

Capítulo I

Identidad profesional docente en educación preescolar: experiencias y transiciones

*Oscar Fernando López Meraz*¹

*Yamilet Ingol Morales*²

Nadie es docente, ni aprende a serlo, en abstracto. Ser docente es siempre una historia personal. No sólo porque es el reflejo de un recorrido singular, sino porque se hace siempre en relaciones concretas, con estudiantes singulares; con lo que uno ha entendido o no de lo que pasaba, o de los alumnos que tenía, haciéndolo mejor o peor. Y siempre, en un movimiento, en una dirección u otra, a partir de lo que se ha ido viviendo.

José Contreras Domingo (2010, p. 257)

Resumen

El capítulo presenta una investigación cualitativa basada en un grupo focal integrado por profesoras noveles de educación preescolar para analizar la Identidad Profesional Docente, en los términos propuestos por Gohier et al., (2001), en dos momentos claves de su desarrollo como maestras: la formación normalista y su trabajo frente a grupo en los primeros años de servicio. Desde el paradigma hermenéutico, el análisis de contenido en la modalidad temática (Bardin, 2009) y algunos elementos de la teoría fundamentada se identificaron cuatro relaciones en los procesos de identificación e identización, a saber: teoría-práctica, de género, entre pares, y las relacionadas con una vocación impuesta. Los resultados dan cuenta de la falta de conexión entre lo aprendido en las escuelas normales y lo acontecido en las aulas, la dificultad de vencer estereotipos de género tanto al interior de la estructura escolar como al exterior de

¹ Doctor e Historia y Estudios Regionales por la Universidad Veracruzana, y Posdoctor por la Universidad de Zaragoza, España. Adscripción: Universidad Pedagógica Veracruzana y Escuela Normal Superior Veracruzana "Dr. Manuel Suárez Trujillo". Correo electrónico de contacto: osclopez@msev.gob.mx

² Maestra en Educación por la Universidad Pedagógica Veracruzana. Adscripción: Jardín de Niños José Antonio García Hernández (SEV). Estudiante del Doctorado en Ciencias Sociales de la Universidad Veracruzana. Correo electrónico de contacto: ingolmory@gmail.com

ésta, la relevancia de la figura de docentes pares con mayor experiencia para facilitar la incorporación a las funciones laborales, y la transición de la vocación normalista, caracterizada por la motivación, a la profesional, donde lo más importante es cumplir con la normatividad.

Palabras clave: Identidad profesional docente, identificación, identización

Introducción

La formación docente ha sido bastante analizada en México, como puede observarse en los diferentes estados del conocimiento realizados por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). Desde varios ángulos de observación han sido estudiados temas como la identidad docente tanto en sus procesos de construcción, sus variables conceptuales -como la identidad profesional docente-, o la pluralidad de sujetos que participan en la formación inicial, principalmente. De manera más reciente, se han hecho estudios basados en el seguimiento a egresados desde una mirada de corte cuantitativa (Benítez, 2016; Ferra y Edel, 2024). También es observable que son pocos los estudios dedicados al profesorado novel o principiante, en México, que atiende el nivel de preescolar.

Este trabajo de investigación, de corte exploratorio, intenta identificar algunos de los procesos que participan en el cómo se llega a ser docente en el recorrido que va de la formación normalista a los primeros años de servicio. La mirada que se decidió para desarrollar la investigación fue el rescate de la experiencia desde la narrativa de un grupo de docentes. Los resultados permiten identificar las siguientes categorías relacionadas con la respuesta a la pregunta ¿Qué queda de la formación normalista en el ejercicio profesional?: Relación Teoría-Práctica, participación del género en el desarrollo identitario, identidad desde el acompañamiento de pares, y vocación impuesta.

Elementos teóricos

El proceso de identidad profesional para las docentes que se desarrollan en el nivel preescolar no ha sido fácil. Un obstáculo sigue siendo el vínculo de las actividades propias de las profesoras que atienden este nivel educativo con los trabajos de cuidados y la dimensión asistencialista con

un fuerte carácter aplicacionista. En las últimas décadas, principalmente en este milenio, se han hecho esfuerzos importantes para que el profesorado mexicano egresado en las escuelas normales transite hacia una formación más profesional y didáctico, pese a que Pardo (2019) señala que este tránsito formativo se inició en la década de los años ochenta del siglo pasado.

Los últimos planes y programas de estudio (2018 y 2022) han intentado ofrecer una formación más especializada, a partir de la incorporación de experiencias educativas con contenidos más actualizados como los relacionados con las neurociencias. Estos cambios están enmarcados en la evidencia científica sobre la relevancia de los primeros desarrollos infantiles para el resto de la vida (Chaia et al., 2017), lo que también representaría una mayor visibilización de las niñas y los niños.

El concepto central de la investigación es el de identidad profesional docente (IPD), el cual puede ser comprendido como un proceso alejado de la repetición de un modelo fijo (Gohier et al., 2001) dirigido a la construcción, desde diferentes rubros, de una forma de ser y estar específico que puede transformarse con el paso del tiempo y, claro, desde diferentes experiencias. Este proceso resulta complejo por diferentes motivos. En primer lugar, significa que pese a todos los esfuerzos manifestados desde el plano curricular hasta los procesos formativos en instituciones como las escuelas normales y las condiciones que se presentan en las escuelas de práctica, serían quienes integren el profesorado en formación y noveles, principalmente, quienes decidan y resistan (como diría Foucault) qué sumar o qué restar a su identidad.

Al respecto, Sánchez y Jara (2019) señalan que este tipo de identidad se alimenta de las experiencias escolares durante la formación inicial, las prácticas y las formas de enseñar y aprender. Aquí también cabrían otros elementos que sobrepasan lo escolar. Se consideran muy relevantes los saberes docentes (Tardif, 2004) como parte sustancial de la identidad profesional docente. Entre éstos destacan, por ejemplo, los saberes familiares y comunitarios que participan en los procesos de formación y, claro, en el ejercicio docente. Además, es importante señalar que existen dos dimensiones fundamentales de la IPD. Por un lado, se trata de un proceso relacional (Olave, 2020) construido discursivamente en donde la otredad es un eje central (Hall y Du Gay, 2003).

Aquí puede surgir la pregunta: ¿cómo se reconoce la IPD? La literatura académica señala dos elementos íntimamente comunicados y relacionados que constituyen la IPD y que son observables en la dimensión empírica: identificación e identización. De acuerdo con Gobier et al., (2001), el primero está vinculado con la esfera de lo social, mientras que el segundo con la personal. Hablamos, entonces, de un sentido de pertenencia y de ejercicios introspectivos. Por su parte, Figueroa et al., (2022) vinculan a la identificación con el proceso formativo, con sus normas y características específicas, mientras que la identización se relaciona con la manera en que el individuo y sus procesos de distinción con el resto de las personas.

Elementos metodológicos

En las últimas décadas del siglo XX, la investigación en ciencias sociales asistió a un cambio profundo en los marcos de construcción de conocimiento. El (neo)positivismo vivió una crisis sin precedentes y ello abrió la puerta a otras maneras de acercarse a la realidad más relacionadas con la experiencia y, claro, su inherente subjetividad (Heisemberg, 1979). Metodológicamente también, para el caso de la investigación educativa en particular, se ha notado en poco más de una década un desplazamiento significativo. Éste consistiría en un transitar, que no es absoluto, del trabajo etnográfico al empleo de técnicas narrativas (Fortoul et al., 2025).

De acuerdo con Contreras y Pérez (2010, citados por Noel, 2023, p 132.), el saber de la experiencia adquiere una dimensión narrativa y ello implica poner atención en elementos específicos, principalmente cómo las personas le otorgan significado a momentos decisivos de su relato (la reconstrucción de su experiencia), y cómo ello le permite desarrollar procesos de identificación. No hay duda de que el paradigma epistemológico que cobija estos acercamientos es el hermenéutico, cuyo propósito es interpretar y comprender procesos o fenómenos desde sus actores (Popkewitz, 1988).

En palabras de Bolívar, desde este acercamiento metodológico “se trata de otorgar toda su relevancia a la dimensión discursiva de la individualidad, a los modos como los humanos vivencian [...] y dan significado al mundo de la vida [...] mediante el lenguaje” (2014, p. 712). El ser como sujeto narrativo, contador de historias (Bruner, 2003). Particularmente para el caso de la identidad, ésta se construye discursivamente, tal como lo

indica Larrosa (2006), de manera íntima o interna. No hay que perder de vista que todo relato presenta dicotomías entre lo que fue y lo que la memoria ofrece, entre lo deseado y lo posible. El análisis tratará de buscar indicios o huellas, para recordar la propuesta de Ginzburg (2010).

Como todo documento de análisis, estos testimonios (Smith et al., 2009) presentan intencionalidades precisas; buscan retóricamente convencer al otro. Justo ahí es posible reconocer ciertos disciplinamientos y dispositivos que organizan el relato de la experiencia tomando en cuenta que no existe intrascendencia en las subjetividades docentes. Y esto es así porque la docencia puede comprenderse como historia de vida, en donde lo personal no está disociado de lo laboral o lo profesional; los saberes docentes, como lo dice Tardiff (2004), no sólo son los que contribuyeron a su formación inicial desde experiencias de la educación formal.

La manera en que se trabajó esta experiencia, resguardada en el discurso, fue por medio de elementos centrales de la Teoría Fundamentada. Los principios que se recuperaron de esta forma de acercarse a la información recolectada desde un acercamiento cualitativo fueron los siguientes: 1. Se trata del desarrollo de conocimiento que emerge del análisis sistematizado de datos previamente recopilados (Noble y Mitchell, 2016, p. 1). 2. Como lo propone Toledo (2022), desde el muestreo comparativo y teórico, se desarrolló el preanálisis para organizar la información, después la descripción y el análisis desde el acercamiento a fuentes primarias e identificación de elementos clave de la investigación, e interpretación y creación de teoría, acoplamiento y síntesis de los hallazgos, para desembocar en la elaboración del informe de la investigación.

Es importante señalar que la técnica de investigación utilizada fue el grupo focal, técnica definida por Powell et al., (1996) como “un grupo de individuos seleccionados y reunidos por el investigador con el propósito de discutir y comentar, desde su experiencia, sobre un tema que es el objeto de estudio de la investigación” (p. 499). Asimismo, se recupera la noción de Martínez-Miguelé (1999) cuando señala que el grupo focal es un método de investigación colectivista interesado en la pluralidad y la variedad de actitudes, experiencias y creencias de los participantes. También se retoma lo expresado por Green et al., (2003) cuando afirman que lo característico del grupo focal es facilitar información construida desde la interacción grupal.

Las interrogantes construidas para quienes participaron en el grupo focal giraron en torno a la IPD. El instrumento fue validado por dos expertas en investigación educativa, quienes propusieron ajustes. Posteriormente, se dio paso a una etapa de pilotaje y, por último, se dio el encuentro entre quienes firman este documento y las colaboradoras. Sobre esto último es necesario precisar que el posicionamiento epistemológico asumido en esta investigación precisó superar la clásica noción de “informantes” para considerar a quienes nos permitieron aprender sobre las trayectorias profesionales y sus identidades como colaboradoras, con lo que se recupera la perspectiva de Dooly et al., (2017).

En cuanto al desarrollo del grupo focal, éste se dio por medio de la plataforma Zoom el jueves 16 de enero de 2026, e inició a las 18:00 horas y concluyó a las 19:30 horas. La sesión se grabó con el consentimiento de las colaboradoras, se les informó que el diálogo se organizaría con preguntas orientadoras relacionadas con el objetivo de la investigación (Dall’Angol y Trench, 1999), y se solicitó no hablar al mismo tiempo para evitar se perdiera el hilo conductor del encuentro. Posteriormente, se informó sobre los aspectos éticos, el compromiso con la privacidad y la confidencialidad de los datos destacando que la identidad de las colegas se preservaría. Debido a esto último se les asignó en el tratamiento de los datos una nomenclatura como: P1, P2, P3, P4, P5, y P6.

La reunión fue transcrita con ayuda de la herramienta Whisper (<https://replicate.com/openai/whisper>) de la empresa IA (la misma que creó, entre otras, CHAT GTP), pero también se vigiló la concordancia de lo expuesto por las y los participantes escuchando toda la grabación, realizándose los ajustes necesarios, como eliminar las muletillas. Una vez concluida la sesión, se organizó una reunión para reflexionar sobre las primeras impresiones obtenidas y precisar los pasos para la construcción de análisis de datos.

Los datos fueron sometidos al análisis de contenido en la modalidad temática (Bardin, 2009). Esto requirió una fase de preanálisis, para el cual se utilizó un editor de textos haciendo recortes para la organización desde la siguiente categorización: Relación Teoría-Práctica, Participación del género en el desarrollo identitario, Vocación impuesta, e Identidad desde el acompañamiento de pares, a partir de un orden semántico. Escuchada la grabación y leída la transcripción varias veces se basó

en las reglas de exhaustividad (agotar toda la comunicación sin omitir nada), representatividad (la muestra debe representar al universo), homogeneidad (los datos deben referirse al mismo tema) y pertinencia (debe existir una relación entre el contenido y el objetivo de investigación) (Bardin, 2009).

Durante la escucha atenta se hicieron anotaciones de las palabras claves y fragmentos de las interlocuciones contenidas en la transcripción del editor de texto considerando las categorías antes mencionadas y donde también participó la inferencia con el apoyo de palabras, temas, frases y sus significados sin que la frecuencia de aparición no fuera un elemento central. Así, se logró tener el recorte de texto en análisis de contenido. Además, se imprimió y se utilizaron colores para diferenciar las temáticas y se ganara precisión.

Posteriormente, se enlistaron las categorías de análisis y se verificó si estaban todos los registros correspondientes como medio de corroboración. A partir de ello, el análisis de contenido rebasó suposiciones con ayuda de presupuestos teóricos, sin perder de vista el contexto histórico y social de su producción y recepción (Campos, 2004). Este proceder permitió preparar la discusión de los resultados sin perder de vista el significado de las interlocuciones de las docentes en el escenario donde se dio la interacción del grupo y el intercambio de experiencias.

El desarrollo de esta investigación requirió de la participación de docentes de nivel preescolar de distintas zonas del estado de Veracruz (México) para profundizar en el tema de la identidad profesional docente. Con respecto al desarrollo del grupo focal, cabe señalar que, aunque se observa una importante diversidad entre las características de las participantes en función de las actividades complementarias a la profesión, nivel educativo y escuela de formación inicial de procedencia, se comparten experiencias similares. Por ejemplo, al desarrollar estrategias para compensar algunas deficiencias de su formación inicial respecto a la apropiación teórica, dando mayor relevancia a la intervención práctica desde el conocimiento empírico y aprendido socialmente a partir de la colaboración con otras docentes del mismo nivel educativo y, en casos específicos, a partir de la actualización autónoma.

Sin duda, otro aspecto destacable que podría considerarse como un aspecto representativo del nivel educativo de preescolar, es la predominancia del género femenino y la exigencia de un perfil profesional normalista, en comparación con otros niveles educativos donde convergen diversos perfiles profesionales. Aunque son pocas las experiencias citadas por las participantes, la diferenciación en el trato hacia los docentes de género masculino por padres de familia y otros docentes, así como la asignación de actividades por cuestiones de género, son aspectos que mantienen una constante en el discurso.

Otras características relevantes que distinguen al colectivo de profesionales de educación preescolar que participaron en el grupo focal desarrollado para esta investigación son las siguientes. Las seis participantes se identifican con el género femenino, su rango de edad oscila entre los 29 y 34 años. Su formación inicial corresponde al perfil normalista, pero existen algunas diferencias en cuanto a la institución formadora, pues dos de las colaboradoras son egresadas de normales particulares. Además, el plan de estudios correspondiente al trayecto formativo de tres de las participantes corresponde al año 2009, a diferencia de las dos docentes con menor tiempo en el servicio que cursaron el plan de estudios 2012.

Cabe mencionar que todas las docentes participantes, sin excepción, se han desempeñado también como directoras comisionadas en escuelas con distinto tipo de organización (unitaria, bidocente, tridocente), por no menos de dos ciclos escolares. En cuanto al máximo grado de estudios referido por las docentes de nivel preescolar, se encuentra el nivel de maestría, seguido por el nivel de licenciatura, lo cual coincide también con los años de servicio en la profesión y, en el caso de las maestras con un mayor grado profesional obtenido, la ausencia del desempeño de otros roles en el ámbito personal como el ejercicio de maternidad.

Resultados y discusión

La presentación de los resultados se organizará en cuatro ejes, a saber: relación teoría-práctica, relaciones de género, pares en la identidad, y vocación. Se concluye con cómo se transforma la identidad del ser normalista cuando se llega al ejercicio profesional en donde la motivación (o la falta de ella) juega un papel central. Todos estos elementos participan en la construcción de la identidad profesional docente.

Relación teoría-práctica. De acuerdo con las colaboradoras, en la escuela normal los contenidos teóricos están relacionados con los significados de la vocación, del ser maestro y el deber ser docente, la planeación y técnicas didácticas (P. 1). También reconocieron que el aprendizaje en "campos formativos", como en el pensamiento matemático y el lenguaje, se debió a la influencia de docentes particulares. En general, se percibe que "faltó mucho fundamento teórico" (P. 1), principalmente en el último año de formación, pues "fue ahí donde me costó un poco cómo transversalizar esa parte de la teoría y la práctica" (P. 4) o darse cuenta de "ya no es tanto como lo único que lees de la escuela" (P.1). Es importante observar cómo las docentes en su etapa como practicantes reconocen que "tuvieron una buena formación" (P. 2) o incluso que "fue demasiado" (P. 1).

Sin embargo, la dimensión de esta formación facilitó que se perdieran entre tanta información (P. 1) porque en la normal se "abocaban más a lo teórico en vez de con lo práctico" (P. 4), y eso provocaba la sensación de que "sí está muy bonito en la teoría [...], pero [...] ¿qué actividad llevas tú con los niños para que eso que está en la lectura lo veas, para que lo llesves a cabo [...]" (P. 1). Existe también un reconocimiento de conocimientos teóricos que no fueron objeto de estudio en la formación inicial normalista. El trabajo con docentes titulares les significó a las practicantes enfrentarse a vacíos significativos, por ejemplo, de corte administrativo.

Las dificultades de la relación teoría-práctica prevalecen en el trabajo docente ya como titulares. Parte del problema se presenta porque las colegas entrevistadas consideraron que la teoría aprendida en la normal "es un poco irreal" (P. 5). Al respecto, existe una reflexión muy crítica sobre autores clásicos en la formación normalista: "por ejemplo, hablamos de Vygotsky, de Piaget [...] hablamos de muchos autores que nos dicen etapas de un niño, por ejemplo, la preoperacional", pero en la actualidad "nos damos cuenta que los niños o están más avanzados de esto según la edad, de tres a cinco años, o de cero a dos años, o están ya muy por debajo debido a de cierta manera también a tanta tecnología" (P. 5).

Existe un reconocimiento de que todo lo trabajado en la Escuela Normal, como mapas conceptuales, cuadros sinópticos, exámenes, e investigaciones, no representa un verdadero apoyo para comprender

los procesos de los alumnos preescolares porque “te das cuenta que los niños no van a ser así y no hay una teoría y no hay un autor que realmente acerque a cómo son nuestros niños actuales en preescolar” (P. 5). Esta posición desde lo conceptual, es reconocida también en las nociones que diferentes modelos educativos agregan, en alusión a la Nueva Escuela Mexicana (NEM). Al respecto, se aceptó que es “un poco pesado” [...] porque es mucha teoría [...] [y] es muy difícil llevarla a la práctica por esa razón” (P. 1).

Aunado a las inquietudes manifestadas por las docentes de nivel preescolar respecto a la concreción de la teoría-práctica, valdría la pena destacar un aspecto fundamental para la comprensión de esta problemática asociada, principalmente, con los planteamientos curriculares. Los planes y los programas de estudio de 1999 y 2012 de educación normal caracterizado por un enfoque instrumentalista, el cual está basado en el desarrollo de habilidades alejadas de los procesos de reflexión e investigación en la práctica (García, 2016). Esto puede considerarse un elemento sustantivo para el análisis de la construcción identitaria profesional, puesto que el perfil de egreso plantea una serie de atributos que deberían ser alcanzados por los estudiantes al finalizar la formación inicial para iniciarse en el contexto profesional; no obstante, la homogeneización de una identidad profesional a partir de contenidos desfasados de la realidad educativa, incluso epistemológicos y teóricos, favorece una identidad profesional limitada al desestimar la importancia de la subjetividad y la autonomía profesional en el desarrollo del ejercicio docente carente de reflexiones sistemáticas de la práctica en donde procesos propios de la investigación educativa parecen no existir.

Estos retos para ejercer la práctica desde lo teórico se resolvieron desde diferentes ángulos. Uno de ellos fue construir un puente entre la vida personal y la profesional. Específicamente para el caso de la Pandemia por Covid-19, una docente utilizó su situación de madre para desarrollar una mejor práctica no tanto desde los conocimientos profesionales desarrollados en la formación inicial, sino de los saberes maternos en el acompañamiento que le ofrecía a su hija (P. 5). Esto es relevante porque, como afirma Tardif (2004), el ejercicio docente no sólo se explica desde los saberes profesionales, sino que está integrado por otros contextos. Otro camino que siguieron varias docentes fue tomar diferentes cursos que les facilitaran la comprensión de elementos teóricos cuando ya

se encontraban en servicio. Esto podría explicarse porque se habrían acostumbrado al modelo que aprendieron en la normal (P. 1), el cual les daba “seguridad”, y adaptarse a nuevas propuestas curriculares les requirió aprender y formarse con algunos cursos (P. 1. P. 5). Este comentario es importante porque sitúa un campo fértil de investigación: el de la formación continua, ya sea la ofrecida por el Estado o por particulares, en donde profundizar cómo aprenden los adultos resulta de mayor interés.

Recapitulando desde la literatura académica se pueden construir los siguientes hilos con relación al trabajo empírico presentado aquí. En primer lugar, es indudable que la relación teoría- práctica es compleja, y que esto se da de manera más evidente porque, al menos desde el recuerdo de las colaboradoras, no existen debates en la formación inicial sobre ella en sus dimensiones epistemológica, didáctica y curricular, por mencionar sólo algunas. El tema no es menor si se considera que ese binomio es fundamental para la IPD porque en los planes de estudios recientes en el normalismo mexicano se postula la necesidad de profesionalizar a quienes integrarán la base magisterial. De acuerdo con Álvarez (2015), existen tres cuestiones concretas para que la relación teoría-práctica no se consolide: 1. Existe una separación entre la institución formadora y la escuela de educación básica, pues a la primera le correspondería lo teórico y a la segunda lo práctico, 2. Existe una separación entre quienes construyen la teoría y quienes se dedican a la formación o están frente a grupo en preescolares, primarias y secundarias, por ejemplo, y 3. La formación inicial docente se concibe más desde el academicismo, pero su conexión con las prácticas profesionales es pobre desde el nivel teórico.

Al respecto, se podrían señalar dos fenómenos que, tentativamente, podrían facilitar, en parte, la comprensión de estas tres problemáticas: existe un cambio generacional en donde los “formadores de formadores” están dejando de pertenecer al campo normalista, y, en cambio, su procedencia se sitúa en la formación universitaria (Cid et al., 2021), y cada vez es menos frecuente que las personas que laboran en escuelas normales no tengan ningún tipo de relación laboral, por ejemplo, con las escuelas de educación básica. A esto también podría agregarse la idea de que la docencia no ha podido desprenderse de la concepción positivista que la configura como un ejercicio técnico, instrumentalista y aplicacionista, en donde el diálogo efectivo no puede darse. Desde ahí puede comprenderse cómo en la formación inicial se desarrolla un proceso

pragmático y organizativo carente de elementos epistemológicos, en donde se pide que lo teórico se ajuste a la práctica docente (Coll, 2010, citado por Colén y Castro, 2017, p. 60).

Con relación al sentir de las colaboradoras de haber tenido una preparación inadecuada, se puede afirmar que es algo bastante generalizado en los reportes de investigación, como el de Flores y Day (2006). Uno de los temas más señalados sobre esa problemática es, justamente, la falta de conexión entre lo curricular (lineal, fragmentado y acumulativo) y las experiencias en los ejercicios de prácticas en condiciones reales (Colén y Castro, 2017). Esto puede explicar, en parte al menos, que incluso en el ejercicio ya profesional no sea fácil romper con una organización unidireccional construyendo poca relación entre diferentes contenidos curriculares y saberes comunitarios.

Por su parte, las relaciones de género en la práctica profesional resultaron interesantes. Cabe decir que las docentes no hicieron mención sobre las relaciones entre ellas y otros compañeros normalistas o entre aquellas con titulares en sus prácticas profesionales. Esto, quizá, se deba a que la presencia de docentes varones en el nivel preescolar sigue siendo escasa. Lo anterior puede explicar por qué las referencias a este tema se ubiquen en el ámbito profesional. Desde ahí se pudieron identificar las siguientes características.

Cuando se trata de colegas con preferencia sexual homosexual, las docentes hicieron mención sobre los mayores retos que viven estos profesores en varios sentidos. Por un lado, les resulta muy complicado ganarse la confianza de las mamás

porque si él quería, por ejemplo, hacer una actividad de educación física y los niños tenían que ir con short, ¡ay, no! Todas las mamás estaban ahí porque qué incómodo que a lo mejor al niño se le vea un poco de aquí o un poco de allá [...] (P. 6).

o se organizaban para vigilar porque “tenían miedo de que los fuera a tocar o de que les fuera a hacer algo o de que los viera con otra intención” (P. 6).

Otro reto fue la relación con colegas, pues una maestra habría expresado: “el compañero que viene es homosexual, así que aguas”, lo que contribuyó a la “alarma” de los padres de familia. Este tema tuvo consecuencias que rebasaron la práctica del profesor identificado como “gay” porque la matrícula bajó significativamente (de 45 a 15 niñas y niños). Al docente en cuestión le costó todo un ciclo completo ganarse la confianza, y después los comentarios fueron muy positivos, incluso las mamás le comentaron “usted sí trabaja, en comparación de la otra maestra que nada más venía y se sentaba y se maquillaba y el teléfono [...]” (P. 6).

Los maestros heterosexuales también enfrentan varias barreras a la hora de ser aceptados por las madres de familia, principalmente, aunque tardaron menos y lograron ser “superqueridos” (P. 5). En su trabajo con los niños se notaban dos polos: “Si tenían que regañarlos [...] cambiaban la voz, se paraban en firmes, enseñaban la cara” [...] y los niños obedecían rapidísimo” (P. 5). Asimismo, si era necesario consentirlos, “los andaban cargando, jugaban con ellos, se tiraban al piso, les hacía bolita” (P. 5).

También existieron otras experiencias con docentes heterosexuales que no fueron muy agradables, básicamente porque reproducían valores patriarcales:

él decía, yo soy hombre y no tengo por qué cantar, ¿no? Y yo, así como que es que eres de preescolar. Y yo soy hombre y no tengo por qué enseñarles bailes a los niños eso les toca a ustedes. Y nosotros así de, profe, pues es que todos los niños tienen que aprender a bailar. Ahí está incluso en el programa, ¿no? No, no, no, yo no voy a participar en eso. Pero él decía, yo les doy la clase de pintura. El maestro dibujaba, el maestro hacía los murales de la escuela. Y el maestro dibujaba padrísimo, pintaba padrísimo y decía, ok, ustedes se encargan de cantos y juegos y yo me encargo de enseñarles a dibujar. Ustedes se encargan de enseñarles las coreografías, yo les pinto la escuela (P. 6).

La negociación entre roles genéricos, para este caso, resulta evidente. Asimismo, es interesante observar cómo el pacto requiere de la aceptación de las dos partes, lo que permite reproducir roles específicos que, al parecer, le resultan atractivos a los sectores. Cabe señalar que otras mujeres centrales en el proceso educativo favorecían el trato diferenciado

entre las docentes y los profesores: “Ay profe, ay maestro, si usted quiere faltar, no se preocupe, maestro, váyase tres días y no pasa nada” (P. 6).

Sin duda, una tarea pendiente aún es investigar cómo participa el género en la construcción de la IDP. En la práctica, como se registró aquí, sigue existiendo discriminación, particularmente hacia las minorías. Para el caso de estudio, es significativo reconocer que las mujeres son el grupo mayoritario y, pese a ello, los roles de género construidos socio-históricamente siguen presentes cuando en las relaciones profesionales involucran a varones, no siempre porque éstos ejerzan poder, sino porque las mismas colegas han interiorizado el pacto patriarcal y desarrollan relaciones laborales en ese marco beneficiando más a los docentes. A partir de ello, se puede afirmar que incluso en ese contexto “dominado por las mujeres” se reproducen mecanismos de poder que coloca, cuando menos, en situaciones de desventaja a algunas docentes. En este sentido, destaca el concepto de *habitus* propuesto por Bourdieu (2000), desde el cual se observaría cómo el género naturaliza conductas en las dinámicas internas de los centros escolares.

En investigaciones recientes (Minor, 2021; Gónzales y Torres, 2022; Figueroa et al., 2022) este último argumento se atribuye, además, a la constitución de la percepción histórica de la profesión docente y de la formación inicial de la educación preescolar en México y en otros países latinoamericanos relacionada con el cuidado, la interiorización del rol materno y otras formas simbólicas que han influido considerablemente en desestimar la importancia de la profesión. Esto ha provocado, incluso, que las mismas docentes de este nivel educativo experimenten poco reconocimiento a su desempeño profesional.

También resulta evidente cómo la heterosexualidad se considera como la norma válida, incluso en relaciones profesionales y laborales. En los relatos de las colaboradoras se manifiesta claramente cómo esto sucede con los colegas homosexuales, quienes se encuentran a merced de estereotipos desarrollados en la sociedad (González, 2017). No hay duda de que la participación de varones en los procesos formativos del nivel preescolar son un pendiente significativo que está lejos de saldarse.

Las relaciones entre pares que participan en la IPD resultan relevantes no sólo para el espejo que relaciona permanentemente a la Otridad,

sino porque suman al proceso social de la identidad. Para este caso, las docentes con más antigüedad compartían, a solicitud de las nóveles, experiencias y conocimientos. Este proceso de aprendizaje se daba desde la “plática” (P. 1). En especial, se requerían de conocimientos administrativos, en lo cual “necesité mucho apoyo de las maestras más antiguas que ya te van orientando te van diciendo que hacer. [...]” (P. 2).

Otro tema que también fue relevante para las noveles fue lo relacionado al conocimiento de gestión, otro de los temas ausentes, además de lo administrativo, en el discurso de las docentes sobre lo teórico en la formación inicial. Al haberse desarrollado la idea de que serían profesoras de escuelas completas, al menos desde su paso por las escuelas normales, no habían considerado la posibilidad de tener que manejar asuntos relacionados con los desayunos del DIF (P. 2). En ello, de acuerdo con una de las colegas, se sumaron a otros actores tradicionalmente no considerados relevantes en la formación docente: las supervisiones.

Las relaciones entre pares también les permitieron reconocer a las entrevistadas que su formación y actuar era distinta a la que tenían las docentes con más experiencias, quizá un choque generacional:

yo también notaba [...] [que] tenía conocimientos más frescos, sí notaba que había como cosas que debían ser diferentes” (P. 1), pero, al parecer, la formación inicial normalista no era suficiente, y por ello “sí estuve como metiéndome a otros cursos (P. 1).

Al respecto, Matus (2013) señala que el diálogo entre docentes favorece el desarrollo profesional porque permite la mejora de las prácticas pedagógicas desde el abandono del aislacionismo y favoreciendo el trabajo colaborativo con saberes y haceres. Esto está en sintonía con los trabajos de Mórtola (2006) y Soyago et al., (2008), quienes concluyeron que uno de los pilares de la identidad docente son los aprendizajes contruidos con profesores concebidos como modelos. Granados et al., (2017) reconocen que una de las principales dificultades para los docentes noveles para construir su IPD es la limitada comunicación con pares para compartir experiencias profesionales, lo que permitiría un aprendizaje más colectivo.

El tema de la vocación también aparece entre las colaboradoras. Éste ha sido un elemento históricamente relacionado con la docencia. De

acuerdo con lo informado por las participantes se trata de uno de los contenidos teóricos del normalismo. Existe una reminiscencia del legado vasconceliano relacionada con el apostolado: debes aceptar “irte a los lugares más alejados [en donde] debes enseñar de la mejor manera” (P. 4).

Este proceso no resulta fácil por tres motivos principales: una, pues te tienes que ir lejos de casa, ¿no? Dos, pues también tienes que dejar a tu familia. Y tres, pues regularmente se llega a zonas rurales, a zonas marginadas a multigrado y en el cual en la normal pues desde mi experiencia pues nunca me lo enseñaron [...]” (P. 4).

Será la realidad la que ponga a prueba esa vocación, e incluso la ha puesto en entredicho por varias razones. Una de ellas estaría relacionada con el cumplimiento de la normatividad que, cabe decir, está lejos de figurar como un conocimiento que les ofrezca la formación normalista. “esa vocación [...] la he dejado a un lado en algún momento precisamente por cumplir con todas las normativas que hay” (P. 4). Otra condicionante para que se erosione la vocación entre las docentes noveles está relacionada con el estrés que representa adaptarse a “cambios con periodos de tiempo tan cortos [...] [pues] ya no me siento a veces tan motivada a innovar en las actividades [...]” (P. 1).

La noción de ser llamado, significado etimológico del latín *vocatio*, y la elección profesional están íntimamente relacionadas en los discursos de quienes han decidido ser docentes de educación básica (Mórtola y Lavalletto, 2018 p. 41), a diferencia de quienes se desempeñan como profesores de otros niveles (Cárdenas, 2015). Sánchez (2003) propone que existen tres momentos: prevocacional, peri-vocacional, y vocacional. En nuestras colaboradoras no existen nociones relacionadas con el primero en donde participan elementos personales y familiares, pero sí existen nociones importantes sobre la segunda fase.

Ahí, es notorio que el papel de la institución formadora ha sido muy efectivo en construir una vocación muy específica, una que participa del sufrimiento, del aguante, pero también de la misión docente como una labor noble dispuesta al sacrificio propio en favor del “bien” de los otros. Por último, en la última etapa se afianzaría esa vocación cuando

ya se ejerce la profesión. Esta idea es contradicha, en parte, por los comentarios de las docentes de preescolar entrevistadas, pues afirmaron que su vocación se ha desgastado y, parecería, que la profesionalización que se habría iniciado a forjar en la formación inicial, al menos desde los planes de estudio, presenta un retroceso hacia un ejercicio más técnico.

En este sentido, resulta comprensible que exista una transformación de la identidad docente. De la idealización aprehendida en el normalismo se pasa a un desencanto provocado por la llegada a una realidad para la cual no se está preparado. Los vacíos teóricos, casi siempre comprendidos o esperados desde una perspectiva instrumentalista, son insuficientes y caducos. Las experiencias formativas tampoco favorecen, con frecuencia, una inserción laboral. Pero quizá lo más significativo sea la pérdida de la vocación porque ésta debería estar asociada con la innovación (P. 1; P. 5) y ello requiere “tiempo y esfuerzo” (P. 1).

La ausencia de elementos teóricos podría explicar la dificultad para nombrar la identidad que hoy viven las docentes “no sé con qué concepto nombrar(la)” (P.1), pero lo que sí parece claro es que “actualmente no me siento motivada con respecto a lo que yo en su momento estuve estudiando en la normal” (P. 1). Todo parece indicar que lo que caracteriza a la identidad docente en servicio ya no es la emoción “[antes] me sentía como que más libre de hacer diferentes cosas”, sino es “ir cubriendo lo más urgente (...) porque se dan cambios rápidos” (P. 1).

De manera paralela, coexiste otra idea muy relevante sobre la identidad docente. Se trata de un ser capaz de enfrentarse a retos y diferentes cosas para las cuales, “a lo mejor, no estamos preparadas, pero las docentes siempre buscamos de qué manera prepararnos para lo que sigue” (P. 5.). Esta idea resulta reveladora en varios aspectos. Uno de ellos es el deseo de seguir, y otro es el sentido de búsqueda. Ambas acciones deberían construirse desde el acompañamiento entre pares y el diálogo entre instituciones como la escuela normal, las escuelas de práctica y, al menos, los primeros centros escolares en donde se insertan los docentes noveles.

Conclusiones

La identidad tiene un carácter narrativo en donde lo simbólico tiene una participación fundamental en las relaciones con los otros (Larrain, 2003).

Para el caso de la IDP, en este trabajo se ha considerado dos conceptos teóricos como identificación (en la esfera de lo social) e identización (una dimensión introspectiva individual), a partir de los cuales se construyeron cuatro tipos de relaciones desde nociones básicas de la teoría fundamentada: teoría-práctica, de género, con pares, y construcción de vocación.

En la primera participan tanto la identificación como la identización porque existe un aprendizaje desde el conocimiento de docentes dedicados a la formación, porque se intenta poner en práctica en las aulas aún como practicantes y después ya como titulares de grupos, además de que los contenidos curriculares son construcciones socio-políticas. Todo ello, sin embargo, pasa por un proceso de aprehensión individual, desde la reflexión y la crítica personal. Históricamente la relación teoría-práctica ha sido considerada como compleja. La sincronía entre el conocimiento y la acción constituye un tema central para el desarrollo profesional y la mejora escolar (Álvarez, 2015).

Las relaciones de género y la diversidad sexual son un tema pendiente en la agenda investigativa tanto para el ámbito de la formación inicial como para las relaciones laborales y profesionales en los centros educativos. Su influencia en la IDP participa más desde la identificación por el desarrollo de estereotipos que dificultan la aceptación de docentes homosexuales en el nivel de preescolar debido a los “peligros” que correrían los menores por tenerlos como profesores. Resulta pertinente que en la formación docente se sume la reflexión de conceptos provenientes de los estudios de género, como lo propone Barrientos (2018), para que el profesorado se convierta también en agentes de cambio y puedan participar en la ruptura de las relaciones de género en contextos escolares.

El aprendizaje para las docentes noveles tuvo momentos importantes cuando se sintieron acompañadas por sus pares de más experiencia. Esta relación les permitió construir nociones, como las administrativas, que no habían sido desarrolladas en la formación inicial docente. Sería relevante estudiar cuáles son los procesos que desarrollan los futuros docentes entre sí, y qué vacíos pueden solucionar, o qué temas les permite reforzar ese encuentro, en teoría, más horizontal. Se está ante un proceso que liga identificación con la identización que favorece el compromiso y la responsabilidad y que, por tanto, podría ser más impulsada sobre

todo en favor de docentes noveles, quienes requieren comprender las complejidades de los requerimientos de la práctica docente en un contexto ajeno al de formación y al de historia de vida de quienes inician su trayecto docente.

Por último, el peso de la vocación es innegable en la IPD. Se trata de un proceso más relacionado con la identización, pues es algo que pertenece al sujeto, pero en él también participan elementos sociales. Si bien la decisión puede ser individual, las razones de ella tienen un vínculo externo. Tardif (2013) propone que la docencia ha evolucionado en tres eras: la de la vocación, la del oficio, y la de profesión. Desde el discurso de las colaboradoras puede reconocerse que en la formación inicial estuvo más presente la primera, mientras que la segunda se visibiliza en su trabajo como titulares, y la profesión no se manifiesta claramente.

La IPD se conforma por tres dimensiones: biográfica, formación inicial y ejercicio profesional (Robinson, 2019, p. 16). Aquí se exploraron las dos últimas buscando sugerir la necesidad de una reflexión más crítica a favor de la profesionalización que requiere superar las dos primeras eras, y favorecer un vínculo más cercano entre instituciones formadoras, escuelas de práctica y los primeros centros de trabajo con las experiencias individuales y colectivas de quienes integran el profesorado.

Referencias

- Álvarez, M. (2015). La relación teoría-practica y el desarrollo profesional docente: obstáculos y retos. *Educere*, vol. 19, núm. 63, 363-371.
- Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Geográfica Editora.
- Barrientos, P. (2018). Desarrollo Profesional La formación docente en género y diversidad sexual: Tareas pendientes. *Cuaderno de Educación* N° 81.
- Benítez Galindo, L. (2016). Estudio de Seguimiento a Egresados de la Licenciatura en Educación Secundaria Generación 2011-2015, Plan de Estudios 1999. Fase Pre-Egreso. *RECIE. Revista Electrónica Científica De Investigación Educativa*, 3(1), 201-208.

Bolívar, A. (2014). Las historias de vida del profesorado. Voces y contexto. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, N°62, Vol. 19, pp. 711-734.

Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Anagrama.

Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. México: Fondo de Cultura Económica.

Campos, C. (2004). Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. *Revista brasileira de enfermagem*, 57(5): 611-4.

Cárdenas, G. (2015). Diacronía y sincronía: una problematización de la vocación docente (primera parte). *Sincronía: Revista de Filosofía y Letras*, 67, 340-357.

Chaia, A., Cadena, A., Child, F., Dorn, E., Krawitz, M., y Mourshed, M. (2017). *Factores que inciden en el desempeño de los estudiantes: perspectivas de América Latina*. McKinsey & Company. <https://www.calidadeducativasm.com/wp-content/uploads/2018/04/Factores-Desempe%C3%B1o.pdf>

Cid, C., Estévez, E., González, E., y Vera, J. (2021). Efectos de programas de política pública sobre las actividades e identidad de la profesión académica en las escuelas Normales de México. *Perfiles educativos*, vol. XLIII, núm. 171, 65-83. DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.171.59671>

Colén, M. y Castro, L. (2017). El desarrollo de la relación teoría y práctica en el grado de maestro en educación primaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 21, núm. 1, 59-79.

Contreras Domingo, J. (2010). Pedagogías de la experiencia y la experiencia de la pedagogía. En: Contreras Domingo, J. y Pérez de Lara, N. (Comps.). *Investigar la experiencia educativa*, Morata, 241-271.

Dall'Agnol C. y Trench M. (1999). Grupos focais como estratégia metodológica em pesquisas na enfermagem. *Revista Gaúcha Enfermería*, 20 (1), 5-25.

Dooly, M., Moore de Luca, E., & Vallejo, C. (2017). Ética de la investigación. *Qualitative approaches to research on plurilingual education/Enfocaments qualitatius per a la recerca en educació plurilingüe/Enfoques cualitativos para la investigación en educación plurilingüe*, 363-375.

Ferra, G. & Edel, R. (2024). Balance de la inserción laboral de profesores egresados de escuelas normales, caso Veracruz. *Revista iberoamericana de educación superior*, 15(43), 26-49. DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2024.43.1343>

Figuerola, I., Guerra, P., y Madrid, A. (2022). Construcción de la identidad docente en las educadoras de párvulos: significados retrospectivos de su formación inicial docente. *Perspectiva Educacional*, 61(2), 45-67 DOI: <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.61-iss.2-art.1225>

Fortoul, M., Avalos, A., López, O., & Santos, R. (2025). Formación inicial para la Educación Básica, del área temática “Procesos de formación”, bajo la coordinación de la doctora Lilly Patricia Ducoing Watty, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación-UNAM.

García, E., (2016). La formación para la investigación en el proceso de formación inicial en las escuelas normales. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 7(12), 1-11. DOI: <https://doi.org/10.32870/dse.v0i12.255>

Ginzburg, C. (2010). *El hilo y la huella. Lo verdadero, lo falso, lo ficticio*. FCE.

Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B., & Chevrier, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel: un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 3-32. https://www.persee.fr/doc/dsedu_1296-2104_2001_num_6_1_965

González, R. (2017). La construcción y desarrollo de la identidad profesional docente en educación infantil: características y peculiaridades en el caso de los hombres. Máster universitario en primera infancia, Universitat de les Illes Balears https://dspace.uib.es/xmlui/bitstream/handle/11201/146317/tfm_2016-17_MPIN_rgr565_688.pdf?sequence=1&isAllowed=y

González, C., y Torres, B. (2022). Identidad profesional de estudiantes de educación parvularia pertenecientes a una universidad pública regional chilena a través de sus autobiografías. *Revista Educación*, 46(2), 1-25. DOI: <https://doi.org/10.15517/revedu.v46i2.47948>

Granados, J., Tapia, A. y Fernández, J. (2017). La construcción de la identidad de los docentes noveles: un análisis desde las teorías apriorísticas, *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 15(2), 163-17.

Green, J., Draper, A., & Dowler, E. (2003). Short cuts to safety: risk and 'rules of thumb' in accounts of food choice. *Health, Risk and Society* 5, 33-52.

Hall, S. y Du Gay, P. (2003) (Coords.). *Cuestiones de identidad cultural*. Amorrortu.

Heisemberg, W. (1979). Encuentros y conversaciones con Einstein y otros ensayos, Alianza, Madrid. Larraín, J. (2003). El concepto de identidad. *Revista FAMECOS*, Porto Alegre n° 21.

Larrai, J. (2003). El concepto de identidad. *Revista FAMECOS*, No. 21, 30-42.

Larrosa, J. (2006). Una lengua para la conversación. En: Larrosa, J. y Skliar, C. (Coords.). *Entre pedagogía y literatura*. Miño y Dávila Editores, 25-39.

Martinez-Migueléz, M. (1999). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. Trillas.

Matus, L. (2013). La construcción de una identidad docente, ¿un desafío para la política educativa? *Revista ExiTUS*, vol. 3, núm. 1, 75-87 <https://www.redalyc.org/pdf/5531/553156350007.pdf>

Minor, J.M., (2021). La construcción de la identidad profesional en estudiantes normalistas. EN *XVI congreso nacional de investigación educativa*. COMIE. Puebla, México.

Mórtola, G. (2006). Una aproximación narrativa a la construcción de la identidad laboral docente. Algunos aspectos biográficos previos a la

formación inicial. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 83-104.

Mórtola, G. y Lavalletto, M. (2018). ¿Elegir por vocación o elegir la vocación? El discurso vocacional en estudiantes de profesorado y docentes noveles de nivel primario. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 13(2), 33-51

Noel, M. (2023). ¿Cómo se llega a ser el que se es? Investigar las experiencias de formación desde las vidas y las voces del profesorado. *RESEÑAS* N° 23, 130-143.

Noble, H. y Mitchell, G. (2016). What is grounded theory? *Evidence-Based Nursing*, 19(2), 1-3. DOI: <http://dx.doi.org/10.1136/eb-2016-102306>

Olave, S. (2020). Revisión del concepto de identidad profesional docente. *Revista Innova Educación*, Vol. 2, Núm. 3, 378-393. <http://www.revistainnovaeducacion.com/index.php/rie/article/view/3/7>

Pardo, M., & Opazo, M. J. (2019). Resistiendo la escolarización desde el aula. Explorando la identidad profesional de las docentes de primera infancia en Chile. *Cultura y Educación*, 31, 1-26. DOI:10.1080/11356405.2018.1559490

Popkewitz, T. (1988). *Paradigmas e ideología en la investigación educativa*. Mondadori.

Powell, R., Single, H., & Loyd, K. (1996). Focus Groups in Mental Health Research: Enhancing the Validity of User and Provider Questionnaires. *International Journal of Social Psychiatry*. 42(3), 193-206.

Robinson, M. (2019). Construcción de la identidad profesional de la educadora de párvulos principiante en diferentes centros de educación infantil. Estudios de caso. Tesis de doctorado. Universitat Autònoma de Barcelona. <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/668005/msrs1de1.pdf;jsessionid=A16A24EB511E9C19A5AD7A1D0B2B71B5?sequence=1>

Sánchez, E. (2003). La vocación entre los aspirantes a maestro. *Educación XXI*, 6, 203-222. DOI: <http://dx.doi.org/10.5944/educxx1.6.0.357>

Sánchez, G. y Jara, X. (2019). Estudiantes, docentes y contexto educativo en la representación del profesorado en formación. *Revista Electrónica Educare*, Vol. 23, No. 3. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194161290007>

Smith, J., Flowers, P. y Larkin, M. (2009). *Interpretative Phenomenological Analysis: Theory, method and research*. Sage.

Soyago, Z., Chacón M. y Rojas, M. (2008). Construcción de la identidad profesional docente en estudiantes universitarios. *Educere*, 41, 551-561

Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.

Tardif, M. (2013). El oficio docente en la actualidad. Perspectivas internacionales y desafíos a futuro. En Margarita Poggi (Coord.), *Políticas docentes: Formación, trabajo y desarrollo profesional*, UNESCO, 19-44.

Toledo G. (2022). El currículum en la formación universitaria docente: aportes para un análisis crítico. *Revista Virtual*, 66, 183-212 DOI: <https://doi.org/10.35575/rvucn.n66a8>