

Formación docente y educación superior como derecho humano: Interrogantes en torno a la identidad profesional docente de formadores

Teachers' education and higher education as a human right: Inquiries as regards the professional identity of teachers' educators

Claudia De Laurentis¹

ARK CAICYT: <http://id.caicyt.gov.ar/ark:/s24226459/hsrkpy2n2>

Resumen

Nos proponemos en este artículo recuperar algunos hallazgos de la Tesis doctoral defendida en 2019 en torno a la identidad de formadores de docentes en la Facultad de Humanidades de la UNMDP y ponerla en tensión con la idea de los docentes como garantes del derecho a la educación. Esta tensión se verá resignificada con la reapertura de la Licenciatura en Ciencias de la Educación en ese mismo año y las posibilidades que esta formación y el profesorado correspondientes abren en este sentido. Sostenemos con Rinesi (2016) que el derecho a la educación no solo implica la posibilidad de ingresar, aprender, y egresar en un tiempo razonable como derecho individual, sino que debe ser comprendido un derecho también colectivo, en beneficio de un territorio y un pueblo, y que en consecuencia demanda ser de calidad rompiendo con la dicotomía masividad-calidad

Palabras clave: derecho a la educación superior; formación docente; identidad profesional docente.

Abstract

The purpose of this article is to revisit our PhD dissertation to recover and challenge some of its findings regarding the identity of teachers' educators at Humanities School of UNMDP in relation with the idea of teachers as guardians of students' right to higher education. This challenge acquires a new meaning in March 2019 with the re-opening of the courses in Educational Sciences in our school and the possibilities and difficulties they posed. We consider, following Rinesi (2016), that the right to higher education does not only comprise the chance to access, learn and graduate withing a reasonable span of time as an individual right. Moreover, it should also be understood as a collective right, for the benefit of the people and its region. Therefore, it also implies the best of qualities and for that reason the dichotomy mass education – quality needs to be discarded.

Keywords: right o higher education, teachers' education, teachers' professional identity

La declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe, CRES (2008) proclamando el derecho a la educación como “un derecho humano y un bien público social” que “los Estados tienen el deber fundamental de garantizar” (CRES; 2008, p.12) abre un abanico de oportunidades e interrogantes. Sostenemos con Rinesi (2016) que el derecho a la educación no solo implica la posibilidad de ingresar, aprender, y egresar en un tiempo razonable como derecho individual, sino que debe ser comprendido un derecho también colectivo, en beneficio de un territorio y un pueblo, y que en consecuencia demanda ser de calidad rompiendo con la dicotomía masividad-calidad. Es por eso que se hace evidente que de una declaración a la posibilidad cierta de ejercicio de un derecho existe un largo trecho y multiplicidad de factores que lo condicionan. Entre estos factores, ha sido uno sin embargo que es objeto de nuestra investigación en la Facultad de Humanidades de la UNMDP y que está relacionada a la identidad profesional docente.

En este sentido, la formación docente juega un doble papel que potencia su importancia. Por un lado, como todos los docentes de nivel superior y en su carácter de traductores de las políticas educativas (Ball, 2002, Beech y Meo, 2016), se revelan como uno de los factores nodales para la garantía de ese derecho. Por otro lado, como formadores de los docentes que habitarán las aulas de las escuelas secundarias, serán también claves para garantizar ese deber proveyendo a esos estudiantes de las herramientas necesarias para iniciar su tránsito por las carreras en universidades e institutos superiores. No basta con que la educación secundaria sea pensada como una obligación (Rinesi, p.59), es necesario que quienes efectivamente ponen en acto esas políticas en el aula (Beach y Meo, 2016) se asuman como garantes de ese derecho. Ninguna de estas condiciones será posible si los docentes formadores y en formación no se reconocen como responsables necesarios de esa garantía y es allí donde la identidad profesional entra en juego.

La cuestión de la identidad profesional docente ha sido, desde hace varios años, objeto de nuestra investigación en el ámbito de formadores de docentes de la Facultad de Humanidades de la UNMDP desde una perspectiva narrativa autobiográfica. Un universo pequeño, pero significativo y que resultó revelador en sus hallazgos (De Laurentis, 2019). En este sentido, la necesidad de abordarla presentó dos grandes desafíos. Por un lado, abordar la idea de identidad, categoría que actúa bajo borradura según Hall (1996). Encontramos una posibilidad de abordaje en la idea de anclajes identitarios (Revilla, 2003) a partir de trabajo de Rom Harré (1984, 1993), anclajes que se manifiestan en *el cuerpo, el nombre, la memoria y autoconciencia, y el posicionamiento discursivo*. La idea de profesionalidad fue otro de los grandes desafíos. De acuerdo con Hargreaves y Goodson (1996), los docentes mismos oscilan entre la creencia de considerarse profesionales o trabajadores culturales. Siguiendo la perspectiva de estos autores, las tendencias actuales en este sentido son contradictorias y se manifiestan en dos procesos encontrados. Por un lado, la re-profesionalización en el sentido de ampliación y complejización de las tareas docentes. En paralelo, y a nivel institucional, podemos percibir procesos de des-profesionalización que se manifiestan en la comprensión de una formación docente equivalente sólo a entrenamiento técnico, la disminución

en la capacidad de decisión respecto de propósitos y objetivos en su tarea y en la dependencia creciente de resultados detallados prescritos por especialistas en el área impuestos de arriba hacia abajo (Hargreaves y Goodson, 1996, p. 3) como consecuencia de un giro hacia los modelos de mercado (Hoyle, 2008, p. 289). Este sea quizás uno de los obstáculos a salvar en pos de una identidad que se reconozca como garante de derecho a la educación de sus estudiantes.

La necesidad de conformar ese corpus de conocimiento profesional provoca en las universidades un movimiento de sofisticación académica que se convierte en un pacto con el diablo, según Hargreaves y Goodson (1996, p.8), en el ámbito de la formación docente. Siguiendo a Clifford y Guthrie (1988), ven al formador docente como un paria: lejos de sus colegas en el ámbito su propia disciplina y de la investigación académica que persigue la conformación de ese saber, se convierte a su vez en un extraño a las prácticas escolares a las que se dedica. Esta idea de la profesionalización docente tiene su correlato en la formación docente local con la tradición académica caracterizada por Davini, como aquella que pone el énfasis en la formación disciplinar y relega la formación pedagógica asimilándola a la resolución de cuestiones instrumentales del desempeño docente (Davini, 2015, pp. 28-35).

En el caso de la Facultad de Humanidades de la UNMDP los profesorado que ella ofrece se adosan a los programas de licenciatura con un ciclo pedagógico que forman a quienes serán docentes secundarios mediante el dictado de cinco materias y una didáctica específica con su respectiva residencia docente. Esto redundo en una marcada tendencia academicista que los estudiantes traducen en sus prácticas una vez que ingresan al sistema y que los diferencia de aquellos docentes formados en los institutos superiores de nuestro ámbito. Esta marca identitaria de origen produce frustración en docentes y equipos directivos y creemos que conspira contra el docente como garante del derecho a la educación de sus estudiantes y que por ello es digna de indagación para comprender de qué maneras podría superarse.

La investigación llevada a cabo entre 2014 y 2018 reveló que los docentes formadores no son ajenos a esta dificultad y así lo manifiestan. Se ven desafiados por el sistema a privilegiar aspectos académicos por sobre los de formación. Esto se manifiesta en el anclaje *nombre*. Para Harré, los documentos y archivos que nos refieren son otra forma de corporización (Harré, 1984, pp. 69-71). En este sentido, surge de la investigación mencionada a relevancia que los docentes dan a sus CVs. La configuración de la identidad profesional de nuestros profesores está fuertemente anclada en los títulos de grado y, sobre todo de posgrado. En algunas narrativas la conquista del título se expresa como la manifestación de la agencia que opera sobre la identidad y aparecen frecuentemente como puertas de acceso al ejercicio profesional, como habilitadores de experiencias que definen esa identidad (De Laurentis, 2019, p.206-211).

Estas tensiones se manifestaron también en torno al sistema de incentivos a la investigación y la necesidad de categorizar como investigadores en la búsqueda de mejores condiciones de trabajo. Nos encontramos en el curso de la indagación con que la diversidad de inversiones temporales en

el abanico de experiencias que los docentes formadores deben hacer se traduce en una sensación de fragmentación con la que muchos docentes no pueden reconciliarse. Esta tensión no se da solamente a nivel personal, sino que se manifiesta a nivel institucional (De Laurentis, p.212). Muchos de los docentes formadores sienten ocupar un espacio que sufre el estigma del desprestigio que acarrearán las materias pedagógicas en particular y el ejercicio de la docencia en general y que existe una tajante jerarquización entre la falsa dicotomía de los que enseñan y los que investigan. El término “enseñadero” para designar a ciclo de formación docente es recuperado en las narrativas con dolor e indignación.

La concepción del derecho a la educación como un derecho humano abre nuevos interrogantes en lo que tiene que ver con la formación docente. Si bien los hallazgos mencionados corresponden a un universo situado, creemos que estos son válidos para el sistema en general. Los estudiantes surgieron en los relatos docentes como centrales para la identidad construida y forman parte, junto con colegas y mentores de lo que llamamos *talismanes* (Sennet, 2012). Sin embargo, no hubo mención a un acompañamiento a las trayectorias ni a la necesidad de aportar a la construcción de soportes más allá de sus propias cátedras. Surgieron en ese momento un sinnúmero de interrogantes. ¿Cómo sortear la brecha entre investigación y docencia que establece jerarquías institucionales y relega a la docencia a un lugar secundario? ¿Cómo dejar en estudiantes de profesorado, en este contexto de formación, la marca de una identidad que se asuma como garante de derecho a la educación de sus propios estudiantes? ¿Cómo asegurar en este lento proceso de garantizar a la educación superior como un derecho humano que las estrategias asumidas por la comunidad universitaria aseguren un tránsito exitoso por sus aulas abonen una democratización creciente de la institución y no se conviertan en meros mecanismos que aseguren oportunas excepciones a la regla que consolide la concepción elitista y meritocrática aún vigente? ¿Qué otros agentes, al interior de la comunidad universitaria, y mediante qué mecanismos, pueden colaborar con los docentes en este camino? Muchos interrogantes que tienen que ver con la compleja trama identitaria profesional docente y que busca respuestas en nuevas identidades docentes comprometidas con su rol político como agentes indispensables para la garantía de derecho a la educación pueden emerger.

En este sentido, intuimos que la reapertura de la Licenciatura Ciencias de la Educación y la posterior apertura del profesorado en Ciencias de la Educación abren las puertas a posibles respuestas. El ciclo de formación docente, cuya potencia se reveló en los testimonios de los 27 docentes que accedieron a compartir sus historias permitiendo develar el entramado de sus identidades proyectaron en ese acontecimiento maneras otras de posicionar a la educación en ese ámbito. Un giro en las arenas en las que se disputan la puesta en acto de las políticas educativas (Ball, 2012) permitió dar lugar a un espacio en el que el derecho a la educación y el Estado en todos sus niveles de gestión, se hace responsable de su garantía. Las estrategias desplegadas se tradujeron en medidas que reconocen trayectorias previas, en la capitalización del compromiso de un cuerpo docente recupera las raíces del deseo de enseñar y aprender más allá de líneas en un curriculum

que “abren puertas (De Laurentis, 2019)” para acceder a las aulas y que hoy se presentan como un lugar de reivindicación y disfrute en muchos casos. Estas líneas de fuga recuperaron la pasión manifiesta en docentes y jóvenes egresados del secundario que buscan desde esa reapertura maneras otras de habitar las instituciones educativas e instalaron a la hospitalidad como marca de origen y acontecimiento cotidiano para quienes la transitan (Gaggini, 2022). Creemos que la formación de licenciados y profesores de Ciencias de la Educación en este entorno devienen grieta. Una grieta (Walsh, 2015) que es posibilidad de recibir semilla, de dar espacio a que broten, crezcan y se expandan en docentes que se apropien del lugar que les cabe como garantes del derecho a la educación y como formadores de sujetos que lo demanden y lo ejerzan frente a instituciones, y gestiones o gobiernos de turno.

Referencias Bibliográficas

- Ball, S. J. (2002). Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica. *Páginas. Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, (2 y 3).
- Beech, J., & Meo, A. I. (2016). Explorando el uso de las herramientas teóricas de Stephen J. Ball en el estudio de las políticas educativas en América Latina. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24, 1-19.
- CRES (2008). *Declaración y plan de acción de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe*. IESAC-UNESCO.
- Davini, M. C. (2015). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Paidós
- De Laurentis, C. (2019). *La formación del profesorado: identidad profesional a partir de las narrativas biográficas de docentes. Un estudio interpretativo en el ciclo de formación docente de los profesorados de la Facultad de Humanidades de la UNMDP*. UNR
- Gaggini, P. (2022). La hospitalidad como acontecimiento educativo. Narrativas de estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación en la UNMDP. *RAIN* 2 (3), 189-196 .
- Hall, S. (2003). Introducción: ¿quién necesita “identidad”? En Hall, S. y Du Gay, P. (comp.) *Cuestiones de identidad social*. Amorrortu Editores. 13-39.
- Hargreaves, A. y Goodson, I. (1996). Teachers’ Professional Lives: Aspirations and Actualities en Goodson, I. y Hargreaves, A. (Eds.). (1996). *Teachers’ professional lives*. Falmer Press.
- Harré, R. (1984). *Personal being: a theory for individual psychology*. Harvard University Press.
- Harré, R. (1993). *Social being*. Blackwell.
- Hoyle, E. (2008). Changing conceptions of teaching as a profession: personal reflections. En Johnson, D., & Maclean, R. (Eds.). *Teaching: Professionalization, development and leadership*, 285-304.
- Rinesi, E. (2016). *Filosofía (y) política de la Universidad*. Ediciones UNGS.
- Sennet, R. (2012). *Juntos. Rituales, placeres y política de cooperación*. Anagrama.

Walsh, C. (2015). Notas pedagógicas desde las grietas decoloniales. *Clivajes. Revista de Ciencias Sociales*, (4).

¹ Doctora en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación, Licenciada en Ciencia Política y Profesora de Inglés. Profesora Adjunta en los Departamentos de Ciencias de la Educación y Lenguas Modernas de la Facultad de Humanidades de la UNMDP. Directora del Grupo de Investigación en Políticas Educativas (GIEPE) y miembro del Grupo de Investigación en Educación y Estudios Culturales (GIEEC), ambos pertenecientes al Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED) y el Instituto de Investigación sobre Sociedades, Territorios y Culturas (ISTeC). ORCID: [0000-0001-5232-9105](https://orcid.org/0000-0001-5232-9105) / delarentisclaudia@gmail.com