

# Práctica, agencia e identidad y la docencia de la educación superior de tabasco (un estudio de caso)

**Blanca Estela Arciga Zavala**<sup>\*</sup>

**Mario Enrique Hernández Chirino**<sup>\*\*</sup>

**Leticia del Carmen Romero Rodríguez**<sup>\*\*\*</sup>

**Leonel García León**<sup>\*\*\*\*</sup>

## Resumen

La dinámica de cambio constante es una de las características contemporáneas de la educación superior, que van desde las políticas educativas que las orientan y se revierten en planes de estudio flexibles, programas por competencias, aprendizajes centrados en los alumnos, programas de estímulos económicos a la productividad, programas de tutorías etc., hasta el uso que las nuevas tecnologías traen consigo. Estos son los contextos y condiciones que hacen cada vez más necesario promover espacios de reflexión sobre los actores de la educación superior, y que en el presente trabajo se hace referencia a los docentes-académicos. Es de vital importancia que los académicos se puedan percibir a sí mismos, para así poder considerar o repensar sus metas, trayectorias académicas y prácticas o en todo caso las opciones

---

<sup>\*</sup> Doctora en Educación por la Universidad de Sheffield, Reino Unido. Profesora investigadora de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, en la División Académica de Ciencias Sociales y Humanidades.

<sup>\*\*</sup> Doctor en Filosofía por la University of Sheffield, Reino Unido. Profesor Investigador de la División Académica de Educación y Artes, Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México.

<sup>\*\*\*</sup> Doctora en Ciencias Sociales en el área de educación y sociedad por la Universidad Autónoma Metropolitana unidad Xochimilco. Profesora investigadora adscrita a la División Académica de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.

<sup>\*\*\*\*</sup> Doctor en Filosofía Contemporánea por la Facultad de Humanidades de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Coordinador de docencia en la división académica de Ciencias Sociales y Humanidades.

que en relación a su profesión han tomado y están tomando. En este sentido el presente trabajo, tiene como objetivo presentar los resultados correspondientes a los datos en el orden de lo cuantitativo (con un origen previo cualitativo) sobre los docentes en la educación superior de Tabasco. Datos que se orientan a explorar su agencia, práctica e identidad docente, la cual involucra los factores de: origen de la práctica y la agencia que como actores han desplegado para su configuración, así como la búsqueda de sentido y las lógicas que han articulado y articulan sus acciones en contextos y *habitus* específicos.

**Palabras clave:** Educación superior. Docencia. Identidad.

## Introducción

Las teorías recientes sobre la enseñanza y la evaluación han revelado que la práctica de enseñar es una actividad compleja (DARLING-HAMOND, 1995). Más aún las visiones cambiantes sobre el aprendizaje de los estudiantes hacen que el rol de los maestros y su práctica docente estén en un proceso continuo de desarrollo en términos profesionales (TIGELAAR et al., 2004).

Enormes retos se abren cuando se vislumbra que la educación superior y las aproximaciones para entender la práctica docente, en su tendencia predominante, se sustentan en encuadres o en marcos que enfatizan el rol del estudiante, restándole importancia al otro extremo de un continuo en el cual se ubica al docente. Y que si en todo caso se llega a resaltar el rol del maestro, este se hace vía las competencias del mismo a partir de una dimensión muy instrumental, en donde estas últimas resaltan lo mecánicamente conductual.

Si bien los encuadres por competencias son significativos, pues han logrado discernir en forma objetiva conductas y dimensiones importantes para la enseñanza, estos deberían dar lugar para diferenciar los distintos perfiles de los académicos. Y no sólo enfocarse en la conducta de los mismos, más aun es importante dar luz sobre cómo los académicos se apropian de las perspectivas contemporáneas de la enseñanza (DARLING-HAMOND, 1995), teniendo como punto de partida su práctica y la configuración de la misma.

Dentro de las críticas que se les hacen a los encuadres por competencias, es que estos últimos son demasiado prescriptivos y detallistas, y que el *buen maestro* no puede ser visto únicamente en términos de una lista de competencias. Hay grandes ausencias de información sobre los académicos; su configuración, personalidad, intereses y motivaciones y del contexto en el cual se lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este sentido el presente trabajo es una investigación en proceso que se encamina a explorar al docente-académico y su configuración como tal, esto es a partir de su práctica y de la concepción que este mismo tiene de ella. Esto desde el contexto personal-institucional que le dio origen como docente y el cual influye en la configuración y ejercicio de la misma.

Es de suma importancia que el docente-académico se pueda vislumbrar a sí mismo para poder considerar o repensar sus metas profesionales como docente-académico y/o como académico-investigador.

Se hace apremiante cada vez más hacer estudios exploratorios que den cuenta de los rasgos que caracterizan a los docentes de la educación superior a partir de sus contextos particulares, su contraparte que es el estudiante universitario (tema que aún está por explorarse) y así intentar dar cuenta de los principales actores de la educación superior.

## Plataforma teórica

Los elementos mínimos que sirven de sustento para conceptualizar al docente y su práctica se apoyan en considerar a ésta última dentro de la educación superior como una práctica social y culturalmente determinada, por los *bienes internos y externos* que la configuran. Esto es, los académicos son herederos y constructores de tradiciones académicas constituidas dentro de las organizaciones institucionales en las que fueron formados, tradiciones que son filtradas por las interpretaciones personales que dan lugar a factores de continuidad y cambio de las mismas (MACINTYRE, 2002; LANGFORD, 1989).

Para algunos autores, ser académico no es algo que este dado, sino que es producto de relaciones dinámicas entre intereses epistemológicos vinculados a las ramas del conocimiento, culturas institucionales y formas organizacionales e intereses individuales (BARNETT, 2000; HARRIS, 2005). En este sentido, lo que se juega son campos de saber que influyen y determinan lo organizacional, lo institucional y la agencia de los académicos que se desdoblán entre lo colectivo y lo personal. Por lo que, hablar de identidad del docente académico implica hablar simultáneamente de lo que el sujeto hace y la interpretación de dicha acción, que gira alrededor de su práctica de la docencia.

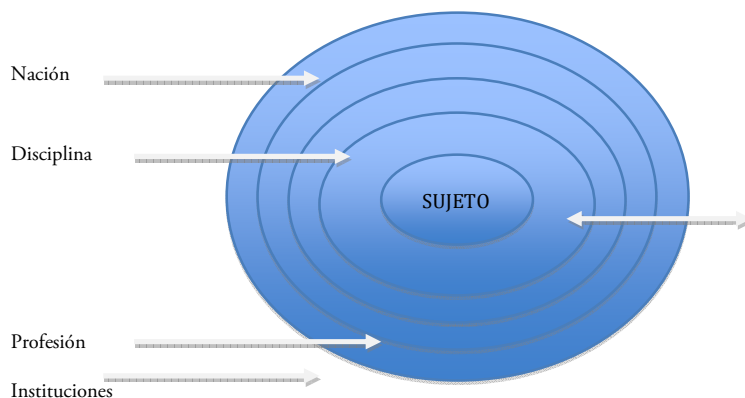
Si nos remitimos al concepto de identidad, Välimaa (1998, p. 131) haciendo referencia a C. Tylor establece que la identidad es básicamente el proceso de diálogo, y que el desarrollo y cambio de identidad está fundado en diálogos continuos con los *otros significativos*. Estos otros significativos pueden cambiar durante nuestra historia de vida, y así las cuestiones referentes de ¿quién soy a donde pertenezco? y a la estructura de nuestro autoconocimiento. En este sentido, la naturaleza de nuestra identidad se mantiene como un proceso dialógico a través de toda nuestra vida, nos guste o no.

Él mismo Välimaa (1998) plantea que si queremos usar el concepto de identidad más allá de los referentes filosóficos que Tylor propone, y usarlo dentro de las perspectivas de las comunidades académicas debemos cambiar de enfoque, y concebirlo más prácticamente, lo que implicará hacernos preguntas como: ¿quiénes son y en donde están esos “otros significativos”, los cuales son grupos, instituciones y organizaciones. Y que distinguiéndolo desde una perspectiva más psicológica nos remitiría a los intrincados procesos de identificación donde se despliegan conceptos como *el ideal del yo y el yo ideal*, cuyos orígenes se rastrean hasta la familia.

En este sentido, Välimaa (1998) expone que para definir los grupos de los otros significativos presentes en las identidades académicas, las conceptualizaciones de autores como Clark, B. (1987), (Tierney, 2003) son útiles. Puntualizando que estos grupos dialógicos están en: *la disciplina, la profesión, las instituciones y la nación*. Concretizando que la Identidad es un proceso que corre a través de estos grupos.

En la figura 1 se ejemplifica dichos grupos. Por lo tanto, la identidad pasa a ser un proceso interactivo entre lo individual y los diversos otros significativos (grupos, personas e instituciones). Tal interacción está basada en un complejo inter-juego de significados simbólicos que son producidos por todos los que se involucran. Por lo tanto propone que su diagrama sea tomado como una lista de chequeo donde se hagan preguntas relacionadas con la dinámica de las comunidades académicas.

Figura 1 – Diagrama sobre las interacciones del sujeto



Fonte: Jussi Välimaa (1998, p. 132)

Si bien lo propuesto por Välimaa (1998) es coherente y de alguna manera paralelo con lo que aquí presentaremos. El recorrido que nosotros seguimos no fue necesariamente sustentado en dicho esquema ni como la lista de chequeo que él propone, aunque indudablemente hay factores de convergencia con el mismo.

En nuestro estudio el proceso es dar cuenta de una práctica e identidad a partir de conceptos tales como: tradición, práctica y agencia, es decir la práctica docente en la educación superior está socialmente y culturalmente determinadas (ARCIGA, 2008, 2009). Así el profesionista se convierte en un practicante de la docencia, a partir de las prácticas sociales y culturales que se llevan a cabo en concordancia con la manera *de ver y de hacer* que es proveído por tradiciones, las cuales le proporcionan una estructura en un momento determinado, y mantienen continuidad y/o cambio con el pasado y proveen de dirección hacia el futuro.

La agencia cuyo despliegue convierte al sujeto en un actor es desde nuestra perspectiva un enfoque multidisciplinar, por un lado los marcos de referencia filosóficos, sobre todo los de influencia hegeliana<sup>1</sup> en donde el reconocimiento del otro(s) es central para la configuración de nosotros mismos. En un segundo término, los factores de identificación primaria de orden psicoanalítico cuyas referencias marcan la conformación del yo (ideal del yo). Procesos centrados en lo individual que permiten entender desde un ángulo paralelo los otros significativos marcados por Välimaa (1998) pero contextualizados desde las identificaciones primarias en el contexto de la familia.

Tales procesos se hacen presentes a través de referentes de corte sociológico sobre la agencia, tomando las conceptualizaciones de Bourdieu (1990), el cual proporciona una relación dicotómica entre las acciones del sujetos y las estructuras sociales que se traducen en complejos procesos de socialización y que desde nuestra perspectiva se inician en la familia (de ahí la importancia de las biografías de los sujetos). Pero que en el caso de la conformación de la profesión de los sujetos, las vinculamos con los conocidos conceptos de campo, *habitus*, capital. El sujeto se socializa en un campo (que es un conjunto evolutivo de juegos de roles, y relaciones, un dominio social en el cual hay varias formas de capital). El agente se acomoda a sus roles y relaciones dentro del contexto en su posición central del campo. Así el agente internaliza relaciones expectativas para

operar en ese nivel. Igualmente, las estructuras externas son internalizadas dentro del *habitus* mientras que las acciones del agente son externalizadas en interacciones entre actores dentro de una serie de relaciones sociales dentro del campo.

Por lo tanto, la cuestión medular en la presente investigación es visualizar desde la perspectiva de la práctica, que en este caso es la docencia que es ejercida (por medio de virtudes), transmitida, interpretada y configurada a partir del sujeto que se nombra a sí mismo docente o practicante de la docencia en la educación superior. El cual tiene como base la configuración de su profesión-disciplina para iniciar su práctica docente, esto es, el profesionista ejerce su agencia desde la misma configuración de su profesión y dicha agencia lo hace que construya y tome decisiones a lo largo de su experiencia de vida, la cual desembocará en el ejercicio de la docencia como una forma de ganarse la vida. Acción que está enmarcada por lugares, contextos y *habitus*.

La presente investigación pretende coadyuvar al conocimiento sobre la práctica docente habiendo tomado inicialmente como punto de partida el relato de la vida de practicantes en su individualidad, puesto que no habría práctica sin la agencia contextualizada desde el sujeto que da testimonio de sus experiencias de vida.

Por lo que pensamos que no es suficiente con inventariar el conjunto de rasgos, psicológicos, epistemológicos, pedagógicos de los practicantes de la docencia. Sino partir de cómo el practicante interpreta la práctica de otros practicantes, insertados estos últimos en instituciones-tradiciones y las acciones (agencia) que él toma en el curso de la misma práctica que ejerce y configura en contextos específicos. Todo esto encuadrado desde la particularidad (biografía) del sujeto (factores que fueron explorados en la fase I de la Inv.) esto es, la forma en que lo colectivo se manifiesta (colectividad, tácita) en la individualidad. O lo que es manejado por Vålímaa (1998) como los *diálogos continuos de los otros significativos*. Y que en sus expresiones sociales-culturales, toman corporeidad en tradiciones y los discursos de disciplinas, profesiones y organizaciones y que portados por las instituciones, siendo interpretadas y significadas por los futuros practicantes.

## Sobre lo metodológico

Los resultados que se presentan son de una investigación que lleva varios años en curso. La primera fase ya concluida fue la fase cualitativa, en ella se elaboraron 14 historias de vida. Los sujetos fueron tomados de una muestra intencional de una universidad pública (UJAT: Universidad Juárez Autónoma de Tabasco del Estado de Tabasco) en México. A partir de testimonios de vida que los sujetos dieron de sus acciones (agencia condicionada que afectaba sus trayectorias profesionales) se trató de entender la configuración de su práctica docente. Del análisis de las narrativas de las historias de vida surgieron una serie de categorías tales como:

*Configuración de la profesión como punto de partida de la práctica docente:* factores familiares, disposicionales y circunstanciales en la selección de una profesión, su logro y continuidad académica.

*Configuración en la práctica docente:* iniciación, ejecución y goce en el ejercicio de la práctica docente y posible vinculación con instituciones educativas (formación) y escenarios laborales.

*Manejo y participación de los diversos programas institucionales:* los mecanismos usados para lidiar con los diversos programas institucionales como programas de recompensa, de mejoramiento profesional etc., y la forma en que se vinculan con la práctica de la docencia.

## Fase II en proceso de conclusión

La composición de las categorías que surgieron de la fase cualitativa fueron la base para la construcción de un cuestionario constituido por 29 preguntas que se aplicó a una muestra de 200 docentes, de diferentes instituciones de educación superior, tanto públicas como privadas y que abarcaron; Institutos tecnológicos, universidades tecnológicas y universidades pedagógicas. La elección de la muestra fue semi-selectiva en el sentido que muchos docentes trabajan en varias instituciones de educación superior simultáneamente. Por lo tanto, lo que se procuró es no tener cuestionarios de un mismo sujeto que trabajara en dos instituciones educativas, y así no se repitiera la información.



A continuación presentamos los primeros gráficos y cuadros de los resultados que proporcionan las caracterizaciones generales de la muestra tomada.

Gráfico 1 – Rangos de edad

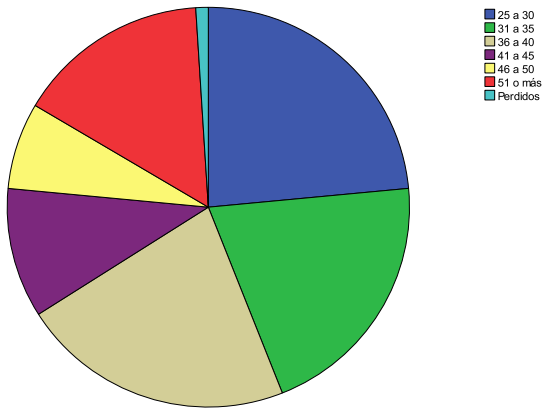


Gráfico 2 – Años de Antigüedad en la docencia

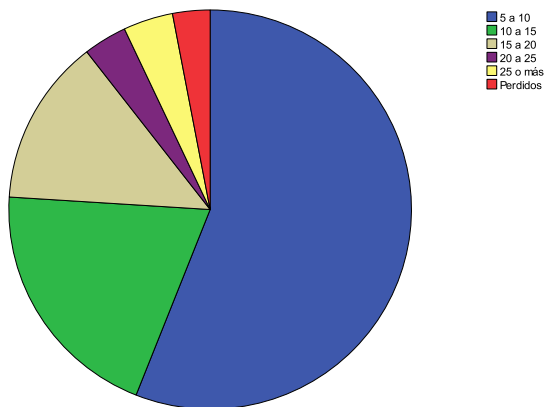
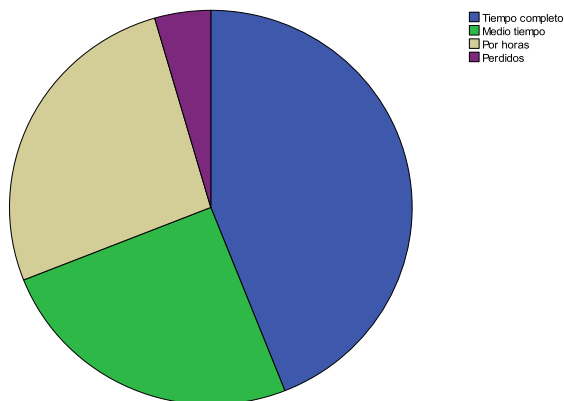


Gráfico 3 – Categoría Académica



Lo primero que podemos observar con los datos generales que presentan, en los gráficos de lo 1 a lo 3, es que no se puede hablar de una planta docente aún envejecida, esto es más del 60 % de los docentes-académicos tiene menos de cuarenta años. Pero sí se puede afirmar que el 57.7 % tiene de 5 a 10 años de antigüedad, esto es son docentes que no tienen mucho tiempo trabajando en la institución actual. Por lo que de entrada se puede inferir que la docencia es una opción laboral para los egresados de diferentes carreras profesionales. En cuanto a la categoría académica (gráfico 3) el 51% de los docentes son maestros de medio tiempo y de tiempo parcial, mostrando que la mitad de los docentes pueden ejercer otras actividades profesionales y la otra mitad dedicarse a la docencia de tiempo completo.

En lo referente a los datos que dan cuenta con respecto a la disciplina y la profesión los porcentajes que se obtuvieron presentan que el porcentaje más alto de los entrevistados están las ingenierías con un 29%, le sigue las sociales con un 26%, las administrativas 17%, salud, el 13% y básicas con el 11% y otras con un 3%.

A continuación presentaremos, por cuestiones de espacio, sólo algunos de los datos más relevantes agrupados en cuadros, que muestran la información vinculada a detallar la exploración en cuanto a la profesión y las instituciones en donde se formaron los profesionistas. Los cuadros 1 y 2, como veremos, expresan las decisiones, razones o significados que los sujetos tomaron en el periodo que inició su formación profesional.

Cuadro 1 – Razones de importancia por los que eligió la profesión

Razones/orden de importancia	1	2	3	4	5	6
Era lo que se esperaba de mí	19	<u>42</u>	35	33	15	7
Perspectivas de un mejor futuro económico	<u>50</u>	<u>45</u>	43	11	10	8
Búsqueda de estatus y prestigio	10	24	27	55	16	13
Presiones de la familia por estudiar	8	14	14	12	59	37
No lo tenía muy claro en esa época	14	10	13	23	37	<u>53</u>
Formarme en algo que me gozara hacer	<u>73</u>	32	22	11	13	21

Cuando se les preguntaba a estos últimos que dijeran en términos de preferencia tomando la 1 como la más alta, las *razones del porque estudiaron su profesión actual* en el Cuadro nº 1 se muestran todas las opciones, sus frecuencias y valores. En los lugares más altos aparece, como el número uno de importancia, las cuestiones del gusto o goce por estudiar la profesión que habían eligiendo con el 73, los factores de orden económicos con un 50 de frecuencia, es decir la perspectiva de un mejor futuro basado en el dinero que la profesión le permitiría adquirir. Con el número dos de importancia se repiten los factores económicos, pero emergen cuestiones referentes a cumplir con las expectativas externas que hubo sobre los entrevistados cuando eligieron su profesión inicial. Inferimos que dichas expectativas venían de la familia.

En este mismo cuadro uno, es igualmente revelador el último lugar de importancia que es el valor de 6, en donde la frecuencia del 53, el cual permite inferir que los informantes tuvieron en esa época de su vida claridad de elección hacia la profesión que estudiaron.

En el cuadro nº 2, se hace referencia a *las razones por las cuales eligió la institución donde llevó a cabo la licenciatura*. Encontrando lo siguiente:

Cuadro 2 – Razones para la elección de la institución de formación

Razones/orden de importancia	1	2	3	4	5	6
Por pase automático	12	11	13	20	29	54
Factores económicos	26	23	27	38	24	22
Prestigio institucional y académico	<u>44</u>	<u>44</u>	27	21	16	11
Contenidos curriculares de la profesión	<u>51</u>	<u>47</u>	30	18	16	9
Por ser aceptado en el examen de admisión	<u>49</u>	<u>38</u>	34	23	22	12
Factores familiares e influencia de la familia	14	13	16	29	35	36

Las primeras tres razones de más importancia están con los contenidos curriculares, el ser aceptado en el examen de admisión y el prestigio institucional. Quizá lo relevante aquí sea que los mismos rubros se repiten, en cuanto al segundo lugar de importancia, marcado con el dos lo cual puede ser significativo en el sentido de que los informantes eligieron la profesión aparentemente porque tenían claro los contenidos (curriculares) que les iban a ser impartidos en la carrera, pero simultáneamente fue porque la institución los aceptó y por el prestigio que dicha institución sustentaba.

Siguiendo con la línea sobre la formación académica de los docentes el cuadro nº 3 proporciona datos referentes a los estudios de posgrado, específicamente los de la maestría y lo que resalta es que de los 200 entrevistados la mitad, 100 de estos, cuentan con estudios de maestría, siendo las áreas de sociales las más altas en las que se cursa este grado académico, mostrando así un desplazamiento en cuanto a la formación disciplinar básica (ver datos en la página 10) y la continuidad de esta en el posgrado.

Cuadro 3 – Tipo de Maestría

	Tipo de Maestría						Total
	Básicas	Sociales	Ingeniería	Administrativa	Salud	Otras	
Total	17	34	17	18	13	1	100

Los datos del cuadro 4, se encuentran relacionados con el porcentaje de importancia que los informantes les asignaron a los factores que *determinaron las decisiones y creencias para haber elegido ejercer la docencia en su inicio y la continuación de la misma como una opción laboral.*

Cuadro 4 – Factores determinares para haber elegido la docencia como práctica

Factores/Porcentaje	10-20	30-40	50-60	70-80	90-100
No me atrae mucho la docencia pero ya tengo mucho tiempo haciéndola y no puedo iniciar otra actividad	35	25	24	12	8
Me inicié circunstancialmente a ejercerla y ya después me gusto	33	28	28	<u>21</u>	<u>31</u>
Si pudiera me cambiaría de actividad solo estoy esperando la oportunidad	41	20	18	12	11
Creo que nací con la vocación para ejercerla	32	27	28	<u>21</u>	<u>47</u>
Todos me decían que tenía habilidades para ejercerla y pues la hago	27	34	23	19	<u>30</u>
En mi familia se me transmitió el gusto porque hay otros miembros que la ejercen	28	22	24	20	21
Creo que fue cuando fui a la universidad que inició el gusto por ser como mis mejores maestros	37	28	23	<u>28</u>	<u>40</u>

Lo que aparece en primer plano dentro de la información revelada es la creencia de que se nació con la predisposición “natural de ejercerla”, la cual representa la frecuencia más alta en términos de un rango 90-100%. La segunda más alta es la transmisión de la práctica dada por otros practicantes, que en este caso fueron sus maestros universitarios, y en donde podemos inferir se conjugan elementos institucionales y organizacionales guiados por tradiciones. Los últimos dos factores restantes a lo que hace alusión son a factores externos, los factores circunstanciales que envolvieron sus decisiones y cuando dicen que “otros” les dijeron que tenían habilidades para ejercer la docencia.

En este sentido, los cuatro factores que influyeron sus decisiones oscilan entre lo muy personal, que inclusive puede tener interpretaciones de índole narcisista de su vocación-creencias, en un segundo plano los factores circunstanciales y tomarle gusto en su ejercicio, y por la trasmisión o influencia de otros practicantes y/o opiniones de terceros.

En cuanto a los *componentes que determinaron su aprendizaje de la práctica docentes*, (cuadro 5), dos datos son los que resaltan, ocupando el lugar uno y dos de importancia, y son la experiencia previa de la práctica lo que coadyuva a reafirmar la dimensión práctica de la docencia, se aprende a ser docente a partir de hacer docencia, y la reiteración de la influencia de sus mejores maestros universitarios.

Cuadro 5 – Como aprendió a dar a ejercer la docencia

Razones/ orden de importancia	1	2	3	4	5	6
Las experiencias previas que tuve en otros contextos	<b>64</b>	<b>48</b>	35	28	6	8
Aprendí de mis mejores maestros	<b>54</b>	<b>45</b>	35	25	11	5
Pienso que ha sido de manera muy intuitiva	12	29	45	36	22	8
Creo que tengo habilidades innatas para enseñar	<b>39</b>	<b>34</b>	35	24	27	6
Realmente sigo sin saber dar bien clases	2	10	7	14	22	<b>86</b>
Ha sido una mezcla entre ensayo y error	17	16	15	32	39	25

Un dato importante a mencionar y que también es significativo son los niveles bajos de importancia, como es el nivel 6, donde aparece una frecuencia muy reveladora de 86. Aquí se ratifica que los docentes se sienten que tienen un buen dominio de la práctica de la docencia lo cual puede reafirmar la dimensión de orden narcisista ya presente en el cuadro anterior.

El último cuadro que presentaremos es el 6, que reseña *los elementos que le han ayudado a mejorar su práctica docente* en términos de porcentaje de importancia. Los tres principales factores son los cursos de capacitación, acceso a material bibliográfico y el intercambio de experiencias con otros docentes. Un dato adicional que está en el cuestionario, pero no en el cuadro, es la cantidad

de cursos de capacitación que han tomado los docentes; el 65% de estos ha tomado de 1 a 10 cursos, 17% de 11 a 20 cursos y de 21 en adelante el 16%. La posible inferencia que se puede hacer es reafirmar la poca antigüedad que tienen los docentes relacionándolo con la cantidad de cursos.

Quizá otro señalamiento importante es amostrar que lo económico no se encuentra en un primer plano para que los docentes mejoren su práctica, sino las condiciones de trabajo y su capacitación académica. Lo económico ocupa los lugares intermedio de un 50 a 60% de importancia. En este sentido cabe preguntarse si los programas de recompensa a la productividad le dan el peso adecuado a estos factores de índole formativo como son los cursos y de corte institucional como son los materiales de trabajo, que en este caso son los materiales bibliográficos. Y el tercer factor es el diálogo que puedan tener con sus colegas docentes, lo cual apunta a señalar que la práctica tiene una dimensión colectiva y no sólo individual.

Es importante puntar las horas frente a grupo que los informantes mencionan: el 32.8% tiene menos de 10 horas, el 33.3% entre 11 y 15 horas y el 33.8% tiene más de 15 horas, lo cual marca poca variabilidad entre la distribución de horas frente al grupo y que posiblemente está relacionada con la categoría académica que se señaló en las primeras gráficas. Eso permite inferir que de la muestra total hay una distribución equivalente y no predominante en las horas que están frente a grupo los académicos.

Cuadro 6 – Elementos que le han ayudado a transformar y mejorar su práctica docente

Factores/porcentaje	10-20	30-40	50-60	70-80	90-100
El mejor trato de las autoridades hacia mí	42	25	33	24	25
Los cursos de capacitación docente	33	29	28	30	<u>49</u>
Programas de estímulo económico	33	21	<u>42</u>	32	11
El aumento de salario base y categoría académica	36	28	<u>37</u>	31	14
El intercambio de experiencias con los compañeros docentes	39	26	36	29	<u>32</u>
La crítica y evaluación por parte de los alumnos	29	39	36	<u>35</u>	28
Mejor acceso a material bibliográfico	32	35	31	29	<u>43</u>

## Posibles cierres

- Los docentes de la muestra en su mayoría configuran una población relativamente de jóvenes cuya antigüedad también por lo tanto es corta, y en donde también la mayoría en cuanto a su categoría laboral es de medio tiempo y tiempo parcial. Por lo tanto, se puede concluir que posiblemente todas estas características se puedan relacionar a que en el estado de Tabasco en los últimos años se han abierto varias instituciones de educación superior, tanto públicas como privadas, estableciendo la posibilidad de que la docencia se convirtiera en una opción de trabajo para profesionistas de diferentes disciplinas. En este sentido, lo educativo vía la docencia en nuestros contextos de desarrollo sigue siendo una fuente de empleo.
- En cuanto a la exploración de las relaciones de los docentes-académicos con sus disciplinas, al parecer en su mayoría tenían claro qué disciplina querían estudiar y que su expectativa de la misma era trabajar en algo que a ellos les gustara hacer. Pero también hacen presencia los factores del orden económico, esto es la profesión como una forma de asenso social, lo cual históricamente ha sido una de las funciones de las instituciones de educación superior públicas en Latinoamérica, pero ahora está también siendo compartida por las instituciones de educación privada.
- Por otro lado, dentro del rubro anterior aparecen elementos del orden de lo socio-cultural y posiblemente de clase social, en donde la percepción de los profesionistas es hacer una profesión para cumplir con la expectativas (creencias y/o reproducción) de sus familiares, esto es su agencia se orienta a cumplir con los deseos de “los otros”, lo cual puede hacer alusión a que la dependencia económica de los jóvenes estudiantes hacia los padres influya para formarse en una profesión.
- En cuanto a la exploración de la institución-organización donde cursaron su profesión los informantes, de los tres factores que se mencionaron arriba como son prestigio institucional, contenidos curriculares y ser aceptado. Lo interesante es la combinación de los tres, puesto que en los dos primeros apuntan a lo que la institución



aparentemente ofrece a los futuros profesionistas, lo cual influye en sus decisiones. Pero el tercero registra al simple hecho de entrar por “ser aceptado”, aquí ya no está explícita la agencia por parte del sujeto, sino de la institución hacia el sujeto. Reflexión que es importante considerar cuando se hablan de instituciones públicas y privadas, donde lo económico es un factor de mediación de las decisiones.

- Pasando al registro de la docencia como una práctica-profesión y/o profesión académica, en los datos se puede concluir que siguen haciendo su aparición los tres rubros anteriores, esto es, la docencia se inicia por cuestiones de vocación lo cual puede encubrir factores de orden narcisista, “se nace para ser docente”, en un segundo plano lo circunstancial determina la agencia y en un tercero, la influencia de los otros con opiniones y/ con trasmisión de la práctica. Un cuarto elemento que se presenta y que está relacionado con el último factor mencionado es la dimensión práctica de la enseñanza, esto es se trasmite vía el aprendizaje por medio de otros practicantes (lo relacionado con las tradiciones) siguiendo estándares de excelencia y por el ejercicio mismo de hacerla. Cuestión aún no suficientemente teorizada dentro de la pedagogía y que dentro de la filosofía de la educación se plantea como una cuestión aún indescifrable<sup>2</sup>
- En lo referente al ejercicio y mejora de la práctica misma, lo primero que se tiene que reconocer es que el cuadro que los describe no tiene variaciones muy marcadas entre sus rubros. Sin embargo, se puede concluir que los factores institucionales en términos de la mejora de las condiciones de trabajo son importantes para que los docentes mejoren su práctica, y que estos pasan por los cursos de capacitación, acceso a material bibliográfico y la comunicación con otros docentes. Quedando lo económico en un lugar intermedio, y de poca importancia la recategorización académica por ejemplo, esto apunta a pensar que al ser más de la mitad docentes de tiempo parcial, lo económico es significado de forma distinta así como el trato con las autoridades, pues el docente no está mucho tiempo en la institución.
- En cuanto a la importancia que tiene para ellos la evaluación de los alumnos, este aparece en un segundo lugar de importancia, pero

paradójicamente se distribuye muy similar en todos los rubros en comparación con otros valores que los docentes dan, lo cual no permite discernir con mayor claridad su postura ante esta variable. Cuestión que tiene que ser más explorada por la importancia que puede representar para el binomio docente alumno.

## Notas

- 1 Con respecto a esta referencia estamos tomando el análisis que hace Jurist Elliot L. (2002, p. 39) en su libro *Beyond Hegel and Nietzsche: Philosophy, culture and agency* MIT Press. En donde se menciona lo referente a que en dialéctica del amo y el esclavo que Hegel trabaja dentro de la *Phenomenology of the Spirit*, la importancia que tiene para Hegel el reconocimiento de los otros. Esto es, los otros nos ayudan a conocernos nosotros mismos y por lo tanto son necesarios para el autoconocimiento y la agencia. Por lo tanto, la agencia para Hegel es precisamente el producto de la intersubjetividad.
- 2 Nos parece de suma importancia mencionar las reflexiones que hace Colin Wringe (2009) en su artículo *Teaching Learning and Discipleship: Education beyond Knowledge Transfer*. Cuando habla de la palabra ***discipleship*** como un concepto que captura un elemento central de la práctica docente en su función de transmisión o enseñanza. Esto es la relación docente por su misma naturaleza contiene elementos para reconfigurar la profesión y su práctica profesional puesto que presupone formas distintas de vivir la profesión, vía la práctica de la docencia.

## REFERENCIAS

ACOSTA, A. S. *El soborno de los incentivos: la academia en Jaque* perspectivas políticas sobre la evaluación de la educación superior. México: UNAM, 2004.

ARCIGA, ZAVALA B. La enseñanza superior como una práctica sociocultural. In: ROMERO RODRIGUEZ, L. (Coord.). *Educación y Ciencias Sociales*. México: Plaza y Valdés; UJAT, 2008. p. 37-68.

- ARCIGA, ZAVALA B. *Elementos para entender la identidad docente en la educación superior: un estudio de caso*. México: Plaza y Valdés; UJAT, 2009
- BARNETT, R. Supercomplexity and the Curriculum. *Studies in Higher Education*, Routledge UK, v. 25, n. 3, p. 255-265, 2000.
- BARTLETT, S.; BURTON, D. *Introduction to education studies*. London: Paul Chapman, 2001.
- BOURDIEU, P. *The logic of practice*. Cambridge: Polity, 1990.
- CLARK, B. R. *The academic profession: national, disciplinary and institutional settings*. Berkeley, California: University of California Press, 1987
- COMAS-RODRÍGUEZ, O. *Movilidad académica y efectos no previstos de los estímulos económicos durante el periodo de modernización educativa: el caso*. México: UAM; ANUIES, 2003.
- COUSO, D. La comunidad de aprendizaje profesional. In: GERARDO, P.; ADURIS BRAVO, A. (Ed.). *Pensamiento y conocimiento de los profesores*. Bogota: Nomos, 2005. p. 79-100.
- COWEN, R. Performativity, post-modernity and the university. *Comparative Education*, Tylor & Francis, UK , v. 32, n. 2, p. 245-258, 1996.
- CHAPATO, Maria Elena; ERROBIDART, Nalia. *Hacerse docente: las construcciones identitarias de los profesores en sus inserciones laborales*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2008.
- CHIU, A. *Sociología de la identidad*. México: Porrúa; UAM/Iztapalapa, 2002.
- DARLING-HAMMOND, L. et al. *A license to teach: buldding a profesion for 21st century schools*. Boulder: Westview, 1995.
- DE-IBARROLA, M. La evaluación del trabajo académico desde la perspectiva del desarrollo sui generis de la educación superior. *Perfiles Educativos*, México, p. 7-11, 1991.

- DE VRIES, Y.; DOUWE, B. Teachers conceptions of education: a practical knowledge perspective on good teaching. *Interchange*, Kluwer Academic Publishers, Netherlands, v. 30, n. 4, p. 371-397, 1999.
- DIAZ, Y. Organizaciones, psicoanálisis y narcisismo: un enfoque alternativo. In: MONTAÑO, L. (Ed.). *Universidad, organización y sociedad: arreglos y controversias*. México: Porrúa, 2004. p. 429-451.
- FOLLARI, R. Formación de formadores: contradicciones de la práctica docente. *Perfiles Educativos*, México, p. 78-80, 1998.
- GARDUÑO, M. et al. *La formación de profesores y profesionales de la educación en la universidad pública mexicana: un marco de referencia conceptual*. México: CIDE/UAEM, 1997.
- GREDIAGA KURI, M. del R. La profesión académica. In: FRÉSAN, M. *Evaluación del desempeño del personal académico*. México: ANUIES, 2000. p. 39-50.
- HALL, S. Introduction: Who Needs 'Identity'? In: HALL, S.; DE GUY, P. (Ed.). *Questions of Cultural Identity*. London: Sage, 1995. p. 1-17.
- HAMILTON, D. The pedagogic paradox: or why no didactics in England? *Pedagogy, Culture & Society*, Routledge, UK, v. 7, n. 1, p. 135-152, 1999.
- HARRIS, S. Rethinking academic identities in neo-liberal times. *Teaching in Higher Education*, Routledge, UK, v. 10, n. 4, p. 421-433, 2005.
- HENKEL, M. *Academic identities and policy change in higher education*. London: J. Kingsley, 2000.
- JURIST, Elliot. *Beyond Hegel and Nietzsche: Philosophy, culture and agency*. MIT Press. U.S.A. 2002,
- LANGFORD, G. Teaching and the Idea of a social practice. In: CARR, W. (Ed.). *Quality in teaching: arguments for a reflective profession*. London: Falmer, 1989. p. 21-34.
- MACE, J.; LAMBROPOULOS, H.; KARADJIA, E. Markets, values and education. In: CONFERENCE EDUCATION FOR SOCIAL DEMOCRACIES, 2000, London. *Anais...* London: Institute of Education/University of London, 2000.

MACINTYRE, A. *After virtue*. London: Duckworth, 2002.

MARCELO, C. Investigación sobre el conocimiento de los profesores de aprender a enseñar: una revisión personal. In: GERARDO, P.; ADURIS BRAVO, A. (Ed.). *Pensamiento y conocimiento de los profesores*. Bogotá: Nomos, 2005. p. 47-62.

MONTAÑO, L. Los nuevos desafíos de la docencia: hacia la construcción -siempre inacabada- de la universidad. In: BARBA ÁLVAREZ, A.; MONTAÑO HIROSE, L. (Ed.). *Universidad, organización y sociedad: arreglos y controversias*. México: Porrúa, 2001. p. 105-132.

MORENO, M. Pensamiento del profesor: evolución y estado actual de las investigaciones. In: GERARDO, P.; ADURIS BRAVO, A. (Ed.). *Pensamiento y conocimiento de los profesores*. Bogotá: Nomos, 2005. p. 63-80.

PEDERSEN, O. *The first universities*. Cambridge: University of Cambridge, 1997.

PERAFANE, G. La investigación acerca de los procesos de pensamiento de los docentes: orígenes y desarrollo. In: GERARDO, P.; ADURIS BRAVO, A. (Ed.). *Pensamiento y conocimiento de los profesores*. Bogotá: Nomos, 2005. p. 15-31.

SAMUELOWITZ, J. D.; BAIN, K. Revising academics' beliefs about reaching and learning. *Higher Education*, Netherlands, n. 41, p. 299-325, 2001.

TIERNEY, W. G. Cultural disintegration and the decline of engaged intellectual: the transformation of academic work. *Discourse: Studies in the cultural politics of education*, UK, v. 24, n. 3, p. 371-383, 2003.

TIERNEY, W.G. Academic work and institutional culture: constructing knowledge. *The Review of Higher Education*, The Johns Hopkins University Press U.S.A, v. 14, n. 2, p. 199-216, 1991.

TIGELAAR, D. et al. The development and validation of a Framework for teaching competencies in higher education. *Higher Education*, Netherlands, n. 48, p. 253-268, 2004.

- VÄLIMMAA, J. Culture and identity in higher education research. *Higher Education*, Netherlands, n. 36, p. 119-138, 1998.
- VILLAR, L. Pensamiento de los profesores. In: GERARDO, P.; ADURIS BRAVO, A. (Ed.). *Pensamiento y conocimiento de los profesores*. Bogota: Nomos, 2005. p. 33-46.
- VILLASEÑOR, G. *La Identidad en la Educación Superior en México*. México: UNAM/UAM/UAQ, 1997.
- WRINGE, C. Teaching learning and disipleship: education beyond knowledge transfer. *Journal of Philosophy of Education*, Blackwell, Oxford, UK, v. 43, n. 2, p. 239-251, 2009.

## Practice, agency and identity of teaching in higher education in tabasco (a case study)

### Abstract

The dynamic of constant change is a characteristic of contemporary higher education. This process involves many factors ranging from education policies that guide and lead to flexible curriculum, competency programs, student-centered learning, economic productivity stimulus programs and tutorial programs to the use that the new technologies bring. These are the contexts and the conditions that make it increasingly necessary to promote opportunities for reflection about the actors in higher education, and in this article use professors as a reference. In this context, it is considered vital that professors perceive themselves so they can consider or reconsider their goals, academic paths and practice, or at least the options they have taken and take in relation to their profession. The purpose of the study is to present data about higher education professors in Tabasco. The data refer to agency, practice and teacher identity and consider: origin of practice and of agency in terms of how these actors made their configuration and the search for meaning and logic with which they were articulated, at the same time in which they define their actions in specific contexts and habitus.

**Keywords:** Higher education. teaching. Identity.

## Prática, agência e identidade da docência da educação superior em tabasco (um estudo de caso)

### Resumo

A dinâmica de mudança constante é uma característica da educação superior contemporânea. Tal processo implica em muitos fatores que vão desde políticas educacionais que orientam e se revertem em currículos flexíveis, programas de competências, aprendizagem centrada nos estudantes, programas de estímulo econômico-productividade e programas de tutoria até a utilização do que as novas tecnologias trazem. Estes são os contextos e as condições que tornam cada vez mais necessário promover oportunidades de reflexão sobre os atores do ensino superior, e neste artigo tomase como referência os professores. Neste contexto, considera-se que é vital os professores perceberem-se a si mesmos, a fim de considerar ou reconsiderar suas metas, caminhos acadêmico e prático ou, pelo menos, as opções que tomaram e tomam em relação à sua profissão. Neste sentido, o presente trabalho tem como objetivo apresentar dados relativos aos professores do ensino superior em Tabasco. Dados que se referem à agência, prática e identidade docente, tendo em conta: origem da prática e da agência em termos de como esses atores fizeram a sua configuração e a busca de sentido e lógica com que foram articulados, ao mesmo tempo em que definem suas ações em contextos específicos e habitus.

**Palavras-chave:** Ensino superior. docência. Identidade.

**Blanca Estela Arciga Zavala**

*Email:* beaz6@hotmail.com

**Mario Enrique Hernández Chirino**

*Email:* marieto68@hotmail.com

**Leticia del Carmen Romero Rodríguez**

*Email:* romerolety@hotmail.com

**Leonel García León**

*Email:* galeon@hotmail.com

**Recebido em:** 7/4/2011

**Versão final recebida em:** 23/10/2011

**Aprovado em:** 31/10/2011