y brinda identidad profesional a los sujetos, mostrando así la influencia de la experiencia formativa.

6.4 Elementos significativos: Convergencias y divergencias durante el trayecto de vida

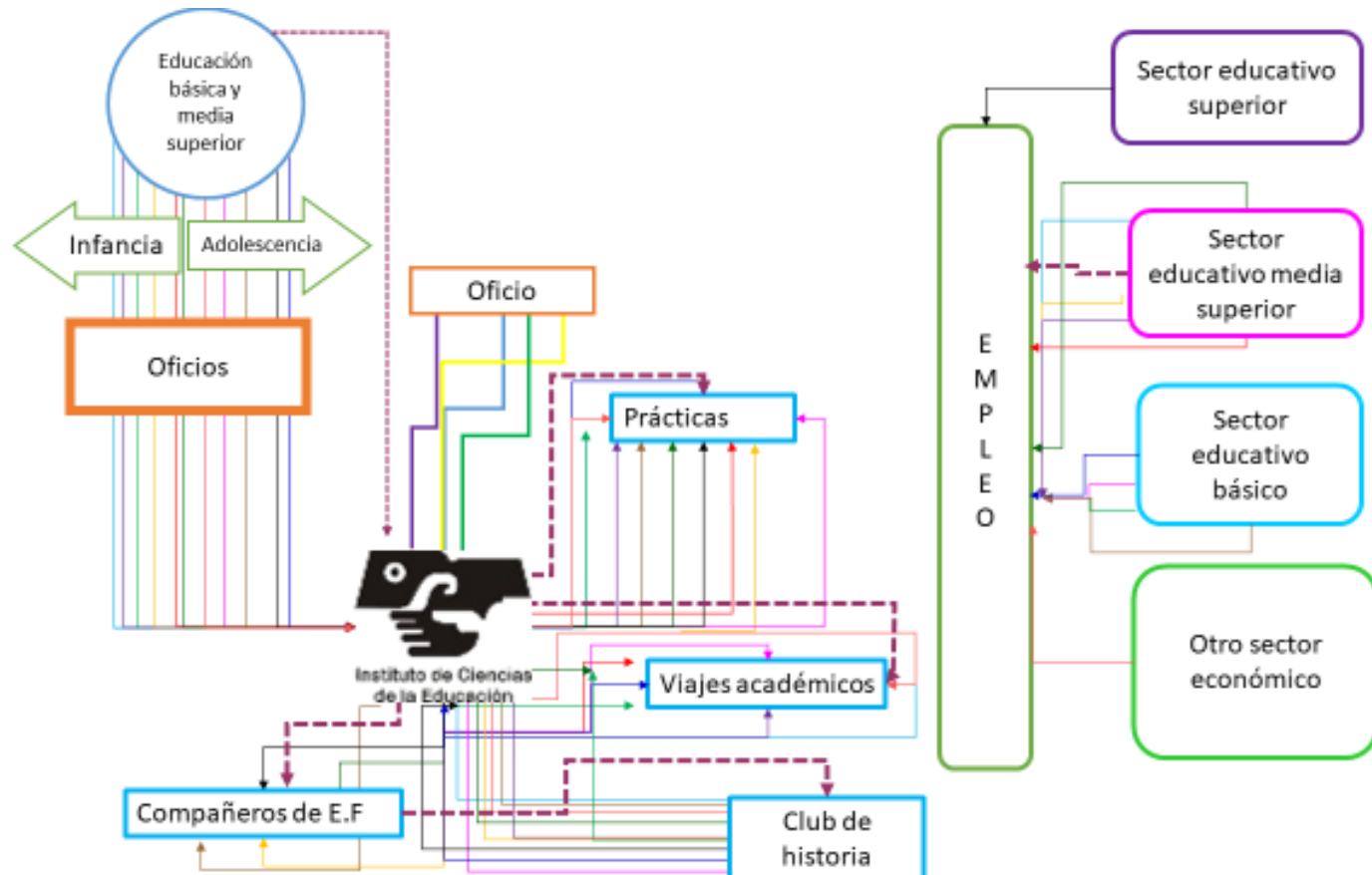
En este apartado presentamos el resultado del análisis de los datos, que corresponden a la dimensión sobre elementos significativos de la experiencia formativa. Analizamos esta categoría que ya ha sido trabajada desde la revisión de autores como Manen (2003), Larrosa (2006), llegando a definirla como el momento en que los sujetos se vuelven conscientes de su ser en formación y es por medio de la narrativa que logran expresarse. “La experiencia [formativa] nunca puede entenderse en su manifestación inmediata sino solo de un modo reflexivo, en tanto que su presencia es pasada [...] porque la experiencia implica la totalidad de la vida” (Manen, 2003, p.42) lo que permite entonces introducirse en el proceso que vive el sujeto desde su visión e interpretación de su historia de vida.

Enseguida exponemos los puntos de convergencia y desencuentros, que los sujetos manifiestan haber vivido durante los trayectos o rutas de su vida. Aunque en diferente tiempo, tienen espacios en común que se distinguen por haber aportado elementos a su consolidación como personas y profesionistas

El Esquema 10, tiene la función de mostrarnos dónde se dieron esas experiencias formativas, los escenarios donde los sujetos convergen, pero también espacios donde se diferencia lo vivido. Su referente en común es el ICE, pero los tiempos en que llegaron y salieron de él cambian, según la generación a la que pertenecen, resaltando su papel acción dentro de la institución para finalmente terminar el delineado de su trayecto, en lo que hoy se desempeñan laboralmente.

Hablamos entonces del concepto del “mundo vivido” (Manen,2003) que se encuentra integrado por tiempo y el espacio. Doce sujetos divididos en tres generaciones, se situaron en un mismo lugar el ICE, compartieron posición geográfica, edificios, salones, patios, cafetería, comedores, sanitarios, auditorios, pero cada uno de esos lugares les aportó memorias diferentes, aunque no basta solo con ubicarlos en tiempo y espacio, lo relevante aparece cuando comenzamos a rescatar esas huellas y procesos de transformación e identificación que la experiencia ha dejado.

Esquema 10.
 Trayectos de convergencias y divergencias en la vida de los compañeros de ruta



Fuente: Elaboración propia

Cada una de las líneas representa a un sujeto; en total son doce, una por cada entrevistado. De manera inicial, muestran el pasado de los participantes; son once los que iniciaron su trayecto laboral con oficios, seis de ellos mientras aún eran niños; cinco comienzan a trabajar en la adolescencia y solo se presentó un caso que manifestó no haber trabajado antes o durante su permanencia en el ICE. Se puede observar como coinciden en su llegada al Instituto; sin embargo, lo que vivieron y realizaron tiene variaciones; en el esquema hay cuatro escenarios en que participaron, aunque en diferentes momentos de su vida: viajes académicos, club de historia, compañeros de educación física y prácticas.

Existen cuatro sujetos que después de entrar al ICE continuaron trabajando en los oficios que tenían de niños o adolescentes, hablamos de Carlos, Pedro, María y Mateo. En cuestión de los empleos actuales, es de llamar la atención la presencia total de empleos profesionales, los cuales van desde trabajo en educación superior hasta el ámbito informal; otro elemento relevante es la presencia del sector educativa básico, ya que, es un escenario en el que la mayoría de los sujetos a construido su actividad laboral. ¿Qué es lo que los motiva a elegir?, ¿Qué papel juegan las situaciones vividas?, ¿Cuáles son aquellos elementos que los sujetos identifican como sus motivantes y alicientes?, ¿Qué los transformo en lo que hoy son?

En cada una de las interacciones invitábamos a los sujetos a evocar personas, momentos y escenarios, con la finalidad de identificar elementos significativos en sus historias de vida, por ejemplo, al realizar el primer encuentro con los sujetos, se preguntó sobre qué experiencias ellos recordaban como significativas vividas dentro del ICE, haciendo referencia a lo que ya Larrosa (2006) nos ayudaba a entender con su descripción sobre la “reflexividad”, un proceso de ida y vuelta en el cual los sujetos se encuentran con la experiencia, la viven y provoca un efecto en sí mismo. Por ello, cuando los sujetos participaron en la entrevista revivieron ese encuentro reconstruyendo lo sucedido y apropiándose de los sentires. Las respuestas fueron variadas, pero hubo muchas coincidencias, tal y como se observa en la siguiente Tabla 36; se hace recuento de esas experiencias que revivieron en el primer ejercicio de evocación.

En los testimonios de seis compañeros de ruta identificamos coincidencias sobre sus actividades extracurriculares: el club de historia, salidas académicas, servicio social (asistente de investigación), prácticas, el club cultural y amigos. Todo ese conjunto es lo

que podríamos llamar el mundo vivido, tal y como mencionaba Manen (2003), lo que viene a la mente de los sujetos cuando se les pide recordar su lapso de vida en la universidad, algo que también demuestra la importancia de la individualidad de la experiencia, lo que se explica a través de otro concepto de Manen (2003) que es “cuerpo vivido” pueden coincidir las personas en espacios; pero la experiencia se vuelve particular, ya que, cada uno está presente y vive la experiencia desde su corporeidad dotándola de significado y significante.

Tabla 36

Listado de experiencias sujetos entrevistados

Experiencias	
Club de Historia	5 de 16
Salidas académicas	6 de 16
Servicio social (Asistente de investigación)	3 de 16
Prácticas	11 de 16
Club cultural	4 de 16
Amigos	3 de 16
Club de Historia	9 de 16

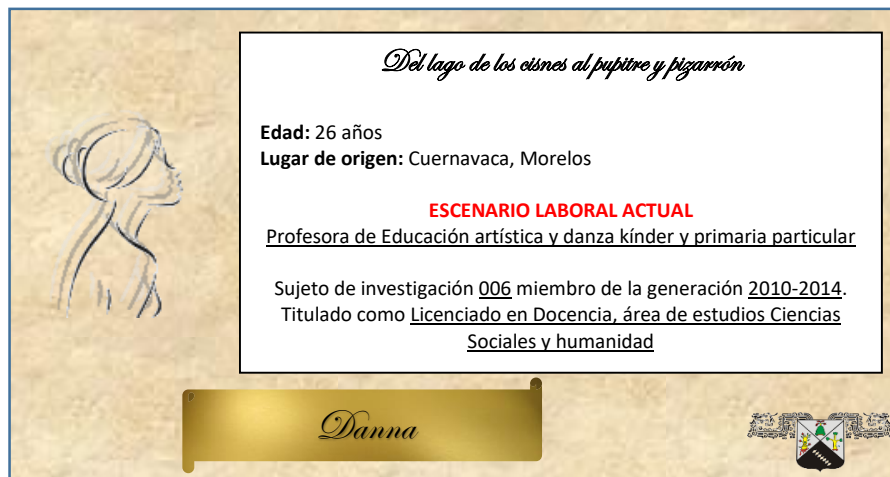
Fuente: Elaboración propia

La manera en que las vivencias se transformaron en experiencias se complementó con los dos instrumentos utilizados en la investigación, el cuestionario como un elemento inicial y la entrevista, como un recurso complementario a las generalidades ubicadas. Lo que pretendemos resaltar a través de las narrativas de los sujetos, es la manera en que la experiencia terminó aportando elementos a su formación, poniendo énfasis en detalles que tuvieron los sujetos en común, de ahí que hablemos de espacios o tiempos en que vivieron.

En los siguientes párrafos presentamos los datos generales de los compañeros de ruta, su ficha biográfica para contextualizar sus experiencias, su pseudónimo y número de registro. Una vez que los sujetos hayan sido presentados, se aludirá a su narrativa para mostrar el trabajo realizado con las categorías de análisis.

6.4.1.1. Danna: Del pupitre y pizarrón al lago de los cisnes

Ficha biográfica 006



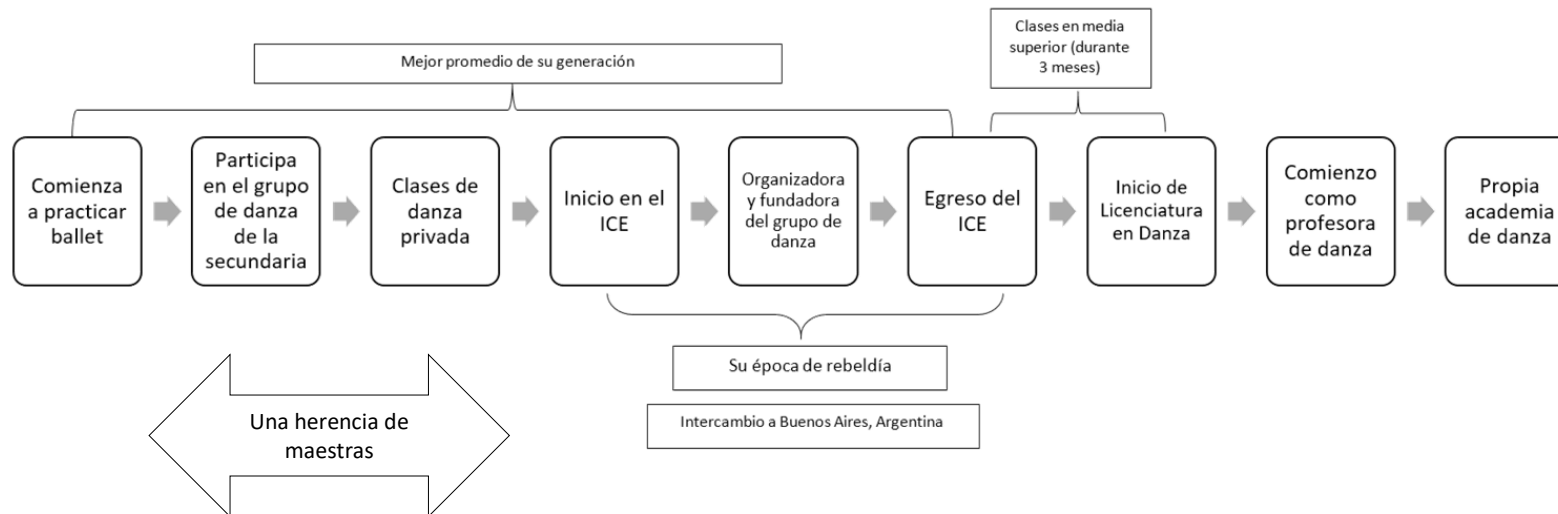
Presentaremos primero las generalidades; para conocer al sujeto en cuestión y posteriormente comenzaremos un análisis de fragmentos en su narrativa, que se relacionen con la categoría de experiencia formativa y la dimensión elementos significativos de la experiencia formativa.

Ella pertenece a la generación 2010-2014, tiene actualmente 26 años, originaria del estado de Morelos, hoy en día profesora de educación artística y danza en kínder y primaria, también posee su propia academia de danza. Cuando leemos su ficha biográfica podemos darnos cuenta de cómo su empleo actual se orienta a un sector educativo encaminado a las artes, podríamos decir, que se encuentra fuera totalmente de su perfil de egreso, pues, incluso la población con la que trabaja se compone de niños muy pequeños. ¿Qué retos asumió Danna en su vida cotidiana, que se transformaron en experiencias significativas?

A continuación, se muestra el Esquema 10; con su trayecto de vida, haciendo un recuento del tiempo y momento en que aparece la danza, la cual se mantiene presente hasta convertirse hoy en su escenario laboral. Datos relevantes en la historia de Danna son: la existencia de una herencia profesional, todas las mujeres en su familia, incluidas mamá y abuela, fueron maestras y tenían vínculo con las ciencias sociales y humanidades; ese fue uno de los principales motivos por los que llega al ICE. Lo importante en su narración es su motivación, lo que quería contarnos, los detalles en los que puso énfasis, la presencia de

la danza, por lo que cosas como, ser el mejor promedio de su generación, contar con todos sus créditos, realizar una estancia, su momento de rebeldía, el desencuentro con su familia al descubrir su real vocación, pasó a segundo término, porque su hilo conductor de la historia fue la danza. A Danna le surge la oportunidad de trabajar, una vez que egresa del ICE, en la media superior siendo maestra de historia, algo que deja pasar por la oportunidad de estudiar Danza y continuar con una actividad que tenía desde su época universitaria, dar clases de ballet, convirtiéndose esa actividad en su escenario laboral por excelencia.

Esquema 11
Trayecto de vida de Danna



Fuente: Elaboración propia

Siguiendo con el Esquema 10; llegamos al momento en que Danna ingresa al ICE, formando parte de la generación 2010, la cual, inaugura el modelo educativo estrenando la actividad de los clubes culturales. Al conocerse su gusto por la danza, algunos compañeros la animaron para que ella junto con alguien más hicieran la convocatoria e iniciaran un club, algo que se convirtió en su principal reto y logro, según su punto de vista. La relación de esta acción con nuestro interés investigativo, es por el hecho de que la generación del club de danza se vuelve el pretexto para que Danna configure habilidades propias de la enseñanza de la técnica para ser un bailarín profesional. Lo ocurrido marca al sujeto y lo prepara para la decisión, elegir entre ser maestro de sociales o continuar por el camino de la enseñanza, pero en la danza.

Yo vengo de una tradición de maestras, todas han sido maestras, pero a mí desde muy pequeña me gustó la danza, participaba en todos los festivales, me inscribí en los talleres y cuando entré al ICE ayudé junto con un compañero a formar el club de danza, hicimos muchas presentaciones. Cuando egresé, me dieron a cubrir un interinato de 3 meses en preparatoria, básicamente en Historia. Debido a que mi mamá tenía plaza, me ofrecía también quedarme a trabajar en educación secundaria en el área de Historia, pero honestamente no era algo que me hiciera sentir plena, así acepté dar clases de danza en ayudantías, academia de Ballet (Danna, comunicación personal, 1 de septiembre del 2018).

En este punto analizamos, en primer momento, la biografía narrada por los sujetos. En muchas ocasiones podemos confundir la idea de experiencias, con simples hechos; en la vida a todos nos pasan cosas, algunas son tan importantes que logran transformaciones obvias, pero hay otros que son más discretos, se manifiestan como pequeñas cosas que consiguen un eco importante. Quizás, muchos podrían considerar que el cumplir con la trayectoria ideal en la escuela y buenas calificaciones como diez y nueve sería de lo mejor; que provenir de una familia con una trayectoria magisterial garantizaría la obtención de un trabajo y con ello, el éxito de su carrera, pero ese elemento significativo que logró cambiar la perspectiva de Danna fue la danza.

Cuando yo era niña, asistí con mi mamá a un recital de danza regional y ver los vestuarios, a las muchachas tan elegantes, bien vestidas, guapas, en un escenario, la música, todo el color, creo eso fue lo que hizo en mí nacer ese amor por la danza. Desde ese momento sabía que yo quería lucir así. El ser maestra de esto llegó después cuando ingresé al ICE y me di cuenta que nos habían dado bases para enseñar, pero la decisión de que enseñar era mía (Danna, comunicación personal, 1 de septiembre del 2018).

Esta narrativa muestra cómo eventos que creemos irrelevantes o insignificantes en determinado momento, son los que provocan grandes cambios y también de la forma en que el contexto logra influir en nuestras construcciones. El caso de Danna es evidencia de

cómo esos encuentros y desencuentros, no solo los vivimos en un aula o con un contenido, sino también, con las personas que forman nuestros núcleos familiares o sociales más cercanos.

Su papel como profesora de educación artística; refleja un elemento de desencuentro más, cuando a su historia de vida le damos una lectura desde lo propuesto por Cuevas (2013). El autor presenta la existencia de dos tipos de docente: disciplinar o por formación. En el caso de nuestro sujeto 006 se muestra la fragmentación del ser docente, la cual puede lograr una fusión, y así, construir una figura en que cuente con un ámbito de experto, aunado a tablas formativas; que lo hacen tener herramientas más completas. Como adelante veremos, algunos de los sujetos que tienen un escenario laboral consolidado, usaron justamente esta fusión de elementos de la que habla Cuevas (2013).

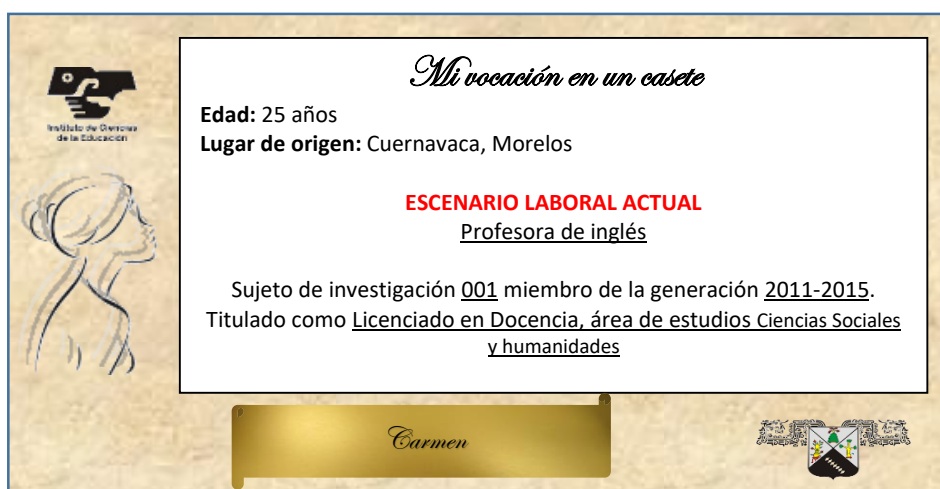
A partir de lo planteado por Dubet (2010) podemos observar como Danna configura la figura del rol, desde su etapa como estudiante, configura su próximo rol vinculado con una actividad, la danza, esos elementos le permiten conseguir un empleo que cumple con sus expectativas y también con su pasión más importante. La presencia de esta actividad, es una experiencia pasada, pero se vuelve su presente y sin duda su configuración de un futuro; en lo que se ha convertido su escenario laboral, esa es la manifestación de los tres tiempos propuestos por Clandinni (1995), lo interesante es ver como la danza permanece.

Larrosa (2006) presenta la frase “la vida es lo que pasa”, debido a que no todo lo vivido por Danna se convirtió en experiencia, por ejemplo: la vida de las mujeres en su familia la incluye en una tradición, todas son maestras en niveles básicos; ella hace a un lado ese elemento y se concentra en vivir su experiencia del ICE, lugar en el que converge con todos los sujetos, pero ella lo vive desde el club de danza, ese es el elemento que lo cambia todo en su vida, la transforma y ayuda a configurar un nuevo ser “Danna bailarina, profesora y licenciada en danza”.

6.4.1. 2. Carmen: Mi vocación en un casete

Otro caso que nos ayuda a ejemplificar lo encontrado en la dimensión, que versa sobre los elementos significativos de la experiencia formativa, que padecen los sujetos es Carmen nuestro sujeto 001. Ella es miembro de la generación 2011-2015, licenciada también en docencia, pero actualmente trabaja como profesora de inglés y de español para extranjeros, A continuación, se presenta su ficha biográfica.

Ficha biográfica 001



The biographical card for Carmen is presented on a parchment-like background. On the left side, there is a logo of the Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) featuring a stylized figure holding a book, and a line drawing of a woman's profile. The central text area is enclosed in a white box with a black border. At the top of this box, the title 'Mi vocación en un casete' is written in a cursive font. Below the title, the following information is provided: 'Edad: 25 años', 'Lugar de origen: Cuernavaca, Morelos', and 'ESCENARIO LABORAL ACTUAL' in red, followed by 'Profesora de inglés'. Further down, it states 'Sujeto de investigación 001 miembro de la generación 2011-2015.' and 'Titulado como Licenciado en Docencia, área de estudios Ciencias Sociales y humanidades'. At the bottom of the card, the name 'Carmen' is written in a cursive font on a gold-colored banner, and a small logo of the ICE is visible in the bottom right corner.

Mi vocación en un casete

Edad: 25 años
Lugar de origen: Cuernavaca, Morelos

ESCENARIO LABORAL ACTUAL
Profesora de inglés

Sujeto de investigación 001 miembro de la generación 2011-2015.
Titulado como Licenciado en Docencia, área de estudios Ciencias Sociales y humanidades

Carmen

El caso de Carmen es parecido al de Danna en cuestión de que existe un *leitmotiv*, que se refiere a la existencia de un elemento que motiva, una obra completa; para ella, ese motivante, en la composición del trayecto de su vida, fueron los idiomas, tal como lo cuenta.

Cuando yo era pequeña, en una Navidad, mi papá me regaló un casete de música en inglés, me gustó mucho su regalo, pero no le di mucha importancia. Cuando por cosas del destino mi papá se alejó de mi vida, le di mucha importancia y comencé a amar los idiomas, me inscribí en cursos de verano, a los que le pedía a mi mamá me mandará (Carmen, comunicación personal, 1 de septiembre del 2018).

Como podemos observar, ese detalle de la infancia es lo que Carmen ocupa para identificar su vocación; o es el primer acercamiento hacia lo que ella quería ser y hacer; en su testimonio encontramos cosas como, la dificultad al egresar para encontrar empleo siendo maestra de historia, su vínculo con profesores de idiomas y su continua preparación en esa área. Elementos que ayudaron a su configuración como profesora en el área de idioma a extranjeros

Cuando llego al ICE, lo hago pensando en ser maestra, ya que me gustaba la Historia, pero una vez que salgo me encuentro con que el ámbito laboral es muy complicado. Me ofrecieron trabajo en una primaria como maestra de español y luego ahí mismo, de inglés; me gustó la idea de trabajar en eso, enseñar a que otros conozcan nuestra lengua; con esa intención y gracias a compañeros que conozco en el CELE entré a un diplomado para la enseñanza del español para extranjeros. Al terminar el diplomado, el instructor nos convoca para inscribirnos en un proyecto: ir a Puerto Vallarta a enseñar español y yo fui la primera que dijo que sí (Carmen, comunicación personal, 1 de septiembre del 2018).

A partir de Connely (1995), encontramos la presencia de la experiencia significativa de Carmen; en la ubicación del tiempo, si bien lo vivido por ella ocurre en el pasado (durante su infancia), se convierte en presente en el momento que narra su historia y hace evidente la manera en que potencializa lo vivido y lo vuelve su razón para tomar las decisiones que en su futuro.

La situación laboral del momento fue otro motivo, ese elemento significativo que hizo que su vida tuviera una convergencia con su historia: los idiomas; pero un contraste con su relato académico, el hecho de ser egresada de docencia; ambos elementos se convirtieron en una convergencia sumativa, pues ambos, le ayudaron a construir su personalidad. Otra característica importante de la dimensión; elementos significativos de la experiencia formativa, es el hecho de como los sujetos son motivados e impulsados por un elemento externo, reconociéndolo con tal impacto en su vida que logra transformarlos, haciendo que su visión sobre el mundo y la vida se vea orientado, hacia un lugar al que parecían no ir de primera intención.

Algo muy interesante en el caso de Carmen; es la vinculación de su profesión con el contexto, si bien el estado de Morelos, no tiene como actividad económica principal el turismo, representa según el INEGI (2015) el 1.1% de la inversión extranjera de México, razón por la cual, hay personas que hablan distintos idiomas, principalmente inglés y alemán. De ahí que se diera la configuración del escenario laboral, el ser maestra de español para extranjeros.

Sobre el dominio de una lengua extranjera, cabe mencionar que los sujetos del ICE; tienen como requisito para poder titularse de la Licenciatura, presentar el examen de comprensión de textos en inglés, pero como se puede observar en las fichas de los sujetos, solamente Carmen construye un escenario laboral en ese ámbito. Todo su trayecto tiene elementos

que se relacionan, con la teoría propuesta en este trabajo, tal es el caso de Dubet (2010), Manen (2003) y Larrosa (2006). Los cuales se explican a detalle a continuación:

El primer elemento que podemos destacar; es la forma en que interviene la lógica de integración, sumando la experiencia, los idiomas y el escenario laboral. Esta tríada que se forma en su narrativa; muestra la interacción de dichos elementos en su formación como un rol laboral, trabajando la idea del rol desde la visión de Dubet (2010) quien también involucra aspectos como: la lógica de integración y la importancia de elementos sociales que influyen en la constitución del ser trabajador. En la narrativa Carmen cobra importancia el mundo vivido; debido a que esas características son las que permitieron su desarrollo en los idiomas, pero también, en la construcción del escenario laboral con el que se identificó; recordemos el sentido del mundo vivido “situaciones y relaciones cotidianas” (Manen, 2003, p.119) esos elementos comunes que fueron pasando en su vida y son los motivantes que permitieron que ella incrementara conocimientos y fomentara relaciones sociales; por tanto, que se acoplaran para formar el escenario laboral. Finalmente, hablamos de que en el caso de Carmen la experiencia; es eso que nos pasa (pasión). Un suceso ocurrido en la infancia le aproximó a la posibilidad de aprender idiomas, pero otros sucesos complementarios fueron: su entrada a la universidad, el curso de idiomas, factores que abrieron la oportunidad de dar clases a extranjeros, estos fueron momentos que pasaron; para que hoy en día ella se reconozca como profesora de inglés.

Como se ha demostrado, en esta dimensión se presentan los elementos que matizan el encuentro de dos aspectos teóricos, por una parte se marca la existencia de un espacio compartido, una convergencia de todos los sujetos; pero cuando lo leemos desde el concepto de mundo vivido, le sumamos la connotación de que el sujeto interviene en la construcción de ese espacio, porque depende de su manera de padecerlo, de sentirlo y ahí es cuando nos apoya Larrosa (2006) afirmando que ese paso es la experiencia, y de la mano de ello llegamos a la conclusión de que ahí, también se encuentra la divergencia. Podemos afirmar que la construcción del mundo se encuentra inmersa en la construcción de cada sujeto, doce vidas que se entrecruzan, pero que, a su vez, se matizan por lo que cada uno quiere ver y se apropia del ICE.

6.5 Retos: Para la creación y estrategias de permanencia del escenario laboral

Siguiendo con la construcción de las dimensiones, llegamos a la segunda titulada: retos para la creación y estrategias de permanencia del escenario laboral. Recordemos el escenario como aquel espacio donde los actores realizan su obra artística, pues la vida es ese espacio y los entrevistados nuestros artistas, representando el papel más importante de su vida, a ellos mismos. La escena que deseamos conocer es sobre los retos, a los que se enfrentaron para poder obtener y permanecer en su creación laboral; cabe destacar que no cerramos este cuestionamiento en la idea del empleo actual.

Todos los integrantes de la investigación tienen un escenario laboral constituido, lo importante es saber cómo lo obtuvieron, y también cómo es que lo mantienen vigente. En el perfil de egreso del ICE; se menciona que los licenciados en docencia tienen la posibilidad de incorporarse al ambiente laboral en dos subsistemas educativos, media superior y educación superior, las cuales son áreas potenciales de trabajo, para estos subsistemas, se les brindan las herramientas, y al contar con un área de especialidad, es de esperar que ese sea su campo disciplinar, es decir, las ciencias sociales y humanidades.

Se espera que los egresados sean docentes, en preparatoria o universidad en el área de ciencias sociales y humanidades; otra alternativa en su carrera sería que optaran por un posgrado. Muchos de los retos a los que se afrontaron se pueden predecir si recordamos el contexto, entre los datos más relevantes está la distribución de las instituciones.

Tabla 37
Distribución de instituciones educativas en Morelos

Instituciones educativas en el Estado de Morelos por nivel			
	Básica	Nivel medio superior	Superior
Cantidades	2431	69	10

Fuente: INEGI, 2016

Como se puede observar en la tabla anterior, la suma de planteles de educación media y superior es de apenas setenta y nueve, si pensamos en la cantidad de egresados solo del ICE/UAEM al año, la cifra asciende a unos 80 alumno aproximadamente, se puede inferir que son muy escasos los lugares disponibles para ocuparse, también es, de llamar la

atención el hecho de que el sector básico tiene más espacios para conseguir un empleo. Hablamos entonces de un primer reto, buscar instituciones con lugares vacantes.

Como ya se mostró en el Esquema 7; muchos de los sujetos que entrevistamos tuvieron un primer empleo profesional en el sector de educación básica, fenómeno que probablemente encuentra una justificación en el hecho de que existen 2431 instituciones, sin duda, un número mucho más alto que el de la educación media y superior juntas. Podríamos entonces hablar de un segundo reto, hay trabajo, pero en el sector de educación que no corresponde a su formación, cómo hacer entonces para ganar un espacio mínimo en primaria o secundaria, con la finalidad de tener un empleo que les ayude a sostenerse económicamente.

Ya hemos señalado la existencia de dos retos bastante complejos; mirando los datos que aporta el contexto. Lo que ocurrió con las historias de nuestros sujetos, se muestra en la Tabla 38; en la cual, aparecen las trayectorias laborales, resaltando como: el tiempo que los sujetos invirtieron para formar sus herramientas, habilidades y capacidades para la construcción de su ambiente laboral y luego esa evolución de un empleo informal a uno profesional, gestado después de un proceso de educación formal, logrando con ello hacer visible el proceso formativo de la cotidianidad.

Tabla 38
Trayectoria laboral

Sujeto	Generación	Edad activa											
		10-12 años	12-16 años	16-18 años	Universidad	Después de la licenciatura	Tiempo	Después de la licenciatura	Tiempo	Después de la licenciatura	Tiempo	Empleo actual	
Carmen	2011-2015		Asesorías particulares español e ingles			Profesora de español (básica)	3 meses	Profesora de inglés	12 meses	Profesora de español a extranjeros	18 meses	Profesora de inglés primaria y secundaria	
Mauro	2012-2016	Cargador en el mercado	Cerillito	CETEC	Óptica	Vendedor de dulces, tamales, comida	Profesor de Ciencias Sociales (Secundaria)	3 meses	Profesor de Ciencias Sociales (Secundaria CONAMAT)	6 meses	Profesor de Ciencias sociales preparatoria y CONAMAT	18 meses	Profesor Ciencias Sociales y CONAMAT
Natalia		Asesorías de matemáticas e ingles		Cursos de verano/ Asesorías		Oficio de limpieza	Profesor de primaria	3 meses	Personal administrativo de primaria	6 meses	Profesora de Ciencias sociales en preparatoria	18 meses	Docente Ciencias Sociales (preparatoria)
Carlos		Jardinero Ayudante de albañil	Velador	Personal de seguridad	Recepcionista en hotel turno nocturno	Jardinero Albañil	1 mes	Auxiliar docente (preparatoria)	6 meses	Profesor de Ciencias sociales en preparatoria	18 meses	Profesora de Ciencias Sociales (secundaria)	
Pedro		Jardinero	Albañil	Plomero	Carpintero	Electricista	Uber	3 meses	Profesor de primaria	12 meses	Profesor de secundaria	12 meses	Profesor Ciencias Sociales (preparatoria) conferencista
Danna		2010-2014					Profesora de danza	0 meses	Clases de historia en prepa	3 meses	Clases de danza / Academia propia		Profesora de Educación artística y danza
Mateo	2011-2015		Ayudante de cocina	Mantenimiento de conjunto habitacional	Centro de computo	1 mes	Personal administrativo	6 meses	Docente en la UAEM Jonacatepec	16 meses	Docente en la UAEM Jonacatepec		
María				Organización de proyecto "los pequeños huertos escolares"			6 meses	Docente de primaria					
Itzel	2012		Papelería (negocio familiar)	Docente en secundaria			0 meses	Docente de secundaria					
Daniela	2010-2014		Secretaria		Adjunto de docente (secundaria)	2 meses	Profesor de primaria (interinato)	12 meses	Profesor de primaria	18 meses	Profesor de primaria (base) Chautla		
Enrique	2011-2015			Profesor de español	Tallerista de redacción	0 meses	Profesor de español				Profesor de español		
Germán			Vendedor en el mercado	Docente en secundaria (historia)						24 meses	Subdirección de secundaria		

En los casos que se presentan, se demuestra el proceso en su trayectoria laboral; algo que encontramos es como antes o durante la universidad, la mayoría de los sujetos se ocupaban en oficios o empleos temporales algo que cambia cuando, salen de la universidad. El cuadro también hace evidente, el hecho de que los sujetos se mueven en su mayoría al sector de educación básica, tomando como base que son ocho los casos, por el contrario, en media superior tenemos tres sujetos y en el caso de superior solamente uno, demostrando así, lo que mencionábamos como hallazgo en el contexto, sobre la correspondencia entre la cantidad de instituciones disponibles y sus posibilidades de ingreso.

Otro suceso, es que la mayoría de los casos buscaron como primer empleo, al salir de la universidad, escenarios profesionales o relacionados con la educación; aunque, hay un caso que no cumple con esa lógica y al ser una variación, destacaremos su relevancia en este trabajo.

6.5.1 Carlos, el coloso de Rodas en establecimientos y aulas

Ficha biográfica 005

Instituto de Ciencias de la Educación

El coloso de Rodas de establecimientos al del aula

Edad: 29 años
Lugar de origen: México, DF

ESCENARIO LABORAL ACTUAL
Profesora de Ciencias sociales (preparatoria) y conferencista

Sujeto de investigación 005 miembro de la generación 2012-2016. Titulado como Licenciado en Docencia, área de estudios Ciencias Sociales y humanidad

Carlos

Carlos el sujeto 005, actualmente cuenta con 29 años y es originario de la Ciudad de México. Desde niño realizó el oficio de jardinero, aunque en un inicio acompañando a su abuelo; después de la universidad retomó la actividad de los oficios; debido a que no encontró trabajo en el sector educativo, algo a lo que se dedicó hasta que se incorporó al campo profesional. Rompiendo así, con la línea que habían marcado los sujetos de egresar

del ICE y comenzar a trabajar en algo referente al campo educativo; él al no encontrar trabajo en el medio superior, decide seguir realizando oficios con la única finalidad de seguir esperando esa oportunidad, no fue de su interés trabajar como profesor de primaria o secundaria.

Uno de los elementos que rescatamos desde Larrosa (2006) es la importancia de la exterioridad; en la cual, menciona que no hay experiencia sin la aparición de alguien, por lo tanto, al inicio del testimonio, este elemento se ve materializado por la presencia de la que hoy en día es su esposa, ella se vuelve estímulo para migrar de su ciudad de origen buscando radicar en Morelos y también la ausencia de relaciones con amigos.

Para cuando yo egreso, ya era padre de familia, de ahí la importancia de encontrar trabajo. Uno de mis grandes problemas fue la falta de contactos, relaciones con amigos hechos en la universidad. De ahí que ante ese panorama decidiera retomar "chambitas" en lo que encontraba el trabajo que yo deseaba, asistía a entrevistas, dejaba currículos en todas partes esperando por fin me llamaran (Carlos, comunicación personal, 6 de septiembre de 2018).

Las condiciones de vida y el estado civil fueron, en el caso de Carlos, datos reveladores sobre sus motivantes en la toma de decisiones; la manera en la que logra distinguir entre su deseo y necesidad inmediata; nos habla de la toma de conciencia sobre las habilidades y actitudes que se reconoce, pero también, decide que por el momento debe poner en práctica algo que no estaba en su contenido de aula; pero que finalmente podría ayudarlo a mantenerse en el mientras. Entrando en el juego de las decisiones, lo que Dubet (2010) plantea como lógica de integración, estado civil, la conformación también de una familia (un hijo), sus experiencias pasadas en los oficios y sus aprendizajes anteriores, fueron los que ayudaron a Carlos a tomar una decisión sobre a donde dirigir su esfuerzo. Mostrando así de nuevo la presencia de la exterioridad al condicionar, hasta cierto punto, el oficio que ya conocía, como una posibilidad real de empleo inmediato.

Pero también ese elemento del capital relacional Manen (2003) manifestado en la falta de contactos para poder obtener un empleo en el ámbito educativo, rescata la idea de que no siempre las experiencias que el sujeto vive, son positivas o impactan de manera benéfica en su construcción. Lo interesante es ver como el sujeto reconstruye esa narrativa reflexionándola, como dice Larrosa (2006), se encuentra con la experiencia y vive un proceso de ida y vuelta que le provoca el cuestionarse sobre su actuar y concentración solo en el papel de estudiante.

Para seguir mostrando los retos a los que se enfrentaron los sujetos, para crear un escenario y continuando con el ejemplo de Carlos, retomamos la frase que aparece en su ficha: “El coloso de Rodas: De establecimientos al aula”. Esto se debe a que uno de los oficios que practicó fue el de vigilante, velador y guardia de seguridad, algo que se vincula con la figura del coloso de Rodas, y en su trayecto de vida se transforma para convertirse en ese ser protector, pero ahora del aula de clases.

En su caso, se vivió un reto muy complicado, según su testimonio, él tardó en encontrar trabajo un año y a lo que atribuye la falta de una oportunidad laboral, es a no tener relaciones de amistad durante la universidad. En su relato, habla de cómo su personalidad y necesidad de estudiar le provocaron un ambiente de hostilidad con sus compañeros, y por qué ellos lo veían como un problema y no como un aliado.

Yo sí me preocupaba porque quería aprender, pero muchos lo veían como ¡Ah! No este güey es un mamón, se cree mucho, este buey va a poner en jaque a los maestros y no era ponerlos en jaque era porque considero tengo esa hambre de aprender, eso me ha caracterizado soy un estudiahambre, pero de aprender, aparte de lo económico, yo era así de universitario. Carlos (comunicación personal, 6 de septiembre de 2018)

Lo que ocurre con Carlos es algo muy particular, es la muestra de que las experiencias que se configuran en la vida de los sujetos no son exclusivamente positivas, también hay experiencias que hacen que los sujetos pasen por momentos complicados. Manen (2003) menciona que las experiencias formativas están constituidas, por el mundo y espacio vivido, entrelazado por el capital relacional, pero cuando estos elementos no juegan a favor de los sujetos sino más bien en su contra, truncando así su configuración.

Este elemento resaltado en su testimonio, no solo provocó un ambiente negativo, Carlos a pesar de ser de los promedios más altos de su generación y de que lograra terminar la carrera en menos tiempo, gracias a que presentó exámenes de suficiencia, no encontraba un trabajo en el área que su perfil marcaba. Manifestando así que, el mundo vivido puede vivir una reconfiguración por elementos como el capital relacional.

Las relaciones interpersonales son importantes y creo en mi etapa de estudiante soltero tuve la oportunidad de lograr establecer estas relaciones y lamentablemente, no me lo vas a negar, pero México funciona por palancas y contactos; entonces ¿cuál es la problemática del estudiante casado? que no tiene oportunidad para socializar. Aparte por mi forma de ser se alejaron y el no tener esos amigos que en el futuro laboral se vuelven los contactos para trabajar. En eso me afectó en no generar una amistad sincera que me apoyara a tener contactos.

Me intento acercar a mis compañeros, los veo y los saludo con mucho cariño y dicen cómo has cambiado; más bien no se dieron la oportunidad de conocerme, y creo sí lo debo generar porque se vuelven importantes en un espacio como México para trabajar. Carlos, (comunicación personal, 6 de septiembre de 2018)

El caso de Carlos muestra una cara de la moneda; que nos habla de cómo un mismo agente puede provocar variaciones importantes, mientras que, en otros testimonios encontramos detalles sobre cómo los compañeros de generación apoyaron o recomendaron para que se lograra un empleo, aquí fueron el mayor obstáculo. Por lo tanto, tuvo que aprender a relacionarse con otras personas, buscar puntos medios, para no dejar de lado sus esquemas de superación, pero poder hacer amistades. Otro caso interesante; es el vivido por Mateo, de nuevo el contexto marca una diferencia en la toma de decisiones.

6.5.2 Mateo. Cocinando un futuro docente

Ficha biográfica 007



Cocinando un futuro docente

Edad: 26 años
Lugar de origen: Cuernavaca, Morelos

ESCENARIO LABORAL ACTUAL
Personal docente y administrativo de la UAEM

Sujeto de investigación 007 miembro de la generación 2011-2015. Titulado como Licenciado en Docencia, área de estudios Ciencias Sociales y humanidad

Mateo

Un elemento que destaca en esta dimensión, es sobre la creación de escenarios laborales es el tiempo en que consolidan su trabajo. En la Tabla 38 se muestra que el tiempo máximo que tardaron en conseguir empleo fue de seis meses. Hay un caso, el de Mateo, quien actualmente cuenta con 26 años, nativo de Cuernavaca, Morelos, egresado de la generación 2011-2015.

Él logra obtener, después de egresar, su primer empleo en el nivel medio superior y justamente en las asignaturas de Historia; lo curioso de su caso es que tarda en conseguir su empleo un mes, pero solo termina un semestre; ya que, según su testimonio se da la oportunidad para trabajar como personal administrativo en uno de los claustros que la UAEM había fundado, entonces renunció a su trabajo. Nuestro sujeto vive doce meses

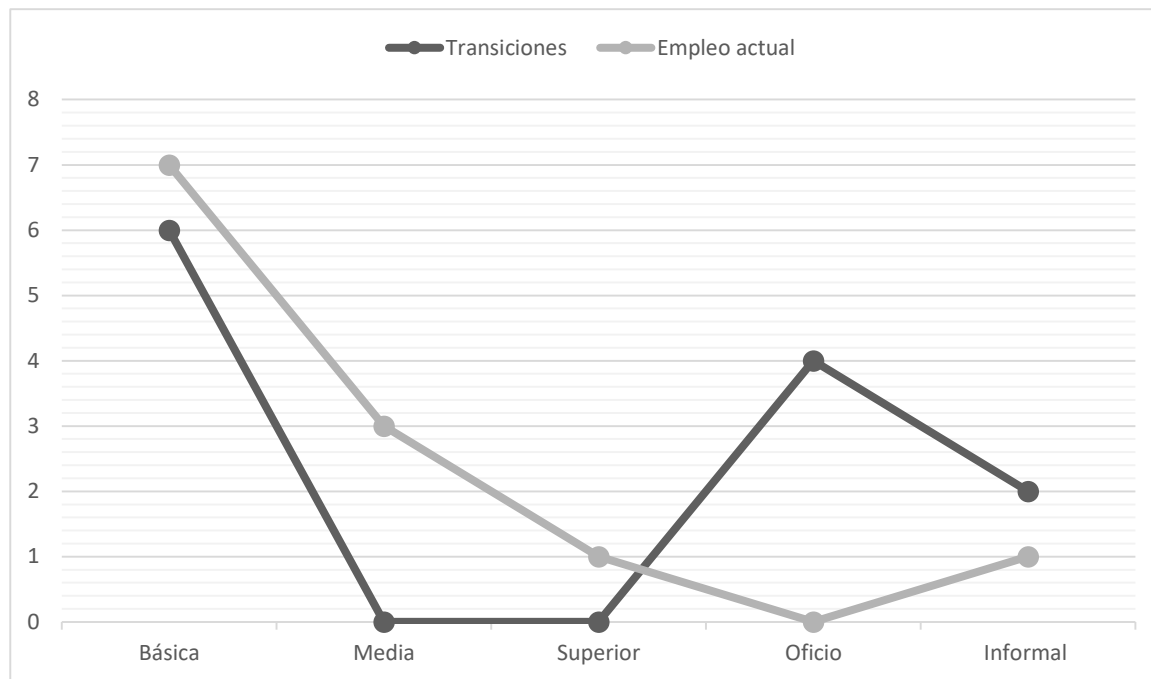
haciendo méritos desde su campo laboral, para poder ser tomado en cuenta y convertirse en personal docente del nivel superior, de ahí que, aunque hubiera sido cómodo quedarse como profesor de preparatoria en la asignatura de Historia, se arriesgara a cubrir una plaza administrativa todo para poder escalar y conseguir ser profesor por horas.

Mateo, es quizás uno de los sujetos que más desafío todos los supuestos, hasta del mismo contexto, logró aquello que parecía una dificultad, colocarse como profesor en el nivel superior. Son muy recientes las construcciones de los llamados claustros; por lo tanto, en las cifras presentadas durante el contexto, aún no se tenían contemplados, aun así, el volverse personal fundador de una de estas Escuelas de Estudios Superiores y comenzar a dar clases a alumnos de universidad, es algo que solo él consiguió. Más adelante hablaremos un poco de ese capital relacional, que en el caso de Mateo jugó a su beneficio, por lo tanto, es importante no perderlo de vista.

Hasta este punto, rescatamos solamente que el tiempo de configuración se debe a un elemento que Dubet (2010) maneja como la construcción de rol, en muchas ocasiones influye mucho el status que aporta al currículo del sujeto, ya que, eso se vuelve un motivante para obtenerlo, el hecho de convertirse en profesor de educación superior da sin duda un valor al currículo significativo, de ahí que ese elemento termine motivando a Mateo para cambiar su primer trabajo por uno nuevo

Recordemos que en la Tabla 38; se señala el tiempo que transcurrió para que consiguieran su empleo actual, el periodo máximo es de veinticuatro meses y el tiempo promedio es de año y medio, lo curioso es observar que lo transcurrido en cuestión de tiempo provocó dos fenómenos diferentes, que podríamos bautizar como él *por lo mientras*. En el Gráfico 9, se muestra el comportamiento de dichas transiciones y la variante con el empleo que hoy en día tienen.

Gráfico 10
Comportamiento de los escenarios laborales. Del egreso al empleo actual



Fuente: Elaboración propia a partir de la tabla 55

La línea oscura representa el empleo que tenían los sujetos una vez que egresan del ICE, en el nivel básico había seis sujetos laborando, cuatro continuaban desempeñando sus oficios de niños o adolescentes y dos obtuvieron un empleo en el sector de educación informal (tallerista y profesora de danza); la línea clara representa los trabajos que actualmente desempeñan, como se puede ver hay un incremento en el sector básico que ahora se compone por siete sujetos, aparece la educación media superior con tres, los oficios desaparecen de la lista y en el sector de educación informal solo se mantuvo uno de los sujetos. Este fenómeno es el que llamamos de transición, tenían un empleo al egresar, pero en la actualidad algunos cambiaron de escenario.

La importancia de estos datos radica, en que exponen lo que hemos presentado en distintos apartados. Uno de ellos, el contexto, ya que justifica como algo normal que los campos de trabajo de los sujetos sean con mayor número en educación básica, pues es ahí, donde hay más instituciones educativas y la otra característica es que los planteles privados

renuevan su personal con más frecuencia. Estos elementos hacen que los sujetos se muevan con más facilidad en este campo.

Algo que nos ayuda a reflexionar sobre la forma en que los sujetos han desarrollado suficientes habilidades y competencias, para apertura de ese escenario laboral que de ninguna manera ha sido proyectado en su formación, pero se convierte en el más socorrido y potencializado, esos nos hablan de un proceso de adaptación; que los egresados realizan. Hablamos entonces de que en la dimensión retos para la creación y estrategias de permanencia del escenario laboral, podemos observar la manera que se manifiestan los elementos teóricos que hemos revisado, el poder configurar un empleo, los elementos relevantes para poder desempeñarse de manera óptima y satisfactoria, son solamente algunos de los factores que destacan los sujetos que se han transformado en profesionales.

Muchos de los sujetos dejaron un empleo para conseguir otro en media superior, por lo tanto, los hemos llamado empleos transitorios, aunque la gran mayoría se siente satisfecho con su labor y determinan que llegar a la al nivel medio superior (preparatoria) no es parte de lo que anhelan, esto nos habla de esa capacidad que los sujetos manifiestan en la creación de posibilidades de trabajos diferentes.

En el análisis realizado identificamos que al construir los trayectos laborales de los sujetos se podían hacer marcadores temporales o transiciones entre un empleo y otro. Estos lapsos mostraron que la experiencia formativa se iba construyendo a partir de las vivencias logradas dentro y fuera del currículo. En ese sentido identificamos las vivencias de los sujetos antes de conseguir su empleo actual, en ese tránsito se reflejan sus experiencias: expectativas, adaptación, resiliencia, propuesta, cambios; desarrollados con la finalidad de construirse un escenario laborar, acorde a sus expectativas y necesidades de satisfacción, personal y profesional.

6.5.3. María. De capturar momentos a capturar enseñanzas

La dimensión de los retos, la abordamos en el proceso que María siguió en la construcción de su escenario laboral. En el momento de interactuar con ella, nos surgieron preguntas como: ¿Qué es lo que los sujetos necesitaron para conformar un rol dentro de sus escenarios laborales? La razón, por la que hacemos mención a esta duda es porque

muchos de los testimonios hablan de la necesidad de incorporar habilidades y competencias.

Ficha biográfica 008



The biographical card features a light beige background with a faint pencil sketch of a woman's profile on the left. At the top left, there is a logo for 'Escuela de Docentes de la UNAM' and the text 'Escuela de Docentes de la UNAM'. The main text is enclosed in a white box with a black border. The title 'De capturar momentos a capturar enseñanzas' is written in a cursive font. Below the title, the card lists 'Edad: 25 años' and 'Lugar de origen: Cuernavaca, Morelos'. A red heading 'ESCENARIO LABORAL ACTUAL' is followed by 'Docente en primaria'. At the bottom of the white box, it states 'Sujeto de investigación 008 miembro de la generación 2011-2015. Titulado como Licenciado en Docencia, área de estudios Ciencias Sociales y humanidad'. A gold banner at the bottom center contains the name 'María' in a cursive font. In the bottom right corner, there is a small logo of the UNAM.

De capturar momentos a capturar enseñanzas

Edad: 25 años
Lugar de origen: Cuernavaca, Morelos

ESCENARIO LABORAL ACTUAL
Docente en primaria

Sujeto de investigación 008 miembro de la generación 2011-2015. Titulado como Licenciado en Docencia, área de estudios Ciencias Sociales y humanidad

María

El caso de María se vuelve relevante; porque, cuando termina la carrera, comienza con proyectos locales sobre la construcción de huertos. Esa experiencia de ayudar a otros a sembrar y a formular la estructura de proyección sirvió para poder generar experiencia en el área de capacitación. Después de este momento en su vida, tardó seis meses para encontrar trabajo y lo hizo en educación primaria. Al ser de la generación 2011-2015 quiere decir, que María encuentra trabajo en agosto de 2016, por lo tanto, para el momento de la entrevista ya tenía 2 años trabajando en ese sector y sobre ese tema nos dijo:

En un inicio fue difícil trabajar en primaria, no tenía idea de cómo trabajar con los niños o que actividades ponerles, pero después del primer ciclo escolar tomé varios cursos y con la ayuda de mis compañeros profesores y amigos de la facultad conseguí entender cómo trabajar y me comenzó a gustar. Hoy estoy feliz trabajando con primaria y pretendo buscar hacer el examen de oposición para conseguir una plaza (María, comunicación personal, 14 de septiembre de 2019).

Lo que ella trasmite, a través de su testimonio, es una gran satisfacción; al mencionar que es feliz por su trabajo en educación básica y al comentarnos sobre su interés por presentar el examen de oposición y pedir una plaza, queda clara una situación: Cumplir o no el perfil de egreso en la licenciatura que estudió, ascender al nivel medio superior o ser maestra de Historia es algo que se encuentra fuera de su interés. Ella se encuentra en un escenario laboral que le agrada, en el cual ha enfrentado dificultades, retos, adversidades, pero que,

ha logrado superar, de ahí que después de ese gran esfuerzo ella prefiera mantenerse en ese campo educativo.

Mi experiencia en Primaria fue al principio muy complicada, pasé por una entrevista que en un inicio no convenció a la directora, pero cuando me pidió presentar una clase muestra, creo fue lo que hizo que se convenciera, presenté un tema sobre la Revolución Mexicana. Pero lo complicado no fue el filtro sino comenzar a trabajar, mi experiencia con niños era nula, no sabía que elementos debía presentar para atraer su atención, las primeras veces me ayudaron canciones de la televisión, pero poco a poco me quedé sin opciones; otra de mis complicaciones fueron las planeaciones, llenar tantos formatos requisitados, preparar festivales, programas, escoltas... Fueron muchos los retos que enfrente (María, comunicación personal, 14 de septiembre de 2019).

Después de leer el testimonio de María, nos damos cuenta de lo que menciona Dubet (2010) sobre la lógica de integración, ya que habla de cómo los sujetos configuran su lugar en el empleo, el hecho de volverse maestra de primaria nos permite observar sus esfuerzos materializados en acciones, tomar diplomados, checar páginas de internet, hacerse de material didáctico, música y pedir consejo a compañeros para tener opciones de cómo dirigir su clase; nuestro sujeto integra entonces todos esos elementos para poder asegurar su posición. De igual forma, se manifiesta la presencia del capital relacional cuando sus compañeros la apoyan en su configuración, algo que traemos como referente desde la construcción teórica de Manen (2003).

En resumen, María, Mateo y Carlos egresan del ICE; lo interesante es ver cómo estos compañeros de ruta siguieron sus caminos, se juntaron en la licenciatura, se dispersan al egresar y cada uno enfrentó retos para construir un escenario laboral más allá de la propuesta curricular de la licenciatura en Docencia. Cada sujeto recurrió a sus experiencias en la educación formal e informal para configurar su escenario laboral.

6.6 Huellas de la experiencia en los sujetos

Este apartado refiere a la categoría de experiencia formativa y a la tercera dimensión llamada "huellas de la experiencia en los sujetos"; que se orienta a un proceso de introspección del sujeto, se refiere a vivencias, anécdotas, pero de carácter más personal (intrínseco): aquello que el sujeto identifica como una carga simbólica y significativa digna de tener nuestra atención. No queremos simplemente rescatar vivencias, buscamos experiencias que el sujeto ya apropió, esos momentos que el sujeto percibe como una

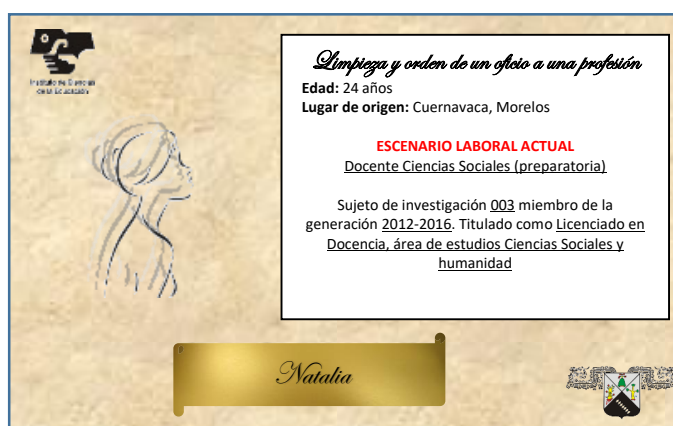
huella o marca, aquellas situaciones que transformaron su pensamiento, actitudes y sentimientos.

Nos apoyamos teóricamente en Larrosa (2006), cuando habla de que la experiencia es “eso que pasa” mencionando que cuando el sujeto padece la experiencia, haciendo referencia no a una connotación negativa de la palabra, sino más bien, al efecto de lo que sucede al sujeto cuando camina, vive, esa experiencia, y ahí radica también la diferencia con una simple anécdota, hablar de esta interacción es vivir un proceso reflexivo, de apropiación, transformación y formación. Si aquello que nos ocurre no deja una huella, entonces según lo propuesto por Larrosa (2006) no estaríamos hablando de una experiencia.

En esta dimensión, pretendemos identificar esos elementos que incidieron en la toma de decisiones; sobre cómo y quién ser; entre ellos destacamos que la familia, en la mayoría de los casos, marcó pautas sobre cuándo y de qué manera iniciar trabajos, elegir carreras; o participar en un viaje escolar. Todo aquello hizo que la experiencia se volviera en una huella en los sujetos, tal como lo veremos manifestado en los testimonios, iniciando con el caso de Natalia.

6.6.1. Natalia. Limpieza y orden, de un oficio a una profesión

Ficha biográfica 003



Natalia es una chica de 24 años, originaria de Cuernavaca, Morelos; pertenece a la generación 2012-2016 y aparece su ficha bibliográfica con el número 003. Como frase significativa se asignó “Limpieza y orden de un oficio, marca camino para una profesión”. Una de las intenciones de poner estas frases en las fichas es para que se pueda identificar

de manera concisa identificar en donde se encuentra esa experiencia, la huella de su vida. Su historia tiene varios momentos, ella narra cómo logró tomar conciencia sobre su propio proceso, interiorizando así lo vivido y transformando su experiencia en “eso que me pasa”.

Entonces entro a la preparatoria y llega el momento en que debes de decidir y yo creo eso es algo que tiene que ver con la madurez con que uno mira las cosas y aprende a tomar decisiones, (...) tratas de dar lo mejor de ti para aprender y ayudarte, entonces a mí lo que me ha apoyado y he tratado de ser a nivel personal, es que me ha ayudado a ser más metódica en cualquier área y aspecto (Natalia, comunicación personal, 6 de septiembre de 2018).

Este testimonio muestra el momento en que se toman decisiones, se adquiere conciencia, madurez y cambia su comportamiento; volviéndose más metódica. Nos permite ver cómo los sujetos se apropian de sucesos vividos y los transforman en procesos de cambio o en la creación de conciencia sobre querer adquirir nuevas habilidades. Es también, lo que Clandinni (1995) llama proceso reflexivo, el sujeto piensa sobre su propio trayecto, lo medita y logra sacar conclusiones para una toma de decisiones consciente. El testimonio de Natalia cobra más sentido cuando nos comparte el enlace entre el oficio que tenía sus formas y estilos de enseñanza- aprendizaje:

Lo que hacía en mi oficio es que ayudaba a limpiar una casa, pero era algo muy espontáneo, era de vez en cuando y pues, yo no sabía cuándo tenía que ir solo que por la confianza que me tenía ella (la dueña) me hablaba y me decía hoy hay trabajo, por la amistad que teníamos le echaba la mano y me daba una paga.

Y desde este oficio que yo tenía he aprendido que primero se observa como están las cosas, luego pienso en arréglalas, límpialas, ordénalas, pero también busca más alternativas. Entonces la vinculación es el resultado en crear la conciencia de que debes hacer un buen trabajo independientemente de que sea deber profesional o personal entonces a mí me ha ayudado en este sentido el ser organizada. (Natalia, comunicación personal, 6 de septiembre de 2018)

En el momento en que Natalia habla de su oficio, hace un enlace con el análisis del ¿qué?, ¿cómo? y ¿para qué? realizaba esta actividad, cuando ella desarrollaba la limpieza de la casa, no pensaba; barrer es una manera de conseguir disciplina en mi vida, ese proceso y enlace lo realiza hasta el momento en que habla con nosotros, de alguna manera estaba la práctica interiorizada, era parte de su proceso, pero cuando lo externa, es cuando logra realizar el enlace entre su oficio, sus habilidades y actitudes. Limpiar casas, en palabras de ella, le ayudó a “ser”, un momento relevante es cuando enlaza elementos formativos en una actividad simple que parecería no tener mayor relevancia.

Los párrafos anteriores dejan evidencia del movimiento de ida y vuelta del que Larrosa (2006) habla en el principio de reflexividad, proceso que toca al sujeto, provocando en él un efecto de búmeran en el que la experiencia tiene un papel de formación, y construcción del ser. Ella logró atrapar nuestra atención desde la interacción en la entrevista; ya que, el día que la conocemos notamos en ella una personalidad cargada de formalidad, su manera hablar, de sentarse, ademanes, hasta su tono de voz, hablaba con una pose muy pensada, proyectaba una personalidad muy disciplinada, recta, formal. Buscaba todo el tiempo las palabras apropiadas para poder dirigirse y contestar las preguntas, su entrevista duró poco más de una hora y jamás perdió ese porte. Lo mejor fue cuando en el transcurso de la entrevista Natalia reflexionó y explicó porque ella se convirtió en el sujeto que conocemos ahora.

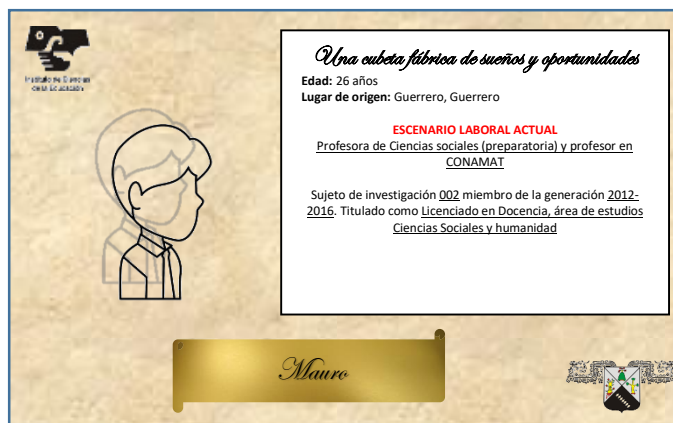
En Primaria, tendría yo unos 11 o 12 años, tuve una maestra que me marcó, fue en quinto de primaria. Yo la veía, era una maestra muy muy exigente, nadie la quería, todo mundo le temía, se llama Mayra. Yo creo que me identifiqué con eso, fueron pasando los años y yo seguía admirándola, creo que era admiración de niña, aunque te digo claro no tenía en mi mente, si iba a ser maestra de matemáticas, biología o inglés, pero en ese momento yo me identifiqué; más que decir "quiero ser como ella", yo me identifique quizá por mi personalidad, mi forma de ser o mi carácter yo me identifique y hasta ahorita que te lo estoy diciendo, entiendo que eso es lo que ella me dejó, el cómo ser. (Natalia, comunicación personal, 6 de septiembre de 2018)

El momento biográfico fue muy importante, ya que Natalia realizó un proceso reflexivo y se dio cuenta de cómo algo que vivió en la primaria impactó tanto, que construyó en ella un referente del cómo ser al grado de determinar su comportamiento. Eso es un ejemplo muy claro de cómo una vivencia, un recuerdo o un momento se convierten en una huella de la experiencia, respondiendo así, a la existencia de experiencia formativa.

Otros elementos que podemos observar en su narrativa son: la configuración del rol, primero su papel como estudiante, trabajando la disciplina y el ser metódica en su actuar y posteriormente su rol como trabajadora de limpieza, siendo ambos roles configurados y alimentados en sí mismos. De igual forma, podemos ver materializado lo que Connelly y Clandinni (1995) expresan sobre el tema de significatividad, la configuración de Natalia traslada su pasado (sus oficios) en su presente, cuando nos habla de cómo condicionan su rol de maestra y finalmente también contribuye en la idea de su futuro; al convertir los pretextos en generadores de posibilidades.

6.6.2 Mauro. Una cubeta fábrica de sueños y oportunidades

Ficha biográfica 002



Otro caso lo encontramos en Mauro, un chico de 26 años originario del Estado de Guerrero; que hoy en día se desempeña como profesor de Ciencias Sociales en preparatoria y profesor en CONAMAT. Fue miembro de la generación 2012-2016. La manera en que se hacen presentes elementos teóricos sigue partiendo de la línea de Larrosa (2006) con el desarrollo de que la experiencia es aquello que me pasa.

En su testimonio habla sobre los elementos que le ayudaron a entender, formar habilidades y actitudes para saber trabajar, mantenerte un trabajo o conseguir la oportunidad de “ganarse el taco” y para ello, hay que tener características muy particulares, hay que ser responsable, honesto y tener valores. ¿Pero de dónde los obtiene? Lo que él vivió se convirtió en el elemento para su formación en carácter y temperamento, eso le ayudó a ser responsable, valorar todo en la vida.

La formación de valores es algo que debo agradecerle a mi familia y que te enseñen a trabajar y a ser responsable y a luchar por lo que te toca porque cuando todo lo tienes fácil, pues a dónde vamos a llegar, porque nada te cuesta, nada. (Mauro, comunicación personal, 8 de septiembre de 2018).

Lo que se denota a primera vista; es el hecho de que salir adelante fue un aprendizaje obtenido en la familia, pero a través de una imagen en particular, su madre, ella se convierte en ejemplo de trabajo arduo, duro y comprometido, lo cual fue inculcado por medio de sus acciones. Es en este punto, donde hace conexión su testimonio con lo que hemos trabajado a la luz de Connelly y Clandinni (1995) cómo el elemento de la experiencia, logra una configuración en el presente y proyección de futuro, su elemento familiar lo ayuda a ser

responsable, honesto, trabajador y eso le proporciona una visión sobre el cómo actuar, ser y convertirse en profesor.

En cuanto a formación, pues venimos de una familia sin padre, entonces ver a una mujer que debe de trabajar y todavía llegar a casa y hacer la comida y estas cosas pues éramos cuatro hijos, tengo un hermano gemelo, una hermana menor entonces éramos tres casi de la edad, entonces pobre de mí mamá. Así que ver tanto trabajo y aparte la casa tiene necesidades entonces si desde chiquito pues empiezas a buscar el taco, así que yo creo esta formación de valores es impresionante. (Mauro, comunicación personal, 6 de septiembre de 2018).

El contexto familiar; es el primer núcleo en el que aprendemos a ser y estar; por ello, es que suele ser muy influyente, la familia entonces, se convierte en parte de lo que Manen (2003) llamó mundo vivido, para Mauro es muy precisa la idea de que es en este espacio donde localiza elementos que le ayudaron a formarse, ser trabajador y ahora profesor. Pero también podemos ver la construcción del rol, es hermano, parte de una familia con limitantes. Asimismo, ver que cada uno de los matices de su recuerdo fue dando color a la construcción del cómo ser profesor, hijo, hermano. Hasta el hecho de que configure en sus términos lo que significa ser hermano mayor, salir, trabajar; realiza una correspondencia estrecha entre aprendizajes y desempeño.

Por otro lado, en la narrativa de Mauro; hay un elemento que atrae la atención, cuando se le preguntó sobre el ICE y su papel formativo, nos respondió que lo que más le formó fue el plan flexible, pero lo interesante está en lo que rescata como enseñanza.

Yo creo que el plan flexible es parte de esta formación, yo creo que sí aportó mucho, a lo mejor no directamente, pero sí de manera indirecta hace que te formes... te obligaba a enfrentarte a situaciones bastante complicadas... aportó mucho en primer lugar porque conoces infinidad de personas, es decir, te limita un poco que solo convivas con gente de tu carrera porque solo tienes esa visión histórica o crítica de la historia, pero cuando convives con los de educación física, por ejemplo, que tampoco es lo mejor, son un poco molestos, pero cuando convives con ellos, intercambiar estrategias, punto de vista. Aunque no creo que ese haya sido el objetivo, no creo que hayan dicho, "para que los alumnos agarren carácter" menos porque no todos lo hacen, pero yo creo que eso (Mauro, comunicación personal, 6 de septiembre de 2018).

Y en efecto, en ninguno de los planteamientos sobre el currículo flexible se menciona como objetivo "que los alumnos agarren carácter", busquen alternativas o sepan lidiar con ambientes hostiles a sus necesidades, fueron muchas las entrevistas donde el plan flexible fue visto como un error, algo que no ocurrió en el caso de Mauro.

Este fragmento de su testimonio es un ejemplo de lo que vimos con Larrosa (2006) cuando hablamos de que la experiencia tiene un elemento externo, como es el caso del plan flexible, la experiencia transforma, el plan le aportó un carácter fuerte y resiliente ante la adversidad. Este tipo de reflexiones de los sujetos hacen visible la huella que deja la experiencia, resaltemos también, el hecho de que esto vivido es totalmente individual, por ejemplo, comentarios como el de Mateo, hablan de lo mal que funcionó ese plan flexible. Es muy curiosa la forma en que las narrativas convergen, pero también como logran provocar reacciones distintas en los sujetos.

6.6.3. Carlos, religión y vocación

El caso de Carlos; ya se mencionó en la dimensión de retos, la razón por la cual se vuelve a retomar es porque su historia hace evidente la huella que la experiencia dejó. Él abre un diálogo hacia una veta de formación, como lo es la religión. Cuando se realizaban las entrevistas, salió de forma muy natural en la narrativa de dos sujetos; el tema religioso, lo tenían tan interiorizado en sus prácticas cotidianas que para ellos servía de referente para explicar su realidad, los encuentros, misiones y momentos religiosos que pasaron fueron los que le enseñaron a ser docentes y también aportaron las herramientas para decir, esto es lo que quiero de mi vida.

Aparte de hacer el proselitismo religioso yo me iba más por la tarea de enseñarles a leer, y organizar víveres, rentar lanchas como aprendí en el Colegio de Ciencias y Humanidades, pero tuve ese contacto con la gente por lo que independiente de la religión eso me enseñó a que lo mío es ser docente. (Carlos, comunicación personal, 6 de septiembre de 2018).

La religión entonces se convierte en su medio de interacción con la gente y a su vez le dan las bases para ser quien es hoy en día: un docente. Pero otro elemento del que podemos hablar en su narrativa es el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), cuando se le formuló la pregunta sobre que heredaba del CCH y la UAEM su respuesta fue:

Me sentí identificado con la UAEM por darme esa oportunidad, más cuando pasó lo de los normalistas de Ayotzinapa que vinieron al ICE y grabamos una entrevista con ellos, entonces yo también soy maestro y si contra ellos pudieron en qué momento me toca a mí.

Entonces yo creo que heredo 100% del CCH, pero también me llevo mucho de lo que fue la Universidad del Estado de Morelos, yo considero que hay cosas que no me gustaron en la estructura sobre todo sus sindicatos charros que tiene y que han generado una crisis económica en la misma UAEM. Les apuestan a todos los movimientos sociales, culturales que si tuviera más estructura entre sus sedes e hicieran intercambios entre ellas créeme que sería

un monstruo esta universidad por lo que me llevo el 80% de la UAEM (Carlos, comunicación personal, 6 de septiembre de 2018).

¿De qué habla este fragmento? Cuando nos referimos a los centros escolares de educación media y superior, el sujeto en ningún momento enlaza su currículo, contenidos, disciplinas, materias con el proceso de formación; sino más bien, hace énfasis en elementos como interacciones políticas, marchas, movimientos sociales, esos son su herencia, son su enlace, algo que reafirma cuando menciona que hay una distinción entre el contenido y su proceso de identificación y formación como docente.

Cuadrado en ciertos aspectos, lo veo más como un crecimiento personal, a que me refiero una cosa es mi crecimiento profesional [el ICE, el título] y otra como docente [mi práctica] donde pongo a trabajar mi espíritu crítico, de libertad de opinión hasta cierto punto de líder y trato de trasmitirlo a mis alumnos, que busquen ser diferentes, tener ideales. (Carlos, comunicación personal, 6 de septiembre de 2018).

Y es ahí, donde encontramos el enlace, entre lo que fue Carlos y en qué se convirtió con esta experiencia formativa; ahora podemos observar, que ésta no siempre se vincula a los procesos curriculares o a la educación formal; la experiencia formativa en muchos casos rebasa totalmente el campo escolar. Lo más importante de estos pequeños extractos de narrativas de los sujetos, se encuentran en la reflexión sobre su trayecto y la manera en que destacan cosas comunes y cotidianas; que terminaron dándoles herramientas y habilidades para la conformación de lo que hoy conocemos como: escenario laboral. Con esto se demuestra que la licenciatura estudiada no es destino, sino más bien una oportunidad.

En resumen, logramos encontrar la construcción de las dos categorías principales de la investigación a lo largo de los testimonios: experiencia formativa y escenario laboral. En el caso del escenario laboral hablamos de una construcción que el sujeto realiza, apoyado en las habilidades y competencias adquiridas a lo largo de su vida; desde sus procesos de formación. Por su parte la experiencia formativa se compone de las huellas que momentos dejan en el sujeto, los cuales, desencadenan la generación de posibilidades para adquirir lo necesario y poder crear un escenario laboral

Ambas categorías se completan y se vuelven parte del constructo de retroalimentación del sujeto. En un ejercicio tipo boomerang, la experiencia formativa impacta al sujeto y lo apoya para encontrar un escenario laboral, pero a su vez, este mismo le provoca nuevas

experiencias formativas. Lo que también nos habla de un proceso formativo en constante apropiación. Aunque podríamos decir que en las dos categorías se da un proceso muy selectivo, ni todo se convierte en experiencias formativa y tampoco toda actividad remunerada se vuelve un escenario laboral.

Cuando un sujeto concentra su energía y dedicación a la construcción de un escenario laboral, vincula todos sus recursos en volverse aquello que requieran las empresas e instituciones para controlarlo. Y es justamente en este punto donde aparece el momento de tomar una decisión, porque el sujeto busca la opción que llena sus expectativas y entonces, se compromete en el ejercicio de obtenerlo. A través de los testimonios que logramos observar estos matices de decisiones y apropiaciones.

Sobre las dimensiones, su construcción dependió de las formas en que logramos definir las categorías, en cómo conseguimos observar a lo largo de los testimonios. En el caso de los escenarios laborales, nos dimos cuenta que su construcción se dio a través de encontrar respuestas a los retos que los sujetos enfrentaron y justamente en sus acciones para resolverlos; es que, se resalta la presencia de la experiencia formativa, muchas veces el mismo testimonio refleja el proceso de reflexión y apropiación, por lo tanto, podemos hablar de que fue un proceso consciente, pero también se dio el caso que esas acciones no fueron visibles, mejor dicho, hasta el momento en que se cuestionan sobre cómo llegaron a esa posición laboral es que cobran conciencia de lo que consiguieron e identifican los recursos utilizados.

Algo parecido ocurrió cuando en la misma categoría de escenarios laborales hablamos de la dimensión de las estrategias, por una parte, el llegar a ocupar un puesto laboral es un reto muy desafiante, si recordamos las condiciones del contexto, pero una vez que el sujeto consigue el empleo sus esfuerzos no terminan, debe trabajar por consolidar su empleo, convirtiéndolo en una plaza definitiva o también puede ser que surgiera su deseo de crecimiento dentro de la empresa o institución, por lo tanto, se ve obligado a generar estrategias para poder mantenerse y también se reflejó en los testimonios competencia como la adaptación, control de conflictos, resiliencia, se vuelven parte de su éxito, sumado al conocimiento que va adquiriendo de la misma área laboral que tiene o busca consolidar.

Fue muy interesante, ver la manera en que un egresado de la Licenciatura en Docencia vive un proceso de transformación para convertirse en un profesional que ejerce un puesto laboral con una cantidad de herramientas y habilidades que en muchas ocasiones ni siquiera él había considerado.

Con respecto a las dimensiones que componen la categoría de experiencia formativa ocurre algo muy similar, para poder leerla utilizamos en primer momento, el testimonio de los sujetos con la finalidad de identificar los elementos significativos, aquellos detalles que hacían que nuestros colaboradores de ruta se detuvieran y repensaran la situación o crearan en sus relatos escenarios con bastante detalle, el lugar donde se localizaron fue un punto de relevancia, la forma en que un acto cotidiano entreteje una red de estímulos y aprendizajes, que concluyen en un nuevo conocimiento, lo importante es por el factor de ese aprendizaje termina siendo una pieza que integra la personalidad emocional y profesional de los sujetos.

En relación con esta dimensión encontramos la última que compone a la experiencia formativa, la hemos titulado como, huellas, haciendo alusión a ese efecto que provocaron los aprendizajes; el momento en que algo es tan importante que logra marcar un antes y un después en la vida de las personas, a tal grado que, condiciona o potencializa muchas de las decisiones de vida de los sujetos. Por lo tanto, bajo la estructura de las categorías y dimensiones se ha propiciado un entramado que nos permite realizar un acercamiento al fenómeno de la incorporación de la experiencia formativa en temas como, la generación de oportunidades, en nuestro caso laborales, que en el siguiente apartado señalaremos.

CONCLUSIONES

Esta sección aporta las principales conclusiones de la tesis que tuvo como objetivo: Analizar los aspectos más significativos de la experiencia formativa en los egresados de la Licenciatura en Docencia del ICE-UAEM; que han incidido en la creación de escenarios laborales. El contenido de la tesis se organizó en seis capítulos con las siguientes características: En el primer capítulo, Núcleos temáticos, revisamos los núcleos temáticos e identificamos diversos abordajes previos que algunos investigadores han realizado respecto de los escenarios laborales y la experiencia formativa. El escenario laboral se definió como: espacio creado por las personas, donde el individuo desempeña actividades productivas, percibe una remuneración económica, en la cual, despliega un conjunto de experiencias orientadas a su sostenimiento, bienestar y desarrollo humano

En el segundo capítulo, La caracterización docente desde su formación y ejercicio, nos encontramos definiciones sobre la identidad profesional del docente, entre las cuales resaltan la disciplina, didáctica, elementos pedagógicos, psicológicos, emocionales y personales. En la revisión destacamos que el perfil docente rebasaba en muchos aspectos a las propuestas profesionales que emanan de las instituciones educativas y que cada sujeto configura su idea del docente ideal, tomando en cuenta su experiencia como alumno, pero también, desde su rol de amigo, hijo o trabajador.

En el tercer capítulo, Escenarios laborales para docentes desde el panorama mundial hasta el Estado de Morelos, hicimos una revisión del contexto y la manera en que sus particularidades influyen para que los sujetos puedan incorporarse a un escenario laboral, presentamos un panorama sobre las condiciones, políticas, económicas y sociales a nivel mundial, nacional y estatal. Su finalidad fue mostrar las condiciones sociales, políticas y económicas que inciden en el comportamiento de los egresados al momento de buscar su incorporación al mercado laboral. Respecto de la construcción del contexto se puede concluir; que la forma en que el ambiente prepara a los sujetos propiciara que se potencialicen sus capacidades y pueda conseguir mejores condiciones laborales.

El cuarto capítulo, Configuración de la experiencia formativa desde distintas perspectivas; concluimos diciendo que experiencia formativa: alude al proceso en que los individuos se vuelven conscientes de su ser, que está en constante transformación y en la narrativa

encuentra la manera de expresar sus procesos. Esta categoría se fortaleció desde distintas perspectivas teóricas, la forma en que decidimos trabajar fue primero buscando la configuración de la experiencia y el reconocimiento de sus elementos; lo cual, encontramos en la propuesta de Manen (2003) modificando experiencia vivida en experiencia formativa y la ubicación del mundo vivido. Dubet (2010) nos ayudó a concluir que la experiencia, es un constructo individual que tiene una contraparte social, ambas se necesitan mutuamente y más en el momento en que hablamos de construcción de roles laborales. Y finalmente a través de Larrosa (2006) logramos concluir la forma para poder identificar la experiencia formativa en las narrativas de los sujetos, la cual está compuesta del proceso reflexivo que hace el sujeto y la identificación del proceso de transformación.

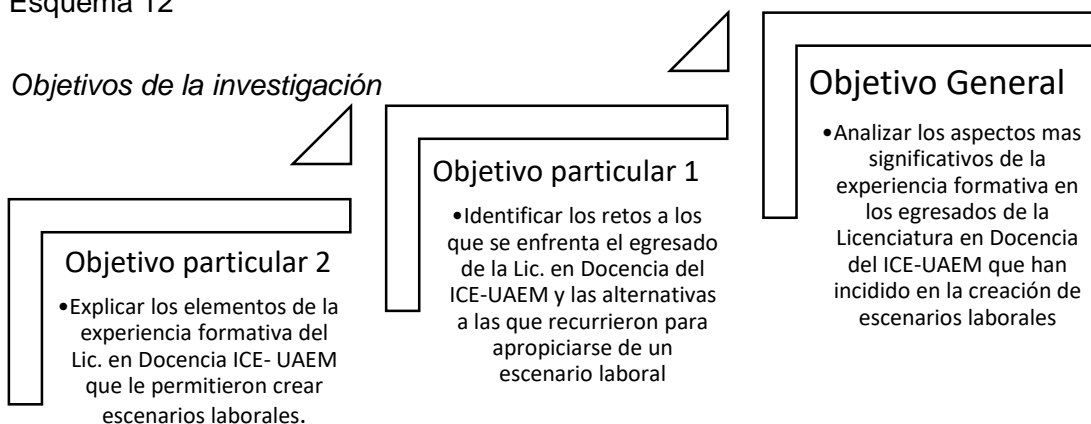
En el quinto capítulo, Ruta metodológica: se encuentra desarrollado el aspecto metodológico; el cual, nos da una posibilidad de lectura de la experiencia formativa, concluyendo que, si algún futuro investigador deseara reconocer, identificar o caracterizarla, podría seguir la ruta crítica trazada a nivel metodológico y también el cuerpo teórico y sin lugar a dudas le daría sentido a un nuevo proceso de investigación en contextos variables.

En el sexto capítulo, Análisis de resultados; se logró entrelazar las conceptualizaciones teóricas, la ruta metodológica y los referentes empíricos, vinculándolos con las categorías y dimensiones de análisis. Concluyendo que cada sujeto, a través de la narración logro ubicar los momentos, que paso y a la par comenzar a encontrar conexiones entre sus recuerdos y la toma de decisiones, dando como resultado aprendizajes, que ubico como claves durante su proceso de vida a nivel personal y profesional. Apoyados en las narrativas afirmamos que, la experiencia formativa es selectiva, “la experiencia es siempre experiencia [...] es, para cada cual, la propia, que cada uno hace o padece su propia experiencia, y eso de un modo único, singular, particular, propio” (Larrosa,2006, 0.92) debido a que, en la vida de los sujetos, pueden ocurrir cien interacciones diarias; pero solamente una es aquella que logra trascender el tiempo, convirtiéndose en algo tan significativo para el sujeto que consigue manifestarse en su posibilidad de construcción del futuro.

Logro de los objetivos de la investigación

Estos objetivos de la investigación integran los dos principales ejes temáticos que trabajamos: la creación de escenarios laborales y la experiencia formativa. El trabajo de tesis buscó dar respuesta a un objetivo general y dos específicos.

Esquema 12



Respecto de los dos temas centrales del trabajo concluimos que: a) No se puede hablar de escenario laboral sin la experiencia formativa, ambos elementos se configuran en la vida del sujeto logrando una simbiosis; ya que, hablamos de una relación constante; y b) La experiencia formativa es un elemento transversal en la construcción del ser humano, tal como lo revisamos desde el trabajo de Manen (2003).

Para sostener tales afirmaciones nos apoyamos en los resultados del análisis efectuado; con respecto a los aspectos significativos de la experiencia formativa. A partir de ellos consideramos que no es posible definir -de manera *a priori*-, una regla sobre el momento y circunstancias específicas, en que los sujetos se empiezan a prepararse para su vida laboral, muchos desarrollaron sus principales habilidades y competencias con los oficios que desempeñaron desde niños, adolescentes; hasta que se convirtieron en profesionistas. Y la configuración de su escenario laboral actual no puede prescindir de esos antecedentes.

Respecto de la experiencia formativa podemos afirmar que los aspectos significativos, surgen a partir de la reflexión sobre lo vivido por los sujetos, destacamos algunas vivencias ancladas en la familia, amigos, trabajo, escuela, universidad. Recordemos que una de las cualidades de la experiencia es la individualidad, así tenemos la particularidad de que un

elemento significativo resaltado por un sujeto, puede ser trivial para otro. En ese sentido, el método narrativo biográfico, permitió destacar cuáles fueron las experiencias que dejaron huella en los entrevistados, y cómo incidieron, más allá de los contenidos curriculares, para definir un escenario laboral.

En la identificación y análisis de los retos que enfrentaron los egresados para construir su escenario laboral, se logró destacar un proceso de adaptación; por parte de los sujetos y las decisiones que tomaron, en algún momento de su trayectoria biográfica, para lanzarse en la búsqueda de una actividad remunerada, que fuera satisfactoria para ellos, aun sabiendo que en contexto nacional escasean oportunidades laborales. Si bien el contexto, ha condicionado la oferta de empleos, pudimos comprobar que los egresados son profesionistas con diversas capacidades, para poder desempeñar funciones que no estaban previstas en el currículo de la licenciatura en Docencia del ICE-UAEM; en muchos casos los conocimientos universitarios han tenido que ser complementados, con conocimientos y habilidades que los sujetos fueron adquiriendo a lo largo de sus experiencias formativas que ubicamos más allá de las aulas.

Con relación a la creación de escenario laboral, concluimos que el sujeto asume el reto personal de incorporarse al ambiente de trabajo, sabemos que enfrenta dificultades para mantenerse o mejorar sus condiciones biográficas (individuales y sociales, como afirma Dubet, 2010), pero cada uno logra “abrirse” un espacio y desempeñar una actividad remunerada, que lo satisface y lo hace sentir pleno. En ningún caso de los compañeros de ruta entrevistados, hubo una nula creación de escenarios laborales, todos tuvieron que adaptar conocimientos formales (adquiridos en su vida escolar) con habilidades, técnicas y aprendizajes desarrollados en el ambiente de la cotidianidad.

Aquellos sujetos que tuvieron una vida laboral desde temprana edad, tuvieron más capacidad de adaptación a las demandas y exigencias laborales, propiciando así, que sus empleos se convirtieran en plazas fijas. Lo cual nos lleva a concluir; que gran parte de esos recursos se localiza en los elementos significativos de la experiencia formativa. En ese sentido, logramos concluir que la experiencia formativa es aquella que permite a los sujetos convertirse en profesionales competentes, para construir una oportunidad laboral que responde a sus características y trayectorias biográficas. Esto quedó corroborado en la reconstrucción de narrativas de los sujetos, porque vimos como la apropiación, reflexión y

proceso de transformación de la experiencia, influyeron de manera consciente en la toma de decisiones, sobre que estrategias desarrollar para insertarse en el mundo laboral y crear un escenario propio donde pudieran desplegar sus habilidades, conocimientos e intereses.

Tal como se afirmó, la experiencia formativa, se lee desde el pasado, porque es necesario que el sujeto padezca primero el suceso, para luego reflexionar sobre él. De ahí que una de las formas en que nos podemos acercar a ese conocer, es por el método narrativo-biográfico. Al conocer; cómo se configuraron estas experiencias formativas, pudimos reconocer aspectos relevantes que, algunas veces, no son considerados en el currículo; como lo son: la creación del capital relacional, los grupos de amigos, clubes de convivencia y actividades sociales que potencian en el proceso de formación, más allá de los conocimientos y actividades curriculares. Este conocimiento podría ayudar a docentes y alumnos para pudieran ampliar sus expectativas laborales.

Hallazgos desde las categorías y dimensiones

Las categorías y dimensiones se convirtieron en una forma muy particular de darle orden a la tesis, pero su principal función fue la de ayudar a hacer visibles los procesos que por su naturalidad no habían cobrado importancia en la lectura inmediata del proceso de apropiación de la experiencia formativa, y menos en la generación de un vínculo con los escenarios laborales. Ayudándonos a nombrar lo que el cuerpo teórico sugería, y analizando las dimensiones que funcionaron como la guía para mirar la información y focalizar aquello que nos ayudó a encontrar las características necesarias para objetivar los procesos de vida y ver los procesos de reflexión y apropiación.

Uno de los hallazgos que llamó la atención, fue sobre las dimensiones: Retos y estrategias para la creación o permanencia del escenario laboral. Uno de los que hicieron mención fue el control de grupo, algo para lo que no te preparan en la escuela, ese tipo de aseveraciones fueron muy comunes. Ellos creían que para ejercer como maestros era algo indispensable saber controlar. Eso es justamente de lo que hablamos cuando decimos que una cosa son los perfiles construidos desde la academia y otro muy distinto los que se viven desde la práctica, ya que, lo que debería configurarlos es su apego a la realidad, la que se vive día a día en las aulas reales.

Otro hallazgo más, se sitúa en la generación de respuestas ante situaciones muy particulares, todos los sujetos se encontraron con el conflicto de tener que buscar empleo, pero, las variabilidades dependieron de elementos fuera de lo institucionalizado, cuando escuchábamos los testimonios ninguno reflejó darle importancia al mejor promedio, pero si sobresalieron aspectos como el capital relacional, muchas de las conexiones con empleos profesionales se dan por la adquisición de relaciones con personas o amigos, que los ayudaron desde comunicarles donde había oportunidades de trabajo; hasta dándoles recomendaciones para adquirir el puesto. Fue muy relevante este elemento porque nos dio una visión de lo que pasa en el campo laboral, como un aspecto que podríamos considerar trivial termina marcando la diferencia entre tener o no empleo. Hubo algunos casos manifiestos sobre las dificultades que enfrentaron por no tener ese tipo de conexiones.

Y si hablamos de estrategias para mantenerse trabajando en el puesto conseguido, vuelve a hacerse presente el tema “amigos”, los sujetos que trabajaron en el sistema básico admiten no tener una capacitación didáctica para trabajar con infantes; por ende, se encontraban limitados, sin embargo, el hecho de conocer gente de la licenciatura de educación física les dio un vínculo para obtener material, opciones y estrategias en ese campo. Estos datos fueron relevantes; porque de nuevo hablamos de cosas que escapan de la visión institucionalizada, muchos creeríamos que para conseguir un trabajo era necesario haber sido buen estudiante, cumplir con los créditos, pero la realidad es que los aspectos que se encuentran en la periferia de lo formal impactan tanto, que pueden cambiar el camino de los sujetos.

Sobre la dimensión de elementos significativos en las experiencias formativas, abarcamos el aspecto sobre, dónde se produce. Muchas veces al escuchar la palabra formación nuestro cerebro nos remonta al plano escolar, pero la formación se da en múltiples espacios; que se encuentran detrás de los muros de las escuelas o instituciones formales. Fue interesante observar como los mismos sujetos se remontaban a su infancia, para explicarnos la manera en que lograron ubicar su escenario laboral, ese fue el momento en que notamos que su condición como egresados fue solamente una característica, pero no un factor determinante.

Hay tres elementos significativos: el lugar, la percepción de lo sucedido y el tiempo; sin estos tres no podríamos hablar de la existencia de un proceso de experiencia formativa. De

ahí, que un hallazgo más localizado sobre este punto se relaciona con el contexto, el cual en ningún caso capturo al sujeto o lo condicione a realizar actividades enfocadas o delimitadas, sino más bien, tuvo un papel de posibilitador y algunas veces hasta de canalizador de habilidades, permitiendo que los sujetos encontraran espacios para desarrollar aspectos poco o nulamente practicados, tales como la danza o el trabajo con infantes.

Hablando de su contexto en común, el ICE tuvo un papel habilitador, pero también posibilitador, ya que se volvió el punto de encuentro de distintas experiencias, que lograron formar en los sujetos nuevas herramientas para fabricar caminos visualizados o completamente nuevos. En otras palabras, lo interesante radica en ver como la acción de respuesta rompe con la vinculación sobre lo bueno o malo del contexto, no hay un calificativo, simplemente es una situación que se padece, que se vive, por la que pasan y que en ninguna de las historias se vuelve un determinante radical. Y cerramos con esto el aspecto sobre los elementos significativos.

En esta investigación concluimos que cada una de las narrativas fue posible gracias a la apertura del sujeto, al proceso de cambio, a la adaptabilidad. Lo que nos lleva a hablar de la importancia del conflicto, si el sujeto no hubiera estado involucrado en situaciones que lo pusieron en posturas desfavorables o de riesgo, no se hubiera visto en la necesidad de responder ante los hechos.

Las situaciones límite, obligaron a los sujetos a indagar en su historia de vida, sobre qué de lo ocurrido puede ayudar a responder, sobre lo que necesita hacer o ser. Un ejemplo muy puntual, es cuando se habla del plan flexible, propuesto por el ICE-UAEM y la manera en que ayudo a formar carácter. Esto nos deja ver como una acción no siempre está dirigida a causar el efecto que provoca en los sujetos, eso son los elementos significativos, acciones que realizamos de alguna manera, no siempre consciente, pero que tienen una reacción en el otro.

La propuesta se centra entonces en poder hacer visibles las cosas que debemos cuidar dentro del proceso de formación profesional, hasta aquí podemos rescatar para el caso particular del ICE: potencializar la resiliencia que les aporta un ambiente complicado y de competencia generado por la toma de materia del plan flexible; eso que, los sujetos

identificaron como ayuda para formar su carácter y la manera en que este nuevo modelo les aporta la posibilidad de prepararse para campos laborales, apoyándose de interacciones con compañeros de otras licenciaturas, hay que ayudar a que los estudiantes puedan darse cuenta que el contexto no está marcándolos, y menos limitándolos, sino más bien, es su pretexto para potencializar ventanas hacia nuevos horizontes posibles de trabajo.

Algo más que, se manifiesta como hallazgo es cuando hablamos de la reconstrucción de narrativas; ya que, nos permite observar más allá de los pequeños trayectos de vida que pueden aportar estudios de seguimiento de egresados y de sus trayectorias, lo que proponemos desde la experiencia formativa; es la revisión de la integralidad del ser, poniendo atención en hilos conductores que fueron nuestro pretexto para hilvanar al propio sujeto. Rompiendo con ello el esquema del estudiante, egresado o trabajador y tratando de ver a Mauro, Carmen, Natalia, María, Enrique, Germán, Itzel, Danna, desde su realidad de construcción, de ahí nuestro énfasis siempre en resaltar que trabajamos con personas reales, con procesos de reflexión particulares y únicos, que nos permitieron observar fibras sensibles de su conformación de vida. Ahí está, la gran diferencia encontrada y trabajada a lo largo de estas páginas.

A partir de lo anterior consideramos que, en esta investigación logramos construir estas categorías: experiencia formativa y escenarios laborales, apoyados en elementos teóricos, contextuales, metodológicos y empíricos. Esta tesis, propuso desde el inicio una línea de trabajo desde la cual se puede visibilizar lo que los sujetos viven, centrándose en el principio de la formación, incitando a repensar el concepto desde una implicación teórica y metodológica, rompiendo con el esquema de la institucionalización de los aprendizajes, y apostando por la configuración del conocer, desde la cotidianidad y las conexiones con el entorno, potencializando así, elementos que hasta hoy se habían manifestado en segundo plano pero que, a través de estas páginas buscamos ocuparan papeles protagónicos, cosas como los amigos, oficios, actividades extracurriculares, un casete, comida, familia, todo lo que ocurre en el día a día; convirtiéndolos en una posibilidad de experimentar el mundo y acercarnos a un proceso de transformación del ser.

Presentamos entonces al escenario laboral, como el aspecto en el cual se puede observar la consolidación del proceso de formación de los sujetos, en ese momento de su vida es cuando se hace visible la conjugación de todos los elementos aprendidos a lo largo de los

años. No está demás decir que, esos aprendizajes son originados desde una temprana edad y que se van sumando o reconfigurando de manera permanente.

Lo que queda pendiente...

Esta investigación tuvo líneas de acción muy marcadas, desde los objetivos y manifiestas a lo largo de cada uno de sus capítulos, de ahí que nuestro campo de acción se centrará en ubicar la relación entre experiencia formativa y escenarios laborales. Eso nos ayudó a trazar una ruta con intenciones muy dirigidas y fijas, algo indispensable para no perdernos en las muchas posibilidades de hallazgos, que, si bien, hubieran sido algo muy gratificante poder seguir incursionando en esas cosas que no habíamos visto en la investigación, esto provocaría que el tiempo de trabajo se incrementará.

En estos momentos de cierre reconocemos aspectos que ya no logramos revisar, pero que consideramos de importancia, porque permitirán futuras investigaciones:

- La mirada de los empleadores. Se detectó un patrón muy interesante muchos de los nombres de las escuelas en las que habían trabajado los sujetos se repetían, esto nos habla de que, en colegios privados, la cualidad de ser egresado del ICE sí cobraba importancia, pero elementos como las razones por las cuales eligen a estos licenciados en docencia, las habilidades y competencias que ven en ellos fueron temas que dejamos pendientes. En algunos de los testimonios surgieron afirmaciones por parte de los sujetos, sobre el asunto, cuando mencionaron la capacidad que tienen para adaptarse a las exigencias y cambios, también hablaron sobre su actitud de compromiso, pero reiteramos esa es la percepción de los sujetos involucrados, no de los empleadores. Así que, pendientes precisos son la mirada del empleador y la visión del constructo de profesor que ven en alguien que cuenta con un título universitario avalado por el ICE-UAEM. Creemos que también eso nos ayudaría a fortificar la idea de que los criterios van más allá de promedios, cuentan cosas como las actitudes y habilidades para poder ser más que memoria de textos.
- Explorar aspectos sociales que influyen en la conformación de la experiencia formativa, un ejemplo, la religión, saber que matices hacen que prevalezcan cosas como los procesos de adoctrinamiento, su intervención en la construcción de

aspectos más relacionados con la personalidad, el compromiso, la disciplina, el carácter, la responsabilidad.

El producto de este trabajo en el Doctorado en Investigación e Innovación Educativa ha sido muy gratificante; al permitir que se manifiesten estudios innovadores, contemplando la experiencia formativa de los individuos como factor en el desempeño laboral aplicable en este caso particular al ejercicio de la docencia, pero cabe destacar que todavía hay mucho por hacer e indagar, empleando la identificación y desarrollo de nuevas líneas de trabajo, aplicables al constante avance social; por tanto, el trabajo de formación doctoral, es un espacio de oportunidad para el crecimiento personal y social.

BIBLIOGRAFÍA

- Albagli, E. (2005). Mercado laboral y crecimiento económico, *Estudios públicos*, 99 (invierno).
- Aldana, G., Morales, F., Aldana, J. Sabogal, F. y Ospina, A. (2008). Seguimiento a egresados. Su importancia para las instituciones de educación superior. *Teoría y praxis investigativa*, 3 (2), p.61-65.
- Alliaud A. y Suárez D. H. (Coord.), (2011). El saber de la experiencia: narrativa, investigación y formación docente / Andrea coord. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).
- Alliaud, A. (2004). La experiencia escolar de maestros "inexpertos". Biografías, trayectorias y práctica profesional, *Revista Iberoamericana de educación*, 34 (33), p. 1-13.
- Almenara, J, y Cejudo, M. (2010). La experiencia formativa de los alumnos en el Campus Andalúz Virtual (CAV), *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 7(2), p.1-15.
- Alonso M. (2010). Evaluación del potencial de inserción laboral y patrones de carrera, *Revista de educación*, ISSUE 351, p. 409-434
- Andrade Tapia, L., y Bartolucci, J. (2008). Permanencia Y Abandono De Estudiantes Universitarios En Las Carreras De Formación Docente Entre 1991 Y 2000: Estudio De Caso En La Universidad Nacional De La Patagonia Austral Unidad Académica San Julián: Provincia De Santa Cruz (República Argentina).
- Aparicio, P. C. (2008). Los jóvenes y los retos de la inclusión educativa y laboral en Argentina, a partir de las transformaciones de los años 90. Causas, dinámicas y consecuencias. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10 (1). Consultado en: <http://redie.uabc.mx/vol10no1/contenido-aporicio.html>
- Arráez, M., Calles, J., y Moreno de Tovar, L. (2006). La Hermenéutica: una actividad interpretativa Sapiens. *Revista Universitaria de Investigación*, 7(2), p.171-181.
- Arredondo, A. (2009). *Historias de normales, memorias de maestros*. México: Casa Juan Pablos.
- Arredondo, A. y Nambo, J. (2009). El Instituto de Ciencias de la Educación de la UAEM en *Historia de Instituciones y de profesiones de maestros*, (coord.) México, Juan Pablos, UPN, UAEM, 214pp. ISBN 978-607-7771-06-7, p. 57-86
- Ballester R, Recio A, Garriga A. (2015). Programas de garantía de rentas e inserción laboral: El itinerario de inserción laboral de Cáritas Girona, Minimum Income Schemes and Labour Insertion: The Occupational Itinerary of Caritas Girona., vol. 33, ISSUE 3 p. 1011-1035

- Bancada I. (2006). La evolución de la inserción laboral de los jóvenes: empleo, búsqueda y abandono, *Capital Humano*, ISSUE 69.
- Bancada I. (2007). El banco de datos del Observatorio de Inserción Laboral de los jóvenes, *Capital Humano*, ISSUE 79.
- Bárcena Orbe F. (2011). El brillo de las luciérnagas. Ensayo filosófico para una recuperación de la experiencia educativa. *Revista Innovación Educativa*, ISSN: 1665-2673 vol. 11 núm. 55 abril-junio.
- Bárcena Orbe F. Beltrán Llavador J. (2015) Philosophical essay for a recovery of the educational experience 76 *Educación a lo largo de la vida: un horizonte de sentido. Sinéctica*, [S.l.], n. 45, julio 2015. ISSN 2007-7033. Disponible en: <https://www.sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/166/764>. Fecha de acceso: 22 agosto. 2017
- Barrón, Tirado, M. C. (2009). Docencia universitaria y competencias didácticas. *Perfiles Educativos*, 31(125), p.76–87.
- Bertaux, D. (1988) Los relatos de vida en el análisis social". En *Historia y fuente oral* (Revista Semestral del Seminario de Historia Oral del Departamento de Historia contemporánea de la Universidad de Barcelona) No. 1.
- Birgin A, Charovsky M. (2014). Trayectorias de formación de futuros profesores en un territorio fragmentado, *Pedagogía y Saberes*, ISSUE 39 (2014) p.33-48
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la Investigación Educativa*. España: La Muralla.
- Bolívar, A. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista electrónica de investigación educativa*, 4(1), 01-26. Recuperado en 17 de febrero de 2018 de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412002000100003&lng=es&tlng=es.
- Bolívar, A. (2016). Las historias de vida y construcción de identidades profesionales, en M. Abrahao, L. Frison, C. Barreriro, M. Abrahão, *A Nova Aventura (Auto)Biográfica*. Tomo I. Porto Alegre: Edipucrs, pp. 251-287.
- Blanco, Emilio (2014) Caminos desiguales: Trayectorias educativas y laborales de los jóvenes en la ciudad de México. ANUIES
- Briseño, F., Mejía, J., Cardoso, E. y García, J. (2014). Seguimiento de egresados: estudio diagnóstico en las preparatorias oficiales del Estado de México (generaciones 2005-2008 y 2008-2011). *Innovación educativa (México, DF)*, 14(64), 145-156. Recuperado en 23 de mayo de 2020, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732014000100011&lng=es&tlng=es.
- Burke, P. (1996). *Formas de hacer Historia*. Madrid, Alianza Universidad.

- Cabedo, M., y Cabedo-Mas, A. (2015). La educación a lo largo de la vida y la universidad. *Sinéctica*, 0(45). Recuperado de <https://www.sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/586/771>
- Cabrera, D. (2014). El sujeto en la trama: Biografía y poder en-clave posfundacional, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 63 (19), p,1195-1220.
- Carli, S. (2006). *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping*. Argentina: Paidós.
- Carli, S. (2012). Universidad pública y experiencia estudiantil: de los estudios de caso a las agendas políticas de la educación superior. *Universidades*, 60 (7), p,1-11.
- Carli, S. (2014). Universidad pública y experiencia estudiantil: de los estudios de caso a las agendas políticas de la educación superior. *Universidades*, 60 (7), p.1-11.
- Carter, K. y W. Doyle (1996), Personal Narrative and Life History in Learning to Teach, en J. Sikula, T.J. Buttery y E. Guyton (dir.), *Handbook of Research on Teacher Education*, Nueva York, Macmillan, p.120-142.
- Casanova, H., y Lozano C. (2007) Educación, universidad y sociedad: el vínculo crítico. México: UNAM, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación; Universidad de Barcelona.
- Casals, A. (2013), Aplicación del concepto Experiencia Crítica al análisis de innovaciones educativas, *Tendencias Pedagógicas*, n.m. 21, p, 79-97.
- Castañón, A. (2012). Los estudiantes de 7° y 8° semestre en pedagogía de la FFYL, su experiencia formativa y búsqueda de sentido: una investigación interpretativa.
- Chain, R., y Jácome, N. (2007). Origen social de los estudiantes y trayectorias estudiantiles en la Universidad Veracruzana. *Revista de la educación superior*, 36(142), 7-29. Recuperado en 15 de junio de 2018, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602007000200001&lng=es&tlng=es.
- Cheybar E. y Kuri, (coord.) (1999). Hacia el futuro de la formación docente en educación superior: estudio comparativo y prospectivo / México: Centro de Estudios sobre la Universidad, Universidad Nacional Autónoma de México: Plaza y Valdés.
- Cid, A.; Zabalza, M.; Doval M (2012). La docencia universitaria: un modelo para su análisis, *Revista de Docencia Universitaria*, vol. 10, ISSUE 1, p. 87-104.
- Cipolla, M., Osol G. (1998). Seguimiento a egresados de psicología de la Universidad del Mar: inserción laboral, desarrollo académico y formación profesional, *Stroke; a Journal of Cerebral Circulation*, vol. 29, ISSUE 6, p..1223-1228
- Climent-Rodríguez, J.y Navarro-Abal, Y. (2016). Nuevos retos en orientación laboral: de

itinerarios personales de inserción a la construcción de marcas profesionales. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 27 (2), p.126-133. [Fecha de consulta 20 de mayo de 2020]. ISSN: 1139-7853. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3382/338246883009>

- Coffey, A. y Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Colombia: Universidad de Antioquía.
- Connelly, M. y Clandinin, J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En Larrosa (Eds.), *Déjame que te cuente*. Barcelona: Laertes.
- Conill Sancho J. (1998). Concepciones de la experiencia, *Diálogo Filosófico*, ISSUE 41, p.148-170
- Cordero S, Pacenza M. (2002). Psychologists: Academic training and occupational career. *Trayectoria académica e inserción laboral.*, vol. 48, ISSUE 1-4, p.93-102 Published by Acta Psiquiatría y Psicológica de América Latina
- Cordero S, Pacenza M. (2002). Psychologists: Academic training and occupational career. *Trayectoria académica e inserción laboral.*, vol. 48, ISSUE 1-4, p.93-102 Published by Acta Psiquiatría y Psicológica de América Latina
- Creus A., Alonso K. (2012). Tejido de voces: Los espacios de la experiencia en las historias de vida. *Historias de vida en educación: sujeto, diálogo, experiencia*, *Red Universitaria de Investigación Innovación Educativa*, p.245-246
- Cuevas, M. S. (julio-diciembre, 2013). La docencia universitaria a través del conocimiento profesional práctico: pistas para la formación. *Sinéctica*, 41. Recuperado de http://www.sinectica.iteso.mx/articulo_id=41_la_docencia_universitaria_a_traves_del_conocimiento_profesional_practico_pistas_para_la_formacion
- Dausien, B. (2015). Aprendizaje biográfico y biograficidad. Reflexiones para una idea y una práctica pedagógicas en la formación de personas adultas. *Sinéctica*, 0(45). Recuperado de <https://www.sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/582/767>
- De la Lastra C, Campusano C. (2006). *Trayectorias Laborales Juveniles, Juventud y Mercado Laboral: Brechas y Barreras*. Published by FLACSO-Chile; ECLAC
- De Moura, C. (1978). El Mundo de la Escuela y el Mundo del Trabajo ¿Coexistencia Pacífica? *Revista del Centro de Estudios Educativos (México)*, vol. VIII, núm. 2, p. 91-108
- Diario de los debates. Congreso Constituyente de Querétaro 1916-1917. Tomo I. México: LXII Legislatura Cámara de Diputados, 2015
- Díaz, C. (2012). Tendencias y requerimientos del mercado de trabajo en la economía del conocimiento. Estudio sobre los egresados del CUCEA. *Revista de la educación*

superior ISSN: 0185-2760 Vol. XLI (1), No. 161. P. 9-30.

Drago, C., Espejo R., González-Monteagudo J. (2015) ¿Qué significa ser profesor universitario? Un enfoque a través de declaraciones de filosofía de enseñanza-aprendizaje, *Docencia Universitaria*, vol. 16. P.87-102

Dubet, F. (2010). *Sociología de la experiencia*, Madrid: Complutense

Ducoing, P. (Coord.) (2003). Sujetos, actos y procesos de formación, Vol.8, tomo II, COMIE, México. ISBN: 968-7542-30-6.

(2003). La investigación sobre alumnos en México: Recuento de una década (1992-2002). Consejo Mexicano de Investigación Educativa: México.

(2004). Origen de la Escuela Normal Superior de México Origin of the Superior Normal School of México, 6, p.39–56.

Echeverría, J. (2011). Experiencia y alteridad en educación. Rosario: Homo Sapiens/FLACSO, NFEIES – RM, 4 (4). Presentación/Reseña de libros - mayo 2015: <http://www.infeies.com.ar>

Enciso Ávila M. (2013). El origen social de los graduados y la equidad en el acceso a la universidad. *Revista de la Educación superior*, ISSN: 0185-2760 Vol. XLII (1), No. 165 enero - marzo de 2013, pp. 11 – 29

Fernández, J. (2013). Formación y práctica docente: un estudio sobre egresados de posgrado. México: BUAP

Fernández, J. (2013). *Formación y práctica docente*. México: BUAP.

Fernández, M. y Fraile, A. y Fuentes, J (2014). Análisis de la experiencia formativa de un grupo de docentes de Educación Física a través de un Seminario de Investigación-Acción. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 28 (2), pp. 111-131. [Fecha de consulta 25 de mayo de 2020]. ISSN: 0213-8646. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=274/27433840002>

Ferrarotti, Franco (1981), *Storia e storie di vita*, Laterza: Roma-Bari.

Figueroa, A. E., Gilio, M. C. y Gutiérrez, V. E. (2013). La función docente en la universidad. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial*. Consultado el 15 de mayo 2017, en: <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-figueroagiliogutierrez.html>

Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*, España: Morata.

Fresán, M. (2003). Los estudios de egresados. Una estrategia para el autoconocimiento y la mejora de las instituciones de educación superior. En *Esquema básico para estudios de egresados* (19-31). México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).

- Formichella M. (2011) Reflexiones sobre el rol de la educación universitaria en el desarrollo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. XLI, Núm. 1-2.
- Forster, R. Los tejidos de la experiencia. En: Skliar, C. y Larrosa J. (Org.). *Experiencia y Alteridad en educación*. 1ª edición. Rosario. Argentina: Homo Sapiens Ediciones. 2009.
- Gadamer, H. (1993). *Verdad y método II*. Madrid, Sígueme.
- Garabito, G. (2012). *Análisis político. La juventud en México: escenarios educativos y laborales*. México: Friedrich Eberto Stiftung.
- García, B., Loredó, J., y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista electrónica de investigación educativa*, 10(SPE), p.1-15. Recuperado en 16 de enero de 2018, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412008000300006&lng=es&tlng=es.
- García, D, Navarro, M. (2010). Especialización educativa e inserción laboral en España, Casquero Tomás A., *Estadística española*, vol. 52, ISSUE 175 p. 419-468
- García L., Díaz C. (2009). Relaciones entre la nota de egreso de los titulados universitarios y su inserción laboral, *European Journal of Education and Psychology*, vol. 2, ISSUE 3. pp. 169-180
- García O., Barrón C. (2011). Un estudio sobre la trayectoria escolar de los estudiantes de doctorado en Pedagogía. *Perfiles Educativos*, vol. XXXIII, núm. 131, IISUE-UNAM
- Genoveva, R., Navarro-Segura, L., y López, P. (2014). El Aprendizaje de las Habilidades Sociales en la Universidad: Análisis de una Experiencia Formativa en los Grados de Educación Social y Trabajo Social. *Formación universitaria*, 7(4), 25-38. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062014000400004>
- Gil Antón, M., Mendoza, J., Rodríguez R., y Pérez, M. (2009) Cobertura de la educación superior en México Tendencias, retos y perspectivas. Colección Documentos. ANUIES
- Gil Antón, M., y Pérez, J. (2004). Campo disciplinario y práctica académica: el impacto de la formación profesional en la trayectoria de los académicos universitarios. COLMEX: México
- Ghiso, A. (2010). La fugaz verdad de la experiencia, *Polis* [En línea], 25, 2010, consultado el 25 mayo 2019. URL: <http://journals.openedition.org/polis/372>
- Gobierno de la República. (2005). Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública., 44.
- Gómez, M. (2014). Sobre la flexibilidad laboral en Colombia y la precarización del empleo.

Diversitas: Perspectivas en Psicología, 10 (1), p.103-116. [Fecha de consulta 25 de mayo de 2020]. ISSN: 1794-9998. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=679/67935714007>

González, J. C., Luzón, A. y Torres, M. (2009). Retos y riesgos en la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11 (1). Consultado en: <http://redie.uabc.mx/vol11no1/contenido-faraco.html>

González, A., Castro, E., Bañuelos, D. (2011). Trayectorias escolares. El perfil de ingreso de los estudiantes de Ciencias Químicas: un primer abordaje para contrastación ulterior con otras disciplinas. *Revista Latinoamericana de estudios educativos*, VOL. XLI, NÚM, p.3-4.

Guerra, M. (2009). Trayectorias formativas y laborales de jóvenes de sectores populares. Un abordaje biográfico. Colección. Biblioteca de la Educación Superior. ANUIES

Gutiérrez, R., y Gil Antón, M. (2015). Transiciones Situadas: Horizontes y Rutas Hacia la Educación Superior.

Gutiérrez, N (2013). Cambiar, interrumpir o abandonar. La construcción de experiencias de los estudiantes en su tránsito por una institución de educación superior tecnológica. *Revista de la educación superior*. ISSN: 0185-2760 Vol. XLII (1), No. 165 enero - marzo de 2013, p.163 – 169

Guzmán, S. y Febles, M. y Corredera, A. y Flores, P. y Tuyub, A. y Rodríguez, P. (2008). Estudio de seguimiento de egresados: recomendaciones para su desarrollo. *Innovación Educativa*, 8 (42), p.19-31. [Fecha de consulta 20 de mayo de 2020]. ISSN: 1665-2673. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1794/179421234003>

Hamodi C., López, V., López A. T. (2015). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. *Perfiles educativos*, Vol. XXXVII, núm. 147, 2015, IISUE_UNAM

Haro, M. (2017). ¿Cómo desarrollar la autoeficacia del estudiantado? Presentación y evaluación de una experiencia formativa en el aula de traducción? *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 11(2), p.50-74. <https://dx.doi.org/10.19083/ridu.11.567>

Hawes, G., y Corvalán, O. (2005). Construcción de un perfil profesional. *Universidad de Talca, Chile*. Consultado el, 12, 2001–2004.

Henderson, A. (2014). El arte de elaborar el estado del arte en una investigación. Serie técnica de manuales prácticos para el investigador. CIADEG-TEC: México

Hernández Laos, E. (2004). Panorama del mercado laboral de profesionistas en México. *Revista Economía UNA*, (1994), 98–109. Retrieved from <http://repositoriodigital.academica.mx/jspui/handle/987654321/10911>

- Hermanns, H. (1995). Narratives Interview, en U. Flick, E. Kardorff, H. Keupp, L. Rosenstiel y S.
- Husserl, E. (1970) *La idea de la fenomenología*, Martinus Nijhoff, La Haya.
- Jiménez Vásquez M. S. (2009). Tendencias y hallazgos en los estudios de trayectoria: una opción metodológica para clasificar el desarrollo laboral. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11 (1). Consultado en: <http://redie.uabc.mx/vol11no1/contenido-jimenez.html>
- Jiménez, M. (2014). Trayectorias profesionales de egresados del Doctorado en Educación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Un análisis de las funciones, productividad y movilidad en el mercado académico. *Perfiles Educativos*, Vol. XXXVI, núm. 143, 2014, IISUE-UNAM.
- Jiménez-Vásquez, M. S. (2014). Trayectorias profesionales de egresados del Doctorado en Educación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala. *Perfiles Educativos*, 36(143), p.30–48. [https://doi.org/10.1016/S0185-2698\(14\)70608-7](https://doi.org/10.1016/S0185-2698(14)70608-7)
- Jiménez, M. (2005). *Trayectorias laborales de biólogos agropecuarios de la Universidad Autónoma de Tlaxcala*. Disertación doctoral no publicada, Universidad Autónoma de Tlaxcala, México.
- Jiménez, M. S. (2009). Tendencias y hallazgos en los estudios de trayectoria: una opción metodológica para clasificar el desarrollo laboral. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(1), p. 1-21.
- Keck, Ch. y Saldívar, A. (2016). Una mirada a la formación docente desde 'la experiencia': una apuesta por el no-futuro de la educación. *Sinéctica*, 47. Recuperado de: <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/638>.
- Landini, M., Castilla, M. (2014). El comercio, un escenario laboral heterogéneo para jóvenes trabajadores sanjuaninos, REVIISE: Revista de Ciencias Sociales y Humanas, Vol. 6, Nº. 6, p. 63-80.
- Larrosa J, (2003). La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación. P. 25-54.
- Larrosa J. (2006). Sobre la experiencia. *Revista de Psicología, Ciències De L'*. p.87 – 112.
- Larrosa J. (2011) Experiência e alteridade em educação, *Revista Reflexão e Ação*, vol. 19, ISSUE 2 p.04-27
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Separata Revista Educación y Pedagogía*, 18, p.43-51.
- Lobato, E. (2007). Orígenes de la Universidad Nacional Autónoma de México. "Pontificia, imperial y regia Academia Mexicana." *Revista Del Instituto Nacional de Enfermedades Respiratorias Ismael Cosío Villegas*, 20, No.2, p.126–131.

- Longo M. (2009). Género y trayectorias laborales. *Trayectorias*, vol. 11, ISSUE 28 (2009) p.118-141.
- López, J. (2016). Reseña: “Quien tenga oídos, que oiga”. ¿Qué vale la pena aprender en la universidad? *Sinéctica*, 0(47). Recuperado de <https://www.sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/635/623>
- López, R., Carmen, M., y Rubio, C. G. (2008). *Universitaria De Calidad*, p.31–55.
- Lund H. (2012). Experiencia. *Performance Measurement and Metrics*, vol. 13, ISSUE 3 pp. 197-211.
- Luri Medrano G. (2017) Experiencia y Educación, Bordón. *Revista de Pedagogía*, vol. 69, ISSUE 2.
- Magendzo, S. y González, L. (1988). Trayectoria educativo-laboral de jóvenes egresados de educación media en sectores populares y su relación con la teoría de la atribución. *Estudios Pedagógicos*, 14, p.69-78.
- Mancera, C. (2010). Financiamiento de la educación básica, en Arnaut, A. y Giorguli, S. en *Los grandes problemas de México*, Colegio de México: México.
- Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. España: Idea Books.
- Martinic, R. (2019). Las encrucijadas del trabajo: una aproximación al escenario laboral de una tienda por departamento. *Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social*, 19(3), e-2449. doi:<https://doi.org/10.5565/rev/athenea.2449>
- Masseroni, S. Carli, S. Martínez, A. y Sonderéguer, M. (2004). Experiencia y memoria en la investigación social. Informe. Buenos Aires: UBA.
- Meneses, J. y Rodríguez-Gómez, D. (2011). El cuestionario y la entrevista. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Mérida, R. (2006). A new perception of the university teacher's professional identity in the presence of european convergence. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (1). Retrieved month day, year, from: <http://redie.ens.uabc.mx/vol8no1/content-merida.html>
- Millán Ríos, V., y Giorguli Saucedo, S. (2006). Trayectoria Académica De Licenciaturas De La Universidad Nacional Autónoma De México: Egreso Y Abandono, Un Análisis De Cohorte. COLMEX.
- Miller, D. (2013). Estudio de las trayectorias escolares en México: un aporte para el nuevo milenio. En Saucedo, C.; Guzmán, C.; Sandoval, E. y Galaz, J. *Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa. Tendencias, aportes y debates, 2002-2011*, p.183-196. México: ANUIES-COMIE.

- Montes, D. A. y Suárez, C. I. (2016). La formación docente universitaria: claves formativas de universidades españolas *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(3), 51-64. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/996>
- Montiel, A. (2014). Vínculos, transferencias y deseo de saber. Reconstrucción de trayectorias académicas de prestigio: tres casos de la UNAM. Colección Biblioteca de la Educación Superior, México: ANUIES
- Morales M., Mira G., Arias M. (2010). Enfoques y retos de la función de extensión universitaria, como mecanismo de integración: Universidad, Empresa, Estado, II Congreso Internacional de Gestión Tecnológica e Innovación. p. 9
- Moreno, P. (2001). *Historia de proyecto académico y política educativa en la Universidad Pedagógica Nacional. 1978-2001.*
- Muñiz, P. (1997) Trayectorias educativas y deserción universitaria en los 80. ANUIES.
- Muñiz, P., y Oliveira, O. (1995). Origen Social, Trayectorias Educativas Y Deserción Universitaria en los Ochenta. COLMEX.
- Muñoz, C., Hernández, A., y Rodríguez, P. (1978). Educación y Mercado de Trabajo. Un análisis longitudinal de los determinantes de la educación, la Ocupación y el Salario, en la industria manufacturera de la Ciudad de México. *Revista del Centro de Estudios Educativos (México)*, vol. VIII, no. 2, p.1-90
- Muñoz, C. (1996). Diferenciación institucional de la educación superior y mercado de trabajo. Colección Biblioteca de la Educación Superior. ANUIES
- Muñoz, C., Lobo J. (1974). Expansión escolar, mercado de trabajo y distribución del ingreso en México. UN ANÁLISIS LONGITUDINAL 1960-1970. *Revista del Centro de Estudios Educativos (México)*, vol. IV, núm. 1, 1974, p. 9-30.
- Muñoz, C. (1994). *Formación universitaria y ejercicio profesional y compromiso social. Resultado de un seguimiento de egresados de la Universidad Iberoamericana.* México: Universidad Iberoamericana.
- Myers Robert G. (1973). Logro Académico, Antecedentes Sociales y Reclutamiento Ocupacional. *Revista del Centro de Estudios Educativos (México)*, vol., III, núm. 1, 1973, p.35-66.
- Nafarrate, C. (2006). Creencias e ideas en la docencia. *Sinéctica*, 0(28). Recuperado de <https://www.sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/225/218>.
- Navarrete-Cázales, Z. (2015). Formación de profesores en las Escuelas Normales de México. Siglo XX. *Revista Historia de La Educación Latinoamericana*, 17(25), p. 17–34. Retrieved from <http://www.redalyc.org/pdf/869/86941142002.pdf>
- Navarro-Cendejas J. (2014). La inserción laboral de los egresados universitarios. Perspectivas teóricas y tendencias internacionales en la investigación. Temas de

hoy # 31 Colección Temas de Hoy en la Educación Superior. ANUIES.

- Nieto Juárez T. I. (2016) sustentante Universidad Nacional Autónoma de México: devenir histórico y función social 1970-2000
- Polo, G. (2015). Investigación formativa: experiencia significativa para la cultura académica, *Opción*, año 31, No. Especial 4 (2015): 717 - 736
- Ochoa León S. (2016). Trayectorias laborales durante la crisis económica 2008-2009 en México, *Economía Informa*, vol. 399, p.34-58
- Oliveira O., Ariza M. (2001). Transiciones familiares y trayectorias laborales femeninas en el México urbano, de *Cadernos pág.*, vol. 17, ISSUE 18, p.39-366
- Orejuela J. Correa A. (2007). Trayectorias laborales y relacionales. Una nueva estética, *Revista Científica Guillermo de Ockham*, vol. 5, ISSUE 1. P.59-72.
- Organización Internacional del Trabajo (2018). *Perspectivas Sociales y del Empleo en el Mundo: Tendencias 2018*. Oficina Internacional del Trabajo. Ginebra.
- Organización Internacional del Trabajo. (2015). Recuperado 4 de abril de 2018, de *Perspectivas sociales y del empleo en el mundo. Tendencias 2020 website*: <https://www.ilo.org/global/research/global-reports/weso/2020/lang--es/index.htm>
- Ortega, J. (2015). Trayectorias escolares en Educación Superior: Propuesta metodológica y experiencias en México. ANUIES.
- Ortiz, G. (1995). Realización profesional docente / México: *Progreso*.
- Oyarzun A., Irrarázaval R. (2003) *Estudiantes, Última Década*, vol. 18, ISSUE 1, p. 199-227.
- Padawer, A. (2010). Tiempo de estudiar, tiempo de trabajar: la conceptualización de la infancia y la participación de los niños en la vida productiva como experiencia formativa. *Horizontes Antropológicos*, 16(34), 349-375. <https://doi.org/10.1590/S0104-71832010000200015>
- Paoloni P. V., Analía, C. y Chiecher A. (2013). Experiencias de formación y de inserción laboral de ingenieros: las voces de los protagonistas desde una investigación biográfica. *Innovación Educativa*, ISSN: 1665-2673 vol. 13, número 61.
- Pardo, N. (2012). Análisis crítico del discurso: Conceptualización y desarrollo. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 19, p.41-62.
- Passarini, J., Sosa, A., e Iñigo, E. (2015). Los estudios de seguimiento de graduados en el marco del aprendizaje durante toda la vida. Una visión desde el contexto latinoamericano. *Sinéctica*, 0(45). Recuperado de <https://www.sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/585/770>

- Pérez, J. (2010). Las transformaciones en las edades sociales. Escuelas y mercados de trabajo. En Reguillo, R. (coord.) *Los jóvenes en México*. México: FCE, Conaculta.
- Piña M. J., Furlán A. y Sañudo L. (Coord.) (2003). Acciones, actores y prácticas educativas, Vol. 2, COMIE, México. ISBN: 968-75402-21-7
- Planas J. (2014). Adecuar la oferta de educación a la demanda de trabajo. ¿Es posible? Una crítica a los análisis "adecuacionistas" de relación entre formación y empleo. Temas de hoy # 32. Colección Temas de Hoy en la Educación Superior.
- Plascencia, L., Ramos, M., Lozano, M. (2011). La formación profesional del físico en la UNAM. Trayectoria de sus planes de estudios. *Perfiles educativos*, Vol. XXXIII, núm. 131, 2011, IISUE-UNAM
- Pratte, R. y Rury, J. (1991): «Teachers, professionalism, and craft». *Teachers College Record*, 93, p.59-72.
- Pujadas J. (2004). Trayectorias sociales e historias de vida, Etnografía. pp. 227-254 Published by Editorial UOC.
- Pujadas, J. (1992). El método biográfico: El uso de las historias de vida en ciencias sociales, Centro de Investigaciones sociológicas, Madrid.
- Quintero, M. (2011). Trayectoria en la formación profesional del psicólogo(a) en la facultad de estudios superiores Zaragoza: la dinámica entre capital cultural y las expectativas del ejercicio profesional
- Quintero, E., Corral, V., Martínez, R., y Aréchiga, G. (2010). El cambio conducido en la universidad: la percepción de los académicos. *Revista de la educación superior*, 39(155), 27-42. Recuperado en 16 de febrero de 2017, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602010000300002&lng=es&tlng=es.
- Ramírez C., Reyna M., García A., Ortiz X., Valdez P. (2011). Formación científica de los egresados de tres programas de maestría en ciencias: seguimiento a 10 años (1999-2009). *Revista de la Educación Superior* ISSN: 0185-2760. Vol. XL (2), No. 158, p. 91-103
- Ramírez, R. (2015) Vínculos, transferencias y deseo de saber. Reconstrucción de trayectorias académicas de prestigio: tres casos de la UNAM. *Revista de la Educación Superior*, Vol. xlv (2); No. 174, abril-junio del 2015. ISSN electrónico: 2395 9037. (p. 153-156)
- Reche, E, y Maldonado, B. (2013). Docencia universitaria. Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas. Departamento de Calidad Educativa. V, GRIDU, ISSN-e 2223-2516, Vol. 7, N°. 1 (dic.2013), vol. 7, ISSUE 1 p. 2 Published by Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas
- Rembado, F., Ramírez, S., Viera, L., Ros, M., y Wainmaier, C. (2009). Condicionantes de

la trayectoria de formación en carreras científico tecnológicas: las visiones de los estudiantes. *Perfiles educativos*, Vol. XXXI, núm. 124. IISUE-UNAM

- Remedí, E. y Ramírez, R.(Coord.). (2016). Los científicos y su quehacer Perspectivas en los estudios sobre trayectorias, producciones y prácticas científicas. Colección Biblioteca de la Educación Superior: México
- Reséndiz, D. (2008). *El rompecabezas de la ingeniería, por qué y cómo se transforma el mundo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Reyna I, Ancira C, Mata C. (2016). El Proceso de Seguimiento a Egresados desde la Visión de los Empleadores, *ANFEI Digital*, ISSUE 3.
- Rockwell E. (2009). Narrar la experiencia, la experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos. pp. 183-205, Paidós: México
- Rodríguez, L. (2010). Ética argumentativa en Aristóteles. *Revista Digital Universitaria* 3, 1-40.
- Rodríguez, H. (2017) Importancia de la formación de los docentes en las instituciones educativas, Universidad Autónoma de Hidalgo, Boletín
- Rueda, M. y Luna, E. (2008). La docencia universitaria y su evaluación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial*. Consultado el día de mes de año, en: <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-np2008.html>
- Ruíz, E. (2000). *Formación, profesión y actividad laboral de los ingenieros de la industria manufacturera. El caso del área metropolitana de la ciudad de México*. Disertación doctoral no publicada, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, Distrito Federal, México.
- Ruksaasen, R. (2001). Visible and Invisible Pedagogies: A study of student socialization in teacher education, *European Journal of Teacher Education*, 24 (1), p. 47-57.
- Sabater, V.; Conca, F. J., García, F.; Gascón, J.L.; Llopis, J., & Marco, B.; Molina, H.; Úbeda, M. (2009). Metodología para la elaboración de un perfil de competencias del título de grado de administración y dirección de empresas. In *Propuestas de diseño, desarrollo e innovaciones curriculares y metodología en el EEES* (pp. 617–638). Retrieved from [http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/13199/32/PROPUESTAS CAP. 32.pdf](http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/13199/32/PROPUESTAS_CAP.32.pdf)
- Shara, J. (2006). La Universidad Clásica Medieval, origen de la Universidad Latinoamericana. *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, (45), [Consultado 14 de marzo de 2017]. ISSN: 0188-168X. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=340>
- Salas, I. y Murillo, F. (2013). Los profesionistas universitarios y el mercado laboral mexicano: convergencias y asimetrías. *Revista de la Educación Superior* ISSN: 0185-2760 Vol. XLII (1), No. 165 enero - marzo de 2013, p. 63 - 81.

- Sánchez, E, Gualda E, Rodríguez, I, Montes, A. (2004). Indicadores sociales e inserción laboral de la población extranjera en España y Andalucía, Portuaria: *Revista de Trabajo Social*, ISSUE 4. pp. 51-60
- Sánchez, C. (2012). La movilidad profesional y generacional del comunicador de la Universidad del Altiplano. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(2), p.150-165. Consultado en <http://redie.uabc.mx/vol14no2/contenido-schzolarvarria2012.html>
- Sánchez, O. (2017). La experiencia formativa de los niños en primaria frente a las prácticas educativas de control.
- Sánchez, J. I. (2013). Trayectoria escolar en los alumnos de la carrera de Cirujano Dentista de la FES Zaragoza, periodo 2009-2011: factores que determina el rendimiento escolar.
- Sánchez-Olivarria, C., Huchim-Aguilar D. (2015). Trayectorias docentes y desarrollo profesional en el nivel medio superior, *Revista de Investigación Educativa* 21, vol. 21, p.148-167
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: Mac Graw Hill
- Sarramona, J., Arrom, J. N., y Vila, J. V. (1998). ¿Qué es ser profesional docente? What it means to be a professional teacher? p. 95–144.
- Schiefelbein E. (1997). Relaciones entre educación y empleo en la República Dominicana. [*Revista del Centro de Estudios Educativos (México)*, vol. VII, núm. 3, p, 126-134]. PREALC, Santiago de Chile.
- Scott J. (2001). *La Ventana*, ISSUE 13, p.42-73.
- Secretaría de Educación Pública. (2017). Recuperado 16 de septiembre de 2017, de Educación Superior website: <https://educacionsuperior.sep.gob.mx/>
- Señoriño, O. y Cordero, S. (2005). The educational reform in Argentina: Alook at the labor trajectories and teaching conditions. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7 (2). Retrieved month day, year, from: <http://redie.ens.uabc.mx/vol7no2/contents-señoriño.html>
- Silva, M. (2008), Impacto de las políticas de calidad en los procesos educativos de la educación superior, *Perfiles educativos*, vol. XXX, núm. 120, pp.7-32.
- Solernou, I., Martí, M., Leal, A., y Padilla, B. (2005). Experiencia formativa en investigación desde el preuniversitario. *Educación Médica Superior*,19(3), 1. Recuperado en 25 de mayo de 2020, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412005000300005&lng=es&tlng=pt.

- Soto, A. (2015) Escenarios del trabajo, una aproximación a la heterogeneidad del trabajo contemporáneo en Latinoamérica, *Revista de Estudios Sociales*, 51, pp.198-212.
- Stecher, A. (2012). Perfiles Identitarios de Trabajadores de Grandes Empresas del Retail en Santiago de Chile: Aportes Psicosociales a la Comprensión de las Identidades Laborales, *Psykhé (Santiago)*, 21(2), 9-20. Recuperado en 26 de mayo de 2020, de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22282012000200002&lng=es&tlng=e.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Universidad de Antioquía: Colombia
- Tapia, M. (2004). Sentido y significado de la experiencia formativa del profesorado principiante de Pedagogía en español de la Universidad de Concepción (Chile). Retrieved from Hernández Laos, E. (2004). Panorama del mercado laboral de profesionistas en México. *Revista Economía UNA*, (1994), 98–109. Retrieved from <http://repositoriodigital.academica.mx/jspui/handle/987654321/10911>
- Tardiff, M. (2004), Los saberes del docente y su desarrollo profesional, Madrid, Narcea.
- Terrazas, O. (2012). Sistema para el seguimiento a egresados de la carrera de Ingeniería en Computación.2.
- Tourinan, J., Santos, M., Rodríguez Martínez, A., Lorenzo, M. (1999). La función de la universidad: universidad, calidad y sociedad civil, *Aula Abierta*, ISSUE 74. P.27-67
- U.S. Department of State. (2009). La experiencia universitaria. *EJournal USA*, 14.
- Universidad Autónoma de Estado de Morelos. (2010). Modelo Universitario. Aprobado en Sesión Ordinaria de Consejo Universitario, *Órgano Informativa Universitario. Adolfo Menéndez Samará*. 60 (15).
- Valdés A., Collo C., Falsafi L. (2016). Experiencias transformadoras que nos confieren identidad como aprendices: las experiencias clave de aprendizaje. *Perfiles Educativos*, Vol. XXXVIII, Núm. 153, IISUE-UNAM
- Valenti, G., Varela, G., González, R. & Zurita, U. (1997). *Los egresados de la UAEM en el mercado de trabajo. Investigación evaluativa sobre la calidad de la oferta de servicios educativos*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Vallés, C. (2011). La Evaluación Formativa en Docencia Universitaria. Resultados globales de 41 estudios de caso. REDU. *Revista de Docencia Universitaria*, 9(1), p.135–158.
- Vargas, R. (2000). Trayectoria profesional de los ingenieros en la industria Luz maquiladora electrónica: el caso de Sanyo Video Componentes. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 2 (2). Consultado el 13 de junio 2018 en: <http://redie.uabc.mx/vol2no2/contenido-vargas.html>


- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Velasco, A. (2008) Seguimiento de egresados del diplomado en docencia universitaria de la FES Zaragoza.
- Viale, H. (2011) Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria / Año 5 – N°1- Dic. 2011, Docencia Universitaria, vol. 5, ISSUE 1,p. 1-32
- Villegas, L. (2008). Formación de docentes universitarios. Modelo de aproximación teórico para su comprensión. *Revista Latinoamericana*. vol. XXXVIII, p.3-4.
- Wagner, W., Hayes, N. y Flores, F. (2011). *El discurso de lo cotidiano y el sentido común: La teoría de las representaciones sociales*. España: Antropos.
- Weiss, E. (coord.) (1993). *El campo de la investigación educativa, 1993- 2001*, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Weller J. (2003). La problemática inserción laboral de los y las jóvenes CEPAL - serie macroeconomía del desarrollo, ISSUE 28, p.1-82
- (2006). Inserción laboral de jóvenes: expectativas, demanda laboral y trayectorias, Boletín RedEtis p.65-86
- (2006). Problemas de inserción laboral de la población juvenil en América Latina, Papeles de Población, ISSUE 49, p. 9-36
- (2007). La inserción laboral de los jóvenes, *Revista de la CEPAL* p.61-82
- (2013). La inserción laboral de los jóvenes: características, tensiones y desafíos, *Revista de la CEPAL* 92, vol. 16, p.363-371 Aristegui Fradua I, *Revista Latina de Sociología*, ISSUE 3, p.43-53
- Wolff (eds.), *Hansbuch Qualitative Sozialforschung* (2ª ed.). Munich: Psychologie Verlags Union, p.182-185.
- Woods, Peter (1997), *Experiencias críticas en la enseñanza y el aprendizaje*, Barcelona, Paidós.
- Yurén, T., Romero, C. (2008). *La formación de los jóvenes en México: dentro y fuera de los límites de la escuela*. Juan Pablos Editor.
- Zabala, A., y Arnau, L. (2007). 11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias. *Colección Ideas Clave*.
- Zabalza, M. (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*, Narce: Madrid
- Zeichner, K. y Gore, J. (1990), "Teacher socialization", en R.W. Houston (ed.), *Handbook of Research on Teacher Education*, Nueva York: Macmillan, p.329-348.

ANEXOS

Tabla de categorías y dimensiones de análisis y su integración con la tesis

Categorías	Dimensiones	Preguntas de investigación	Objetivo general	Objetivos particulares	Especificidades	Cuestionario Ítems	Entrevista Preguntas	
Escenario laboral	Retos para integrar un escenario laboral	1.- ¿Qué retos enfrentó el egresado de la Lic. en docencia del ICE-UAEM para poder construir un escenario laboral y como logro afrontarlo?	1.- Analizar los aspectos más significativos de la experiencia formativa de los egresados de la Licenciatura en Docencia del ICE-UAEM que han incidido en la creación de sus escenarios laborales.	2.- Identificar los retos a los que se enfrenta el egresado de la Licenciatura en Docencia del ICE-UAEM y las alternativas a las que recurrió para apropiarse de su escenario laboral.	Requisitos de ingreso (experiencia y titulación)	Requisitos laborales ingreso	7.2	¿Cuál fue tu primer empleo? Y ¿en qué etapa de tu trayecto se dio, antes, durante o después de la Licenciatura? ¿Pasaste por algún filtro para obtener tu trabajo (¿primera entrevista, requisitos...?)
	Transición de empleos				Tiempo en encontrar trabajo	7.3		
	Traectoria del sujeto				En que trabaja	7.3		
	Estrategias generadas en la creación de escenarios laborales				Requisitos de permanencia laboral	Factores para trabajar	7.4	¿Cómo consideras es o fue tu desempeño en cada uno de tus trabajos hasta este momento? ¿Cómo te sientes en el trabajo que tienes? ¿En qué trabajas actualmente? Consideras tus relaciones sociales (amigos, conocidos, profesores) ayudaron o posibilitaron tu incorporación a trabajar
	Nivel de satisfacción	Trabajar y estudiar	7.1					
Experiencia formativa	Elementos significativos de la experiencia formativa	2.- ¿Cuáles son los elementos más significativos de la experiencia formativa que el egresado de la Lic. en Docencia del ICE-UAEM reconoce en la creación de escenarios laborales?		3.- Presentar los elementos de la experiencia formativa del Licenciado en Docencia del ICE-UAEM que le permitieron crear su escenario laboral actual	Contexto social, económico y familiar	Historial académico	2	Cuéntame cómo fue tu experiencia de aprendizaje en el ICE (Revisar referencias de grupos...) Consideras tus condiciones familiares
	Cambio de empleos				Institución de formación	4		
	Circunstancia o ambiente laboral				Horas en actividades	6		
	Nivel de compromiso				Experiencias importantes	5	¿Obtuvo trabajo antes, durante o después de su licenciatura en docencia? ¿Dificultades que viviste durante tu época de estudiante? ¿Tiene algún modelo profesional y partir de cuándo lo adquirió?	
Momentos coyunturales	Grupos, programas	3						
	Decisiones tomadas más significativas							
	Significados y significativas en las experiencias cotidianas							

Anexo 2:
Fichas biográficas




Una vocación en un casete



Edad: 25 años
Lugar de origen: Cuernavaca, Morelos

ESCENARIO LABORAL ACTUAL
Profesora de inglés

Sujeto de investigación 001 miembro de la generación 2011-2015. Titulado como Licenciado en Docencia, área de estudios Ciencias Sociales y humanidad



Carmen




Una cubeta fábrica de sueños y oportunidades


Edad: 26 años
Lugar de origen: Guerrero, Guerrero

ESCENARIO LABORAL ACTUAL
Profesora de Ciencias sociales (preparatoria) y profesor en CONAMAT

Sujeto de investigación 002 miembro de la generación 2012-2016. Titulado como Licenciado en Docencia, área de estudios Ciencias Sociales y humanidad



Mauro



Anexo 2: Fichas biográficas




Presidencia del Consejo de
Estado del Estado de Morelos

Limpeza y orden de un oficio a una profesión

Edad: 24 años
Lugar de origen: Cuernavaca, Morelos

ESCENARIO LABORAL ACTUAL
Docente Ciencias Sociales (preparatoria)

Sujeto de investigación 003 miembro de la generación 2012-2016. Titulado como Licenciado en Docencia, área de estudios Ciencias Sociales y humanidad

Natalia




Presidencia del Consejo de
Estado del Estado de Morelos

Del volante al pizarrón

Edad: 26 años
Lugar de origen: Cuernavaca, Morelos

ESCENARIO LABORAL ACTUAL
Profesora de Ciencias sociales (secundaria)

Sujeto de investigación 004 miembro de la generación 2012-2016. Titulado como Licenciado en Docencia, área de estudios Ciencias Sociales y humanidad

Pedro



Anexo 2: Fichas biográficas



El coloso de Rodas de establecimientos al el del aula


Edad: 29 años
Lugar de origen: México, DF

ESCENARIO LABORAL ACTUAL
Profesora de Ciencias sociales (preparatoria) y conferencista

Sujeto de investigación 005 miembro de la generación 2012-2016.
Titulado como Licenciado en Docencia, área de estudios Ciencias Sociales y humanidad



Carlos




Del lago de los cisnes al pupitre y bigarrón


Edad: 26 años
Lugar de origen: Cuernavaca, Morelos

ESCENARIO LABORAL ACTUAL
Profesora de Educación artística y danza kinder y primaria particular


Sujeto de investigación 006 miembro de la generación 2010-2014. Titulado como Licenciado en Docencia, área de estudios Ciencias Sociales y humanidad




Danna



Anexo 2: Fichas biográficas



Instituto de Ciencias de la Educación




Construyendo un futuro docente

Edad: 26 años
Lugar de origen: Jonacatepec, Morelos

ESCENARIO LABORAL ACTUAL
Personal docente y administrativo de la UAEM

Sujeto de investigación 007 miembro de la generación 2011-2015. Titulado como Licenciado en Docencia, área de estudios Ciencias Sociales y humanidad

Mateo



Instituto de Ciencias de la Educación



De capturar momentos a capturar enseñanzas

Edad: 25 años
Lugar de origen: Cuernavaca, Morelos


ESCENARIO LABORAL ACTUAL
Docente en primaria

Sujeto de investigación 008 miembro de la generación 2011-2015. Titulado como Licenciado en Docencia, área de estudios Ciencias Sociales y humanidad


María



Anexo 2: Fichas biográficas



Instituto de Ciencias de la Educación




Mi tierra prometida la docencia

Edad: 25 años
Lugar de origen: Cuernavaca, Morelos


ESCENARIO LABORAL ACTUAL
Maestra de Ciencias Sociales (preparatoria)

Sujeto de investigación 009 miembro de la generación 2012-2016. Titulado como Licenciado en Docencia, área de estudios Ciencias Sociales y humanidad

Itzel



Instituto de Ciencias de la Educación




Do ser quien reciba dictado a dictar

Edad: 27 años
Lugar de origen: Cuernavaca, Morelos


ESCENARIO LABORAL ACTUAL
Profesora de primaria

Sujeto de investigación 010 miembro de la generación 2010-2014. Titulado como Licenciado en Docencia, área de estudios Ciencias Sociales y humanidad

Daniela



Anexo 2: Fichas biográficas




Mi proyecto de vida centrado en lo académico



Edad: 23 años
Lugar de origen: Cuernavaca, Morelos

ESCENARIO LABORAL ACTUAL
Profesor de español en secundaria

Sujeto de investigación 011 miembro de la generación 2011-2016. Titulado como Licenciado en Docencia, área de estudios Ciencias Sociales y humanidad



Enrique




Del mercado hasta un aula


Edad: 25 años
Lugar de origen: Ciudad de México

ESCENARIO LABORAL ACTUAL
Subdirector de secundaria

Sujeto de investigación 012 miembro de la generación 2011-2015. Titulado como Licenciado en Docencia, área de estudios Ciencias Sociales y humanidad



Germán



Anexo 3:
Consentimiento informado

Consentimiento Informado para Participantes de Investigación

Título del protocolo: Experiencia formativa y escenarios laborales: Estudio de caso de la Licenciatura en Docencia ICE-UAEM.

Investigador principal: Mtra. Elvira Alvear Cortés

Institución de origen: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Nombre del participante: _____

- I. Por medio del presente se solicita su apoyo en el proceso de investigación que corresponde al protocolo de investigación titulado: Experiencia formativa y escenarios laborales: Estudio de caso de la Licenciatura en Docencia ICE-UAEM. El presente documento es un consentimiento informado que tiene la finalidad de ayudarlo con la decisión sobre participar o no, dándole a conocer los objetivos, apartados importantes y su rol dentro de la investigación.

- II. Los objetivos que pretende cubrir la presente investigación a la que se le invita a participar son:
Objetivo general: Analizar los aspectos más significativos de la experiencia formativa de los egresados de la Licenciatura en Docencia del ICE-UAEM que han incidido en la creación de sus escenarios laborales.
Objetivos específicos
Identificar los retos a los que se enfrenta el egresado de la Licenciatura en Docencia del ICE-UAEM y las alternativas a las que recurrió para apropiarse de su escenario laboral.

Determinar los elementos de la experiencia formativa del Licenciado en Docencia del ICE- UAEM que le permitieron crear su escenario laboral actual.

- III. La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas a la entrevista serán codificadas usando un número de identificación y, por lo tanto, serán anónimas. Una vez transcritas las entrevistas, las grabaciones se destruirán, pero se hace de su conocimiento que la información recabada también puede presentarse en algunas publicaciones con la finalidad de divulgar los hallazgos de la investigación y contribuir al campo de la Investigación Educativa.

- IV. Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parecen incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas.

- V. La presente investigación de la que se le invita a ser participe tiene como justificación a nivel de impacto en el campo educativo los siguientes puntos a su favor. De ahí que cobre importancia su participación para que se lleve a cabo:

Justificación: El presente proyecto pretende marcar innovación al insertarse como la posibilidad de analizar el paso de los egresados a la creación, obtención o apropiación de un escenario laboral, identificando los elementos de su experiencia formativa que apoyaron su desarrollo, haremos esta reconstrucción a través de trayectorias académicas y narrativas biográficas. Por ello, es importante conocer cuál es la formación del egresado de la Licenciatura en Docencia y de qué elementos ha necesitado para poder crear sus propios escenarios laborales. La preocupación de conocer los elementos significativos de la formación es un tema que no sólo preocupa al ICE sino a gran parte de las universidades. Fernández (2013) menciona que para la década de los años noventa se dio un fenómeno en las universidades: la expansión de la oferta de egresados; por lo tanto, es a partir de ese momento que las investigaciones sobre la universidad comenzaron a enfocarse en otro aspecto que es la vinculación entre la educación y el mercado de trabajo. Bajo esta dinámica de conocer qué pasa con los Licenciados en Docencia y cómo ayudar a que ellos respondan a una realidad actual, el ICE comenzó a mejorar y renovar sus planes de estudio con la finalidad de que éstos mejoren los estándares de calidad y con ello, el panorama educativo contemporáneo.

La presente investigación apuesta a la idea de que el proceso formativo no radica solamente en los conocimientos académicos ofrecidos por una institución de educación superior, sino que la formación es todo un proceso integral en el que el sujeto se apropia de aprendizajes diversos que vive diariamente. Lo importante entonces es comprender el proceso formativo en su totalidad con la finalidad de brindar una visión más acertada sobre las prácticas docentes. Por eso se deben cuidar los elementos que contribuyen a su formación integral, pues no podemos ignorar las prácticas que están impactando positivamente en la generación de competencias, sino al contrario, debemos conocer aquellas que limiten y propicien su actuar para poder implementar o dejar de reproducir, según sea el caso, aquellas prácticas difíciles de limitar y crear estrategias que neutralicen su influencia.

Para conocer la importancia de la experiencia formativa, se tomará en cuenta la trayectoria del sujeto a partir de una perspectiva biográfica, identificando el proceso de inserción al trabajo y analizando cómo el sujeto, en este caso los docentes, se construye a sí mismo. También se busca analizar la formación del sujeto, principalmente en los escenarios laborales de los egresados.

- VI. Cabe destacar que su rol en la presente investigación será como informante clave al cubrir con el requisito de ser egresado de la Lic. En Docencia que oferta la Universidad Autónoma del Estado de Morelos a través del Instituto de Ciencias de la Educación y tener experiencia en el mundo laboral.
- VII. Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por_____. He sido informado (a) de que el objetivo de este estudio es _____
-

Me han indicado también que tendré que responder cuestionarios y preguntas en una entrevista, lo cual tomará aproximadamente _____ minutos.

- VIII. Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a **Mtra. Elvira Alvear Cortés** al teléfono 7775238959.
- IX. Una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar a la **Mtra. Elvira Alvear Cortés** al teléfono anteriormente mencionado.

Nombre del Participante

Fecha

Firma del Participante