

# Cultura institucional e identidad docente. Su emergencia a través de las representaciones sociales

Institutional culture and teaching identity.  
Its emergence through social representations

Emilce L. Rojo <sup>1</sup>  
María Paula Seminará <sup>2</sup>  
Miriam T. Aparicio <sup>3</sup>

**Resumen:** Pocas veces en la historia, el oficio docente enfrentó tantos cambios como los acontecidos en las últimas décadas. La finalidad del escrito que se presenta a continuación es analizar algunos aspectos relativos a la identidad docente, como clave para propiciar las transformaciones educativas que se requieren actualmente. Para ello, se sostiene que la cultura institucional y las representaciones sociales que se construyen en el interior de la institución deben reconocerse e indagarse como paso ineludible si se pretende un cambio en las instituciones de educación superior. La primera parte de este ensayo versa sobre la universidad como referente educativo y sintetiza sus transformaciones. Luego, se profundiza en la cultura institucional como eje alrededor del cual se constituyen la identidad docente y las prácticas educativas cotidianas. Por último, se plantea que el estudio de las representaciones sociales de los profesores sobre la docencia en la universidad posibilita encontrar rasgos que aportan a la especificidad del campo profesional.

**Palabras clave:** universidad, cultura, identidad, profesión docente.

---

<sup>1</sup> Profesora en Ciencias de la Educación. Becaria CONICET. Docente de la Universidad Nacional de La Pampa, Argentina. Correo electrónico: rojoemilce@gmail.com.

<sup>2</sup> Licenciada en Psicología. Becaria CONICET. Docente de la Universidad Nacional de San Juan, Argentina. Correo electrónico: paulaseminaratorcivia@gmail.com.

<sup>3</sup> Doctora en Ciencias de la Educación. Doctora en *Sciences de l'éducation* (Paris, Sorbonn). Investigador Superior CONICET. Mendoza, Argentina. Correo electrónico: miriamapar@yahoo.com.

*Diálogos Pedagógicos*. ISSN en línea: 2524-9274.

Año XVII, Nº 34, octubre 2019 - marzo 2020. Pág. 1-17.

DOI: [http://dx.doi.org/10.22529/dp.2019.17\(34\)01](http://dx.doi.org/10.22529/dp.2019.17(34)01) / Recibido: 6-11-2018 / Aprobado: 9-10-2019.



Artículo publicado bajo Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar.  
© Universidad Católica de Córdoba.

**Abstract:** Rarely in history has the teaching profession faced as many changes as in the last decades. The purpose of this paper is to analyze some aspects related to teaching identity as a key to promote the educational transformations that are currently required. To this end, it is argued that the institutional culture and social representations built within the institution should be acknowledged and inquired as an unavoidable step if a change in higher education institutions is intended.

The first part of this essay is about the university as an educational reference and it summarizes its transformations. Then it delves into the institutional culture as the axis around which the teaching identity and everyday educational practices are constituted. Finally, it is proposed that the study of the teachers' social representations on teaching in the university makes it possible to find traits that contribute to the specificity of the professional field.

**Keywords:** university, culture, identity, teaching profession.

---

## **Introducción**

En los últimos años, la sociedad ha realizado críticas respecto al funcionamiento del sistema educativo y ha manifestado una imagen negativa de la actuación de los profesores. Resulta por demás ilustrativo de esta situación el examen de las declaraciones de diversos actores sociales, incluso de los docentes que son parte de la institución (Díaz Granados, González & Jaramillo, 2006; Fierro, 1993; Gavilán, 1999, entre otros). A esto se suman las estadísticas de fracaso escolar, que evidencian una deficiencia del sistema acerca de la imposibilidad de responder a las cambiantes demandas sociales desde la enseñanza (Seminara & Aparicio, 2018; Sánchez, 2013; Narváez, 2013, entre otros). Varios actores de la institución, entre ellos los profesores, han sufrido las consecuencias de los resultados obtenidos por el sistema escolar en los últimos veinte años, en los cuales se agudizó la crisis de la identidad docente a partir de la tensión entre el profesor ideal y el profesor real, entre lo que se espera que sea y realice y lo que efectivamente es y puede hacer.

En este sentido, se considera que, para transformar el sistema de educación, es indispensable modificar el modo tradicional de pensar y de hacer las reformas e innovaciones. Al respecto, Vaillant (2007) señala que por más que se actualicen las propuestas curriculares, por más que se implementen programas de mejora de equidad y de calidad y se descentralicen las modalidades de gestión, si no se reconoce en los docentes el factor central de cambio, este no tendrá lugar. Es necesario, en consecuencia, lograr reformas significativas y -ante todo- sustentables en las prácticas profesionales y culturas de trabajo de los docentes. En relación a esto, Tenti Fanfani expone (2006) que la avalancha de cambios sociales no ha sido acompañada de los correspondientes cambios políticos y administrativos. De este modo, las reformas educativas han tenido resultados ambiguos que, necesariamente, llevan a cuestionar las opciones de política adoptadas. El autor indica que,

frecuentemente, los esfuerzos realizados no han servido para garantizar un desarrollo educativo sostenido y, en la práctica, las realidades educativas han probado ser difíciles de transformar. Argumenta, además, que la situación mejoró menos de lo esperado porque las reformas llevadas adelante no colocaron en el centro de la agenda la cuestión de la profesionalización de los docentes desde una perspectiva integral. Sin dudas, las nuevas demandas y conocimientos sociales inciden en la solicitud de una redefinición del trabajo del docente, de su formación y de su desarrollo profesional.

Este ensayo pretende articular teóricamente aspectos relacionados con la configuración de la identidad docente de profesores universitarios en relación con los cambios que ha atravesado la universidad en los últimos tiempos. La primera parte de este texto versa sobre la universidad como referente educativo por excelencia y sintetiza las transformaciones que ha atravesado desde su creación. Luego, se profundiza en la cultura institucional como eje alrededor del cual se constituye la identidad docente y se desarrollan las prácticas educativas cotidianas. En este sentido, toma importancia el conocimiento de estos aspectos, en pos de los cambios de la universidad. A continuación, se aborda la identidad docente como clave para el logro de estos cambios. Por último, se plantea que el estudio de las representaciones sociales de los profesores sobre la docencia en la universidad posibilita encontrar rasgos que aportan a la especificidad del campo profesional y a las interacciones y procesos de enseñanza en él con sus diversos matices específicos de cada contexto de desempeño. Para concluir, se subraya que lo naturalizado en las instituciones educativas, manifiesto en la cultura institucional y en la identidad docente, incide en las prácticas. De allí la importancia de tener en cuenta las representaciones y acciones que los sujetos realizan, no siempre reconocidas.

## **Desarrollo**

### **1. La universidad: escenario de grandes transformaciones**

La universidad es una institución educativa que ha logrado perdurar durante casi mil años y, además, se ha diseminado, en los últimos tiempos, por todas las regiones del planeta de un modo muy acelerado. Como institución de educación superior por excelencia, se ha preservado gracias a su posibilidad de adaptación en relación con los cambios y transformaciones que se han sucedido dentro del contexto del que forma parte.

Respecto a esto, Camilloni (2004) afirma que:

Este logro, que no puede ser exhibido por muchas otras instituciones de la sociedad, se debe a la capacidad que la universidad tuvo para cumplir con las misiones que la sociedad le había asignado conservando rasgos esenciales de la definición de su identidad y autotransformándose mediante la introducción de cambios organizacionales y curriculares. Demostró así que tenía la virtud de saber adaptarse a contextos histórico-sociales cambiantes. (p. 169)

En general, las universidades, hasta antes de nuestro siglo, eran instituciones pequeñas que, virtualmente, no habían sufrido cambios desde que fueron fundadas en Occidente en la Edad Media. Ofrecían unos cuantos cursos mediante relaciones casi familiares entre diez o veinte profesores y unos cientos de estudiantes. Estaban dedicadas predominantemente a la teología, las humanidades, las leyes y otras ciencias sociales. Así, la idea de universidad, a partir de sus inicios, se planteó como un espacio ligado a la formación de elites, la producción de conocimiento científico y la posibilidad de ascenso social. Ya a finales del siglo XIX, en todos los países florecían instituciones de educación superior que incorporaban a todas las ciencias dentro de sus programas de estudio. El tamaño de las universidades cambió, también, sustancialmente y se volvieron organizaciones cada vez más complejas y heterogéneas. De pequeñas comunidades de profesores y alumnos que llevaban una vida casi familiar, pasaron a ser conjuntos de comunidades con intereses diversos y, en ocasiones, encontrados (González Cuevas, 1997).

Después de la Segunda Guerra Mundial, según Trow (2006), la historia de la educación superior presenta grandes cambios. El sistema elitista y el acceso restringido a grupos sociales dominantes comenzaron a tener modificaciones en marco de un contexto histórico cambiante. Respecto a esto, uno de los motivos por los que la educación superior cambió tiene que ver con la explosión demográfica que tuvo Europa Occidental luego de la guerra. Otra de las razones de la expansión de la educación superior se vincula con el desarrollo democrático de la educación, la fundación de universidades con el objetivo de desarrollar laboralmente determinadas zonas y con la necesidad de conocimiento científico de la sociedad altamente industrializada. Respecto al crecimiento de la educación superior, también cabe exponer el cambio ocurrido en las sociedades modernas donde las ocupaciones comienzan a exigir más que una educación secundaria. Trow argumenta:

En las últimas décadas crece el número de estudiantes "no tradicionales" (empleados, estudiando a tiempo parcial y con el objetivo de empleo rápido). Estos estudiantes se han orientado principalmente hacia la obtención de habilidades y conocimientos útiles en lugar de hacia la pertenencia a una elite cultural, marcado por los órganos comunes de conocimiento arcano y formas cultivadas de pensar y sentir. (Trow, 2006, p. 1)

Es importante subrayar que este contexto no solo generó un aumento en las matrículas institucionales y modificaciones en sus características, sino que promovió cambios fundamentales en la percepción del papel de las universidades. Comenzó a esperarse de ellas una contribución más directa a las necesidades y requerimientos de la sociedad. Actualmente, ya no es un sistema de elite hegemónico, sino un sistema de masas, con múltiples centros universitarios con diferentes identidades. Más aún, la expansión del acceso y la diversificación de las instituciones que cobran carácter de "universitarias" también aparejan diferencias en la posibilidad de acceso que se convierten en un problema agudo en el contexto de los valores democráticos e igualitarios.

El reconocido autor De Sousa Santos (1998) expone que hoy la universidad se enfrenta a una crisis, ya que la sociedad muestra exigencias cada vez mayores

al mismo tiempo que el Estado se desvincula de ellas. Entre otras, señala ciertas contradicciones que surgen de las condiciones macrosociales en las que se inserta, como por ejemplo:

La contradicción entre la jerarquización de los saberes especializados a través de las restricciones del acceso y de la certificación de las competencias y las exigencias sociopolíticas de democratización y de la igualdad de oportunidades; y finalmente, la contradicción entre la reivindicación de la autonomía en la definición de los valores y de los objetivos institucionales y la sumisión creciente a criterios de eficacia y de productividad de origen y naturaleza empresarial. (pp. 128-129)

De este modo, el autor deja planteados ejes que ponen en tensión la constitución y definición histórica de la universidad y de otras instituciones en las sociedades modernas.

Los aportes de los distintos autores señalados ponen en evidencia procesos de transformación de la universidad como institución referente de educación superior. Así se señalan tensiones y entramados que fueron constituyendo cambios en el sistema universitario y en el interior de las instituciones, particularmente, en relación con el contexto del que forman parte. Estos cambios se relacionan con diversos factores (sociales, históricos, políticos, culturales, regionales) y van reconfigurando las funciones y quehaceres institucionales. En este sentido, es menester problematizar la incidencia que en estos procesos tienen los factores institucionales y representacionales de los actores que forman parte de la universidad, a fin de vislumbrar arraigos y resistencias, continuidades y rupturas en el nivel de concreción relacionado con la práctica docente.

## **2. La cultura institucional universitaria**

Los rasgos de las propias instituciones aparecen arraigados e internalizados por los docentes y condicionan sus prácticas de enseñanza. Se observa, pues, que -desde sus cimientos- se han configurado lógicas institucionales propias de las universidades y de los actores que las habitan y constituyen como tales.

Resulta evidente que las prácticas educativas no se organizan únicamente desde el abordaje del conocimiento científico, sino que se ven influidas por las formas de considerar los procesos de aprendizaje y de enseñanza, entre otros aspectos. Al respecto, Brunner (1997) señala que la educación no es una isla, sino parte del continente de la cultura. En tal sentido, considera que no es solo una tarea técnica de procesamiento de la información bien organizado, ni una cuestión de aplicar "teorías del aprendizaje", etc., sino que se trata de "una empresa compleja de adaptar una cultura a las necesidades de sus miembros, y de adaptar sus miembros y sus formas de conocer a las necesidades de la cultura". (p. 62)

La vida de las instituciones académicas está marcada y se modifica continuamente por su realidad cultural. La cultura institucional es un elemento básico para considerar al desarrollar y analizar procesos de cambio y resistencia en las instituciones de educación superior.

Según Azze Pavón (2013), la cultura institucional es "una realidad, en que se comparten acciones diarias, normas y valores, creencias e ideología, compartida y aprehendida individual y colectivamente, determinando y explicando el comportamiento de sus miembros, reconstruyéndose en sus propias acciones" (p. 2). Las universidades, facultades, departamentos y disciplinas científicas tienen sus propias culturas. Y son las culturas las que -muchas veces inconscientemente- influyen en las acciones e inciden clandestinamente en los detalles de la labor diaria universitaria. Por su parte, Villar Hoz y Font-Mayolas (2007) la describen como una serie de patrones colectivos de normas, valores, prácticas y creencias que guían las conductas de los individuos y de los grupos, que proporcionan un marco de referencia para los acontecimientos y acciones que transcurren en ellas.

La cultura permite que sus miembros lleguen a comprender, de manera común, cuál es la conducta apropiada. Son las reglas y lineamientos que indican a los miembros cómo participar, qué hacer y cómo (Blake y McCanse, 1991).

Siguiendo a Frigerio, Poggi y Tiramonti (1994), la cultura institucional es aquella cualidad que resulta de las políticas que afectan a esa institución y de las prácticas de los miembros de un establecimiento. Es el modo en que ambas son percibidas por estos últimos, lo que da un marco de referencia para la comprensión de las situaciones cotidianas y orienta las decisiones y actividades de todos los que actúan en ella. En otros términos, podemos decir que la cultura institucional es, metafóricamente, el escenario, la obra que se representa, el telón y el fondo de las actividades de una institución. En ella, se integran cuestiones teóricas, principios pedagógicos en estado práctico, modelos organizacionales, metodologías, perspectivas, sueños y proyectos, esquemas estructurantes de las actividades (Brunet, Brassard & Corriveau, 1991, citados por Frigerio, Poggi & Tiramonti, 1994).

La institución es un lugar de doble relación del sujeto singular con la institución y del grupo ligado por y en la institución, que tienden a reducir lo heterogéneo a lo homogéneo, que constituye una identidad imaginaria (identidad sincrética e identidad por integración).

Al respecto, Frigerio, Poggi y Tiramonti (1994) explican que toda cultura halla su sustento en un imaginario institucional. Este imaginario es el conjunto de imágenes y de representaciones que los sujetos construyen respecto a las instituciones y media las relaciones entre los sujetos. Este imaginario adquiere, en cada establecimiento, características y expresiones particulares, si bien comparte rasgos en común con la totalidad de las instituciones educativas.

En línea con las autoras, estas representaciones tiñen y alteran la relación que cada sujeto tiene con la institución, con los otros, con el trabajo específico y con su identidad profesional.

### ***3. Identidad docente del profesorado universitario***

Se señaló anteriormente que la cultura institucional se puede considerar como marco en el que se configura parte de la identidad docente. Es importante desta-

car que esta cultura no es estática, sino que se rehace constantemente y se ve influida por las identidades docentes que forman parte de ella y que, a su vez, se van conformando.

El concepto de identidad se refiere al sentimiento que tiene un sujeto de ser una entidad organizada y diferenciada, separada y diferente respecto de otras, con continuidad en el tiempo y capacidad de seguir siendo la misma a lo largo de los cambios. Desde una perspectiva social, Castells (1999) describe la identidad como un proceso de construcción de significados basado en algún atributo cultural o conjunto de atributos culturales a los cuales se les da prioridad por sobre otras significaciones sociales y se refiere a los diversos significados que las personas se adjudican a sí mismas o los significados que otros les adjudican. Castells entiende por identidad al "proceso de construcción del sentido que atiende a un atributo cultural, a un conjunto relacionado de atributos culturales, al que se da prioridad sobre el resto de las fuentes de sentido" (p. 5). La identidad, desde esta perspectiva, es una construcción social que se inicia a partir o en función de atributos culturales, y esto -a su vez- instituye la fuente de sentido del actor social.

Una variable muy importante para el logro de una identidad colectiva se refiere al estatus que la colectividad posee respecto a ciertos logros (desarrollo humano, cultura reconocida, organización social adecuada, calidad democrática, entre otros). Ellemers, Van Knippenberg, de Vries y Wilke (1988, citado por Capello, 2015) comentan que, en la medida en que estas características posean mayor atractivo, propician una mayor identificación entre los miembros del colectivo, mientras que, si se consideran como características de bajo estatus, provocan un proceso de desafiliación del grupo y de orientación identitaria a otras agrupaciones o colectividades. La identidad, entonces, no es un concepto coincidente con el concepto de sí mismo o con las memorias autobiográficas. La identidad relaciona a un sujeto con otros al considerar que comparten atributos o que pertenecen a un mismo grupo (Turner, 1985; Turner & Oakes, 1986, citados por Capello, 2015). De modo que el esquema del yo-mismo se relaciona con el del grupo, lo que produce en el individuo un sentimiento de pertenencia a una entidad superior y comparte sistemas de valores, de motivaciones y de categorización. Los actos de identificación están situados, es decir, se producen en contextos concretos, tienen su dramaturgia propia y, cuando al mismo tiempo son actos de habla, están dirigidos a interlocutores particulares y tienen una naturaleza inherentemente dialógica (Bakhtin, 1981, Wetsch, 1991, citados por Capello, 2015).

Hoy, la identidad y su construcción presentan transformaciones. Al respecto, Bauman (2005) expone que "una vez que la identidad pierde los anclajes sociales que hacen que parezca 'natural', predeterminada e innegable, la 'identificación' se hace cada vez más importante para los individuos que buscan desesperadamente un 'nosotros' al que puedan tener acceso" (p. 58). Por otro lado, Bleichmar (2004) destaca que la cultura es formadora de identidad, lo cual guarda relación con el concepto de que la subjetividad no es algo exclusivo del orden de la intimidad, sino que es producto de la cultura. En relación a la vinculación entre cultura e identidad, Candau (2008) enfatiza la dimensión temporal y señala cómo se van entretejiendo la memoria y la identidad de un grupo.

Respecto de la identidad profesional, Fernández Pérez (1995, citado por Vaillant, 2007) señala que toda profesión debería caracterizarse por la posesión de un saber específico no trivial, de cierta complejidad y dificultad de dominio, que distinga y separe a los miembros de la profesión de quienes no lo son. Además, es fundamental la autopercepción de maestros y profesores, los que se identifican a sí mismos con nitidez y cierto grado de satisfacción como profesionales. Esto implica cierto nivel de institucionalización en cuanto a las normas exigidas para el ejercicio de la profesión.

La identidad profesional es concebida por Balduzzi y Egle Corrado (2010) como:

Un proceso de carácter dinámico mediante el cual el sujeto se define a sí mismo en relación con un espacio de trabajo y un grupo o colectivo profesional de referencia; es decir, en términos de una ocupación, oficio o profesión y respecto de aquellos que la ejercen. Los autores sostienen que supone la interacción con otros y la apropiación de modelos propuestos culturalmente y que sólo puede comprenderse su construcción si se tiene en cuenta el contexto, sus características y variaciones: estabilidad o inestabilidad, crisis, situaciones amenazantes, políticas sociales, cambios tecnológicos, modelos difundidos a través de los medios de comunicación, etcétera. Por otra parte, la identidad profesional, tal como sucede con la personal, supone dos dimensiones diferentes, pero dependientes: las construcciones o representaciones de otros respecto del sujeto y las construcciones que el sujeto efectúa acerca de sí mismo. (p. 67)

La identidad profesional docente, de acuerdo con Vaillant (2007), presenta una parte común a todos los docentes y una parte específica, en parte individual y en parte ligada a los contextos diferenciales de trabajo:

Se trata de una construcción individual referida a la historia del docente y a sus características sociales, pero también de una construcción colectiva vinculada al contexto en el cual el docente trabaja [...]. La identidad de cada docente forma parte de su identidad social y se concibe como la "definición de sí mismo". Pero esa identidad comporta una especificidad referida al campo de actividad docente que es común a los miembros del "grupo profesional docente" y les permite reconocerse y ser reconocidos en una relación de identificación y de diferenciación con los "no docentes". (p. 3)

La autora agrega que esa identidad no surge de manera automática como resultado de un título profesional; por el contrario, es preciso construirla. Y esto requiere de un proceso individual y colectivo de naturaleza compleja y dinámica, lo que lleva a la configuración de representaciones subjetivas acerca de la profesión docente. En síntesis, la identidad docente es una construcción dinámica y continua, a la vez social e individual, resultado de diversos procesos de socialización entendidos como procesos biográficos y relacionales, vinculados a un contexto (sociohistórico y profesional) particular en el cual esos procesos se inscriben.

Al respecto, Dubar (1991, citado por Vaillant, 2007) expone que la identidad profesional constituye una construcción social más o menos estable según el pe-



riodo y que surge tanto de un legado histórico como de una transacción. Se trata, por un lado, de la identidad que resulta del sistema de relaciones entre partícipes de un mismo sistema de acción; por otro lado, de un proceso histórico de transmisión entre generaciones, de reconocimiento institucional y de interiorización individual de las condiciones sociales que organizan cada biografía.

Ada Abraham (1998) explica que la identidad profesional no es concebible sin la existencia de las representaciones propias pero con las marcas de lo colectivo, es decir que implica una identidad colectiva. Aclara que no está determinada por la personalidad del docente, sino que es un sistema multidimensional que comprende a otros sistemas significativos en su campo profesional. Por tanto, señala que -para comprender la identidad profesional de los docentes- no es suficiente con ubicarlos simplemente en relación con su tarea, sino que se trata de una cultura con ritos de iniciación propios, modelos identificatorios y mecanismos de defensa privilegiados. En adición, sostiene que la posibilidad de una identidad flexible hoy se encuentra trabada por los conflictos y contradicciones propias de la actualidad. Considera que reafirmar la verdadera identidad, conocerla y aceptarla es condición para ayudar a los docentes contra el agotamiento y ambigüedad propios de la época actual.

Cabe aclarar que los miembros de la comunidad docente trabajan en distintas instituciones; por lo cual, no podemos homologar la identidad y la cultura profesional a la cultura institucional. Así, queda en claro que existen identidades múltiples que dependen de los contextos de trabajo específicos y de las trayectorias profesionales y pueden considerarse como un modo de respuesta a la diferenciación o identificación con otros grupos profesionales. Particularmente, en el caso de los docentes, es importante analizar y entender el modo en que los docentes internalizan esta visión, construyen y reconstruyen significado en torno a ella a lo largo de su vida profesional. Observar el carácter dinámico de la construcción de identidad, entendida como interpretación y reinterpretación de experiencias, permite comprender los rasgos estables y las modificaciones a lo largo del tiempo.

#### **4. Las representaciones sociales en relación con la construcción de la identidad**

El concepto de representaciones sociales permite explicar cómo la cultura institucional se manifiesta en la práctica docente y en relación con la configuración de identidades profesionales.

Según Jodelet (1986), "las representaciones sociales son una manera de interpretar y de pensar nuestra realidad cotidiana, una forma de conocimiento social" (p. 473). Constituyen un conocimiento práctico, de sentido común, que nos permite explicar hechos e ideas y dar sentido al entorno, al participar en la construcción social de la realidad. Por su parte, Abric (2001) señala que:

*A priori* no existe realidad objetiva, toda la realidad es representada, apropiada por el individuo o el grupo y reconstruida en su sistema cognitivo, integrada en su sistema de valores que depende de su historia, contexto

social o ideológico en que circunda [...]. Esta representación reestructura la realidad para, a la vez, permitir una integración de las características objetivas del objeto, de las experiencias anteriores del sujeto y de su sistema de normas y actitudes. Esto permite definir a la representación como una visión funcional del mundo que permite al individuo o al grupo conferir sentido a sus conductas y entender la realidad mediante su propio sistema de referencias. (p. 13)

En relación a lo expuesto, Farr (2003) señala que tienen una doble tarea: hacer que lo extraño resulte familiar y lo invisible resulte perceptible.

Mazzitelli y Aparicio (2009), por su parte, afirman que las representaciones sociales tienen dos componentes. Un componente de corte cognitivo, en tanto suponen un sujeto activo y una actividad psicológica guiada por procesos cognitivos, y un componente social, que se hace presente a través del contexto concreto en el que se encuentran los sujetos, su bagaje cultural, modos de percepción, códigos y valores sociales. Es decir, los procesos cognitivos están regulados por las condiciones sociales de existencia. Dicho de otro modo, son estructuras simbólicas que se constituyen a partir de procesos comunicacionales.

De este modo, las representaciones sociales que un individuo o grupo tienen sobre determinado objeto permiten entender la forma en que estos interpretan la realidad y cómo esto impacta en sus comportamientos en la vida cotidiana. Las representaciones sociales se encuentran en la interpretación de la realidad, pero -también- en los procesos de interacción. Parafraseando a Abric (2001), la identificación de la visión del mundo que los individuos o grupos llevan en sí y utilizan para actuar es indispensable para pensar la dinámica de las interacciones sociales y sus condicionantes. De este modo, la representación es, tal como afirman Mazzitelli, Aguilar, Guirao Olivera y Olivera (2009), una guía para la acción de los sujetos que presenta una organización significativa, es decir, que opera como un sistema y confiere sentido a las prácticas.

En tanto conocimiento práctico, según Mazzitelli y Aparicio (2009), las representaciones sociales cumplen funciones que posibilitan comprender determinados comportamientos y prácticas sociales. Siguiendo a Abric (2001), estas funciones son las siguientes:

- Función de saber: describen y explican la realidad y permiten comunicarla en tanto posibilitan intercambios y procesos comunicacionales.
- Función de orientación: definen una situación y producen una mirada *a priori* que actúa en la interpretación de los acontecimientos y condiciona las prácticas en contextos determinados.
- Función justificadora: operan luego de la acción con el fin de perpetuar la posición del grupo.
- Función identitaria: favorecen la construcción de una imagen de sí en el grupo y del grupo en relación a otros.

Esta última función es un aspecto interesante para la investigación educativa y para la revisión de prácticas docentes, ya que la identidad docente (como la de

otras profesiones) se relaciona con un conjunto de representaciones profesionales que permite a los docentes reconocerse como tales y diferenciarse de otros colectivos o grupos.

En la construcción de la identidad, intervienen representaciones que otorgan sentido a la tarea y a determinadas situaciones. Dichas representaciones se construyen a partir de procesos de formación social e individual; es decir, presentan características comunes a todos los docentes, pero -también- particularidades producto de las historias personales y los ámbitos donde se desempeñan.

Según Abric (2001), son escasas las investigaciones que se proponen abordar la función identitaria de las representaciones sociales. Esta función, como se viene señalando, permite situar a los individuos y grupos en el campo social a partir de una identidad social compatible con determinados sistemas de normas y valores.

En línea con el autor, la representación de un propio grupo respecto a sí mismo está siempre marcada por una imagen positiva de sí que permite caracterizarse y salvaguardarse como grupo de pertenencia. De este modo, la identidad de un grupo va a desempeñar un papel importante en la interacción social de la colectividad y sobre cada uno de sus miembros.

Así, el estudio de las representaciones sociales de los profesores sobre la docencia en la universidad posibilita encontrar rasgos que aportan a la especificidad en el campo profesional y a las interacciones y procesos de enseñanza en él, con diversos matices específicos en cada contexto de desempeño. Permite visualizar y afirmar, asimismo, la existencia de una relación dialéctica entre lo social y lo individual (Jodelet, 1986).

Anahí Mastache (2003) sostiene que las relaciones, en este contexto, se establecen no solo a partir de los sujetos y objetos reales y concretos, sino también entre sujetos y objetos que tienen un valor simbólico y que son tomados en relaciones de formación. Es decir que, detrás de las relaciones reales, existe un conjunto de rasgos que las sobredeterminan. Agrega que "las representaciones de la formación conforman una estructura de carácter imaginario-simbólico que preexiste a sus manifestaciones concretas" (p. 39). Al internalizarse en los sujetos y objetivarse en las prácticas docentes como proceso de producción del conocimiento histórico, dan cuenta de expresiones e interpretaciones que no son siempre explícitas. La autora sostiene que las representaciones funcionan como organizadores de las relaciones pedagógicas y estarán condicionadas no sólo por vínculos psicológicos -es decir, identificaciones, afectos, sensaciones-, sino, también, por los vínculos técnicos, las tareas, los medios y los recursos. La autora menciona que un cambio de las prácticas exige una modificación de las representaciones de la formación, ya que estas últimas condicionan formas de concebir y valorar lo educativo, de percibir la disciplina, de asumir la práctica docente (p. 45).

En función de lo anteriormente dicho, es preciso revisar algunas investigaciones que abordan relaciones entre representaciones sociales e identidad docente. En tal sentido, Mazzitelli, Aguilar, Guirao y Olivera (2009) presentan los resultados alcanzados a través de un estudio exploratorio realizado con profe-

sores, con el objetivo de identificar la estructura y el contenido de las representaciones sociales sobre la "docencia". Sus resultados nos han posibilitado identificar los elementos que forman parte de la estructura y el contenido de la representación y que les permite a los docentes reconocerse y ser reconocidos como tales. Afirman que las representaciones sociales de los profesores sobre la docencia se estructuran en torno a aspectos de la dimensión identitaria, en relación con los significados de la docencia, y de la dimensión educativa, en tanto proceso de enseñanza y de aprendizaje. El sistema periférico que encontraron en su estudio refuerza este núcleo en su carácter identitario en lo referido a los valores y las actitudes hacia la docencia. En la zona más alejada del núcleo, encontraron los aspectos didácticos y vinculares que posibilitan la concreción, regulación y defensa de los elementos del núcleo central. En función de su investigación, se preguntan: ¿cómo interviene una representación social, cuyo contenido y estructura se funda más en el ser docente que en el hacer profesional, en el logro de los cambios esperados a través de las distintas propuestas de transformación educativa? En la misma línea, Parra (2004) analiza la necesidad e importancia de construir la identidad profesional del docente en un contexto reflexivo. Investiga cómo contribuye la reflexión de la identidad docente al mejoramiento de la calidad de su ejercicio profesional y de la formación de los estudiantes. Asegura que la reflexión crítica permite a los futuros profesores contextualizar el proceso educativo vinculándolo con los factores socioculturales y políticos que lo condicionan. Asimismo, señala que la investigación en esta temática debe ser realizada por los propios educadores, ya que facilita la construcción de la realidad educativa desde diferentes aproximaciones y, consecuentemente, permite alcanzar una comprensión sistemática de los procesos de enseñanza y aprendizaje. El autor sostiene que, al reflexionar e investigar, los profesores recuperan la práctica de la cooperación y el trabajo colegiado al identificar y redescubrir la riqueza y potenciamiento del sentido de comunidad. Subraya, entonces, que la construcción de la identidad profesional y el consiguiente desarrollo de la profesión no son ni pueden ser una tarea ajena o impuesta desde afuera, sino que constituyen una responsabilidad compartida entre todos los profesionales de la educación. En la misma línea, según Brunner (1997), es necesario reflexionar sobre las prácticas teniendo en cuenta que las instituciones no solo preparan para la adaptación a la cultura, sino que son una cultura en sí.

Un ejemplo de lo antes expuesto resulta ser un estudio aún no publicado, y por ello se reserva su identidad, realizado por la Dra. Aparicio. El mismo se realizó en colaboración con la Université Paris 8 y Paris-Est Créteil a fines de comparar con una muestra de docentes argentinos de las provincias de Mendoza y de San Juan, que trabajaban en INFOD y en las universidades públicas y privadas, de zonas urbanas y rurales. El objetivo fue analizar cómo los docentes se observaban a sí mismos y cómo surgía su identidad al considerar las diferencias que emergían respecto a la identidad del investigador científico. Los resultados preliminares muestran diferencias sustanciales entre ambas identidades (investigadores-docentes), sobre todo en lo referido a aspectos vocacionales y a cierto conformismo de los docentes respecto a su profesión. Se evidencia que, desde su elección, la construcción de la identidad docente se muestra distinta a la del investigador. Asimismo, se

muestra diferente de la que los medios difunden respecto a este colectivo y relativamente independiente al componente económico de sus sueldos.

El ejemplo de la investigación de D. Jodelet (2005) sobre las representaciones de la locura describe un pequeño pueblo francés llamado *d'Ainay-le-Château*. Muestra claramente que observar las prácticas para entender las representaciones sociales de los grupos resulta imprescindible más allá del relato de los sujetos. Para indagar sobre estas representaciones, Jodelet se traslada a una comarca del centro de Francia que acogía en casas de familia a enfermos mentales de forma institucionalizada con un fin último de integración. Las prácticas reservadas al mantenimiento de su cuerpo y de sus efectos personales revelaron la existencia de una creencia en la contagiosidad de la locura a través del contacto con los líquidos corporales, fundada en una antigua representación del funcionamiento corporal y mental. La autora profundiza en la relación entre las elaboraciones sociocognitivas y la adopción de comportamientos concretos. A partir de dicha relación, se evidencia cómo las familias acogedoras poseen un ritual higiénico y peculiar en los usos de los utensilios y de las estancias de la casa, a fin de evitar que la locura del huésped pueda pasar a la familia por medio del contagio. Asimismo, advierte que los enfermos que eran considerados menos peligrosos recibían mejor trato que aquellos que eran percibidos como más peligrosos. Observa que, al establecer una distinción en el trato, las familias mantenían las diferencias y los sanos no resultaban asimilados a los enfermos. A su vez y a causa de ello, el enfermo mantenía constantemente su estatus de extraño, de alienado, aún en un medio social normalizado. De esta forma, la política institucional de integración de la población psicótica se transformaba en exclusión social solapada al chocar con la representación social de la locura y sus correlatos conductuales. Así, la enfermedad era inscrita por los pobladores en un discurso ideológico que posibilitaba excluir a los enfermos mentales al ser pensada como un déficit biológico que imposibilitaba al enfermo para ocupar un lugar en la sociedad en igualdad con los otros miembros. Los relegaba a un estatus de inferioridad que los diferenciaba de los cuidadores, para preservar así la identidad e integridad del grupo social que los excluye y se posiciona como dominante.

Dirá, entonces, Jodelet que "la representación [es] como una forma de saber práctico que vincula el sujeto con el objeto" (1989, p. 43) en un triple sentido: por una parte, porque emergen de las experiencias de interacción y de intercambio comunicativo en las instituciones; por otro lado, las prácticas sociales son condición de las representaciones sociales, porque la exigencia de asumir nuevas situaciones o actividades de los agentes lleva a la formación de representaciones sociales; finalmente, porque son utilizadas por los individuos para actuar sobre otros miembros de la sociedad o para ajustar su comportamiento en la vida social (Castorina, 2005). Agrega Jodelet que "circulan en el discurso, son acarreadas por las palabras, transportadas al interior de los mensajes y las imágenes mediáticas, cristalizadas en las conductas" (1989, p. 32).

Más allá de los ejemplos de investigaciones revisados en la literatura, que, por otra parte, cabe destacar que son múltiples y abordan el tema con distintas técnicas, resultaría interesante replicar estos resultados y llevar a cabo otras in-

investigaciones para ver cómo diferentes rasgos institucionales de cada universidad inciden en la conformación de la identidad docente actualmente.

Lo expuesto anteriormente muestra que resulta evidente que lo instituido aparece representado por los sujetos en su identidad y organiza la asignación de significados y papeles simbólicos que posibilitan la afiliación y garantizan la continuidad. En relación con esto, se considera, como señala Grau Pacheco (2012), que las representaciones sociales se constituyen en un substrato que permite abrir espacios al encuentro con la innovación y el cambio o, por el contrario, pueden llegar a ser elementos clave que impidan u obstruyan la transformación del ser académico universitario y de su entorno. En los procesos de globalización y masificación de la educación superior, la reflexión respecto a la identidad docente y la cultura institucional merecen, por todo lo sostenido, especial atención.

Además del papel de las representaciones sociales en lo que refiere a su función identitaria, cabe destacar que la identidad profesional está ligada a saberes, poderes y habilidades que habilitan la inscripción y pertenencia de los sujetos a comunidades de prácticas y a la cultura de un oficio, mediados por procesos de socialización y transmisión de la cultura, en este caso, de la cultura institucional.

### **Reflexiones finales**

Este escrito expuso que las prácticas educativas no se organizan únicamente desde el abordaje del conocimiento científico, sino que se ven influidas por las formas de considerar los procesos de aprendizaje y de enseñanza, la cultura institucional, las representaciones sociales y las concepciones pedagógicas de los docentes, entre otros aspectos.

Se presentó un desarrollo teórico en relación con la configuración de la identidad docente, en tanto eje fundamental para pensar la transformación en la universidad. A partir de allí, se propusieron algunas articulaciones posibles que permiten indagar la relación entre cultura institucional, identidad docente y representaciones sociales.

Se señaló, entonces, que la cultura institucional se comporta como marco en el que se constituye la identidad profesional docente e incide en las creencias que el propio grupo desarrolla sobre su profesión.

Quedó por sentado que lo naturalizado en las instituciones educativas, manifiesto en la cultura institucional y en la identidad docente, incide en las prácticas. De allí la importancia de tener en cuenta las representaciones y acciones que los sujetos realizan, no siempre reconocidas.

Brevemente, se planteó la importancia de reflexionar sobre la cultura e identidad docente, como elementos clave para pensar en los procesos que la transformación educativa exige.

Se mencionaron dos investigaciones que abordan lo aquí expuesto a modo de ejemplificación.

Para futuras investigaciones, se destaca la importancia de indagar sobre las representaciones sociales que los docentes han construido respecto a la universidad y a partir de las cuales han constituido su identidad, para poder entender la configuración de las propuestas pedagógicas que cimientan y organizan la posibilidad de cambio institucional en el contexto actual.

## Referencias bibliográficas

Abraham, A. (1998). La identidad profesional de los docentes y sus vicisitudes. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, VII(13), 10-14.

Abric, J. C. (2001). Metodología de recolección de las representaciones sociales. En J. C. Abric (Coord.), *Prácticas sociales y representaciones* (pp. 53-74). México: Coyoacán.

Azze Pavón, A. (2010). *La cultura institucional en los procesos por la calidad en la educación superior*. S/d. Recuperado el 10 de julio de 2018, de: <https://www.uned.ac.cr/academica/images/igesca/materiales/19.pdf>.

Balduzzi, M. & Egle Corrado, R. (2010). Representaciones sociales e ideología en la construcción de la identidad profesional de estudiantes universitarios avanzados. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación [en línea]*, 12(2), 65-83. Recuperado el 11 de julio de 2018, de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80218376004>.

Blake, R. & McCause, A. (1991). *Leadership Dilemmas - Grid Solutions*. Houston: Gulf Publishing.

Bauman, Z. (2005). *Identidad*. Buenos Aires: Losada.

Bleichmar, S. (2004). Las industrias culturales en la globalización. Actas del II Encuentro Internacional sobre Diversidad Cultural. Publicado (post mortem) por la revista digital *Letra Urbana*, 10. Recuperado el 12 de octubre de 2018 de <http://letraurbana.com/articulos/en-su-memoria/>

Brunner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Colección Aprendizaje nº 125. Madrid: Visor.

Camilloni, Alicia (2004). Problemas críticos en la educación superior. En E. Figueroa, E. Strada & A. Cineva, *La formación docente. Evaluaciones y nuevas prácticas en el debate educativo contemporáneo* (pp. 68-176). Santa Fe: Ediciones UNL.

Candau, J. (2008). *Memoria e identidad*. Buenos Aires: Del Sol.

Capello, H. M. (2015). La identidad universitaria. La construcción del Concepto. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, XXV(2), 33-53.

Castells, M. (1999). *La era de la información. El poder de la identidad, volumen II*. México: Siglo XXI.

Castorina, J. A. (Comp.) (2005). *Construcción conceptual y representaciones sociales. El conocimiento de la sociedad*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

De Sousa Santos, B. (1998). *De la mano de Alicia: lo social y lo político en la postmodernidad*. Santafé de Bogotá: Ediciones Uniandes. Facultad de Derecho de la Universidad de los Andes/Siglo del Hombre Editores.

Díaz Granados, S., González, C. & Jaramillo, R. (2006). Aproximación a las problemáticas psicosociales y a los saberes y habilidades de los docentes del distrito. *Revista de Estudios Sociales*, 23, 45-55.

Farr, R. (2003). De las representaciones colectivas a las representaciones sociales: ida y vuelta. En A. Castorina (Comp.), *Representaciones sociales: problemas teóricos y conocimientos infantiles* (pp. 153-175). Barcelona: Gedisa.

Fierro, A. (1993). El ciclo del malestar docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 2, 287-297.

Gavilán, M. (1999). La desvalorización del rol docente. *Revista Iberoamericana De Educación*, 19, 211-227.

Frigerio, G., Poggi, M. & Tiramonti, G. (1994). *Las instituciones educativas: Cara y Ceca*. Serie Flacso. Buenos Aires: Troquel.

González Cuevas, O. (1997). El concepto de universidad. *Revista de la Educación Superior*, 26(2), 49-78.

Grau Pacheco, J. M. (2012). *Representaciones sociales: un marco de configuración de la identidad del docente y de la cultura académica en las universidades de carácter tecnológico de la Región Tachirense venezolana. Reflexiones acerca del trabajo académico en el contexto Iberoamericano*. Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici, *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología Social y problemas sociales* (pp. 469-494). Buenos Aires: Paidós.

Jodelet, D. (2005). *Loucuras e representações sociais*. Petrópolis: Vozes.

Mastache, A. (2003). La práctica pedagógica como actualización de las representaciones de la formación: ¿experiencia o repetición? *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, X(21), 38- 46.

Mazzitelli, A. & Aparicio, M. (2009). Las actitudes de los alumnos hacia las Ciencias Naturales en el marco de las representaciones sociales, y su influencia en el aprendizaje. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 1(8), 192-215.

Mazzitelli, C., Aguilar, S., Guirao, A. & Olivera, A. (2009). Representaciones sociales de los profesores sobre la docencia: contenido y estructura. *Revista Educación, Lectura y Sociedad*, 6(6), 265-290.



Narváez, G. (2013). La baja tasa de graduación en la educación superior pública argentina. *Gestión Universitaria*, 5(3), 1852-1887.

Parra, M.C. (2004). Apuntes sobre la investigación formativa. *Educación y Educadores*, 7, 57-77.

Sánchez, F. (2013). Universidades: se reciben sólo 27 alumnos de cada 100 que ingresan. Diario *La Nación*, sección Sociedad. Recuperado el 1 de agosto de 2019, de: <https://www.lanacion.com.ar/sociedad/universidades-se-reciben-solo-27-alumnos-de-cada-100-que-ingresan-nid1588252>.

Seminara, M. P. & Aparicio, M. (2018). Deserción universitaria: ¿Un concepto equivoco? Revisión de estudios latinoamericanos sobre conceptos alternativos. *Orientación Educativa*, 32, 44-72.

Tenti Fanfani, E. (2006). *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Trow, M. (2006). Reflections on the transition from elite to mass to universal access: Forms and phases of higher education in modern societies since WWII. En J. J. F. Forest & P. G. Altbach (Eds.), *International Handbook of Higher Education* (pp. 240-280). The Netherlands: Springer.

Vaillant, D. (2007). La identidad docente. La importancia del profesorado como persona. *I Congreso Internacional Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado*, Barcelona, España. Recuperado el 2 de agosto de 2019, de: [https://s3.amazonaws.com/academia.edu/documents/34859958/IdenDocFRONTERA2008.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1539012207&Signature=xGo4URGNj1nwfqsrNTEhkrr%2Bbg%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DLa\\_identidad\\_docente\\_La\\_importancia\\_del.pdf](https://s3.amazonaws.com/academia.edu/documents/34859958/IdenDocFRONTERA2008.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1539012207&Signature=xGo4URGNj1nwfqsrNTEhkrr%2Bbg%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DLa_identidad_docente_La_importancia_del.pdf).

Villar Hoz, E. & Font-Mayolas, S. (2007). *Guia del pla d'acció tutorial dels estudis de desenvolupament humà a la societat de la informació i psicologia*. Girona: Edicions a Petició.