

LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD DOCENTE: CONSIDERACIONES TEÓRICAS Y DIMENSIONES PARA SU ANÁLISIS.

ALANIS, MARISA VERÓNICA (marisaalanis@hotmail.com)
GUILLAMONDEGUI, MIRTHA EVELIA (evelia_guillamondegui@hotmail.com)
CEJAS, ELVIRA ISABEL (elvi3770@yahoo.com.ar)
FACULTAD DE HUMANIDADES – U.N.Ca.

La identidad, y en este caso la identidad profesional docente, no es punto de partida sino en todo caso punto de llegada, que se va construyendo, moldeando, perfilando desde el inicio mismo de la carrera.

Por ello desde el Proyecto de Investigación “El rendimiento académico de los alumnos en las carreras de formación docente de la Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Catamarca” interesa analizar la cuestión identitaria docente, poniéndola en relación con las motivaciones para el ingreso y permanencia en la carrera y las expectativas de inserción profesional de los alumnos de aquellas carreras.

Se plantea la relación con las motivaciones para el ingreso y permanencia, en tanto la decisión para iniciar una carrera y continuarla, no supone (necesariamente) un acto de discernimiento, electivo, claro y explícitamente orientado a un fin.

Por su parte las expectativas de futuro profesional, constituirían expresiones de las recompensas, beneficios, materiales y/o simbólicos que se consideran otorgados o favorecidos por el ejercicio de la docencia.

Aquellos elementos supondrían una configuración identitaria particular del alumno, en tanto “docente” en formación o docente futuro, considerando que como plantea Stuart Hall, la identidad es estratégica y posicional, es decir se perfila desde y en un lugar específico, por ello las consideraciones que se realizan intentan recuperar la particular construcción desde el alumno, esbozando líneas que permitan advertir cómo se genera, realimenta éste proceso desde aquella posición.

Por ello se retoma al autor antes citado quien, ampliando aquella idea, expresa “El concepto acepta que las identidades nunca se unifican y, en los tiempos de la modernidad tardía, están cada vez más fragmentadas y

fracturadas; nunca son singulares, sino construidas de múltiples maneras a través de discursos, prácticas y posiciones diferentes, a menudo cruzados y antagónicos” (Hall, 2003: 17).

De allí que la temática definida se aborda no sólo en relación con el alumno, considerado en su individualidad, sino en relación con lo social e institucional.

Se intenta poder articular las cuestiones antes señaladas entendiendo que “/.../no hay un único elemento que marque la identidad ni su construcción es exterior. Pese a que la contingencia y la inestabilidad tienen un rol destacado en esta construcción, ella no debe entenderse como pura aleatoriedad: hay un cúmulo de experiencias, sentidos y dinámicas preexistentes, que delimitan el horizonte/.../” (Birgin y otras, 2000: 75).

Para hacer jugar en el análisis aquellas dimensiones, se parte de una breve reseña de cómo se configura la docencia históricamente, analizando la impronta y las “huellas” que moldearon e influyeron en el educador, para abordar, desde los tiempos actuales, las redefiniciones y nueva configuración de la docencia.

Otro de los aspectos considerados es el análisis del discurso político-educativo de la reforma implementada en nuestro país en la década de los ´90, haciendo centro en las redefiniciones que propone (y supone) en torno a la idea de profesión y profesionalización docente.

Interesa también hacer referencia a las instituciones formadoras, en tanto ámbitos en los que se van entramando sentidos y modelos de docente y se configuran identidades (Birgin y otras, 2000).

Finalmente, se abordan las representaciones que tienen los alumnos (docentes en formación) sobre sí mismos y sobre la docencia, en tanto la identidad es, parafraseando a Stuart Hall (2003), el nombre que le damos a las formas en las que somos posicionados “por” y nos posicionamos dentro “de”...

La docencia: una mirada histórica

“...el pasado no es la memoria de lo que fuimos sino la posibilidad de lo que somos (...) no todo el pasado nos ha perfilado el ahora, de él vienen ciertos hilos tendidos hacia el presente cual preguntas que

***“todavía no han cesado de interpelarnos”
Martínez-Boom***

María Cristina Davini reseña las tradiciones que sustentaron la formación de los docentes, usando el término ‘tradiciones’ en el sentido de “configuraciones de pensamiento y acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos” (Davini, 1995: 20).

Se recupera esta idea porque se considera que permite analizar que, más allá de los distintos momentos de origen, esas tradiciones perduran en las prácticas y en los modos de percibir y de percibirse de los sujetos, orientando además sus acciones.

Una tradición es la que Davini denomina como normalizadora-disciplinadora, en la que la conformación del sistema educativo y la preparación de los docentes se constituyeron instrumentos privilegiados para el proyecto civilizador y homogeneizador. En cuanto a la formación del docente, se enfatizaron como rasgos predominantes su papel moralizador y socializador.

La impronta del trabajo estuvo sustentada en la utopía que dirigía los proyectos escolares, la práctica estaba atravesada por la búsqueda del progreso de las mayorías, la entrega, la creencia en un mundo mejor. Aunque la tarea no contó con recompensas monetarias por su trabajo, sí estuvo acompañada por un alto reconocimiento social y simbólico.

Se configuró entonces con aquellos elementos, un modelo de lo que el docente “debía ser”: ejemplo y símbolo, modelo acompañado además de una serie de dictámenes de actuación prescriptos.

Alejandra Birgin plantea la importancia de analizar tanto a la escolarización como al trabajo docente, tal como los conocemos hoy en día, como construcciones históricas que dan cuenta de modos de gobierno, pues uno de los rasgos centrales de la modernidad fue la construcción de nuevas relaciones entre las prácticas de un nuevo estado (el Estado–Nación) y las pautas de comportamiento de los individuos

Resulta importante recuperar a Foucault y su interés por elaborar una historia acerca de cómo los seres humanos son constituidos en sujetos a partir de diferentes modos, lo que él llama formas de objetivación. Desde su análisis

la constitución como sujetos humanos no es consciente y activa, por el contrario, es resultado de dispositivos de regulación social. De allí la importancia de considerar la objetivación del sujeto (hablante, que trabaja, en tanto ser vivo) y los sistemas de verdad constituidos por las ciencias humanas que toman al sujeto como objeto de conocimiento y configuran con ello las condiciones históricas de su constitución (Foucault, 1990: 2, 3).

En relación a lo anterior cobra sentido considerar a la escolarización y la pedagogía, uno como ámbito y otro como campo de saber, en los que se perfila un modo de regular a los individuos, y siguiendo el análisis de Birgin, la regulación de los procesos escolares también implica el gobierno del grupo social que tiene a su cargo el trabajo de enseñar. ¿Cuál es el efecto, la huella en los individuos?, para la autora impactan como mecanismos de autodisciplina, produciendo estructuras cognitivas, esquemas clasificatorios, opciones y limitaciones acerca de qué es lo bueno, lo normal, lo posible, lo deseable.

El docente se constituyó como representante–funcionario del Estado que conformó una mística del servidor público preocupado por las necesidades de ese Estado, y en los ámbitos institucionales de formación se desarrolló una tecnología pedagógica más dirigida a la homogeneización que al desarrollo individual, de corte autoritaria, basada en la concepción del docente como funcionario y servidor del Estado.

Con los elementos señalados la docencia articuló, en su constitución, lo vocacional, lo moral y la posición funcionaria.

La docencia significó además para muchos sujetos provenientes de heterogéneos sectores sociales, la posibilidad de movilidad social ascendente; los docentes ejemplificaban, acabadamente, el ascenso social por medio de la educación. Más aún cuando esto se reforzaba con la estabilidad de empleo en el cargo docente, y de este modo la docencia fue una carrera en crecimiento cuantitativo sostenido.

Aquella amalgama moldeó una imagen de la docencia más asociada a la de función pública (ligada al Estado) que a la de profesión, y dificultó también la autopercepción de los docentes como trabajadores, según lo señalado por la autora citada y por organizaciones gremiales docentes de Argentina, Brasil,

Chile, Uruguay en una investigación intersindical conjunta desarrollada a partir del 2001 y coordinada por el Laboratorio de Políticas Públicas.

Según Birgin, desde fines del siglo XX "...se han producido e instalado profundos cambios sociales, nuevos fragmentos, nuevas exclusiones e inclusiones. Fenómenos tales como la globalización, las mutaciones culturales y tecnológicas, la metamorfosis del mundo del trabajo, transformaron de tal modo el escenario produciendo una nueva cartografía del espacio social. En él, la escuela es a la vez fuertemente demandada e impugnada. Sus promesas se desvanecen y a la vez se multiplican" (Birgin, Cap IX La docencia como trabajo: la construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión. Vista Marzo, 2006, http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/educacion/educacion_archivos/educacion.htm).

En el siguiente punto se analizarán los impactos que esos cambios producen sobre el docente.

La docencia hoy: de la mística vocacional a la gestión del riesgo

Diversas fuentes han señalado que la crisis social y económica agudizada con la dictadura militar en los ´70, sus consecuencias y efectos, marcaron un cambio abriendo las posibilidades de reflexionar y analizar la orientación político-ideológica del trabajo educativo. Sin embargo desde el análisis de la investigación intersindical, aquél proceso se debilita, desmembra en el contexto de reforma estructural de la región en la década de los ´90. Se plantea la transformación del papel que desempeña la configuración y estructura del mercado de trabajo como políticas de anticipación para los sistemas educativos partiendo de los criterios de gerenciamiento empresarial y flexibilización laboral (Ensayos & Investigaciones del Laboratorio de Políticas Públicas – N° 15, 2005).

Aquello se perfila en sintonía con los cambios en la concepción o valoración de la educación, ya no como derecho social, sino como bien de consumo y la mercantilización del saber.

En un nuevo contexto y con los cambios sociales que se han producido, algunos autores plantean que se están configurando y desarrollando nuevos (otros) modos de regulación social, atravesados por diversas dinámicas también en proceso de mutación (del conocimiento, del sistema político, del mercado de trabajo).

Birgin señala que, en estos tiempos, en las sociedades occidentales se están configurando nuevas subjetividades donde la seguridad y el cálculo del riesgo ordenan el futuro, crean regulaciones morales, conforman intereses y definen formas de saber. El sujeto del interés se constituye como sujeto del cálculo racional, que somete sus acciones a cálculos de escenarios futuros. Se trata de un sujeto gobernado y gobernable a través de un juego amplio de elecciones (Palamidessi, 1998, citado por Birgin).

El desplazamiento del lugar del Estado y la gestión del yo bajo la forma de una administración del riesgo adquieren formas específicas en las relaciones entre la dinámica del mercado de trabajo y el empleo docente. Para el análisis de una de esas formas específicas, toma las transformaciones en la composición sociocultural y en las expectativas de los jóvenes que aspiran a ser docentes.

Actualmente en la población que accede a las carreras de formación docente, se ha notado un aumento progresivo de los sectores más pobres y empobrecidos. Esto implica un “descenso social” relativo en los sectores que aspiran a trabajar en la docencia. Característica también presente en el ámbito de la Facultad de Humanidades – UNCa, ya que la Coordinación de Investigación realizó una investigación en cuyo informe “Estudio sobre las características de los estudiantes de la Facultad de Humanidades” (2001), se señala (en base a los datos obtenidos) que la mayoría de los alumnos pertenecen a los sectores más castigados por las crisis sociales y económicas.

Fenómenos que para Birgin abonan la construcción de nuevos procesos de regulación, en el que las dinámicas generales del mercado de trabajo regulan a su vez el mercado de trabajo docente. De este modo ante el incremento de los desocupados y subocupados, la docencia aparece como un puerto seguro, pero ante otras perspectivas laborales, la docencia tiende a abandonarse o considerarse como segunda opción. Desde la Coordinación y su informe antes citados se indica que las carreras de formación docente – junto con las de seguridad- son las ofertas con las que cuentan los jóvenes en tanto se consideran cortas en su duración y con salida laboral casi segura, sumándose a que no demandan una elevada erogación económica.

Para algunos grupos sociales el trabajo docente aparece como una estrategia para pilotear un futuro cada vez más incierto y angustiante. De allí

que Birgin sostenga que la producción y control del riesgo se constituyen en una tecnología compleja de gobierno de las personas, a la vez que se redefinen subjetividades, se redistribuyen costos y responsabilidades. El individuo está sujeto al riesgo y es a la vez sujeto de riesgo, queda “libre” de administrarlo.

Para la autora citada la producción y control del riesgo debe ser analizada como una tecnología compleja de gobierno que produce multiplicidad de prácticas, tanto en los educadores en ejercicio, como en los jóvenes que aspiran a ese puesto de trabajo. La docencia en aquél juego, es visualizada como una alternativa que apacigua ciertas incertidumbres.

Resulta importante pensar en la influencia de las nuevas condiciones que dan marco a la docencia y al educador, en tanto la cuestión identitaria no se configura al margen de las mismas, para ello es importante retomar a Foucault puesto que se estarían configurando formas particulares de individualización, que a su vez suponen redefiniciones de las prácticas de los sujetos (docentes), y de las formas de percibirse a sí mismos.

El discurso de la reforma educativa

Se ha señalado como recurrencia en los procesos de reforma implementados en diversos países, que la formación docente aparezca como un objetivo prioritario, y que en nuestro país se generaliza el discurso de la profesionalización a partir de la propuesta de reforma del sistema educativo (Edelstein y otros, 2004: 106).

También se ha analizado qué implicancias y cómo impacta en los sujetos y sus prácticas los significados de términos como “reforma” y “transformación”. La primera haría referencia al cambio, en relación a la estructura y estaría englobado en el de “cambio educativo”, en tanto este “...es multidimensional, constituido por contenidos axiológicos, políticos, culturales, institucionales y personales; simbólicos y prácticos” (Edelstein y otros, 2004: 109). Los propósitos de las leyes promulgadas en nuestro país (Federal de Educación y Superior), y el sentido asignado desde el discurso oficial hace que se hable de “transformación” para aludir al cambio educativo.

Entre los aspectos que vertebraron la reforma en Argentina se cuentan la estructura del sistema, las instituciones educativas (modelos y gestión) y lo curricular, en sintonía con otros movimientos de reforma implementados en

otros países. Los autores citados se preguntan porqué en la implementación de los cambios en la formación de los docentes se comienza por lo curricular, y señalan que "...la reforma del currículo forma parte del proceso de regulación social y opera, según Popkewitz, posibilitando al estado incrementar el control sobre normas y contenidos de la instrucción de la escuela pública y de la formación de los profesores (1994:34)" (Edelstein y otros, 2004: 112). Continúan explicando que desde el contenido y la organización de la formación del profesorado se perfilan y transmiten los límites posibles de las prácticas pedagógicas, pues sancionan estilos no sólo de razonamiento sino también de acción.

Del análisis de documentos y normativas oficiales que atañen a la cuestión de la formación docente, se señala que en el discurso oficial están presentes una lógica argumentativa y otra propositiva, basadas en enunciados y definiciones en sintonía con los códigos predominantes en el debate internacional. Los docentes aparecen como agentes, promotores de cambio, aunque se trata de mensajes contruidos por "otros" (especialistas, técnicos, etc.) lo que genera a su vez respuestas diversas por parte de los docentes, entre ellas la resistencia.

Interesó focalizar el análisis en el discurso de la reforma y lo promovido respecto a la formación docente puesto que como señala Stuart Hall, las identidades de los sujetos se construyen dentro del discurso y no al margen de él, "...debemos considerarlas producidas en ámbitos históricos e institucionales específicos en el interior de formaciones y prácticas discursivas específicas, mediante estrategias enunciativas específicas" (Hall, 2003: 18). Pero además hay que tener en cuenta que, de acuerdo al planteo de Foucault, si bien aquél discurso regula, disciplina, el sujeto responde de maneras particulares, a través de prácticas que suponen a su vez formas de autoconstitución subjetiva.

Las instituciones formadoras

Davini señala que es importante analizar los ámbitos institucionales que "forman" a los docentes, en tanto se constituyen en ambientes de modelación, entre otros aspectos, de las prácticas y del pensamiento.

Se había señalado la modificación de la composición social de quienes acceden a las carreras de formación docente. Se trata de sectores sociales empobrecidos o pobres, y que algunas investigaciones realizadas dieron

cuenta de que en muchos casos provienen de familias en las que constituyen las primeras generaciones que acceden a una formación de nivel superior, y tienen una trayectoria escolar anterior en los segmentos más deteriorados del sistema, y con un perfil débil en los saberes académicos.

Ello ha planteado al interior de las instituciones formadoras ciertas problemáticas vinculadas con la dificultad para la consideración y reconocimiento de estos particulares puntos de partida de los sujetos y ciertos conflictos y rechazos por este perfil de estudiante para la docencia que ya no es el originario o el que caracterizaba históricamente a quienes ingresaban a la docencia.

Se construye en dichos ámbitos institucionales un discurso alrededor de la noción del “déficit” que traen estos estudiantes, tanto por sus rendimientos académicos como porque se alejan del patrón cultural y social que se considera valioso y pertinente para la docencia. Desde allí que sean percibidos como “sujetos deficitarios”, privados material y simbólicamente, a los cuales hay que compensar por lo que les “falta” o lo que carecen.

Birgin señala que esta inclusión de nuevos sectores en el ingreso a las instituciones de formación docente (que es potencialmente democratizadora) puede devenir en una discriminación social al menos en dos sentidos: por un lado, frente a estos jóvenes/futuros maestros a los que se estigmatiza confrontados a una imagen estereotipada del docente ideal que no son y no llegarán a ser, y por el otro, porque se van construyendo nuevos circuitos de empleabilidad para ellos.

Siguiendo a aquella autora, se dibuja aquí una tensión entre identidad y diferencia, dada por la discontinuidad entre lo que esperan las instituciones de los alumnos y lo que portan estos jóvenes que quieren ser docentes.

En el informe de investigación de la Coordinación de Investigación de la Facultad de Humanidades, se plantea las diferencias entre las apreciaciones que tienen los actores institucionales, en la figura de directores de departamentos de algunas carreras de formación docente, y las que tienen los estudiantes acerca de la incidencia de los condicionantes institucionales y académicos en su rendimiento académico.

Un aspecto advertido en los hallazgos de dicha investigación es el de la especial referencia a cuestiones como el de la formación previa y las

expectativas de los alumnos. En cuanto a la primera se menciona la débil o insuficiente formación anterior, especialmente en cuanto a la adquisición de habilidades y hábitos de estudio, de lectura y competencias lingüísticas. Aunque tanto para los actores institucionales como para los alumnos, esta formación es un condicionamiento relativo a la persona del alumno, los primeros lo visualizan como un problema del alumno y del nivel educativo anterior, en tanto que para los alumnos es una situación que la institución formadora no contempla, produciéndose de este modo un quiebre.

Desde el estudio referido se grafican las explicaciones, interpretaciones y asignaciones de sentidos acerca del estudiante y de su decisión de continuar o abandonar la carrera iniciada. Los actores institucionales explican aquellas situaciones (abandono, continuación, finalización de las carreras) de la siguiente manera: "...el que tenga condiciones se va a quedar"; los que se van lo hacen porque "...tiene limitaciones en condición de formación o económico", "uno no puede andar detrás de ellos. (...) Múltiples causas, no tiene nadie la culpa, depende fundamentalmente de la persona...cuando la tenés clara te aguantas lo que venga. Acá se queda el que tiene ganas de estudiar"; "se van y dejan la carrera los menos preparados, los que tienen menos posibilidades para hacer una formación paralela"; "...problemas de formación previa. (...) Bajar el nivel del plan de estudio para no excluir sería bajar más el nivel de formación porque estaríamos formando profesionales limitados que no pueden competir".

Aquello trasluce no sólo las interpretaciones, explicaciones que se realizan desde la institución, sino también los posicionamientos asumidos, los modos en que considera y reconoce al alumno, sus puntos de partida, perfil, la distancia y/o proximidad entre lo que espera la unidad académica de los alumnos y lo que portan estos jóvenes que quieren ser docentes y los discursos que se construyen y circulan acerca de los estudiantes en el ámbito institucional.

En relación a esta particular forma de percibir al sujeto es importante tener en cuenta lo planteado por Davini quien señala cómo éste aspecto incide en la autoestima, en un círculo peligroso pues la autodesvalorización determina en gran medida el nivel de logros personales.

En ese sentido, las miradas y valoraciones de los "otros" son particularmente importantes en el análisis de la identidad puesto que

preguntarse y analizar esta cuestión implica retomar el problema del hetero-reconocimiento, proceso en el que ajusta de manera antagónica la “imagen que se tiene de uno” y la “imagen que se cree que otros tienen de uno”. Se plantea en esto la lucha por el reconocimiento que se obtiene, tanto a nivel individual como social.

Se considera que los discursos y prescripciones que circulan en y proponen las instituciones formadoras, impactan en los alumnos en tanto definen, expresan, impulsan regulaciones y prescripciones del ser y del hacer del docente; opciones y limitaciones acerca de qué es lo bueno, lo normal, lo posible, lo deseable.

Los alumnos-docentes en formación y los docentes: imágenes sobre sí mismos y sobre la docencia

Davini retoma la cuestión de la elección de las carreras docentes, muchas veces asentadas en la búsqueda de una salida laboral segura más que en la intención de dedicarse a la docencia, y también como segunda opción cuando no se puede acceder a estudios o profesiones de mayor status académico, social y económico.

En el trabajo “Los alumnos: sus representaciones sociales acerca de la formación docente”, Lascano y Moreno Vasquez realizan un estudio en el ámbito de la Facultad de Humanidades – UNCa, en algunos de los profesorados: Geografía, Historia, Filosofía y Ciencias de la Educación, con el propósito de conocer qué representaciones tienen los alumnos al iniciar esas carreras, sus expectativas, motivaciones y proyecciones. Entre las cuestiones analizadas señalan que un importante porcentaje no tiene en claro su futuro profesional como docente, y también (aunque en menor número) hay quienes habiendo iniciado el profesorado no quieren ser docentes, aunque la docencia sea vista como la carrera más próxima para un desarrollo profesional.

En aquél estudio se indagaron los sentidos que los alumnos atribuyen a qué significa ser docente, apareciendo una multiplicidad de significados, entre los que se cuentan la idea de la docencia como servicio, ayuda al otro; como un valor de cambio que puede ofrecer más garantías de inserción laboral, aunque haya perdido prestigio; como oportunidad de realización, de estudiar algo, de adquirir un título. Cabe recordarse que se mencionó antes que la mayoría de los estudiantes provenían de sectores particularmente afectados

por la crisis socio-económicas (Estudio sobre las características de los estudiantes de la Facultad de Humanidades – Coordinación de Investigación, 2001). Ser docente también es visto como una tarea sacrificada, de alta responsabilidad y riesgo; como promotora de cambio social; como vocación.

Se advierte entonces que en el imaginario de los aspirantes a la docencia, aparece lo vocacional, lo redentor, lo laboral, en un complejo entramado de sentidos y proyecciones.

Las autoras citadas plantean que los intereses de una persona se definen, en gran medida, en función de las alternativas que provee el medio socio-cultural. En la elección de la carrera inciden ciertas condiciones socio-económicas y también un conjunto de inclinaciones y capacidades más adecuadas. De esta manera si el estudiante logra hacer corresponder las aspiraciones subjetivas con las posibilidades objetivas, su elección habrá sido acertada. Lidia Fernández, citada por aquellas autoras, dice que “La educación en su dimensión de transformación del otro a una forma de vida y comportamiento, se produce a través de vínculos profundos de identificación y de estructuraciones cognitivas de progresiva complejidad. La exigencia de implicación emocional y compromiso afectivo y la dificultad del manejo técnico, convierten las tareas educativas – en todos sus roles – en trabajos altamente complejos (Fernández, 1995:91 y 92)”.

Por lo expuesto hasta aquí la cuestión de la identificación resulta importante de considerar. Al respecto Stuart Hall dice que las identidades son aquellas posiciones que el sujeto está obligado a adoptar, aunque siempre sabe que es una representación construida a partir de la falta, de la división, desde el lugar del Otro y por eso nunca es idéntica a los procesos subjetivos investidos en ellas.

Birgin por su parte señala que la docencia permite, para ciertos sectores sociales, el acceso a posiciones contradictoriamente devaluadas. Por un lado porque perdió el valor simbólico y social originario, y aunque permite el acceso a una posición, está un tanto desprestigiada para algunos estamentos sociales en tanto ya no consagra una diferencia social sustantiva, pero por otro lado posibilita no caerse.

A modo de cierre

“Las categorías de identidad tienden a ser instrumentos de regímenes regulativos, ya sea como categorías normalizadoras de estructuras opresivas o como puntos de reunión para una disputa liberadora de esa misma opresión (...) Estoy en permanente conflicto con las categorías de identidad, considerándolas como topes invariables y entendiéndolas, incluso promoviéndolas, como sitios de conflicto necesario (...) Afirmar que esto es lo que yo soy implica proponer una provisional totalización de este “yo”. (Butler, 2000)

El análisis de problemática de la identidad docente en los alumnos en tanto están en formación “de”, se organizó focalizando en algunos aspectos entendidos como sujeciones pero también como propiciadores de nuevas configuraciones de identidades docentes, entendidas por tanto, como resultantes de la interrelación de los mismos y de la propia construcción que hacen los sujetos.

La opción estuvo fundamentada en la consideración de que, como han planteado algunos estudiosos, las identidades no se constituyen sobre el vacío, sobre la nada. Se analizó entonces las tradiciones en la formación docente, los discursos y prescripciones de la reforma educativa y las instituciones formadoras, el impacto y las huellas que imprimen en tanto definen, expresan, impulsan regulaciones y prescripciones del ser y del hacer del docente y las resignificaciones, relecturas y posicionamientos de los sujetos a partir de los modos de percibir la docencia y percibirse como docentes. Es decir lo social e institucional en tanto interpelan, nombran, posicionan, colocan al docente y a su vez, los modos en los que se perciben y nombran los propios sujetos.

Ello en concordancia con el concepto de identidad entendido como “...punto de encuentro, el punto de sutura entre, por un lado, los discursos y prácticas que intentan ‘interpelarnos’, hablarnos o ponernos en nuestro lugar como sujetos sociales de discursos particulares y, por otro, los procesos que

producen subjetividades, que nos construyen como sujetos susceptibles de `decirse`” (Stuart Hall, 2003: 20).

Las consideraciones que se realizaron sobre la problemática de la cuestión identitaria en los alumnos de carreras de formación docente plantean no cierres, ni conclusiones, más bien interrogantes acerca de la complejidad que reviste esta cuestión en virtud de las conceptualizaciones acerca de la identidad desde y en la interrelación de lo objetivo, lo subjetivo, lo individual, lo social, lo institucional y la construcción y reconstrucción que hacen los sujetos.

Preguntarse acerca de la identidad, y su configuración en los alumnos que se forman para ser docentes, lejos de ser considerada como acabada, unificada, armónica debe comprenderse como proceso, complejo, provisorio y construido en un camino de incertezas, pero desde el cual y en el cual, pueden revisarse las tradiciones, los discursos, los supuestos, las prácticas y las acciones.

Bibliografía

- BIRGIN, A.: Capítulo IX “*La docencia como trabajo: la construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión*”, en *La Ciudadanía Negada Políticas de exclusión en la educación y el trabajo*, Pablo Gentili & Gaudêncio Frigotto (Compiladores), Textos completos. Disponible en (http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/educacion/educacion_archivos/educacion.htm)
- BIRGIN, A., DUSCHATZKY, S., DUSSEL, I.: “*Las instituciones de formación docente frente a la Reforma. Lo local como matriz de identidad*” en *Reforma educativa, cultura y política. El proyecto inacabado de la modernidad*, Molina, F. y Yuni, J. (Coordinadores), Buenos Aires, Argentina, Temas Grupo Editorial, 2000.
- DAVINI, M.C.: “*La formación docente en cuestión: política y pedagogía*”, Argentina, Piados, Cuestiones de Educación, 1995.
- EDELSTEIN, G. y otros: “*Ley Federal de Educación, Ley de Educación Superior y Formación Docente. Regulaciones y estrategias en torno al cambio curricular*”, Cap. III, en *Formación docente y Reforma. Un*

análisis de caso en la Jurisdicción Córdoba, Edelstein, G y Aguiar, L. (Compiladoras), Córdoba, Argentina, Editorial Brujas, 2004.

- FOUCAULT, M.: *“El Sujeto y el Poder”*, en Política. Teoría y Métodos, Torres-Rivas, E. (Compilador), Costa Rica, Editorial Universitaria Centroamericana – EDUCA, 1990.
- HALL, S.: *“Quién necesita identidad”* en Stuart Hall y Paul Du Gay, Cuestiones de identidad cultural, Buenos Aires, Editorial Amorrortu, 2003.
- LABORATORIO DE POLÍTICAS PÚBLICAS BUENOS AIRES, *“Las reformas educativas en los países del cono sur: algunos resultados y conclusiones de una investigación intersindical”*, Buenos Aires, Serie Ensayos y Experiencias del Laboratorio de Políticas Públicas N° 15, 2005.

Material inédito

- COORDINACIÓN DE INVESTIGACIÓN: *“Estudio de las condiciones institucionales y académicas que intervienen en la trayectoria académica (rendimiento académico) de los estudiantes de las carreras de grado que ofrece la Facultad de Humanidades”*, Informe de Investigación, Dpto. de Formación Continua, Facultad de Humanidades, UNCa., S. F. del V. de Catamarca, 2005.
- LASCANO, A. M. y MORENO VASQUEZ, A.: *“Los alumnos: sus representaciones acerca de la formación docente”*. Ponencia presentada en Jornadas de Ciencia y Tecnología, Facultad de Humanidades, UNCa., S. F. del V. de Catamarca, 2005.