



**DOCENCIA: SUBJETIVIDAD EN CONSTRUCCIÓN PERMANENTE. EL INGRESO A LA DOCENCIA Y LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD ACADÉMICA EN LOS DOCENTES DE LA CARRERA DE CONTADOR PÚBLICO DE LA FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS Y SOCIALES DE LA UNMDP**

Caro, Maria Agustina

Gamero, Daniel

FCEyS – UNMdP

[agustinacaro@yahoo.com](mailto:agustinacaro@yahoo.com)

**Resumen**

El presente trabajo indaga sobre las circunstancias en las que los docentes de la carrera de Contador Público de la facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la UNMDP ingresaron a la docencia, así como los imaginarios con los que iniciaron y *el ingreso a la docencia y la construcción de la identidad académica en los docentes* continúan su experiencia como educadores. Intenta dar cuenta de cómo las condiciones en las que el docente emprende su actividad educativa, van constituyendo su identidad docente, aún sin ser conscientes de ellas. Especialmente se observará si dicha construcción se sostiene en tensión o en equilibrio, entre la profesión disciplinar de base y su actividad de enseñar. La investigación implementará la entrevista biográfico-narrativa para acercarse a la construcción de estas subjetividades entendiendo que este modo de investigar altera los modos habituales de lo que



se entiende por conocimiento en ciencias sociales y de lo que importa conocer, posibilitando que, entre otras cosas, el sujeto informante se convierta en co-investigador de su propia vida.

**Palabras clave:** Identidad disciplinar. Ingreso a la docencia. Identidad académica. Proceso de Subjetivación. Profesionalización docente. Investigación biográfico-narrativa.

## **Fundamentación**

La sola titulación académica de grado habilita a ejercer la docencia. Sin embargo, si consideramos que las prácticas docentes son altamente complejas, las nuevas demandas educativas ya no pueden ser satisfechas si se estimula exclusivamente la especialización disciplinaria (Donato M, E. 2005). En efecto, la práctica educativa implica, además del conocimiento específico, la transposición didáctica, la organización de actividades que faciliten la comprensión y transferencia del mismo en contextos diferentes, la coordinación de grupos, el aprovechamiento de aportes de distintas fuentes; la vinculación entre teoría y práctica y la evaluación, no solamente de los resultados sino del proceso de aprendizaje y de la enseñanza, entre otras. Por ende, esta compleja trama de funciones requiere una formación diferente y específica, que complemente, necesariamente, a la formación disciplinaria. Ada Abrahan (1986) citada por Gómez Gómez (2002) plantea que cuando el docente descubre que se trata de una actividad compleja y se enfrenta a las primeras dificultades en sus prácticas, tiene la sensación de estar alejado de la profesión para la que fue formado y, por otro lado, estar avanzando en la construcción de un imaginario complementario en la práctica educativa.

Para definir o describir su actividad, el docente se ve en la necesidad de recurrir a una construcción subjetiva, ya que, según nuestra hipótesis, el enseñante de nivel superior realiza un esfuerzo sostenido por conjugar la profesión de base y las exigencias de la actividad docente, convirtiendo los conocimientos técnicos en constructos que puedan ser objeto de apropiación para el alumno.

En este sentido, la profesionalización docente según Pierre Bourdieu (2000), *“constituye un campo de producción de bienes simbólicos”*. Se trata de reconstruir la identidad del docente a través de su propia historia de vida. En varias investigaciones se reconoce el ingreso a la actividad docente como un recorte, como algo complementario, como



un trabajo que se puede ligar al referente ya existente: la profesión de base (E. N. Gómez Gómez 2002)

La construcción de la identidad se encuentra indisolublemente ligada a los procesos biográficos y a las trayectorias individuales. En ese sentido, las formas y los contenidos por los cuales los profesores adquieren, mantienen, y desenvuelven su identidad a lo largo de la carrera se revelan de capital importancia para la comprensión de sus prácticas. La construcción de la identidad académica comienza a definirse en el transcurso del proceso de formación inicial, en la construcción de un cuerpo de saberes y de saber-hacer y de la interiorización de esos saberes en “saber ser”, que identifican al profesor como persona construida por una multiplicidad de experiencias de vida (Giddens, 1995).

Trabajar en cómo se construyen las representaciones sobre la identidad profesional y la académica de los docentes universitarios, implica plantearse la pregunta de cuál es la utilidad teórica y empírica del concepto de identidad. Algunos autores le atribuyen una función meramente descriptiva, útil para definir un nuevo objeto de investigación sobre el fondo de la diversidad fluctuante de la propia experiencia. Otros, una función explicativa que torna más inteligible dicho objeto, permitiendo formular hipótesis acerca de los problemas que se plantean a propósito del mismo.

Los docentes se expresan en sus acciones, se muestran como sujetos y en función de esas mismas acciones van constituyendo su rol como educadores. La implicación personal en la acción educativa es una característica de la práctica docente. Desde esta perspectiva es importante entender la acción educativa interrogando sobre los motivos y los sentidos a los sujetos que participan en ella, evitando contra la simplificación que supone plantear la actividad educativa como objeto separado de las condiciones personales en que la desarrollan sus actores.

Las iniciativas de los sujetos, sus creencias y sus motivaciones inciden en el momento de decidir ser docente. Por ello, indagar sobre el sentido de la elección individual se convierte en una cuestión compleja, ya que allí aparecen conectados múltiples aspectos: propósitos, intenciones, intereses, necesidades y pasiones que gravitaron en la decisión. El motivo es el componente dinámico que impulsa la acción; se trata de un elemento ligado a las prácticas que se realizan. Según plantea Bourdieu (1994) los significados dan sentido a las acciones, por ende los motivos permiten explicar las acciones aunque no se trate de acciones



racionales, y esos motivos pueden ser referidos por el sujeto a través de una reflexión sobre su propia acción. Esta mirada puede considerarse como una prolongación (o profundización) de la teoría de la acción en la medida en que es la identidad la que permite a los actores ordenar sus preferencias y escoger, en consecuencia, ciertas alternativas de acción.

Hemos querido fundamentar cómo las circunstancias en las que ingresa el docente de nivel superior se van re-significando en un continuo encuentro y desencuentro entre la profesión de base y la profesión docente, formando ambas parte de su subjetividad docente.

### *Concepto de Identidad*

La propuesta inicial del presente trabajo es situar la problemática de la identidad en la intersección de una teoría de la cultura y de una teoría de los actores sociales. La identidad consiste en la capacidad de considerarse a uno mismo como objeto y en ese proceso ir construyendo una narrativa sobre sí mismo. Sin embargo, esta capacidad sólo se adquiere en un proceso de relaciones sociales mediadas por los símbolos (Larrain 2003). En una institución, el orden simbólico, la cultura y el sistema de creencias se apoyan siempre en algún tipo de racionalidad decisoria (Minsberg 1984) y, subyacente a ella, algún tipo de *ethos* oculto tiene injerencia preponderante en el accionar de los sujetos. En este sentido en la universidad existe un mundo simbólico, en parte consciente, en parte de acción inconsciente, en el que el sujeto humano “encuentra” orientación para entender y decodificar la realidad universitaria. La afectación subjetiva que implica es tan importante que determina el “cómo estar” en una institución. En función de ello, se trata de develar una especie de pedagogía invisible estrechamente relacionada con la ejecución de rutinas, las cuales legitiman la acción intersubjetiva (Vallaes F 2003 citado por Caro, A. y Gamero, D 2007).

Se concibe la identidad como elemento de una teoría de la cultura distintivamente internalizada como *habitus* (Bourdieu, P. 1979: 3-6) o como “representaciones sociales” (Abric, J. C. 1994: 16). De este modo, la identidad no sería más que el lado subjetivo de la cultura considerada bajo el ángulo de su función distintiva.

Por otro lado, la identidad tiene que ver con la imagen ideal, y por lo tanto con elecciones y con la producción de sentido (Remedi, E.1989 en Gómez Gómez; y Bonano Bozzolo y L`Hoste1998).



### *La pertenencia social: Identidad académica*

La identidad colectiva debe concebirse como una zona de la identidad personal. Ésta se define en primer lugar por las relaciones de pertenencia a múltiples colectivos ya dotados de identidad propia en virtud de un núcleo distintivo de representaciones sociales (Giménez, G. 2008). La tradición sociológica ha establecido la tesis de que la identidad del individuo se define principalmente -aunque no exclusivamente- por la pluralidad de sus pertenencias sociales. Ésta implica la inclusión de la personalidad individual en una colectividad hacia la cual se experimenta un sentimiento de lealtad. Esta inclusión se realiza generalmente mediante la asunción de algún rol dentro de la colectividad considerada; pero sobre todo mediante la apropiación e interiorización al menos parcial del complejo simbólico-cultural que erige como emblema de la colectividad en cuestión (Pollini, G. 1990 en Giménez. G. 2008). Por consiguiente, el status de pertenencia tiene que ver fundamentalmente con la dimensión simbólico-cultural de las relaciones e interacciones sociales. Por otro lado, la pertenencia social reviste diferentes grados, que pueden ir de la membrecía meramente nominal o periférica a la membrecía militante e incluso conformista, y no excluye por sí misma la posibilidad del disenso.

### *Las disciplinas y la identidad de los académicos*

Indagar sobre aquellas representaciones disciplinares que subyacen en las prácticas educativas remite a explorar la temática poniendo el énfasis en las características, tanto en las epistemológicas de campos específicos, como las culturales de los académicos asociados con dichos campos.

En los estudios sobre grupos profesionales, las problemáticas son más controvertidas ya que el debate está centrado en si los profesores universitarios pueden considerarse como miembros de una sola profesión o si están fragmentados y comprenden una multiplicidad de diferentes grupos profesionales. Desde los estudios de Becher, T. (1987) en adelante, se puso en juego dilucidar si las profesiones tienen realmente características en común; si la profesión académica puede examinarse posiblemente como un todo; o si las disciplinas individuales constituyen la única forma legítima de agrupación ocupacional, dependiendo del grado de especificidad –de la selección de un marco de referencia-.



Dentro de una misma disciplina podría reducirse el campo al segmento de cada especialidad. Sin embargo, al observarse una especialidad de cerca, se diluye su unidad revelándose que también las especialidades contienen segmentos que, si bien tuvieron definiciones identitarias profesionales comunes en su origen, las han ido perdiendo con el tiempo.

Esta misma tendencia hacia la segmentación puede establecerse fácilmente en relación a las disciplinas académicas (Becher, T. 1987). Basado en los estudios previos de Biglan, Lodhal y Gordon y Kolb, Becher presenta su propuesta de taxonomía con base en las disciplinas académicas “centrales” o predominantes haciendo hincapié en las culturas disciplinarias y las categorías de conocimiento, ilustrando las formas en que las disciplinas contribuyen a la formación de la profesión académica.

La conclusión a la que arriba es que, mientras más se representen los componentes del mundo académico como fragmentados y particularizados y, a su vez, más fácilmente se pueda demostrar que estos componentes se encuentran en un estado constante de cambio, más inclinado se estará a percibir a ese mundo como un todo. Es decir, para Becher, las diferentes especialidades y sub-especialidades disciplinarias contribuyen a formar la profesión.

Desde otra mirada, Esquivel y Nader (1987 en Krotzsch) sostienen que una categoría alternativa es considerar la profesionalización de la docencia. La noción elaborada originalmente a partir de las tareas del Centro de Didáctica del CESU<sup>1</sup> resultó materia de debate y abrazó cierta polisemia respecto de su sentido y alcances. Sin embargo, posee algunos significados distinguibles. Entre ellos, apunta al rebasamiento de la improvisación docente y, por ende, de un ejercicio profesional empírico y reproductor de una pedagogía tradicional. Por otro lado, se ensancha el espectro de funciones de los profesores más allá del aula, hacia la institución y la sociedad, a una dedicación más amplia y a una mayor conciencia y responsabilidad social. La categoría pues, tiende a recuperar la complejidad del hecho educativo y de la docencia irreductible a la didáctica e, incluso, se articula con un esfuerzo de sistematización teórica alternativa al paradigma tecnológico dominante.

---

<sup>1</sup> Profesionalización de la docencia Centro de Estudios sobre la Universidad. UNAM México 1987. Esquivel Juan Eduardo y Lourdes Chehaibar Nader.



Las condiciones sociales que sustentaron el surgimiento de esta categoría se asocian a cambios sustantivos en la estructura ocupacional y en la identidad profesional de la docencia universitaria. En la década del 70' emerge la universidad de masa y, por ende, se produce un proceso correlativo de masificación de la docencia, tendencia que se acentuó y consolidó en los 80'. Surge una profesión emergente, la del profesional docente, asalariado. Kent Serna, R. (1986) plantea que no puede haber duda de que uno de los hechos más relevantes del proceso reciente de la educación superior en el país es la constitución de un mercado académico, el cual tiene repercusiones importantes no sólo para el propio funcionamiento de las universidades sino también para las relaciones prevalecientes en el conjunto de las profesiones en virtud, sobre todo, del 'poder certificador' que los académicos tienen sobre éstas.

En este contexto surgió el ideal de la profesionalización de la docencia. Este concepto, al igual que otras nociones de las ciencias sociales, en particular, del campo educativo, es una construcción condicionada socialmente, e históricamente situada (Sacristán, G. 1988). En este sentido, el ideal de "profesionalidad" o de calidad de la educación respondía, en esa década, a severos cambios en la estructura ocupacional y, a la vez, al influjo de vigorosas revueltas educativas de corte anti-tradicional. No obstante, los diseños de formación correspondientes a aquel ideal tuvieron poco en cuenta las formas concretas que asumía el ejercicio docente en la nueva situación de masificación. "El desempeño del rol no constituyó un foco de interés ni un eje estructurante de las ofertas de formación" (P. Krotzsch; Escurra A. M. De Lella, C. 1994: 17). Al respecto, Aguirre Lora, M. E. (1982) en su artículo "La identidad profesional de los docentes universitarios en México", considera que en la década de los 80' aparece un docente que se profesionaliza en la docencia y se desprofesionaliza en su específico campo disciplinario, persistiendo en las prácticas educativas propias de la universidad tradicional, desfasadas de la actual universidad masificada.

### *La identidad docente como construcción. Investigaciones recientes*

La forma como el profesional define y asume las tareas que le son propias y el modo en que entiende sus relaciones con otras personas que cumplen las mismas tareas, refieren a la identidad profesional (Ávalos, B; Sotomayor, C. 2012). Desde una perspectiva sociológica la identidad profesional se define como la construcción de significados referida a tareas



asignadas y asumidas “sobre la base de algún atributo cultural o conjunto de atributos culturales a los que se les da prioridad por sobre otras fuentes de significación” (Castells, 1997, citado por Ávalos 2012).

El conjunto de significaciones que constituyen la identidad docente comprende creencias, emociones y actitudes (Rodgers & Scott como se citó en Hamman, Gosselin, Romano & Bunuan, Van Den Berg, 2002). Las creencias, en gran medida, coinciden con el modo en que los profesores entienden la naturaleza de su trabajo y las definiciones que le asignan a éste, como también a las relaciones educativas con sus alumnos y otros referentes. Incluyen también el grado en que se sienten capaces o efectivos respecto a las tareas de las que son responsables. Las emociones, a las que se les asigna crecientemente un rol crucial en la construcción de identidad (Hargreaves, 2001; Zemblyas, 2003 en Ávalos 2012), aportan el componente afectivo que acompaña en forma positiva o negativa la ejecución de las tareas docentes y las relaciones educativas involucradas. En cierta medida, el componente emocional sostiene a la creencia en el valor de la profesión elegida, algo que suele expresarse en los términos de vocación y compromiso. Finalmente, las actitudes, que incluyen componentes cognitivos y emotivos, son posiciones que se adoptan respecto a las demandas del trabajo, incluyendo los cambios de política educacional o de énfasis en los encargos sociales dirigidos a la profesión docente.

La construcción identitaria de los docentes ocurre en una diversidad de contextos, los que a su vez, pueden afirmar o producir conflictos respecto a la identidad asumida. En este sentido, la identidad docente surge de una construcción y reconstrucción permanente, social e históricamente anclada, de las significaciones que le dan sentido al trabajo docente: el porqué de su elección profesional, lo que se valora y se siente como importante en las acciones de enseñanza y educación y la capacidad que se cree tener o no tener para cumplir metas y realizar el trabajo requerido. Por lo tanto, si queremos examinar el modo específico en que los docentes expresan su identidad necesitamos acceder a sus definiciones conceptuales y emotivas de por qué son docentes (sentido de vocación), sus razones para ejercer este trabajo aun en condiciones difíciles (motivación), las creencias acerca de su capacidad y efectividad (percepción de eficacia) y de cuáles han sido los factores que los han ayudado a mejorar (formación y experiencia), y las tensiones que experimentan respecto a los conflictos entre sus definiciones de identidad disciplinar e identidad académica (Ávalos 2012).



La identidad docente en su definición general, y en sus definiciones específicas, se modifica a lo largo de la vida profesional (Beijaard, Meijer & Verloop, 2004 en Ávalos 2012). Esto ocurre como efecto de las experiencias vividas en las aulas, como efecto de los cambios en las atribuciones de significado diseminadas en los espacios públicos y que son recogidas personalmente, y sobre la base de la interacción con una diversidad de otros significativos tales como los colegas, alumnos, autoridades y la sociedad en general. De ahí la relevancia de estudiar la configuración identitaria de los docentes, como ellos la describen, en contextos y momentos históricos específicos, como también en las distintas etapas de su carrera profesional.

Sarason, en Porta (2013) se apoya en Dewey para recordarnos cómo el pensamiento, el sentimiento y el deseo-pasión aparecen entrelazados en la experiencia, cómo la recuperación del vínculo de los conocimientos a la vida de las personas genera el aprendizaje más auténtico y natural, aquel que redunde en modificar radicalmente la comprensión de la realidad.

Los buenos profesores no pueden dissociar la enseñanza de la vida, ni olvidan situar la disciplina que enseñan en un contexto vital que le confiere su legitimidad. Como dijera Sarason al retratar a un profesor excepcional, “es asombrosa la ausencia de fronteras entre su teoría, su práctica y él mismo” (2002:128).

### **Preguntas de investigación**

Las razones que impulsan a los profesionales a ingresar a la docencia en la carrera de Contador Público de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la UNMDP, ¿constituyen una identidad “académica” distinta a la de su identidad disciplinar?

De ésta pregunta inicial, nos surgen otros interrogantes:

¿Cuáles son esas razones que fundan las decisiones a ingresar a la docencia universitaria y continuar en ella?

Esas razones ¿constituyen identidad?

Si existe una identidad académica ¿cómo se la construye?

¿Dar clase, implica ser un profesional de la enseñanza?

¿El concepto de identidad académica, supone construir una subjetividad distinta que la que surge de la identidad disciplinar?

¿Existen tensiones entre ambas?



Una de las formas de acceder a las concepciones de identidad docente es indagando sobre el porqué de la elección o, si no hubo una decisión clara inicial, cómo finalmente llegaron a asumirla como propia.

### **Objetivo general**

- Comprender los procesos de configuración de la identidad académica de los docentes de la carrera de Contador Público de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la UNMDP.

### **Objetivos específicos**

- Develar la importancia que adquiere en la construcción de la identidad docente, las razones que fundan las decisiones de ingresar a la docencia.
- Indagar sobre las motivaciones que refieren los docentes al ingresar a la docencia.
- Explorar aquellas representaciones disciplinares que tensionan con la construcción de la identidad docente.
- Aportar experiencias y conocimiento mediante el uso de la metodología biográfico-narrativa como práctica de intervención formativa.
- Recabar información cualitativa que permita continuar investigando cómo los docentes configuran narrativamente la identidad profesional y académica coadyuvando a futuras prácticas de investigación/intervención que faciliten la mejora de la enseñanza y tiendan a la profesionalización docente

### **Definición metodológica**

Utilizaremos la entrevista biográfico-narrativa como metodología y, al mismo tiempo la plantearemos como práctica de intervención. Optamos por ella ya que nos permite acceder al discurso de los docentes y al universo de sus representaciones, pudiendo generarse un espacio donde éste pueda observar y observarse a través del relato de su propia biografía. Ricoeur (1987: 209) plantea que la narratividad es el modo privilegiado para dar cuenta de la identidad de un sujeto, en virtud que “...la identidad se constituye por el sujeto al que el relato asigna una identidad narrativa”.



Por otro lado, resaltamos el hecho de que pensar sobre las experiencias personales ayuda a tomar consciencia, a comprender y replantear la manera en que se va construyendo la identidad profesional y el modo de entender y practicar la enseñanza, a modo de una espiral recursiva. Contar las propias vivencias y “leer”, en el sentido de interpretar, dichos hechos y acciones, a la luz de las historias que los actores narran, se convierte en una perspectiva peculiar de investigación. Como uso heurístico de la reflexividad, el sujeto informante se convierte en co-investigador de su propia vida.

La metodología elegida, donde el enfoque es interpretativo o hermenéutico, supone un proceso de comprensión de los significados inmediatos de los actores relevados e implica una (re) lectura de los mismos, reconfigurando una serie de actos y trayectorias personales del pasado para conferirle un sentido. De este modo, la metodología asumida en nuestra investigación, contribuirá a comprender las razones que fundan las decisiones docentes al ingresar a la docencia universitaria. No obstante, no se trata de establecer relaciones causales lineales, sino que se pretende comprender las particularidades de los casos singulares (Erickson, 1997). En este sentido, el objeto de estudio de la investigación interpretativa es la acción, no la conducta, en virtud que la acción, *“es la conducta física más las interpretaciones de significado del actor y de aquellos con quienes éste interactúa”* (Erickson, 1997: 214-215).

El análisis sistemático del “significado subjetivo” es esencial en la investigación sobre la enseñanza, desde la perspectiva de los investigadores interpretativos; esto es así porque no existe una naturaleza esencial de la docencia (McEwan, 2005). Este lineamiento se aleja de una concepción esencialista de la enseñanza. Para el autor, los investigadores tienen que contar historias acerca de lo que hacen los docentes; para hacer inteligibles sus actos, sus representaciones y significados, lo realizan en forma de relato. Los docentes tienen un conocimiento “tácito” de la enseñanza, además de teórico (Elliot Eisner, 2002), el cual se encuentra relacionado con sus propias prácticas. Por ende es personal, intuitivo, de carácter experiencial y cualitativo, ya que suele adquirirse en el contexto de la acción. Esta constatación del conocimiento tácito ha llevado a los investigadores en educación a interesarse en el empleo de las narraciones, ya que los relatos alcanzan formas de comprensión no reductibles a la medición ni a la racionalidad positivista de la ciencia.

Ello contribuirá a indagar en la presente investigación sobre las motivaciones que refieren los docentes al ingresar a la docencia y favorecerá la exploración de aquellas representaciones que tensionan identidad docente en virtud que:

“Las narrativas vivenciales impactan en la (re) configuración de la subjetividad contemporánea. Se trata de una ‘puesta en sentido de la historia personal’ porque en la construcción narrativa de su biografía, el sujeto realiza una ‘construcción narrativa de la identidad’”, donde la dimensión simbólico/narrativa es constituyente (Arfuch, en Porta, pg 181 Revista de Educación N°5).

Para el enfoque hermenéutico la función del lenguaje es clave en la construcción de sentidos, ya que los pensamientos, sentimientos y acciones están mediados semiótica y lingüísticamente; el sentido proviene del propio discurso, no de su referencia, y se prioriza un yo dialógico. La subjetividad como construcción social se conforma en el discurso.

Coincidimos con Arfuch en el valor trascendente que le asigna a la entrevista respecto del conocimiento de la persona, de su papel configurador de identidades y del énfasis puesto en los sentimientos, en tanto función reguladora de los mismos (Arfuch, 2010). Asimismo, la elección de la metodología obedece a nuestro supuesto epistemológico de que la realidad es subjetiva e implica siempre a un otro.

### *El trabajo de campo*

Para realizar el trabajo necesitábamos contar con una institución que nos permitiera tener acceso a la información necesaria y poder trabajar con los docentes para conocer sus discursos. La elección de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, y dentro de ella, la carrera de Contador Público, no tuvo otra connotación que la de ser la institución a la que pertenece uno de los autores de este trabajo y a la posibilidad de contar con fuente de información calificada.

### **Técnicas de investigación a utilizar**

Para lograr los objetivos propuestos, en un primer momento se realizarán encuestas vía mail a todo el universo docente a través de la Secretaría Académica. Las mismas, utilizadas como método exploratorio, indagarán sobre: edad y antigüedad en la docencia. Cargo y dedicación en la misma. Área curricular a la que corresponde la materia por la que responde. Formación o capacitación docente. Y cuatro preguntas abiertas:

1) ¿Cuáles fueron las razones que lo llevaron a ingresar a la docencia universitaria?



Esta pregunta busca indagar sobre las motivaciones sociales, afectivas, económicas, históricas y contextuales que han determinado el ingreso a la docencia, para luego establecer categorías que agrupen las distintas motivaciones

2) ¿Qué condiciones cree que necesita reunir un buen docente? Mencione las mismas en orden de prioridades.

Con esta pregunta se busca indagar, por un lado, si se pondera más la profesionalización disciplinar o la profesionalización docente. Por otro, qué condiciones o elementos aparecen en el imaginario como prioritarios para cumplir con la buena docencia.

3) A partir de su propia observación y experiencia, ¿se considera un profesional que ejerce la docencia o un profesional de la docencia?

Con esta pregunta se busca indagar acerca de cómo se ve el docente a sí mismo y si advierte la diferencia entre ambos conceptos.

En una segunda etapa se trabajará con la entrevista biográfico-narrativa, la cual se administrará a dos docentes por área de conocimiento en función de los resultados que arrojen las encuestas. Se implementarán grupos focales y se prevé realizar entrevistas individuales en la medida que se requiera mayor información.

La legitimidad del enfoque, sostiene Fernández Cruz (2010) radica en la consideración específica y contextualizada de los intereses concretos del docente que ofrece evidencias de su vida profesional –y personal, por tanto- como una primera fuente de autorización. La legitimidad total se alcanza, argumenta el autor, cuando el enfoque se asienta en el plano de conexión entre el interés profesional particular y el interés profesional común de la mejora de la enseñanza que si bien no son campos coincidentes, otorgan al investigador y al docente un espacio de intersección usando éste método para ofrecer conocimiento útil, tanto para el individuo, como para el colectivo.

El presente trabajo busca potenciar la profesionalización docente: incentivar la toma de conciencia, la reflexión y la investigación sobre la práctica, a partir de la construcción narrativa del propio proceso de subjetivación docente. El proyecto nos pone en cuestión sobre nuestras propias prácticas, sus concepciones y los procesos que generan, de los cuales somos partícipes. En palabras de Yuni, J. (2013) en la situación de enseñanza como acción humana hay una materialidad compuesta y compleja que es co-constitutiva de las prácticas: la de las conductas, la de las intenciones que orientan a las mismas, la de los modos de representación

(como sistema de ideas y como lenguajes) y la de la conciencia acerca de todas ellas. Cada una posee a su vez una dimensión objetivable, representable, aprehensible sensible y empíricamente, accesible a la conciencia y a la observación, a través de los comportamientos, las decisiones y los lenguajes; y una dimensión latente, tácita, implícita que debe ser inferida indirectamente y de las cuales los sujetos no siempre son conscientes.

La problematización de los saberes de la experiencia práctica nos instala, a sujetos e instituciones, en dimensiones espacio-temporales en las que podemos pensarnos a nosotros mismos, nuestras realizaciones y los efectos de nuestro accionar. En tal sentido, esta investigación pretende contribuir a bucear en la subjetividad docente e indagar las razones, los sentidos, las intencionalidades, las racionalidades, y los fundamentos conscientes y no conscientes de una identidad que se construye y tensiona los procesos constitutivos que configuran las prácticas de enseñanza.

### Cronograma

El desarrollo de la investigación que culminará con la elaboración del Trabajo Profesional, se ajustará al siguiente cronograma de actividades (el primer mes corresponde a noviembre de 2013):

ETAPAS ACTIVIDAD	MES									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1 Elaboración del proyecto de investigación	■									
2 Presentación del proyecto de investigación		■								
3 Revisión bibliográfica	■	■	■	■	■	■				
4 Discusión y elaboración de los instrumentos		■	■	■						
5 Administración de entrevistas por mail					■					
6 Entrevista biográfico-narrativa						■	■			
7 Tabulación de datos					■	■	■	■		
8 Elaboración del trabajo de investigación		■	■	■	■	■	■	■		
9 Presentación del trabajo Profesional									■	
10 Defensa del Trabajo Profesional										■

## Referencias

- Abric, J. C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. Ediciones Coyoacán. México.
- Ávalos, B; Sotomayor C. (2012) *Identidad Profesional Docente. Perspectiva Educacional. Vol 51 N° 1*. Pontificia Universidad Católica del Valparaíso, Chile.
- Betcher, T. (1992) Artículo tomado de la Universidad Futura, vol. 4, N° 10, México. Version original en Burton Clark (ed) *The academic Profession: National Disciplinary and Institutional Settings*, University of California Press, 1987 en *Pensamiento Universitario*
- Beillerot, J.; Blanchard Laville, C.; Mosconi, N. (1998). *Saber y relación con el saber*, Buenos Aires:Ed. Paidós.
- Bonano, Bozzolo, y L'hoste (1998). *La crisis de las Significaciones en las Prácticas Profesionales*. Artículo de circulación interna UBA. Buenos aires.
- Bourdieu, P. (1997). *Capital Cultural, escuela y espacio Social*. Siglo XXI Ed.
- Bourdieu, P. (1994). *Razones Prácticas Sobre la Teoría de la Acción*. Traducido por Thomas Kauf. Barcelona: Editorial Anagrama. 1997 Título original: *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action* Éditions du Seuil, París.
- Camilloni, A, (1996). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Bs. As: Ed. Paidós.
- Caro, A. Gamero, D. (2007). *La Universidad Que Subyace*. V Encuentro Nacional y II Latinoamericano La Universidad como objeto de investigación. Mesa 8 - La institución y los actores. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires – Facultad de Ciencias Humanas.
- Castañeda Mayo, J. (2009). *Desarrollo de la Identidad de la Mujer Académica Mexicana, una Investigación Aplicada en la Educación*. Marzo. *Revista Perspectivas Docentes N° 40. Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. ISSN 0188-3313*
- Castoriadis, C. (1983). *La institución imaginaria de la sociedad I*. Barcelona: Ed. Tusquets.
- Donato, M.E. (2005). *La complejidad de la Profesionalización Docente. Educación, Vol. XXVIII, N° 57, sept-diciembre 2005.pp 437-460* Pontificia Universidad Católica de Rio Grande Do Sul. Brasil. REDALYC. Disponible en:  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84805704>
- Eisner, E. (2002). *La Escuela Que Necesitamos*. Ed. Amorrortu.



Erickson, F. (1997). “Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza” en Wittrock, M. *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona: Ed. Paidós.

Farr, R. (1986). Las Representaciones sociales. En S. Moscovici (Comp.), *Psicología social II* (pp. 495-505). Ed. Paidós.

FERRY, G. (1990) El trayecto de la formación. Barcelona: Ed. Paidós. México.

fernandez cruz M. (2012). Aportes de la aproximación biográfico-narrativa al desarrollo de la formación. *Revista de Educación Año 3 N° 4 pp. 11 - 36*

Gimenez, G (2008). Materiales para una Teoría de las Identidades Sociales. Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM . En [http://docentes2.uacj.mx/museodigital/cursos\\_2008/maru/teoria\\_identidad\\_gimenez.pdf](http://docentes2.uacj.mx/museodigital/cursos_2008/maru/teoria_identidad_gimenez.pdf)

Giddens, A. (1995). *La constitución de la Sociedad: Bases para la Teoría de la Estructuración*. Bs As : Ed. Amorrortu.

Gómez Gómez, B. (2002). El ingreso a la docencia y la construcción de la identidad [http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu\\_desarrollo/pdf/no\\_2/002\\_Red\\_Gomez.pdf](http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/pdf/no_2/002_Red_Gomez.pdf)

Hevia, M. I; Donato, M. (2004). Datos presentados en la Ponencia. Logros y dificultades de la formación docente universitaria. Tucumán.

Jackson, P. ( 1991). *La vida en las aulas*. 2º ed. Madrid: Ed. Morata,

Jodelet, D. (1986). La Representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici (Comp.). *Psicología social II* (pp. 469-494). Barcelona: Ed. Paidós.

Krotsch, P.; Escurra, A.M.; De Lella, C. (1990). *Formación Docente e Innovación Educativa*. Buenos Aires: Rei Argentina - IDEAS - Aique Grupo Editor.

Larrain, J. (2003) El Concepto de Identidad. *Revista Famecos. Porto Alegre n° 21 agosto 2003 cuatrimestral*. Alberto Hurtado/Chile <http://www.revistas.univerciencia.org/index.php/famecos/article/viewFile/348/279>

Lucarelli, Elisa. (1996). La carrera docente en las universidades nacionales. Un caso de profesionalización docente *Filosofía y Letras, Cuadernos de investigación*, n. 13, Bs. As.

McEwan, H. (2005). “Las narrativas en el estudio de la docencia” en Mc Ewan H. y Egan, K. (Comps.) *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Ed. Amorrortu.

Mintzberg H. (1984) *La Estructura de las Organizaciones*. Bs. As: Ed Ariel. Barcelona.

SARASON, S. (2002). *La enseñanza como arte de la representación*. Bs. As: .Ed. Amorrortu



- Mazzitelli, C.; Aguilar, S.; Guirao, A. M.; Olivera, A (2009) Representaciones Sociales de los Profesores Sobre la Docencia: Contenido y Estructura. Universidad Nacional de San Juan. *Educación, Lenguaje y Sociedad* ISSN 1668-4753 Vol. VI N° 6
- Porta, L; Yedaide M.M. y Flores G. (2013) Grandes maestros: Intimidad entre la educación y la vida. Pasión por enseñar en el aula universitaria. *Revista de Educación. Facultad de Humanidades N° 5 2013- Universidad Nacional de Mar del Plata. ISSN 1853-1326* (Versión en línea) En [http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r\\_educ](http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ).
- Rodríguez Ousset, A. (1994). Problemas, desafíos y mitos en la formación docente. Perfiles 16Educativos, núm. 63, enero-marzo, 1994 Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación México. ISSN (Versión impresa): 0185-2698 REDALYC
- Sacristán, G. (1991). *El currículo una reflexión sobre la práctica*. . Madrid: Ed. Morata
- Sacristán, G. (1988) *Profesionalización docente y cambio educativo*, Ed. Mimeo. Universidad de Valencia. España.
- Schön. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- Kent Serna, R. (1986) Las Vicisitudes de una azarosa profesionalización. *Crítica*, N° 28
- Souto, M. (1996.) *La Formación del Docente Universitario*. Pedagogía Universitaria, Cátedra Unesco, U. de la República, Montevideo, Uruguay,
- Vaillant, D. (2007). La identidad docente. Ponencia presentada en el I Congreso Internacional Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado (GTD-PREAL-ORT). Barcelona, España. <http://161.116.7.34/congresformacio/conferenciasvi.htm>
- Yuni, j.; Urbano, C. (1999). *Investigación Etnográfica e Investigación-Acción*. Córdoba:Editorial Brujas.
- Yuni, J. (2013). La investigación en el campo de la educación. Notas de Seminario