

IDENTIDAD PROFESIONAL DOCENTE COMO RELIGACIÓN

ENTRE EL PENSAMIENTO COMPLEJO Y EL CAMPO EDUCATIVO

Teaching Professional Identity: Conjoining Complex Thinking and the Educational Field

JUAN PABLO ALBADAN VARGAS*

Universidad Distrital FJC, Bogotá, Colombia

jp.albadanv@udistrital.edu.co

Código Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5188-377X>

Resumen

Este artículo presenta reflexiones sobre resultados encontrados en una investigación realizada en 2015-2018. Preocupada por el enajenamiento del espectro educativo, desde sistemas de formación inicial de profesores en Colombia (universitarios) respecto los tejidos sociales envolventes, dinámicas subjetivas, y el desechamiento de correlaciones, relacionamientos y demandas coligadas al entramado social para el que se forman los profesores, centró su atención en develar componentes complejos asociados a estos sistemas; desde el configurar elementos, dimensiones y estructuras curriculares para su modernización y reconfiguración, en Colombia. Gestionada con un método investigativo mixto sobre un muestreo estratificado de 3 poblaciones, profesores en distintos estados temporales de acción y lugar, encuentra resignificaciones asociadas a 3 nichos primarios. El primero, resignificar el espectro educativo en tanto campo que subsume sistemas educativos y es alimentado por sistemas sociales abiertos. El segundo, reconfigurar los sujetos y su posición, como centro del ser y hacer de los sistemas tratados en el campo educativo, en un hábito que asume, mínimamente, siete principios complejos, generando un tercer nicho que religa actos educativos con actos escolares. Concluye con una apuesta de modernización, la Identidad Profesional Docente y sus atributos como categoría organizacional del sistema, elemento actuativo que religa desde el pensamiento complejo los hallazgos encontrados y plantea desafíos a atender por parte de las instancias formativas.

Palabras clave

Formación, profesional, docencia, identidad, educación, sistemas.

Forma sugerida de citar: Albadan, Juan Pablo (2020). Identidad profesional docente como religación entre el pensamiento complejo y el campo educativo. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 29, pp. 127-156.

* PhD. en Pensamiento Complejo. Magister en Educación: Línea de Investigación en Lecto-escritura y Aprendizaje de las Matemáticas. Licenciado en Matemáticas. Profesor de la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital FJC. Asesor de Inclusión Educativa del Programa de Inclusión para la Paz de la Organización Internacional para las Migraciones, Colombia (OIM).

Abstract

This article presents reflections on the results of an investigation carried out during 2015-2018. Its main concern was related with the alienation of the educative spectrum, of initial teacher training in Colombia (collegians) regarding social networking, subjective dynamics and the disposal of correlations, relations and demands of the social framework which teachers are instructed for. It centered its attention in unveiling complex components of such systems, from the constitution of curricular elements, dimensions and structures for its modernization and reconfiguration in Colombia. It was carried out using a mixed method analysis approach on a stratified sampling of 3 different populations, teachers in diverse stages and places of practice; it found new understandings in 3 primary niches. The first one, the discernment of the educational spectrum as a field that subsumes systems of education being fed by open social systems. The second one, reconfiguring the subjects and their position as the center of the being and doing of the related systems of the education field; assuming, at least, seven complex principles, generating a third niche that links education actions to school actions. It concludes with a modernization proposal, the Teacher Professional Identity and its attributes as an organizational category of the system, an action element that relates from complex thinking the findings and raises challenges to be considered by education institutions.

128



Keywords

Training, professional, teaching, identity, education, systems.

Introducción

Entender el ser profesor, desde un marco profesional no casual, ha puesto en la lupa del panorama global la necesidad de estudios que visibilicen el cómo ha sido, cómo es y cómo puede ser la constitución de este. Dentro de los reconocimientos vitales en las últimas décadas, se identifica la carencia de marcos actuativos que superen y enlacen los estudios pedagógicos, didácticos, y disciplinares resignificándose en el marco de lo educativo, más allá de lo escolar. Este fenómeno es el terreno sobre el que se erige el estudio y que busca develar resignificaciones, relacionamientos y configuraciones que han de fundar el ser profesor desde y para un desarrollo profesional docente que responda a las demandas contemporáneas, desde la mirada de la formación inicial.

Para ello, este escrito se dispone en 5 apartados. El primero, introducción y fenómeno de estudio, plantea las tensiones y problemáticas; dando paso al segundo, reconocimientos iniciales, en el que se expone de forma global el estado actual de la cuestión en Colombia. Con ello se abre la tercera sección, exposición del método acogido por la investigación, para el análisis y tejido de resultados. Producto de las tensiones, datos y teorías asociadas se plantea un cuarto componente, en el que se exhibe los 3 nichos conformados por resultados del análisis con las reflexiones coligadas. Este desarrollo se concretiza en un quinto espacio que plantea la Identidad Profesional Docente (IPD) como categoría organizacional

encontrada por el estudio y exhibe conclusiones inscritas a atributos de la IPD para, finalmente, plantear los desafíos primordiales hallados.

La investigación¹ partió del reconocimiento de las siguientes tensiones: 1) El sistema educativo colombiano (desde preescolar hasta la universidad) ejemplifica la exclusión y falta de movilidad social. Tal como manifiestan García *et al.* (2013), se reproduce como un ‘campo de juego inclinado’; 2) Existe falta de comprensión de los sistemas educativos lo que genera un ‘principio de desigualdad residente’. Asumido esto, desde una triada dimensional circundante, se propone concebir estrategias que respondan a tres tareas fundantes según Rivero (1999): a) tareas centrales para superar la creciente pobreza y el logro de un desarrollo incluyente; b) modernizar los sistemas y el ejercicio educativo y c) garantizar la igualdad de oportunidades educativas a los niños y niñas en situación de pobreza; y, 3) Muñoz (2009) plantea que se sabe que “los currículos no han sido diseñados desde las necesidades de los sectores desfavorecidos causando un deterioro de impulso en los aprendizajes, con lo que se mantiene la relación dominio/subordinación en los sistemas educativos” (p. 41).

Con esta base, el estudio, de forma particular, reconoció que lo educativo, desde los sistemas de formación inicial de profesores, presenta dos necesidades vitales que se ponen de relieve al reconocer como ciertas las premisas anteriores. En primer lugar, como expresan Nicolescu (1996) y Morin y Delgado (2016), la formación de los agentes es ajena a la composición social y su recuperación se da en asumir elementos de campos exógenos y de composición y tejido social, es decir, en buscar formaciones ‘inter y transdisciplinares’, propias del campo de la complejidad, por lo que su búsqueda nunca está fuera de tiempo. En segundo lugar, el sistema de formación inicial de profesores se inscribe en sistemas universitarios que, de acuerdo con Didrikson (2004), requieren modernización asociada a bases sociales y culturales identitarias. A lo propio del desarrollo de dimensiones configuradas en diseños curriculares en tanto ‘dimensión social ampliada’, ‘dimensión institucional’ y ‘dimensión didáctico-áulico’ como plantea De Alba (1998). Una propuesta cultural y político-educativa respondiente de lo social y del entorno que constituye al currículo en tanto encuentro de subjetividades, como plantea De Alba (2015), refiere “rasgos nodales de la identidad del currículum y de las instituciones con las que éste tenga lazos de pertenencia, como el Estado, la Nación, la Iglesia, la clase social, el barrio, la comunidad, la etnia, etc.” (p. 196). Resultado de estas dos insuficiencias, el estudio se enmarcó en el pensamiento complejo y se propuso develar componentes complejos insertos en los sistemas de formación inicial de profesores en Colombia,



para dar cuenta de desafíos y nodos que permitan reconfigurar los mismos. Pues la problemática manifiesta invisibiliza el sentido y función del campo educativo y su papel transformador de realidades complejas en un escenario social.

Reconocimientos iniciales

Desde la existencia de mundo acontece la educación. Comprendida, de acuerdo con León (2007) como revelación de constantes evolutivas de aprendizaje que toman forma en y por los actos relationales entre sujetos y colectivos, se concibe desde una necesidad de supervivencia cultural. En consecuencia, su ocurrencia trasciende, de lejos, lo caracterizado como escuela o lo escolar. Aun con esta realidad, en la cotidianidad persiste la tendencia de nominar con un alto grado de sinonimia, educación como escuela. Por ende, la formación de profesores es restringida a una comprensión, en el imaginario colectivo, que la asume en tanto actos de enseñanza/aprendizaje de forma exclusiva, por consiguiente, reduce los actos educativos a actos escolares.

En este escenario, las investigaciones de León *et al.* (2013) permiten entrever tendencias que, aun cuando asumen declaración formal de reconocimiento y necesidad de lo educativo, mantienen organizaciones curriculares fragmentadas que ocupan la reducción manifiesta y un peso disciplinar y de formación en conocimientos a transmitir en la escuela, como notan al decir que 25 currículos estudiados se soportan como sigue: 39,07% de formación disciplinar, 21,47% formación pedagógica, 5,48% a práctica y 5,4% a la investigación. Realidad que está en línea con el panorama iberoamericano, como muestran los estudios de Gil (2015, 2016); García *et al.* (2013); Marcelo y Vaillant (2009), Tardif (2004), entre otros.

Para el caso colombiano, se tiene además un reconocimiento en el que su comportamiento histórico ha contado con dos escenarios macros: El primero de ellos: comprender el ser profesor en tanto capacitación, procedente entre 1822 y 1960; el segundo: la comprensión del profesor en tanto devenir (alcance de profesionalidad), que procede desde la década de los 60 hasta la fecha. En suma, esto comulga con lo propuesto por Zambrano (citado en Gil, 2015) al enunciar que “la formación como capacidad es la que hace referencia a los conocimientos adquiridos, mientras la formación como devenir es la afectación de ese conocimiento a nuestro ser como personas” (p. 152).

Del método de la investigación

La investigación se cobijó en un método mixto según se propone en Creswell & Plano (2011), por lo que lo presentado en los siguientes apartados refiere encuentros entre las sentencias de los actores, desde un análisis cuanti-cualitativo, entramado con constructos teóricos y sus respectivas resignificaciones. Para la elaboración de este tejido se acudió a la construcción de instrumentos, de acuerdo con el marco referencial de la investigación macro, asumiendo tres bloques, con sus respectivas categorías y subcategorías (Tabla 1).

Tabla 1
Bloques y categorías de la investigación

BLOQUE	Categoría de análisis	Subcategorías aludidas
1	Creencias sobre el ser y el saber del profesor	Lo que debe ser el profesor
		Lo que no debe ser el profesor
		Lo que requiere saber el profesor
		Lo que no requiere saber el profesor
2	Eficacia y eficiencia de la influencia recibida por el diseño curricular en la formación inicial de profesores	Grado de influencia del diseño curricular y la formación inicial recibida para un buen desempeño de la profesión en diversas instancias de realización
		Percepciones de alcances que se tiene desde el ser profesor y desde el diseño curricular en la formación inicial
		Demandas a los diseños curriculares. Necesidades desde la visión retrospectiva de lo recibido vs. lo vivenciado
3	Sentido del ser profesor desde nociones de subgrupos y percepciones elaboradas	Sentido desde el cómo soy
		Sentido desde el cómo me ven
	Autoimagen y evolución	Sentido desde el cómo son
		Autopercepción de cambio e imagen actual respecto del tiempo de experiencia

Fuente: Elaboración propia

131


La obtención de datos se forjó a través de un muestreo aleatorio estratificado que arrojó necesidad de aplicación de instrumentos a 131 profesores en ejercicio de 10 Entidades Territoriales Certificadas (ETC)² en Colombia, sostenidos desde la vinculación administrativa de sectores públicos. Asimismo, aplicación a 77 profesores en formación (PEF) de 5

universidades ubicadas en 4 ETC. La muestra total de la primera aplicación reconoció dos estratos propios, por efecto normativo (los pertenecientes al decreto 1278 y los pertenecientes al decreto 2277). Se corrió el modelo con una población total de 27180 profesores en ejercicio. Para el total de cada estrato se obtuvo: Decreto 1278, 64 instrumentos a aplicar y, Decreto 2277, 67 instrumentos a aplicar. Por su parte, para el análisis de los datos, se hizo uso de análisis de varianza, análisis clúster y análisis desde factores de correlación y la triangulación de teorías e información recabada por medio de entrevistas semiestructuradas.

Resultados y discusión

132


Realizado el levantamiento de datos y el trabajo en campo, los resultados de la investigación, reconocimientos de las voces de los actores, ha permitido configurar tres nichos vitales para la comprensión de variables complejas que han de ser recuperadas y religadas en los sistemas de formación inicial de profesores y que se muestran a continuación.

Nicho 1: Resignificación del espectro educativo en tanto campo educativo, dominio precursor

El estudio logró comprender como dominio precursor del sistema formación de profesores a la educación. Los actores han logrado consolidar esta claridad, pues entienden que el aprendizaje no siempre está ligado a actos de enseñanza concebidos, diseñados y previstos con anterioridad temporal. Esto es lo que Morin (2011) plantea cuando alude a Rousseau en su discurso en *el Émile*: “cuando el educador dice refiriéndose a su alumno: ‘Quiero enseñarle a vivir’. La fórmula es excesiva, pues solo se puede ayudar a aprender a vivir, a vivir se aprende a través de las propias experiencias...” (p. 135).

Comprendiendo con ello que, si bien existe una liga importante entre enseñanza y aprendizaje, su coexistencia es relativa del y al sujeto y situación particular, por tanto, no están atadas, en exclusividad, a manera de principio de causa (enseñar) y efecto (aprender). Al poner de relieve esta distinción se logra viabilizar su existencia contigua y separada. Cada uno, y los dos como unidad, son parte y todo dentro de un sistema. Para García (2006) un sistema “designa todo conjunto organizado que tiene propiedades, como totalidad, que no resultan aditivamente de las propiedades de los elementos constituyentes. La organización del sistema es el conjunto de relaciones entre los elementos, incluyendo las relacio-

nes entre las relaciones” (p. 181). La noción de sistema es vital, como se muestra, en tanto supera la estaticidad de los componentes y figura su alimentación desde lo relacional e interaccional de las partes, con lo que se constituyen nodos que resignifican y se constituyen como más que la unión de partes.

Se manifiesta aquí un principio relacional no dicotómico, en el que se revela conexión de diversidad desde la experiencia pues, conforme Jiménez y Valle (2017), “todo saber se funda en un mundo previo de experiencias vividas, donde lo vivido no se reduce a la satisfacción de necesidades, ni tampoco a la inclusión de un orden simbólico...” (p. 37). Así, para León (2007) “la educación es un proceso humano y cultural complejo [...] para lo cual cada particularidad tiene sentido por su vinculación e interdependencia con los demás y con el conjunto” (p. 596) que se inscribe en sistemas abiertos³ asociados a la noción de campo. Para Pupo (2014) esta necesidad se sustenta pues “el sentido cultural, cósmico y constructivista, propio del pensar complejo brilla por su ausencia” (p. 17)

Esta nueva religación, que se encuentra al analizar las voces de los protagonistas en sus dinámicas cotidianas, hace visible una nueva liga entre lo propio del pensamiento complejo y el estudio de los campos y sistemas. Para Bourdieu y Wacquant (2005) “pensar en términos de campo es pensar *relacionalmente* (1982a, pp. 41-42). El modo relacional (en lugar del más estrechamente “estructuralista”) de pensar, como lo demostró Cassirer (1923) en *Substanzbegriff und Funktionsbegriff*, es el sello de la ciencia moderna” (p. 149). De igual forma, traduce ello al expresar el carácter relacional —no interaccional o intersubjetivo— entre agentes. Es decir, siguiendo a Marx (plantean los autores), que las relaciones se dan independiente de la individualidad de las conciencias y las voluntades. Entonces, la idea de campo es caracterizable, meramente, en función de sus sistemas constitutivos, sus relaciones, sus agentes (e independiente de ellos). En consecuencia, se define por su particularidad, es decir, por condiciones que le son propias sólo a él y también por las relaciones que se dan entre las distintas posiciones de este.

En consecuencia, como bien lo resume Gil (2016), el campo es concebido como “Un sistema de relaciones que delimitan un área específica de actividad y de conocimiento, siempre dinámico y en permanente movimiento” (pp. 114-115) y es asociante con la noción de *habitus* y su resignificación desde esfuerzos ‘trans-relacionales’, de acuerdo con Piaget y García (1982), logrando modificabilidad en la estructuración de las estructuras, que son en sí mismas, estructurantes. Como exhibe Bourdieu (1991) “Los acondicionamientos asociados a una clase particular



de condiciones de existencia [...] sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas para funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones" (p. 2) pueden plantear una distancia del principio sujeto-objeto y sus relacionamientos, pues lo alude desde un principio de dominación en su desarrollo. En la investigación se determina que esta fractura es solucionable y ha de ser tratada en la resignificación aquí propuesta, pues como plantea Martínez (2017) ella es producto de un enajenamiento asociante de lo sustantivo *vs.* lo explicativo del conjunto, como se muestra a continuación:

Hemos señalado que el concepto de *habitus* es un intento de romper con dualidades clásicas de la teoría social, como objetivismo-subjetivismo, o de la investigación sociológica, como "cuanti-cuali". En su intento de superar el dualismo objetivismo-subjetivismo, parece que el proyecto bourdiano terminada escorándose del lado del objetivismo, en tanto que el *habitus* es producido por la posición social del agente (p. 12).

Además, el autor responde a las acusaciones de un exceso de objetivismo y determinismo del campo y el *habitus*. Pues plantea que éstas son remediadas, al comprender:

En cuanto a la acusación de determinismo, Swartz (1997, pp. 216-7) señala que debemos tener en cuenta que el modelo de explicación de Bourdieu nos dice, como ya hemos señalado, que $[(habitus)(capital)] + \text{campo} = \text{práctica}$ (Bourdieu 1991b, p. 99), por lo que los comportamientos producidos por un *habitus* también dependerán del funcionamiento del campo (pp. 8-9).

En suma, la relación construida entre la categoría *habitus* y lo propio de principios del pensamiento complejo, es consistente al asumir que la acción y entendimiento del agente, el campo y la práctica, van más allá de las comprensiones de situaciones particulares o de la suma de estas en estados causales de lo intra más lo inter, productor de lo trans; pues en su sentido más profundo ha resignificado cada una de ellas y ha obligado a observar el campo en la totalidad de su tejido y no en la particularidad de los puntos del telar, sino en lo relacional del punto con el todo y su conectividad con los demás puntos.

Con estas bases la resignificación elaborada en la investigación permite establecer una comprensión de campo educativo como aquel en el que se intenciona, como atractor de la acción, el acompañamiento de otros en sus experiencias de aprendizaje (siendo el aprendizaje una experiencia en sí mismo), causando una recursión que permite vivenciar

experiencias de aprendizaje en mí. Funciona como tejido medular que alimenta y permea todo sistema que configure saberes propios y no propios, que busque generar, hacer más o menos comprensivas, relaciones de aprendizaje, no de reproducción de conocimiento (desde la comprensión analítica) exclusivamente. En este campo se asume el sistema educativo, como muestra Mockus (1995), al expresarlo “[...] como un sistema de circulación del conocimiento, como una gran red que permite que los conocimientos circulen y lleguen a donde provoquen cambios, que no por ser locales dejen de ser sustantivos” (p. 11).

Nicho 2: Repositionamiento del sujeto y principios complejos en el campo educativo

El logro de lo presupuestado en el nicho 1 implica la aceptación y puesta en escena de siete principios del pensamiento complejo que componen su red. Sin ellos, el intento de desarrollo del campo educativo es un esfuerzo fútil. En tal sentido, el estudio encuentra que la composición del campo educativo se da al vincular diversos sistemas (el escolar, el educativo, el organizacional, el social, el cultural, el político y el económico, entre otros) y su interacción en diversos órdenes, en otras palabras, un principio sistémico.

135



En este principio sistémico, la recuperación de actuación en, para y desde el sujeto formado, es decir, desde los actores vinculados a la experiencia ser profesor. Este hecho juega con la dilución de la dicotomía entre sujeto y objeto, esto es, para Morin (2002), un principio de reintroducción cognosciente que implica “devolver el protagonismo a aquel que había sido excluido por un objetivismo epistemológico ciego. Hay que reintroducir el papel del sujeto observador [...]” (p. 32). Al tener una interconectividad entre relaciones y componentes se reconoce que cualquier fluctuación y/o perturbación de uno de ellos actúa y retroactúa sobre los demás y sobre sí mismo generando nuevas emergencias en el campo, el principio de retroactividad. De igual forma, Obando *et al.* (2018) manifiestan que este proceso complejo se suscribe en la percepción enlazada con la acción epistemológica pues “De la relación creada en el proceso de observación, el sujeto cognosciente tiene que despojarse de su subjetividad para adueñarse de las cualidades propia del objeto” (p. 95)

Esto significa que hay premisas de autonomía que están en igualdad de condiciones que unas premisas de interdependencia y que se dan en un bucle de recursividad. Emitido e inmerso en las interconexiones anteriores, lo educativo se inscribe en estados culturales particulares y

generales en los que, tal como plantea León (2007), se reconoce que “La educación lo hace cultura. El hombre se hace y se educa con el hombre, como el hierro se afila con el hierro” (p. 597) por lo que se guarda la autosemejanza como particularidad de los componentes y sistemas allí asociados. Para Morin (1999), esto es comprender que “el todo está en cierto modo incluido (engramado) en la parte que está incluida en el todo. La organización compleja del todo (*holos*) necesita la inscripción (engrama) del todo (holograma) en cada una de sus partes que sin embargo son singulares” (p. 113), es decir, un principio hologramático. Principio que comulga, además, a la noción de acción colectiva, como lo notan Simbán *et al.* (2018), pues esta interdependencia concibe:

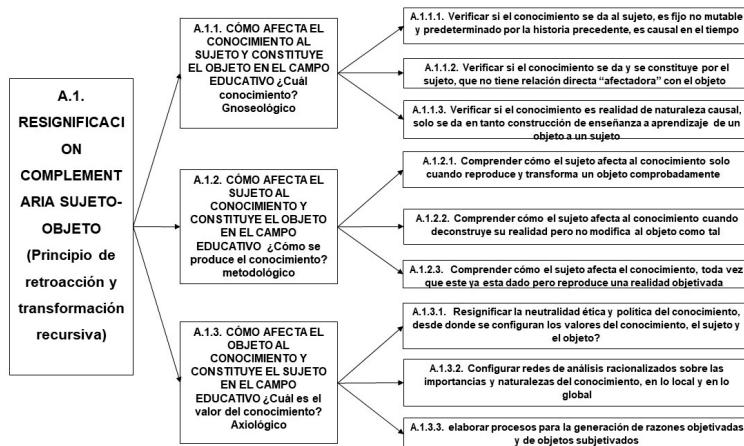
Ese conjunto de creencias y sentimientos comunes permiten desarrollar una acción colectiva, aquella que compromete al individuo a actuar de acuerdo a normas establecidas, Durkheim reconoce los centros educativos como acciones colectivas, los describe como escenarios de integración... (p. 91).

Además, estas declaraciones comprenden que lo educativo como campo, involucra el reconocimiento de la actuación desde nociones del principio auto-eco-organizacional. Al decir de Morin (1979), éste, interpretado desde el *Auto* y el *Oikos*, significa que se efectúa sobre una base organizacional compleja “a la vez de oposición/distinción y de implicación/interacción, de alteridad y de unidad” (p. 66). Lo que explicado por Soto (1999) implica “que estas nociones no pueden ser pensadas ni tratadas de modo totalmente independiente la una de la otra” (p. 69). Finalmente, la complementariedad requerida en lo precedente demanda mecanismos de movilización que garanticen lo construido. De esta forma, para Morin (2002) se reconoce una “asociación compleja (complementaria/concurrente/antagonista) de instancias, conjuntamente necesarias, para la existencia y el desarrollo de un fenómeno organizado” (p. 31) lo que significa, el involucramiento en y del principio dialógico.

Estas bases, permiten establecer que desde lo educativo en tanto acción, significado, sentido y construcción fenoménica compleja, en tanto campo, se han de asociar los principios mencionados a estructuras de saber que relacionan las partes y el todo en la completitud y la diferencia propia entre cada sujeto y cada colectivo, guardando relación autosemejante, como se concibe a continuación.

Respecto de los principios de retroacción y transformación recursiva (figura 1), tenemos:

Figura 1
Resignificación desde los principios de retroacción
y transformación recursiva

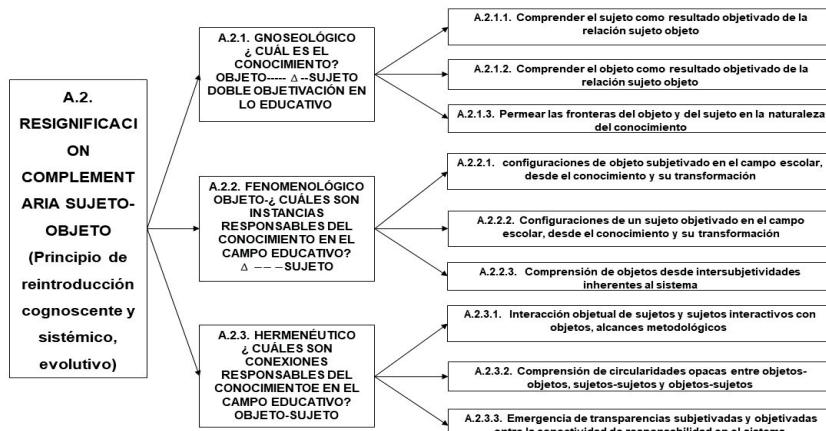


Fuente: Elaboración propia

137

Dada la evolución que ha tenido el desarrollo de sujeto y objeto en el devenir histórico del campo educativo, tenemos las siguientes puntuaciones que toman fuerza en el principio de reintroducción cognosciente y sistémico (figura 2).

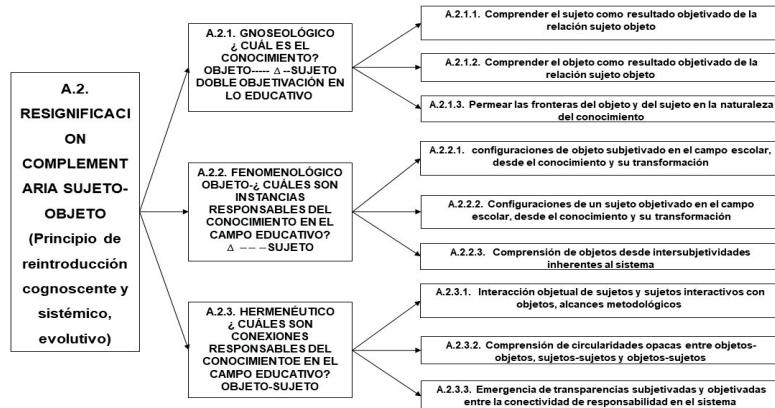
Figura 2
Resignificación desde los principios de reintroducción cognosciente y sistémico, evolutivo



Fuente: Elaboración propia

En tercer lugar, contamos con los procesos propios de lo dialógico y lo auto-eco-organizacional desde la composición sujeto y objeto, en tanto individuo y cultura, en tanto la parte y el todo, y sus relaciones para la resignificación (figura 3).

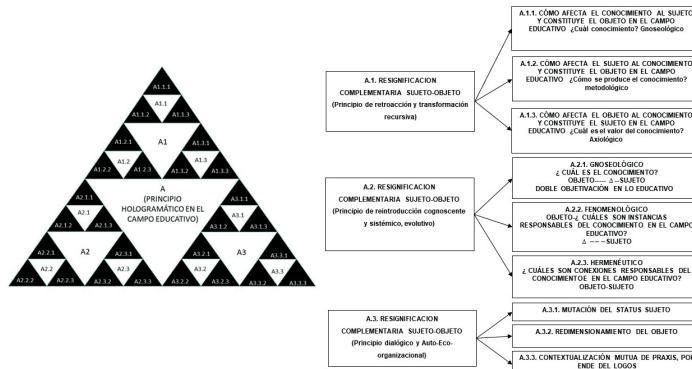
Figura 3
Resignificación desde los principios dialógico y auto-eco-organizacional



Fuente: Elaboración propia

En suma, 7 principios de complejidad como configuradores relationales generadores de y en el campo educativo que centran la atención en que el motor configurativo de tales se da en el aprendizaje y las actuaciones (acciones y estructuras) del sujeto (figura 4).

Figura 4
Resignificación desde los 7 principios del pensamiento complejo



Fuente: Elaboración propia

Nicho 3: Religación de actos educativos y actos escolares (el cambio de las didácticas)

Estas bases y configuraciones dan paso a la constitución y religación de los actos, educativos y escolares. Acto educativo y acto escolar son vehículos de manifestación del campo educativo. Estos tienen íntimas relaciones, ambos configuran entramados complejos y suponen una estructura relacional, es decir, presentan convergencias de significado, pero, a su vez, son eminentemente diferentes en alcance, naturaleza, interacciones, intenciones y ocurrencia, lo que se traduce en divergencias de sentido.

Los actos escolares se conciben desde la institucionalización de espacios destinados para el aprendizaje como noción de transmisión pre-dispuesta, esto es, resultado de actos de enseñanza previamente diseñados (binomio enseñanza/aprendizaje). En consecuencia, ocurren en la vivencia simulada, no natural, del mundo y la disposición de roles específicos limitando la interacción a lo que Brown *et al.* (1989) denominan como ‘prácticas artificiales o sucedáneas’ entre sujetos predeterminados; por lo que su intención insiste en iterar significados que explican —recrean— cultura, pero no la edifican constitutivamente. Por demás, se constituyen desde la construcción de una racionalidad reinante (sea cual sea esta) y prioriza el decantamiento de la ciencia regulatoria y disciplinar que corresponda. Planteando, en algunos casos, su naturaleza ‘inter-relacional’ conforme indican Piaget y García (1982).

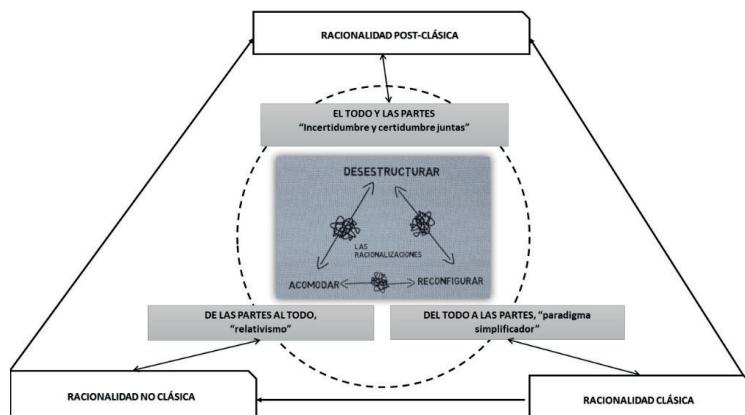
Por su parte, los actos educativos se fundan sobre el principio de aprendizaje como noción de evolución dinámica, cambiante y autónoma, y, por tanto, ocurren en la vivencia natural del mundo que no dispone de asignación obligada de roles. Tiene un alcance reflexivo de toma de conciencia consciente entre los habitantes de ese mundo y en el enajenarse del estado natural para reflexionar (poner su mundo entre paréntesis, el *epojé*) siguiendo a Husserl (1907), por lo que su intención está en construcción de tejido social que configura cultura. No se encuentra en las patologías de la razón, no se supedita a concepciones de ciencia regulatoria y disciplinar, sino a la noción de conocimiento como sinergia de saberes construidos y deconstruidos por sujetos y colectivos. En suma, acto educativo es todo aquel que provee experiencias de potencialización del aprendizaje del otro y del sí mismo y, como muestran Piaget y García (1982), evidencia su naturaleza ‘trans-relacional’.

Las religaciones encontradas previamente ubican las acciones formativas ‘formar profesores’ desde un principio de subjetividad de/en el sujeto y, desde el desechamiento de un código binario, lo que se corresponde con la desestructuración, resignificación y acomodación de la

razón, sus rationalidades y sus rationalizaciones (figura 5). Entendidas, según Morin (1979), como:

- La razón como “un método de conocimiento fundado... empleado para resolver problemas planteados al espíritu”.
- La rationalidad como “el establecimiento de una adecuación entre una coherencia lógica (descriptiva, explicativa) y una realidad empírica”
- La rationalización como “la construcción de una visión coherente, totalizante, del universo a partir de datos parciales, de una visión parcial, o de un principio único” (p. 293).

Figura 5
Relaciones y desestructuración entre rationalizaciones



Fuente: Elaboración propia

Estos enlaces, según Costa (2006), instauran la comprensión del “saber tal como lo presenta el análisis reflexivo y el saber científico, un saber pre-tético que está presupuesto por ello y que se hará patente a través de una perspectiva diferente que separe cualitativamente al dualismo tradicional” (p. 4). Asimismo, conjugan un marco didáctico lógico que impulsa los vehículos de manifestación del campo educativo y funcionan como dispositivos metodológicos que activan su reconfiguración. En consecuencia, la didáctica entiende su codependencia de la noción de ciencia, pero la asume desde prácticas de constitución que han realizado sus sujetos y colectivos (lo educativo).

Con lo dicho debe cambiarse la forma de comprender la didáctica en tanto sistema de estudio de técnicas de enseñanza y seguimien-

to de aprendizajes de una ciencia, para reconocerse como sistema que se preocupa por develar que el tratamiento de una ciencia en particular implica visibilizar el lugar desde el que la misma es tratada y que este conocimiento hace parte fundamental del conocimiento del profesor. Ello incluye contemplar componentes como su historicidad, su configuración epistémica, su emergencia social, su capacidad regulatoria, su infusión ideológica, su fenomenología cultural, su disposición cronológica, su actividad, su implicación geográfica o, la conjunción de diversas fuentes de tratamientos. Merleau-Ponty (1985) enmarca ello en la perspectiva ‘ser-en-el-mundo’. Por lo que la didáctica asume la búsqueda y tratamiento desde la coexistencia de la ‘experiencia’, en tanto pragmática del ser y el conocimiento desde lo objetivo, en tanto teoría del ser. Es decir, en un espectro de carácter praxeológico.

En estos espacios de emergencia y resignificación aparecen las praxeologías que, según Chevallard (1999) y Bosch y Gascón (2004), son entendidas como las actividades profesionales ligadas a las tareas del ser profesor y su práctica profesional. En aquel lugar, ostensible o no, se conjugan de forma indisoluble dos niveles. Por un lado, el nivel de la práctica, *praxis*, asociado a los elementos base: las tareas y las técnicas, referidos al conjunto de procedimientos que dotan de sentido al saber cómo y el saber hacer. Por el otro, el razonamiento sobre la práctica, *logos*, en el que se circunscriben otros dos elementos: tecnología y teoría, referidos a construcciones discursivas que justifican y validan la técnica.

Las praxeologías residen en el espectro de movimiento de procesos diferenciados, según el alcance de estudio que se tenga. Para Lucas (2010) esto significa considerar la existencia de Praxeologías Puntuales (PP) que implican unicidad en la tarea y unicidad en la cuestión, presentación de hechos. Las Praxeologías Locales (PL) que significan integración de diversas PP, composición de un cuerpo temático. Y, las praxeologías regionales (PR) que manifiestan integración de diversas PL de manera articulada.

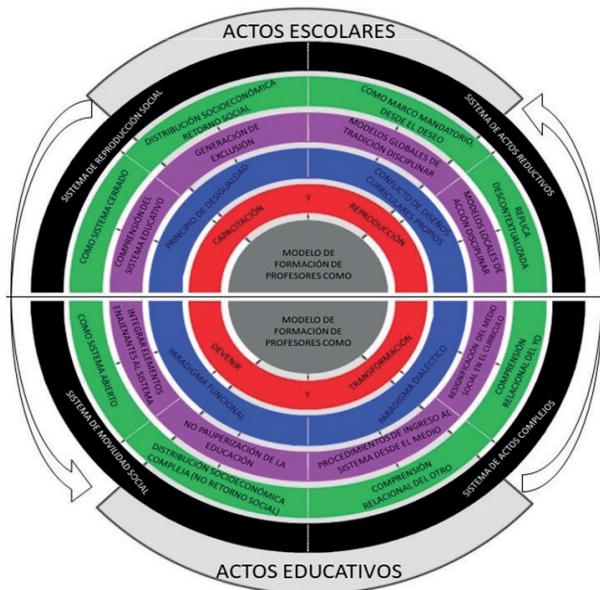
Asumidas estas existencias, se presenta el requerimiento de considerar la PL como unidad mínima básica de análisis para la configuración de una organización didáctica, asumiendo dos principios base, según indican Bosch y Gascón (2004): El primero que la unidad indivisible se constituye en el encuentro de codeterminación entre la organización didáctica como proceso (praxeología regional) y el objeto disciplinar como producto (praxeología local); el segundo, que “los fenómenos de transposición didáctica están en el corazón de todo problema didáctico” (p. 20). Además, se ha de considerar como condiciones elementales para la formación de profesores las propuestas por Ball y Cohen (1999): apren-



der a contextualizar; a adecuar; a perfeccionar continuamente su hacer; a generar dinámicas alternativas de enseñanza y; a comprender significaciones diversas de aprendizaje.

Asimismo, Vezub (2007) identifica el foco de la formación de profesores desde cuatro problemáticas generatrices, a saber “la organización institucional y la regulación de la formación; los aspectos curriculares; los modelos y enfoques de formación y; los formadores, los profesores de formación docente” (p.6). Estos desarrollos demandan una organización que englobe las praxeologías y viva en codeterminación indisoluble entre objeto y sentido de éste, emergiendo así la organización didáctica como saber institucionalizado, por medio de sistematizaciones mutables, del conocimiento adquirido. Finalmente, dado que todo acto escolar es (ha de ser) un acto educativo si recupera y acentúa su dinamismo, pero no todo acto educativo es un acto escolar, como se ha mostrado. La resignificación del sistema y comprensión del campo hace necesario coligárselas desde la mirada de los modelos formativos y perspectivas asociadas e involucrar diseños que permitan la movilización entre los diversos estados planteados, junto con el desarrollo de las praxeologías trabajadas en un esquema global (figura 6).

Figura 6
Religaciones entre actos, perspectivas
y modelos para la formación de profesores



Fuente: Elaboración propia

La apuesta de modernización: Religar desde la acción de la identidad profesional docente

En línea con lo declarado, resultado de las religaciones y reflexiones encontradas en la investigación, se ha de considerar que la formación inicial de profesores responde a la generación de condiciones elementales para ser y para aprender en y desde la actuación del sujeto formado y del sujeto formador, por ende de su colectivo (comunidad de práctica circunscrita). En este sentido, emerge la identidad, particularmente la Identidad Profesional Docente (IPD), como categoría organizacional de las acciones que se desarrollen en el sistema formación inicial de profesores y, por tanto, en el campo educativo.

Las configuraciones generadas en las reflexiones precedentes asumen la no interlocución constante con el medio e impacto social que genera su desarrollo. Pues el campo ha sido constituido, primariamente, desde una de dos perspectivas de estudio de las representaciones sociales que son aceptadas a su vez, como espectro de movimiento del modelo de formación inicial de profesores.

En primer lugar, la representación social que asume la formación de profesores en búsqueda de que sus actores y acciones forjen un rompimiento de la dependencia de los resultados socioeconómicos de una cohorte de individuos con respecto a la de sus padres, caracterización acuñada por Azevedo y Bouillon (2010). Esto es un modelo de movilidad social que comprende mutabilidad; un carácter relacional, interaccional e interdependiente; al decir de Morin (1994) una perspectiva compleja que comprenda que el profesor se forma (actúa) desde incertidumbre y certidumbre como complementos.

En segundo lugar, la representación social que sugiere la formación de profesores en búsqueda de que sus actores/acciones subsuman los sujetos a la dominación cultural, desde una distribución asimétrica de posiciones de poder existentes, como lo manifiestan Bourdieu y Passeron (2003). Lo que es en sí mismo, un modelo de reproducción social que implica una formación que considera la realidad como estática; inmutable; compuesta de dicotomías, por tanto, su sentido es el de transmitir modelos predeterminados únicos y excluyentes.

En respuesta a la dicotomía generada por los modelos, se propone una religación de las dos formas de representación social, como se ha mostrado en el nicho 3. En este sentido, es necesario contemplar que el modelo de movilidad social conforme lo presentan Romero *et al.* (2006) se entiende como sistema de “relaciones efectivas que determinan las for-



mas particulares de ser, producir, interactuar y proyectarse en los ámbitos familiar, comunitario, laboral y ciudadano” (p. 11), ha de estar en una convivencia armónica con disposiciones propias del sistema escolar y sus resignificaciones, es decir, con el modelo de reproducción social. Esta propuesta genera la emergencia de la Identidad Profesional como categoría organizacional de la formación inicial de profesores en respuesta de los tejidos sociales.

La noción de identidad, *grosso modo*, ha sufrido multiplicidad de comprensiones y de significaciones conforme el tejido social se constituye y se impone en una determinada sociedad y una determinada cultura. A propósito de ello, Altamirano (citado en Arias, 2017) identifica el uso del término, desde lo sociológico, a finales del siglo XX; asimismo, nos provee dos referentes para su comprensión consonante con la idea de fuentes de naturaleza, siendo estas “los esencialistas, para quienes la identidad sale de una naturaleza idéntica compartida, y los construccionistas, quienes consideran que esta se construye artificialmente en la interacción social” (p.15).

Aun cuando existe esta bifurcación, a la identidad en el campo educativo se le ha ubicado, por lo general, en la primera fuente, sin lugar a duda o a discusión alguna. En consecuencia, no se goza de un diseño de alternancia que permita pasar del estado estático (esencialista) a la comprensión de estados dinámicos (construccionista), más aún a una configuración no dicotómica que sea relacionamiento de las dos fuentes.

Por tales razones es común hablar del discurso de identidad de y en la profesión docente con el manifiesto de tensión de la réplica brindada en el comportamiento del esencialismo. Aun así, los trabajos de Gysling (1992); Cattonar (2001); Lasky (2005); Vezub (2007) y; Marcelo y Vailant (2009), entre otros, han mostrado con éxito la importancia de este concepto en el campo de la profesión docente y el cómo ella se encuentra en el marco de estados dinámicos que se co-construyen entre la sinergia de los sujetos.

Con esta base, es importante considerar nuevas perspectivas para estos estados. Al respecto, Arias (2017) realiza un marco referencial, sucido pero elaborado, de esta noción y muestra dimensiones de comprensión de la noción de identidad, lo suficientemente separadas e interdependientes dentro de las que se cuentan:

- La noción de identidad, en términos generales, se podría entender como la imagen autorreferente que cada quien tiene de sí.
- La identidad no es posible captarla como un núcleo fijo y pre-determinado que tipifica a los sujetos, no es una representación

del yo estable e imperecedera que trasciende la historia y que se invoca desde una supuesta coherencia de la personalidad; es más y es menos.

- Al decir de Levi-Strauss (citado por Ortiz, 2004) “la identidad es una especie de lugar virtual, el cual nos resulta indispensable para referirnos y explicarnos un cierto número de cosas, pero que no posee, en verdad, una existencia real” (p. 77).
- Para Ortiz la identidad es una construcción simbólica que se hace con relación a un referente, que puede ser una cultura, una nación, un color, un género u otro colectivo
- Tugendhart (2001) describe el concepto identidad como la orientación de la vida hacia la felicidad, señala que cada quien experimenta su vida como placentera si la ve afortunada
- Confirma Ricoeur (2006) que “decir la identidad de un individuo o de una comunidad es responder a la pregunta: ¿quién ha hecho esta acción?, ¿quién es su agente, su autor?” (p.997).
- La identidad es una construcción social, es decir, es en medio de las dinámicas sociales que los individuos construyen los aspectos constitutivos de su ser: “los significados que tendrán para mí las palabras clave serán primero los significados que ellas tengan para nosotros, es decir, para mí y mis compañeros de conversación” (Taylor, 1989, pp. 51-52; 15-18).

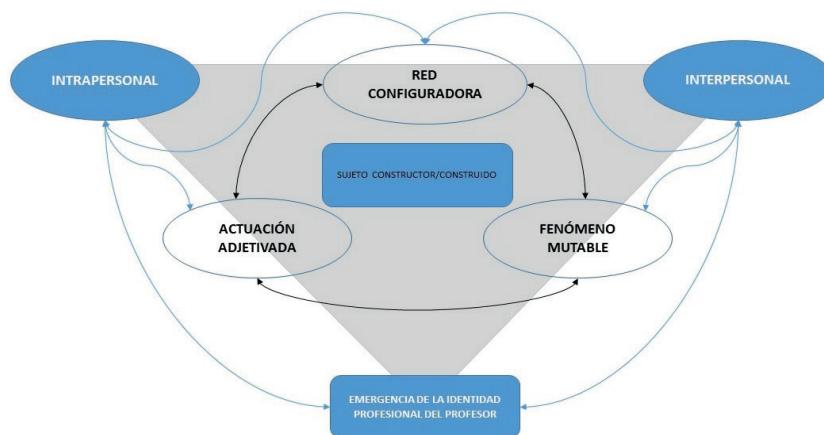
145


En línea con las declaraciones propuestas se comprende un camino en el que la identidad se resignifica desde la comprensión construccionista y esencialista. Yendo más allá, comprende la noción de conocimiento en tanto experiencia consciente. En tal sentido, la identidad residente en el sujeto y en un colectivo es susceptible de modificabilidad y concreción constante, se evidencia en la puesta en escena de acciones, operaciones y gestiones que realiza este desde su sentir y en el marco del sentir grupal.

En consecuencia, el estudio logra concluir una caracterización de IPD en la que se comprende como expresión de sentimiento del ser que se reconoce a sí mismo y es reconocido por otros, como profesor; es el hábito que envuelve el ingreso y permanencia a una comunidad de práctica particular, en la que siempre se está en procura de dinamizar procesos de acompañamiento del aprendizaje (del otro y propios) como motor de sus actuaciones, de la intención de enseñanza (no como transmisión) sino como experiencia de aprendizaje *per se*. Es expresión de complejidad inherente al campo educativo en relaciones con los tejidos sociales que lo circundan.

Puede ser concebida desde tres atractores nodulares: la identidad como red intra e interpersonal; la identidad concebida como fenómeno mutable y; la identidad desde la actuación adjetivada del sujeto y del grupo (figura 7). Floreciendo sus relacionamientos, no sus mecanismos, que sitúan la Identidad Profesional del profesor como categoría organizacional del sistema.

Figura 7
Atractores nodulares, configuración de la IPD



Fuente: Elaboración propia

Así, la identidad profesional docente se constituye como fenómeno mutable, implicando un desarrollo evolutivo en el que se conjugan, desde la vivencia, más particularmente desde la ‘experiencia’ (Husserl), dos cuestionamientos base ‘¿Quién quiero llegar a ser? junto con ¿Quién soy en este momento?’ Esta dupla refiere elementos como autoeficacia, motivación, compromiso y satisfacción en el trabajo del profesorado y es un factor importante para convertirse en un buen profesor. Es decir que la identidad está influida por aspectos personales, sociales y cognitivos, en otras palabras, se aloja en lo que Bourdieu (1977) ubica como *habitus* —sistemas de prácticas personal y colectivo—.

Morin (2001) habla de la identidad como un proceso dual, en el cual hay que enseñar al sujeto a reconocerse a sí mismo y permitirle que reconozca la diversidad inherente a todo aquello que es humano. Conciencia de sí y diversidad del otro, son esenciales para que el sujeto asuma su condición de ciudadano planetario. A su vez, Gee provee el concepto de identidad desde la comprensión de fenómeno relacional, en el que no

existe un atributo fijo sino un desarrollo de proceso continuo que se da en un campo intersubjetivo, por lo que se acepta la premisa de Habermas (1989) de considerar que la identidad no implica hablar “de algo que nos hallamos encontrado ahí, sino de algo que es también y a la vez, nuestro propio proyecto” (p.21).

Desde estas consideraciones, se han encontrado argumentos que merodean el considerar la existencia de la identidad en conjunción de lo esencial y lo constructivo, pero, además, ubican el concepto medular identidad dentro de niveles de comprensión del sujeto, de la intersubjetividad y del colectivo. En este sentido, Fernández (2006), señala que la identidad “es un proceso continuo de construcción de sentido al sí-mismo atendiendo a un atributo cultural —o a un conjunto relacionado de atributos culturales— al que se da prioridad sobre el resto de fuentes de sentido” (p. 102). Consecuencia de lo enunciado, la identidad profesional del profesor, para Sloan (2006), configura un ‘complejo entramado de historias, conocimientos, procesos y rituales’.

De esta manera, aun cuando se ha usado el singular de identidad, es necesario considerar que este expresa una multiplicidad de trayectorias y alcances tan numerosos como profesores existen; según lo configurado por Huberman (1999) “las identidades docentes pueden ser entendidas como un conjunto heterogéneo de representaciones profesionales, y como un modo de respuesta a la diferenciación o identificación con otros grupos profesionales” (s.p). Por lo que, desde una noción matemática base, la clasificación, al representarse como actor de un colectivo automáticamente se diferencia de otros, de forma tal que la identidad profesional docente también implica diferencia, como lo arguye Costa (1993).

Pero son estos mismos hechos de comprensión dinámica y compleja los que, según Téllez (citado en Ávalos, 2006), paradójicamente permiten entrever que la identidad profesional es más difícil de forjar en instituciones universitarias (especialmente a nivel secundario) donde la formación es compartida por facultades disciplinarias y facultades de educación. Esta escisión es generadora de fracturas de sentido del hacer y la profesión, por tanto, su comprensión se debate entre el especialista de una disciplina y el enseñante de una especialidad. En esta línea, romper estas barreras y comprender que las fronteras disciplinarias han de ser diluidas, en pro del sentido social y sus necesidades, invitándonos, como universidad, a un cambio paradigmático que se concrete en lo curricular. Evitando que nuestro interés recaiga, de forma exclusiva, en preparar a especialistas en la disciplina más que a profesores, pues esto afecta la visión de sí mismos que asumen los estudiantes (Ávalos, 2006).



Con este fin en mente, la investigación logró caracterizar los atributos que dotan de sentido a la Identidad Profesional Docente y que permiten consolidar herramientas de acción curricular, tanto en el deseado como en lo accionado, para la atención de la problemática asociada al campo educativo en este estudio. Generando con ello las siguientes conclusiones, respecto de esta categoría:

Atributos de la identidad profesional docente

La identidad profesional concebida como fenómeno relacional se configura desde atributos recursivos que retroactúan uno a otro y constituyen actuación del sujeto profesor. En este sentido, preponderantemente, responde a cuatro fuentes relationales de su acción, a saber, la fuente relación temporal de acción; la fuente relación de autoimagen; la fuente relación de autoconciencia y memoria y; la fuente relación de interacción social y dimensión cultural. Cada una de ellas, asociadas como atractores nodulares que constituyen las trayectorias de movilización por las que ha de andar el sujeto formado y el sujeto formador en el marco del diseño curricular vivenciado en el sistema formación inicial de profesores, se conciben como sigue.

Fuente relación temporal de acción: De naturaleza estructural, esta fuente configura la influencia del tiempo para la evolución, mutación y constitución del sujeto profesor, desde lo propio de la experiencia y la progresión compleja que requiere para la constitución del ser profesor. Es tejido medular integrador y transversal de las demás en tanto es espectro de movimiento del sujeto y su evolución. En un efecto de rebote, recursiva y retroactivamente, se espera que sea marco de evolución de la comunidad de práctica en la que se suscribe el sujeto.

Fuente relación de autoimagen: De naturaleza interaccional entre sujeto y colectivo (comunidad de práctica), esta fuente es proceso y resultado de redes intrapersonales e interpersonales, que concretan interacciones con la otredad de sujetos que se constituyen en el colectivo. Allí se manifiestan el cómo me veo (lo que soy); el cómo me ven (lo que soy desde el otro) y; el cómo ve (lo que quiero ser desde el otro). Los tres niveles de comprensión de la autoimagen se relacionan en tanto ejemplo y en tanto contraejemplo, esto es, la aceptación o el rechazo de actitudes externas al sujeto, que son asumidas por el mismo. En línea con la fuente temporal de acción, se comprende que existe mutabilidad evolutiva, por tanto, solo se pueden comprender instantes de expresión del ser, no cosificación de este.

Fuente relación de autoconciencia y memoria: De naturaleza metacognitiva en tres órdenes. En primer lugar, la comprensión de su actuación en torno a una composición de campo educativo en asocio con un sistema escolar particular (Metacognición como expresión del proceso escolar —el ser profesor—), es decir, la identidad desde la noción autoregulatoria de estar inserto en un proceso escolar que pretende el saber cómo mediar en el aprendizaje y de cómo generar dispositivos de producción para el aprendizaje de otros en reconocimiento de diversas variables que allí retroactúan y se auto-eco-organizan. En segundo lugar, la identidad desde la comprensión de su actuación frente al cómo aprende y cómo gestiona las mediaciones para proveer de experiencias (de aprendizaje) a sí mismo (metacognición como autoreflexión sobre sus procesos mentales —el ser profesor de una disciplina—). Finalmente, la identidad desde la comprensión del conocer el conocimiento, es decir, la resignificación del cómo soy un auto-observador que muta el objeto y el sujeto desde mi historicidad propia (metacognición como conocimiento del conocimiento —el ser—).

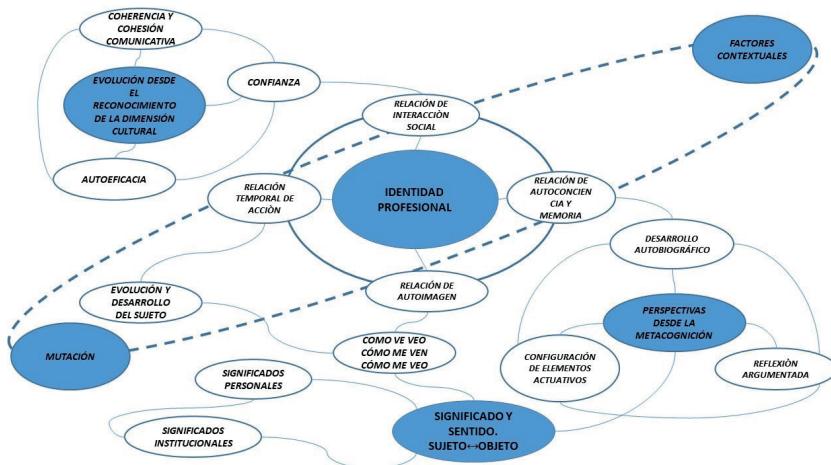
Esta fuente asume que solo el ejercicio autorreflexivo permite que la fuente temporal de acción influya en la constitución del sujeto. Es la instancia privilegiada de toma de conciencia consciente de las acciones, actuares y actitudes que se han instalado como invariantes operatorias de la práctica pedagógica del sujeto profesor. Es el espacio de recreación del desarrollo autobiográfico que implica reconocimiento de la fuente relación de autoimagen y su incubación en el sujeto. Implicando reconocimiento del ser profesor en tanto la metacognición como conocimiento del sí mismo actuativo; del sí mismo como artífice de un proceso educativo y; del sí mismo que conoce y cómo conoce.

Fuente relación de interacción social y dimensión cultural: De naturaleza de realización, esta fuente comprende elementos de sistemas exógenos al sistema de formación inicial y propende los filtros que interconectan elementos de las competencias, los contenidos, los diseños y los escenarios, diluyendo y convirtiéndolos en redes sociales que habitan la noosfera de desenvolvimiento del sujeto profesor. Esta fuente pone en evidencia la incubación de la identidad profesional del profesor, en tanto permite versatilidad de sus acciones en el sistema propio y en sistemas alternos de alimentación de la labor. Superpone componentes de procesos exógenos y constituyentes endógenos de la profesión ser profesor, generando relacionamientos en la triada de la confianza, la coherencia y cohesión comunicativa y la autoeficacia.



En unidad, los atributos y las fuentes de relacionamiento de la identidad profesional docente, religados desde la composición del pensamiento complejo y la reconfiguración de los nichos 1, 2 y 3, se conciben como sigue (figura 8).

Figura 8
Atributos constitutivos de la identidad profesional docente



Fuente: Elaboración propia

Algunos desafíos asociados

Para el logro de los resultados del estudio realizado, se requiere atender dos desafíos primordiales. El primero, una reconfiguración del perfil de los profesores (formados y formadores) y su concepción en el sistema de formación inicial de profesores, como parte del campo educativo y los campos sociales asociados. El segundo, una necesidad de reestructuración y modernización de los diseños curriculares del sistema para la consecución de este perfil, desde las religaciones mostradas previamente.

Para el caso del primer reto, se requiere constituir perfiles del profesor (tanto como de sus formadores) como el sujeto que actúa, de forma consciente, desde la intención de acompañamiento de otros en sus experiencias de aprendizaje (siendo el aprendizaje una experiencia en sí mismo), lo que significa comprender la enseñanza como recursión compleja, que permite vivenciar experiencias de aprendizaje en los otros y en mí, que perturba el sistema, generando conocimiento nuevo. Esto

es, sujetos que respondan a principios actuativos (religación entre actos y principios complejos) desde tres capas de acción y ordenación, como se muestra a continuación:

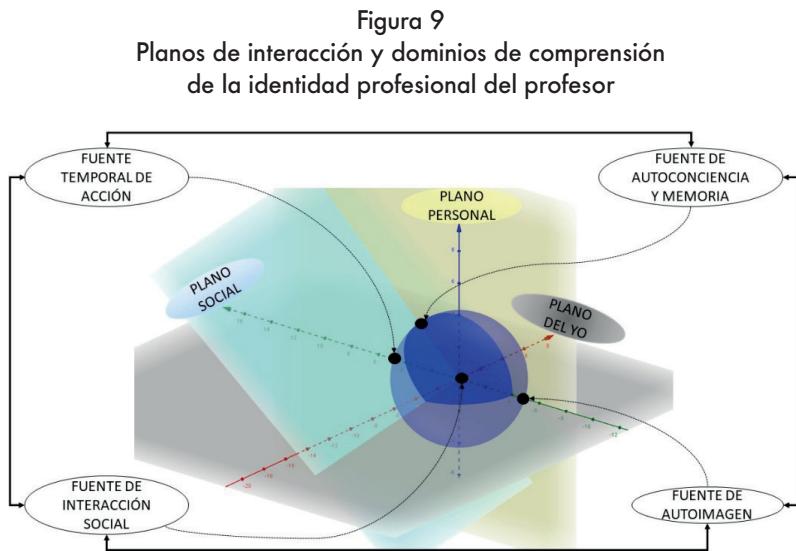
- Una primera capa, asociada a fundar el sí mismo actuativo, esto es, construir un sujeto que se asuma como profesor con bordes precisos “ser profesor y/o ser profesor de profesores”.
- La segunda capa, asociada a la constitución del sí mismo como artífice de la educación, esto es, reconocer que se es profesor con las cargas propias del campo educativo, los sistemas escolares y, por supuesto, los tejidos sociales en los que se desenvuelve (colegio, universidad) y lo hacen parte de una comunidad. Finalmente,
- Una tercera capa, asociada con la cimentación del sí mismo intersubjetivo, lo que significa configurarse como sujeto en reconocimiento de sus elementos de conocimiento (organizadores curriculares de la formación).

151


Esta propuesta desafía a que, desde la noción de IPD, se tejan elementos que permitan la actuación desde las tres capas mencionadas, capas que actúan como dominios. De acuerdo con Côté y Levine (2002) estos tres dominios de constitución de identidad, se asumen como: el plano del yo que refiere, *grosso modo*, la constitución de la personalidad de un sujeto; el plano personal, en el que se activan las interacciones entre el yo y la realidad, producto de los relacionamientos entre el sí mismo y la reacción de los demás y; el plano social, que comprende las caracterizaciones y comprensiones que elabora el sujeto en relación con el medio y sus percepciones preceptivas.

Por tanto, nuestras fuentes de IPD se mueven en estos planos, teniendo que la fuente de relación temporal de acción y la fuente de relación de autoimagen se mueven directamente entre los dos primeros planos enunciados, mientras que la fuente de autoconciencia y memoria y la fuente relacional de interacción social residen, con mayor fuerza, entre los dos últimos planos (figura 9).

Lo que puede enunciarse, también, como la posibilidad de generar dispositivos metodológicos que permitan reconfigurar las actuaciones en el sistema de formación inicial de profesores desde el paso por las dimensiones asociadas a la constitución de identidad de un sujeto.



Fuente: Elaboración propia

Para el segundo desafío, se comprende menester reconfigurar los organizadores curriculares; los esquemas de interacción; los dispositivos metodológicos de actuación; los escenarios de constitución y vivencia y, por supuesto; la categoría organizacional del sistema formación inicial de profesores desde las religiones aquí presentadas, coligadas a la particularización del tejido social al que circunscriba la misma. Así, los resultados encontrados plantean como desafío fundamental el comprender la complejidad del sistema de formación de profesores al asociarlo a ligas entre el campo educativo y tejidos sociales; por tanto, no es factible el diseño de un único modelo global.

Notas

- 1 Investigación Doctoral: Arquitectura para el diseño curricular de formación Inicial de Profesores de Matemáticas. Incursión desde la perspectiva del Pensamiento Complejo.
- 2 Modalidad de distribución espacial, política, administrativa y económica en el marco de la descentralización educativa en Colombia, dispuesta desde la Constitución Política de 1991 y configurada en la Ley 60 de 1993 y Ley 115 de 1994.
- 3 Sistema en el que “se mantiene en continua incorporación y eliminación de la materia, constituyendo y demoliendo componentes, sin alcanzar, mientras la vida dure, un estado de equilibrio químico y termodinámico, sino manteniéndose en un estado llamado uniforme (steady) que difiere de aquél.” (Von Bertanfaly, 1968, p. 39).

Bibliografía

ARIAS, Diego

- 2017 *Relatos de nación y Escuela. Colombia en los imaginarios de docentes en formación*. Bogotá: Universidad Distrital Editorial.

ÁVALOS, Beatrice

- 2006 El nuevo profesionalismo: formación docente inicial y continua. En identidad y desafíos de la condición docente. En *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires: UNESCO-IIEP Fundación OSDE y Siglo XXI Editores.

AZEVEDO, Viviane & BOUILLON, César

- 2010 Intergenerational Social Mobility in Latin America: A Review of Existing Evidence. Movilidad social intergeneracional en América Latina: Una revisión de la evidencia actual. *Revista de Análisis Económico*, 25(2), 7-42.

BALL, Deborah & COHEN, David

- 1999 Developing practice, developing practitioners: Toward a practice-based theory of professional education. En L. Darling-Hammond y G. Sykes (Eds.), *Teaching as the learning profession* (pp. 3-32). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

BOSCH, Mariana & GASCÓN, Joseph

- 2004 *La praxeología local como unidad de análisis de los procesos didácticos*. Trabajo realizado en el marco del proyecto BSO2003-0400 de la DGICYT (MCT, España).

BOURDIEU, Pierre

- 1977 *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge, U.K.: Cambridge UP.

- 1991 *El sentido práctico*. Editorial Taurus, Madrid.

BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean

- 2003 *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores Argentina S.A.

BOURDIEU, Pierre & WACQUANT, Loïc

- 2005 *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI editores Argentina S.A.

BROWN, John, COLLINS, Allan & DUGUID, Paul

- 1989 Situated Cognition and the Culture of Learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42.

CATTONAR, Branka

- 2001 Les identités professionnelles enseignantes. Ebauche d'un cadre d'analyse. *Cahiers de Recherche du GIRSEF*, 10 (mars). Recuperado de: <https://bit.ly/3dBOUvU>

COSTA, Joan

- 1993 *Identidad corporativa*. México: Trillas.

COSTA, Malena

- 2006 La propuesta de Merleau-Ponty y el dualismo mente/cuerpo en la tradición filosófica. *A parte Rei, Revista de filosofía*, 1-7.

CHEVALLARD, Yves

- 1999 El análisis de las prácticas docentes en la Teoría Antropológica de lo Didáctico. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, V(2), 221- 266.



- CÔTÉ, James E. & LEVINE, Charles
2002 *Identity formation, agency, and cultura. A social psychological synthesis*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- CRESWELL, Jhon, PLANO CLARK, Vicki
2011 *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- DE ALBA, Alicia
1998 *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. Argentina: Miño y Davila Editores.
2015 Cultura y contornos sociales. Transversalidad en el currículum universitario. En *Diálogos curriculares entre México y Brasil* (pp. 195- 212). Instituto de investigaciones sobre la universidad y la educación. Universidad Nacional Autónoma de México.
- DIDRIKSSON, Axel
2004 *La construcción de nuevas universidades para responder a la construcción de una sociedad del conocimiento*. Recuperado de: <https://bit.ly/2Xz7AXr> (25 de junio de 2018).
- FERNÁNDEZ, Manuel
2006 *Desarrollo profesional docente*. Granada: Grupo Editorial.
- GARCÍA, Rolando
2006 *Sistemas complejos. Conceptos, método y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria* (1ra Ed.). Barcelona, España: Editorial Gedisa, S.A.
- GARCÍA, Mauricio, ESPINOSA, José, JIMÉNEZ, Felipe & PARRA, Juan
2013 *Separados y desiguales. Educación y clases sociales en Colombia* (1ra Ed.). Bogotá, Colombia: Centro de Estudios de Derecho, Justicia y Sociedad.
- GIL, Diana
2015 La formación de los docentes de Matemáticas en Colombia. En B. García (Comp.), *Escuela y educación superior: temas para la reflexión* (pp. 151-170). Bogotá, Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
2016 Una mirada sistemática de los programas de formación de profesores de matemáticas. *Horizontes Pedagógicos*, 18(1), 110-125.
- GYSLING, Jaqueline
1992 *Profesores: un análisis de su identidad social*. Santiago de Chile: CIDE.
- HABERMAS, Jürgen
1989 *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.
- HUBERMAN, Susana
1999 *Cómo se forman los capacitadores. Arte y saberes de su profesión*. Argentina: Paidós.
- HUSSERL, Edmund
1907 *La idea de la fenomenología*. Cinco Lecciones, trad. de Manuel García-Baró. México: Fondo de Cultura Económica; Madrid; Buenos Aires (1982). El original alemán es: Die Idee der Phänomenologie. Fünf Vorlesungen, editado por Paul Janssen, Felix Meiner Verlag, Hamburg, (1986).
- JIMÉNEZ, Marco & VALLE, Ana
2017 Lo educativo como experiencia fenomenológica. *Revista Praxis & Saber*, 8(18), 253-268. <https://doi.org/10.19053/22160159.v8.n18.2017.7243>
- LASKY, Sue
2005 Sociocultural Approach to Understanding Teacher Identity, Agency and Professional Vulnerability in a Context of Secondary School Reform. *Teaching and Teacher Education*, 21, 899-916.

LEÓN, Aníbal

2007 Qué es la educación. *Revista Educere*, 11(39), 595-604.LEÓN, Olga *et al.*2013 *Serie investigaciones, Nº 3. Referentes curriculares con incorporación de tecnologías para la formación del profesorado de matemáticas en y para la diversidad*. Bogotá, Colombia: Doctorado Interinstitucional en Educación.

LUCAS, Catarina

2010 *Organizaciones matemáticas locales relativamente completas* (Memoria de investigación, Diploma de Estudios Avanzados). Tesis doctoral. Universidad de Vigo.

MARCELO, Carlos, VAILLANT, Denise

2009 *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid, España: Narcea S.A. De Ediciones.

MARTÍNEZ GARCÍA, José

2017 *El Habitus. Una revisión analítica*. *Revista Internacional de Sociología*, 75(3), e074. <http://dx.doi.org/10.3989/ris.2017.75.3.15.115>

MERLEAU-PONTY, Maurice

1985 *Fenomenología de la percepción*, Primera parte. “El cuerpo”. Barcelona: Planeta Agostini.

MOCKUS, Antanas

1995 Tejido tejido social. *Educación y sociedad: maestros gestores de nuevos caminos*, 11-36

MORIN, Edgar

1979 Por una razón abierta. *Revue de Travaux de l'Academie des Sciences Morales et politiques*. Ponencia llevada a cabo en La Academie des Sciences Morales et politiques.1994 *Introducción al pensamiento complejo*. (M. Pakman, Trad.). Barcelona: Gedisa.1999 *El método III. El conocimiento del conocimiento* (3ra Ed.). Madrid, España: Cátedra.2001 *El método I. La naturaleza de la naturaleza*. (A. Sánchez & D. Sánchez, Trad.). Madrid, España: Ediciones Cátedra.2002 *La cabeza bien puesta*. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento. (1ra Ed.). Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.2011 *La vía para el futuro de la humanidad*. (1ra Ed.). Barcelona, España: Paidós.

MORIN, Edgar & DELGADO, Carlos

2016 *Reinventar la Educación. Abrir caminos hacia la metamorfosis de la humanidad*. México: Multiversidad Mundo Real Edgar Morin, A.C.

MUÑOZ, José

2009 *La participación de los municipios en la educación*. Madrid, España: Editorial Popular.

NICOLESCU, Basarab

1996 *La transdisciplinariedad. Manifiesto*. (M. Vallejo, Trad.). Sonora, México: Multiversidad Mundo Real Edgar Morin, A.C.

OBANDO OLAYA, Edwin Fabricio, VILLAGRÁN VENEGAS, Norma Gabriela & OBANDO OLAYA, Edson Leonardo

2018 La redefinición del sujeto cognosciente: el acto de intelección en cuanto conocimiento. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 25(2), 89-109.

- PIAGET, Jean & GARCÍA, Rolando
1982 *Psicogénesis e historia de la ciencia* (1ra Ed.). México: Siglo XXI Editores.
- PUPO, Rigoberto
2014 La Educación, crisis paradigmática y sus mediaciones. *Sophia: colección de Filosofía de la Educación*, 17(2), 101-119.
- Rivero, José
1999 Educación y exclusión en América Latina. Reformas en tiempos de globalización. *Revista Española de Educación Comparada*, 5, 275-277.
- ROMERO, Yuri, ARCINIEGAS, Liliana, JIMÉNEZ, Javier
2006 Desplazamiento y reconstrucción de tejido social en el barrio Altos de la Florida. *Revista Tendencia & Retos*, 11, 11-23.
- SIMBAÑA GALLARDO, Verónica Patricia, JARAMILLO NARANJO, Lilian Mercedes & VINUEZA VINUEZA, Santiago Fernando
2017 Aporte de Durkheim para la sociología de la educación *Sophia: colección de Filosofía de la Educación*, 23(2), 83-99.
- SLOAN, Kris
2006 Teacher identity and agency in school worlds: beyond the all-good/ all-bad discourse on accountability-explicit curriculum policies. *Curriculum Inquiry*, 36(2), 119-152.
- SOTO, Mario
1999 *Edgar Morin. Complejidad y sujeto humano*. Tesis Doctoral Universidad de Valladolid.
- TARDIF, Maurice
2004 *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. (P. Manzano, Trad.). Madrid: Narcea, S.A
- Vezub, Lea
2007 La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 11(1). Recuperado de: <https://bit.ly/3cAOTqF>

Fecha de recepción de documento: 15 de diciembre de 2019
Fecha de revisión de documento: 20 de febrero de 2020
Fecha de aprobación de documento: 20 de abril de 2020
Fecha de publicación de documento: 15 de julio de 2020