



Para citar este artículo, le recomendamos el siguiente formato:

Ojeda, M. C. (2008). Rasgos de la identidad del profesor de enseñanza media en su trayectoria de formación y desempeño profesionales. ¿Cómo, cuándo y con quiénes adquiere su condición de profesor? *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10 (2). Consultado el día de mes de año, en: <http://redie.uabc.mx/vol10no2/contenido-ojeda.html>

Revista Electrónica de Investigación Educativa

Vol. 10, No. 2, 2008

Rasgos de la identidad del profesor de enseñanza media en su trayectoria de formación y desempeño profesionales. ¿Cómo, cuándo y con quiénes adquiere su condición de profesor?

Characteristics of the Identity of Teachers of Average Education in their Trajectory of Professional Formation and Performance. How, When and with Whom Have They Acquired Their Condition of Teachers?

Mariana Cecilia Ojeda

ortices@arnet.com.ar

Instituto de Ciencias de la Educación

Facultad de Humanidades

Universidad Nacional del Nordeste

Avenida Las Heras 727 Resistencia 3500

Chaco, Argentina

(Recibido: 2 de junio de 2007; aceptado para su publicación: 2 de mayo de 2008)

Resumen

El presente trabajo describe algunas características de la identidad del docente de enseñanza media en el proceso por medio del cual adquiere la condición de profesor, a partir de la reconstrucción de las trayectorias profesionales de cuatro docentes, a través de la narrativa biográfica. Los rasgos centrales considerados son la existencia de un núcleo personal involucrado en la conformación del profesional, el proceso temporal y relacional de conformación de la identidad y las características propias de su identidad: el conocimiento sobre la disciplina, su capacidad para transmitirlo, el compromiso con las tareas, los saberes y las personas, y la exigencia hacia ellos mismos y hacia los otros.

Palabras clave: Identidad, docentes de educación media, biografías, formación docente.

Abstract

This paperwork describes some characteristics of the identity of teachers of middle education in the process through which they acquire their condition of teachers, the reconstruction of the professional trajectories of four teachers was made through biographical data. The central features considered were the existence of a personal nucleus involved in the conformation of the professional, the temporal and relational process of conformation of the identity, the unique characteristics of their identity: knowledge of a discipline, capacity to transmit it, commitment with the tasks, the knowledge and the people, and the demands towards themselves and others.

Key words: Identity, middle school teachers, biographies, teacher education.

Introducción

Este artículo presenta una de las líneas de trabajo de una investigación centrada en el estudio de la forma en que el profesor de enseñanza media, elabora y construye su trabajo como docente y adquiere su condición de profesor.¹ Esto supone abordar la identidad profesional del docente como problema de estudio. El concepto identidad profesional del docente, se origina en el marco de las investigaciones sobre el trabajo del profesor, en relación con los cambios operados en los contextos donde labora. Esta perspectiva se inscribe dentro de líneas teóricas y sociales críticas, lo que significa la revalorización social e histórica de la profesión (Schön, 1992; Hargreaves, 1996; Rivas *et al.*, 2000).

Conocer la identidad del profesor implica acercarse a su realidad a través de su propia perspectiva, es decir, desde su voz, desde lo que el individuo expresa sobre sí mismo. Por ello, la forma adecuada para hacerlo es reconstruir las trayectorias de los profesores, a través de la narrativa de sus biografías profesionales. Esto implica trabajar con el discurso del docente que explicita un conjunto de acciones y pensamientos propios, ocurridos en episodios de su vida personal y profesional pasada y presente (Bertaux, 1980; Kornblit, 2004²).

I. Las biografías profesionales como metodología de investigación

La investigación del proceso de construcción de la identidad de los docentes como profesionales/trabajadores de la educación, de acuerdo con sus propias situaciones de vida cotidiana, sus discursos, sus sensaciones, percepciones y modos de ser, permite comprender la vida y el trabajo de los profesores. El estudio que construye biografías profesionales a través de las narrativas, permite recuperar las voces de los individuos sin necesidad de “traducciones” de significados asignados a los episodios y conceptos narrados (Hargreaves, 1996).

Así, la experiencia comunicativa y de interacción entre docentes e investigadores recupera la expresión de su propia identidad y su referencia al colectivo que representan: los docentes de nivel medio. En este sentido, la narrativa de sus trayectorias profesionales permite “poner afuera”, revelar, un conjunto de acciones y pensamientos propios, para poder analizar su vida, las decisiones tomadas, las formas en que se realizan las tareas y con quienes y por quienes están condicionados. Esto permite a los sujetos percibirse en la realidad de la que son partícipes e identificar las condiciones de producción del trabajo, como parte constituyente de su identidad y su cultura.

La metodología implica en el entrevistado, un constante ir y venir del pasado al presente; de lo privado, íntimo y personal, a la vida pública y a lo socialmente compartido en la escuela y la comunidad en la que se inserta. La interacción entre docentes e investigadores, evidenciada desde la perspectiva dialéctica, constituye los contenidos del trabajo de investigación y la característica particular de la metodología. Las biografías, en tanto relato de vida (Bertaux, 1980), se construyen a partir de las constricciones del sistema social, pero no están absolutamente determinadas por él, es decir, se mueven en la articulación entre lo social y lo individual. El concepto de trayectoria de Kornblit (2004), enmarcado en el de *habitus*, toma en cuenta la relación individuo y campo de fuerza y de interacciones sociales, a lo largo del recorrido biográfico.

En relación con lo planteado, Mac Lure (Rivas *et al.*, 2000) sostiene que lo expresado oralmente constituye un conjunto de mecanismos interpretativos utilizados para justificar, explicar y dar sentido a la conducta de cada uno, su carrera, valores y circunstancias. La identidad y la forma de construirla a través del relato, es una lectura que el profesor hace de los contextos en los que vive y los modos de enfrentarse a ellos. Esta lectura puede entenderse como la teoría que el sujeto hace de sí mismo y de su entorno (Rivas *et al.*, 2000).

La investigación se desarrolló a través de entrevistas a profundidad con cuatro profesores, en sucesivos encuentros, realizados dentro de la institución educativa a la que pertenecían: una escuela ubicada en una población del interior de la provincia del Chaco (Argentina).³ Los docentes narraron episodios de su vida profesional, a partir de los temas propuestos por los investigadores y reflexionaron sobre situaciones y pensamientos expuestos en los encuentros.

El eje principal de la entrevista a profundidad fue la trayectoria inicial en la formación y el primer tiempo del desempeño profesional.⁴ Se consideró este

periodo, porque muestra datos que contribuyen a descubrir características de la identidad del profesor de enseñanza media, en el proceso mediante el cual adquiere la condición de docente.

Para la selección de docentes se siguieron los siguientes criterios: pertenecer a disciplinas diferentes, tener una carga horaria significativa de trabajo en la institución y una antigüedad en la docencia mayor a 10 años. Un informante clave generó el acceso a la institución y proporcionó referencias de casos concretos de profesores que correspondieran a tales pautas.

Los docentes pertenecen a las disciplinas Lengua, Matemática, Geografía e Idioma, sólo uno es de sexo masculino; y la antigüedad en el ejercicio de la profesión en todos los casos es mayor a 15 años. La formación inicial de tres de los entrevistados se realizó en instituciones de formación docente y el cuarto caso cursó una capacitación sin titulación docente (profesora de idioma). Cabe señalar que ninguna de las instituciones se ubicada en la localidad, es decir, la formación inicial de los sujetos no se desarrolló en la población en la que actualmente trabajan; los profesores optaron por trasladarse al lugar para ejercer la profesión de manera voluntaria.

Por último, los docentes tienen una alta concentración de horas laborales en la institución educativa, de 30 a 40 horas de cátedra, lo que puede significar mayor compromiso con esta.

II. El contexto de la investigación: Los profesores, la institución educativa y la comunidad

El presente trabajo analiza e interpreta cuatro casos de profesores pertenecientes a una escuela que formó parte del estudio original ya mencionado, ubicada en una pequeña localidad cercana a la capital de Argentina (150 kilómetros), en el centro-oeste provincial. En el estudio se definió como población con características de ruralidad dada la escasa urbanización y posibilidad de acceso a medios de comunicación; por otro lado, las condiciones económico-laborales se han deteriorado a causa de las políticas neoliberales de la década de los 90 y las crisis resultantes. Las actividades productivas son escasas, sustentadas por pequeños productores agropecuarios. No hay rasgos de industrialización y el mayor sustento de la población es el empleo en el sector público.

La escuela seleccionada es única en cuanto a sus características: pública, gratuito, estatal con oferta de nivel medio polimodal. Goza de prestigio social ya que congrega la mayoría de las actividades sociales, y los directivos y algunos profesores trabajan como promotores de eventos comunitarios centrales.

Es importante mencionar que las actividades extracurriculares que realizan los docentes seleccionados, que involucran relaciones con alumnos, colegas, directivos y la comunidad dentro y fuera de los espacios y tiempos laborales, permiten advertir la existencia de una escisión en el colectivo docente entre quienes se desempeñan con estas labores y quienes no lo hacen. Los sujetos

entrevistados lo mencionan cuando refieren a los otros profesores que “vienen, dan clases y se van” (Profesores C y ME).

III. El “ser” docente: El núcleo personal que conforma rasgos de la identidad profesional

¿En qué consiste “ser” docentes para estos profesores? ¿Qué características personales y profesionales configuran en sus vidas la identidad docente? Son algunas de las cuestiones que se busca comprender. En palabras de los propios sujetos, se observó la vinculación intrínseca entre ser profesional y personal. Al respecto dijeron:

“... yo me di cuenta hace mucho que soy docente por naturaleza... a veces digo... ya es mi forma” (Profesor C).

“... y es la formación de cada uno, yo creo que es lo que mamá y lo que también me sirvió de experiencia, eso debe tener que ver con el carácter de uno” (Profesora ME).

Las palabras de estos dos profesores expresan lo que puede interpretarse como el *núcleo personal* en que se desarrolla la identidad docente. ¿Se es docente “por naturaleza” o se aprende a ser docente? Este es un debate pedagógico resuelto por uno u otro polo. De acuerdo con la respuesta de estos docentes, el concepto tiene una base natural; consideran que el “factor personal” está involucrado en su profesión (Terhart, 1987) y se manifiesta en la personalidad o en el carácter a través de ciertas particularidades que los hace ser profesores. Sin embargo, los entrevistados reconocen que la docencia se desarrolla con las experiencias vividas.

“... para poder enseñar también tuve que aprender...” (Profesora M).

“... yo empecé –digamos- así como a partir de una experiencia. Yo aprendí en la secundaria, con los cursos, con el trabajo docente, con todo eso” (Profesora N).

Como se puede observar, en las palabras de aquellos profesores y en estas, se reconoce el valor tanto del aprendizaje experiencial, como del sistemático.

La formación a la que aluden en su discurso consiste en el desarrollo personal de cada individuo para encontrar maneras de cumplir con ciertas tareas (Ferry, 1997). Esas maneras se sitúan en de las *capacidades personales* para ejercer la profesión y se descubren a lo largo del tiempo y a través de la práctica y la experiencia. En este sentido, los entrevistados señalan la facilidad de acceder al campo disciplinar elegido para el profesorado, como una facultad característica del profesor de nivel medio (Pinkasz, 1992; Birgin, 1999).⁵ El campo disciplinar se elige por voluntad propia, y a ello se suma la preferencia por una disciplina científica en particular y la capacidad para comprender ese saber. Por otra parte, señalan la habilidad para comunicar y explicar ese saber como una característica propia del *ser docente*; aseguran poseerla y afirman que se expresa en la relación establecida con los alumnos, los colegas y con otros sujetos en contextos ajenos a la escuela.

Los cuatro profesores aseguran poseer habilidades relacionadas con su personalidad en particular, a lo que se agregan la formación inicial y el ejercicio profesional para aprender a ser docentes. En este proceso, los distintos contextos generan experiencias satisfactorias y no satisfactorias que dejan “huellas” en la forma de ser docente; los profesores mencionaron situaciones que les ocasionaron mayor impacto, lo que se evidenció al enfrentar la práctica profesional.⁶

El concepto de identidad, de acuerdo con Goffman, se entiende como la diferenciación de los individuos entre sí, dada por las particularidades de las trayectorias o biografías tratadas por Giddens (Vasilachis, 2003). Supone la influencia de los procesos socio-históricos, los desplazamientos en el espacio social y acontecimientos que inciden en la imagen de uno mismo. Estos profesores transitaban por momentos y espacios que configuraron la manifestación de sus capacidades. Vasilachis de Gialdino (2003) distingue dos componentes de la identidad: el esencial y el existencial. El primero es el elemento común que iguala e identifica a los hombres/mujeres con otros hombres/mujeres; el segundo es el aspecto diferencial que los distingue entre sí y los hace único/as frente a los demás. Ambos componentes se manifiestan en estos profesores, en lo que los distingue de otras personas y lo que los equipara en tanto profesionales con otros docentes.

En el caso de los docentes de secundaria/polimodal entrevistados, consideran que tienen características individuales que les permitieron comprender/entender la ciencia que eligieron para estudiar la carrera; las facultades para explicarla o comunicarla a otros, son rasgos configuradores aportados por la profesión. Sus capacidades se originan en un núcleo personal, las descubren como características de su individualidad, pero a la vez afirman que con el tiempo y el aprendizaje adquiere carácter profesional.

El análisis de esta investigación permitió distinguir, a lo largo del relato biográfico, la permanencia estas capacidades en el paso del tiempo, es decir, las características se reiteran en diferentes momentos de los trayectos, que van de los inicios en la formación hasta el trabajo que realizan en los distintos contextos educativos en los que ejercen la profesión. La *continuidad temporal* de estos rasgos constituye un eje identitario que marca el ser docente manifiesto en su discurso a través del “yo soy”, que lo diferencia del “yo hago” que significa específicamente *docencia*.

“... yo me doy cuenta que a mi me gusta enseñar... yo siempre estoy leyendo, siempre estoy mirando, se aprende siempre algo...” (Profesor C).

“... yo fundamento... yo les explico... yo siempre dije “yo no solo soy profesora de lengua, yo soy formadora, yo soy educadora”, entonces hablo con los chicos, siempre hablamos mucho...” (Profesora ME).

“... yo tengo ese lineamiento de conducta, si me comprometo es porque lo voy a hacer... esos lineamientos de esas conductas yo tengo en todo, en todo momento,

con los alumnos, con los directivos, con los colegas... es mi personalidad” (Profesora M).

“...me gustaba la docencia pero cuando abandoné esa carrera, no pensaba que iba a ser docente... de chica me gustó francés...” (Profesora N).⁷

En estas respuestas se suma un rasgo más que se podría denominar *actitud frente a la profesión*. Este término contiene una carga afectiva y volitiva al desarrollar las tareas profesionales, y supera la idea de cumplir con un trabajo en el orden técnico. Ese “yo soy” evidencia un fuerte compromiso con la profesión y una valoración altamente positiva sobre cómo son docentes.

Todos los entrevistados revelaron que la profesión docente conlleva el compromiso y la exigencia consigo mismos, con el saber que enseñan y con los demás: alumnos, colegas y directivos.

Otro aspecto interesante del “ser docente”, son las capacidades y actitudes personales frente a la profesión que aparecen a lo largo del ejercicio profesional con respecto a las relaciones personales que se establecen con los demás, lo que se denomina rasgo identitario del *carácter relacional*. Los otros actores educativos, directivos, colegas y específicamente los alumnos y profesores formadores, con quienes se vinculan en los diversos espacios por los que recorrieron su trayecto y desempeño profesionales, posibilitan el desarrollo de dichas capacidades y actitudes para dar forma al ser docente. De acuerdo con el concepto de Ferry (1997), la formación se da por la mediación de personas, dispositivos y soportes que permiten el desarrollo de este proceso en los individuos.

En síntesis y en alusión a un esquema conceptual que colabora con la comprensión de la identidad (Rivas *et al.*, 2000), los rasgos de la identidad profesional de los profesores de nivel medio analizados, tienen un núcleo personal focalizado en los planos individual y privado conformados temporalmente por planos colectivos y públicos con los que interactuaron para formarse como docentes y durante el ejercicio de la docencia.⁸

IV. Manifestación de la condición docente en los profesores: Momentos, situaciones, espacios y relaciones

Los siguientes son fragmentos de los relatos de los profesores que permiten identificar la existencia de una idea acerca de la docencia al iniciar la formación profesional, luego de finalizado el nivel secundario:

“... sin saberlo yo... me gustó ahora con conocimiento lo elegiría otra vez... yo creo que nunca tuve idea porque no era mi meta principal...” (Profesor C).

“Yo cuando terminé el secundario empecé letras... también historia en la Universidad pero no completé... me gustaba la docencia pero cuando abandoné esa carrera, no pensaba que iba a ser docente...” (Profesora N).

“Toda mi vida escuché lo que es la vida en la docencia – mi padre fue director de escuela y maestro de campo-...A principio decidí no ser docente...” (Profesora M).

“...Yo no tenía ni idea que yo quería ser profesora en letras... empecé el profesorado sin tener una idea muy clara de lo que significaba la docencia. Yo no tenía muy claro lo que significaba ser docente...” (Profesora ME).

Lo dicho por estos profesores, denota la *ausencia de imagen y significado inicial de la profesión*, lo que se manifiesta en el inicio del estudio de la carrera docente sin una clara opción por ella. No fue la primera elección posterior al egreso del nivel medio y se observan incidentes vinculados con su historia social y familiar que los condujeron a una segunda o tercera elección que los llevó a ser profesores.

En este escenario⁹ de sus vidas ¿cómo, cuándo y con quienes surge la configuración del rol profesional?

El trayecto de formación inicial, la práctica o residencia, las personas con quienes se formaron dentro de la carrera, la incidencia de referentes familiares vinculados con la profesión o la disciplina elegida para hacer la carrera docente y las experiencias laborales iniciales, conformaron la condición de “ser docente” en el individuo.

En las respuestas de los profesores se evidencia un momento clave: cuando afrontan su rol, en la denominada *práctica de residencia en el final de la carrera*. Manifestaron que la carrera “...alguna idea nos dio, lo que creo que no nos preparó para cuál es específicamente el trabajo del profesor” (Profesor C), “... porque de los institutos terciarios, desgraciadamente, salís así... con una visión o idea superficial de todo...” (Profesora M).

Lo notorio en estos casos es que, durante la formación, la práctica tiene un impacto decisivo en la conformación del rol, ya que les permite asumir rasgos de una identidad profesional docente.

“...cuando empecé a hacer las prácticas de ensayo... me empezó a gustar y cuando llegué a la residencia dije “esto es para mí” (Profesora ME).

“... la profesora me dejaba sola y yo que no los podía contener, un mes estuve con ellos (los alumnos). Re bien se llevaban conmigo, después no querían que me vaya... Fue una experiencia inolvidable” (Profesora M).

La posibilidad de “poner en práctica” lo aprendido y el manejo del grupo, son dos cuestiones centrales para confirmar su capacidad como docentes. Las características que lo definen y la seguridad que le brinda tener experiencia para desempeñarse satisfactoriamente, conforman rasgos de su identidad. De acuerdo con el concepto de identidad propuesto, su construcción tiene carácter temporal porque los acontecimientos vividos inciden en la imagen que las personas tienen de sí mismos (Vasilachis, 2003).

En este mismo sentido, los aprendizajes cotidianos que brindan *las primeras experiencias laborales* son otros sucesos significativos en la conformación del rol. Generan una socialización en la práctica de la profesión que colabora con la conformación y confirmación de los rasgos de identidad analizados (Davini, 1995; Alliaud, 2000).¹⁰

“... yo creo que por ahí entre lo que yo me preparé y lo que fui adquiriendo en la docencia, creo que nos fuimos haciendo cada uno” (Profesor C).

Durante el ejercicio docente, se llevan a cabo prácticas profesionales para las cuales los docentes “no estaban preparados” y ante la ausencia de soluciones como elaborar planificaciones, dar clases o manejar el grupo de alumnos, se buscan recursos a través de preguntas a los colegas o del aprendizaje autónomo.

Los individuos entrevistados comentaron circunstancias en donde se relacionaron con personas que impactaron su forma de ser y le imprimieron significado a sus capacidades y actitudes profesionales. Dichas relaciones generadas en el marco del trayecto biográfico de formación, correspondiente con el primer periodo profesional, se refieren a profesores de la carrera, directivos y colegas en las instituciones donde laboran y familiares.

Estas *personas significativas*, son objeto de identificación para los docentes por sus capacidades y actitudes personales y profesionales (Mendel, 1996); son “otros significantes” que les permiten adquirir formas específicas de ser profesionales (Berger y Luckman, 1991).¹¹

En síntesis, el rol profesional en estos profesores se inserta en la práctica docente, que se puede interpretar, a partir de sus relatos, como el contacto con los alumnos (especialmente con ellos) con los colegas y directivos, en una institución educativa *real y concreta*. El hecho de trabajar con las biografías desde el propio discurso del docente, permitió comprender que la configuración del rol aparece en el discurso en un momento preciso y que, metodológicamente, la investigación facilita esa focalización.

V. Los “otros significativos” que configuran el rol docente

Una de las temáticas de las entrevistas versó sobre los referentes que motivaron la elección profesional, o bien, el proceso mediante el cual adquirieron importancia en el trayecto de formación profesional inicial. A lo largo del diálogo se dieron algunas respuestas:

“... el famosos Prof. S... yo creo que a uno les queda cosas ¿no? de lo que una vez admiró, yo lo admiraba porque ¡en la forma que nos enseñaba! Y en la forma en que nos exigía; porque él decía que nosotros no aprendíamos para saber, nosotros aprendíamos para enseñar... ¡cómo nos explicaba y cómo nos daba! –y eso yo lo saqué de él...” (Profesora ME).

“El director valoraba mi trabajo... entraba al aula... todas esas cosas aparentemente son pequeñas pero que te ayudan a entusiasmarte con tu trabajo, que te valoren...” (Profesora N).

“...la que más me marcó, podría decirte, es la directora del Centro de Educación Polimodal (CEP)¹²... porque era una persona recta, pero muy justa y es como que la tengo ahí como un ejemplo, ¿viste? Que si algún día yo llego a ser directora yo pienso que ella va a ser mi modelo, en la gestión, como persona, como todo!” (Profesora M).

“... le digo: me voy, yo dejo, yo no me animo a... pararme frente a un curso, entonces ella empezó a hablar conmigo... Es que esta rectora, justamente ella era profesora de matemática... yo la entendía a ella y ella me entendía a mí; eso también era para mí importante, no era una profesora de otra carrera que por ahí no entendía las cosas...” (Profesor C).

En estas respuestas, los profesores expresaron la incidencia de personas significativas, familiares (figura materna y paterna), profesores de la escuela media, docentes de la formación inicial y actores de las instituciones en las que trabajaron; su importancia radica en la valoración que les otorgaron, tanto positiva como negativa. También manifestaron explícitamente la presencia de componentes del ser docente, actitudes profesionales y el modo de realizar la tarea en la institución o en el aula, rescatables para el ser docente propio y el ejercicio profesional.

Los otros individuos significativos para los profesores fueron los padres y la familia, que les brindaron el escenario para conocer la profesión o el objeto (campo disciplinar) de la profesión docente: la lectura, la geografía, el idioma y el trabajo docente:

“Un antecedente directo es mi papá, él era docente” (Profesora M).

“mi mamá era ama de casa, pero yo creo que tuvo que ver con mi decisión posterior” (Profesora ME).

Son significativos los profesores de la secundaria, de la carrera docente y directivos de las escuelas en que realizaron sus primeros trabajos, que ya les mostraron el “sub-mundo” profesional, como se puede apreciar en las siguientes respuestas:

“... a veces le digo a los chicos: si ustedes vieran cómo eran nuestros profesores... el respeto que nosotros le teníamos y la distancia que había... en el aprendizaje ellos tenían una presencia para nosotros...” (Profesora N).

“Yo la tuve de profesora a la señora R... nosotros rogábamos que se enferme... para poder rendir su materia... tuvo un accidente... no sacó licencia tomó los exámenes igual... ese ejemplo te va formando y yo

reconozco que es así porque yo hace tres años tuve una operación... ¡y yo quería ir a trabajar!” (Profesora ME).

Estas personas que marcan al docente, generan modelos o ejemplos de cómo ser docente, a través de orientaciones de la profesión tanto en capacidades como en actitudes.

A partir de un proceso relacional, los docentes internalizan características personales y profesionales con las que se identifican, porque desean poseerlas o las poseen y las ven proyectadas en ellos. Establecen una relación de tipo afectiva: admiración, respecto, simpatía, aún cuando no conozcan, la mayoría de las veces, si desde el otro existe una respuesta similar.

Berger y Luckman (1991) llaman a estas personas “otros significantes” ya que presentan el “mundo” –o sub-mundo- a otros individuos, y les permiten su comprensión. Estas personas no son cualquier “otro”, sino aquellos con los que el sujeto se identifica, y por tanto, vive una circunstancia emotiva y manifiestan una adhesión emocional a ellos.

Mendel (1996) define a la socialización como la internalización de las normas y valores de una sociedad por parte de los jóvenes; socialización secundaria a la inserción social en un campo específico, en este caso la docencia; la socialización identificatoria es aquella donde el adulto media entre las normas y los individuos.

VI. Discusión sobre los rasgos de la identidad del profesor de enseñanza media en relación con la condición del ser docente

Este artículo intenta aportar elementos para la comprensión de la identidad de los profesores de enseñanza media; para ello se utilizaron sus narrativas biográficas, con especial énfasis en los aspectos que configuran dicha condición profesional.

En primer lugar, se advirtió que uno de esos aspectos, coincidente con ciertas posturas teóricas (Terhart, 1987; Ferry, 1997; Rivas *et al.*, 2000), es la existencia de un núcleo personal involucrado en la conformación del profesional que el docente define como suyo –personal, individual-, porque lo diferencia de otras personas. A la vez, esto permitió caracterizar una categoría profesional específica: profesores de nivel medio.

La especificidad de un saber disciplinar, su capacidad de transmitirlo o comunicarlo a otros, específicamente al alumno, el compromiso con las tareas, los saberes y las personas con los que trabaja y la exigencia hacia ellos mismos y los otros, son particularidades atribuidas a este rol profesional. Estas capacidades y actitudes tienen un fuerte arraigo en su “ser” personal y profesional.

Todos ellos son rasgos que se configuran en un proceso temporal y relacional; se construyen a lo largo del tiempo en los espacios sociales por los que el individuo transita. Ese núcleo individual y privado que constituye su “ser” o su “yo soy” se

conforma en interacción con el escenario público y colectivo en el que participa cuando se forma como profesor y cuando se desempeña como tal.

En segundo lugar, el proceso referido tiene significado en su conformación como profesional porque lo proyecta hacia tal condición. Existen acontecimientos y personas que lo acercan, inician y posicionan en el rol, es decir, le permiten asumir la figura de profesor, específicamente en el hecho de dar clases frente a los alumnos en una escuela. Las prácticas o residencias desarrolladas en la formación docente inicial y las primeras experiencias de ejercicio profesional son circunstancias clave. Se pueden entender como momentos críticos porque previo a su existencia hubo ausencia de la imagen de profesor. Es en este aspecto, hay dos momentos distintos: cuando el estudiante se prepara para ser docente y cuando el profesor se inicia en la profesión.

En tercer lugar, destaca la relevancia que tienen las personas con quienes se relacionan el futuro docente, en los espacios sociales de formación y desempeño, por ser referentes significativos para configurar su rol profesional. La identificación del profesor con algunos formadores y colegas genera modelos o ejemplos de cómo quiere ser como profesional.

La construcción de la identidad no se localiza solamente en estos momentos y en estos espacios, pero al ser un proceso que acontece en el ir y venir de las experiencias individuales y colectivas a lo largo de la historia de los individuos y de la sociedad, será posible profundizar en esta problemática para comprender lo que sucede en las actuales prácticas de la enseñanza y de la formación de los profesores.

Referencias

Alliaud, A. (2000). La biografía escolar de los maestros: Una propuesta de abordaje. *Propuesta educativa*, 10 (23), 88-93.

Berger, P. y Luckmann, T. (1991). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

Bertaux, D. (1997). Les récits de vie. *Perspective ethnosociologique*. París: Nathan.

Birgin, A. (1999). *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego*. Buenos Aires: Troquel.

Davini, M. C. (1995). *La formación en cuestión*. Buenos Aires: Piados.

Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación. Formación de formadores: Vol. 6. Los documentos*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras-Ediciones Novedades Educativas.

Hargreaves, A. (1996). *A vueltas con la voz*. España: Kikirikí.

Kornblit, A. L. (2004). Historias y relatos de vida: una herramienta clave en metodologías cualitativas. En A. L. Kornblit (coord.), *Metodologías cualitativas en ciencias sociales: modelos y procedimientos de análisis* (pp.15-33). Buenos Aires: Biblos.

Mendel, G. (1996). *Sociopsicoanálisis y educación. Formación de formadores: Vol. 2. Los documentos*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras-Ediciones Novedades Educativas.

Pinkasz, D. (1992). Orígenes del profesorado secundario en la Argentina: tensiones y conflictos. En C. Braslavsky y A. Birgin (comps.), *Formación de profesores: Impacto, pasado y presente* (pp.59-82). Buenos Aires: Miño y Dávila.

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.

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Madrid: Paidós.

Terhart, E. (1987). Formas de saber pedagógico y acción educativa o ¿Qué es lo que forma en la formación? *Revista de Educación*, 284, 133-158.

Vasilachis de Gialdino, I. (2003). *Pobres, pobreza, identidad y representaciones sociales*. Barcelona: Gedisa.

¹ Este trabajo forma parte de una investigación que actualmente se desarrolla en el Instituto de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste, denominada "Vida y trabajo de los profesores de enseñanza secundaria. Institución y profesión docente desde una perspectiva intercultural", dirigida por la Prof. Delfina Veiravé y realizada por un grupo de investigadores de la institución.

² Se ha consultado el Capítulo 1 "Historias y relatos de vida: una herramienta clave en metodologías cualitativas" por Ana Lía Kornblit.

³ La investigación se realizó en tres escuelas públicas de nivel medio de la Provincia del Chaco que implementaron la Educación Polimodal. Una del ámbito rural, otra del casco céntrico de la ciudad de Resistencia y otra de un barrio periférico que atiende a sectores de bajos recursos. Al momento de presentar el artículo se desarrollaba el trabajo en el establecimiento rural.

⁴ Como se mencionó, se presentan en este artículo los avances del estudio en un sentido, ya que existen otras líneas de investigación referidas al trabajo del profesor, a los contextos y condiciones en que se desarrolla y al impacto que la Reforma Educativa tuvo en él. Asimismo, cabe aclarar que los casos trabajados pertenecen a una escuela localizada en el interior de la provincia. Aún así, este aspecto no es considerado aquí como un eje de análisis.

⁵ Estos autores manifiestan la centralidad de la disciplina en la constitución histórica del profesorado de nivel medio, en el contexto del surgimiento y desarrollo de la profesión en la

Argentina. La legitimación del campo profesional fue definida por el lugar privilegiado que ocupa la ciencia o disciplina científica, en relación con la formación pedagógica. Por lo tanto, es lo que caracterizó –y aún lo hace– al colectivo docente de este nivel educativo, a diferencia de los maestros de educación básica.

⁶ Esta categoría de análisis será desarrollada con mayor detenimiento en el siguiente apartado.

⁷ Esta docente presenta un caso diferente, ya que no posee título docente; ejerce la docencia en un espacio curricular de idioma con la certificación brindada por una entidad privada. Presenta diferencias significativas con los otros profesores porque no tiene un proceso de formación docente en una institución de nivel superior. Aún así, sus palabras mencionan el “ser” docente en el sentido personal que se está trabajando y ponen de manifiesto su gusto por la profesión.

⁸ Harré (1993 en Rivas Flores, 2000), desde la Psicología de la personalidad, plantea que la construcción de la identidad es un proceso de aprendizaje, un diálogo continuo entre el proceso individual y la cultura. Cuando la cultura ofrece elementos para que el sujeto construya la identidad, éste a la vez la modifica. Rivas Flores (2000) plantea la interacción entre cuatro ejes: lo público, lo privado, lo individual y lo colectivo en interacción. Localiza la identidad en los ejes individual y privado, aunque vinculada con los convencionalismos sociales y culturales que son aprehendidos por las personas en el espacio colectivo.

⁹ Concepto que define el espacio y tiempo en el que la persona actúa, a diferencia de los contextos sociales e históricos de mayor amplitud y distancia geográfica. La diferenciación entre escenario y contexto está dada por los conceptos de Connelly y Coulon (Alliaud, 2000).

¹⁰ Plantean momentos en que el docente se forma. Inicia desde su biografía escolar, pasa por la formación inicial dentro de una institución formadora específica y llega a la socialización profesional del rol dentro del contexto real de su ejercicio: la escuela y el aula.

¹¹ Esta categoría de análisis se desarrolla en profundidad en el siguiente apartado.

¹² El Ministerio de Educación de la Provincia así denomina a los establecimientos educativos de nivel polimodal.