

Reproducción o renovación. El dilema subyacente en la construcción de la identidad docente en la formación inicial

Esther Fatsini i Matheu (esther.fatsini@uvic.cat)

Departament de Pedagogia

FETCH, Facultat d'Educació, Traducció i Ciències Humanes

Universitat de Vic

Tema del congreso al que se dirige la propuesta:

Procesos de constitución de identidades docentes

Palabras clave:

Competencias docentes, formación inicial, educación primaria, imaginario, recuerdos escolares, identidad profesional

Aprender la profesión docente como objeto de estudio

Una de les millors etapes que he passat en la meua curta vida ha sigut la de l'educació primària, és la que en guardo el més bon record, potser és per això que estudio aquesta carrera a la universitat (noia, MLL, P40)

Este curso académico se han incorporado más de cuarenta y siete mil¹ personas en la universidad y la carrera de Educación primaria se encuentra entre las diez más solicitadas. Se plantea la duda sobre cuáles fueron las razones para crear este nivel de expectativa, aunque probablemente algunas de ellas provienen de la influencia de los medios de comunicación. El cine ha tenido un papel importante en la representación que se hace de la tarea docente creando modelos de éxito con el que seducir al público, y porque no, generar posibles vocaciones. La prensa, en diferentes momentos históricos ha presentado la profesión docente como una buena y segura salida laboral. Aun así, existen otras posibles razones para explicar el alto interés por esta carrera, como la particularidad de ser observada durante muchos años por toda la ciudadanía y durante la construcción de la propia personalidad.

Curiosamente estas personas, situadas en las aulas universitarias, al ser interrogadas al inicio de las clases responden que el motivo que las ha conducido hasta allí es que “me gustan mucho los niños”. La finalidad de esta comunicación es presentar hasta qué punto un grupo que escogió Educación Primaria en la Universidad de Vic el curso 2009/10² tienen conciencia del significado de sus respuestas estereotipadas y cómo relatan los saberes docentes, si como cualidades personales o como saberes técnicos o profesionales. El objeto de estudio se centra en conocer los imaginarios y

¹ Según datos del Consell Interuniversitari de Catalunya, en la nota de prensa del 15 de julio de 2013. Consulta en: [http://premsa.gencat.cat/pres_fsvp/docs/2013/07/15/12/48/954e3e62-350c-4343-98b1-fcc79af1b8bf.pdf]

² Realizaron las autobiografías cuarenta y siete personas, treinta y cuatro chicas y trece chicos.

prejuicios que subyacen en el alumnado recién incorporado en la universidad, porque reconocerlos permite que el futuro profesorado identifique en qué medida su pasado en contacto con la profesión puede llevarlo a reproducir experiencias vividas, o a percibir que su práctica profesional debe cambiar y orientarse hacia otros modelos de actuación. Este proceso latente de construcción de la identidad docente es complejo y no siempre coherente como puede concluirse de los resultados del estudio *D'alumnes a Mestres. Explorant records escolars de noves generacions de Mestres. Una mirada qualitativa i de gènere*³, algunos de los resultados del cual se presentan a continuación.

Un contexto teórico

Las bases de la reproducción de roles

La convivencia con la profesión docente conlleva la creación de una imagen y de unas expectativas que pueden verse reforzadas o refutadas por otras fuentes de influencia. Detallaremos algunas recogidas en el estudio.

Al consultar la definición de *maestro/a* en **diccionarios generalistas o especializados en temas educativos**, se observa que ofrecen rasgos prototípicos que caracterizan la profesión y proporcionan un marco general de interpretación de las funciones *esperadas* en los docentes, resaltando aquellos elementos que permanecen inmutables y son clave de la profesión. Existen otra categoría de referentes, los **legales**, que también vaticinan lo que *se espera* de la profesión pero desde la perspectiva de la responsabilidad y obligaciones por pertenecer a un determinado grupo profesional. Con la prudencia oportuna, y contención de la voluntad de querer generalizar en exceso, las funciones docentes recogidas en las últimas leyes -LOE y LEC-, están latentes en los recuerdos de estas nuevas generaciones de maestras y maestros como espectadores que fueron de primera línea de sus funciones profesionales.

La existencia de estos referentes de carácter relativamente inmutable no restringe la existencia de otras posibilidades de referencia e influencia, y entre ellos estarían los diversos posicionamientos desde el propio **sector profesional** más dinámico sobre las funciones del rol docente, de manera que se ofrece un amplio abanico de posicionamientos más allá de la reproducción de roles. En el estudio se planteó la necesidad de recoger algunos de los discursos educativos que hubieran podido ser contemporáneos a su escolarización, pero hasta qué punto los argumentos de los futuros maestros y maestras están contaminados por estos posicionamientos es complejo, ya que dependen del tipo de experiencia infantil que vivieron en sus respectivas escuelas y del recuerdo que tienen de ella, no necesariamente exento de lagunas, sesgos o imprecisiones.

La insistencia más en las capacidades profesionales o más en las personales es lo que divide al sector profesional del ámbito educativo, aunque se debería hablar más bien de diferentes gradaciones en los que las diferentes autoras y autores definen las características que debería tener el personal docente. Por citar algunas referencias, mientras que Perrenoud (2004), Carbonell (2008) o del Carmen (2000) en sus respectivos decálogos sobre la profesión resaltan las competencias profesionales, Day (2006), Gabilondo (2009), Korthagen (2010) o Marcelo y Vaillant (2009), enfatizan las capacidades personales, el saber estar docente, la pasión por la profesión desde la afectividad y la responsabilidad ética. Sea cuál sea el modelo, se describen las diferentes competencias profesionales en función de si despliegan las del ámbito del dominio científico, el del

³ En este sentido, para ahondar en los aspectos que se relatan abreviadamente en esta comunicación, puede consultarse el estudio completo en [<http://repositori.uvic.cat/xmlui/handle/10854/1756>].

metodológico, el de las habilidades sociales, y finalmente el de las habilidades personales, como de manera gráfica resume Tribó (2008:109). ¿Cómo descubrir en qué basan las argumentaciones sobre las competencias que debería tener un docente en la actualidad? ¿Qué significado encierra, a nivel de competencias docentes, la expresión “me gustan los niños”?

Una metodología para indagar en los imaginarios

Acoger en las aulas, promoción tras promoción, a futuros profesionales de la educación conlleva plantear distintos retos en su formación inicial. Uno de ellos, fue la lectura de un libro introductorio a la profesión escrito por Cela y Palou (2004)⁴, comentado en clase y complementado con reflexiones personales. En ellas, entre otras cuestiones, se demandó que exploraran en su memoria y que expresaran por escrito el que dirían que es su mejor recuerdo de buena práctica docente, su peor recuerdo de una mala práctica y, finalmente, una descripción breve de su escolarización en la etapa obligatoria (incluyendo educación infantil). Así pues, un trabajo académico se convirtió en material de investigación ya que dar respuesta a estas demandas obligó al alumnado a realizar una pequeña autobiografía, y su relato se convirtió en el instrumento operativo de aproximación a sus imaginarios. Dejando aflorar estas breves historias de vida, tal y como defienden diversos autores (Goodson y Sánchez de Serdio, 2004; Rivas, Hernández, Sancho et al., 2012), se descubrió como narraban determinadas visiones de la profesión como reflejo de algunos de los condicionantes que les lleva a modelar su pensamiento docente, en parte ya construido, en función de la impronta que les ha dejado en su memoria.

La voluntad siempre presente de escuchar la voz directamente relatada por parte de las personas participantes fue la que motivó que el sistema de aproximación a la interpretación de la información fuera desde la metodología cualitativa, y el método de investigación, el análisis de contenido mediante el procesamiento de los datos a través de una codificación de los textos con el programa de análisis Atlas.ti. El uso de este determinado instrumento y la voluntad de escuchar -en el sentido más amplio del término- su palabra escrita, conllevó utilizar un procedimiento inductivo. La lectura y relectura de sus escritos supuso la codificación y categorización de sus palabras con la intención de descubrir hasta qué punto recuerdan capacidades profesionales y/o personales, a cuáles dan mayor importancia, y como todo ello genera una identidad profesional explícita y otra implícita, sobre qué significa ser maestra o maestro. Esta construcción latente, debe afrontarse durante la formación inicial para poder reforzar aquellas prácticas docentes que se sugieren como adecuadas a las necesidades de la educación en las escuelas del siglo XXI.

De palabras en relatos, a representación de las competencias docentes

La lectura inductiva transversal, ya sea intratextos en los tres apartados que desarrollaron, o intertextos con la comparación de argumentaciones entre las personas participantes en el estudio, mostró unos bloques de contenido a partir de los cuales poder interpretar los argumentos, darles significado y ver qué resultaba más destacado y destacable.

⁴ Lectura obligatoria el curso 2009/10 en primero de grado, durante el primer semestre en la asignatura “Escola, sistema educatiu i funció docent”, que conllevó la realización de un trabajo oral en clase y otro por escrito sobre sus contenidos.

El análisis concluyó con una representación gráfica (Figura 1) inspirada en el modelo de Tribó con cuatro ámbitos de dominio, pero realizada a partir del análisis de contenido de los discursos y de la agrupación de las temáticas que afloraron. En primer lugar, envolviendo a las diferentes competencias aparece el **contexto**, ya que los relatos pasan en lugares concretos que marcan su experiencia escolar. Sirvan de ejemplo las buenas referencias sobre escuelas de pequeño tamaño, o la acumulación de buenas prácticas en los niveles de educación infantil y primaria, y de negativas en la secundaria. Asimismo, cuando han hecho referencia al sexo de las y los docentes recordados, hay particularidades si se realiza una mirada a la información desde una perspectiva de género siendo sus modelos de buenas o malas prácticas, masculinas o femeninas, en función del sexo de quién los cita.

Al recordar docentes de su pasado escolar, se describe como se espera que como profesionales dominen el conocimiento desde la **perspectiva epistemológica y científica** respecto las áreas de los *saberes* recogidos en el currículum escolar de los cuales eran responsables, y penalizan con comentarios hostiles a aquellos que incumplían esta expectativa. Como forma parte de lo inmanente y esencial de la profesión, lo *esperado*, la exigencia del dominio de los diversos contenidos escolares no lo expresan con excesiva vehemencia porque imaginan que un maestro o una maestra debe ser alguien que no sólo instruye sino que eduque, subrayando que es una profesión que requiere centrarse en el sujeto de aprendizaje como persona. Hay un aspecto destacable de sus textos respecto este ámbito y es que asumen que la preparación científica docente debe ser mayor a medida que aumenta el nivel educativo en el que imparten docencia.

Al recordar docentes de su pasado escolar, se describe como se espera que como profesionales dominen el conocimiento desde la **perspectiva epistemológica y científica** respecto las áreas de los *saberes* recogidos en el currículum escolar de los cuales eran responsables, y penalizan con comentarios hostiles a aquellos que incumplían esta expectativa. Como forma parte de lo inmanente y esencial de la profesión, lo *esperado*, la exigencia del dominio de los diversos contenidos escolares no lo expresan con excesiva vehemencia porque imaginan que un maestro o una maestra debe ser alguien que no sólo instruye sino que eduque, subrayando que es una profesión que requiere centrarse en el sujeto de aprendizaje como persona. Hay un aspecto destacable de sus textos respecto este ámbito y es que asumen que la preparación científica docente debe ser mayor a medida que aumenta el nivel educativo en el que imparten docencia.

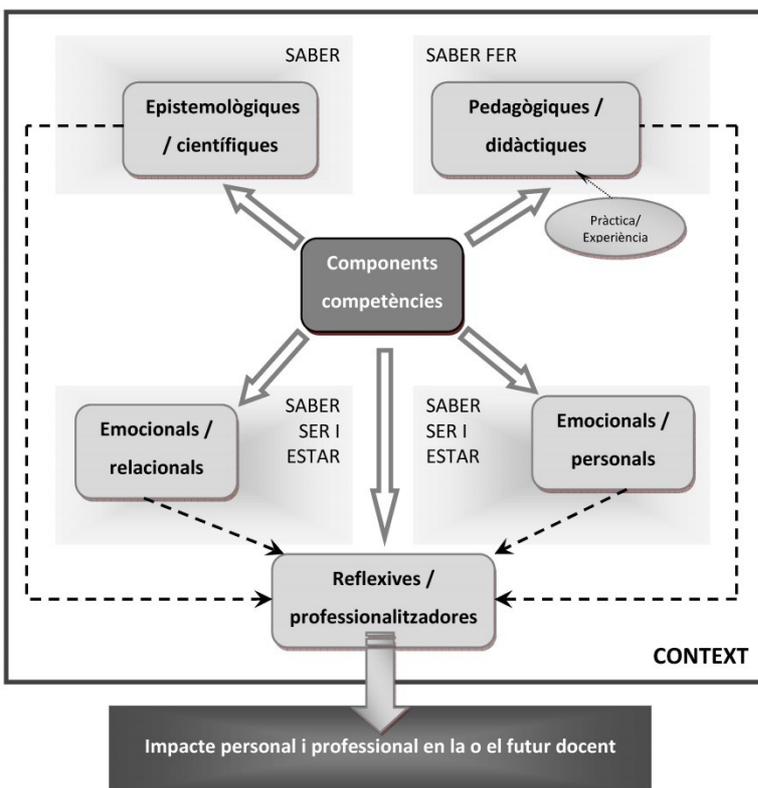


Figura 1. Competencias docentes expresadas en los relatos del futuro personal docente en su formación inicial en la universidad

En las autobiografías aparece un bloque de competencias más del **ámbito didáctico o pedagógico**, muestran aquellas prácticas que bajo su parecer y experiencia relatan cómo adecuadas a nivel metodológico, un *saber hacer* en relación a la materia como contenido pero también en relación a los destinatarios de dichas acciones. Se valora saber motivar, utilizar recursos didácticos propios, originales y/o innovadores, y critican las discriminaciones y favoritismos cuando relatan malas prácticas. Respecto a la **experiencia** docente previa de esos docentes, apareció la interesante idea que la acumulación de años de experiencia profesional no implica una relación causa-efecto de mejora de su práctica en el tiempo (más años, mejor práctica). En sus textos aparece como elemento también fundamental el aspecto vocacional, incluso como compensador de la inexperiencia en el dominio científico y/o pedagógico. Que te “gusten los niños” parece un factor discriminante en el sentido que proyectan la idea que una futura buena praxis se basa en este supuesto más que en la veteranía, la práctica o el dominio de las áreas de conocimiento.

Si las referencias al dominio de los saberes y de su didáctica son importantes en las autobiografías, no lo son menos las referencias a argumentos basados en la descripción del dominio de competencias del ámbito **emocional / personal**, *del saber ser y estar*. Los textos están preñados de

referencias a cómo vivieron esa experiencia educativa como niñas y niños -no tanto como escolares- valorando positivamente al profesorado que los consideraba reales sujetos de su acción docente y velaban por su estabilidad emocional. Paralelamente, aparecen otro nivel de competencias similares pero del ámbito **emocional / relacional** donde describen las características de personalidad de los y las docentes recordados, el tipo de interacción que desarrollaban con el alumnado. Como caso extremo, en el estudio se relatan experiencias acuñadas con el término *docentado*⁵ en el sentido que la relación socioemocional del profesorado con su alumnado es más explicativa de las razones del fracaso escolar que las dificultades intrínsecas de las áreas de aprendizaje.

Finalmente, en la figura se recoge un último elemento configurador de las distintas características que a partir de sus recuerdos acaban creando este imaginario sobre las competencias docentes, y es el **componente reflexivo**, o también tituladas en el estudio como **profesionalizadoras**. La escritura de un relato autobiográfico los enfrentó con sus propias ideas sobre la docencia, se transportaron mentalmente a un lugar no solo recordado sino reelaborado a partir de la memoria ya que “viure és conviure amb la memòria. Molt sovint pensem que la memòria és alguna cosa que fem, que cal fer, que cal treballar..., però la veritat és que, si ens ho rumiem una mica, veurem que, probablement, és a la inversa, no *fem* memòria, és ella *la que ens fa*, la que ens estructura, la que ens forma, ens transforma i ens deforma” (Prólogo de Joan Carles Mèlich en Cela, 2011:9). Concepto interesante que complementaría lo que expresó Gilbert (1983) respecto la idea que se asume de forma inconsciente la personalidad docente de aquellas personas que nos han marcado porque las has admirado o apreciado, y permanece de manera latente como modelo.

Algunas conclusiones y sugerencias sobre la construcción de la identidad profesional

Retomando el hilo de la expresión de que “les gustan los niños”, en realidad están reflejando esta parte de asunción de la personalidad docente, identificando como buenos profesionales a aquellos que manifiestan una gran comprensión de las necesidades humanas, no solo académicas sino también emocionales. No solo han hecho un viaje al pasado sino que se han planteado como serán ellas o ellos en el futuro, y en esa imagen se transmite la necesidad de “gustar” a su futuro alumnado, expectativa que pretenden empezar a hacer realidad desde el supuesto que estando a gusto ahora con niños y niñas ya están empezando a ser aquellos y aquellas docentes que les gustaría ser, y consiguientemente reproducir o cambiar de sus modelos docentes vividos como escolares.

La visión de conjunto de estas expectativas surgidas de la lectura transversal de los textos llevó a plantear en el estudio dos cuestiones a modo de síntesis: existen unos **explícitos manifiestos** que son claramente identificables en sus discursos, pero también hay una lectura entre líneas de **implícitos no reconocidos** que es necesario hacer aflorar si se quiere conocer en profundidad cuáles son los constructos sobre los cuales están modelando su identidad docente, y en qué medida ésta consiste en reproducir modelos identificados como imitables o, por el contrario, son descartables en la medida que no responden ni a las necesidades que recuerdan haber vivido como escolares o por su inadecuación al momento educativo actual y sus retos de futuro.

⁵ Término de elaboración propia. “Docentats o regnats docents. Concepte construït en aquesta recerca, per referir-nos a l’actuació gairebé com en un regne de “taifes”, que certes i certs mestres sembla que han construït com a forma d’actuació docent, bàsicament, a l’aula.” (Fatsini, 2011:197).

Entre los explícitos, reconocen que no hay un patrón que conlleve a una buena práctica, no hay una receta del éxito. Los buenos modelos docentes no pueden emularse directamente sino ser motivo de inspiración y tendencia. Plantean una imagen idealizada de la profesión, lo hacen con un punto de vanidad (imaginándose como influenciaran a su futuro alumnado y les dejaran un perpetuo recuerdo del paso bajo su tutela) y reconocen que no basta con tener el título. Se muestran muy críticos con la acción docente vivida en la educación secundaria; reproducen una visión en educación infantil muy sesgada en relación a los modelos tradicionales de género; y en primaria reclaman la necesidad de ejercer la profesión desde una perspectiva vocacional.

Las ausencias en los discursos también fueron premonitorias de determinados implícitos que pueden actuar como modeladores de la identidad docente. La concentración de argumentos sobre mala praxis docente la sitúan en un *mal saber ser* o errores egóticos más que un *mal saber hacer* o errores técnicos (Herrán Gascón y González Sánchez, 2002). Hay un retrato individualista de la profesión “sense menystenir la virtuositat del mestratge que a nivell singular una mestra o un mestre pot generar amb la seva actuació, aquesta visió de l’empremta personal s’allunya dels projectes col·lectius d’escola en els que la pràctica docent hauria d’estar inscrita” (Fatsini, 2011:276). Por otra parte, existe un peligro latente en sus discursos y es que “premián” tanto a los buenos como los malos ejemplos docentes, ya que la mediocridad se paga con el olvido, e incluso la vanidad de permanecer en el recuerdo crea la ilusión de la justificación de determinadas prácticas de abuso de poder y autoridad en el aula. Puede constatarse que intuyen la existencia de cierta presión gremial de autoprotección docente, concluyendo que es más fácil la expulsión del alumnado que del profesorado con mala praxis. Eso les lleva a aceptar, de manera latente, el triste destino de tener que trabajar en el futuro con profesorado que no “merece” ejercer la profesión.

Las autobiografías han actuado como autorreguladoras de posibles falsas expectativas sobre su futuro como docentes, y el proceso de metacognición el instrumento que los enfrentó ante sus propias dudas sobre la decisión de escoger esta carrera universitaria y afrontar con cierto realismo si desean ser esos modelos profesionales que puedan formar parte de un futuro recuerdo en el hipotético alumnado con quién les gustó estar en la escuela. Revivir las tareas docentes, desde la perspectiva de su experiencia como alumnado, es una posible plataforma desde la que se construyen los imaginarios de futura práctica ya que existe una imagen subyacente y un pensamiento construido previamente al proceso de formación inicial. Si se quiere una escuela que cumpla con los principios democráticos, participativa e inclusiva, se necesitan abordar estos imaginarios, porque si no la capacidad moldeadora o inspiradora del cambio desde la formación puede resultar insuficiente para hacer frente a la acumulación de la experiencia vivida.

Referencias bibliográficas

Carbonell i Sebarroja, J. (2008). *Una Educació para mañana*. Barcelona: Octaedro.

Carmen, L. M. del. (2000). *Simposi sobre la formació inicial dels professionals de l’educació = Simposio sobre la formación inicial de los profesionales de la educación*. Girona: Servei de Publicacions de la Universitat de Girona.

Cela, J. (2011). *Tu m’aprens: memòria i oblit d’un aprenent de mestre. Micro-macro referències* (Vol. 15). Barcelona: Graó.

- Cela, J., y Palou, J. (2004). *Va de mestres :carta als mestres que comencen*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat.
- Day, C. (2006). *Pasión por enseñar: La identidad personal y profesional del docente y sus valores* (Vol. 1). Madrid : Narcea Ediciones. Depósito Digital. <http://dialnet.unirioja.es//servlet/extlib?codigo=325695>
- Delors, J. et al. (1996). *Educació: hi ha un tresor amagat a dins: informe per a la UNESCO de la Comissió Internacional sobre Educació per al Segle XXI*. Barcelona: Centre Unesco de Catalunya.
- Fatsini, E. (2011). *[D'Alumnes a mestres]: Explorant records escolars de noves generacions de mestres. Una mirada qualitativa i de gènere*. Depósito Digital. <http://hdl.handle.net/10854/1756>
- Gabilondo Pujol, A. (2009). El buen maestro. *Tendencias pedagógicas*, (14), 59–62.
- Gilbert, R. (1983). *¿Quién es bueno para enseñar?: problemas de la formación de los docentes*. Barcelona: Gedisa.
- Goodson, I., y Sánchez de Serdio, A. (2004). *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro.
- Herrán Gascón, A. de la, y González Sánchez, I. (2002). *El Ego docente, punto ciego de la enseñanza, el desarrollo profesional y la formación del profesorado*. Madrid: Editorial Universitas.
- Korthagen, F. A. J. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (68), 83–102.
- Marcelo, C., y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente :¿cómo se aprende a enseñar?.* Madrid: Narcea.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar: invitación al viaje. Biblioteca de aula* (Vol. 196). Barcelona: Graó.
- Rivas, J. I., Hernández, F., Sancho, J. M., et al. (coords.). (2012). *Historias de vida en educación: sujeto, diálogo, experiencia*. Red Universitaria de Investigación Innovación Educativa (REUNI+D). Depósito Digital. <http://hdl.handle.net/2445/32345>
- Tribó, G. (2008). *Formació i professionalització del professorat de secundària a Catalunya*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.