

LAS IDENTIDADES PROFESIONALES DE LOS DOCENTES PRINCIPIANTES DESDE LA INTENCIONALIDAD ÉTICA

VIANEY MONROY SEGUNDO

Resumen:

Este artículo presenta los principales hallazgos de una investigación que recupera la experiencia de los docentes principiantes respecto de la constitución de su identidad profesional a partir de la mirada ética; esta última no se reduce a la moralidad de la obligación, sino que responde al deseo de autorrealización con y para los otros en instituciones justas. El trabajo recupera relatos autobiográficos de profesores de educación primaria en los que narran experiencias que vivieron antes y durante su formación inicial, así como su relación con otros significativos como sus padres, maestros, compañeros o alumnos de las escuelas de práctica. Esto ha ido configurando distintos proyectos de autorrealización ordenados en tres tipos identitarios: egoísta, alterista y agente-solícito.

Abstract:

This article presents the main findings of research that compiles the experience of novice teachers with respect to the constitution of their professional identity, based on a perspective of ethics. Ethics is not reduced to the morality of obligation, but corresponds to a desire for self-improvement with and for others at fair institutions. The article compiles the biographies of elementary school teachers that narrate their experiences before and during their initial training, as well as their relationships with other significant individuals, such as parents, teachers, friends, or students at the schools where they complete their student teaching. These experiences have configured self-improvement projects that are organized into three identities: egotistical, focused on others, and agent.

Palabras clave: identidad profesional, ética, narrativa, profesores, investigación cualitativa, México.

Keywords: professional identity, ethics, narrative, teachers, qualitative research, Mexico.

Vianey Monroy Segundo es profesora en el Departamento de Formación Inicial de la Escuela Normal de San Felipe del Progreso. Avenida de los Maestros número 1, colonia Centro, 50640, San Felipe del Progreso, Estado de México, CE: monroy_via@yahoo.com.mx.

Esta investigación fue desarrollada como parte del Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. Promoción 2010-2012.

Introducción

Reflexionar sobre la educación nos exige ubicar la tarea docente en el contexto actual en el que algunos sectores de la sociedad responsabilizan a los maestros y a la escuela en general por la problemática que enfrentan los sistemas social, económico o político. En nuestro país han sido innumerables las críticas al trabajo docente al que se responsabiliza de la falta de oportunidades de empleo, la violencia generalizada, la corrupción y la falta crecimiento económico. Todos estos factores sociales son vinculados al trabajo de los maestros y las escuelas atribuyéndoles, implícita o explícitamente, responsabilidades respecto del progreso económico de la nación.

En un contexto educativo en el que los resultados de las evaluaciones estandarizadas nacionales e internacionales son el principal referente para valorar la calidad de la educación, las responsabilidades que se atribuyen al profesor, así como el sentido que éste otorga a su labor entran en crisis. Por tanto, en un orden social como el actual —en el que prevalece la preocupación por la eficacia antes que por lo que se considera justo y bueno en sí mismo, el repliegue a la esfera privada y la indiferencia respecto de lo colectivo— es necesario preguntarnos si los profesores consideran legítimas las exigencias que se le atribuyen a su labor y qué sentido otorgan a su profesión. Esto nos lleva a preguntarnos por la constitución de su identidad profesional, vinculada a su orientación ética.

Planteamiento del problema de investigación

Si reconocemos que la tarea del maestro no se restringe a la enseñanza de contenidos curriculares vinculados con las disciplinas científicas, sino que convoca a una discusión sobre su situación y la de los educandos en el mundo (Freire, 2002), se recuperan las implicaciones éticas del hacer de los maestros en la convivencia que establece con aquellos vinculados a su labor. La desnaturalización del orden social para lograr la revaloración del respeto a la autonomía y de la dignidad de cada hombre es un imperativo ético vinculado a la tarea educativa; sin embargo, no podemos asumir que esta intencionalidad ética se da de hecho en la actuación de los docentes. Antes bien, es posible afirmar que la actuación ética con que cada profesor responda a lo que concibe como las demandas de su profesión, irá configurando la propia identidad profesional.

Esta investigación, centrada en el estudio de la identidad profesional de los docentes principiantes, responde a la pregunta central: ¿Cómo se con-

figuran las identidades profesionales de los docentes principiantes desde su intencionalidad ética? A lo largo del presente texto se presentarán los hallazgos obtenidos en la primera parte de la investigación que responde a las interrogantes: ¿El futuro docente da cuenta de la estima de sí cuando realiza su elección profesional?, ¿qué papel juega el reconocimiento de sí mismo y del otro en la constitución de la identidad profesional?, ¿qué manifestaciones de autenticidad subyacen en los relatos de los docentes principiantes? Estas preguntas permiten vincular la constitución de la identidad profesional con la intencionalidad ética, ya que recuperan componentes de esta última como son la estima de sí, el reconocimiento y la autenticidad, y permiten conocer cómo los docentes viven subjetivamente su trabajo.

Dicha red categorial permitió identificar posibilidades de exploración del problema de investigación y fue considerada en el planteamiento de preguntas que delimitaron el campo problemático, en este caso, la intencionalidad ética en las identidades profesionales de los docentes principiantes. Se puso en marcha la capacidad heurística de conceptos como estima de sí, solicitud, reconocimiento y autenticidad para profundizar, refutar o poner en cuestión el horizonte teórico del que partimos.

El trabajo de investigación está organizado en dos partes; la división corresponde a dos dialécticas que responden a las preguntas por la identidad profesional de los docentes principiantes, éstas son: la “estima de sí”-“solicitud” y la dialéctica “obligación”-“deseo”.¹ Con ellas se refleja el concepto de intencionalidad ética que guía este estudio: deseo de vida buena con y para los otros en instituciones justas (Ricoeur, 1996). La primera dialéctica “estima de sí”-“solicitud” representa dos dimensiones del proyecto del ser, la subjetiva y la intersubjetiva, respectivamente. En la dimensión subjetiva se trata el reconocimiento de la propia capacidad para actuar y poner en práctica el deseo de una vida buena, lo que hace que el sujeto se estime a sí mismo. Por su parte, la dimensión intersubjetiva se considera complementaria a la subjetiva y trata de un deseo de ser con los otros y del reconocimiento de que un sujeto necesita de otro para constituirse, para configurar su identidad (Ricoeur, 1996; Dubar, 2002; Honneth, 1997; Taylor, 1994). Es esta primera dialéctica “estima de sí”-“solicitud” la que será abordada en el presente artículo.

Reflexión teórico-metodológica

La concepción de identidad como apropiación de formas culturales de actuación social, así como la actualización de tradiciones en las propias

historias de vida de los sujetos que les permite constituir su identidad por la referencia y pertenencia a ciertos grupos, nos remite a una postura que afirma que “las identidades profesionales se construyen por la vía de las experiencias estructuradas y estructurantes de las redes institucionales para el ejercicio de un saber” (Medina, 2000:30).

Dicha postura respecto de la identidad resalta los marcos de referencia social desde los cuales se construyen significados y concepciones de la ubicación de los sujetos en el mundo; por tanto, se comprende a la identidad como “un proceso de representaciones históricamente apropiadas que le confieren sentido a un grupo social y le dan estructura significativa para asumirse como unidad” (Aguado *et al.*, en Medina, 2000:31). No obstante, esta concepción de identidad que se enfoca en las identificaciones sociales, en las tradiciones, así como en otras semejanzas entre los miembros de un grupo que se cristalizan hasta convertirse en una unidad (identidad como integración) es distinta a concepciones de identidad como estrategia o como compromiso (Dubet, 1989), que nos llevan a la comprensión de la identidad como un entramado complejo de relaciones cambiantes construidas tanto a nivel individual como social.

Gende propone que la identidad, más que una construcción, es una forma de constitución² pues en ella se reconoce lo constituyente-constituido, es decir, la tensión entre la pre-disposición y lo que de ella resulta y de lo que me hago cargo (2008:12). Por lo tanto, la identidad no es algo ya dado que se adquiere de una vez como un modelo que se adopta y ordena la realidad del sujeto; es más bien, un continuo proceso de definición de las propias convicciones o compromisos que ponen en conflicto lo que Dubar (2002) llama identidad atribuida o para los otros frente a la identidad reivindicada o identidad para sí.

Esta concepción de identidad como proceso dinámico o entramado complejo de relaciones cambiantes es congruente con la idea de que, en los relatos, la permanencia en el tiempo de los personajes se caracteriza por “la concurrencia que existe entre una exigencia de concordancia y admisión de discordancias, que hasta el cierre del relato, ponen en peligro esta identidad” (Ricoeur, 1996:139). En el relato, las discordancias nos remiten a hechos fortuitos que suceden a los personajes y que van transformando la trama; pero no por la aparición de estos hechos el personaje deja de ser quien es. De esta manera, la dialéctica establecida en un relato entre concordancia y discordancia de hechos, es análoga a la constitución de la identidad de una persona como una identidad dinámica.

El concepto de identidad propuesto por Ricoeur y guía de esta investigación, se comprende a partir de la identidad narrativa, pues es en la narración donde se hace evidente la dialéctica entre la mismidad y la ipseidad.³ A través de los relatos podemos identificar cómo las acciones narradas y la ética implicada en ellas van configurando al sí, en virtud de lo cual se hace referencia a una identidad narrativa. “El relato construye la identidad del personaje, que podemos llamar su identidad narrativa, al construir la de la historia narrada. Es la identidad de la historia la que hace la identidad del personaje” (Ricoeur, 1996:146).

La narrativa es un vehículo para el mantenimiento, exploración y redefinición de la identidad por lo que desempeña un papel muy importante en el estudio de la misma, pues, siguiendo la propuesta ricoeuriana, es necesario transitar la vía larga del rodeo a través de las obras, los signos y los símbolos para dar cuenta de sí y a la vez dar cuenta del mundo.

Es importante resaltar la relación entre narración e identidad, pues al integrar relatos, los sujetos eligen el modo de contar sus vidas, lo que los lleva a omitir, resaltar o asumir posturas que, de hecho, van re-construyendo el sentido que otorgan a sus vidas. Para la presente investigación se consideraron pertinentes las narraciones autobiográficas o relatos de vida definidos como “narración (retrospectiva) por el propio protagonista de su vida o de determinados fragmentos/aspectos de ella, por iniciativa propia o a requerimiento de uno o varios interlocutores” (Bolívar *et al.*, 2001:28).

Esta investigación recupera también la propuesta de Bruner (2004) quien señala que hay dos maneras de conocer, dos modalidades de funcionamiento cognitivo, de pensamiento, cada una nos remite a modos característicos de construir la realidad. Estas formas de conocer son el pensamiento paradigmático o lógico-científico y el modo narrativo; mismas que son autónomas tanto en sus principios como en sus medios de verificación del conocimiento que alcanzan. En síntesis, la importancia de la narración en el estudio de la identidad radica en la posibilidad de recuperar la significación de las prácticas, de los planes de vida y la imbricación con el otro a partir de los relatos autobiográficos.

A partir de este concepto de identidad narrativa, la presente investigación se enfoca en el componente ético del concepto de identidad, reconociendo el compromiso con el otro vinculado con la profesión docente, pues se considera que los maestros, además de transmitir contenidos escolares, social e institucionalmente legitimados, participan en procesos por los cuales el

estudiante toma conciencia de sí y del mundo en que vive. Por lo tanto, para comprender cómo los docentes principiantes logran asumir dicha responsabilidad es necesario reconocer en sus relatos de vida el conjunto de disposiciones, motivaciones y elecciones que les permiten orientarse a la preservación de la condición humana y a la dignificación de la vida.

La intencionalidad ética de la que se parte en este estudio está representada por el deseo de vida buena del sujeto; este deseo de autorrealización implica la relación del sí con los otros y consigo mismo. Dicha relación se expresa en conceptos como estima de sí, solicitud, reconocimiento, autenticidad, obligación y deseo. Estos conceptos nos permiten comprender la interpretación ricoeuriana de la ética y serán abordados ampliamente en la interpretación de los relatos de los docentes principiantes, en diálogo constante con autores como Aristóteles, Kant, Taylor, Honneth, Arendt y otros, nos permite responder a los cuestionamientos que vinculan la intencionalidad ética de los docentes y la constitución de su identidad profesional desde la concepción de identidad narrativa que se ha expuesto anteriormente. La interpretación de los relatos permitió la incorporación de nuevas categorías después del análisis de los datos empíricos, logrando desvelar las implicaciones éticas de la actuación de los docentes y de su propia comprensión de la tarea educativa.

La identidad profesional es concebida como la definición de sí mismo que hace el docente y la referencia a cómo vive subjetivamente su trabajo. Esta identidad no surge automáticamente como resultado de un título profesional, por el contrario, es preciso reconocer su naturaleza compleja y dinámica. El inicio de la constitución de la identidad profesional puede remontarse a experiencias previas a la formación inicial de los docentes y se prolonga durante todo su ejercicio profesional (Vaillant, 2010).

En cuanto a los participantes en el estudio es preciso señalar que si bien es cierto que esta propuesta de investigación parte de un concepto de identidad como un proceso dinámico, inacabado, de constitución permanente, fue necesario hacer un corte analítico en la trayectoria docente de manera que fuera posible profundizar en una etapa en el trayecto profesional caracterizada por una alta intensidad de experiencias y aprendizaje. Las singularidades de esta etapa profesional, denominada docencia principiante, motivaron nuestra decisión (Imbernón, 1997; Marcelo, 2009; Villanueva, 2010).

En la investigación participaron cuatro docentes, con dos y tres años de servicio que laboran en contextos urbano-marginal, urbano y rural. Beatriz, Diana, Jazmín y Elvira son profesoras que cursaron la licenciatura en Educación primaria en dos escuelas normales del Estado de México y conocieron y aceptaron los propósitos y la forma de trabajo que implicaría una investigación biográfico-narrativa.⁴

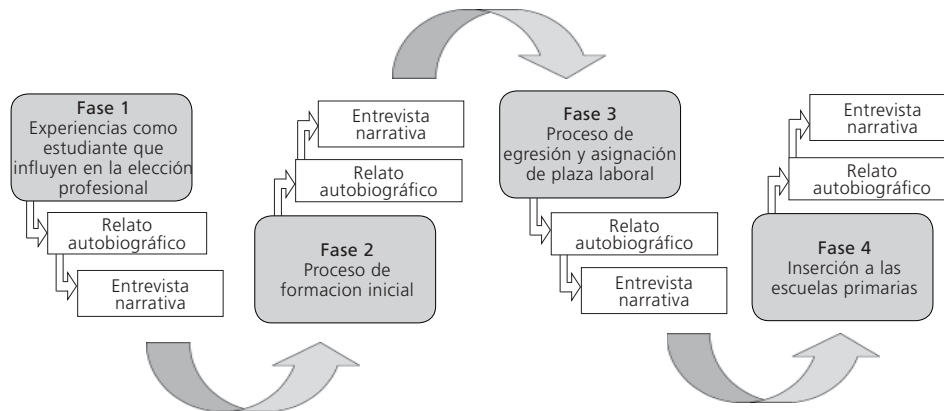
El procedimiento de investigación empleado se retomó de la propuesta de Kelchtermans (1999), denominada *tematización autobiográfica estimulada* que tiene el objetivo de hacer que los maestros miren hacia atrás, reflexivamente, sus propias carreras y logren tematizar sus experiencias. Esta propuesta se inspira en la teoría sobre el método de historias de vida, los estudios de Huberman (2005) sobre la vida de los maestros y las entrevistas narrativas (Bolívar *et al.*, 2001). En este procedimiento metodológico se combinan varias técnicas de investigación, entre ellas, la redacción de relatos autobiográficos y entrevistas narrativas.⁵

La primera etapa de trabajo de los docentes principiantes consistió en la redacción de narraciones; para ello se propusieron una serie de tópicos que se enfocan a experiencias en su vida como estudiante, que influyeron en su elección profesional. A partir de este primer relato, se analizaron los datos que proporcionó el docente y se identificaron lagunas de información o la necesidad de profundizar en algunas acciones narradas, que se abordaron a través de preguntas en la entrevista narrativa que se desarrolló posteriormente con cada uno. Al finalizar esta primera entrevista se presentaron los tópicos para la continuación de la redacción de su relato autobiográfico correspondiente a la siguiente fase narrativa.

La segunda redacción autobiográfica abordó el proceso de formación inicial como licenciados en Educación primaria tomando en cuenta experiencias durante la formación inicial que reforzaron o pusieron en duda la elección profesional.

Después del análisis de la segunda redacción autobiográfica, se prepara y realiza una segunda entrevista narrativa que permitirá enriquecer la redacción autobiográfica de los profesores. El proceso continúa con esta dinámica hasta abordar la tercera redacción autobiográfica referida a experiencias a partir del proceso de egresión hasta la asignación de una plaza laboral, y una cuarta redacción y entrevista para abordar experiencias de inserción a las escuelas primarias⁶ (figura 1).

FIGURA 1
Fases en la recolección de relatos autobiográficos y entrevistas



Al abordar las cuatro fases narrativas se logra la unidad de un relato que contempla diversos momentos en la historia de cada sujeto y es posible vislumbrar cómo cada momento, cada paso de una fase a la otra, va dando cuenta de identidades cambiantes, no fijas.

Esta investigación reconoce a la hermenéutica como una posibilidad de comprender el significado de la experiencia humana o el sentido que el sujeto otorga a los actos que realiza. Los docentes principiantes que participaron en esta investigación interpretaron su propia experiencia en forma de relato, pues al escribir sus relatos autobiográficos y participar en las entrevistas narrativas, fueron capaces de “dar un sentido global al pasado y presente, entre lo que el narrador [docente principiante] era y es, estableciendo una consistencia que, a pesar de las posibles transformaciones, mantengan una identidad” (Bolívar *et al.*, 2001). De esta manera, al reconstruir la propia experiencia, cada docente, mediante un proceso reflexivo, da significado a lo sucedido o lo vivido.

La tarea del hermeneuta es entonces captar las proposiciones del mundo abiertas por las referencias del texto o de la acción (Ricoeur, 2002). En la perspectiva aquí abordada, al interpretar las acciones de los docentes principiantes se interroga por sus elecciones, las intenciones de su hacer, así como las reglas constitutivas que dan sentido a sus acciones, a la forma en que proyectan su propia vida profesional y a sus interacciones con los otros. Todo ello para comprender los sentidos en que se configura su

identidad profesional y profundizar en las implicaciones éticas que tienen sus acciones. Para lograrlo, se establecen conjeturas que exigen validación a partir de argumentos; lo cual es distinto a la verificación, pues “sostener que una interpretación es más probable que otra es algo diferente de demostrar que una conclusión es verdadera” (Ricoeur, 2002:186).

La posibilidad de plantear conjeturas, producto de la interpretación y los análisis vertical o diacrónico y horizontal o sincrónico (Bolívar *et al.*, 2001) de los relatos de los docentes principiantes, en el marco de un discurso argumentativo, permitió arribar a conclusiones que superan la descripción de procesos para acercarse al ordenamiento conceptual de la realidad estudiada. Este ordenamiento se logra mediante la reunión abstractiva de aquello que es común a varios fenómenos concretos, que no pretende subsumir la realidad sino determinar elementos significativos de su contenido empírico a partir de conceptos límite (Weber, 1993). La propuesta metodológica denominada tipos ideales señala que las regularidades son construidas por el investigador a través de un proceso de interpretación, no porque se encuentren en la realidad empírica y el investigador sólo tenga que captarlas y conceptualizarlas; tampoco se pretende reducir o simplificar la realidad estudiada sino construir la complejidad a partir de un referente teórico de contrastación (Velasco, 2001:291) que, en este caso, está representado por la propuesta teórica ricoeuriana.

A continuación se presentan los tipos ideales construidos en la primera parte de la investigación, a partir del dato empírico analizado verticalmente, es decir reconstruyendo los relatos de cada principiante; pero también horizontalmente, lo que implicó la identificación de sentidos compartidos y el surgimiento de categorías que fueron estudiadas a la luz de las reflexiones teóricas. En esta primera parte sólo se abordaron las dos primeras fases en la recolección de relatos autobiográficos y entrevistas narrativas, que corresponden a las experiencias como estudiante que influyeron en la elección profesional y el proceso de formación inicial (ver figura 1).

Es posible señalar que las conclusiones de la investigación no pueden circunscribirse a las cuatro participantes que narraron sus relatos autobiográficos, mismos que estuvieron acompañados por correlatos por parte de directivos de las escuelas primarias en que laboran, padres de familia de los grupos que atienden y los docentes de las escuelas normales en que cursaron su formación inicial. Antes bien, se ha logrado teorizar haciendo mediaciones entre lo personal (concreto) y lo conceptual (abstracto), pero

también entre lo comunitario, lo profesional y lo socio-estructural para ordenar conceptualmente la realidad estudiada y, con ello, ampliar las posibilidades de comprender otros contextos, otros sujetos, otras etapas del trayecto profesional si se plantean preguntas problematizadoras análogas a las que guiaron el presente trabajo.

La estima de sí en la elección profesional

El análisis de los relatos de los docentes principiantes en los que hacen referencia a su elección profesional permitió interpretar sus experiencias como estudiantes, así como las circunstancias familiares, económicas y sociales que influyeron en su decisión, a partir de una perspectiva ética. En este sentido, se intenta comprender las implicaciones éticas que tienen las razones que los docentes principiantes dan a su elección profesional y si denotan estima de sí en dicha elección.

Al considerar a la estima de sí como el primer momento de la intencionalidad ética, se subraya la capacidad de los sujetos de actuar basados en razones, la capacidad de elegir una cosa sobre otra, la iniciativa, o bien, el reconocimiento de sí mismo como capaz de introducir cambios en el mundo y en la propia vida (Ricoeur, 2006).

Cuando el futuro docente elige su profesión, se orienta por las exigencias de la situación, sea ésta económica, familiar, social o emocional; es decir, se ajusta a lo que reconoce como su realidad. Sin embargo, cuando no sólo se orienta por las condiciones contextuales sino que dichas condiciones adquieren una relevancia que rebasa al proceso deliberativo para imponerse como causas externas –que hicieron que ocurrieran los acontecimientos sin que el docente se reconozca como agente– se muestra la contraparte de la estima de sí que es la renuncia de sí.

Por renuncia de sí se comprende lo opuesto a estima de sí y representa al sujeto que no reconoce su capacidad para actuar intencionalmente, se asume como determinado por las situaciones que lo rodean, por lo que no realiza ejercicios deliberativos al dejar que sean los otros o las circunstancias las que decidan por él, al presentarle una única opción como elegible. Este sujeto no se considera capaz de introducir cambios en el mundo y en su vida, su capacidad de iniciativa ha sido aplastada por las condiciones contextuales que se le presentan como inamovibles.

Al analizar los relatos autobiográficos de los docentes se identifican factores que influyen en su elección profesional, algunos de los cuales son

reconocidos por ellos como decisivos en la deliberación que realizan; sin embargo, otros, aunque son mencionados en los relatos o entrevistas, no son asumidos como factores que dependen del futuro docente. Se da entonces una especie de negación de la situación o de las influencias cuando el sujeto no reconoce qué es lo que depende de él y cuándo se trata de una condición de coacción o ignorancia.⁷

Así, fue posible reconstruir tres sentidos otorgados a la elección profesional, representados en primer lugar por el determinismo o coacción por parte de las circunstancias en que se da la deliberación; en segundo lugar, la ignorancia respecto de las responsabilidades que reviste la elección y, por último, la elección entendida como proyecto, es decir, cuando los sujetos se sienten capaces de comenzar algo nuevo en el mundo y en función de ello realizan su elección profesional.

Cuando un docente afirma: “Era imposible estudiar la carrera que quería”, ese carácter de imposibilidad que le asigna a la realización de sus preferencias da cuenta de un sujeto coaccionado por alguna influencia externa. Esa imposibilidad también remite al hecho de que, en un momento dado, las circunstancias económicas o sociales redujeron las opciones entre las cuales era posible elegir y dejaron al sujeto con una concepción de sí mismo marcada por la incapacidad para introducir cambios en su vida.

Ese determinismo que aplasta la voluntad de los sujetos es característico de algunos docentes cuando eligieron su profesión. A partir de la escritura de su relato, son capaces de dar cuenta de ciertas coacciones que los llevaron a elegir la profesión docente: sus carencias económicas, la falta de opciones de educación superior en su lugar de residencia, la exigencia de sus padres, el miedo a quedarse sin estudios superiores, entre otras circunstancias que valoran como inamovibles e insalvables.

Las implicaciones éticas de este primer sentido de la elección profesional tienen que ver con la falta de estima de sí cuando los futuros docentes lamentan no haber estudiado la carrera de su preferencia por diversas circunstancias que ellos consideraron aplastantes de su voluntad. Ante eso, la profesión docente no fue concebida como un proyecto movido por el deseo de autorrealización, sino como la única opción viable para quienes no se consideraron capaces de modificar sus circunstancias, mismas que acabaron por determinarlos.

Al hablar de la gran cantidad de docentes que “no querían ser maestros”, no basta con dar cifras, sino rastrear las implicaciones éticas de esta

elección. Un sujeto que atribuye a su condición económica o familiar la profesión que desempeña, que se reconoce como “falta de decisión” al optar por una carrera que no era de su interés, ¿será capaz de abrir horizontes de cambio y de reivindicación de la propia palabra con sus estudiantes?

El segundo sentido identificado al preguntarnos por la estima de sí en la elección profesional de los docentes principiantes es el representado por la expresión: “Fui ciega”. Cuando el sujeto que elige apela a la ignorancia para dar razón de la opción que ha tomado manifiesta falta de reflexión en la intencionalidad del propio proyecto.

Afirmar que al elegir la profesión docente se desconocía qué implicaba ser maestro y sólo se tomaron en cuenta necesidades personales como la cercanía de la escuela y la posibilidad de contar con una fuente de empleo segura representa un sentido otorgado a la profesión que se caracteriza por la ignorancia de la complejidad de la tarea docente y las posibilidades que ésta brinda para participar en la formación de ciudadanos y la responsabilidad que la sociedad le confiere a su papel como educador.

Esta falta de iniciativa, falta de proyecto de autorrealización con y para los otros al elegir la profesión, nos lleva a cuestionar si un futuro docente que se dice ciego o ignorante de las responsabilidades vinculadas a su profesión será capaz de asumirse como el protagonista o agente educativo que se requiere en una tarea entendida como ético-política.

Por último, al interpretar los relatos de los docentes principiantes desde la mirada de la estima de sí, por lo tanto de su intencionalidad ética, se identifica un tercer sentido otorgado al proyecto profesional. Éste se vincula con quienes eligen la profesión pensando en las posibilidades de autorrealización que ésta les ofrece y reconociendo que existen beneficiarios de su labor con quienes se compromete al tomar su decisión.

El docente que afirma que eligió la profesión pensando en las situaciones que vivió como estudiante y que desearía cambiar en beneficio de los niños, que vislumbra la profesión elegida como la oportunidad de “hacer las cosas de otra manera”; es decir, de construir un proyecto orientado a la mejora de las condiciones que a él le tocaron, es alguien capaz de dar razones de la opción elegida, a partir de la rememoración de sus experiencias. Además, es posible afirmar que se trata de un docente con estima de sí ya que hace atestaciones del modo “yo puedo” que reflejan la certeza y confianza en su capacidad de introducir cambios en el mundo, tanto en el propio como en el de la educación.

Cuando el docente afirma que al elegir la profesión pensaba “creo que voy a poder cambiar esas cosas”, el sujeto hace un registro de sus capacidades, da cuenta del reconocimiento de sí mismo como un agente y no como un paciente que se percibe aplastado por las condiciones externas. Las implicaciones éticas de la elección de este docente nos llevan a pensar en la profesión como un proyecto ético, es decir, que se desarrolla con el objetivo de lograr una vida buena para sí y para los otros.

El reconocimiento y la identidad profesional

Al indagar sobre la constitución de la identidad profesional de los docentes principiantes, es necesario reconocer que ésta no se alcanza en solitario y que la relación que se establece con los otros implicados en el propio proyecto de vida o profesional hace posible la definición de sí mismo. Las relaciones de reconocimiento y solicitud o de negación de sí mismo y del otro son clave para comprender los sentidos en que se configura la identidad profesional desde la mirada ética.

Al relatar sus experiencias como estudiante, previas a la elección profesional y sus experiencias de formación inicial durante sus estudios en la escuela normal, los docentes principiantes dan a conocer las relaciones que establecen con maestros, compañeros y alumnos de las escuelas primarias de práctica, con quienes interactúan en relaciones jerárquicas o simétricas, de reconocimiento o de negación y de solicitud o de indiferencia. Así, fue posible identificar en los relatos autobiográficos de estos principiantes, cuatro orientaciones que van configurando la identidad profesional a partir de la relación con el otro.

La primera relación identificada en los relatos es aquella que se caracteriza por la jerarquía que se marca entre el docente y el alumno. La autoridad del maestro se impone al estudiante a quien se le exige obediencia ciega; éste responde a estas expectativas e incluso agradece al docente que sea una guía firme en su actuación. Quienes actuaron “con mano firme” durante su trayecto escolar son reconocidos como responsables pues aunque recurrieron a golpes, castigos y regaños, “lo hacían por mi bien”.

La orientación que se provoca con una relación jerárquica en la que se sustituye la capacidad propia por la del otro “superior” es la falta de respeto a la dignidad del otro. Cuando al sujeto se le exige que niegue o esconda los propios sentimientos y pensamientos a favor de las órdenes que provienen de la autoridad es clara la falta de reconocimiento. Este tipo de

relaciones forman parte de los relatos de los docentes principiantes quienes han aprendido que “si cumples, no te pasa nada” o “tengo que hacer lo que me diga la maestra porque ella va a calificar y al final de cuentas la amolada voy a ser yo” o “siempre hacía lo que me decía”. Así, se va configurando una identidad en la que parece que la propia palabra no vale y que es mejor que otros le indiquen lo que tiene que hacer.

Una segunda relación identificada es la que se caracteriza por los conflictos entre maestro y alumno. Nuevamente se trata de una relación jerárquica o asimétrica en la que el otro es visto como un enemigo contra quien hay que luchar, ya sea para evitar que nos elimine, que niegue nuestras capacidades, o bien, para lograr imponer las propias.

Situaciones que se recuerdan con dolor e indignación a causa del menosprecio percibido en su etapa de estudiantes, ya sea por la falta de reconocimiento a sus trabajos o por las humillaciones provocadas por sus bajos recursos económicos, forman parte de los relatos de los docentes principiantes.

La indignación y la impotencia son características de este tipo de relaciones de negación que desembocan en el conflicto. “Me sentí humillada, ¿cómo es posible que me grite?” es una frase que expresa la relación asimétrica conflictiva. “No me veía como una alumna, sino como un enemigo” también es muestra de la falta de reconocimiento mutuo que se vivió en algunas relaciones escolares.

Asimismo, las relaciones entre compañeros estuvieron marcadas por esta falta de reconocimiento que rompe la relación dialógica con el otro: “me decían ‘la matada’... eso no me afectaba, yo decía: mínimo sobresalgo”. El rechazo por parte de los compañeros hacia una alumna que contaba con ciertas deferencias institucionales a causa de sus altas calificaciones y la falta de implicación de la alumna aludida, da cuenta también de una negación del sí a los otros, pues no se inquieta por comprender a sus compañeros y no la interpela su reacción de rechazo.

Es necesario cuestionarnos acerca del impacto de estas relaciones conflictivas que se originan por la falta de solicitud y de reconocimiento al otro, en la constitución de un sujeto cuyo proyecto profesional ahora le exige trabajar con y para los otros. Traer a colación estos relatos nos permiten cuestionarnos, ¿de qué manera las relaciones de negación de las que ha sido víctima o que ha ocasionado el docente principiante en su trayectoria escolar, influyen en su forma de concebir la tarea educativa?

La tercera forma de relación con los otros que se identificó en los relatos es aquella marcada por la indiferencia. Se trata de relaciones institucionales en las que el maestro reconoce su responsabilidad ante el alumno, en tanto forma parte de su rol profesional. La relación que establece con los otros, sus alumnos, es abstracta, anónima, pues está mediada por la institución. Cuando el docente principiante recuerda su trayectoria escolar relata, con cierta decepción, experiencias con maestros que se mostraron apáticos, con quienes la única relación que se establecía era para pedir trabajos y calificarlos. En sus relatos se deja escuchar el reclamo dirigido a sus profesores “que por lo menos tuvieran la decencia de saludarnos, porque éramos personas que también sentimos. Que tuvieran un trato más cercano con nosotros. En el salón de clases cada quien sus cosas, entrega de trabajos, calificaciones y ya, de ahí no pasaba”.

Este recuerdo de sus experiencias como estudiante deja ver que el docente principiante es capaz de reconocer a los alumnos como sujetos concretos cuyas historias de vida merecen ser escuchadas y no olvidadas en la abstracción de la tarea administrativa e institucional de la enseñanza.

Por último, en los relatos de los docentes principiantes sobre su trayectoria estudiantil antes y durante su formación inicial en la escuela normal, fue identificada una cuarta forma de relación con los otros. Esta vez se recuerdan relaciones dialógicas mediadas por la escucha y la búsqueda de consenso, estrechamente ligadas al reconocimiento mutuo.

Cuando la docente principiante relata “era un maestro increíble... siempre nos decía échale ganas, tú puedes, ya vi tu trabajo y me gustó... siempre resaltaba nuestras virtudes más que nuestras debilidades...” o cuando otra recuerda “fue el único de mis docentes que me alentó a seguir aun cuando ni siquiera me conocía del todo...” Se reflejan las relaciones dialógicas en las que el alumno está atento a la palabra del docente y, por su parte, el maestro lee lo que escribe el estudiante, le reconoce directamente su trabajo y su capacidad para superar debilidades o potenciar sus fortalezas.

La confianza se identifica como una condición necesaria en este tipo de relación de simetría-solicitud; en ella, la solicitud no es una mera obligación, sino un genuino intercambio de persona a persona en el que la reciprocidad supera a la obligación o a la desigualdad generada por relaciones jerárquicas para fundarse en la simpatía y preocupación por el otro.

Así se concluye que el reconocimiento desempeña un papel importante en la comprensión de la constitución de la identidad profesional desde la

intencionalidad ética. Las relaciones jerárquicas o simétricas en las que ha participado el docente principiante durante su trayecto escolar previo a su elección profesional y durante el proceso de formación inicial en la escuela normal le han llevado a vivir situaciones en las que el otro se muestra solícito con él, o bien, ha padecido la negación, la falta de reconocimiento como valioso en sí mismo.

La narración de los docentes nos permite comprender el dinamismo en la constitución de la identidad, la capacidad de autorreflexión manifestada en el poder narrar y narrarse y, de esta manera, ir desplegando identidades estrechamente vinculadas a las relaciones con los otros.

Tipos ideales construidos

A partir de los análisis de los relatos autobiográficos, a la luz de conceptos como estima de sí, solicitud y reconocimiento, en la primera parte de la investigación se construyeron tres tipos ideales denominados: egoísta, alterista y agente-solícito. Estas orientaciones éticas de la identidad que van del individualismo y de olvido de sí a la autenticidad se identificaron en los relatos de los docentes principiantes y permiten comprender los procesos de constitución de su identidad así como las implicaciones éticas identificadas en sus narrativas.

Egoísta

Si la ética es interpretada como un deseo de autorrealización donde se encuentra satisfacción, se concluye que al analizar la elección profesional es importante señalar que muchos estudiantes no tomaron esta elección. Un buen número de investigaciones han documentado esta situación en México (Figuroa, 1995; De Ibarrola y otros, 1997; Medina, 2000; Jiménez y Perales, 2007; Covarrubias y Oyuki, 2007); sin embargo, es posible ir más allá hasta llegar a la carga ética que tiene este tipo de elección profesional.

Así, el futuro docente se acerca a la profesión más que movido por una intencionalidad ética, justificándose por una ceguera que da cuenta del ensimismamiento al elegir la profesión; es decir, de que el centro de su elección fueron sus intereses particulares (salario, comodidad, trabajo seguro), olvidando por completo que el tipo de profesión que elegía exige el reconocimiento del otro en el propio proyecto profesional. La expresión “fui ciega” refleja esta ignorancia, identificada en los relatos de los docentes principiantes, respecto de la misión humana que subyace a la tarea docente y, por el contrario, se realzan otros factores para justificar el ingreso a una escuela normal.

Por otra parte, fue posible comprender que quienes eligen la docencia han tenido experiencias escolares entre las que se encuentra la indiferencia de sus maestros. Las relaciones con sus profesores fueron institucionales, es decir, marcadas por las tareas dentro del salón de clases y el currículum, dejando de lado el cultivo de aspectos interpersonales en un ambiente de reconocimiento recíproco y de solicitud.

Por lo tanto, se concluye que cuando en el horizonte de significación, con el que se realiza la elección profesional de ser docente, no están los niños, los futuros alumnos, sino los intereses particulares y además no se han experimentado relaciones escolares en las que prive el reconocimiento mutuo y la solicitud; es posible pensar en la conformación de una identidad cuya orientación ética se explique desde el egoísmo. Lo anterior representa nuestra apuesta por reconocer uno de los tipos ideales construidos al cuestionar la orientación ética de los docentes principiantes: el egoísta.

Alterista

En el proyecto ético, el otro siempre está implicado, ya sea alguien cercano, con quien se guarda una relación filial o de amistad; o bien, puede ser un otro lejano, con quien sólo se establece la relación a través de las instituciones. Al respecto se concluye que en la relación profesional que establece el docente con sus alumnos, es factible que se dé una proximidad semejante a la de la amistad; sin embargo, no siempre sucede esto. Las experiencias escolares de quienes han decidido ser maestros y su paso por las escuelas normales les han llevado a vivenciar relaciones jerárquicas en las que la autoridad del maestro se eleva por sobre la capacidad de atestación del educando. Estas situaciones pueden derivar en dos manifestaciones, la primera por la que el educando asume la autoridad del maestro como incuestionable y como un beneficio para sí mismo, pues le da seguridad seguir las indicaciones y órdenes que, “con mano firme”, le señalan lo que debe hacer.

La segunda posibilidad radica en la detonación de conflictos a causa de las relaciones jerárquicas. En este sentido, el otro es un enemigo o un obstáculo contra el que hay que luchar para hacer valer las propias convicciones o simplemente, el derecho a tomar la palabra o a ser escuchado. Si no es posible hacer que la propia palabra se escuche, se adopta una actitud que permite evitar el conflicto y las desventajas que le acarrea al alumno. En este caso será necesario seguir las reglas de interacción dictadas por el docente y “hacer lo que él diga para no meterse en problemas”. Tanto el

registro de conflicto y posterior acallamiento de la propia voz para evitar sanciones, como el de autoridad inquebrantable –que se impone al otro impidiéndole hacer uso de su propia capacidad de reflexión y acción– fueron identificados a partir de los relatos de los docentes.

Así se va configurando el segundo tipo que explica la intencionalidad ética de los docentes principiantes, llamado alterista. Este sujeto se siente no sólo condicionado por el contexto en que se desenvuelve, sino determinado, sin capacidad de decisión y acción propia. Las iniciativas que ha pensado tomar son acalladas por la autoridad que se le impone y que permite que se imponga al concebirse como paciente y no como agente en su propio proyecto existencial. La voz del otro, sea de los padres o de los docentes, pesa mucho más que la propia, tanto en el salón de clases o cuando se toman decisiones tan relevantes como la profesión a estudiar, y así configurar la propia identidad.

Estas reflexiones preliminares nos permiten ahora concluir que si bien la relación entre docente y alumno es constitutivamente jerárquica o asimétrica, al arrojar la luz de la ética en esta problemática, podemos señalar que en la estima y en el respeto es necesario preservar una relación simétrica, recíproca. Aunque el ser y hacer de los sujetos –en este caso alumnos y docentes, o en otro caso padres e hijos– planteen una alteridad irrebasable, es en el carácter fundamental de ser humano donde reside la exigencia de solicitud con el otro, de reconocimiento recíproco.

Agente-solícito

El tercer tipo construido es el denominado agente-solícito o auténtico. Esta construcción conceptual, además de reflejar implicaciones éticas recuperadas de los relatos autobiográficos de los docentes principiantes, tiene el papel de señalar aquello que vale la pena proponerse en la constitución de la identidad de los docentes principiantes y cualquier sujeto que se reconozca como agente, como hombre capaz, que se contrapone al hombre impotente, determinado o presuntamente ignorante de sus propias condiciones y potencialidades.

Cuando el futuro docente opta por su profesión mirando prospectivamente la responsabilidad que le es conferida y afirmándose como capaz de asumirla, atribuyéndose a sí mismo las capacidades de respuesta, de iniciativa y de transformación de aquello que ha valorado como indeseable en su trayecto escolar; se nos presenta alguien que va constituyendo su

identidad profesional reconociéndose como agente, como hombre capaz. Las formas en que el docente da cabida a la propia atestación, a la propia voz que señala sus convicciones éticas al elegir su profesión son explicitadas en los relatos de los principiantes.

Es posible señalar también que el papel del otro en el proyecto ético de un docente auténtico adquiere el matiz del prójimo. El otro es reconocido y hecho próximo al acercarse a sus inquietudes, sus preocupaciones y al sentirse afectado, interpelado por la relación que no puede limitarse a la mediación por la función o el rol social que se detenta. La relación entre el docente auténtico y sus alumnos supera estas limitaciones para devenir respuesta al llamado del otro, del alumno en cuanto otro ser humano a quien es preciso acercarse, escuchar y conocer, si de verdad se quiere incidir en su formación. Este nivel de solicitud y reconocimiento fue interpretado gracias a los relatos de los docentes principiantes acerca de su trayectoria escolar previa y durante su formación inicial.

La orientación ética de un docente con estima de sí y solícito con los otros, se conforma dando el justo lugar a la voz de los otros. El sujeto sabe que la propia identidad depende de sus relaciones dialógicas con los otros. Su libertad no es autodeterminada, no se trata de un sujeto que se recrea en solitario y por una voluntad ilimitada; se trata más bien de alguien que ante las imposiciones externas que reconoce, es fiel a sí mismo.

La conclusión a la que se arribó es que un docente capaz de sopesar sus propios gustos y deseos, sus propias opiniones y aspiraciones, sin cerrarse a las exigencias que se le presentan desde el exterior, es auténtico, un agente-solícito. Su actuar profesional está teñido de definiciones que para él vale la pena sostener, incluso manifestando oposición a las reglas impuestas por la sociedad (Taylor, 1994).

El sentido otorgado a la identidad profesional desde la autenticidad se presenta como una aspiración digna en la formación de los maestros, pues aporta elementos valiosos al proyecto de formación inicial, entendido como proyecto ético. Las oportunidades que se brinden en las escuelas normales para formarse en ambientes que posibiliten el logro de la autenticidad de los sujetos –partiendo de la estima de sí y la solicitud como ejes éticos de convivencia y comprensión de la profesión elegida– serán un factor indispensable para que el sentido en que configuran su identidad los nuevos docentes recupere el objetivo ético de la vida buena con y para los otros en instituciones justas.

Para seguir reflexionando

Aunque existen otras formas de explorar la identidad, la que aquí se eligió aporta una visión propia al vincular la constitución de las identidades con la narrativa y con la ética. El proceso metodológico basado en relatos autobiográficos hizo posible la exteriorización de lo interior y la representación de lo universal en lo singular.

Además, se reconoce que realizar una investigación educativa con la mirada filosófica que exigía la ética, permitió llegar a la construcción conceptual de tres tipos ideales que no se encuentran puros en la realidad, pero que permiten sintetizar fenómenos concretos individuales, ordenados en un concepto analítico. Esta forma de teorización exigió mantener el equilibrio entre la abstracción y el referente empírico; lo cual es distinto de la presentación de relatos desde una mirada hiper-empirista, o bien, una abstracción sin referentes empíricos.

Se puede señalar que la reflexión que se llevó a cabo sobre el concepto de identidad logró resignificarlo para comprender que no podemos seguir preguntándonos si un docente tiene identidad o no; pues la identidad se concibe como un constructo permanente, dinámico, que supera la pertenencia a un grupo o como esencia dada a un sujeto para llevarnos hasta la reivindicación de las convicciones más caras al sujeto que le dan sentido a su ser y actuar en el mundo, en este caso, en una profesión.

Por último, se plantea una tarea a la educación normal en el sentido de profundizar en los procesos de constitución dinámica de la identidad; esta tarea se realiza desde sus aulas a partir del ingreso de los estudiantes y la auto-comprensión de los motivos que los llevaron a elegir la profesión; el tipo de ambientes formativos que en estas instituciones se propician; la reflexión sobre los fines implícitos y explícitos de la educación y el tipo de sujeto que pretende formarse en las aulas normalistas.

Los hallazgos de la presente investigación permitirán plantear preguntas análogas a las que aquí se emplearon para estudiar otros contextos, otros sujetos y otros momentos del trayecto profesional docente, por lo que el tema no está agotado, de hecho, se han abierto nuevos campos para la exploración de la identidad profesional.

Notas

¹ En este artículo solo se aborda la dialéctica *estima de sí-solicitud*; pero es necesario mencionar que también se construyeron reflexiones en torno a la dialéctica *obligación-deseo*. Esta última

permitió comprender la complementariedad de la moral de la obligación y la intencionalidad ética, misma que hace posible el logro de una vida buena con y para los otros en instituciones justas.

² Este autor argentino advierte una diferencia significativa entre la comprensión de la identidad como construcción o como constitución. Explica que hablar de construcción implica “contar con datos ciertos a partir de los cuales se diseñaría el constructo [...] disponer de elementos heterogéneos ya dados para ensamblarlos según un fin”. Esto nos llevaría a imaginar que existe alguien que construye movido por un plan, una voluntad y objetivos previos. En cambio, la noción de constitución “apunta a reconocer la identidad –como unidad– de aquel que sin estar en pleno dominio de sí, dominio cognitivo o volitivo, sin embargo da cuenta de sí, da su testimonio sabiéndose excedido o sobrepasado por sobre su campo de cogitaciones” (Gende, 2008:12).

³ Es necesario recordar la propuesta de comprensión de la identidad desde estos dos conceptos fundamentales. La mismidad es entendida como una continuidad ininterrumpida de la identidad del sujeto que presupone al sí como una sustancia inmutable. La ipseidad, en cambio, representa el reconocimiento del sujeto como un ser histórico, contextualizado, que se encuentra siempre en movimiento es, por tanto, que acepta cambios. La identidad, en este sentido, es comprendida como un proceso

dinámico de construcción del sí, en permanente relación con los otros.

⁴ Para la construcción de la segunda parte de la investigación en la que se desarrolla la dialéctica *obligación-deseo*, las identidades atribuidas a los docentes principiantes y las que ellos reivindican en sus relatos, también participaron como informantes clave los cuatro directores de las escuelas primarias donde trabajan estos docentes, doce padres de familia de los grupos en los que laboran y cuatro docentes de educación normal de las instituciones en que cursaron su formación inicial.

⁵ En la segunda parte de la investigación, las fuentes de datos fueron también relatos autobiográficos y entrevistas narrativas de los docentes principiantes, además de entrevistas con informantes clave y el análisis de documentos.

⁶ En la primera parte de la investigación solo se abordaron las dos primeras fases en la recolección de relatos autobiográficos y entrevistas realizadas a los docentes principiantes.

⁷ Ricoeur retoma de Aristóteles, en su *Ética Nicomaquea*, la distinción entre las acciones que se realizan a pesar de uno y aquellas que se hacen de buen grado; así las acciones hechas con desagrado son la que tienen su principio fuera del sujeto, no hay participación de éste en su realización (Ricoeur, 1996:77-78).

Referencias

- Aguado, José y María Ana Portal (1992). *Identidad, Ideología y Ritual. Un análisis antropológico en los campos de educación y salud*, Ciudad de México: UAM-I.
- Bolívar, Antonio; Jesús Domingo y Manuel Fernández (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*, España: La Muralla.
- Bruner, J. (2004). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*, Barcelona: Gedisa.
- Covarrubias, F. y Oyuki B. (2007). *Una pálida sombra. La identidad del profesor mexicano*, Ciudad de México: UPN.
- De Ibarrola, M.; G. Silva y A. Castelán (1997). *Quiénes son nuestros profesores. Análisis del magisterio de educación primaria en la Ciudad de México 1995*, Ciudad de México: Fundación SNTE.
- Dubar, C. (2002). *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*, Barcelona: Edicions Bellaterra.
- Dubet, F. (1989). “De la sociología de la identidad a la sociología del sujeto”, *Estudios sociológicos*, vol. VII, núm. 21 (septiembre-diciembre), pp. 519-545.
- Figuroa, L. (1995). *La identidad en la formación docente*, México: ISCEEM.

- Freire, P. (2002). *Pedagogía del oprimido*, Ciudad de México: Siglo XXI.
- Gende, C. E. (2008). “La constitución de identidades como interpretación de sí”, en Alcalá, R y Gómez, M. (coords.) *Construcción de identidades*, Ciudad de México: UNAM.
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales*, Barcelona: Crítica.
- Huberman, M. (2005). “Trabajando con narrativas biográficas”, en McEwan, H. y K. Egan (comps.) *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*, Buenos Aires: Amorrortu.
- Imbernón, F. (1997). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*, Barcelona: Graó.
- Jiménez, M. y Perales, F. (2007). *Aprendices de maestros. La construcción de sí*, Barcelona: Pomares.
- Kelchtermans, G. (1999). *Narrative- biographical research on teacher’s professional development: Exemplifying a methodological research procedure* (informe ERIC ED 432582), Bélgica: University of Leuven. Trabajo presentado en el Annual Meeting of the American Educational Research Association
- Marcelo, C. (coord.) (2009). *El profesorado principiante. Inserción a la docencia*, Barcelona: Octaedro.
- Medina, P. (2000). *¿Eres maestro normalista y/o profesor universitario? La docencia cuestionada*, Ciudad de México: UPN/Plaza y Valdés Editores.
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*, Madrid: Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (2000). *Narratividad, fenomenología y hermenéutica, Análisi: quaderns de comunicació i cultura núm. 25*. Disponible en <http://ddd.uab.cat> (consultado el 3 de mayo de 2010).
- Ricoeur, P. (2002). *Del texto a la acción. Ensayos de Hermenéutica II*, Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Ricoeur, P. (2006). *Caminos del reconocimiento*, Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Taylor, Ch. (1994). *La ética de la autenticidad*, Barcelona: Paidós Ibérica.
- Velasco, M. Laura (2001). “Un acercamiento al método tipológico en sociología”, en Tarrés, M. L. (coord.) *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en investigación social*, México: FLACSO.
- Vaillant, D. (2010). “La identidad docente. La importancia del profesorado”, *Revista Novedades Educativas*, año 22, núm. 234 (Buenos Aires).
- Villanueva, J. E. (2010). *De estudiantes a profesores. Transiciones y dilemas en la incorporación profesional*, Ciudad de México: Miguel Ángel Porrúa.
- Weber, M. (1993). *Ensayos sobre metodología sociológica*, Buenos Aires: Amorrortu.

Artículo recibido: 16 de julio de 2012
Dictaminado: 5 de octubre de 2012
Segunda versión: 15 de octubre de 2012
Aceptado: 9 de noviembre de 2012