



Aspectos que conforman la identidad profesional docente en la Educación Superior: aportes para un debate contextualizado

Aspects that shape the professional identity of teachers in Higher Education: contributions for a contextualized debate

Jaquelina Noriega

jaquelina.noriega74@gmail.com

Doctora en Ciencias de la Educación, UNPL. Especialista y Magíster en Educación Superior, UNSL. Diplomada en Ciencias Sociales, Flacso. Profesora en Ciencias de la Educación, UNER. Posdoctoranda, UBA. Profesora Asociada Efectiva, FCH-UNSL. Investigadora categoría 3. Directora de PROICO N° 4-1616 Cambios y tendencias en la Educación Superior: políticas, sujetos y prácticas. Miradas desde la educación y la filosofía, SECyT, FCH, UNSL. Directora Especialización en Investigación en Ciencias Sociales y Humanas, FCH-UNSL. Directora Revista en Investigación y Disciplinas (RevID), UNSL.

9

Resumen

La identidad profesional de los/as docentes es y ha sido una problemática de interés en el ámbito educativo. En este artículo se aborda a la docencia como una profesión y a la identidad desde una perspectiva sociológica.

Partimos de una concepción de docente como agente activo cuyos pensamientos, planes y percepciones influyen y determinan su conducta. Estos pensamientos que posee el profesor guían y orientan su práctica más de lo que comúnmente se cree. Estas acciones están influidas por la forma en como el profesor concibe y estructura su propio mundo profesional. El



“todo” que estructura parece ser la identidad profesional, ese complejo proceso de construcción que nunca acaba, que se amplía, enriquece y perfecciona con el paso de tiempo.

Palabras clave: identidad profesional - docente – educación superior -

Abstract

The professional identity of teachers is and has been an issue of interest in the educational field. In this article we address teaching as a profession and identity from a sociological perspective.

We start from a conception of teachers as active agents whose thoughts, plans and perceptions influence and determine their behavior. These thoughts that teachers have guide and direct their practice more than it is commonly believed. These actions are influenced by the way the teacher conceives and structures his or her own professional world. The "whole" that structures it seems to be the professional identity, that complex process of construction that never ends, that expands, enriches and perfects with the passage of time.

Key words: professional identity - teacher - higher education

1. Introducción

Las consideraciones que se incluyen en este artículo parten de una investigación realizada hace algo más de una década en ocasión de realizar una investigación en el marco de una tesis de maestría¹. La misma, fue una investigación de corte cualitativo que tuvo como sujetos de investigación docentes de una institución de Educación Superior no universitaria de la

¹ Noriega, J. (2008). Identidad profesional docente en docentes sin formación pedagógica de base. Tesis de Maestría en Educación Superior. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis. San Luis, Argentina.

ciudad de San Luis, provincia de San Luis, Argentina. Luego, con el paso del tiempo, estas preocupaciones no fueron abandonadas, sino que continuaron guiando nuevas reflexiones e indagaciones, mutaron hacia otras preguntas y constituyeron una sólida base donde se instaló una tesis doctoral² y en la actualidad, derivaron en nuevas preguntas que al tomar un aspecto específico del trabajo de los docentes e investigadores en la universidad, dieron origen a estudios posdoctorales³.

En los últimos años, en nuestro país tanto como en varios países del mundo, se ha ido dando una importante evolución en la producción de investigaciones sobre diversos aspectos de las prácticas docentes y de enseñanza. Observándose un desplazamiento paulatino del interés por los comportamientos de los profesores y su actuación en el aula, hacia el interés por los conocimientos, las creencias, sentimientos y emociones que acompañan su actividad profesional. Encuentran, así, los estudios sobre la identidad profesional del profesorado, un terreno fértil donde generar conocimientos contextualizados y particulares.

La identidad profesional de los/as docentes es y ha sido una problemática de interés en el ámbito educativo. La pedagogía ha dedicado esfuerzos para instalar preguntas referidas al tema, de modo tal, que pudieran trascenderse discusiones referidas a la docencia como profesión o como semi profesión y a la identidad abordada exclusivamente desde la psicología. En este artículo se aborda a la docencia como una profesión y a la identidad desde una perspectiva sociológica.

² Noriega, J (2014). Cultura y Profesión Académica de ingenieros en la universidad pública. Tesis Doctoral. Doctorado en Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata. La Plata, Argentina.

³ Noriega, J. (2020). La participación de actores académicos y extra académicos en proyectos de investigación orientada. Análisis de los PDTs en la UNSL. ¿a las puertas de un nuevo modelo de producción de conocimientos?. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Buenos Aires, Argentina.

La docencia y su objeto -la enseñanza- son experiencias cotidianas para todos los sujetos, que en algún momento de sus vidas se han sentido implicados en dicha actividad, al menos como alumnos. Esta situación hace que la docencia nos sea una actividad muy familiar. Sin duda, la actividad de los profesores está desprovista de ese misterio que tienen aquellos profesionales a quienes no hemos observado trabajar tantas veces como lo hemos hecho con los profesores. Desde esa experiencia, se da por supuesto que todos sabemos lo que un profesor es y hace y, de alguna manera, prejuizamos y cuestionamos su saber y su hacer. Es probable que en muchas ocasiones estas peculiaridades de la docencia actúen como verdaderos obstáculos epistemológicos tanto para la construcción de conocimiento sobre la actividad en particular, cuanto para el reconocimiento del saber profesional de profesores y profesoras.

Las reflexiones que se exponen parten de considerar a la docencia como una actividad que requiere, además de conocimientos y estrategias metodológicas, un aprendizaje del oficio ligado directamente con la acción que sólo existe en la medida que se realiza: el docente aprende a enseñar enseñando, pero también aprende y aprendió a enseñar aprendiendo cuestiones ligadas a ese oficio durante su trayectoria escolar previa, como alumno universitario y en su rol de profesor. Como veníamos diciendo, pensar la profesión docente supone interrogarse acerca de las prácticas docentes y de enseñanza. Pensar la docencia como una profesión nos lleva inexorablemente a reflexionar sobre la construcción de la identidad de esta profesión tan particular, dado que se encuentra atravesada por múltiples determinaciones e intersecciones. Este artículo se propone justamente eso: desentrañar los elementos que conforman y los aspectos que constituyen la identidad profesional docente, sin pretender agotar el tema en esta descripción y análisis.

Es preciso señalar que partimos de una concepción de docente como agente activo cuyos pensamientos, planes y percepciones influyen y determinan su

conducta. Estos pensamientos que posee el profesor –en tanto sujeto activo, racional, que toma decisiones, emite juicios, tiene creencias y genera rutinas propias en su desarrollo profesional- guían y orientan su práctica más de lo que comúnmente se cree. El docente toma decisiones permanentemente en su actividad cotidiana, esas decisiones involucran a otros (los alumnos) lo que las carga de un plus de responsabilidad tanto intelectual, como social y como ética. Estas acciones están influidas por la forma en como el profesor concibe y estructura su propio mundo profesional. El todo que estructura parece ser la identidad profesional, ese complejo proceso de construcción que nunca acaba, que se amplía, enriquece y perfecciona con el paso de tiempo.

2. La identidad docente y sus definiciones

En las últimas décadas, la problemática de la identidad, se tornó un tema recurrente en distintos ámbitos académicos, provocando tanto indagaciones teóricas como análisis de casos particulares desde las más diversas disciplinas (Psicología, Sociología, Antropología, Historia, Política, entre otras).

Tal como anticipamos, la identidad profesional docente es abordada aquí desde el punto de vista sociológico. En él se parte de la base de que la docencia es un trabajo que tiene como objetivo la formación del “otro”. Un “otro” que será construido a partir de la interacción contextualizada. Esta manera de entender, de reconocer, de visualizar al “otro”, en tanto habitus – en el sentido bourdieriano- no se aprende en la carrera docente, sino que se incorpora en este contacto e interacción con otros concretos, no ideales, que sobrepasan ampliamente a los “modelos”. Este “otro” abreva en los procesos de la formación de profesionales y tiene que ver con la propia historia de vida.

Mainero, N. expresa al respecto que la identidad profesional tiene que ver con una construcción que se hace “con otros” y “en” un contexto determinado:

“(…) En el caso del docente, la identidad se construye a su paso por el sistema educativo, como alumno primero, en su relación con otros colegas y directivos

después, en la percepción de las valoraciones que hacia la docencia tiene la sociedad, etc (...)"'. (Mainero, N., 2004, pp 3)

Se podría decir que el docente va conformando y construyendo su identidad profesional a través de complejos procesos que implican reajustes internos, pero además y sobretodo, tiene que ver al menos con los siguientes tres elementos: las condiciones en las que desarrolla su práctica, el impacto que las tradiciones de formación han tenido y tienen en su propia formación profesional y las prescripciones que impone la sociedad a su trabajo.

Tal como lo plantea Cárdenas González⁴, la identidad es el resultado de la capacidad de reflexividad, es la capacidad de la persona de ser objeto de sí misma. Se entiende como una organización o estructura del conocimiento sobre sí mismo. Esta estructura supone unidad, totalidad y continuidad. Esta continuidad se forja en el transcurrir de la vida cotidiana, en el constante desempeño de roles, el interminable proceso comunicativo. Es una síntesis que permite dar sentido a la experiencia, permite integrar nuevas experiencias y armonizar los procesos a veces contradictorios y conflictivos que se dan en la integración de lo que se cree ser y lo que se quisiera ser; entre el pasado y presente.

Pero, por el contrario de lo que podría pensarse, la identidad no es algo dado, no es como una estructura preformada. La identidad, más bien es un concepto relacional, es un constructo que permite referirse a la continuidad de la experiencia de uno mismo. Es algo que se construye a lo largo de la vida, que puede adquirir múltiples formas y tener mayor o menor solidez.

Los roles y / o espacios que se desempeñan, las experiencias vividas, las imágenes que se reciben de los demás e incluso de uno mismo son múltiples

⁴ Cárdenas González, Víctor Gerardo: "Construcción de la identidad docente". Universidad Autónoma Metropolitana. Iztapalapa.
<http://www.unidad094.upn.mx/revista/49/identidad.htm>

y complejas. La identidad es aquello que los organiza y los integra. En ese sentido, se habla de la identidad como núcleo.

Díaz, R.⁵ destaca que entre los múltiples problemas en torno a la identidad, hay uno que es particularmente relevante para la discusión sobre la identidad docente. El mismo tiene que ver con la solidez o, por contraste, la pérdida de la identidad. La pérdida de la identidad supone la ausencia del núcleo que permite integración y coherencia en las propias acciones, en las decisiones, en la valoración de la experiencia.

3. El papel de la experiencia en el aprendizaje del oficio docente

Hemos querido incorporar en esta serie de reflexiones acerca de la identidad de la profesión docente, algunas cuestiones respecto al papel de la experiencia en el aprendizaje del oficio, puesto que ciertas orientaciones internacionales en la formación de los docentes demostraron interés por la configuración del “pensamiento práctico del profesor” que se expresa en las situaciones de enseñanza.

15

Los estudios sobre el pensamiento del profesor se inscriben dentro del enfoque constructivista, también llamado cualitativo, etnográfico, reflexivo, naturalista, fenomenológico, interpretativo, que conciben al profesor/a y al/a estudiante como agentes activos cuyos pensamientos, planes y percepciones influyen y determinan su conducta.

Este paradigma intenta conocer cuáles son los procesos de razonamiento que ocurren en la mente del profesor durante su actividad profesional; entendiéndose al docente como un sujeto reflexivo, racional, que toma decisiones, emite juicios, tiene creencias y genera rutinas propias en su

⁵ Díaz, Raúl (2001): Cap. 1. “La identidad del trabajo docente: entre los mandatos fundacionales y las nuevas interpelaciones al “para qué” de la escuela”. En: *Trabajo docente y diferencia cultural. Lecturas antropológicas para una identidad desafiada*. Buenos Aires, Argentina. Miño y Dávila.

desarrollo profesional. En tanto que, se sostiene firmemente que estos pensamientos guían y orientan la conducta del profesor.

Por su parte, Andrea Allaud destaca que:

(...) Su forma de enseñar (sostiene Perrenoud) se basa también en sus orígenes, sus biografías, en el tipo de maestro que cada uno ha llegado a ser. Para el autor, la acción del enseñante depende a la vez del pensamiento racional guiado por saberes específicos y de reacciones gobernadas por esquemas menos conscientes, producto de su historia de vida y de su experiencia profesional. Ambos se ponen en juego en situaciones particulares, coexisten y cooperan y sólo el análisis puede delimitarlos (Perrenoud, 1995). Lo que en las situaciones escolares concretas convive en las propuestas de formación docente tiende a separarse. A la vez que se identifica el espacio de formación profesional (inicial o en servicio) como el único espacio de aprendizaje legítimo para los docentes, se tiende a pensarlo sobre la base de saberes técnicos, obviando los "otros" saberes que el docente necesita y que se ponen en juego en la enseñanza (...). (Allaud, A., 1998, pp 3)

Según Allaud (1998: 4), este "pensamiento práctico" resulta de un conocimiento "personal" que surge de circunstancias, acciones y experiencias que tuvieron contenido afectivo o relevancia emocional para el individuo y "experiencial", sujeto al cambio, determinando y orientado a la práctica. Tales saberes, ligados a la experiencia personal y al desarrollo profesional de cada sujeto, tienen sin embargo elementos comunes e integran "la cultura del trabajo de la enseñanza" como conjunto de supuestos básicos (actitudes, valores, creencias y formas de hacer cosas), pautas de relación e interacción (entre los sujetos involucrados y también con el conocimiento) que son compartidos por los docentes que tienen que afrontar exigencias y limitaciones similares en el transcurso de muchos años.

Desde distintos enfoques se habla de lo experiencial como fuente de conocimiento. Este conocimiento que deriva de la experiencia es intuitivo y sensible puesto que "conocemos viviendo". Aprehendemos de un modo

inmediato e intuitivo lo inmediatamente dado. El contenido de ese conocimiento en la conciencia de los sujetos constituye las percepciones y representaciones. Pero, si bien en la conformación de percepciones y representaciones la experiencia juega un papel relevante, también interviene en el pensamiento (contenidos intelectuales de la conciencia) en su producción. Asimismo, la formación de conceptos está influida por la experiencia, por ende, en la génesis de los conceptos tiene parte no sólo el pensamiento sino también la experiencia.

Este saber apoyado en la experiencia se constituye en un saber de referencia. Y por supuesto, configura un marco para el aprendizaje ocupacional, dado que contribuye a dar sentido, apoyo e identidad a los profesores y a su trabajo.

Las condiciones en las que se desarrollaron los aprendizajes dejan huellas a partir de las cuales se aprende a organizar y significar las experiencias, emociones y pensamientos conformando hábitos. Estos modelos internos o "matrices de aprendizaje" (personal y socialmente determinados) incluyen también un sistema de representaciones acerca de quiénes somos aprendiendo, qué lugar y qué tarea nos cabe en esa relación.

Otra cuestión importante es que, al interpretar la realidad a partir de tales representaciones, se ponen en juego determinadas concepciones sobre el conocimiento, el sujeto y el poder.

El mundo profesional del docente está constituido fundamentalmente por las creencias, constructos personales, principios, conocimiento práctico e imágenes de los profesores que se completa con las teorías implícitas de los profesores.

Las creencias pueden definirse como aquella información que tiene una persona sobre un objeto que se relaciona con algún atributo esperado; la creencia está normalmente en interrelación con una dimensión de probabilidad subjetiva o conocimiento. En general, una creencia, está

precedida por la frase “creo que...” que describe al objeto como verdadero o falso; correcto o incorrecto; lo evalúa como bueno o malo y es una conjetura hipotética e inferencial. Las creencias influyen en las decisiones y acciones de los profesores puesto que estructuran y organizan su mundo profesional.

La posibilidad de organizar la realidad educativa a partir de la creación de constructos implica la existencia de un modelo de representaciones que actúa como orientador de la conducta y el accionar del sujeto, el cual es permeable y flexible.

Refiriéndonos al concepto de conocimiento práctico de los profesores (García, M. 1987) podemos decir que este conocimiento se va adquiriendo como consecuencia de la experiencia que va teniendo el docente a través del tiempo y del transcurrir de su práctica y muchas veces, de la transmisión oral de otros profesores. Estos conocimientos no forman parte de los programas de formación de los profesores, pero constituyen una parte muy importante para su posterior desarrollo profesional. Tienen que ver con el conocimiento de sí mismos y del medio en el que se desempeñan, y como tales juegan un papel fundamental en los procesos de construcción de la identidad profesional.

4. Los conceptos de profesión aplicados a la actividad docente y su impacto en la conformación de la identidad profesional docente

El concepto de profesionalización es relativamente nuevo, y desde el comienzo ha despertado opiniones encontradas respecto a su aplicación al trabajo del docente.

De modo general, podemos afirmar junto a Jorge Fernández Pérez⁶, que el concepto de profesión ha estado ligado a la evolución y desarrollo de las sociedades. Por lo que resulta difícil tener una definición única de la profesión, máxime este concepto aplicado al ámbito educativo. Sin embargo, existe acuerdo respecto a identificar algunos elementos como la formación educativa de alto nivel, la estructura organizativa, la vinculación con las estructuras de poder, el status, la actualización continua y la búsqueda de autonomía como factores que inciden en la calificación de una actividad determinada como una profesión.

En la década del 60, la profesión comenzó a tomarse como una forma especial de organización ocupacional que se asentaba en un cuerpo de conocimiento sistemático adquirido a través de una formación escolar. Por otra parte, en esta época se estableció que para que una actividad pudiera ser considerada profesión debía superar las siguientes cinco etapas del llamado proceso de profesionalización:

- necesidad social del surgimiento y ampliación del mercado de trabajo;
- creación de escuelas para el adiestramiento y formación de nuevos profesionales;
- constitución de una asociación profesional en donde se definan los perfiles profesionales;
- reglamentación de la profesión asegurando así el monopolio de competencia del saber y de la práctica profesional;
- y finalmente, la adopción de un código de ética con la intención de preservar así los “verdaderos profesionales”.

⁶ Fernández Pérez, J. (2001): “Elementos que consolidan el concepto de profesión. Notas para su reflexión”. Revista Electrónica de Investigación Educativa. Vol 3, Nro. 2. <http://redie.ens.uabc.mx/vol3no2/contenido-fernandez.html> 11/02/03

Más allá de todo la labor de enseñar se encuentra estrechamente vinculada con la historia de la humanidad; los elementos que permiten caracterizarla como profesión sólo es posible encontrarlos a partir de la conformación de los sistemas educativos que se comenzaron a desarrollar con posterioridad a la estructuración de los Estados Nacionales.

La actividad docente, a lo largo de toda su historia, ha sido denominada de distintas maneras según la perspectiva teórica y los intereses de turno: maestro, profesor, tutor, enseñante o docente. Todo lo cual demuestra la vigencia de los debates y el constante interés por analizar una práctica tan antigua como el hombre.

Hay quienes postulan que, al tratarse de un trabajo con énfasis intelectual, con reglas claras de funcionamiento, donde existen mecanismos concretos de ingreso a la profesión y que cuenta con un cuerpo de conocimientos propios, la docencia es una profesión.

Por otra parte, desde la Sociología Clásica de las Profesiones, se establecen otros elementos característicos de este quehacer que abonan la hipótesis de la profesionalidad de la docencia como son: el poseer elevado status, la existencia de un gremio profesional que se preocupe por el avance del corpus de conocimiento profesional, y la presencia de mecanismos para autorizar a los que pueden o no pueden ejercer la profesión. Estos elementos señalados desde la Sociología Clásica son la base a partir de la cual, en la actualidad, se cuestiona el carácter de profesión de la docencia.

Sin embargo, no podemos desconocer que existen quienes opinan que el trabajo docente es burocrático, ritualizado y dependiente de los proyectos del estado, razones que lo convierten en una actividad no liberal sujeta a una serie de prescripciones que deben ser cumplidas y por las cuales se percibe un salario.

Davini, M.C. y Birgin, A.⁷ incorporan nuevos elementos al debate y cuestionan directamente la noción tradicional de profesión como obsoleta en un mundo laboral tan complejo como el que nos toca afrontar en estas últimas décadas.

En el mismo sentido, Miguel A. Santos Guerra⁸ pone el foco en ciertos rasgos principales de la docencia que dan cuenta de que la misma es una profesión son:

1. La profesión docente tiene excepcional importancia puesto que sus miembros trabajan con el conocimiento, las actitudes y valores, lo cual trasciende la actuación de los individuos y a la dinámica social en la que la actividad se inscribe.
2. La profesión docente no es inespecífica, es decir que necesita de una especialización ya que para ejecutarla hace falta tener unas actitudes, unos conocimientos y unas destrezas que no se poseen de forma innata, ni instintiva.
3. La profesión docente se ejercita en un contexto determinado espacio-temporalmente, con unos sujetos determinados, que exigen una adaptación particular a esas condiciones y características.
4. La profesión docente se define por unas características, es decir, consiste en el desarrollo de unas actividades tendientes a provocar la construcción del conocimiento y a favorecer los procesos de aprendizaje.
5. La profesión docente, en su actuación social, ha de estar inspirada en valores. No se desarrolla dentro de una dinámica aséptica y cerrada a la ética.

⁷ Davini M. C. y Birgin, A (1998): "Políticas de formación docente en el escenario de los 90. Continuidades y transformaciones". En: *Políticas Y Sistema De Formación..-* UBA. Buenos Aires, Argentina. Ediciones Novedades Educativas.

⁸ Santos Guerra, M A (2001): *Enseñar o el oficio de aprender. Organización escolar y desarrollo profesional*. Santa Fé, Argentina. Homo Sapiens.

6. La profesión docente ha de someterse al control público y a la evaluación.
7. La profesión docente se desarrolla en un marco institucional y social que ha de brindar un apoyo psicológico y unas condiciones y medios suficientes para que la actividad resulte positiva y gratificante.
8. La profesión docente se domina por la comprensión de los fenómenos que provocan el aprendizaje significativo y relevante de quienes estudian en un contexto determinado.
9. La profesión docente en el marco de la enseñanza pública, se define como un servicio colegiado, lo cual requiere de formación de equipos y la colegiación de la investigación y la docencia.
10. La profesión docente, concebida como fuente de creación y difusión del conocimiento científico exige la participación de todos los estamentos que intervienen en la tarea, especialmente de los alumnos, que son los protagonistas del proceso de aprendizaje.

5. Aspectos relativos a la construcción de la identidad profesional docente

En el modo de encarar la tarea, los docentes, ponemos en evidencia los distintos modelos en los que hemos sido formados o que hemos ido interiorizando en la actuación profesional. Estos modelos son configuraciones de pensamiento y de acción que se construyen históricamente, que se mantienen a lo largo del tiempo, pues están institucionalizadas e incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los propios sujetos, operando como orientadoras de la acción. Cada una de estas tradiciones encierran en sí mismas distintas visiones de la tarea docente, y vehiculizan también concepciones acerca de la formación.

Estos modelos son constitutivos de la identidad profesional del docente, en tanto modos de encarar la profesión que han sido internalizados a lo largo de toda la trayectoria.

La concepción de docencia también tiene un papel preponderante puesto que existe la presencia de una controvertida ambigüedad que oscila entre definir a la docencia como profesión y definirla como vocación. Consideramos que ello conforma, en la práctica, un híbrido casi incomprensible signado por la tensión entre ambos modos de entenderla. En el discurso docente esta contradicción teórica entre ambas concepciones no es percibida como tal y se diluye entre la función social, los debates éticos y los reclamos salariales, todos aspectos que estructuran las prácticas docentes en la actualidad. Resulta llamativo que esta tensión vocación / profesión, como modo de definir el ejercicio de la docencia, goza de una importante vigencia en el decir de los docentes (Noriega, J., 2008).

Entendida como vocación la docencia es definida como cualidad innata de la persona, como una predisposición natural, un don que cada uno descubre en sí mismo y desarrolla. La vocación implica un fuerte compromiso emocional y desinteresado con la actividad que se ejerce, es por otra parte una "obligación moral". Este compromiso se renueva y reafirma a diario conformando a través de los fracasos y éxitos la subjetividad que se encarna, se hace cuerpo en el docente en el día a día y que va más allá de un trabajo por el que se percibe un salario. Esto es ni más ni menos que convencerse todos los días que más allá de las vicisitudes cotidianas lo que sostiene al docente sobre su eje es que trabaja de lo que le gusta.

Por supuesto que toda esta descripción apoteótica de lo que un docente "es" o debe "ser" se topa de lleno con la otra cara de la moneda: la docencia es un trabajo, una actividad rentada. Acaso aquí anida la idea de docencia como profesión.

Una cuestión importante es la formación académica y/o disciplinar acreditada por la posesión de un título que, de un tiempo a esta parte, se ha impuesto como un modo de asimilar la docencia a otros trabajos modernos y que también se encuentra presente en el discurso docente. La presencia de un corpus teórico acompañado de conocimientos prácticos es otra nueva

característica de la docencia como profesión moderna. La “elección” como acto consciente y racional también imprime un sello particular que acerca a la docencia al plano profesional, a la vez que la aleja de la vocación dado que esta última no se elige. Esto cobra especial importancia en este grupo docente dado que la docencia es una segunda profesión que en muchas ocasiones comenzó ejerciéndose paralelamente a la primera pero que poco a poco fue ocupando el lugar central desplazando a la profesión original. Esta idea de profesión docente en la actualidad se encuentra jaqueada por dos cuestiones principales: por un lado, la falta de reconocimiento social y por otro, la escasez de autonomía de la que goza.

En consonancia con investigaciones realizadas sobre el tema (Tenti Fanfani, E., 2005; Santos Guerra, M. A., 2001; Gvirtz, S. y Palamidessi, M., 2005; Noriega, J., 2008), se visualiza claramente el predominio de la combinación de los elementos vocacionales y profesionales como una característica distintiva acerca de cómo los docentes definen su desempeño laboral. Esta convivencia de elementos formalmente contradictorios deja entrever un núcleo definido en términos de tensión, conflicto e inestabilidad, en palabras de los docentes.

Esta tensión entre vocación y profesión al momento de definir la actividad que realizan los docentes demuestra por un lado su vigencia y por otro, la implicancia que la misma tiene en la conformación de la identidad del docente dado que forma parte de la cultura profesional, de la imagen que sobre sí mismo y su desempeño el docente construye. Esta imagen se proyecta y se retroalimenta de sus creencias, expectativas, ideas, rituales, valores, motivaciones y costumbres, en un todo dinámico, cambiante y profundamente atravesado por el espacio y el tiempo.

Desde estas perspectivas, la docencia es considerada una profesión puesto que, entre otras cosas: requiere formación teórica y práctica; se percibe un salario a cambio del trabajo; tiene un reconocimiento social; posee responsabilidad ética y moral; hay una elección (Noriega, J., 2009).

En tanto que los defensores de la docencia como vocación, desde la que se desdibuja el concepto de profesión, sostienen que lo es dado que: es una elección de vida que va más allá de lo laboral; hay un compromiso moral y afectivo con el otro; hay disfrute y placer en la tarea que se realiza; hay sacrificio, entrega y dedicación desinteresada.

La indagación acerca de la concepción de enseñanza que poseen los docentes, resulta particularmente importante dado que las representaciones y los modos de entender, definir y percibir su actividad marcan distintos modelos de docente. En este sentido, consideramos que la concepción de enseñanza se acerca a un aspecto importantísimo en la conformación de su identidad profesional (Noriega, J., 2014).

En tal sentido, podemos afirmar que existe una compleja complementación y/o convivencia de concepciones teóricamente contradictorias, pero que en la práctica conviven. En tanto que también hemos observado en investigaciones realizadas (Noriega, J., 2008) que perspectivas ampliamente superadas en la literatura existente, gozan de vigencia, muchas veces "camufladas" detrás de palabras o frases diferentes, aggiornadas pero que dejar traslucir definiciones tradicionales.

Ideas tales como que el docente "muestra", "ilumina", "echa luz" sobre cierta porción de conocimiento y permite así que el alumno incorpore estos conocimientos seleccionados por el docente, se encuentran presentes en el discurso de los docentes. Hablamos de un alumno pasivo que se limita a recibir lo que el docente quiere ofrecerle. Hablamos de un docente que no produce conocimiento, sino que solo se limita a hacerlo circular, jerarquizándolo, dosificándolo en un proceso unidireccional y lineal. Estas ideas son tan contundentes y tan reiteradas en el discurso que preocupa sobremanera.

Podemos señalar que, en la actualidad, existen dos posturas definidas claramente entre los docentes:

a- una concepción tecnicista de la enseñanza en la cual el docente es un técnico que resuelve problemas instrumentales. La relación entre el conocimiento y la información que el docente da a sus alumnos es unidireccional. Hay una fuerte impronta de comprobación empírica.

b- una concepción más política de la enseñanza que entiende al docente como un intérprete de los significados que los alumnos traen para facilitar el aprendizaje.

En lo que se refiere a la concepción pedagógica y didáctica la primera cuestión que llama la atención es que los docentes realizan una reducción de todo lo pedagógico a la cuestión didáctica. Esta reducción ni siquiera es consciente, sino que es automática. Por otro lado, la concepción didáctica es claramente instrumental, irreflexiva y acrítica carente de sustento teórico. En tal sentido, opera un profundo desconocimiento de la Didáctica como disciplina con sustrato teórico y práctico, dado que este saber se reduce a la capitalización acumulativa de la mayor cantidad de técnicas como “modos de mostrar” de distintas maneras el contenido disciplinar que se debe enseñar. En general, se puede observar una concepción instrumental de lo pedagógico didáctico, en tanto y en cuanto la gran mayoría toma estos saberes como técnicas y recursos al servicio de la transmisión.

Esta postura obviamente carece de un posicionamiento epistemológico y de reflexión crítica. Esta concepción instrumental de lo pedagógico didáctico, se traduce en una mera aplicación de técnicas para transmitir conocimientos por parte del docente. Y, en tal sentido, las mismas pueden ser aprendidas por el docente del mismo modo que se aprende el oficio (que analizaremos más adelante), de los cuales los más simples y evidentes son: a- “Copiando” las técnicas, los recursos, los modos de transmitir de otros docentes que son tomados como “modelos docentes”; b- tomando un curso al inicio de la

actividad docente, entendiendo que con eso es suficiente, porque tal como lo manifiestan no hay continuidad en la formación pedagógica.

Es común que muchos de los docentes parten de una desvalorización de los saberes didácticos y pedagógicos, con respecto a los saberes disciplinares que parecen ser lo verdaderamente importante. Esto evidencia una fuerte presencia de un modelo de docencia netamente academicista que parte de esta depreciación de la formación pedagógica con respecto a la formación disciplinar, en la formación docente. Esta concepción trasciende el plano personal y se traduce en las propuestas de enseñanza, dado que forma parte de su constitución como profesionales. También existe una fuerte presencia de modelos tradicionales de transmisión y recepción pasiva de los conocimientos por parte de los alumnos, donde éste último es concebido como único, dado y como una entidad que con su sola transmisión garantiza el aprendizaje del alumno.

Esta concepción instrumental de lo Didáctico se engarza con la concepción vocacional de la actividad de enseñar. Es necesario destacar, que aparece al respecto también otro modo de explicar estas relaciones que se acerca a la idea de que hay ciertas características que facilitan la transmisión de conocimientos en el aula que son innatas y los saberes didácticos vienen a ser como una suerte de complementos que potencian estas cuestiones que el docente “ya trae consigo”.

Un último punto, pero no por ello menos importante, es que esta ausencia de complementación entre la función productora de conocimiento a partir de la actividad investigativa y la función transmisora de saberes a través de la enseñanza, que se percibe se ve especialmente favorecida en instituciones donde la investigación es una función prácticamente no desarrollada. Indudablemente, una Institución de Educación Superior que a lo largo de su existencia no ha logrado desarrollar un circuito de producción de conocimiento entre sus docentes, no puede pretender que los mismos reconozcan esa como una función importante en su desempeño laboral.

Reconocemos que éste es un común denominador en muchas instituciones de formación docente en Argentina.

Los docentes se relacionan de distintos modos con el conocimiento y presentan también distintos modos de apropiación de los conocimientos y herramientas pedagógico – didácticas, que en cada caso es particular y que se va modificando a lo largo de toda la trayectoria laboral docente. Como decíamos, ambos aspectos resultan importantes dado que puede observarse a través de ellos cómo estos “modos” van cambiando a lo largo del tiempo y cómo van construyendo esta identidad profesional tan particular.

Un elemento que debemos considerar como importante en la construcción de la identidad profesional docente es el Nivel del Sistema Educativo en el cual se desempeña el docente, puesto que son las particularidades del sujeto de aprendizaje, un factor determinante y condicionante en la práctica concreta. En este sentido, el docente construye un modo de hacer docencia en respuesta a las demandas y necesidades de un alumno en concreto, en este caso el alumno de Nivel Superior, el alumno de formación docente. Ello obliga a repensar y desplegar una serie de recursos y estrategias que no serían apropiadas en otros niveles del sistema.

La primera diferencia respecto a los alumnos de otros niveles del sistema educativo es la edad evolutiva de éstos: sujetos mayores de edad, conscientes de la elección que realizaron al momento de ingresar a la institución, y del impacto que la misma producirá en su futuro laboral a muy corto plazo, la gran heterogeneidad presente en los grupos de alumnos, con la que los docentes deben aprender a convivir actualmente en las aulas de Educación Superior. Hoy por hoy, un mismo aula congrega adolescentes recién egresados de la Educación Media que se inician en la Educación Superior, a la par que otros con historias escolares signadas por los sucesivos abandonos de otras carreras de Nivel Superior, docentes de otros niveles del sistema educativo, y también adultos que deciden retomar sus estudios después de un vasto período de ausencia en el circuito de educación formal.

Toda esta amplia gama de posibilidades en cuanto al perfil de los alumnos complica el panorama de expectativas, exigencias, necesidades y demandas con las que se enfrenta el docente en el Nivel Superior. Un aspecto muy positivo que a menudo reconocen los docentes que ejercen en este Nivel es que, sobre todo, aquellos estudiantes que también capitalizan experiencias de ejercicio de la docencia en otros Niveles del Sistema Educativo, tienen la posibilidad de trabajar con personas independientes en sus pensamientos, con mayor o menor nivel de criticidad, pero con un nivel de abstracción intelectual que resulta ser un importante punto de partida en el proceso de formación docente.

6. Conclusiones

Luego del recorrido propuesto en este artículo, es posible concluir que la identidad profesional docente es una construcción personal y colectiva, inacabada, en ocasiones contradictoria, histórica, contextualizada, dinámica y política. Y también que, los docentes, construyen su identidad profesional a partir de dos grandes cuestiones: por un lado, los distintos modos de relación con el conocimiento; y por otro, los distintos modos de apropiación de los saberes pedagógicos y didácticos.

Acerca de los distintos modos de relación docente – conocimiento, el estar ejerciendo en el Nivel Superior implica una serie de exigencias sobre la formación, actualización y perfeccionamiento continuos que no son tales en los otros Niveles del Sistema Educativo. Esto implica una vinculación distinta con el conocimiento que, deshecha los conocimientos absolutos y acabados, por supuesto que estas reglas son percibidas por los docentes solo en el caso del saber disciplinar, no siendo del mismo modo para con los conocimientos pedagógicos y didácticos.

Referente a los distintos modos de apropiación de las herramientas pedagógico-didácticas, destacamos que la rutinización es la principal

característica de las prácticas docentes. La falta de reflexión consciente y frecuente sobre las acciones y decisiones en el aula y fuera de ella, es el marco en el cual se inscriben estos modos de apropiación de conocimiento profesional.

Hemos encontrado que uno de los modos de apropiación más importante es a partir del ensayo y el error. Es decir, la puesta a prueba de modo rutinario en la práctica, de las distintas herramientas didácticas de que se dispone, con el objeto de reforzar las que dan resultados positivos y desestimar las que no consiguen alcanzar los objetivos propuestos.

Otro modo de apropiación, que aparece claramente, es el que se produce tras el contacto con otros docentes en los ambientes de trabajo que se comparten. En estas instancias, se produce un intercambio de saberes entre pares que resulta ser muy importante para aquellos novatos en el oficio.

Un tercer modo de apropiación de los conocimientos pedagógicos y didácticos es el que resulta de la imitación de "modelos docentes". Es un tipo de saber también apoyado en lo experiencial y en general remite al docente a sus propias matrices de aprendizaje y a su propia historia escolar.

El último, pero no por ello menos importante, modo de apropiación que emerge, es el que se ha denominado modo de apropiación por intuición (Atkinson, T. y Claxton, G., 2002). Este saber que en apariencia es puramente experiencial, resulta ser una compleja síntesis de teoría, aprendizajes previos y experiencia.

Por otra parte, es importante destacar también que las percepciones que el docente tiene sobre las características, exigencias y demandas que el alumno de Nivel Superior pretende de sus profesores, cumple un papel decisivo en su desempeño.

En tanto que, las condiciones institucionales en que se desarrolla la práctica docente es uno de los aspectos que configura su identidad profesional en

tanto y en cuanto habilitan e inhabilitan ciertas posibilidades de acción y crecimiento profesional.

La identidad es aquello que organiza e integra estos distintos elementos antes descriptos, es decir que funciona como un núcleo aglutinador. La identidad es entendida entonces como una construcción social, no individual sino colectiva, y no "educativa" de modo aislado sino cultural, política y social. Es un "pararse" en algunos lugares para habilitar ciertos procesos, un interrogante acerca del dónde se está, una posición desde la que se establecen las fronteras con la diferencia cultural, los límites, los bordes que asedian y provocan a la subjetividad (social) de la docencia como trabajo formativo del "otro".

La identidad profesional tiene que ver con una construcción que se hace "con otros" y "en" un contexto determinado. En el caso particular del docente, la identidad se construye a su paso por el sistema educativo, como alumno primero, en su relación con otros colegas y directivos después, en la percepción de las valoraciones que hacia la docencia tiene la sociedad, entre otros.

En coincidencia con múltiples investigaciones realizadas, podemos afirmar que parte del conocimiento que usamos los docentes para resolver problemas cotidianos en las aulas tienen su origen en la experiencia y no tanto en el conocimiento formal. Es decir que, las acciones de los enseñantes dependen no solo del pensamiento racional guiado por saberes específicos, sino que dependen fuertemente de reacciones menos conscientes, producto de su historia de vida y de su experiencia profesional. Ambos elementos se ponen en juego en situaciones particulares, coexisten y cooperan.

En tanto conocimiento "personal" que surge de circunstancias, acciones y experiencias que tuvieron contenido afectivo o relevancia emocional para el individuo, entendemos que va conformando su identidad profesional. Estos saberes, muy ligados a la experiencia personal y al desarrollo profesional de

cada sujeto, tienen sin embargo elementos comunes e integran lo que podemos denominar “cultura del trabajo docente”.

Este saber apoyado en la experiencia se constituye en un “saber de referencia”, configurando un marco para el aprendizaje ocupacional, contribuyendo a dar sentido, apoyo e identidad a los profesores y a su trabajo

Queda claro entonces que el docente necesita “aprender” a través del trabajo conjunto con colegas “sabios por experiencia”, que combinan dosis adecuadas de conocimiento práctico y pedagógico formal. Es por este motivo, que las instituciones educativas deben tender a propiciar el trabajo colectivo y en equipo entre sus docentes entre los diversos niveles, especialidades y campos disciplinares. Es preciso dejar de lado el trabajo individual y aislado en las cuatro paredes del aula. Pero para que ello ocurra deben existir importantes cambios en los marcos institucionales y normativos que permitan y privilegien esta nueva forma de interacción profesional.

En este esquema juegan un papel muy importante los equipos de gestión como favorecedores u obstaculizadores de estas prácticas formativas de los docentes en los propios contextos laborales. El cambio implicaría focalizar y repensar la formación profesional tanto como aquélla que acontece en la cotidianidad de la escuela, ambas como instancias de formación continua del docente.

No tratamos aquí de yuxtaponer el conocimiento “teórico-racional” al conocimiento “práctico – experiencial” como parte constitutiva de la identidad del profesor sino que intentamos instalar la temática como instancia de reflexión crítica en los espacios de formación docente tanto en los que se están preparando para enseñar como en los que ya se están desempeñando como docentes (posean el título y la formación pedagógica necesaria para el desempeño de tal tarea o no). Entendemos que el saber teórico debe integrarse con el saber práctico bajo la óptica de una problemática unificada, abierta a la reflexión, a la reinención y al cuestionamiento constante.

Indudablemente debemos dedicar muchas horas de estudio e investigación para sistematizar este conocimiento práctico tan complejo y tan poco explorado aún –en esta línea se inscribe el presente libro- para identificar su lógica de estructuración y describir los distintos elementos que lo componen. Sabemos que esta no es una empresa sencilla puesto que estamos entrando en el corazón mismo de la relación entre teoría y práctica que consideramos debe ser dialéctica, pero sobremanera sabemos que este tipo de relación no se da espontáneamente. La reflexión crítica la toma de distancia, el “desapego” dirían algunos, es crucial, tarea complicada en una actividad tan compleja que ocurre en “tiempo real” y no en “diferido”.

Por último, debemos decir que la identidad profesional va construyéndose a lo largo del tiempo como piezas de un rompecabezas a partir de distintas vertientes, en un proceso del cual el mismo sujeto no es totalmente consciente. Cada vivencia, cada experiencia personal o de otros con los que estuvo en contacto, fue dejando una huella, una marca identitaria.

Referencias bibliográficas

- Abraham, A. (1998). La identidad profesional de los docentes y sus vicisitudes. Rev. Del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Año VII, Nro. 13. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Buenos Aires, Argentina. Miño y Dávila Editores.
- Allaud, A. (1998). El maestro que aprende. Representaciones, valores y creencias: los modos de pensar y actuar la enseñanza. Rev. Ensayos y experiencias. Año 4, Nro 23. Buenos Aires, Argentina. Ediciones Novedades Educativas.
- Allaud, A. y otros (1992). *Maestros formación, práctica y transformación escolar*. Buenos Aires, Argentina. Miño y Dávila.
- Allaud, A. y Antelo, E. (2009). *Los gajes del Oficio. Enseñanza, Pedagogía y formación*. Bs. As. Aique.
- Atkinson, T. y Claxton, G. (2002). *El profesor intuitivo*. España. Octaedro.

- Arfuch, L. (2002). *Identidad, sujetos y subjetividades*. Buenos Aires, Argentina. Prometeo libros.
- Birgin, A. (1999). *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego*. Buenos Aires, Argentina. Edit. Troquel.
- Cárdenas González, V. Construcción de la identidad docente. Universidad Autónoma Metropolitana. Iztapala. <http://WWW.unidad094.upn.mx/revista/49/identidad.htm> 26/07/04
- Contreras, J. (1999). *La autonomía del profesorado*. Madrid, España. Edit. Morata.
- Díaz, R (2001). *Trabajo docente y diferencia cultural. Lecturas antropológicas para una identidad desafiada*. Buenos Aires, Argentina. Miño y Dávila.
- Diker y Terigi (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires, Argentina. Paidós.
- Edelstein, G. y Coria, A. (1995). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Colección Triángulos Pedagógicos. Buenos Aires, Argentina. Kapeluz Editora.
- Fernández Enguita, M. (2001) A la busca de un modelo profesional para la docencia: ¿liberal, burocrático o democrático?. Rev. Ibero Americana de Educación Nro. 25. OEI.
- Fernández Pérez, J. (2001). Elementos que consolidan el concepto de profesión. Notas para su reflexión". Revista Electrónica de Investigación Educativa. Vol 3, Nro. 2. <http://redie.ens.uabc.mx/vol3no2/contenido-fernandez.html> 11/02/03
- García, C. (1987). *El pensamiento del profesor*. Barcelona, España. Ediciones CEAC.
- Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (2005). *El abc de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Buenos Aires, Argentina. Aique Edit.
- Hargreaves, A (1996). *Profesorado, cultura y post-modernidad (cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid, España. Edit Morata.
- Jackson, P (1994). *La vida en las aulas*. Madrid, España. Edit. Morata.

- Mainero, N. (2004). La identidad del docente del nivel inicial. Las demandas de profesionalización/autonomía. Disertación presentada en las Jornadas de Nivel Inicial. Escuela Normal Juan Pascual Pringles. Universidad Nacional de San Luis. San Luis, Argentina.
- Martínez Bonafé, J. (1999). *Trabajo en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI*. España. Miño y Dávila.
- Montero, L. (2001). *La construcción del conocimiento profesional docente*. Buenos Aires, Argentina. Edit. Homo Sapiens
- Noriega, J. (2008). Identidad Profesional Docente en docentes son formación pedagógica de base. Tesis de Maestría en educación Superior. Argentina. UNSL.
- Noriega, J. (2009). *Identidad Profesional Docente. Retazos de un colectivo*. Argentina. NEU. UNSL. Disponible en: Academia.edu
- Noriega, J. (2014). *Identidad Profesional Docente en la Educación Superior Argentina*. España. EAE.
- Rodríguez Guerra, J. (1995). *Volver a pensar la educación*. Vol. 1. Madrid, España. Edit. Morata.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid, España. Edit. Paidós.
- Sacristán, G. y Pérez Gómez (2000). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, España. Edit. Morata.
- Santos Guerra, M. (2001). *Enseñar o el oficio de aprender*. Argentina. Edit. Homo Sapiens.
- Tedesco, J. (1995). *El nuevo pacto educativo*. Argentina. Edit. Grupo Anaya.
- Tenti Fanfani, E. (2005). *La condición docente*. Buenos Aires, Argentina. Siglo XXI editores.



Recibido: 21/03/2021

Aceptado: 25/03/2021

Cómo citar este artículo:

Noriega, J. (2021). "Aspectos que conforman la identidad profesional docente en la Educación Superior: aportes para un debate contextualizado". RevID, Revista de Investigación y Disciplinas, Número 4, San Luis, 9-36.

