

Título: Identidad profesional de docentes secundarios. Algunos elementos constitutivos en los inicios de sus carreras para entender mejor cómo y por qué trabajan.

Autores: Veiravé, Delfina; Ojeda, Mariana; Nuñez, Claudio; Delgado, Patricia

Institución: Universidad Nacional del Nordeste. Facultad de Humanidades. Instituto de Investigaciones en Educación.

Correo electrónico: dveirave@gigared.com; ortices@arnet.com.ar;

claudionunez26@hotmail.com; pmadelgado@yahoo.com.ar

I. Desandando la problemática de la identidad en el marco de nuestra investigación

En esta ponencia desarrollamos un conjunto de reflexiones respecto de una de las problemáticas que abordamos en nuestras investigaciones referidas al trabajo del profesor de enseñanza media¹: la cuestión de cómo los sujetos van conformando su identidad profesional en el transcurso de su desarrollo personal y profesional. Pero, ¿qué es para nosotros la *identidad profesional*? ¿Cómo se construye y qué papel juega en la subjetividad de los profesores?

Conviene definir en primer lugar la noción de *identidad*. Para Erikson, ésta se caracteriza por un sentido subjetivo de mismidad y continuidad (cit. por Bolívar, 1999), que permite a un individuo decirse y sentirse él mismo en el curso de su existencia, a pesar de los cambios que en ella se van sucediendo.

Producto del aparato psíquico, la identidad no es concebible sin la existencia de un sí mismo, de sus representaciones de sí, de sus emociones hacia sí mismo, de la estima de sí, de sus experiencias integradas en un conjunto de roles reconocidos por la sociedad. De este modo, el sí mismo deviene una unidad con múltiples sub-estructuras y el sentido de la identidad se mantiene a pesar de estos diferentes aspectos: sí mismo privado, sí mismo profesional, sí mismo ideal (Abraham, 1998).

Es en el encuentro del yo con cada campo particular que se cristaliza el sí mismo privado o el sí mismo profesional. La identidad que ellos construyen debe mucho a la presencia de otros

¹ Este trabajo forma parte de una línea de investigación que se desarrolla desde 2003 en el Instituto de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste, a través de sucesivos proyectos acreditados por la institución. El primero, denominado “Vida y trabajo de los profesores de enseñanza secundaria. Institución y profesión docente desde una perspectiva intercultural”; el segundo, “Escuela media y Trabajo Docente en la Provincia del Chaco. Dimensiones políticas, institucionales, culturales y sociales en la configuración del trabajo de los profesores y de las instituciones educativas”, en curso actualmente. Ambas investigaciones dirigidas por la Prof. Delfina Veiravé.

significativos de quienes van interiorizando aspectos positivos o negativos. Por eso decimos que se trata de una producción psicosocial, que incluye siempre una identidad colectiva. En este sentido, Harré (1983; cit. por Rivas Flores, 2000) describe el proceso de construcción de la identidad individual como un camino de ida y vuelta desde las manifestaciones sociales y culturales, pasando por la construcción individual y privada de estas manifestaciones, para volver de nuevo al punto de partida desde la expresión personal de las mismas.

El sí mismo profesional produce la identidad profesional y la preserva determinando el estilo de vida, las esperanzas y el sentimiento de éxito o fracaso en el campo escolar; en comunicación permanente con los otros yo, posee sus propias raíces y anclajes: las identificaciones arcaicas en la familia, en parte transferidas a los otros significativos del espacio escolar; las experiencias vividas como alumno por el futuro docente, la visión que el docente tiene de su profesión, la mirada que su propio grupo de pertenencia y de referencia le reenvía, sin olvidar la valorización de la profesión en la comunidad (Abraham, ob.cit.).

Es decir, la identidad del docente, expresada en la imagen del sí mismo profesional, se va construyendo a partir de todos estos nutrientes. Es por eso que entendemos a la *identidad profesional* como **un constructo, conformado a lo largo de una trayectoria profesional a través de un entramado de experiencias formativas que tienen lugar en distintos ámbitos de la vida de los sujetos: personal, académico, y laboral.**

La imagen de sí mismo, esa representación que el sujeto tiene de sí como profesional, incluye siempre elementos o contenidos de una cultura profesional, que interactúan con otros elementos más personales y singulares. Por *cultura profesional* entendemos un marco de comprensión compartido de la realidad profesional, que permite a los profesores reconocerse como pertenecientes a un mismo colectivo, en torno a una actividad que los diferencia de otros grupos profesionales (Rivas Flores, 2000).

Esa cultura profesional se adquiere en el proceso de socialización como un legado histórico, fruto de la transmisión de modelos y también como una transacción en las relaciones entre los actores sociales del cuerpo (Dubar, 1991 cit. por Lang, 2005). Es así como se puede reconocer un plano de interiorización y apropiación individual de la profesión y un plano social de producción y reproducción de la misma.

Desde el plano individual reconocemos a la identidad desde la idea de la diferenciación de los individuos entre sí (Goffman, 1970 cit. por Vasilachis, 2003) por las particularidades de las trayectorias o biografías (Giddens, 1994 cit. por Vasilachis, 2003). Dichas trayectorias suponen la influencia de los procesos socio-históricos, desplazamientos por el espacio social y por acontecimientos que inciden en la imagen de sí mismos. Existe en ella un componente

esencial que lo iguala e identifica a los hombres/mujeres con otros hombres/mujeres y un componente existencial que los distingue entre sí y los hace único/as frente a todos ellos (Vasilachis, 2003). Concebida en estos términos la noción de identidad profesional ofrece la posibilidad de comprender el trabajo docente desde lo individual y lo colectivo, fundamentándolo en la relación inseparable entre sujeto y contexto.

II. El abordaje metodológico: la reconstrucción de las biografías profesionales en la narrativa de los protagonistas

Entender el proceso de construcción de la identidad profesional requiere un abordaje metodológico que permita acercarse a la realidad de los profesores desde su propia perspectiva y desde lo que expresan de sí mismos. Un camino adecuado para hacerlo es la reconstrucción de las biografías profesionales a través de la narrativa².

El tipo de investigaciones realizadas tiene un carácter narrativo-biográfico lo que implica develar el transcurrir - en tanto biográfico - y el discurrir - en tanto narrativo - por la vida profesional del sujeto. La narrativa de sus trayectorias profesionales permite a los profesores “poner afuera” un conjunto de acciones y pensamientos propios para poder abordarlos con cierta distancia. Da lugar al análisis de las decisiones que toman, cómo realizan las tareas, con quiénes, por quiénes están condicionados y así se pueden percibir en la realidad de la que son partícipes e identificar las condiciones de producción del trabajo como parte constituyente de su identidad y de su cultura (Veiravé, Ojeda, Núñez, Delgado; 2006).

En las historias de los sujetos se pueden advertir planos individuales y colectivos, personales y profesionales, públicos y privados, que en su conjunción aportan elementos valiosos para construir su identidad encontrando puntos comunes entre ellos. Personas, grupos, espacios (comunidad e institución), contextos (sociales, económicos, políticos) y tiempos (históricos y personales) configuran su identidad.

El análisis de las trayectorias profesionales ofrece, no sólo la posibilidad de reconstruir las identidades individuales, sino también sus confluencias colectivas, porque son elaboradas desde la interacción con las estructuras culturales: la cultura profesional de los docentes.

² Distinguimos las biografías profesionales de las de carácter personal, en tanto aluden a relatos que provocan la reflexión y el análisis de su propia vida en el entorno profesional, aunque la trayectoria profesional esté íntimamente ligada a la vida privada de los sujetos.

Con la intención de reconstruir las biografías profesionales, realizamos entrevistas en profundidad a diez profesores de tres escuelas medias de la Provincia del Chaco, situadas en contextos sociales diferentes: el centro de la ciudad capital, un barrio periférico y una pequeña localidad del interior de la provincia. Encontramos que la ubicación del establecimiento, asociada a las diferencias socioeconómicas de la población que asiste al mismo, constituyen una variable significativa en la experiencia de trabajo de los profesores³.

Los criterios de selección de los docentes fueron propuestos por el grupo de investigación (muestra finalística o no probabilística): debían tener una carga horaria importante en el establecimiento y una antigüedad en la docencia y en la institución mayor a diez años, para asegurarnos que hubieran participado del proceso de reforma educativa de los '90⁴. La elección de los profesores fue convenida con informantes claves de las instituciones (directores, asesores pedagógicos).

Cada docente narró episodios de su vida profesional a partir de los temas que les proponíamos y reflexionó sobre situaciones y pensamientos que fue exponiendo en los diversos encuentros. Las entrevistas fueron dando cuenta de momentos en la carrera profesional: la elección de la profesión, la formación inicial y continua, los inicios laborales, las personas significativas, las condiciones de trabajo en las instituciones, las relaciones con los colegas, directivos, alumnos, y tutores, entre otros aspectos.

III. Los propósitos del trabajo

En los apartados anteriores hemos caracterizado brevemente la perspectiva teórica y metodológica desde la cual estudiamos la identidad profesional de docentes de escuela media y su proceso de constitución en el marco de nuestra investigación. Ahora bien, en esta ponencia, efectuamos un recorte de los datos para centrar el análisis en las referencias al ciclo inicial de la carrera profesional que hicieron los profesores, es decir, la fase de inicio o entrada a la enseñanza. Consideramos que es interesante focalizar este momento porque

“... se caracteriza, além do sentimento de ingresso no mundo adulto, pela busca de uma identidade profissional. Para muitos, é um período de prova, em que decidem o grau de compromisso com a carreira docente...” (Bolivar, 1999: 60).

³ Hemos desarrollado esta temática en Veiravé, D; Ojeda, M.; Delgado, P; Núñez, C. y Amud, C. (2008) *Nuevas configuraciones del trabajo docente del nivel medio. Prácticas dispersas, diversas y a la intemperie*. VII Seminario de REDESTRADO “Nuevas Regulaciones en América Latina”. Bs As. Publicación en formato digital.

⁴ Este criterio responde a la necesidad de indagar en una temática asumida en los objetivos de uno de los estudios realizados.

Por lo tanto, en este ciclo de vida observamos los momentos de la elección de la carrera, la formación docente inicial en la institución formadora, el ingreso laboral en el sistema educativo y en un establecimiento en particular y los primeros desempeños profesionales como docentes frente a un grupo de alumnos.

Metodológicamente consideramos que la narración y descripción de hechos del pasado que hacen los profesores supone un recuerdo selectivo y subjetivo de circunstancias, sucesos, experiencias, atravesadas por pensamientos y sentimientos que los interpretan (Kornblit, 2004).

Por otra parte, estos momentos remiten a experiencias en ámbitos diferenciados: la vida personal, la formación académica, la práctica laboral. No necesariamente constituyen tramos en sentido cronológico, como espacios temporales lineales consecutivos, pues pueden desarrollarse simultáneamente o inclusive la práctica laboral preceder a la etapa de formación. Ese pasado ha dejado huellas, ha contribuido a la conformación de una identidad profesional que se expresa en el presente. En este trabajo buscamos comprender la relación entre algunos de esos aspectos que se configuraron en el pasado y que están presentes hoy en su lectura de la realidad y de sí mismos.

Entonces, como interrogantes para orientar la indagación nos planteamos **¿qué imagen del sí mismo profesional emerge de las narrativas de los profesores? Y en ella ¿qué marcas o huellas ha dejado la biografía escolar, el trayecto de formación inicial y las primeras experiencias laborales?**

Estas preguntas, que orientaron la lectura y análisis de las entrevistas, nos permiten a su vez comprender, en este ida y vuelta constante del presente al pasado, las rupturas, los cambios que se producen en la identidad profesional. En un escenario caracterizado por una crisis de sentido de la Escuela Media y del rol de los profesores que trabajan en ella, encontramos que algunos de sus fundamentos se han ido erosionando, como resultado de la convergencia de fenómenos socioculturales y políticos más amplios, que producen un resquebrajamiento de ciertas tradiciones escolares, cambios en la dinámica de relaciones, las prácticas y las significaciones escolares. Responder entonces a nuestros interrogantes iniciales nos ha llevado a reconocer en los profesores procesos identitarios en tensión, que se reflejan en una pérdida de la capacidad para reconocerse a sí mismos y el sentido de la tarea que realizan, en el grado de compromiso con un proyecto compartido, en el sentido de una identidad comunitaria que permite lograr resultados que otorguen reconocimiento social y satisfacción individual frente a la tarea de educar. Son éstas las cuestiones que abordaremos en los apartados siguientes.

IV. Elementos comunes en la identidad profesional de un grupo de profesores de nivel medio.

La lectura de las narrativas de los profesores nos permitió componer la imagen del sí mismo profesional a partir del análisis comparativo de los rasgos recurrentes que mencionaron en todos los casos. Junto con estos elementos compartidos, se presentan otros más particulares que dependen de las características personales de cada sujeto. Aunque nos centremos en los primeros, iremos haciendo algunas referencias a estas variaciones.

Vocación y compromiso.

Los profesores reconocen en sí mismos una disposición natural para ejercer la docencia, descubierta en diferentes momentos: antes de elegir la carrera, durante la formación inicial o trabajando ya en el sistema educativo. Es lo que ellos expresan como *“llevar la docencia en la sangre”*, o *“ser docente por naturaleza”*. Es decir, la vocación como una aptitud innata que se expresa sobre todo en el placer de enseñar. En este sentido, una profesora señala:

“... creo que desde que nací descubrí mi vocación porque siempre dije que iba a enseñar... Amo la docencia y disfruto lo que hago, que es lo que siempre quise hacer”(J.)

Otros profesores relatan haber descubierto su vocación docente ya en el ejercicio de la profesión. Para ellos, el ingreso a la carrera del profesorado no fue la primera opción, sino una alternativa viable relacionada con aquella primera elección. Estas situaciones ilustran de qué manera el ámbito privado incide en la elección profesional, porque en cada caso, situaciones personales familiares (casamiento, traslado familiar, necesidades económicas) los condujeron a ingresar a la formación y al trabajo docente.

La vocación se asocia también al sentido del compromiso: con la tarea educativa, con los alumnos, con el establecimiento. Constituye uno de los criterios más utilizados para marcar diferencias entre grupos de profesores: los que se comprometen y *“los que dan clases y se van”* (tal como dicen muchos de los entrevistados). Esta idea se plantea en estos términos o caracterizando a la docencia como *“apostolado”*. Este último sentido relacionado a un aspecto de la vocación, el desinterés económico sustentado en el amor y la entrega a la tarea que puede conllevar también la idea de sacrificio (Tenti Fanfani, 2000).

La disciplina de enseñanza.

Los campos disciplinares y profesionales tienen un poder decisivo en la configuración de la identidad de los profesores. En la mayoría de los casos la elección de la disciplina precede a la elección de la docencia. Es decir, se manifiesta primero el interés por la disciplina, mientras que la disposición a la docencia se va constituyendo en el proceso de formación inicial y en la práctica laboral. De allí la elección del nivel, ya que en la Escuela Media se es docente de una disciplina específica.

Además, la inserción en los establecimientos también depende de esta condición. Los profesores se agrupan en Departamentos de materias afines; interactúan más con colegas del área disciplinar, es con ellos con quienes deben planificar, articular contenidos, organizar actos, ferias, exhibiciones, etc.

Pero la disciplina también determina el status del profesor en el colegio, como lo ilustran las siguientes citas:

“(los contables) éramos una especie de elite, porque era la Escuela de Comercio... los de otras materias complementarias se sentían en inferioridad de condiciones respecto de nosotros...” (N.)

“...siempre me peleo con los directivos, nunca nos dan unas glosas para hacer en los actos...siempre nos dan las sillas para acomodar...creo que esto ocurre porque siempre les dan más importancia a otras materias como Matemática, Lengua, Historia y Geografía...” (V. profesora de Educación Física)

Los profesores también reconocen en ellos características personales relacionadas con la disciplina elegida. Por ejemplo, una profesora de educación física dice *“yo soy aventurera”* mientras cuenta los viajes o campamentos que hacía con los alumnos; el profesor de matemática dice *“yo soy de explicar”*, y relata cómo expone diferentes demostraciones a los alumnos; una profesora de historia expresa *“me apasiona la lectura y conocer el origen de las cosas”*. En este sentido, manifiestan su representación de sí mismos en el *“yo soy”* profesional y personal, vinculando estas dos dimensiones.

El docente como formador de personas.

La enseñanza, además de la transmisión de saberes, remite a la formación de los alumnos como personas. Se trata de una tarea *“artesanal”* en algún sentido. Moldear al alumno y ser a la vez *“modelo”* para ellos. Los docentes expresan que, además de ser profesores de *“X”* disciplina son educadores, forman en valores y actitudes. Por eso priorizan la atención a los

alumnos, el diálogo, establecer un vínculo con ellos, lo que implica algunas veces contener y otras poner límites.

Ser docentes significa entonces, presentarse al otro como ejemplo de comportamiento, portador y transmisor de valores morales considerados importantes con la deliberada finalidad de generar una formación integral en el otro. Intentan dejar “buenas” huellas, marcas en sus alumnos entendiendo que su intervención conlleva la identificación del sujeto en formación – alumno- con ellos. Conformándose así en “otros significativos” que les muestran el mundo en un proceso de socialización como lo explican Berger y Luckman (1991).

Lo que varía son los modelos pedagógicos. Por ejemplo, una profesora expresa ser “*de la guardia vieja*”, en el sentido de tradicional, de valorizar la lectura, el estudio, la memoria, la presentación impecable del profesor.

También se diferencian por el modo en que plantean la relación con los alumnos:

“...tengo buena relación con los chicos, tampoco soy amiga, porque pienso que el profesor no tiene que ser amigo...” (S.)

El trabajo con jóvenes adolescentes.

Al gusto por la enseñanza de la disciplina se une la preferencia por trabajar con adolescentes y jóvenes. Cuestión que marca la diferencia con otros colectivos docentes, de otros niveles educativos. Encontramos expresiones que lo manifiestan:

“siempre dije que iba a enseñar, pero yo no quería ser maestra, quería trabajar con adolescentes...” (J.)

“... lo mío era relacionarme con los adolescentes. Para mí era lo más increíble que podía haber y me llevaba bien con ellos, llegamos a tener una relación de amistad con algunos...” (ME)

Es en la relación con los alumnos donde encuentran las mayores gratificaciones a pesar de los problemas que les plantea en su labor cotidiana.

Al ser la docencia una profesión social, se define en tanto relaciones que se establecen con quienes interactúan en la práctica. Como lo señalamos anteriormente, el lugar que ocupa el vínculo con estos alumnos que se encuentran en este ciclo de vida en particular, colabora en la delimitación de la identidad.

La problemática adolescente atribuye un sentido específico a las relaciones pedagógicas y sociales: el manejo del grupo, de la disciplina, la atención a las circunstancias psico-afectivas y sociales propias de este ciclo. A estas se suman las problemáticas sociales y culturales

actuales configurando un estado de situación especial que demanda otro tipo de atención. Como lo explica una profesora:

“Lo único que te puedo decir es que los adolescentes están pidiendo a gritos atención porque han perdido la atención de la casa, está quebrada la familia y necesitan una oreja que los escuche. Esa es la problemática más acuciante en todas las escuelas” (J)

Respecto de los cuatro aspectos desarrollados hasta aquí, observamos que definen a la profesión en un sentido intrínseco a ella, es decir desde lo particular y propio de la tarea. Las dos dimensiones que describimos a continuación refieren a las condiciones de la estructura y la organización socio-laboral, que estarían operando como extrínsecas en tanto la configuran desde fuera, desde el sistema que la regula.

Las características organizativas y culturales del nivel educativo.

La escuela media constituye un tramo de formación de carácter propedéutico, ya sea para continuar estudios superiores o incorporarse en el mercado de trabajo. Se distingue de otros niveles educativos por reunir ciertas características como: la fragmentación del currículum en materias organizadas con criterio disciplinar, la especialización de los profesores en disciplinas específicas, el trabajo con adolescentes y jóvenes, la organización departamental, la designación de los profesores por horas cátedra, en general la pertenencia de los docentes a distintas instituciones. Esta organización del trabajo docente refuerza la tendencia al aislamiento y la cultura individualista, como lo ilustra esta cita:

“...creo que ese es el mayor de los fracasos que he vivido en la docencia, el no poder conciliar con mis colegas...no hay coordinación, ninguno quiere sumarse a nada que sea ocupar más horas, se limitan a su clase y nada más” (J.)

La titulación que acredita el rol.

Requisito que acredita la inserción profesional en el ámbito laboral, en la mayoría de los casos se presenta como una condición para validar, legitimar el lugar que el docente ocupa en el sistema, y también como condición para garantizar la estabilidad laboral. Uno de los docentes entrevistados no tiene título docente y no lo vive como un “estigma”, aunque sabe que pueden desplazarlo de sus horas y perder su trabajo. Otra profesora nos cuenta que hizo el profesorado aunque sus horas eran titulares, porque sentía que *“no estaba a la altura de las circunstancias”*, que su hacer no tenía un respaldo académico.

En este sentido, el haberse formado y egresado de una institución de formación docente que posiciona socialmente y habilita en la profesión constituye también un rasgo identitario. Aunque en algunos casos no haya constituido una primera opción vocacional y profesional es una condición que hace a la identidad profesional y por eso quizás constituye otro de los criterios de diferenciación que utilizan los docentes para distinguirse entre sí. En este sentido, un profesor plantea:

“... sabés cual es el problema? que solamente nos comprometimos los que somos profesores con título, antes éramos pocos profesores con título y había maestros, podían dar técnicos, cualquiera daba acá, vos tenías título de quinto año y dabas, entonces no había compromiso de parte de la otra gente, para nosotros era nuestra carrera, para ellos era solamente una salida laboral momentánea... en esta escuela, hace tres o cuatro años empiezan a llegar profesores con título ...” (C)

En síntesis:

En el análisis de los rasgos que conforman una representación del sí mismo profesional hallamos pautas que se asimilan a características de las distintas *tradiciones* de la formación docente, en el sentido otorgado por Davini, como *“...configuraciones de pensamiento y de acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo en cuanto están institucionalizadas e incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos” (Davini, 1995: 20).*

Entendemos que la alusión a la vocación y al compromiso, así como la noción del docente formador como modelo o ejemplo a imitar, provienen de una tradición normalizadora-disciplinadora, aunque resignificando sus sentidos originales:

“...la docencia ha privilegiado el compromiso afectivo con los alumnos (en lugar del disciplinamiento), a quienes entrega innumerables esfuerzos, y el rescate del discurso vocacionista que estructura la unidad de la categoría laboral, pero dirigido a la tarea y no al servicio del proyecto del Estado. Con ello, las improntas de origen se sostienen dentro de una escuela en crisis y con un trabajo docente en situación de riesgo” (Almandoz y Cigliutti, 1992, en Davini, op.cit:28)

Por otra parte, la importancia que asume la disciplina tanto en la identidad como en la formación de estos profesores y -como veremos en el apartado siguiente- la creencia de que el “oficio”, el saber hacer se aprende en la práctica, remiten a otra de las tradiciones que tuvo gran influencia en la formación de los docentes de nivel medio en nuestro país: la tradición

académica. Las dos ideas centrales que la sustentan y, que además encontramos en la base de las representaciones de estos docentes, versan sobre el sólido conocimiento de la “materia” que enseñan y la débil formación pedagógica que es considerada secundaria porque no es un saber que se enseña sino que se obtiene en la práctica.

V. Las experiencias de formación y de socialización profesional que dejan marcas: los anclajes de la identidad profesional de los docentes

Identificamos algunos sucesos en la etapa inicial de la carrera profesional que, de acuerdo al modo en que los sujetos los significan y nuestras propias interpretaciones, consideramos han incidido profundamente en la conformación de los rasgos de la identidad profesional. En otro artículo los llamamos junto a Sautú (2004) *puntos de inflexión*, refiriéndonos a los momentos en la vida de los individuos que afectan profundamente sus experiencias y sus interpretaciones de la vida profesional y el trabajo docente (Veiravé, et.al. 2006).

Hemos hallado en las narrativas que los ámbitos de formación pertenecientes al ciclo de vida profesional inicial (la institución formadora y los primeros establecimientos en los que trabajaron) no son los únicos en que se desarrollan estas experiencias significativas; podemos remitir a otros espacios de la biografía escolar (la escuela primaria, el colegio secundario). En este sentido, autores como Diker y Terigi (1997) y Davini (1995) reconocen como ámbitos de formación docente a la trayectoria escolar previa o biografía escolar y la socialización profesional⁵ que se desarrolla en las escuelas y los colegios donde se desempeñan. Observamos entonces que la formación inicial acontecida en el profesorado se convierte en uno de los ámbitos de anclaje de la identidad, no el exclusivo.

Todos estos ámbitos de experiencia se entrelazan en los recuerdos, conformando un entramado de espacios y tiempos que incluye también los propios de la trayectoria de vida personal, es decir, la ineludible consideración de los ámbitos familiares y socio-políticos que van configurando las decisiones de las personas.

En este devenir de la vida personal y profesional encontramos aspectos en los que podemos localizar anclajes de la identidad.

⁵Al respecto las autoras entienden que la trayectoria escolar previa de los sujetos (como alumnos de la escuela primaria y secundaria) es un período de socialización profesional en el rol porque interiorizan modelos de aprendizaje y rutinas escolares que, de alguna manera, se actualizan cada vez que se desempeñan en el rol de enseñantes. La socialización profesional alude a la inserción del docente principiante o novel en la escuela como lugar de trabajo que a la vez es ámbito de formación porque adquirirá las herramientas para afrontar la práctica real y cotidiana.

a) *Los rasgos de los otros significativos que se incorporaron en los procesos de identificación⁶ durante la biografía escolar y la formación inicial.*

Un aspecto sobresaliente en los relatos fue la “marca” que imprimieron ciertas personas que los acercaron a la docencia, siendo referentes o modelos a imitar. En el sentido de Berger y Luckman (1991) los otros significantes actúan como andamiajes que aproximan u ofrecen modelos de comportamiento y marcos de comprensión de la realidad.

Entre los otros significativos se mencionan padres y algunos familiares docentes, profesores de nivel medio y en menor medida de la primaria, profesores de la institución de formación inicial, y algunos colegas en las primeras experiencias laborales.

Respecto de las figuras familiares significativas, de ellas recuperan sobre todo algunos valores (el esfuerzo, la rectitud, la autoexigencia), y el estímulo/mandato de estudiar. Algunos tuvieron padres o madres docentes, que transmitieron imágenes sobre la profesión y el trabajo. Respecto de sus profesores de nivel medio y los del profesorado, aparecen figuras significativas operando como modelos y contramodelos. Caracterizan a los profesores modelo como “buenos” profesionales y “buenas” personas, habiendo podido crear con ellos un vínculo fundado en la admiración por la forma de enseñar y el saber que demostraban, la valoración de la exigencia que tuvieron con ellos, el acercamiento y la ayuda personal que brindaban. De estos modelos - a quienes llaman, por ejemplo, *“personajes de ese calibre”*, recuperan la responsabilidad, la rectitud, la exigencia, la pasión por el saber y la enseñanza, la humanidad, los valores morales, la presentación personal pulcra, el diálogo y la atención personal al alumno, características que componen su propia definición del sí mismo profesional. El siguiente fragmento ilustra esta idea:

“por ejemplo en gramática... el profesor S. .. yo lo admiraba, la forma en que nos enseñaba y la forma en que nos exigía ... cómo nos explicaba ... es lo que yo trato de trasladar a los chicos.” (M.E.)

De los colegas que los ayudaron en las primeras experiencias laborales, destacan sobre todo el “saber hacer” y la generosidad de enseñarle el “oficio”:

“yo me acerque a mis grandes profesoras de Lengua que tenía en la escuela...me arrimé a ellas para aprender...vieron mis ganas y me formaron. Yo tengo esa escuela de grandes profesores...la Sra. M., iba a la casa y ella me enseñaba a planificar...Yo nunca había

⁶ “La identificación es uno de los mecanismos psíquicos, por el cual el individuo interioriza las características o los diferentes aspectos buenos o malos del OTRO” (Abraham, 1998: 11).

tomado examen oral a los alumnos, la primera vez que estuve en una mesa de examen dije: ¿qué estoy haciendo acá? No sabía cómo se completaba un libro de actas, no sabía cómo se llenaba un libro de temas, esas cosas las fui aprendiendo por ella... aprendí todo, como un aprendiz al lado de su maestro.”(J.)

Estos otros significativos no sólo permitieron a los profesores entrevistados adquirir seguridad y confianza en sí mismos sino que también marcaron fuertemente la identificación con la disciplina que enseñaban, lo que permitió la introducción y la formación en el campo disciplinar de elección. También influyeron en el modo de plantear la relación con el alumno, dependiendo esto del modelo pedagógico adoptado por cada profesor.

En relación a este punto, uno de los aspectos que identifican a los profesores que actuaron como contramodelos es esta ausencia de un vínculo personal con el alumno:

“...viví experiencias en la escuela N. con profesores de Lengua que no permitían ese acercamiento del docente al alumno, ellos en el estrado y nosotros abajo...entonces yo dije: algún día voy a ser profesora en Letras y voy a ser amiga de mis alumnos...Me hice esa promesa, tener diálogo y ser la oreja de los alumnos, porque nosotros en la escuela N. sufrimos. A los profesores los admiraba como docentes no como seres humanos o sea les faltaba la otra parte para que fueran mejores...por eso hoy tengo la relación que tengo con mis alumnos.”(J.)

Estos otros significativos ofrecen modos de ser y de no ser docentes con los cuales conformar la propia identidad profesional. En un proceso de deliberación que se hace visible en ocasión del relato biográfico, manifiestan la manera en que se produce dicha identificación “*es inconsciente, uno lo va mamando, se le va metiendo... uno va tomando ese ejemplo*” (ME). A partir de un proceso relacional, los docentes internalizan características personales y profesionales con las que se identifican, es decir, que desean poseer o poseen y se ven proyectadas en ellos.

b) La adquisición del rol profesional en el entramado de experiencias de la formación inicial y de los primeros desempeños: entre la teoría y la práctica docente.

Al reflexionar sobre sus experiencias formativas durante el cursado del profesorado (en la universidad o el instituto terciario) o durante sus primeras experiencias laborales, los docentes

coinciden en una idea que podríamos resumir en estos términos: **la formación inicial brinda los conocimientos teóricos, sobre todo los de la disciplina a enseñar, pero el conocimiento del oficio es dado por la práctica y la imitación de modelos (otros significativos)**. Lo ilustramos en las siguientes citas:

“(en el Instituto) te dan la base, la teoría, pero no te preparan para ser docente, eso te lo da la experiencia” (V)

“...la Facultad no nos dio herramientas para la realidad de la escuela secundaria, para mí fue como empezar de cero...” (J.)

“...el profesorado no nos prepara para estar frente al alumno, sí nos prepararon en cuanto a conocimientos, pero no para situaciones frente a alumnos, el trato con los adolescentes, los problemas que se presentan...” (H.)

“...la formación en el instituto fue bastante exigente en el contenido, (pero) la carrera no me preparó para enseñar...entre lo que yo me preparé y lo que fui adquiriendo en la docente, me fui haciendo...o sea, no nos aportó la Didáctica...” (C.)

A esta distancia entre la formación de fuerte carácter teórico en las instituciones formadoras y el ejercicio profesional, los docentes atribuyen el “shock” que les produjeron las primeras situaciones “frente a alumnos”, como ellos definen a las situaciones de práctica docente, aunque este fenómeno aparece en algunas de las entrevistas, no en todos los casos. Conviene aclarar que sólo uno de los profesores entrevistados ellos comenzó su experiencia laboral con título, mientras que los demás se formaron y trabajaron simultáneamente

A partir de estos datos podríamos preguntarnos ¿qué “da” la formación inicial y qué “da” la práctica? O en palabras de Terhart (1987) “¿qué es lo que forma en la formación?”

Identificamos en la formación inicial una fuerte impronta de formación teórica-académica mientras que el conocimiento del oficio se genera en la práctica del mismo, que exige el desarrollo de un saber hacer en tanto “profesores de secundario”.

Las primeras experiencias laborales colaboran en la conformación y confirmación del rol al producir aprendizajes de “ajuste situacional” a la cultura profesional y laboral (Bolivar, 1999:95). En este sentido, mostrar idoneidad en el conocimiento y la transmisión de los contenidos, así como en el manejo del grupo de clase; es decir, desempeñar estas habilidades con seguridad en las situaciones de práctica, permite confirmar que “sí” pueden ser docentes.

Durante el ejercicio docente se plantean prácticas profesionales para las cuales “no estaban preparados” y ante la ausencia de resolución de un problema de este orden se buscan recursos para solucionarlos a través de las preguntas a los colegas, el aprendizaje autónomo o bien la

capacitación sistemática. Respecto de la capacitación, su valoración se subordina a su utilidad para resolver problemas de la práctica. Es evaluada como positiva si pudo ser aplicada en el aula.

Concluyendo este apartado, planteamos que, en el proceso de construcción de la identidad profesional, la identificación con un otro que modeliza la profesión y la propia experimentación del rol en ámbitos reales y concretos, generan las condiciones para la adquisición de una identidad profesional. Identidad que se nutre del oficio de los otros y de sí mismo aunque no es posible dejar de reconocer que es favorecida por una formación sistemática. Los mandatos que los “otros significativos” delegan en ellos y las culturas profesionales e institucionales transmitidas en el ejercicio profesional, permiten que el profesor pueda asumir el rol dándole cierto sentido.

Esto conlleva un fuerte núcleo de formación personal y profesional que es difícil de transformar. En este sentido, Terhart (1987) anunció que la brevedad del tiempo en que se transita la formación docente en un instituto o en la universidad no pueden hacer frente a los años en que los sujetos viven y experimentan la profesión como alumnos (la biografía escolar) o como docentes (la socialización profesional).

VI. Conclusiones

Analizar los aspectos que componen el sí mismo profesional y sus orígenes, da cuenta del entramado individual y social, espacial y temporal del proceso de construcción de la identidad profesional. Proceso complejo en el que se van manifestando las continuidades que otorgan sentido de mismidad en las representaciones de sí mismos que tienen los profesores de secundaria.

Retomando los interrogantes que orientaron nuestras reflexiones, encontramos que son componentes delimitadores de la identidad profesional de estos docentes: la inclinación, el placer o gusto por enseñar llamados vocación o compromiso con la profesión y el trabajo; la relevancia que asume la disciplina que enseñan, para sí mismos y para especificar la tarea; y la socialización de los alumnos jóvenes adolescentes a través de la formación personal integral. A estos se agregan ciertas condiciones de la organización del sistema educativo: el nivel medio y la acreditación laboral profesional, que les permiten insertarse socialmente con cierto status que legitima el rol y la función sociales. Al respecto, Dubet y Martuccelli (1998)

otorgan valor al estatuto social que la administración -representando al Estado- atribuye al docente.

Así también, reconocemos que las representaciones provienen del pasado y que fueron tomando forma mediante experiencias personales, académicas y laborales. Algunas de ellas fueron nutriendo de sentidos y significados a las características mencionadas anteriormente. Justamente, las vivencias acontecidas en los espacios de formación durante el ciclo inicial de la trayectoria profesional han dejado una fuerte y profunda impronta en los profesores. Mediadas por la relación con otras personas o por la propia práctica, proveyeron de formas de ser y de hacer la docencia. En ese tiempo, adquieren seguridad en sí mismos conformando su identidad y confirmándola.

El retorno al pasado nos ayuda a comprender cómo en la actualidad se ponen en tensión e interpelan algunos de los sentidos asumidos en aquel tiempo, amenazando su continuidad. Los profesores y la identidad que han construido no escapan a las circunstancias que estamos viviendo en relación con la crisis de sentido de la institución en donde se inscriben: la Escuela Media; fenómeno que se enmarca en procesos sociales, políticos, culturales y educativos que caracterizan nuestro tiempo.

En este sentido, observamos que las dinámicas institucionales particulares, las políticas sociales y educativas y las demandas socio-comunitarias convergen en la cotidianeidad del trabajo del profesor diseñando un escenario complejo. Desde estos ámbitos se requiere que el profesor cumpla nuevas funciones y sume otras a las ya establecidas, lo que provoca el desplazamiento de la función de enseñar (Veiravé, et.al.; 2008).

Al respecto, identificamos aquí algunas de las tensiones, dilemas u oposiciones que, desde las percepciones de los docentes, se manifiestan en los roles que desempeñan. Ellas posibilitan mostrar cómo los fundamentos de la identidad construida se han ido erosionando. Por ejemplo, se define el rol docente en tanto formador al que se le opone la necesidad urgente de cumplir otros roles para suplir demandas de los alumnos aunque sean responsabilidades de otras instituciones:

“con los chicos somos psicólogos, madre, padre, tenés que hablarles, acá es muy distinto, ...hay que dejar de lado los contenidos y hablarles...” (S).

Por otra parte, el ideal de la formación de excelencia académica forjado en las propias experiencias y en los modelos de docentes, se ve actualmente contrapuesto a la solicitud de

retención de los alumnos en el sistema, al margen de la calidad y relevancia de sus aprendizajes⁷.

Asimismo, dentro del sector profesional se observan oposiciones que dan cuenta de escisiones en el colectivo y la cultura profesional, por lo cual no es posible componer una noción de colectivo homogéneo conforme a una idea esencial y común de la docencia de nivel medio (Lang, 2005). De esto da cuenta el enfrentamiento que en el discurso de los profesores entrevistados se plantea entre la docencia asumida como un compromiso y una responsabilidad con los alumnos y la institución y, la forma en que es entendida por otros docentes que la consideran un medio para otro fin. Como lo expresa una profesora:

“... la docencia se convierte en una salida laboral, no en una vocación, yo creo que ahí radica el problema fundamental, porque creo que hay cosas que uno hace que van mas allá de lo laboral, cuando vos realmente amas hacer una cosa...” (ME).

También se diferencian posturas respecto de la imagen del profesor, la oposición entre presentarse como modelo o referente para los jóvenes, y la de algunos nuevos docentes que descuidan su presencia, el vocabulario frente a los alumnos y sus obligaciones laborales.

En este escenario que interpela la identidad de las instituciones educativas y de los sujetos que trabajan en ellas, pareciera que los profesores entrevistados se definen respecto de una figura idealizada del docente, y en defensa de ella, surgen las tensiones mencionadas.

“... los profesores se acomodan mal al presente porque no se deshacen de una representación acabada y “total” de su rol, de la imagen de una plenitud profesional, de un tiempo sin fecha en el que la escuela estaba en armonía con los alumnos y la sociedad. Los profesores no cesan de definirse con respecto a una figura idealizada de ellos mismos...” (Dubet y Martuccelli, ob. cit.:283-284.)

Esto puede deberse a que las tradiciones de formación docente sustentan un discurso prescriptivo, de un “deber ser” basado en principios generales y universales que obtura la posibilidad de ser y hacer en escenarios reales que se comportan ajenos a este modelo:

⁷ Desarrollamos con mayor profundidad esta cuestión en un trabajo anterior denominado “Los profesores frente a las demandas sociales de inclusión, retención y contención en la Escuela Media. Análisis de una problemática de la institución educativa y del trabajo del profesor en nuestra región”. Ponencia presentada en las Jornadas de Investigaciones en Estudios Sociales del Centro de Estudios Sociales de la UNNE. 2007

“En función del deber ser normativo se ha imposibilitado la visión de un enfoque integral, que permita entender lo que el docente efectivamente “es”, de los desafíos que enfrenta, de las condiciones de su práctica, de la naturaleza íntima del trabajo pedagógico” (Davini, ob.cit:48)

Posiblemente, frente al riesgo de desplazamiento de la especificidad, los profesores intenten sostener ciertas tradiciones para mantener la continuidad de su identidad profesional. Entendiendo en este caso a las tradiciones como *“...prácticas que “inventa” el hombre ante la necesidad de construir un soporte “temporal” que garantice la permanencia del pasado en el presente y, por ende, una continuidad de la cual sostenerse.”* (Fattore, N en Baquero, R; Diker, G. y Frigerio, G, 2007: 14).

En este sentido, inferimos que de alguna manera los profesores aspiran mantener la mismidad y continuidad de una identidad y de una tarea interpelada pero no desarticulada.

Bibliografía

- Abraham, A. (1998) “La identidad profesional de los docentes y sus vicisitudes” en *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. Año VII N° 13. Buenos Aires: Miño y Dávila editores: 10 – 14.
- Berger, P. y Luckman, T (1991) *La construcción social de la realidad*. Bs. As.: Amorrortu.
- Bolivar, A. (Dir) (1999) *Profissao Professor. O itinerario profissional e a construção da escola*. Brasil: EDUSC Editora da Universidade do Sagrado Coração.
- Davini, María Cristina (1995) *La Formación Docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires. Paidós.
- Diker, G. y Terigi, F. (1997) *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires. Paidós.
- Dubet, F y Martuccelli, D. (1998) *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. España: Losada.
- Fattore, Natalia. (2007) “Apuntes sobre la forma escolar “tradicional” y sus desplazamientos”. En Baquero, R; Diker, G. y Frigerio, G (comps) Las formas de lo escolar. Bs As: del estante editorial.
- Kornblit, A. L. (coord.) (2004). *Metodologías cualitativas en ciencias sociales: modelos y procedimientos de análisis*. Buenos Aires: Biblos.

Rivas, J. I., Sepúlveda, M. P., Ropdri, P. M., Alonso, M., Cortés, C., Gimeno, V., *et al.* (2000). El trabajo de los docentes de secundaria: estudio biográfico de su cultura profesional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 39, 133-146.

Terhart, E. (1987) “Formas de saber pedagógico y acción educativa o ¿Qué es lo que forma en la formación?” *Revista de Educación* N° 284. Madrid

Tenti Fanfani, E. (2005). Conferencia Inaugural. Seminario Internacional “*La renovación del oficio del docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*”. Bs As: IPE-UNESCO. Mimeo.

Veiravé, D.; Ojeda, M.; Núñez, C. y Delgado, P. (2006) “Las narrativas biográficas para la comprensión de la vida y el trabajo del profesor de escuela media. análisis sobre las dimensiones y los planos de trabajo metodológico”. En *VI SEMINÁRIO DA REDESTRADO – Regulação Educacionale Trabalho Docente*. Rio de Janeiro: UERJ - REDESTRADO. Publicación en formato digital.

Veiravé, D.; Ojeda, M.; y Delgado, P. (2007): “Los profesores frente a las demandas sociales de inclusión, retención y contención en la Escuela Media. Análisis de una problemática de la institución educativa y del trabajo del profesor en nuestra región”. En: Pérez, A. M. y Benitez, M.A. (comp.): *Coloquio de Estudios Sociales. Corrientes*, Centro de Estudios Sociales de la UNNE. Moglia Ediciones.

Veiravé, D; Ojeda, M; Delgado, P; Núñez, C y Amud, C(2008) “Nuevas configuraciones del trabajo docente del nivel medio. Prácticas dispersas, diversas y a la intemperie”. *VII Seminario de REDESTRADO “Nuevas Regulaciones en América Latina*”. Bs As: UBA - REDESTRADO. Publicación en formato digital.