



Una aproximación narrativa a la construcción de la identidad laboral docente

Algunos aspectos biográficos previos a la formación inicial

Fecha de recepción:
29/03/06
Fecha de aceptación:
05/12/06

Mórtola, Gustavo

Universidad Nacional de Tres de Febrero
moguma@fibertel.com.ar

Palabras clave:
biografía escolar,
formación inicial,
identidad laboral.

Keywords:
*school biography,
initial training,
work identity.*

Resumen

En este artículo abordaremos algunos aspectos fundantes en la construcción de la identidad laboral docente. Exploraremos para ello distintos elementos que los docentes rescatan narrativamente en la reconstrucción de sus trayectos laborales, particularmente aquellos que se ubican con anterioridad al ingreso a la formación inicial. ¿Cómo se constituye la identidad laboral en el campo del trabajo de enseñar? ¿Qué elementos biográficos rescatan los docentes para explicar quiénes son como maestros? ¿Qué elementos anteriores a la formación inicial les permiten explicar la imagen que portan de sí mismos? Estos son algunos de los interrogantes que tratamos de responder a partir de entrevistar con profundidad a doce docentes de escuelas públicas de la ciudad de Buenos Aires.

La docencia es uno de los pocos campos laborales —si no el único— donde los sujetos que reciben su acreditación como idóneos para un determinado trabajo han pasado antes de su formación inicial alrededor de quince años en contacto con la tarea que desempeñarán. Sin embargo, desde la propia voz de los docentes, hay otros aspectos constitutivos de la identidad laboral. ¿Cómo se constituye la identidad laboral en el campo del trabajo de enseñar? ¿Qué elementos biográficos rescatan los docentes para explicar quiénes son como maestros? ¿Qué elementos anteriores a la formación inicial les permiten explicar la imagen que portan de sí mismos?

En el presente artículo analizaremos algunos aspectos identitarios que según los docentes que participaron en este trabajo son fundacionales de su identidad laboral. Exploraremos algunos elementos que rescatan narrativamente en sus relatos biográficos, particularmente aquellos que se ubican con anterioridad al ingreso a la formación inicial.

Sobre la identidad laboral

Para la antropóloga argentina Gorosito Kramer (1997) la identidad es un aspecto crucial de la reproducción cultural: es la cultura internalizada en los sujetos, subjetivada, apropiada bajo la forma de una conciencia de sí en el contexto de un campo de significaciones compartidas con otros sujetos. Compartir con otros sujetos sentidos diversos supone un “nosotros” que se funda en códigos comunes, o sea, en formas simbólicas que permiten clasificar, categorizar y nominar distintos fenómenos de la vida en sociedad. Pero también una identidad compartida por un colectivo humano significa diferenciarse de “otros” distintos a nosotros (Margulis, 1997).

La identidad en su expresión personal expresa el “sentido de sí mismo” que porta un sujeto en el marco de un nosotros. Es así que se entiende la “identidad personal” como el sentido de sí mismo —o la autoimagen— que orienta y hace significativas las acciones que lleva adelante un sujeto. Esta identidad personal le permite a los sujetos reconocerse a sí mismos (¿quién soy?), pensarse hacia el futuro (¿qué quiero ser?) y verse en relación con otros (¿quién soy para los demás?). Las identidades personales suponen siempre las “identidades colectivas”, es decir, los individuos definen lo que son a partir de reconocer su pertenencia a ciertos colectivos o categorías sociales con las que se identifican. De allí que responder a las preguntas de quién soy, quién quiero ser y cómo quiero que me reconozcan implica necesariamente la referencia a distintos grupos sociales con los que el sujeto se identifica y que operan como espacio de pertenencia y fuente de sentido (Stecher, Godoy y Díaz, 2005).

¿Cómo se construyen las identidades? Las identidades se construyen en el interior de procesos de socialización, o sea, en el interior de espacios sociales de interacción, mediante identificaciones y atribucio-

nes de sentido donde la imagen de sí mismo se configura bajo el reconocimiento del otro. El antropólogo argentino García Canclini define la identidad como una “coproducción” con otros que se reconstruye de manera incesante en condiciones desiguales entre los variados actores y poderes que intervienen en ella (García Canclini, 1995). Esta coproducción se realiza, según el sociólogo argentino Battistini (2004), en los trayectos biográficos de los sujetos en los cuales estos van construyendo distintas ideas sobre sí mismos, lo que hacen y lo que serán. Estas ideas sobre sí mismos no refieren únicamente a lo más íntimo del pensamiento de cada individuo, sino que constituyen el reflejo conflictual y dialéctico respecto de cada uno de ellos y los otros con quienes se relacionan en cada uno de los momentos y contextos que adquieren relevancia en sus vidas personales y laborales.

Identidades laborales

Un sujeto puede interactuar en múltiples nosotros, siendo uno de los más importantes el que se vincula con el mundo laboral. Desde la sociología del trabajo se define la identidad laboral como la idea de un “yo” y de un nosotros que se construye en los espacios laborales. Un yo y un nosotros enmarcado en experiencias comunes en el interior de la división del trabajo, lo que posibilita la definición de grupos relativamente homogéneos para sí mismos y para los otros grupos laborales y sociales.

La identidad laboral se construye como el espacio común compartido entre los sujetos, sus entornos laborales y sociales y las instituciones donde trabajan. Estas identidades se definen en la adhesión a unos modelos profesionales producto de la interacción entre un proceso biográfico continuo y procesos relacionales. Son, por lo tanto, un modo de definirse y ser definido como poseyendo determinadas características, en parte idénticas a otros y en parte diferentes de otros miembros del grupo ocupacional (Bolívar Botía, Fernández Cruz y Molina Ruiz, 2004). Una definición de sí mismo que no es única ni inamovible. Como sostiene Dubar (1992 citado en Raymond y Tardif, 2000), trabajar no solo significa transformar un objeto o una situación en otra cosa, constituye una transformación de sí mismo en y por el trabajo.

En esta construcción identitaria laboral juega el particular espacio ocupado por la profesión en la división social y técnica del trabajo y del reconocimiento social que esa tarea tiene en la sociedad (Spinosa, 2004). Además, la constitución de colectivos de trabajadores con identidades particulares se relaciona con la historia de las profesiones en que se desempeñan, con las biografías de los individuos que las componen y con las condiciones históricas y sociales que los hacen existir como tales.

Según Spinosa (2004), pertenecer a una identidad profesional se vincula estrechamente con la posesión de un repertorio —no único ni estático— de acciones potencialmente atribuibles a quienes comparten esta “hermandad” fundada en una comunidad de creencias, conocimientos y sentidos. Es por ello que la identidad laboral deviene en fundamento de la acción misma en la medida en que, desde lo que se cree ser, de lo que se supone que los otros esperan y de las resoluciones transitorias con respecto a las contradicciones entre el sí mismo y los otros, los individuos comprometen los recursos que disponen para la acción llevada habitualmente adelante en sus espacios laborales.

Identidad laboral docente

Se entiende por identidad laboral docente la noción del sí mismo que porta un sujeto en cuanto enseñante. Esta noción de sí mismo expresa también las representaciones que el sujeto sostiene respecto del trabajo de enseñar y se construye fundamentalmente en la interacción con otros docentes y demás sujetos y discursos que participan del quehacer escolar a lo largo del desarrollo biográfico.

La identidad laboral docente, además de aspectos personales, es un efecto del contexto de trabajo que se inscribe en un espacio social determinado con unas relaciones sociales específicas. La noción del sí mismo laboral se sitúa en prácticas sociales compartidas, mucha de la bibliografía muestra que comienza a desarrollarse en la propia escolarización de los sujetos que eligen la profesión de enseñar, continúa en su formación inicial y se consolida durante la socialización en el puesto de trabajo (Bolívar, 2004; Knowles, 1992 y Lortie, 1975).

Como toda identidad, la identidad laboral docente no es fija ya que la autopercepción que tienen los docentes de sí mismos cambia a medi-

da que transcurre su vida por distintas etapas personales y/o laborales. Por ejemplo, no es igual la identidad de una docente en los primeros años de trabajo, preocupada centralmente por la supervivencia, que unos años después, cuando sus preocupaciones pueden centrarse en la consolidación de sus conocimientos y habilidades en relación con la enseñanza (Nias, 1989).

Diversas investigaciones en el mundo sajón ponen de manifiesto que los sujetos ingresan a las instancias de formación inicial docente con nociones ya formadas de sí mismos como docentes. En este sentido, las investigaciones de los pedagogos norteamericanos Crow (1985) y Gary Knowles (1991, 1992) sobre la socialización profesional muestran la gran influencia que tienen las biografías de los sujetos que eligen la docencia en sus creencias acerca de la educación y de la práctica en el aula. Ambos investigadores sostienen que los estudiantes de profesorado ya ingresan portando una “identidad del rol docente” íntimamente ligada a sus biografías. A través de ella los docentes ven, analizan y evalúan los programas de formación, sus propias prácticas y la profesión de enseñar.

El yo, la identidad y narrar historias

¿Quién soy? Contestar a esta pregunta da cuenta de una identidad particular. Tal como sostenía Benveniste (1977 citado en Arfuch, 1999, p. 95) “por poco que se piense no hay otro testimonio objetivo de un sujeto que el que da él mismo sobre sí mismo”. Desde esta afirmación podemos decir que la identidad es narrativa en tanto visión de sí para sí mismo y para otros. Bruner (2003) menciona que este “yo identitario” se construye en el hablar de un sujeto consigo mismo o con otros.

Este “yo dialógico” se sustenta en historias sobre sucesos o experiencias recogidas a lo largo de la vida. Historias que se acumulan en la memoria e incluso se agrupan en “géneros” tales como epopeyas heroicas, dramas, novelas de amor, historias de perdedores, entre otras. Historias que a la vez que se mantienen en la memoria mutan según las circunstancias en que se narran. Contarle quién soy a un amigo no es lo mismo que hacerlo a alguien al que intento seducir o a un investigador que quiere conocer mi particular trayectoria laboral.

Hablar de nosotros mismos no es cosa sencilla. Hay otros constituidos por sujetos, grupos de referencia, nacionalidades, géneros o discursos institucionales con sus culturas a cuestas que manifiestan de manera tácita o implícita cómo un sujeto debería ser y también, por supuesto, no ser. De esta manera, toda cultura ofrece perspectivas y presupuestos sobre la identidad (Bruner, 2003).

La identidad es una creación narrativa que se enuncia a partir de un balance situado. Se articula en una trayectoria pasada, un presente y una noción de futuro que se refleja en un plan de vida posible o deseable. Se constituye en relatos que tienen temporalidad, personajes, rutinas, fortalezas y debilidades, felicidades y tristezas que se vinculan, a veces, como causas y efectos que tratan de justificar en muchos casos giros en la vida, cambios, alteraciones de destinos. Se la puede pensar como un relato múltiple, susceptible de cambios a lo largo del tiempo y de las situaciones diferenciales, narrado y realizado en coautoría o coproducción con otros.

La identidad, en tanto relato público del sí mismo, sigue los dictados de la memoria. Y, como toda narrativa, conlleva representación. Re-presentación donde el prefijo “re” denota un volver a presentarse a sí mismo y/o a los demás. Representarse recurriendo a la memoria significa una selección dentro del enorme bagaje de recuerdos y de ciertas decisiones en cuanto a las formas en que se las vuelve a presentar. Estas decisiones se toman en relación con la particular situación que la identidad es puesta en juego. La pedagoga Alliaud (1999) sostiene que volver al propio pasado no solo significa una selección de los hechos o experiencias realizadas, sino también la reinterpretación de lo hecho o vivido.

Todo relato identitario es una creación personal que suele develar una convicción de autonomía, voluntad propia o libertad de elección. Sin embargo, estas elaboraciones personales subjetivas nos ponen en relación con condiciones objetivas sostenidas en relaciones grupales, familiares, institucionales. En el relato individual se plasma el escenario más amplio de la sociedad, la historia, la cultura. En síntesis, en el relato de la propia identidad se advierten marcos estructurales más amplios en los que ese yo se ha constituido.

¿Relato verdadero? ¿Narración ficcional? No hay una esencia que se pueda extraer de lo más recóndito de la subjetividad o una “historia

verdadera” y completa del sujeto. La investigación narrativa no significa una sospecha sobre la verdad, transparencia o autenticidad de la voz que supone identidad. Más bien se trata de reconocer el carácter provisorio de cualquier relato identitario. Ninguna narrativa sobre el yo es completa, sino que muestra una versión situada que intenta representar al sí mismo de manera coherente. No es ficcional, ya que el narrarse significa hacerlo en un momento histórico particular, con sus creencias, valores, nociones de interioridad privada y pública, ideologías y cánones narrativos dominantes. Bruner (2003, p. 130) lo expresa así: “Mediante la narrativa construimos, reconstruimos y, en cierto sentido, hasta reinventamos nuestro ayer y nuestro mañana. [...] La mente del hombre, por más ejercitada que esté su memoria o refinados sus sistemas de registro, nunca podrá recuperar por completo y de manera fiel el pasado”.

La investigación

El presente artículo se desprende de un trabajo de investigación cuyo objeto fue explorar la construcción y el cambio de la identidad laboral docente. Se puede encuadrar dentro del vasto campo de la investigación cualitativa de carácter narrativo. En educación, la investigación narrativa ha tenido también un gran impulso en las últimas décadas. Surge, en gran medida, intentando reivindicar las voces de los docentes considerándolos sujetos centrales del hecho educativo. Connelly y Clandinin (1995, p. 21), dos precursoras en los estudios narrativos en educación, sostienen que “la educación y la investigación educativa es la construcción y reconstrucción de relatos personales y sociales; los alumnos, los profesores y los investigadores son narradores de relatos y personajes en sus propios relatos y en los relatos de los demás”. En este sentido, la narrativa no es solo método y objeto de estudio, sino que el mismo hecho educativo se sostiene en un narrar a otros y narrarse a sí mismo.

La investigación narrativa se ha desarrollado como una forma de comprender la enseñanza desde el propio lenguaje de los profesores respetando los significados que le atribuyen a distintos aspectos de su trabajo. Desde esta perspectiva, se trata también de poner en cuestión las miradas expertas sobre el trabajo de enseñar y sus prescripciones sobre cómo deberían realizar su tarea los docentes.

En esta investigación adoptamos una propuesta metodológica que privilegió la voz de los maestros en la reconstrucción de su sí mismo laboral en el transcurso de una carrera. Desde aquí es que elegimos el uso de “relatos de vida” para reconstruir las “trayectorias laborales” de los docentes entrevistados. Los docentes tuvieron que reconstruir en “primera persona” su trayectoria laboral, distintos momentos de ella, sus relaciones con otros, sus propios cambios. Un relato donde el yo fue siempre el protagonista central. Un yo en el marco de un trabajo particular como es el de enseñar con su historia, sus normativas, su organización laboral. Un yo que para todos los docentes de la muestra revela más de veinte años de trabajo en escuelas de distintas provincias, con distintos grupos de alumnos, colegas, familias.

Entrevistamos a ocho maestras y cuatro maestros que trabajan actualmente en escuelas públicas de la ciudad de Buenos Aires. La proporción de mujeres y hombres trató de respetar la existente en el total de la docencia de escuelas primarias públicas porteñas. Una condición importante fue que tuvieran más de veinte años en el ejercicio de la profesión.

Para obtener los relatos de la vida laboral de estos maestros se realizaron entrevistas semiestructuradas y con profundidad. Las entrevistas fueron extensas en tanto que duraron entre dos y tres horas. En la primera parte, los docentes reconstruyeron de manera libre y espontánea su trayectoria laboral desde el primer empleo hasta el presente. Nos interesaba todo trabajo que hubieran realizado, no solo los del campo laboral docente. La segunda parte de la entrevista fue más estructurada y se recabaron relatos centrados en aspectos vinculados con las interacciones laborales.

Con las doce entrevistas procedimos a un análisis transversal cruzando las voces individuales. Los temas que habían aparecido de manera recurrente en las entrevistas individuales fueron vinculados entre sí en un proceso de sistematización destinado a definir núcleos temáticos. Esto supuso la enunciación de juicios acerca de los significados, jerarquizar la relevancia de los temas y las conexiones entre los distintos discursos obtenidos (Sautu, 1999).

La identidad laboral docente y ciertos aspectos que la constituyen con anterioridad al ingreso a la formación inicial

Como ya señalamos, las entrevistas efectuadas en el presente trabajo se realizaron tomando en cuenta el tiempo transcurrido desde los ingresos al mundo del trabajo hasta el presente. Sin embargo, tener que narrar la propia vida laboral impulsó a los docentes entrevistados a resaltar aquellas marcas biográficas que consideraron constitutivas de su identidad para lograr explicar, particularmente, sus primeros pasos como docentes noveles.

En los relatos se observa la inclusión de ciertas experiencias biográficas previas a la formación inicial que marcan “a fuego” la visión de quiénes eran como maestros noveles y ciertas decisiones laborales en los inicios de sus carreras. Estas son:

- las experiencias de la niñez y personas significativas de esta etapa;
- los propios docentes como modelos;
- experiencias previas de enseñanza.

Veamos cómo juegan algunos elementos biográficos previos al ingreso a la formación inicial en las identidades laborales docentes.

Las experiencias de la niñez

Las experiencias de la niñez son rescatadas para destacar ciertas influencias que intervienen en el gusto personal por la docencia e inclinaciones hacia la tarea de enseñar. Para Diego, convivir con cinco hermanos hizo que siempre hubiera chicos en su casa de la niñez. Esto, sumado a otras cuestiones, lo hizo verse a sí mismo “siempre como docente”.

Somos seis hermanos por lo que siempre hubo chicos en casa y eso siempre influye. Desde chico me gustó ser maestro. Quizás porque es una de las profesiones que uno tiene contacto primero. Pero yo siempre me veía como docente. (Diego, 41 años, 21 de experiencia)

Marcos también recuerda sus relaciones con los niños en su propia infancia:

¿Por qué no maestro? Es un buen trabajo, es algo que a mí siempre me interesó, me gusta, me gusta mucho el contacto con los chicos, me gusta el trabajo con los chicos. Yo era el adolescente de trece o catorce años que cuando venía una amiga de mi mamá con un chico chiquitito o un bebé y yo me quedaba prendado con el chico. (Marcos, 41 años, 21 de experiencia)

El interés, gusto o amor por la niñez son elementos que constituyen las identidades laborales de muchos docentes. Esto puede vincularse con un elemento identitario dominante en la profesión de enseñar: la “ética del cuidado del otro”. Esta ética del cuidado del otro se basa en el interés de los docentes en relaciones amorosas, afectuosas, cuidadosas hacia los alumnos y respetuosas de sus intereses (y agregaríamos, del resto de los sujetos que integran la comunidad escolar). Este tipo de ética se halla muy presente también en otras profesiones femeninas tales como la enfermería o la asistencia social¹.

Otro elemento que los relatos señalan como importante en las experiencias de la niñez lo constituyen “los otros significativos”, especialmente familiares docentes. Algunos miembros de la familia que eran docentes dejaron huellas en los docentes entrevistados. Estas marcas de familiares docentes se pueden expresar así: soy docente pues porto desde pequeño influencias de mi propia familia que me llevaron a elegir esta profesión.

Vengo de familia de docentes. Mi abuela, mi tía abuela, tío y tía, primos y hermanos todos docentes. Menos mi mamá que no pudo seguir estudiando porque mi abuelo había tenido un problema físico porque había tenido un problema de presión y tuvo que salir a trabajar ella. Pero en mi casa se respira docencia. Es juntarnos el domingo en lo de mi vieja a charlar con mi hermano, mi hermana, mi cuñada, mi esposa, mi cuñado y es hablar de las escuelas. Es una cuestión de trayectoria familiar... (Marcos, 41 años, 21 de experiencia)

Yo soy descendiente de docentes. Mi papá fue un docente constante que estuvo al pie del cañón enseñándome y tengo un abuelo que era un docente recibido en Ucrania y se vino

a la Argentina y empezó a ser docente a domicilio. Cambiaba ladrillos por enseñanza, dos ladrillos por alumno por mes para poder edificar su casa. Toda esa gente que tanto amaba la docencia me decía ‘vos amás la docencia’. (Liliana, 58 años, 40 de experiencia)

Elegí la carrera en la época en que la gente se recibía de maestra normal nacional y mi mamá era maestra. Mi mamá era un poco autoritaria y me dijo: ‘vos vas a tener que seguir la carrera de maestra’. (María, 53 años, 35 de experiencia)

En esos hogares de infancia la temática docente debía ocupar gran parte del tiempo, tanto en conversaciones como en la misma organización de la vida familiar. En tales contextos, Marcos, Liliana y María “mamaron” desde pequeños ciertos sentidos basados en lo que distintos integrantes de sus familias entendían sobre el significado de ser docente.

Los propios docentes como modelos

Algunos de los maestros entrevistados resaltan la enorme influencia que ejercieron sobre ellos los maestros y profesores de la propia escolarización. ¿Cómo narran los docentes entrevistados las marcas que dejaron en sus identidades sus propios docentes?

Para Débora, en su elección del trabajo de enseñar, influyeron los discursos altruistas o idealistas de una profesora del nivel medio:

Decidí ser docente a partir de una profesora que tuve en Filosofía de la Educación que tuve en cuarto o quinto año del secundario, ya que hice Bachillerato con Orientación Docente. Lo que más me atraía del discurso de esta profesora era que la profesión era una poderosa herramienta de transformación. Y eso fue lo que más me atrajo de la profesión. (Débora, 41 años, 20 de experiencia)

Juana recuerda aún a un profesor de escuela media que parece haberle dejado marcas indelebles.

Tuve un profesor de Historia que me marcó mucho. Yo cuando doy Historia me doy cuenta que reproduzco algunas cosas

de él que nos enganchaba a todos. Por ejemplo mis pibes cuando me estaba yendo me decían ‘a mí lo de los fenicios o lo de los egipcios no me gusta, pero Ud. lo hace con chistes y esas cosas que me hace pasar bien’. Y cuando hago eso me acuerdo de ese profesor de Historia. Los egipcios y los fenicios los tenés que aprender aunque no te vayan, pero si encima tenés una vinagreta enfrente... (Juana, 41 años, 20 de experiencia)

Más allá de los relatos de Débora y Juana en las narrativas recogidas, los profesores del nivel medio no son tan mencionados como marcas fuertes en la propia identidad docente. Sí aparecen con potencia los maestros del nivel primario como modelos. Marcos y Diego explican cómo su decisión de ser maestros estuvo relacionada con la influencia positiva de maestros varones de su escuela primaria:

En séptimo grado tuve un maestro varón muy copado que hoy es secretario en una escuela pública en el distrito X y que me dio otra visión del maestro que tenía yo. El maestro no era esa persona que se sentaba indiferentemente en el aula —como fueron todas mis maestras hasta séptimo grado— y daba su curso y después se iba y no se preocupaba por lo que le pasaba absolutamente a nadie, sino que me encontré con un tipo absolutamente permeable, un tipo compinche, un tipo que siempre en todas las clases entraba de buen humor. Él contestaba toda pregunta habida y por haber. Terminé en el 75 en la primaria y en esos tiempos hablar de sexo en la escuela era improbable de manera absoluta. Con él hablábamos de todos los temas, incluso de la problemática sexual de la edad. Y eso un poco me marcó el camino. En séptimo grado me dije: ‘Qué copado que debe ser, ser maestro’. (Marcos, 41 años, 21 de experiencia)

Yo iba a una escuela privada y había un maestro que se ve que era recién recibido. Yo estaba en cuarto grado y el tipo era bárbaro. El profe armaba todos los sábados un club de ciencias. ¡Quién haría eso hoy en día! Entonces el tipo se pasaba todo el sábado con nosotros. Nos encontrábamos en la escuela o íbamos a la quinta de un pibe. El tipo era bárbaro

porque hacíamos un montón de experimentos, era un apasionado de las ciencias naturales. Aparte de trabajar de lunes a viernes en la escuela —y yo estoy seguro que no ganaba un mango por eso— él organizaba eso porque le gustaba. Yo tengo un muy buen recuerdo de él. Fue el primer maestro varón que tuve. Incluso lo tuvimos de mitad de año en adelante y el tipo nos metió a todos en el bolsillo, tanto a los padres como a los chicos. ¡Era bárbaro! (Diego, 41 años, 21 de experiencia)

Diego y Marcos recuerdan “maestros buenos”, aunque el segundo lo compara con el resto de sus maestras mujeres a las que describe como “indiferentes en el aula”. También para Susana una “maestra buena” le dejó marcas identitarias:

Desde chiquita tuve una maestra que me marcó mucho. Yo nací muy humilde en un barrio villero y esa maestra me marcó el camino y quise ser como era ella [...] Se llamaba Lidia. Era realmente muy hermosa —o yo la veía así—, en una escuela de pueblo y la tuve en primer grado. Yo hice jardincito primero, en los jardines de infantes que creó Eva Perón en los pueblos. Tuve la fortuna de ir a jardincito que en esa época era extrañísimo y después ingresé a la escuela con esta maestra. Con ella hice primero, segundo y parte de tercero. Era alegre y yo la veía muy hermosa. Y esa alegría me marcó. Nos enseñaba con muchísimo cariño pero a la vez era muy severa. Pero también era muy amable y comprensiva. A mí me marcó porque yo una vez robé una cartuchera con lápices de colores porque no tenía ni un lápiz de color. En el pueblito los chicos se mezclaban porque iba el hijo del doctor conmigo en el mismo grado. Y bueno yo estaba enamorada de un lápiz chiquito que no medía más de tres centímetros de los Faber, color rosa. Por ese lapicito yo saqué la cartuchera y me la llevé a mi casa. Al otro día mi madre me llevó en chancletas a la escuela y me lo hizo devolver frente a todo el grado. Entonces ella, cuando salimos de la escuela me llevó a su casa, me juntó todos los lápices de colores que pudo encontrar, más la cartuchera. Y me armó una cartuchera que a

partir de ese día yo tuve la cartuchera más importante de todo el grado. Me marcó un montón. Mi madre y ella. (Susana, 55 años, 25 de experiencia)

Si Marcos, Diego y Susana recuerdan “maestros buenos”, Liliana, por su parte, no tiene muy buenos recuerdos de su docente de tercer grado.

Yo tuve una maestra no recuerdo si en tercer grado o en segundo que nos dio una composición cuyo título era ‘Qué veo por la ventana’ y ella pretendía que yo escriba lo que veía por la ventana del aula. En vez de escribir eso se me ocurrió escribir otra cosa. Yo siempre fui medio fantasiosa y en mi casa me felicitaban por lo que yo escribía, es decir yo siempre seguí escribiendo porque ellos me alentaban a hacerlo. Yo escribí una historia sobre una madre y que yo era adoptada. La maestra la lee y hace un escándalo delante de todos los compañeros diciendo que yo era una mentirosa. Volví a mi casa llorando y le decía a mi mamá: ‘Yo no quise decir que no te quería’. Y la maestra me gritaba que cómo yo no quería a mi madre ‘que era una mujer tan buena que te quiere tanto’. Yo llegué a mi casa llorando y le decía a mi mamá: ‘Mami, yo te quiero, pero en la escuela quise hacer algo distinto’. Y mi papá me decía: ‘Vos hiciste bien si nosotros sabemos que nos querés. Esto que escribiste es un cuento, no es que vos escribiste una cosa real. Y todos los chicos a tu edad tienen la fantasía de que son adoptados’. Eso me bastó para seguir escribiendo. Si fuera por esa maestra no escribo más ni un punto porque me hizo pasar vergüenza delante de todos los compañeros. (Liliana, 58 años, 40 de experiencia)

Según la literatura consultada (Nias, 1989; Fernández Cruz, 1995 y Marcelo, 1998) las marcas identitarias que dejan los propios trayectos como alumnos influyen con fuerza hasta los primeros años de trabajo docente. Luego, la identidad laboral va mutando con la vivencia de experiencias y aprendizajes que la transforman en una construcción más compleja.

Como hemos visto, varios de los maestros entrevistados expresan en sus relatos que ingresaron a la formación inicial con algún tipo de

identidad relacionada con el rol docente. Las marcas identitarias que dejaron sus maestros y profesores son importantes para la mayoría. Este núcleo identitario —que varía según los sujetos— está constituido por un relativamente sofisticado conocimiento acerca de las escuelas, clases, docentes y un idealismo que toma en cuenta escasamente las realidades del trabajo docente en las escuelas en las que deberán insertarse (Knowles y Holt-Reynolds, 1991; Marcelo, 1998).

El sociólogo norteamericano Lortie, a mediados de la década de 1970, fue uno de los primeros investigadores del campo educativo que señaló el bajo impacto de la formación inicial en los docentes. Lortie (1975) afirma que todo sujeto que ingresa a la docencia ha pasado muchos años en contacto con maestros y profesores. En estas interacciones, los que eligen desempeñar la profesión docente aprenden una enorme cantidad de saberes en relación con el trabajo de enseñar. Este tipo de aprendizaje anterior a la formación inicial que realizan los docentes fue denominado por el sociólogo norteamericano como “aprendizaje por observación”. Se realiza sobre la base de la interacción cercana que establecen los alumnos con sus docentes y es descripto como una observación no pasiva donde los estudiantes aprenden a asumir simbólicamente el rol de sus docentes para anticipar las reacciones que probablemente tendrán ante sus conductas. Es un tipo de aprendizaje intuitivo e imitativo más que explícito y analítico y se basa, mayoritariamente, en la apreciación de las personalidades y el carácter de los docentes más que en principios pedagógicos. Así, los docentes de la infancia y la adolescencia se convierten en modelos a imitar —o a desear— y producen, entre otras, las siguientes influencias en los sujetos que decidan ser docentes:

- Es importante en la elección de la carrera por el recuerdo generalmente positivo que tienen de algunos maestros y/o profesores.
- Permite la adquisición de un discurso que ocurre de manera lenta a medida que se incorporan los discursos de otros y sin que el individuo se dé cuenta de que lo está haciendo.
- El aprendizaje por observación no instala un sentido de las problemáticas de la enseñanza.

Lortie (1975) era escéptico ante este tipo de aprendizaje al que calificaba de “conservador”. Según el sociólogo norteamericano, de esta manera las tradiciones docentes permanecen casi inmutables y, en este sentido, planteaba que “el aprendizaje por observación es un aliado de la continuidad más que del cambio” (p. 61). Estudios más recientes, como el de la pedagoga norteamericana Britzman (1986 citada en Knowles, 1992, p. 104), muestran que las concepciones que portan los estudiantes de magisterio sobre los roles de los estudiantes y los docentes están “firmemente enraizados en sus biografías”. Los futuros docentes portan imágenes de los docentes que tuvieron en sus pasados escolares que funcionan tanto en forma positiva como negativa; es decir, son imágenes que representan el tipo de maestro que quisieran ser o en que detestarían convertirse. Según Britzman (1986), es imprescindible considerar el impacto que las biografías de los estudiantes de magisterio tienen en el contexto de la formación docente porque los estudiantes traen con ellos sus “biografías institucionales”. Estas últimas se constituyen por la gran cantidad de experiencia acumulada en sus propias escolarizaciones y tienen una gran influencia sobre el conocimiento que tienen los futuros docentes sobre el mundo de los alumnos, la estructura escolar y el *curriculum* y también sobre sí mismos como futuros docentes.

En la Argentina hay trabajos que exploran las biografías de los estudiantes de magisterio. La investigación de Alliaud (2002) sobre doce futuros maestros señala la importancia formativa que tiene el pasaje por los distintos niveles escolares para quienes se dedicarán a enseñar. Esta experiencia escolar constituye una fuente de conocimientos que se actualizará en situaciones determinadas y ante demandas concretas. La escuela primaria y las maestras “buenas” o “malas” se recuerdan por el trato dispensado mientras que los recuerdos de los procesos de enseñanza no son por lo general muy importantes. La referencia a situaciones de enseñanza, a aprendizajes significativos y a contenidos específicos empieza a aparecer cuando evocan la escuela media. Por otra parte, el nivel medio también ofrece modelos positivos o negativos sostenidos en imágenes de sus profesores. Las experiencias de este nivel aparecen más vinculadas al conocimiento o a las disciplinas que influyen en los futuros docentes, particularmente, en el gusto por ciertas materias o en

la valoración positiva de algunos docentes por su forma de enseñar y por el conocimiento de su asignatura.

Según Knowles (1992), aquellos docentes que tienen modelos positivos fuertes cuentan con más posibilidades de desarrollar identidades docentes mejor preparadas para enfrentar los desafíos de los inicios de la profesión que aquellos que lo construyen basándose en modelos negativos. Los modelos positivos les proveen un repertorio de estrategias evaluadas positivamente según la propia escolarización. Estos modelos son los que permiten desarrollar ideas sobre lo que significa la enseñanza y también una identidad a futuro (¿cómo me gustaría ser trabajando como maestro?).

Experiencias de enseñanza previas al ingreso a la formación inicial

Para Fernando, Diego y Marcos hay ciertas experiencias previas o paralelas a la formación inicial vinculadas con la enseñanza que consideran relevantes. La “explicación” a pares en la escuela media o la participación en grupos parroquiales son marcas biográficas significativas para estos maestros. Es interesante destacar que tres de los cuatro varones entrevistados coordinaron grupos juveniles en su adolescencia.

A mí siempre me gustó explicar lo que entendía. Me pasó cuando le explicaba a mi hermana menor a la que le llevo tres años. Entonces yo le explicaba cosas de la escuela que yo entendía y a mí me gustaba. En el secundario le explicaba cosas a mis compañeros y me gustaba. Y veía encima la satisfacción cuando el otro me entendía y yo lo disfrutaba mucho. Esto que no sé cómo definirlo porque no es algo que exactamente yo haya sentido que me estaba formando. Sentía que sentía que me salía casi, si se quiere, naturalmente. Sentía el esfuerzo por aclararle la cosa al otro, pero eso siento que estaba. No sé de donde cuerno lo saqué pero siento que es algo muy viejo. Después yo siento que paralelamente a mi ingreso al profesorado —o quizás un poco antes— empiezo a coordinar grupos de pibes y adolescentes en la parroquia. Y empiezo a tener una forma no buscada de relacionarme con lo educativo en cierto sentido. Entrar a pensar la realidad,

empezar a buscar formas de reflexión para que el otro se enganche. (Fernando, 45 años, 25 de experiencia)

Yo estaba en una parroquia y tenía grupos de chicos a cargo por lo que estuve siempre relacionado con chicos. (Diego, 41 años, 21 de experiencia)

Yo empecé a trabajar en docencia en la escuela San X, en la parte de secundaria en el primer año y ya en el segundo año me dieron la parte de catequesis de cuarto y quinto grado de la primaria. Estamos hablando de 1982 y ya ahí estaba completamente decidido a seguir la carrera docente porque me empezó a interesar mucho esto de tener un grupo delante y poder mostrar lo que sabía [...] Desde ahí me atrajo mucho más el trabajo áulico. Allí estuve tres años en el San X, haciendo la función de maestro catequista por un lado y por otro el auxiliar de disciplina. (Marcos, 41 años, 21 de experiencia)

En los relatos aparecen mencionadas también algunas prácticas previas a la formación inicial vinculadas con “dar clases particulares” o “cuidar niños”. Knowles (1992), a partir de sus estudios con estudiantes de magisterio, afirma que estas experiencias tempranas de enseñanza proveen de una estructura adicional a la cual se suma la posterior práctica en el aula. Las marcas que dejan en la identidad docente las experiencias tempranas de enseñanza hacen que las propuestas metodológicas estudiadas durante la formación inicial sean relevantes o no según cómo son evaluadas por cada sujeto en relación con su propia biografía. Knowles (1992), quien sostiene el bajo impacto de la formación inicial, afirma que las experiencias tempranas son más importantes que las posteriores en la construcción de la identidad docente. Agrega, además, que los docentes novatos suelen apelar a estas experiencias tempranas para enfrentar y solucionar los problemas que surgen en sus primeras prácticas laborales. Afirma también que “las conductas aprendidas en actividades previas de enseñanza y que no son necesariamente congruentes con las aulas de la escuela pública son difíciles de superar o negar en la escuela” (Knowles, 1992, p. 134).

Algunas conclusiones

Si bien con esta investigación aspiramos a describir un colectivo laboral, no pretendemos de ninguna manera que las regularidades que encontramos den cuenta de algo que podría identificarse como “los maestros argentinos”. Menos los docentes rioplatenses, ni tampoco los maestros de la ciudad de Buenos Aires. Además, más allá de núcleos identitarios comunes, nuestra hipótesis es que una carrera desarrollada en la escuela pública consolida un tipo de identidad distinta a la de una larga trayectoria en escuelas privadas. Por supuesto, como toda hipótesis, hay que comprobarla.

Este trabajo puede ayudar a pensar las identidades de docentes que trabajan y lo han hecho por largos años en escuelas públicas porteñas. Esto no significa “exclusividad” porque sus trayectos laborales suponen “migraciones” por distintas provincias, por escuelas públicas y privadas, por distintos niveles educativos, por variados trabajos, hasta por diferentes países.

Sin embargo, para todos los docentes entrevistados, relatar su propia historia como maestros poniendo el foco en sus trayectos laborales significó remontarse a diversos aspectos biográficos anteriores a la formación inicial.

Las narrativas expresan que al ingresar al período de formación inicial lo hicieron con una identidad que contaba con diversos elementos vinculados al trabajo de enseñar, ya consolidados, que habían sido adquiridos en sus propias experiencias biográficas. Como sostiene el pedagogo norteamericano Gary Knowles (1992) muchos futuros maestros tienen sofisticadas nociones de lo que significa ser docente mientras que otros no tanto. Los relatos obtenidos no permiten identificar la “fortaleza” o “debilidad” de las identidades laborales desarrolladas con anterioridad al ingreso a los institutos formadores o a la escuela normal, en el caso de los docentes de mayor edad. Pero sí permiten afirmar que los docentes entrevistados tenían algunas nociones consolidadas de lo que significaba para ellos el trabajo de enseñar. Es muy probable que en las instituciones formativas estos elementos no hayan sido explicitados nunca y, menos, puestos en cuestión. Si numerosa bibliografía habla del bajo impacto de la formación inicial, se podría plantear también el

alto impacto que tiene en la consolidación de las identidades laborales constituidas con anterioridad a la instancia formativa.

Para finalizar, sostenemos que las narrativas, además de constituirse en una poderosa herramienta para la investigación sobre el trabajo de enseñar, poseen un enorme potencial formativo para que los futuros docentes analicen las creencias, conocimientos, imágenes y representaciones adquiridas biográficamente. En este narrarse a sí mismos pueden analizarse colectivamente las identidades personales que cada uno porta en relación con el trabajo de enseñar y ponerlas en cuestión reflexiva y críticamente.

Notas:

- 1 El pedagogo argentino Fischman (2000) realizó un estudio comparativo entre más de doscientos estudiantes de magisterio de los Estados Unidos y la Argentina. Es interesante señalar que gran parte de los estudiantes de la muestra ya portaban fuertes elementos identitarios relacionados con el cuidado del otro. El 60 % de los futuros docentes de ambos países hacían referencias a la ética del cuidado del otro y describían a sus docentes ideales como aquellos centrados en dar afecto o amor a los niños y que además podían llevar adelante prácticas en tal sentido.

Bibliografía

- Alliaud, A. (1999). Las autobiografías escolares como métodos e instrumentos de indagación y transformación de la docencia. *Revista Ensayo y Error*, 16 y 17, 18-25.
- (2002). *Los residentes vuelven a la escuela. Aportes desde la biografía escolar*. En Davini, M. C., *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar* (pp. 39-78). Buenos Aires: Educación Papers Editores.
- Arfuch, L. (1999). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Battistini, O. (2004). Las interacciones complejas entre el trabajo, la identidad y la acción colectiva. En O. Battistini (Comp.), *El trabajo frente al espejo* (pp. 23-44). Buenos Aires: Prometeo.
- Bolívar Botía, A., Fernández Cruz, M. y Molina Ruiz, E. (2004). Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial. *Forum Qualitative Social Research*, 1, (6). Extraído el 05 de octubre, 2005 de <http://www.qualitative-research.net/fqs/>
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Conelly, F. M. y Clandinin, D. J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En F. M. Conelly, J. Larrosa, R. Arnaus, V. Ferrer, J. Clandinin y M. Greene, *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (pp. 11-59). Barcelona: Laertes.
- Fernández Cruz, M. (1995). *Ciclos en la vida profesional de los profesores*. Granada: FORCE, Universidad de Granada.
- Fischman, G. (2000). Comparing Pedagogical Imaginations in Teacher Education (Reporte N° ED 446045). Nueva Orleans: Conferencia Anual de AERA (ERIC Document Reproduction Service)

- García Canclini, N. (1995). *Consumidores y ciudadanos*. México: Grijalbo.
- Gorosito Kramer, A. M. (1997). Identidad, cultura y nacionalidad. En R. Bayardo y M. Lacarrieu, *Globalización e identidad cultural* (pp. 101-111). Buenos Aires: Ediciones Ciccus.
- Knowles, J. G. y Holt-Reynolds, D. (1991). Shaping Pedagogies through Personal Histories in Preservice Teacher Education. *Teacher College Record*, 1 (93), 87-113.
- (1992). Models for Understanding Pre-service and Beginning Teacher's Biographies. En I. Goodson (Ed.), *Studying Teacher's Lives* (pp. 99-152). New York: Teacher College, Columbia University.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher*. Chicago y Londres: University of Chicago Press.
- Marcelo García, C. (1998). Pesquisa sobre formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. *Revista Brasileira de Educação*, 9, 51-75.
- Margulis, M. (1997). Cultura y discriminación global en la época en la globalización. En R. Bayardo y M. Lacarrieu, *Globalización e identidad cultural* (pp. 39-60). Buenos Aires: Ediciones Ciccus.
- Nias, J. (1989). *Primary Teachers Talking. A study of Teaching as Work*. Londres y Nueva York: Routledge.
- Sautu, R. (1999). Estilos y prácticas de la investigación biográfica. En R. Sautu (Comp.), *El método biográfico. La reconstrucción de la sociedad a partir de los testimonios de los actores* (pp. 21-60). Buenos Aires: Editorial de Belgrano.
- Spinosa, M. (2004). El conocimiento en la conformación de identidades profesionales. ¿Los técnicos: una especie en vías de extinción? En O. Battistini (Comp.), *El trabajo frente al espejo* (pp. 83-112). Buenos Aires: Prometeo.
- Stecher, A., Godoy, L., y Díaz, X. (2005). Relaciones de producción y relaciones de género en un mundo en transformación. En L. Schvarstein y L. Leopold (Comp.), *Trabajo y subjetividad. Entre lo existente y lo necesario* (pp. 45-77). Buenos Aires: Paidós.
- Tardif, M. y Raymond, D. (2000). Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magisterio. *Educação & Sociedade*, 73, 209-244.