



Instituciones, formación e identidad docente: Entre el agotamiento y la reconfiguración

Institutions, training and teaching identity: Between the burn out and the reconfiguration

María Luján Montiveros

marialujanmontiverosgarro@gmail.com

Universidad Nacional de San Luis. Especialista en Gestión y Conducción del Sistema Educativo y sus Instituciones (FLACSO). Especialista en Educación Superior (UNSL) Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación (UNSL)
Experiencias profesionales más relevantes: Docente investigadora de la Universidad Nacional de San Luis. Profesora Adjunta Responsable de la cátedra Instituciones Educativas y de la cátedra Práctica II: Las prácticas educativas, las instituciones y el contexto. FCH.UNSL. Profesora Responsable de la cátedra Prácticas Educativas en el Instituto Superior Nuestra Señora del Carmen (IFD VM). Integrante del PROICO N° 4-1920
Cambios y tendencias en la Educación Superior: políticas, sujetos y prácticas. Miradas desde la educación y la filosofía, SECyT, FCH, UNSL.

219

Resumen

El presente trabajo pretende compartir algunas de las aproximaciones teóricas desarrolladas desde el Proyecto de Investigación *Cambios y tendencias en la Educación Superior: políticas, sujetos y prácticas. Miradas desde la educación y la filosofía* que tiene entre sus objetivos el análisis y la comprensión de las formas que adquiere el territorio de la formación docente. Desde este lugar, nos venimos interrogando acerca de las nuevas



configuraciones que asume la formación docente en tanto institución, sus sentidos y posibilidades en los escenarios sociales contemporáneos.

En este trabajo se profundiza en posibles maneras de pensar la identidad y la formación docente en tiempos de crisis de las instituciones educativas, en torno a la ruptura de los lazos que la articulaban funcionalmente con el resto de conjunto institucional.

Palabras clave: institución educativa; formación docente; identidad docente; profesión docente.

Abstract

The present work aims to share some of theoretical approaches developed from the Research Project "Changes and Trends in Higher Education: Policies, subjects and practices". Perspectives from education and philosophy, which has among its objectives, the analysis and understanding of the forms the teacher training field acquires. From this place, we have been questioning ourselves about the new configurations assumed by the teacher training as an institution, its meanings and possibilities in the contemporary social scenarios.

This work delves into possible ways of thinking about identity and teacher training in times of crisis of educational institutions, around the rupture of the ties which functionally articulated it with the rest of the institutional set.

Keywords: educational institution, teacher training, teaching identity, teaching profession.

Introducción

Las instituciones son formas y estructuras sociales instituidas por la ley y la costumbre que regulan nuestras relaciones, nos preexisten y se nos imponen organizando la vida física, mental y social de los miembros de un grupo. René

Kaës (2004) define institución como el orden por el cual se funda un colectivo con el objetivo de realizar una tarea útil, necesaria para el funcionamiento social.

Las instituciones educativas, en las distintas formas que han adoptado en la historia social, se configuran en torno a las necesidades de existencia. Lucía Garay (2000) señala que éstas son las necesidades de ser sujeto de saber y sujeto social y se vinculan con la constitución de la identidad de los individuos en un grupo, empujándolos a la inserción cultural y habilitándolos a su vez para lograr su individuación. Para esto, promueven la enajenación de los individuos en el grupo, en pos de la inserción cultural y habilitándolos a su vez a lograr la construcción de la propia identidad. La trama de relaciones y sucesos pautados por las instituciones a lo largo de la vida de un sujeto, pasan a formar parte de su subjetividad y a funcionar como reguladores internos, que permiten su pertenencia al grupo social (Fernández, L. 2009).

La escuela es una forma especializada de la educación, que se surge en la Modernidad a través de un proceso de institucionalización que desplazó a otras instituciones educativas anteriores, adquiriendo con el tiempo una extensión universal. La misma, junto al Estado, han sido las dos instituciones que de manera hegemónica han configurado el suelo social de la Modernidad, así como las subjetividades que se desplegaron en éste. El sujeto común que se formaba en la primera para pertenecer al conjunto social era el *ciudadano*, y la educación, el camino por el cual se podría construir un futuro mejor, el bienestar general.

Al intentar describir y comprender los procesos sociales y culturales a los que nos enfrentamos en nuestros días, diversos autores, desde campos disciplinarios y posicionamientos teóricos diferentes, plantean la *crisis de la escuela* ligada de la crisis del Estado Nación. Desvanecido el suelo que el Estado Nacional producía como articulador simbólico de las instituciones, como meta institución dadora de sentido, la escuela se ve interpelada en su propia identidad.

En este marco de alteración del núcleo que constituía el ethos de la institución escolar, cabe preguntarse por la formación docente y los procesos de constitución de su identidad, profundamente arraigada a la escuela como institución orientada a la formación de los ciudadanos del Estado. ¿De qué manera se ven alteradas la identidad docente y las instituciones de formación docente, en tiempos de crisis de las instituciones educativas? ¿Qué tensiones se presentan y como se constituye la identidad docente en este escenario? ¿Qué nuevos sentidos pueden construirse alrededor de la identidad y la formación docentes en nuevos territorios institucionales? A continuación, compartimos reflexiones en torno a estos interrogantes.

La institución de la formación docente, paradigma del Estado Nación

Se partirá de entender la formación docente como una institución en sí misma, es decir y retomando conceptualizaciones realizadas al principio de este trabajo, como un conjunto de representaciones y normas, que regulan el comportamiento de un grupo y que tiene por fin, en este caso, la socialización en un rol social. En este sentido, la institución formadora funda un colectivo docente en vistas a una práctica social, a un mandato que le viene dado de la sociedad y que en principio es funcional a esta. Es un orden en el que se conjugan significaciones e imágenes acerca de los procesos educativos: de lo que significa enseñar y aprender, de diversos roles sociales; de la escuela como institución y su relación con el resto de las instituciones; así como significaciones acerca de lo prohibido y lo permitido. En ella se fundan y despliegan prácticas destinadas a la socialización en el rol docente, a la formación de la subjetividad docente. Y es más que esto, en la medida que, como toda institución, tal y como señala Castoriadis (2012) una vez que se institucionaliza, da lugar a nuevas cadenas de significaciones, que desbordan las primeras a partir de las cuales se constituyó.

A la par de la institucionalización de la escuela moderna, se institucionaliza un tipo ideal de docente, que fue desplazando otras maneras de ser docente que había caracterizado las prácticas educativas en la Edad Media. Este docente *nuevo* requería una tecnología para su formación y esto constituye un elemento novedoso: la formación de este docente ya no quedaría librada a la experiencia artesanal, a la buena voluntad singular y si se quiere subjetiva; debía crearse un sistema racional y universal que, al igual que la escuela, pre moldee la identidad del mismo; que fabrique este sujeto social.

Cuando hablamos de desplazamiento, referimos al proceso de institucionalización de un rol o práctica social, que da lugar a la constitución de una nueva institución que se vuelve hegemónica respecto de otras. Sin embargo, interesa siempre volver sobre el origen, porque la ruptura con las instituciones predecesoras nunca es total. Tal como señala Castoriadis (2012), las instituciones se edifican sobre las ruinas de las anteriores, y esta marca de origen perdura y las constituye.

Myriam Southwell (2009) describe las características que tuvo esta tecnología de formación, que fue constituyendo la institución de la formación docente. Señala que tal vez, el hecho de que empiece a pensarse al educador como un funcionario del Estado, es la cualidad fundamental a partir de la cual el sistema formador adquirió características nuevas. Por una parte, el educador comienza a pensarse en términos colectivos, se comienza instituir a la docencia como un colectivo social: el cuerpo de enseñantes. Signada por la influencia de Comenio y su *Didáctica Magna*, otro de los elementos claves en la constitución de la institución formadora fue la importancia del método: el educador debía aprender las especificidades del método para enseñar todo a todos. Finalmente, el educador debía ser formado en las cualidades espirituales, morales y personales que se asociaban a su rol, heredero de la figura del sacerdote, el educador debía encarnar los valores morales en los que debía luego educar al ciudadano, por lo tanto, debía ser formado en ellos.

En Argentina, la preocupación por parte del Estado por regular y prescribir la tarea docente, comienza en el siglo XIX. A la par y con la misma fuerza que tuvo el proceso de institucionalización de la escuela pública, se produce el proceso de institucionalización de la institución formadora de docentes.

Uno de los rasgos que ha caracterizado al sistema formador es su naturaleza dual: se ha constituido a partir de dos circuitos desde sus orígenes, las Escuelas Normales y los Institutos de Profesorado (Alliaud A., 2014). Sin embargo, el normalismo constituye el discurso que más pregnancia ha tenido en Argentina si se tiene en cuenta su influencia en la constitución de la identidad del sistema formador de docentes. Probablemente, porque los principales esfuerzos del Estado argentino se orientaron a la formación del magisterio de la enseñanza primaria, justamente porque su “empresa civilizatoria” se llevaría a cabo a partir de la educación elemental.

Por su parte la formación de profesores tuvo otro origen y recorrió otros circuitos, estuvo vinculada en su origen a los Colegios Nacionales y luego a las Universidades, pero hasta mediados del siglo XX no vio una expansión significativa, dada la no universalidad de la educación secundaria.

Así entonces, fue el normalismo la corriente que institucionalizó la pedagogía escolar, incluso su influencia se extendió más tarde a las escuelas secundarias, que fueron adoptando sus prácticas, discursos y rituales. (Southwell M., 2009)

Esta dualidad permanece en la formación docente que se desarrolla en los Institutos de Formación Docente y la que se imparte en las Universidades. Ambas tradiciones se diferencian en muchos sentidos. Uno de los que más se ha destacado y que aún es objeto de discusión, es la relación formación académica vs. Formación pedagógica, priorizándose la primera en las universidades y la segunda en los institutos. (Alliaud A., 2014)

A pesar de que las últimas reformas llevadas a cabo en el sistema formador han intentado entre otras cosas superar ese modelo antagónico, unificando

las propuestas de formación, la realidad es que el escenario de formación docente es vasto, complejo y múltiple.

Si tomamos las últimas décadas observamos dos movimientos de políticas que se orientaron a la reforma del sistema formador. En la década del 90, en el marco de las políticas de ajuste, achicamiento del Estado, descentralización y desregulación; y en la década del 2000, en un proceso que intentó revertir este rol del Estado en búsqueda de centralizar y unificar nuevamente las políticas de formación.

El objetivo de este trabajo no es profundizar en la complejidad de estas políticas, es más bien anterior si se quiere: ¿Por qué fue necesario y parece seguir siéndolo, *reformar* la formación docente? ¿Qué fue lo que se agotó? ¿Cómo sucedió, y por qué?

Tal vez distinguir cuáles son los puntos nodales que intentaron alterar las reformas, resulte un camino para abordar estos interrogantes. En esta dirección, es posible destacar dos dimensiones en las que las políticas de los últimos pretenden incidir: *la profesionalización docente y la reconfiguración de la relación educación – ciudadanía*. Estimo que estas dos dimensiones son elementos clave para leer los procesos que atraviesa la formación docente en tanto institución en los últimos años. A continuación, se presentan algunas reflexiones a partir de ellas.

El agotamiento del modelo formador: de la vocación a la profesión; de la formación del ciudadano a la pregunta por lo común.

Es sin duda François Dubet (2007), uno de los intelectuales que de manera más lúcida ha podido explicar este fenómeno. En la misma línea que venimos desarrollando, entiende que vivimos tiempos de declive y mutación de las instituciones modernas, es decir aquellas que tenían asignada la función de

instituir y socializar en un determinado orden simbólico: a saber, la iglesia, la familia, la justicia y la escuela.

Es lugar común escuchar hablar de la *crisis* que atraviesan hoy estas instituciones. La hipótesis central de Dubet (2007), será que no nos encontramos en una crisis, entendida como dificultad de adaptación a un nuevo entorno; para él se trata de un fenómeno más profundo y complejo: nos encontramos frente a un proceso de mutación en el ordenamiento simbólico de la socialización, en otras palabras, lo que ha mutado, es el trabajo sobre el otro. Estimo que esta hipótesis es sumamente potente para pensar los nuevos atravesamientos de la formación docente.

Para comprender este fenómeno de mutación, es necesario primero, analizar brevemente cómo entiende el autor las instituciones modernas, para comprender su análisis acerca de su mutación. Por empezar, va a usar la categoría de programa institucional para expresar que el proceso de socialización llevado a cabo en estas instituciones se lleva a cabo a partir de una tecnología especial, una técnica de socialización que encuentra sus orígenes en la iglesia, pero que la desbordó, ampliándose por ejemplo a la escuela.

Tal como sucede en la iglesia, uno de los elementos sobre los cuales se constituyó el programa escolar moderno fue su identificación con una serie de valores que asumieron el carácter de universales y sagrados: nación, ciencia, razón. Esto implicó varias situaciones, entre ellas, la construcción simbólica de que las instituciones, templo de estos valores, se ubican por fuera y encima del mundo, del resto de la sociedad. Por otra parte, entender a la socialización como un trabajo de enderezamiento del otro, a partir del cual y por medio de la obediencia, el sujeto lograría la autonomía. Ese trabajo de socialización se veía legitimado, en la medida que el alumno no se sometía a la persona del maestro, sino a la autoridad de los valores que éste encarnaba. A pesar del énfasis puesto en el método, en el normalismo, por

ejemplo, la mayor virtud del educador, de su formación, es que el mismo *crea* en los valores que encarna.

Decíamos entonces que este programa institucional, que brevemente se acaba de esbozar, se encuentra en proceso de declive. Resulta muy interesante la mirada de Dubet, (2007) para quien este proceso no se produce por una serie de factores externos a las instituciones, sino que se trata de un proceso endógeno, vinculado con la crisis de modernidad, relacionado con el declive de la identificación con el conjunto de valores que se presentaban como sagrados y homogéneos. Nuevamente la ficción se agotó/ se agrietó el imaginario social.

Al declinar la posibilidad de identificarse la escuela con un ese conjunto de valores que la trascendían, sagrados y universales – sea porque se agotó la ficción, como señalamos antes; o porque se fisuró el imaginario social; Dubet (2007) dirá que la vocación se transforma y se convierte en profesión. La vocación implicaba adherir y encarnar, una serie de principios que trascienden al sujeto, que son universales y que lo autorizan. Ahora bien, caídos estos principios, lo que aparece es el oficio docente como un modo de realización personal y la formación, como un modo de adquirir una competencia para ese desempeño.

El individuo quiere estar cualificado y ser competente, y en un nivel más subjetivo, quiere realizarse con su profesión. Ya no se pregunta a los profesores si “creen” en Dios o en la Razón, sino si se sienten hechos para este oficio, si les gusta enseñar, si aguantan a los niños, si piensan si pueden realizarse con este oficio. (Dubet, 2007, p. 53)

Este proceso implica un giro: la referencia de la vocación son los valores que la misma encarna, la referencia de la profesión es un ethos profesional. Aquí se produce un desplazamiento de la legitimidad de la autoridad, que remite ahora a ese ethos profesional. Por otra parte esto conlleva otras consecuencias, el docente/sacerdote, en tanto encarnación de principios que

lo trascienden, no tenía que rendir cuentas de su tarea, en cambio el docente/profesional, debe rendir cuentas de su oficio, ante los padres, los alumnos, el Estado.

No es casual, que las últimas reformas educativas y de la formación docente, se hayan dirigido a la profesionalización docente. Trascendiendo las distintas interpretaciones dadas al término profesión, puede decirse que todas remiten a una variedad de presupuestos acerca de las disposiciones que deberían formar las competencias de los docentes, en tanto “profesionales”.

Si bien la discusión acerca del carácter profesional de la docencia estuvo presente desde los orígenes del sistema formador, observamos una diferencia fundamental en el significado que ha ido adquiriendo en los últimos años. Tal como se viene señalando, la profesión docente en los orígenes del sistema formador se definió bajo la tutela de un Estado Nación fuerte. En los últimos años, esta imagen es la que dejó de tener capacidad significativa, por lo tanto, la profesión se ve asociada a la autogestión y a responsabilización individual de los resultados educativos.

Esto ha comenzado a performar nuevas identidades, a las que se les exige la capacidad para el trabajo colectivo, pero la responsabilidad individual por los resultados y la calidad de la educación, así como la gestión del propio riesgo. Se exige respuestas individuales a aspectos colectivos. Esto trastoca un aspecto clave en su oficio, que es el de autoridad. Al pasar el régimen de justificación de la institución a individuo, le corresponde al profesor mismo construir su autoridad.

Por otra parte, tal como se señaló al principio, en el entramado de la red de articulaciones simbólicas y materiales de la modernidad, la escuela y la formación docente recibían el mandato de formar el ciudadano del Estado Nación. Pero, si se agotó la ficción de Estado Nación, ¿Qué significaciones asume entonces la *formación del ciudadano*, y por lo tanto *la formación del docente*?

Siguiendo en la línea del pensamiento de Dubet (2007), donde estaba el programa institucional imponiendo sus reglas a los usuarios, formando un ciudadano en vistas a valores sagrados que anteceden a los usuarios, ahora está la escuela, que debe responder a las múltiples demandas, que, por otra parte, al masificarse la escolaridad y fragmentarse el suelo social, son múltiples y compiten entre sí en la lógica que impuso el mercado.

El alumno, que antes debía formarse para el logro de la autonomía, hoy es un sujeto autónomo y de necesidades, juicio y singularidad desde el inicio de la formación. Tal vez esto tenga que ver con la imagen tan frecuente por estos días que se expresa en la frase “la escuela se ve invadida de realidad”. Siempre lo estuvo, pero hoy vemos a la escuela arrojada a la sociedad y al mercado, se ha debilitado profundamente el mandato social: la formación del ciudadano, a la vez que aparecen múltiples demandas, tantos como los rostros que la habitan.

El sujeto del Estado Nación era el ciudadano, la escuela formaba ciudadanos y la formación docente preparaba para la formación del ciudadano. El mandato civilizador estatal se orientó hacia esto y se constituyó en base a esa paradoja: la utopía de inclusión implicaba acotar, sacrificar, las identidades singulares. Aun así, en el imaginario dominante, lo común estaba dado por esa identidad común: el ser ciudadano de una Nación. En ese punto se asentaba la posibilidad de lo común y de conformar lazo social.

Si se altera esto, es decir el ciudadano como sujeto de la educación, se altera profundamente la institución de la formación docente. ¿Para qué sujeto, entonces, se forma un docente? ¿Para qué horizonte de lo común, de lo colectivo, se forma? ¿Qué sucede con las instituciones que como la escuela tienen como objeto lo común, cuando lo común deja de ser? ¿Cómo se constituye lo común en sociedades tan desiguales y fragmentadas?

El agotamiento del modelo formador: La identidad docente interpelada.

Sin duda los interrogantes anteriores se constituyen en nudos problemáticos que interpelan la identidad docente. Si bien la construcción de la identidad docente es un proceso – individual y colectivo -, que se inicia desde la propia biografía, a partir de diferentes procesos de socialización, el paso por las instituciones de formación docente constituye un momento clave. ¿Desde qué lugar y cómo se teje la trama de la identidad profesional en las instituciones de formación docente en el escenario antes descripto?

Vaillant (2007) entiende a la identidad profesional como una construcción individual y colectiva, dinámica y continua, que lleva a la configuración de determinadas representaciones a cerca de la profesión y que permite diferenciar a un grupo social de otros. Posee una dimensión social, vinculada con las precepciones de la sociedad acerca de esa profesión y una dimensión individual, relacionada con la propia experiencia. Desde ambas, habilita la definición de un sí mismo.

230

Al decir de la autora, la crisis que sobreviene de la identidad docente surge de la tensión entre el docente ideal decir lo que se espera de él, y el docente real, es decir lo que concretamente es y puede hacer. Hay una serie de competencias, saberes y compromisos que se le exigen, sin las consiguientes contraprestaciones en la formación.

Claude Dubar (2002), hace un rastreo que intenta ir a las profundidades, cuando piensa la crisis de las identidades sociales. Si bien su análisis se refiere a las transformaciones sociales de la sociedad francesa, estimo que sus aportes nos permiten pensar en las nuevas configuraciones de las identidades, de la identidad docente desde nuestras latitudes.

Para Dubar (2002), la crisis de las identidades sociales, también se remiten a la crisis en las formas de identificación que se habían legitimado históricamente en las sociedades industriales. La transformación producida

en el orden simbólico, político y económico ha dado lugar a una transformación en los vínculos, por lo tanto, en las formas de identificación, es decir en las formas de configuración de las identidades. Plantea es que hay un momento histórico, en el que, a partir de procesos colectivos e individuales, se produce el tránsito de las formas de identificación social definida por los otros, a nuevas formas de identificación definidos por cada individuo. Este proceso da lugar para el autor, al paso de las sociedades comunitarias a las societarias. En las primeras predomina la creencia – en otros términos, la ficción vigente - de que las mismas constituyen comunidades que se constituyen en sistemas que pre asignan nombres y lugares a los individuos, y que estos nombres y lugares se reproducen de manera más o menos idéntica a lo largo de las generaciones. Por otra parte, las formas societarias que habitamos se constituyen como colectivos múltiples, diversos, variables, efímeros, a los que los individuos adhieren de forma contingente y a partir de los cuales van desarrollando procesos identificatorios, pero de manera diversa y provisional.

Las identidades profesionales constituidas en las sociedades comunitarias hoy atraviesan una crisis. La identidad docente, configurada en el marco del Estado Nación y de las instituciones educativas, hoy se encuentra interpelada. Los mecanismos para pensarla en los términos de la sociología clásica también.

Sin Estado Nación como marco dador de sentido a la tarea docente, habiendo caído el “santuario escolar” que desde la vocación también daba sentido a la identidad docente, frente a una sociedad fragmentada, en la que el lazo social se ha visto interpelado desde la noción misma de ciudadano, cuya formación en definitiva constituía el ethos de la formación docente; la identidad profesional docente se encuentra irreversiblemente interpelada.

Posibles miradas en torno a la formación: La identidad docente como construcción narrativa, lo público como espacio intercultural.

Es basto el campo de reflexión que se abre a partir de estas dos caras del escenario de formación: la alteración de la profesión docente y la alteración del horizonte de la formación, es decir la construcción de la ciudadanía. Ambas situaciones, interpelan el ethos mismo de la formación docente y por esto, la identidad docente.

Por una parte, esto nos lleva a volver a pensar en el proceso de formación mismo. Como se dijo antes, el nudo crítico de las transformaciones de las instituciones educativas se encuentra en el trastocamiento del proceso de socialización mismo. La socialización en un rol social, la socialización en el rol docente ya no depende especialmente de lo que la institución haga, sino del individuo mismo. El trabajo de socialización se ha desplazado de las instituciones a los actores, que por otra parte están menos sostenidos por un sistema simbólico universal.

232

En este sentido nos encontramos en un tiempo en el que hemos pasado de pensar los roles como constitutivos de la personalidad a la experiencia social, en la que el proceso de socialización ya no puede ser concebido, de hecho, ya no lo es, como una consecución de roles sociales, sino como un compromiso de los actores de socializarse a partir de un conjunto de experiencias. (Dubet, 2002)

Nunca más clarificadora en este sentido la mirada de Ferry (2008), cuando señala que nadie forma a nadie, que la formación es una dinámica de desarrollo personal, un proceso en el que la persona va desarrollando, encontrando, una *forma* para actuar en vistas al desempeño de un oficio, una profesión, en este caso ser docente. Por otra parte, y a su vez, nadie se forma solo, sino por mediación de otros. Es interesante esta mirada porque permite pensar en las instituciones de formación docente como espacios de mediación

en vistas a la constitución de un rol que, si bien viene dado por el conjunto social, ya no se piensa como estructurante de la personalidad, sino como un espacio a ser habitado por un sujeto singular. El giro en este sentido es importante.

Siguiendo esta línea que intenta volver a mirar las instituciones de formación a partir de las transformaciones analizadas, Cullen (1999) propone pensar la institución como escenario donde acontece la formación, como tiempo en que se va representando narrativamente la identidad docente.

La metáfora del escenario es muy fecunda, en la medida que las transformaciones antes planteadas nos sitúan en un horizonte abierto en cuanto a las instituciones educativas, y hablar de escenario nos permite pensar las instituciones en términos más plásticos. El escenario por una parte siempre se encuentra deformado por el suelo cultural en el que se encuentra, nos remite indefectiblemente a los procesos socio -culturales en el que la trama se desarrolla. En él, se desarrolla una trama de sentido que en definitiva son prácticas sociales cuyo sentido es abierto, siempre da lugar a nuevas interpretaciones.

Este punto de partida no es menor. En tiempos en que la institución formadora de docentes se encuentra encaminada a reinterpretar sentidos posibles, decir que la institución formadora acontece, instituyéndose cada vez, en los escenarios educativos y no de manera inversa, nos permite pensar en la posibilidad de tejer nuevos sentidos de la formación sin monopolizar un único sentido.

Por otra parte, como se señaló antes, en el proceso de configuración de las identidades sociales en nuestro tiempo, parece haber una preminencia de la acción subjetiva por sobre la acción socializadora externa al sujeto, por lo que son narrativas, reflexivas. En este sentido Cullen (1999) señala que la identidad docente se construye narrativamente y los escenarios educativos de formación serán el tiempo y el lugar en el cual se forma esta identidad.

El magisterio es un relato en busca de un narrador (Cullen, 1999) y el desafío de la formación será ir constituyéndose en ese narrador de un relato que define el ser docente, en el que se unifican tensiones, dilemas, teorías, representaciones, prácticas, que se articulan en una trama que intenta darles un sentido y que otorga la identidad profesional. Relato que teje hilos del pasado, del presente y del porvenir y que, como tal, - se aleja de la certeza cartesiana, fundamento incommovible de verdad en la que se asentaba la identidad y las prácticas docentes- presenta olvidos, distorsiones, zonas oscuras, que escapan a la unidad de sentido. Relato que se encuentra siempre abierto a nuevas narraciones y reinterpretaciones. En definitiva, una identidad docente abierta, capaz de nuevas significaciones.

Una vez esbozada una posible mirada acerca de los procesos de formación y de la identidad docente, que estimamos resulta una alternativa interesante frente a posiciones que buscan desesperadamente aferrarse a lo que fue, o que se convierten en una respuesta ciega y alienada a lo que es; cabe preguntarse por el otro aspecto abordado: Un docente que constituye narrativamente su identidad en escenarios de formación, ¿Para qué? Aquí nos encontramos como ya dijimos, con la pregunta por la formación ciudadana.

Por lo antes planteado, plantear la ciudadanía vinculada al Estado Nación, pareciera ya ser un punto de partida poco fecundo, que conlleva tal vez a una práctica que se vuelve impotente.

Esto no significa que nos encontremos en tiempos en los que no sea posible pensar en lo común, lo colectivo. Lo que implica tal vez, es que es necesario pensar en nuevos sentidos sobre lo *público*. Ilumina la mirada de Hanna Arendt (1998) en este punto: podemos pensar en lo público como espacio en el cual se teje la trama de lo humano, de los asuntos humanos, como espacio fuera de los hombres, pero entre los hombres, por lo tanto, espacio de lo plural, espacio intercultural.

La ciudadanía como construcción intercultural, podrá pensarse como espacio de pertenencia y de construcción de identidad, pero vigilante de no legitimar las desigualdades u los fundamentalismos; una ciudadanía que se dirija también a la autonomía de los sujetos, pero que se resista a entender el nosotros como tolerancia del pluralismo, sino que habilite el reconocimiento del otro y el aprendizaje mutuo. Una ciudadanía que se oriente al cuidado de sí mismo, resintiendo los intentos de dominio de la subjetividad, pero que se dirija también a la posibilidad de construir proyectos comunes. Por último, una ciudadanía que, en primer lugar, sea lugar de acogida del otro y en segundo lugar sea responsable, porque que es capaz de responder por ese otro. (Levinas E., 1996)

Desde este lugar podemos pensar y reinterpretar la docencia - de manera siempre abierta y no como estaca que fija un sentido único - como praxis ligada a lo público, a la hospitalidad, cuya principal tarea es, desde este lugar, aprender y enseñar a tomar la palabra.

Finalmente, y habiendo esbozado sentidos posibles para pensar la identidad común y el sentido de lo público, nos encontramos también ante la pregunta por el sentido de las instituciones. Junto a Dubet y a Dubar, estimo que el escenario descrito no implica renunciar a la posibilidad de construir acuerdos que preserven múltiples identidades.

No nos enfrentamos al fin de las instituciones, sino de la forma institucional estatal. Las instituciones se han desgajado de la meta institución estatal y con esto se han visto alteradas las formas de violencia y de sufrimiento institucional, la experiencia social institucional, sin embargo, no han dejado de ser necesarias.

Este proceso no significa el declive del rol o de las instituciones, tal vez que los roles y las instituciones se habitan por sujetos, ya no constituyen a los sujetos. Son necesarias en la medida que definen marcos de contención que protegen a los individuos de un subjetivismo excesivo y de la arbitrariedad.

Sin embargo, deben constituirse en un orden que se configure como escenarios democráticos, en los cuales sea posible alojar identidades múltiples. La escuela sea tal vez un espacio posible para dar lugar a esta experiencia y tal vez, la formación de los docentes pueda orientarse en este sentido.

Reflexiones finales

Vivimos en los umbrales de un tiempo, esto implica que podemos asomarnos a un horizonte que reconocemos como diferente, pero sobre el cual aún no podemos delinear claramente contornos. Por esta razón, este trabajo intentó realizarse desde y hacia la reflexión sobre lo que parece haberse desdibujado, sosteniendo de alguna manera la incertidumbre de lo por venir, por venir sobre el cual ya no es posible construir un paisaje total, panorámico, sin vacíos y contradicciones. Tal vez, lo que hoy sabemos es que solo es posible dibujar bocetos, que permitan armar sentidos posibles. En este sentido, se plantean a continuación algunas reflexiones finales en torno a lo esbozado en este trabajo.

236

Partimos de la base de que se agotó una ficción sobre la que estructuraba el sistema institucional moderno, históricamente hemos pensado que una ficción ha reemplazado a otra, sin embargo, todavía no sabemos cuál es la ficción que reemplazará a la que fue, si es que sigue siendo posible pensar en estos términos.

Podemos pensar que las instituciones ya no son lo que eran, ya no dejan las mismas huellas en la subjetividad de las personas. Sin embargo, sabemos también que para que la experiencia social sea habitable, es necesario armar en ella algún sentido de lo común posible.

En esta construcción de sentido que parece ser hoy situacional, también parece seguir siendo posible y deseable hacerlo desde un nosotros y hacia un

horizonte común, lo que implicará pensar nuevas formas de articular el yo con el nosotros.

En este escenario, en esta tarea, la escuela puede tener un papel fundamental. Más allá del desfundamiento del sistema institucional del Estado Nación, no es posible renunciar a la tarea de socialización y la escuela sigue siendo el lugar de lo público, porque es el lugar de lo común. En este sentido puede constituirse en ese territorio institucional en el cual se socialice, tal vez con mayores incertidumbres, pero redefiniendo y construyendo lo común y el nosotros, desde un lugar menos opresivo y más justo.

Para esto, la institución de la formación docente debe ser resignificada. Tal vez corriéndose de las posiciones que se paralizan en la impotencia enunciativa - como la anomia o el aferrarse ciegamente a lo que fue - sea factible habilitar el empoderamiento necesario para pensar y crear nuevas tramas para lo escolar, asumiendo el riesgo de la invención frente a situaciones que se presentan como inéditas.

En esta dirección, tal vez sea interesante dar lugar en los escenarios de formación a la construcción narrativa de la identidad docente, dejar atrás algunos modelos que ataron la profesión docente a la certeza de lo instrumental y a una relación autoritaria y empobrecida con el conocimiento, comprendiendo que el rol del docente ya no puede ser pensado como un rol escrito, congelado de ante mano.

Caído el templo sagrado de la institución escolar, las escuelas se encuentran *arrojadas* al afuera. Ya no es posible pensar las instituciones sino es en diálogo con la sociedad, con el afuera. Lo mismo corre para las instituciones de formación, no es posible sostenerlas como centros sagrados de formación, ellas también se encuentran inundadas de realidad. Las instituciones de formación tienen que habilitar ese diálogo con la realidad para habilitar una experiencia subjetiva a partir de ella, con los rostros, los problemas, las urgencias, las certidumbres e incertidumbres que la misma presenta.

El suelo social se ha fragmentado, no solo la experiencia de ser alumno o docente se encuentra atravesada por procesos de quiebre, la de ser madre, padre, niño, adolescente, trabajador, etc., también. Esto hace que la posibilidad de habilitar un diálogo más igualitario con los actores sociales, que genere nuevas alianzas, nuevas formas de relación, sea todavía más necesaria y fecunda.

Bibliografía

- Arendt, H. (1998). La condición humana. Barcelona, España: Paidós.
- Alliaud, A. y Feenley S. (2014) A. La formación docente en el nivel superior de Argentina: hacia la conformación de un sistema integrado. Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación.1, (1), 2014, 125-134. Recuperado de http://relapae.untref.edu.ar/wpcontent/uploads/relapae_1_1_alliaud_feeney_formacion_docente.pdf.
- Castoriadis, C. (2013). La institución imaginaria de la sociedad. Buenos Aires, Argentina: Fábula Tuquets.
- Cullen, C. (1999). Entrañas éticas de la identidad docente. Buenos Aires, Argentina: La Crujía.
- Cullen, C. (2004). Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Dubar, C. (2002). La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación. Barcelona, España: Bellaterra.
- Dubet, F. (2007): El declive y las mutaciones de la institución. Revista de Antropología Social. Vol. 16,2007, 39-66. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/838/83811585003.pdf>.
- Dubet, F. (2006). El declive de la institución. Profesiones sujetos e individuos en la modernidad. Barcelona, España: Gedisa.
- Fernández, L. (2000). Instituciones Educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

- Ferry, G. (2008). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.
- Garay, L, (2000): *Algunos conceptos para pensar las instituciones educativas*. Córdoba, Argentina: Programa de Análisis Institucional de la Educación. Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades. UNC.
- Kaës, R (2004). Complejidad de los espacios institucionales y trayectos de objetos psíquicos. *Revista de Psicoanálisis APdeBA*. XXVI, (3), 655-669. Recuperado de: https://www.psiaudiovisuales.com.ar/wpcontent/uploads/Kaes_Complejidad-de-los-espacios-institucionales.pdf
- Levinas, E. (1978). *De otro modo de ser, o más allá de la esencia*. Salamanca, España: Sigueme.
- Southwell, M. (2009). Docencia, tradiciones, y nuevos desafíos en el escenario contemporáneo. En Yuni, J. (comp.) (2009). *La Formación Docente. Complejidad y Ausencias* (pp. 169-199) Córdoba, Argentina: Brujas.
- Vaillant, D. (2008). La identidad docente y la importancia del profesorado.} *Revista Investigaciones en Educación. Universidad en la Frontera*. Vol. 8, (1), 2008, pp 15-39. Recuperado de: <http://revistas.ufro.cl/ojs/index.php/educacion/article/view/942>.

Recibido: 18/02/2022

Aceptado: 24/05/2022

Cómo citar este artículo:

Montiveros M. (2022), *Instituciones, formación e identidad docente: Entre el agotamiento y la reconfiguración*. *RevID, Revista de Investigación y Disciplinas*, Número 6, San Luis, 219-239.