

IDENTEM

TIDAD

## **CAPÍTULO 1**

### **IDENTIDAD, IDENTIDAD PROFESIONAL DOCENTE E IDENTIDAD NARRATIVA**

COMO YA SE señalaba en la introducción, en primer lugar, en el presente capítulo nos centraremos en el análisis teórico de la identidad y la identidad profesional, desde los elementos presentados por Dubar (2002) en la sociología de las profesiones; en la identidad personal, con los desarrollos conceptuales de Erickson (1980; 2000) en los estudios psicológicos; y en la identidad profesional del docente, con los valiosos aportes de Bolívar (2006). En segundo lugar, recurriremos especialmente a la tematización que se ha hecho de la identidad narrativa desde Ricoeur (1985; 1996; 1998; 1999).

La categoría de la identidad cuenta con una larga tradición en diferentes campos del conocimiento. En el filosófico, desde los albores griegos con Parménides y Heráclito, posteriormente con elaboraciones de Hegel y Heidegger, entre otros, hasta la filosofía contemporánea con filósofos como Ricoeur (1985; 1998); en el sociológico, con autores como Dubar, Bordieu, Bernstein y Bauman; y en el psicológico con desarrollos desde la teoría del ciclo vital de Erickson (1980; 2000). Esta temática continúa de manera potente en la posmodernidad por medio de múltiples miradas sociales, culturales y étnicas.

La proliferación y sobreabundancia en la temática ha generado esta reflexión de Dubar: “¿Acaso no es el término «identidad» el paradigma mismo de «palabra-maletín» en la que cada quien proyecta sus creencias, sus estados de ánimo y sus posiciones?” (2002, p. 9). En *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*, Dubar (2002) también plantea que hay múltiples, diversas y, en ocasiones, contradictorias comprensiones de la noción de identidad, describiéndola como “polimorfa y bulímica” (p. 9). Sin embargo, de manera general y atendiendo a la vertiente filosófica del término *identidad*, este autor establece dos grandes tradiciones de este término, a las que denomina “postura esencialista” (p. 10) y “postura nominalista” (p. 11); a esta última también la denomina como “existencialista” (p. 12).

En la postura esencialista, la identidad personal se conforma con las características y condiciones biológicas y de carácter con las que la persona nace. Estas son permanentes en el tiempo, son el desarrollo fisiológico y vital de cada una de las personas, dadas principalmente por factores genéticos y que en el ciclo de desarrollo de la vida tienen cambios principalmente madurativos. Para Dubar (2002), respecto a la concepción esencialista, esta “reposa sobre la creencia en «esencias», realidades esenciales, sustancias a la vez inmutables y originales [...] La permanencia en el tiempo es lo que se ha podido llamar la *mismidad* y está aquí concebida como una realidad «en sí»” (p. 10).

Para la postura nominalista o existencialista, la identidad no es inmutable y permanente, esta se construye en un aquí y un ahora, con el otro y con los otros, por cada sujeto. Es una particularidad, no está determinada ni establecida de antemano ni de manera permanente en las personas, está mediada por factores externos, familiares, históricos, culturales y contextuales. Se constituye en la relación de la persona en un ambiente social y ambiental, y, a diferencia de la postura esencialista, es una identidad cambiante y mutable. Siguiendo a Dubar (2002):

La postura nominalista [...] rechaza considerar que existan pertenencias «esenciales» (en sí) y, por lo tanto, diferencias específicas *a priori* y permanentes entre los individuos. Lo que

existe son modos de identificación, variables en el curso de la historia colectiva y de la vida personal, afiliación a diversas categorías que dependen del contexto. (p. 12)

Asumiremos esta comprensión nominalista de la identidad, en tanto compartimos las conclusiones de importantes investigaciones acerca de la configuración de la identidad profesional docente, en las cuales se señala que esta se inicia desde los primeros años de escolaridad, con los otros, en un proceso de socialización, denominado por algunos autores como *recuerdos escolares*. También se ha establecido la importancia, en esta configuración, de la impronta dejada por algunos docentes, así como de familiares que han tenido como profesión la docencia, en las vivencias de estas personas con sus grupos de pares respecto de su formación en las licenciaturas y en sus procesos de práctica docente.

Así, entonces se asume que, en la configuración de la identidad profesional de los estudiantes en formación de la licenciatura en Pedagogía Infantil, esta interrelaciona la propia biografía académica, desde los primeros años de escolaridad hasta los procesos de formación en la licenciatura, con las características particulares de la profesión de pedagogo infantil y las vivencias de esta profesión en la cultura y la sociedad y en relación con otras profesiones.

Dubar (1991, p. 111) conceptualiza la identidad como “[...] el resultado a la vez estable y provisorio, individual y colectivo, subjetivo y objetivo, biográfico y estructural, de diversos procesos de socialización que conjuntamente construyen los individuos y definen las instituciones” (citado en Monereo y Pozo, 2002, p. 197). Esta postura teórica es pertinente y se asume en tanto que se comprende la identidad como una dinámica del sujeto que se configura desde los primeros momentos de la vida en los aspectos fisiológicos y de relaciones tempranas vinculantes, en una dialéctica del cuerpo-afecto-cognición con el contexto inmediato, familiar y extenso a los grupos de pares y al entorno social.

De esta manera, es en los procesos de socialización donde y cuando el sujeto individual y social construye evolutiva, dinámica y continuamente su identidad, la cual se enmarca en el conjunto de las relaciones que la persona establece, mantiene y consolida con

objetos sociales, personas, grupos, instituciones, comunidades, espacios geográficos, momentos históricos particulares y tradiciones, que cada sujeto interioriza o no en su constitución identitaria. Desde este punto de vista, se podría determinar que la identidad individual y grupal solo es posible en tanto se es un sujeto social y se está en un espacio social.

Ahora bien, la identidad social se puede definir como aquella en la que inicialmente se establecen las primeras relaciones vitales, determinadas principalmente por los adultos vinculantes en la primera infancia y que se enmarcan en las instituciones escolares, familiares, culturales, económicas y políticas del entorno cultural y social que contribuyen a esa conformación de la identidad social e individual, pero que también están permeadas por cada uno de los sujetos particulares. En la construcción de esta identidad, en una espiral de adentro hacia afuera y en relación con el desarrollo en el ciclo vital del sujeto, tienen importancia y particular fuerza en la configuración de la identidad la historia familiar —sus propias constelaciones de relaciones entre sus integrantes, culturas particulares y momentos críticos históricos—, la historia escolar —edad y condiciones biológicas y cognitivas de ingreso, grupo de pares y rasgos personales de los docentes, características de enseñanza, tránsitos y rupturas en la formación académica, características institucionales en estos espacios de estudios—, las condiciones particulares en el campo de trabajo y el empleo como diversos espacios de socialización y referentes sociales y culturales, que se constituyen como fuentes de reconocimiento o de exclusión para la identidad social. De manera particular, para la identidad social del docente son determinantes las condiciones históricas de la profesión y de la institución “escuela”.

En *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*, Dubar (2002) define unos conceptos particularmente valiosos para este marco referencial. El primero, que denomina *formas de identificación*, corresponde a las maneras como los sujetos se identifican individual y colectivamente y que pueden ser o no validadas por el sujeto para sí mismo. El autor establece que estas formas de identificación son de dos tipos: “las identificaciones atribuidas por los otros (lo que llamo las «identidades para los otros») y las

identificaciones reivindicadas por uno mismo («identidades para sí»)" (p. 12). Para Dubar (2002), la relación entre los dos procesos de identificación son el fundamento de la noción de "formas identitarias" (p. 12).

Identificaciones atribuidas por los otros e identificaciones reivindicadas por uno mismo que, en correspondencia con la postura "nominalista", no son permanentes; son dinámicas, variables y contingentes. Estas formas de identificación pueden ser consistentes entre sí, es decir, que el sujeto acepte la o las identidades arrojadas por los otros y las interiorice en el ser, o que entren en contradicción o en discordancia y la identidad reclamada para sí no corresponda a la atribuida. Estas formas identitarias puntualizadas por Dubar (2002) como modalidades de identificación se definen a continuación:

Constituyen sistemas apelativos, históricamente variables que vinculan las identificaciones por y para los otros y las identificaciones por y para Uno mismo. [...] Existe un movimiento histórico, a la vez muy antiguo y muy incierto, de tránsito de un modo de identificación a otro. Se trata, más concretamente, de procesos históricos, colectivos e individuales a la vez, que modifican la configuración de las formas identitarias definidas como modalidades de identificación. (pp. 12-13)

Dubar (2002) establece cronológicamente dos momentos en esta evolución y continuidad en las formas identitarias, a las que relaciona con las características sociales generales de la premodernidad y la modernidad. Lo expresa taxativamente:

A las primeras formas identitarias, las más antiguas, es decir, ancestrales, las llamaré formas comunitarias. Estas formas suponen la creencia en la existencia de agrupaciones denominadas «comunidades» consideradas como sistemas de lugares y nombres preasignados a los individuos y que se reproducen idénticamente a lo largo de las generaciones. (p. 13)

En la cita anterior, es posible vislumbrar que estas formas identitarias comunitarias se corresponden con aquellas en las que el sujeto se encuentra inmerso en el momento del nacimiento. Cuando nace, el sujeto pertenece a unos contextos sociales, culturales, geográficos e históricos ya establecidos que le dejan su primera impronta en su

construcción como sujeto social. No es la pertenencia a estas formas comunitarias la decisión inicial del sujeto en sus primeros estadios de vida y quizás se encuentre a lo largo de su vida con estas estructuras y ubicación sociales “heredadas”. En este sentido, se hablaría de las estructuras macrosociales de pertenencia del sujeto más allá de su propia historia personal e individual. Esta forma identitaria se corresponde con la postura nominalista de predeterminación en la identificación de los sujetos, como un *a priori* del sujeto, estático, definido para y por un entorno, para y por una función social.

Para esta forma identitaria, “bien se trate de «culturas», «naciones», «etnias», los grupos de pertenencia son considerados por los poderes y por las mismas personas como fuentes «esenciales» de identidades” (Dubar, 2002, p. 13). Sin embargo, estas formas de identificar a los individuos en unos grupos sociales macro, atávicos culturalmente, pueden aún permanecer en las sociedades de la modernidad y los individuos pueden asumirlas, acogiendo los términos de Dubar (2002), “tanto para sí” como “para los otros” (p.14).

A las segundas formas identitarias, más propias de los conglomerados y grupúsculos de la modernidad (dinámicos, inclusivos e incluyentes y con un mayor empoderamiento en la individualidad de los sujetos), Dubar (2002) las denomina *formas societarias*, “que suponen la existencia de colectivos múltiples, variables y efímeros a los que los individuos se adhieren por períodos limitados y que proporcionan recursos de identificación que se plantean de manera diversa y provisional” (p. 13).

En estas dos formas identitarias, las comunitarias y las societarias, se dan tanto las *identificaciones para los otros* como las *identificaciones para sí*; sin embargo, en las comunitarias se podría establecer que priman los elementos históricos y culturales hegemónicos de poder social establecidos y decantados por las sociedades en su transitar histórico sobre las particularidades del sujeto en la configuración de esta identidad individual y social; y en las societarias se podría considerar que tanto el sujeto como sus particularidades o muy pequeños grupos y subculturas tienen preponderancia sobre los contextos sociales y culturales macroestructurados, es decir, hay un predominio de las identificaciones *para sí* respecto

a las identificaciones *para los otros*. Dubar (2002) lo expone de la siguiente manera:

En la primera dimensión (forma identitaria comunitaria), se trata de formas “espaciales” de las relaciones sociales (eje de relación), mientras que en el segundo caso (forma identitaria societaria) se trata de formas de temporalidad (eje biográfico). Las dimensiones “de relación” y “biográficas” de identificación se combinan para definir lo que llamo las formas identitarias, formas sociales de identificación de los individuos en relación con los otros y durante una vida. (p. 15)

Hasta aquí se ha ido de la mano de Dubar (2002) en la consideración sociológica de la categoría *identidad*. Ahora se acudirá al desarrollo que sobre esta categoría nos ha compartido Erikson (1980; 2000) desde la psicología psicoanalítica, un concepto que ha tenido impacto en diversas áreas de la investigación sobre la subjetividad en la construcción de la identidad en las sociedades de la posmodernidad, en donde se ha dado primacía al sujeto en el “aquí” y el “ahora”.

El concepto de identidad de Erikson (1980; 2000) se enmarca en las contribuciones a la psicología del desarrollo. A dicho concepto lo denominó *teoría social*, en la que establece que, en el desarrollo de la persona, dentro del ciclo vital, se configuran unos momentos o etapas que suponen las tensiones de las personas en su relación con el ambiente, las cuales deben ser resueltas exitosamente para lograr un desarrollo del yo, estableciendo relaciones significativas y modalidades y virtudes psicosociales.

De esta manera, Erikson (1980; 2000) entiende la identidad como resultado de tres procesos: biológico, psicológico y social. Como correlato de la experiencia individual para el mantenimiento de la identidad del yo, Erikson resalta la necesidad de su reconocimiento y apoyo (en la comunidad o trabajo) por el entorno social.

Una vez revisados en su pertinencia las elaboraciones y los desarrollos de la categoría de identidad desde la mirada sociológica de Dubar y psicológica/psicoanalítica de Erickson, se abordará el marco educativo con la potencia de los avances teóricos e investigativos de Bolívar.

## 1.1 IDENTIDAD PROFESIONAL DOCENTE

Apoyándonos en los conceptos de Dubar (2002) de una “identidad para los otros” y “una identidad para sí”, la identidad profesional se configura en función de las organizaciones que determinan y establecen los ritos y las valoraciones positivas y negativas, lo aceptado y lo excluido, las jerarquías y las normas y, por supuesto, los elementos de poder y de ideología de una profesión en lo que se va a constituir como *la vida profesional* y en un proceso biográfico individual y particular en el *espacio biográfico* subjetivo de cada persona. Dicha interacción construye las identidades a lo largo de la vida, pasando, por tanto, por diferentes fases o ciclos vitales. La dialéctica entre los grupos profesionales y la trayectoria personal e individual configuran la propia identidad profesional.

De este modo, desde el grupo profesional de referencia, desde la tradición de la profesión y su valoración por la sociedad y la cultura, por las vivencias de los integrantes de la profesión y por sus propias vivencias de formación en la profesión y en su ejercicio, la identidad profesional determina las condiciones, los sentidos y los significados de su trabajo. “Las identidades profesionales son para los individuos formas socialmente reconocidas de identificarse mutuamente en el ámbito del trabajo y del empleo” (Dubar, 2002, p. 113).

Cada profesión establece las funciones, los códigos, los registros, el cómo y el qué de la labor desempeñada y la distancia o cercanía del ideal de profesión en el ejercicio de cada integrante de la profesión. Estas relaciones determinan el grado de consistencia o distorsión de la identidad profesional docente que cada sujeto constituye para sí.

En *La identidad profesional del docente de secundaria: crisis y reconstrucción*, Bolívar (2006) plantea en torno a la identidad profesional:

La identidad profesional responde a la relevancia que ocupa el trabajo en su configuración identitaria (somos lo que hacemos), junto a un conjunto de rasgos asociados (conocimiento y competencias poseídas, satisfacción e identificación con el trabajo, socialización, estatus conferido, etc.). De hecho, el

mundo social se configura básicamente a través de las actividades resultantes del trabajo. (p. 46)

Con Bolívar se encuentra, entonces, una mirada similar a la de Dubar en relación con la configuración de la identidad, en tanto la identidad profesional se corresponde con los elementos biográficos del docente —su propia historia de vida formativa— en contextos particulares, históricos y contextuales. Es decir, la *identidad para sí* que se establece a partir de los contextos propios de cada profesión, particularmente en la profesión docente, y la *identidad para los otros*, en los preceptos culturales del colectivo profesional docente.

Bolívar (2006) considera que:

La identidad profesional puede ser conceptualizada como resultado de la interacción entre experiencias personales (dimensión de trayectoria biográfica) de los docentes y el entorno social, cultural e institucional en que ejercen sus funciones cotidianamente. Normalmente consiste en un conjunto de formas de ser y actuar (roles y estatus), configuradas durante su vida profesional, proporcionando una imagen coherente de sí mismo. (p. 45)

Los elementos en común encontrados entre la configuración de la identidad planteada por Dubar (2002) y la contextualización en la formación profesional docente en Bolívar (2006) permiten establecer dos elementos ineludibles que deben considerarse en la configuración de la identidad profesional de los estudiantes en formación de la licenciatura en Pedagogía Infantil: *la identidad para sí* de estos estudiantes, comprendida como su propia biografía de formación académica en los contextos particulares desde la primera infancia hasta los momentos actuales de su formación, y *la identidad para otros*, que se constituye en las diversas y múltiples miradas que se tienen de la profesión en pedagogía infantil por el grupo de referencia profesional y por la valoración del entorno, representada en la sociedad, la cultura, el momento histórico, los padres y, por supuesto, los estudiantes. Así mismo, esta constitución relacional se establece en el macrocontexto social y cultural de la *escuela* como institución en donde principalmente se establece la configuración identitaria.

De otra parte, Bolívar (2006) establece cinco modos de comprender la identidad profesional:

- a) La identidad como unas *experiencias negociadas*, en que los propios concernidos definen lo que son por los modos en que participan o actúan con otros;
- b) identidad como una comunidad de miembros;
- c) identidad como una trayectoria de aprendizaje;
- d) identidad como nexo entre múltiples miembros; y
- e) identidad como una *relación entre lo local y lo global*. (p. 49)

Estos modos de comprensión de la identidad profesional establecen una fuerte imbricación con lo definido como *identidad para sí e identidad para otros*; en la primera, la identidad narrativa biográfica posibilita considerar la identidad como una trayectoria de aprendizaje del estudiante en formación de la licenciatura en Pedagogía Infantil, es decir, cómo ha vivido y experimentado su tránsito formativo en cada uno de los momentos históricos y culturales de su propia vida. En la identidad para otros, se consideran las experiencias negociadas, la comunidad de miembros y el nexo entre ellos, como el entorno de configuración de identidad social en la relación dialogal entre las particularidades históricas y culturales del proceso de formación académica y el macrocontexto de ser docente en una sociedad dinámica y cambiante, con múltiples categorías de valoración del ser y del quehacer del docente.

En este sentido, en *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*, Tenti (2007) —a quien se seguirá en este apartado de la identidad profesional del docente— describe algunas profundas modificaciones sociales que impactan de manera fuerte e intensa los cimientos del trabajo docente. La primera de estas transformaciones es la “masificación de la escolaridad con exclusión social” (p. 121). Los sistemas educativos del mundo, entre ellos los sistemas educativos latinoamericanos, han fijado algunas metas para aumentar el número de estudiantes que acceden al proceso educacional establecido por los Estados con el interés de disminuir el índice de analfabetismo de su población, debido a las crecientes exigencias educacionales demandadas por los desarrollos social,

tecnológico y cultural y, también, por el deseo de democratizar el acceso a la educación con el fin de lograr, por parte de los ciudadanos, una mayor participación en las decisiones que los convocan como sujetos sociales, históricos y culturales.

La escuela, como institución de la modernidad pensada para unos pocos y con condiciones particulares, debe responder a la incorporación de niños y jóvenes provenientes de entornos culturalmente desfavorecidos y con situaciones que desbordan lo estrictamente pedagógico, lo que crea tensiones sociales en la escuela como institución, así como en el aula en los momentos pedagógicos, en donde el docente, además de buscar estrategias para un aprendizaje efectivo de los contenidos culturales, debe considerar en ellas la diferencia y la diversidad en las características y condiciones de los estudiantes.

Tenti (2007) expresa que la segunda transformación social que impacta el trabajo docente se refiere a “los cambios en las relaciones de poder entre las generaciones y en la estructura y dinámica de los grupos familiares” (p. 125). En algunas sociedades occidentales, las formas, los rituales y los códigos lingüísticos en las relaciones entre las generaciones se han transformado hacia la horizontalidad, lo cual ha afectado las dinámicas en las interacciones en los espacios escolares de docentes con estudiantes. Los docentes se perciben y son percibidos por la sociedad, los padres y los estudiantes con una menor autoridad en la apropiación del conocimiento, lo que ha ocasionado que el poder en la escuela ya no resida en el docente, sino en los acuerdos que se establezcan en la escuela como institución, creando en algunas interacciones pugna y confrontación que impiden los desarrollos académicos para dar espacio a otras preocupaciones de tipo afectivo entre los docentes y estudiantes y entre los estudiantes, que desbordan el aula escolar.

Los cambios que la posmodernidad ha generado en las constituciones y funciones familiares desempeñan un papel importante en esta transformación, en la que se encuentran dinámicas que determinan múltiples maneras de configuración de la familia. Las funciones que en las generaciones anteriores eran asumidas por las familias ahora se han trasladado a la escuela, particularmente las responsabilidades en el acompañamiento a los niños y jóvenes en

las crisis de las dinámicas familiares, que se hacen visibles en las dificultades emocionales de estas nuevas generaciones, lo que “con frecuencia produce una sensación de malestar e impotencia que inevitablemente afecta la identidad profesional de los trabajadores de la educación” (Tenti, 2007, p. 127).

La tercera transformación la genera el desarrollo tecnológico, son “las innovaciones en el campo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación” (Tenti, 2007, p. 128). Este tipo de transformación ha impactado con fuerza la escuela. Si bien estas tecnologías ya se encuentran en las instituciones escolares desde hace más de diez años, son ahora consideradas como indispensables para las relaciones de aprendizaje y de enseñanza en todos los niveles de formación escolar. Son innovaciones en las que solo una pequeña proporción de los docentes muestra interés y dominio, en oposición a las vivencias de los jóvenes y de los niños, quienes viven en el mundo de la tecnología —las nuevas generaciones (nacidos desde el 2000 en adelante) son denominados *nativos digitales*—, lo que crea, además, nuevas brechas en el acceso a la información de los niños y jóvenes en condiciones de vulnerabilidad social y dificultades económicas. Tenti (2007) lo describe así:

La proliferación de nuevas herramientas tecnológicas en diversos ámbitos de la producción y la vida social produce una sensación de obsolescencia en muchos docentes que se ven excluidos de la posibilidad de acceder al uso de herramientas tecnológicas poderosas para solucionar problemas específicos en su trabajo cotidiano en las aulas. (pp. 128-129)

Así mismo, Hargreaves (2012), quien ha investigado los impactos de la posmodernidad en los papeles y las funciones de la profesión docente, señala algunas de estas problemáticas:

En primer lugar, al sentirse las presiones de la posmodernidad, el rol del docente se amplía para hacerse cargo de nuevos problemas y obligaciones, aunque se eliminan pocos aspectos del rol antiguo para dar lugar a tales cambios. En segundo lugar, las innovaciones se multiplican a medida que se acelera el cambio, creando en los docentes y directores, responsables de su implementación, una sensación de sobrecarga. Se im-

ponen cada vez más cambios y los marcos cronológicos para su implementación se truncan. Tercero, con el colapso de las certezas morales, las antiguas misiones y metas comienzan a derrumbarse, aunque hay pocos sustitutos evidentes que ocupen su lugar. Cuarto, los métodos y estrategias que utilizan los docentes, junto con los conocimientos básicos que los justifican, están sometidos a una crítica constante —incluso entre ellos mismos— a medida que las certezas científicas pierden credibilidad. (p. 30)

Así, en Hargreaves (2012) y Tenti (2007) se expresan las tensiones que para el trabajo docente presentan las nuevas y cada vez más rápidas demandas que la posmodernidad hace a la escuela de la modernidad. A su vez, esto produce en la mayoría de los docentes emociones de incertidumbre, desazón, vulnerabilidad y desencanto hacia su profesión.

De esta manera, y de la mano de Avalos, Cavada, Pardo y Sotomayor (2010), se entiende la identidad profesional docente como:

El concepto que los maestros forjan de sí mismos en relación con su profesión y su trabajo y que se sustenta en elementos referidos tanto a la concepción personal de la enseñanza, como a su percepción de eficacia. Se entreteje en la identidad docente lo que los maestros saben (su base de conocimientos), lo que creen (creencias), lo que sienten (emociones) y lo que interpretan (significaciones); todo ello, marcado por los contextos singulares y globales en los que ejercen su trabajo. (p. 238)

Bolívar (2006) delimita la identidad docente en cuatro niveles anidados y complementarios:

- a) Un primer marco general, común a todas las profesiones;
- b) un núcleo “base” común a todos los docentes, llamado a veces “conocimiento base”, como conjunto de saberes necesarios para la docencia;
- c) uno específico de etapa o nivel de enseñanza, delimitada —a su vez— por la disciplina y departamento de pertenencia; y

- d) uno último, que singulariza los anteriores, a nivel individual: construcción de un saber profesional propio, fruto de una trayectoria biográfica y profesional particular, como han puesto de manifiesto los análisis biográficos. (p. 51)

La anterior cita nos posibilita establecer algunos elementos que deben contemplarse en la configuración de la identidad profesional del pedagogo infantil, quien compartiría algunos rasgos de la profesión con todas las personas formadas en las licenciaturas, en la categoría general del ser docente, es decir, la identidad profesional que podría considerarse como el centro de la formación para todos los licenciados; sin embargo, existen algunos factores diferenciales en la configuración de dicha identidad, como el tipo de disciplina en la que se ha formado para la enseñanza y el nivel de formación, que en Colombia se denomina *preescolar, educación básica y media y educación superior*, con unas competencias y dominios en el saber específicos, los cuales son valorados de diversa manera por el propio docente, los colectivos de esta formación, los padres, los estudiantes y la comunidad.

Así, Bolívar (2006), acudiendo a los desarrollos de Shulman (1998) —a quien suscribimos en los atributos de la profesión de docente—, señala las que pueden ser tomadas como las condiciones generales de toda profesión:

- a) Están sustentadas en un *cuero de teorías* o conocimientos establecidos: su adquisición requiere una formación y capacitación rigurosa. La profesión docente, a diferencia de otras, arrastra un déficit en un corpus de conocimientos y habilidades compartidas, acercándola a actividad “artística”.
- b) Un cualificado dominio de actuaciones prácticas: de este modo, el conocimiento académico de base no llega a ser “conocimiento profesional” si no es capaz de realizarse adecuadamente en el ámbito de la práctica.
- c) Ejercicio de autonomía y juicio: se precisa del ejercicio de un juicio informado (por dimensiones técnicas, pero también morales) ante las situaciones prácticas.
- d) Necesidad de aprender de la experiencia como interacción de la teoría y práctica: el conocimiento académico de base

no basta para el trabajo profesional, necesita del aprendizaje y reflexión posterior sobre el trabajo desarrollado.

- e) Una comunidad profesional que desarrolla la cualidad e incrementa el conocimiento. Por medio de una organización se definen el tipo de entrenamiento y los estándares de desempeño necesarios.
- f) Una obligación de servicio a otros, con una cierta “vocación”. Los conocimientos y habilidades propios de la profesión deben ser mediados por una matriz moral.
- g) Los profesionales tienen un reconocimiento social específico, tanto por los restantes profesionales como por quienes demandan sus servicios. (pp. 52-53)

En el siguiente apartado, para darle continuidad a la mirada de la configuración de la identidad profesional docente, se describirán los momentos de la identidad profesional en la formación inicial.

El primero de ellos corresponde a las representaciones de escuela de los entornos cercanos familiares y sociales, que determinan las condiciones afectivas, cognitivas, emocionales, fisiológicas y corporales favorables o no para ese momento inicial de ingreso al sistema educativo, relación que se amplía en una socialización primaria con el grupo de pares y el actor pedagógico central en esta vivencia de la primera escolaridad para el niño, es decir, el docente que le posibilita o no el amor al conocimiento. En esta escolaridad experimentada en la historia escolar individual de aproximadamente 12 años, la socialización del sujeto, en tanto alumno, establece unas preconcepciones primarias de las que posteriormente partirán los presaberes del docente. En algunas de las historias de vida relatadas por los docentes, se manifiesta que en este período emergió *la vocación* para elegir la docencia como profesión y, para algunos, la decisión de los niveles educativos que estarían interesados en integrar para ejercerla.

Un segundo momento es el de la formación inicial en docencia en las instituciones designadas social y culturalmente para este propósito. Es aquí en donde se establecen propiamente las regulaciones, las tradiciones culturales y los ritos de la profesión. El tiempo en la biografía del estudiante en formación en licenciatura donde se

configura una *identidad profesional de base* que cimienta el recorrido de la profesión docente. El espacio en el que se comprenden las características de la profesión en el ser, el saber y el hacer para el desempeño posterior: en el ser, las características del docente como sujeto mediador de la cultura de la humanidad, en la pasión por la enseñanza y el crecimiento de los estudiantes, en donde apropia los saberes, los conocimientos y los dominios de las disciplinas propios de la profesión, los registros, los códigos y las tradiciones académicas que son los pilares de su formación y en cómo el docente se concibe a sí mismo para la educabilidad del estudiante como una persona con el derecho a apropiarse de los desarrollos culturales, científicos, tecnológicos y sociales, en tanto bienes de todos los seres humanos en su humanización; y en el hacer, a través de las prácticas pedagógicas, en la relación entre el docente y el estudiante en los espacios educativos y pedagógicos.

Este momento también permite, con el grupo de pares en la formación inicial docente y en relación con su propia historia de vida académica, la constitución de la *identidad para otros*. Se reconocen los atributos específicos que la diferencian de las demás profesiones y con ello su prestigio social, cómo es valorada y qué estatus goza frente a otras; además, qué tipo de relaciones, jerarquías e instancias de poder se establecen en el colectivo docente, en por lo menos dos niveles: en el micro, en el nivel educativo específico a enseñar, y en el macro, en la generalidad de la profesión docente en la sociedad y la cultura.

El ingreso a las instituciones para ejercer la docencia es el tercer momento de la configuración y reconfiguración de la identidad profesional docente. Identidad que trae, como ya hemos señalado, las vivencias como estudiante y las vivencias de la formación inicial de las licenciaturas. Este lapso temporal desde las narrativas de los docentes se subdivide en los dos o tres primeros años de actividad docente y los siguientes años en la experiencia de ejercer el trabajo docente. En los primeros años, el *docente novel* enfrenta la realidad escolar y las propias competencias para desarrollar las funciones en la formación integral del educando, empieza a consolidar unas maneras propias de realizar la labor siguiendo o rompiendo con las propias ideas de aquello que debe ser la escuela, el cómo se debe en-

señar y las características de a quién enseñar, desde la mirada como estudiante a la mirada educativa como docente. Luego, el desarrollo profesional y personal puede consolidar y satisfacer individualmente —biográficamente— al docente en el trabajo que desempeña o en la relación contextual del desarrollo de la profesión en los entornos institucionales y sociales y, al mismo tiempo, tener emociones de insatisfacción y desencanto del papel profesional asumido.

Así, las condiciones particulares del docente, su biografía social, cultural, institucional y escolar, las vivencias en la formación inicial en las licenciaturas para ejercer la profesión, los primeros años en el ejercicio de la docencia, las circunstancias del desarrollo profesional, la *identidad para sí*, la historia y la tradición de la profesión y sus características particulares, las condiciones de su ejercicio en los contextos políticos, sociales y culturales, la pertenencia a las colectividades docentes y su poder ideológico, así como la valoración de este trabajo docente en tanto *identidad para otros* constituyen, en los registros de Dubar (2002), las formas identitarias de la profesión docente, la cual exige ser redefinida atendiendo a las transformaciones sociales, familiares, económicas, tecnológicas y políticas de la *educación líquida*.

Se concluye el presente apartado del capítulo sobre identidad profesional docente y de identidad narrativa, con las referencias a esta última, de la mano de Ricoeur.

## 1.2 IDENTIDAD NARRATIVA

Como ya hemos señalado anteriormente, cierran este momento teórico en torno a la categoría de identidad los elementos de la identidad narrativa que nos permitirán comprender la relación de imputación entre el sujeto que realiza la acción y quien lo narra, concepto de identidad narrativa soportado en las investigaciones del filósofo Ricoeur (1985; 1996; 1998; 1999). Para ello, tomamos principalmente de la voluminosa y prolífica producción de este autor el texto *Sí mismo como otro* (1996), en donde se condensan, según el autor, los desarrollos previos de la categoría identidad narrativa: “Esperamos demostrar que, en el ámbito de la teoría narrativa, alcanza su pleno

desarrollo la dialéctica concreta de ipseidad y de la mismidad y no solamente la distinción nominal entre los dos términos invocados hasta ahora” (p. 107).

Ricoeur reitera (1996) este deseo en el sexto estudio del mismo texto bajo el título *El sí y la identidad narrativa*, en donde espera desarrollar la tarea de “elevar a su máxima altura la dialéctica de la mismidad y de la ipseidad, implícitamente contenida en la noción de identidad narrativa” (p. 138). Y para ello, Ricoeur dice:

1. Mostraremos, en primer lugar, prosiguiendo los análisis de tiempo y narración, cómo el modelo específico de conexión entre acontecimientos constituidos por la construcción de la trama permite integrar en la permanencia en el tiempo lo que parece ser su contrario bajo el régimen de la identidad-mismidad, a saber, la diversidad, la variabilidad, la discontinuidad, la inestabilidad.
2. Mostraremos después cómo la noción de construcción de la trama, trasladada de la acción a los personajes del relato, engendra la dialéctica del personaje que es expresamente una dialéctica de la mismidad y de la ipseidad. (Ricoeur, 1996, p. 139)

Ricoeur (1996) resalta dos conceptos diferentes, inseparables, que se oponen dialécticamente en el concepto de la identidad personal: *la mismidad* y *la ipseidad*, o la identidad *idem* y la identidad *ipse*. Mientras que la identidad *idem* es una identidad formal y sustancial que permanece invariable en la historia de vida del sujeto, la identidad *ipse*, aunque implica ser uno mismo, abarca los cambios experimentados por el sujeto a lo largo de la vida, en un proceso de reflexión hacia las acciones, epifanías, contextos vividos y experiencias vitales. “Los términos de la confrontación [...], por un lado, la identidad como *mismidad* (latín: *idem*; inglés: *sameness*); por otro, la identidad como *ipseidad* (latín: *ipse*; inglés: *selfhood*; alemán: *Gleichheit*). La ipseidad, he afirmado en numerosas ocasiones, no es la mismidad” (p. 139).

Según el autor, es justamente este desconocimiento entre la diferencia y complementariedad de la identidad *idem* y la identidad *ipse* lo que no ha permitido el desarrollo de la identidad personal

y la ha dejado irresoluble. Y el eje central de esta confrontación de los conceptos identidad *idem* e identidad *ipse* se establece en lo denominado por el autor como *la permanencia en el tiempo*, es decir, cuando las implicaciones temporales de la identidad pasan a primer término. Mientras que la primera identidad es inmutable, biológicamente determinada y en continua maduración, la segunda es una identidad mutable, social, que se transforma en la relación del sujeto con su entorno social y cultural, una identidad biográfica que es reflexionada por el propio sujeto en rupturas y discontinuidades de su experiencia vital.

Ahora bien, en la confrontación de la identidad *idem* y de la identidad *ipse* a la identidad narrativa, el tránsito de la identidad personal se da en las disertaciones y controversias de Ricoeur sobre las teorías de autores como Heidegger, en la filosofía alemana, de Locke y Hume, en la filosofía inglesa, y de Derek Parfit, en la filosofía norteamericana. En relación con Locke y Hume, contempla que “sin el hilo conductor de la distinción entre dos modelos de identidad y sin la ayuda de la mediación narrativa, el problema de la identidad se pierde en los arcanos de dificultades y paradojas paralizadoras” (Ricoeur, 1996, p. 120). Con respecto a Derek Parfit, expresa que “[...] sus análisis tienen lugar en un plano en el que la identidad no puede significar más que su mismidad, con exclusión expresa de cualquier distinción entre mismidad e ipseidad, y, por tanto, de cualquier dialéctica —narrativa u otra— entre mismidad e ipseidad” (p. 126).

De esta manera, la intencionalidad de Ricoeur (1996) en la constitución de la identidad narrativa es superar estas aporías desde las diferentes teorías y autores, que han establecido para la identidad personal el traslape entre la identidad *idem* y la identidad *ipse*. Para el autor, “la verdadera naturaleza de la identidad narrativa solo se revela en la dialéctica de la ipseidad y de la mismidad” (p. 138).

Entonces, la identidad *ipse* —que, como ya señalamos, es la identidad del sujeto reflexivo, la identidad en la historia vivida y mirada hacia dentro— da cuenta del sujeto que realiza la acción y se reconoce en esta acción. Para Basombrío (2008), Ricoeur acude a otorgar a la identidad *ipse* “el sujeto de la enunciación —el *quién que habla*—. [...] En suma, el *ipse* supone un tipo de reflexividad que no está presente en el *idem*” (p. 116).

De esta manera, para Ricoeur (1999), “la propia identidad del quién no es más que una identidad narrativa” (p. 997). Esto nos permite establecer que la identidad narrativa es aquella que se construye a través de los relatos de un sujeto con el fin de dar sentido y significado al propio ser y a su trayectoria vital. Es una identidad narrativa que se da en un continuo vital, biográfico, como expresión de la secuencia de vida, es decir, la vida del sujeto, su autobiografía. Transcurre a lo largo de un pasado, presente y futuro, por lo que el término *identidad* es la reconstrucción de un pasado traído al presente, pero que prefigura un futuro. Las narrativas también se corresponden al momento, las epifanías y las situaciones críticas vitales en las cuales se encuentre el sujeto. Sus relatos de vida variarán en función de las nuevas perspectivas que vayan adquiriendo a lo largo de su desarrollo.

Por tanto, la narración media entre el pasado, presente y futuro, entre las experiencias pasadas que el sujeto elige como anclajes de su historia vital y entre el significado que ahora dichas experiencias reelaboradas han adquirido en el relato biográfico para el narrador en relación con los proyectos futuros de su historia de vida. El individuo no solo toma el pasado como recuerdo, sino los eventos significativos de este, a los que les ha dado un valor emocional y afectivo y los reconstruye para el presente en una configuración del yo. Lo que media en ello es el lenguaje. En palabras de Van Manen (2003), “la identidad es una definición y comprensión de sí mismo. Imaginamos, recordamos y compartimos nuestra experiencia a través del lenguaje. Entendemos en la medida en que nos explicamos, damos sentido a nuestra vida a través de la narrativa” (p. 56).

La identidad narrativa no es una explicación objetiva y fiel de una realidad pura, sino que es la interpretación subjetiva de una historia (re)construida por su propio narrador. A través de los relatos, el individuo da un sentido y coherencia a su historia de vida que, al ser relatada por este, es decir, por el quién que ejecuta la acción, va configurando la identidad *ipse* de reflexión sobre el pasado experiencial. En esta identidad *ipse*, entonces, al determinar el quién en un relato, se establece el sujeto que habla, el sujeto que desarrolla la acción o los eventos biográficos. Al ser para la identidad *ipse* un sujeto que se reconoce en una línea de tiempo como hacedor de su

propia vida narrada, da respuesta en el relato y en la narrativa de su historia vital del quién así: “¿quién habla?, ¿quién actúa?, ¿quién narra? y ¿quién es el sujeto moral de imputación de la acción?” (Rubio, 2000, p. 282). Para Ricoeur (1996), “narrar es decir quién ha hecho qué, por qué y cómo, desplegando en el tiempo la conexión entre estos puntos de vista” (p. 146).

En este camino recorrido de la mano de Ricoeur, al que nos suscribimos, de la dialéctica entre la identidad *ipse* y la identidad *idem* como constituyentes de la identidad narrativa, de un sujeto que reconfigura el yo en los relatos biográficos, emerge el concepto de *construcción de la trama*, el cual ya ha sido presentado por el mismo autor en *Tiempo y narración I*. Para Ricoeur (1996), el concepto de construcción de la trama “permite integrar en la permanencia en el tiempo lo que parece ser su contrario bajo el régimen de la identidad misma, a saber, la diversidad, la variabilidad, la discontinuidad, la inestabilidad” (p. 139). Porque es la trama la que le da forma organizada en un todo estructurado al relato en un contexto, a los personajes y a las acciones que se desarrollan fijadas en el tiempo, “porque toma juntos e integra en una historia total y completa los acontecimientos múltiples y diversos y así esquematiza la significación inteligible que se atribuye a la narración tomada como un todo” (Ricoeur, 1998, p. 32).

Una mayor comprensión del concepto de construcción de la trama nos la proporciona Basombrío (2008) en la obra *De la filosofía del yo a la hermenéutica del sí mismo. Un recorrido a través de la obra de Ricoeur*, en la que describe que el concepto de la construcción de la trama se caracteriza porque:

[...] en primer lugar [...] la trama [...] añade los rasgos discursivos que convierten al relato en algo distinto a una mera secuencia de frases de acción. [...] En segundo lugar, porque la construcción de la trama configura la doble caracterización temporal, cronológica y no cronológica, propia de todo relato. (pp. 246-247)

Esta cita nos permite comprender que la construcción de la trama es la que le permite al sujeto estructurar la totalidad del relato o la historia al articular en una secuencia cronológica sus compo-

entes. El actor o personaje se configura en la acción del personaje, en las diversas situaciones experimentadas, en las conquistas, vicisitudes, traumas, triunfos, derrotas, travesías, afectos, crisis y en la articulación en un tiempo cronológico y kairológico continuo. Es en la acción del personaje donde Ricoeur (1996) establece el tránsito de la identidad personal a la identidad narrativa, en las propias palabras del autor: “El paso decisivo hacia una concepción narrativa de la identidad personal se realiza cuando pasamos de la acción al personaje. Es personaje el *que* hace la acción en el relato” (p. 141). Añade Ricoeur (1996): “La tesis sostenida aquí será que la identidad del personaje se comprende trasladando sobre él la operación de la construcción de la trama aplicada primero a la acción narrada” (pp. 141-142).

De esta manera, para Ricoeur, el personaje que se narra en el relato tiene una identidad personal que es la narrada en sus experiencias. La persona, en tanto personaje del relato, no adquiere una identidad distinta de *sus* experiencias, porque es el relato el que construye la identidad del personaje; esta identidad es la que se ha denominado *identidad narrativa*. Con claridad, afirma Ricoeur (1996): “Es la identidad de la historia la que hace la identidad del personaje” (p. 147).

Finalmente, el tránsito recorrido de la mano de Ricoeur desde la conceptualización de la *identidad profesional* como una dialéctica entre la identidad *idem* y la identidad *ipse* y el tránsito de esta *identidad profesional* a la *identidad narrativa*, al trasladar la acción al personaje, nos permite establecer la importancia de los relatos de historia de vida académica de los estudiantes en formación de la licenciatura en Pedagogía Infantil, los cuales constituyen su identidad profesional docente: las experiencias vitales, las epifanías narradas, las biografías narrativas de estos estudiantes/personajes/actores conforman su identidad. Los relatos, las narrativas autobiográficas, estas historias de vida formativas son la comprensión que tiene el sujeto de sus tránsitos vitales en una creencia de sí mismos, una identidad *ipse* reflexiva, de reconocimiento de sí mismo, a la que, según Ricoeur, le corresponde otro tipo de certezas, una verdad propia en la voz de los sujetos, otro modo de verdad de los relatos, la aceptación por el otro en lo relatado, en la confianza de que se

narran las experiencias vitales, la certeza que es denominada por el autor como *atestación*, que define un modo de la creencia, pero, a diferencia de la *doxa*, obedece a la gramática del *creer en* y no del *creer que*. “[...] De esta manera, la atestación o el «creer en» se entrelaza con el testimonio: en lo que se cree es en la palabra y en la acción de un testigo” (Basombrío, 2008, p. 139). Se considerará la atestación, la creencia en las narrativas de los estudiantes en formación de la licenciatura en Pedagogía Infantil, como el reconocimiento de que los relatos biográficos de las historias de vida corresponden a la configuración de la identidad profesional docente.

Damos paso al capítulo *El camino metodológico para la develación de la configuración de la identidad profesional docente*, el cual aborda elementos de la fenomenología hermenéutica ricoeuriana y la dialéctica entre explicar y comprender la lingüística, así como los elementos de la teoría del texto presentada por Ricoeur, para desembocar en la semántica estructural de Greimas (1976).