

¿Dónde me he metido? Las condiciones profesionales en la voz del profesorado novel

Rivas Flores, José Ignacio (i_rivas@uma.es), Leite Méndez, Analía E. (aleite@uma.es), Pablo Cortés González (pcortes@uma.es). Universidad de Málaga, Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Facultad de Ciencias de la Educación.

Tema del congreso al que se dirige la propuesta: Condiciones de trabajo de los docentes.

Palabras clave: Profesorado novel, profesionalización, trabajo docente

Descripción general

La comunicación que presentamos es parte de la investigación acerca de “La construcción de la identidad profesional del estudiantado del grado de primaria”, que estamos desarrollando conjuntamente con las Universidades de Almería, Jaén, Córdoba y Granada. Si bien, para esta ocasión los resultados que se presentan corresponden al trabajo realizado en la Universidad de Málaga, en colaboración con el Centro de Profesorado de Málaga. A modo de síntesis, la investigación está analizando cómo el alumnado del grado de primaria está conformando su visión y su práctica de la profesión a través de 3 fases distintas. Una primera centrada en los relatos sobre su propia experiencia escolar, una segunda focalizada en su paso por la facultad, y una tercera que afronta su relato de los primeros años de profesión. Esta comunicación se centra en esta última fase, trabajando con un grupo de 15 profesores y profesoras de no más de 5 años en la profesión, en torno a su experiencia profesional y el proceso de formación inicial. A lo largo de las sesiones de trabajo las condiciones profesionales emergieron como un factor esencial de su experiencia, ya que estas creaban las condiciones para su actividad profesional, generando prácticas, actividades y modos de pensar que se presumen relevantes en el desarrollo profesional futuro. Más adelante explicitaremos cómo se realizaron las sesiones desde un enfoque metodológico y epistemológico.

Desde un punto de vista conceptual este trabajo se sitúa en una orientación socio-crítica (Gergen, 1985; Kincheloe, 2001; Wenger, 1998; etc.). Desde esta perspectiva entendemos que el trabajo docente hay que analizarlo en relación a los contextos de trabajo y las historias personales del profesorado ya que estamos ante procesos construidos colectiva e históricamente. Más allá de las coyunturas teóricas e institucionales, el trabajo docente es el resultado de la acción de sus actores, a lo largo del tiempo y en los escenarios particulares en los que se viene desarrollando. Por tanto,

su estudio pasa necesariamente por la consideración de las condiciones políticas, sociales y culturales que sufre, y viene sufriendo, la institución educativa.

Así considerado, con este estudio pretendemos romper con la tradicional división entre formación inicial y permanente, entendiendo que ambas forman parte de un mismo proceso, y se conforman de acuerdo a lógicas similares, aunque cambien los escenarios. Como afirma Berliner (2000) “se ha prestado poca atención al desarrollo de aspectos evolutivos del proceso de aprender a enseñar, desde la formación inicial, a la inserción y a la formación continua” (p. 370). Es decir, más que etapas diferenciadas e independientes en el proceso de construcción de la identidad docente, hay una dinámica continua a través de la cual se va dando sentido a los diferentes escenarios en los que se construye la profesión.

El trabajo docente, por tanto, está sometido a condiciones generadas desde ámbitos tan diversos como el institucional, corporativo, cultural, social, político, moral, etc. Presenta una visión calidoscópica en torno al espacio, el tiempo y el contexto, como ejes que la concretan desde la complejidad y la heterogeneidad. La forma como se articula esta complejidad da lugar a diferentes modos de afrontar el trabajo docente desde historias personales y profesionales diferentes. El docente actúa con sujetos en contextos instituidos, a partir de la relación que se establece entre ellos, lo cual le da un carácter contingente y situado. Si bien, estos contextos están fuertemente estructurados y reglamentados desde posiciones pretendidamente centralizadas y generalizadas; lo cual resulta cuanto menos paradójico. Posiblemente algunas de las posibles crisis de la profesión deban explicarse desde esta situación de conflicto y paradoja que caracteriza este trabajo (Rivas, Leite y Cortés, 2011).

Estas relaciones con el conocimiento, la disciplina y la estructura (...) se establecen en el modelo de escuela dominante apropiando una lógica tecnocrática en frente de una lógica pedagógica de entender la organización escolar, a pesar de situarnos en formas sociales como *organismos funcionales* en términos de Dubet (2004) que se desgarran a través del conflicto; precisamente esa parcelación de la realidad humana en instituciones que se limitan a una asimilación estancada de la organización choca frontalmente con la propia esencia del ser humano que está cargado de emociones, contradicciones y relaciones complejas, por lo que limita a dicha esencia humana y genera conflictos que no deben visualizarse y si se visualizan se atajan apartándolos del contexto (Núñez y Cortés, 2012)

Proceso metodológico

El proceso consistió en 4 sesiones de trabajo con un grupo de 15 docentes, en el Centro del Profesorado de Málaga, con trayectorias inferiores a 5 años de práctica, en la mayoría de los casos. La dinámica de las sesiones (con un formato similar a los Grupos de debate), consistió en debates abiertos en torno a tópicos emergentes a partir de una propuesta inicial de reflexión sobre su propia iniciación laboral. La primera sesión, por tanto, consistió en el relato oral de cada participante acerca de esta cuestión.

Aprender a ser docente en un mundo en cambio

Simposio internacional

Barcelona, 21 – 22 de noviembre, 2013

Posteriormente los participantes escribieron sus relatos de forma que fuesen objeto de reflexión y análisis posterior.

Los tópicos fueron emergiendo en función de sus significatividad para el profesorado participante, y la reflexión que generó se vehiculó en torno a los mismos. Se plantearon cuestiones relativas a sus expectativas, conflictos, ilusiones, fracasos, miedos, ... En esta tarea nuestro papel como coordinadores se limitó a hacer posible el diálogo y la presentación libre y espontánea de sus planteamientos en un clima de confianza y respeto mutuo que nos sorprendió en todo momento. De esta forma, el conocimiento sedimental construido biográficamente fluyó espontáneamente permitiendo incorporarlo a los saberes acerca de la identidad de la profesión. La construcción del conocimiento no se limita a unos espacios de discursos académicos o políticos, sino que se vertebra en distintas dimensiones a través de la propia proyección de las personas. El conocimiento se genera en la interacción humana. En palabras de Rivas Flores

los sujetos sociales elaboran y otorgan significado a los hechos que tienen lugar en la sociedad en un cambio social en la teoría del conocimiento: la realidad no es algo a descubrir sino que es construida por los sujetos que participan de una misma situación cultural. La ciencia deja de preocuparse por la veracidad de las teorías formuladas y empieza a ocuparse de cómo los sujetos viven su propia cultura y, sobre todo, cómo la interpretan (2009: 20).

Las sucesivas sesiones, hasta un total de 4, fueron desarrollando estos tópicos iniciales, desde las experiencias particulares, incidiendo especialmente en analizar las situaciones, los escenarios y los procesos que tenían lugar. Solo en la medida en que podría aportar nuevos elementos de análisis se incorporaban cuestiones teóricas. Cabe mencionar que, en este sentido, la tarea establecida a realizar a lo largo de las sesiones consistió en la elaboración de un relato autobiográfico de cada participante, dando lugar al contexto y texto de análisis.

Cada sesión supuso una profundización en las temáticas abordadas, un despliegue interpretativo que se iba construyendo y una construcción de las múltiples percepciones que iban generándose en torno a la identidad y el desarrollo profesional. Nosotros, como coordinadores de los encuentros, procedíamos a ir organizando en forma de esquemas las ideas y elementos que emergían de las sesiones, para poder alentar al diálogo y crear hilos de continuidad entre sesiones. Esta forma de recoger las voces del profesorado, más que marcar la línea por dónde seguir, intentaba expresar, recopilar y marcar de alguna manera, los caminos que se iban abriendo en la intersección generadas por las distintas miradas, voces, experiencias y consideraciones.

Elementos resultantes

El proceso de construcción de conocimiento acerca de la identidad y el desarrollo profesional del profesorado noble, se materializó en cuatro ejes sobre los que se articuló el sentido de la experiencia del profesorado. Estos fueron elaborados por los 3 coordinadores, a partir del debate desarrollado, y posteriormente presentados al grupo para su reflexión, debate, crítico y reelaboración. Esos ejes fueron los siguientes:

Aprender a ser docente en un mundo en cambio

Simposio internacional

Barcelona, 21 – 22 de noviembre, 2013

- **Condiciones profesionales:** algunas discusiones presentes en este punto fueron
 - **Te dan la peor clase*
 - **Estabilidad versus inestabilidad laboral (cercanía, interinidad...)*
 - **Tu programación no sirve para nada*
 - **Cargos de organización y gestión*
 - **Los niños no paran de hablar: Qué hago con estos niños?*

- **Formación docente y profesión**
 - **Empiezas a aprender con el Practicum: a ver qué me han enseñado los profesores...*
 - **Desprestigio profesión antes y después formación.*
 - **No sabes qué te espera cuando entras en una clase por primera vez.*
 - **Desconcierto: no saber qué hacer.*
 - **Desconexión entre formación y realidad escolar*

- **Experiencias relevantes y condiciones laborales**
 - **Grupos de renovación Pedagógica.*
 - **Clase con 2 Síndrome de Down: me venía larga la clase*
 - **Experiencia en CPR: muy interesante.*
 - **Buscar la felicidad (cambio de especialidad)*
 - **Gratificante ver la evolución del alumnado*

- **Los contextos institucionales y relacionales**
 - **Buscarse la vida para enfrentar la tarea docente*
 - **Roles profesionales*
 - **Percepción del alumnado*
 - **Eres joven, ya te pasará...*

Este esquema de ideas está elaborado a partir de fragmentos de las voces o ideas extraídas de los participantes a través de anotaciones que fuimos haciendo en el transcurso de la sesión. Una vez recogida toda la experiencia, trabajamos los tres en un intento de organizar todo el material dependiendo de lo que se había hecho; pasamos por un proceso de tematización que resultó este esquema expuesto. EN la segunda sesión, donde se presentó de nuevo al grupo pudimos perfilar y tomar algunas anotaciones más. Nuestro interés es que ellos se vieran reflejados en el esquema y no al revés, que fuera el esquema lo que determinaba el análisis. Es un proceso sutil de construcción de elementos que alientan a la interpretación. Por último mencionar, que el trabajo narrativo requiere de este tipo de tiempos y espacios donde sean las personas inmersas en los procesos de investigación quienes vayan tejiendo el cuadro analítico.

Reflexiones

La expresión *¿dónde me he metido?*, enuncia de manera general las impresiones más arraigadas desde la formación del grupo. Alejado de encorsetar las experiencias, fue un eje transversal en distintos perfiles de docentes y en distintos contextos educativos. Pasa

Aprender a ser docente en un mundo en cambio

Simposio internacional

Barcelona, 21 – 22 de noviembre, 2013

por los cuatros puntos de análisis expuestos y que expresa, en principio, desorientación, inestabilidad, dudas, prejuicios, etc., pero también tiene un carácter crítico, renovador, que se establece como un primer paso para considerar la situación profesional en la que se está sumergido y la hace tambalear. Ha sido una afirmación formulada por prácticamente todas las personas presentes en las sesiones de trabajo y que cada uno y una han abordado a través de distintas experiencias, vivencias y formas de ver la realidad. Efectivamente los distintos discursos, posicionamientos pedagógicos y políticos han ido conformando la visión y las miradas de hacer escuela (desarrolla la idea de identidad y desarrollo profesional) que se constatan y materializan en las prácticas y vivencias cotidianas (y viceversa).

Como se puede ver en el esquema anterior, encontramos tres tipos generales de experiencias que se plasman en los cuatro ámbitos o dimensiones experienciales. Por un lado, se compartieron experiencias que catalogaban como positivas o enriquecedoras, por ejemplo la evolución y desarrollo del alumnado, experiencias relevantes de aprendizaje como los grupos de renovación pedagógica o la posibilidad de afrontar nuevas experiencias o proyectos en distintos cargos.

Cuando llegué a ser jefe de estudios, pude poner en marcha proyectos que intentaban establecer guías por las que trabajar juntos. Se hace una tarea difícil, pero también es una obligación trabajar juntos.
(Docente)

Por otro lado se señalaban experiencias que condicionan una percepción desmotivadora e incluso de asilamiento, tales como la percepción del desprestigio profesional por parte de algunos sectores de la población, la inestabilidad laboral, relaciones que imponen prácticas cotidianas o situaciones que salen del alcance, según algunas voces, de las posibilidades como profesional.

Te dan lo peor de la clase. Llegas casi sin experiencia y en vez de los veteranos, no puedo decir todos, pero en vez de ayudarte te dan lo peor. Se supone que ellos tienen más posibilidades de manejar los grupos o situaciones que plantean más problemas (...) lo que pasa que yo claro, si trabajo estoy un año aquí y otro no sé dónde... tampoco ayuda para posicionarme. (Docente)

Por último, se expresan situaciones o experiencias desde una dimensión crítica, de retos o expectativas; varios ejemplos se sitúan en cómo buscar soluciones a los problemas que acontecen, experimentar otras formas y contextos educativos, o el análisis de los roles profesionales que hacen plantearse nuevas formas de hacer o vías de escape.

El tema es que entendemos a los niños como cajas donde hay que meter contenidos, y eso no es así. Yo soy joven pero no tengo por que seguir así. En mis clases intento hacer otras cosas que me una más a los niños. Ahora soy tutor de un curso y por ejemplo he tenido que ganarme la confianza de los niños y después de los padres para poder hacer lo que quiero. Nadie ha dicho que sea fácil, pero no imposible
(Docente)

La experiencia de los docentes que participaron en estas sesiones pone de manifiesto distintas percepciones sobre la identidad del profesorado. De hecho una cuestión que interfiere directamente es la concepción sobre su rol docente, sus tareas como

trabajadores y su búsqueda de qué tipo de escuela desean. Al fin al cabo estas dimensiones socio políticas, junto al contexto social en el que vivimos, van definiendo cosmovisiones profesionales que generan itinerarios o caminos que se van abordando. De hecho, no hay consenso sobre el papel de la escuela hoy, debates sobre formación, educación, derechos y deberes aún está en auge. La presión social sobre la figura del docente (con afirmaciones sobre *que tienen muchas vacaciones o no educan bien a mi hijo* –comentarios extraídos de las sesiones-), genera esa desorientación en alguna de las parcelas de la identidad docente de casi todo el profesorado.

Esteve (2000), expresa, entre otras ideas, dos factores que intentan explicar estas diferencias en cuanto pareceres y ese sentido de *¿dónde me he metido?* Por un lado la “ruptura del consenso educativo” (19) y por otro lado que “la valoración de la figura del profesor sólo se hace en un sentido negativo” (20). Efectivamente coincide Esteve (opus cit.) con algunas apreciaciones de algunos docentes cuando manifiestan que lo que *sale bien pocas veces lo valoran*. Así mismo, apreciar la dimensión de la importancia social de la figura del docente es otra cuestión a tener en cuenta. Fullan (2002, 2004), expresa igualmente en su estudio sobre las reformas educativas en EEUU, sobre esa necesidad de retomar ese sentido de comunidad ante la educación y la figura del maestro/a.

No se trata de un intento de estandarización u homogeneización de las perspectivas educativas, sino de un intento de consensuar y valorizar una tarea crucial en el desarrollo de las sociedades humanas históricamente. Gimeno (2010:202), en un análisis sobre la función del currículum hoy, alude a la mejora de los condiciones de los sujetos como forma de establecer una progreso en el sistema educativo. Esto está estrechamente ligado a la idea de percepción social de la figura del maestro/a y al mismo tiempo de la concepción de la identidad profesional; así mismo, también lleva a la reflexión de apoyar un sostenible y sólido desarrollo profesional. Las sesiones fueron derivando en estas ideas.

En este sentido, Cochran-Smith y Lytle (2003), plantean la indagación como estrategia y práctica educativa necesaria para el desarrollo profesional. Cuanto más se sea consciente de lo que hacemos, mejor podremos proyectar nuestros deseos, inquietudes... con nosotros mismos y nuestros estudiantes. Las sesiones planteadas buscaban precisamente esa autoconcepción del profesorado a través de la indagación mediante auto relatos biográficos o experienciales con el eje de la identidad y el desarrollo profesional.

A modo de cierre

Tener puntos de encuentro donde poder discutir, dialogar e intercambiar miradas, preocupaciones, situaciones cotidianas... es, mirando las experiencias en torno a este tipo de dinámicas, una forma de situarse ante nuestra propia profesión docente, e incluso, investigadora. La identidad docente se ha visto sistemáticamente subyugada a una lógica instrumentalista. Políticas educativas que van paulatinamente acortando las posibilidades de participación real de la comunidad educativa, normativas que delimitan los espacios de desarrollo docente a prácticas individualistas, burocracias que no facilitan la labor, discursos sociales contra el rol docente... entre otros fenómenos, son ejemplos de situaciones que hacen llevar más cargas a los docentes sobre su propio trabajo.

Cuando el profesorado tiene tiempo para hablar lo ejerce. En este sentido, la narrativa es lo que hace o permite vislumbrar otras posibilidades, pero es interesante tener espacios y tiempos para ello. Igual pasa con la construcción de la identidad. En relación a lo hemos planteado en la epígrafe anterior podemos decir de acuerdo con Leite (2012:14),

Relatando la propia historia es como las personas se dan una identidad, reconociéndose en las historias que se (nos) cuentan (Cole y Knowles, 2001). Al mismo tiempo, el narrar como forma de constituir identidades puede enfrentarnos con una paradoja en el sentido de Graham (1998) cuando plantea que el modo en el que se escriben las distintas historias sobre la docencia contribuye a instalar o sostener las imágenes de la profesión que circulan en una sociedad. Este llamado de atención me llamó a reconocer la complejidad de las tramas identitarias y las complejas relaciones entre lo individual y lo social, los marcos personales y los marcos institucionales que se entrecruzan de manera peculiar en cada vida y de manera diferente en diversos momentos de las vidas de los sujetos, pudiendo reforzar, visibilizar, invisibilizar formas de ser docente, formas de hacer el trabajo docente y formas de estar como docente.

El proceso de relatar que tuvimos en el proyecto con los y las docentes alentó a continuar con este tipo de prácticas que ya ayudaban a situarse sobre cuestiones que realmente les interesan y les hace plantearse otras formas de ser, estar y hacer.

Referencias bibliográficas

- Berliner, D. C. (2000). In Pursuit of the Expert Pedagogue. *Educational Researcher*. 15 (7), pp. 5-13.
- Bernstein, Basil (2001), *La estructura del discurso pedagógico*, Madrid: Morata.
- Clandinin, D.J. & Connelly, F.M. (1995). *Teachers' Professional Knowledge Landscapes*. New York: Teachers' College Press.
- Cochran-Smith, Marilyn y Susan Lytle (2003), “Más allá de la certidumbre: adoptar una actitud indagadora sobre la práctica”, en: Ann Lieberman y Lynne Miller, eds., *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación*, Barcelona: Octaedro, pp. 65-79.
- Dey, Ch., et al. (2006). Variations in the work and lives of teachers: relative and relational effectiveness. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12(2), pp. 169-192.
- Ferrarotti, Franco (1993), “Las biografías como instrumento analítico e interpretativo”, en: José M. Marinas y Cristina Santamarina, (edit.), *La historia oral: métodos y experiencias*, Madrid: Debate, pp. 129-148.
- Gergen, K. J. (1985). The Social Constructionist Movement in Moderns Psychology. *American Psycnologist*, 40 (3).
- Goodson, Ivor F. (ed.) (2004), *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro.

Aprender a ser docente en un mundo en cambio

Simposio internacional

Barcelona, 21 – 22 de noviembre, 2013

- Imbernón, Francisco (1997), *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*, Barcelona: Graó.
- Kincheloe, J. L. (2001). *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente*. Barcelona: Octaedro.
- Knowles, J. Gary (2004), “Modelos para la comprensión de las biografías del profesorado en formación y en sus primeros años de docencia. Ilustraciones a partir de estudios de caso”, en: I. F. Goodson, ed., *Historias de vida del profesorado*, Barcelona, Octaedro, pp. 149-205.
- Leite, Analía (2012): “Historias de vida docentes: recuperando, reconstruyendo y re significando identidades”, *Praxis Educativa* núm. 1, vil. XVI, pp. 13-21.
- Núñez, Claudio y Cortés, Pablo (2012): “El ‘Gracia’. Más que aulas en una escuela de primaria, una forma de entender y hacer la educación”, *Quaderns Digitals.net*
- Rivas, J. Ignacio (2009): Narración, conocimiento y realidad. Un cambio de argumento en la investigación educativa. En Rivas Flores, José Ignacio y Herrera Pastor, *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*. Barcelona: Octaedro.
- Rivas, J. Ignacio et ál. (2010), “La configuración de identidades en la experiencia escolar. Escenarios, sujetos y regulaciones”, *Revista de Educación*, núm. 353, pp. 187-209.
- Rivas, J. Ignacio; Leite, Analía y Cortés, Pablo (2011), Paradojas y conflictos entre las culturas del profesorado, las familias y los estudiantes en el contexto escolar, *Revista de educación* núm. 356, pp. 161-183.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. New York: Cambridge University Press.