Alternativas en la elección de la carrera docente

Mereshián, Noemí Rosa y Calatayud, Pilar[1]

Universidad de Córdoba

nrm740@hotmail.com

Fecha de recepción: 28/05/08
Fecha de aceptación: 11/06/09

Palabras clave: formación de docentes, enseñanza secundaria, capacitación

Keywords: *teacher training, secondary school teaching, training*

Resumen

El artículo se inscribe en el marco de un proyecto de investigación que indaga el desarrollo de los profesores de una escuela media en escenarios de trabajo. Una de las cuestiones que surgen como relevantes en el análisis de la información recogida, tiene que ver con los recorridos que ellos hacen antes del ingreso a las instituciones de formación docente. Por ello el estudio intenta reconstruir la biografía de los profesores con el fin de conocer los itinerarios hasta ser docentes.

El concepto de trayectoria resulta fértil a la hora de analizar el contexto dentro del cual fueron realizando elecciones en torno a las distintas propuestas formativas, constatando que la elección de la carrera docente se instala en el marco de la biografía personal del profesor e impacta en la construcción de su identidad y desarrollo profesional. La docencia como segunda alternativa frente a otras carreras o como segunda opción referida al campo de lo laboral, son algunos de los matices que, desde la perspectiva adoptada, se plantean en este trabajo. Finalmente, el conocimiento de las trayectorias se considera fundamental para implementar dispositivos de formación y tomar decisiones en materia de ofertas de capacitación docente.

Introducción

En el marco del proyecto de investigación titulado *El desarrollo de los profesores de la escuela media en escenarios de trabajo*[2] se plantearon, a partir de un primer análisis de los datos provenientes del trabajo empírico, algunas cuestiones de importancia en relación con la problemática de la formación docente.

Los estudios actuales sobre el tema han puesto en tensión las concepciones tradicionales que giran en torno a discursos prescriptivos y tendencias modelizadoras, para centrar el análisis en los modos como se forman los docentes. De allí que entendemos la formación docente como el proceso de conformación del pensamiento y del comportamiento socio-pedagógico de los docentes, que comienza formalmente con la formación inicial de grado y se desarrolla de manera continua durante el desempeño profesional.

En este proceso es posible reconocer momentos —básicamente inicial y laboral—, destacando que existe una fase previa, la biografía escolar de los ingresantes a las carreras docentes, que tendría una repercusión significativa en la construcción de la identidad profesional. Con referencia a esta etapa previa, observamos que en las entrevistas realizadas a docentes para conocer los itinerarios hasta llegar a ser profesores, se presentaba con fuerza la idea de la elección de la carrera docente como segunda alternativa en el listado de prioridades.

Este tema ya se encuentra en otra investigación sobre formación de maestros que dirigió la Dra. María Cristina Davini (1996). Por otra parte, en algunos resultados que arroja la tesis de maestría *La elección de la Profesión Docente: ¿una estrategia de ascenso social?*, aparece la idea de que dicha elección se ubicaría como segunda opción en el contexto de posibilidades que se les presentan a los docentes, en este caso profesores que trabajan en Profesorados de Ciencias Naturales y Humanidades (Calatayud, 2001).

La investigación y sus interrogantes

En el proyecto que enmarca esta presentación, abordamos el desarrollo de los profesores en la etapa de formación que se realiza en situaciones de trabajo (incluyendo la socialización laboral), en una escuela media de Córdoba que se toma como caso particular. Sostenemos un enfoque cualitativo de investigación, que supone, entre otras cosas, recuperar el lenguaje como un recurso y una creación, como una forma de reproducción y producción del mundo social (Vasilachis, 1992).

El estudio sigue la línea descriptivo-interpretativa, a partir de la construcción de categorías tales como: biografía escolar, carrera profesional, cultura profesional y capacitación formal e informal en el contexto de trabajo, considerando las múltiples dimensiones que intervienen en el proceso de desarrollo de los profesores. En esta dirección surgieron algunas preguntas:

- ¿Cómo impacta la biografía escolar de los profesores en su desarrollo profesional?
- ¿Cómo van construyendo su carrera docente y cómo se articula la misma con los espacios de trabajo?
- ¿Qué características asume el desarrollo profesional de estos profesores?

El presente artículo intenta dar respuesta a la primera de las preguntas planteadas. Para ello procuramos reconstruir la biografía escolar de los docentes de la escuela media que constituyó nuestro caso, con la finalidad de conocer los recorridos hasta ser docentes. Según Hargreaves (1998), las culturas, estructuras y constreñimientos del sistema escolar, de alguna manera, es lo que moldea a los docentes. Otros estudios (Alliaud, 1999; Perrenaud, 2005) han puesto de manifiesto la importancia que tienen en la actuación de los profesores esquemas con escaso grado de conciencia aprendidos en el transcurso de la vida y la experiencia en la escuela.

Nos planteamos un interrogante a modo de apertura para nuestro estudio: ¿de qué manera podría explicarse el hecho de ser profesor como segunda alternativa en el contexto de la biografía de los docentes y cómo influiría este hecho en la construcción de su identidad personal y profesional?

Para aproximarnos a esta indagación nos ubicamos en perspectiva de trayectoria, en la cual los actuales docentes fueron realizando elecciones acerca de distintas propuestas formativas en materia de carreras y de instituciones.

El análisis de las trayectorias de sujetos y de grupos ha sido utilizado en los últimos años para el abordaje de diversas temáticas en el campo educativo. En el caso que nos ocupa, adoptamos este enfoque

para conocer si condiciones tales como el origen social, los recorridos escolares de los sujetos y sus familias, el lugar de residencia, entre otras, inciden de algún modo en la elección de la carrera docente y qué implicancias conlleva esto. Es posible adelantar que dicha elección no solo es producto de un acto individual y subjetivo, sino que surge de la conjunción de diferentes aspectos, entre los cuales lo social ocuparía un lugar fundamental.

Desde esta posición, no podemos disociar la metodología de investigación a emplear del objeto que nos ocupa. El recurso metodológico central de esta investigación es el de las biografías, otorgándole un lugar de privilegio a las autobiografías escolares y profesionales a través del discurso narrativo de los sujetos. Por lo tanto, entendemos que la entrevista es una estrategia apropiada para indagar las representaciones, abordajes y significados de las historias que dejan entrever los actores.

La muestra no fue probabilística sino intencional, y se fue ampliando en un continuo ir y venir entre la información empírica y la elaboración teórica, en relación con las preguntas que orientaron el trabajo. Para la construcción de esta muestra se tuvieron en cuenta los siguientes criterios:

- pertenencia a la institución con por lo menos cinco años de antigüedad;
- desempeño en otras instituciones de nivel medio, de manera que se pudieran interpretar contextos diferenciados;
- pertenencia a las diferentes orientaciones que ofrece la escuela.

Los relatos autobiográficos fueron trabajados en la investigación desde el concepto de narrativa, considerándose la misma como el estudio de la forma en que los seres humanos experimentan el mundo. De esta idea general se deriva la tesis de que la educación puede ser analizada desde la construcción y re-construcción de historias personales y sociales. Tanto los profesores como los alumnos son contadores de historias y también personajes en las historias de los demás y en las suyas propias. Por ello decimos que la gente, por naturaleza, lleva vidas relatadas y cuenta las historias de esas vidas (Connelly y Clandinin, 1995).

Lo que hace relevante el análisis biográfico de las vidas de los docentes son los procesos por los cuales ellos han ido conformando su identidad profesional. A lo largo de estos procesos se ponen de manifiesto los contextos y las condiciones en que se enmarcan las trayectorias de los profesores y, por lo tanto, aquello que constituye los patrones básicos de su trabajo (Rivas Flores, 2000).

Algunas reflexiones teóricas

Se sostiene que una serie de factores constitutivos de la condición de clase de origen determinan la elección realizada como una de las alternativas posibles para dicha condición. Podemos considerar que "por su posición, los individuos o las familias tienen una estimación diferente de los costos, riesgos y beneficios anticipados que se vinculan a una decisión" (Boudon, 1973, p. 109). Desde nuestro enfoque, dicha estimación de costos-beneficios se realiza no solo desde una posición en el espacio social, sino también en el contexto de una trayectoria en la que se conformaron ciertos *habitus* que llevan a los individuos a considerar algunas alternativas como impensables y a estimar solamente la posibilidad de otras. Por este motivo, hablar de condición de clase requiere hacer referencia a una posición ocupada en el espacio social y, al mismo tiempo, considerar un modo de percibir la realidad desde la misma.

A partir de su lugar de origen en el espacio social, los docentes construyen su propia visión del mundo. Es así que en este estudio se toman por objeto tanto la realidad como la manera en que se la percibe y los puntos de vista de quienes forman parte de ella. De este modo, el mundo social se convierte en producto de una doble estructuración:

- del mundo social objetivo, externo al agente;
- de lo subjetivo, mediante la incorporación de esquemas de percepción y apreciación.

Esto es lo que explica la pluralidad de visiones del mundo o puntos de vista y, a la vez, también contribuye a la legitimación del orden social, ya que a las estructuras objetivas del mundo social los agen-

tes aplican estructuras de percepción y apreciación que surgen de esas estructuras objetivas.

Ser profesor como segunda opción debería entenderse, entonces, como una elección contextualizada en una trayectoria**,** donde se produce la confluencia entre *habitus* y condiciones objetivas de cada uno de los que la realiza. Los *habitus*, según Bourdieu (1995), o la conciencia práctica, en la acepción de Giddens (1995), no solo influirían sobre los tipos de decisiones que se adoptan, sino también sobre los modos en los que estas se toman.

Una trayectoria se va configurando con las pequeñas elecciones que un sujeto realiza en función de un futuro probable. La trayectoria describiría la serie de posiciones sucesivas que dicho sujeto va ocupando en la estructura del campo.

Este análisis no puede separarse de los orígenes sociales de quienes realizan dicha opción, lo cual involucra una cultura determinada y un estilo de vida reflejado en los *habitus*, entre otras cosas. Tal concepto permite considerar la subjetividad de las ideas, creencias y preferencias de las personas como influidas por tramas sociales objetivas y por las tradiciones culturales en las que viven. Bourdieu (1997), refiriéndose al campo literario, afirma que se observa una correspondencia extraordinaria entre la jerarquía de las posiciones y la jerarquía de los orígenes sociales, por lo tanto, de las disposiciones asociadas.

Por este motivo utilizamos el concepto de trayectoria para analizar cómo, en un momento de la misma, los actuales docentes de una escuela media de nuestra ciudad realizaron una opción que tenía que ver con una alternativa económica y/o con el grado de prestigio que en ese momento histórico poseía el hecho de ser docente.

Las historias narradas por los profesores

El análisis de los relatos permite reconocer que la clase social de pertenencia no indica solamente una determinada posición en la estratificación social, sino también, y principalmente, un nivel de posibilidades económico-sociales, un horizonte de aspiraciones posibles y, como consecuencia, causas específicas de frustración. Consignamos a

continuación algunos relatos que presentan regularidades a partir de un análisis de semejanzas de trayectorias.

Preferencias iniciales

La elección de la docencia como segunda opción se define a partir de las condiciones objetivas como espacio de lo posible y de lo incorporado a través de los *habitus*, en términos de Bourdieu (1995). De acuerdo con esto podríamos decir que los *habitus* se adquieren por la experiencia duradera de una condición en el mundo social y suponen una percepción de la propia posición, como también de la que ocupan otros.

Algunas expresiones de profesores dan cuenta de ello:

> En realidad me gustaba Arquitectura… pero no podía porque era una carrera medio cara. Yo soy de un nivel de clase media empobrecida. Tenía que viajar, todo era muy costoso: el abono, los libros…
>
> Yo quería ser abogada. Me gustaba el Derecho de Familia. Pero en Salta, donde vivíamos en ese momento, no estaba la carrera en la Universidad Pública. Había que ir a la católica y mi familia no la podía pagar… Entonces pensé qué otra cosa me gustaba y como me gustaban mucho las Matemáticas, estudié el profesorado.

Por otra parte, procesos de orden socio-político se van entrelazando con otros procesos que remiten a las concepciones, a las representaciones, al universo socio-cultural y que devienen en tendencias que marcan las elecciones. Esto podemos inferir de las palabras de una docente: "Elegí esta carrera (Profesorado de Historia) porque los militares me cercenaron, digamos, la posibilidad de venir a estudiar Psicología, justo cuando cerraban la carrera. Entonces resolví estudiar en mi pueblo, en mi ciudad, ya que yo soy del interior".

Así, en este caso, las crisis que suelen teñir de tiempo en tiempo los procesos sociales y políticos obligan a escapar de las estrategias únicas, intentando caminos alternativos (Achilli, 2004).

Una doble vertiente

Si tenemos en cuenta los aportes de Giddens (1995), las opciones de los docentes podrían comprenderse en tanto práctica social ordenada en un espacio y un tiempo. Esta mirada resulta interesante para destacar que, si bien las condiciones objetivas tienen incidencia en las elecciones, de ninguna manera se está eliminando el rol activo del agente social en su decisión.

> Mi vocación siempre estuvo vinculada a las Letras. También tenía la artística pero dado que en este país no se fomenta mucho la creatividad, me vi en la necesidad de volcarme a la docencia… Me dediqué a esta como una forma de estar en contacto con lo que yo más quería, que era la Literatura. Y a la par, seguí produciendo, escribiendo, tanto que estoy a punto de publicar un nuevo libro de poemas… Siento que ahora, en esta etapa, realmente se están aunando las dos líneas, cosa que antes no pasaba: por un lado era el profesor y por otro el escritor. Ahora siento que soy un escritor que hace docencia y que soy un docente que escribe.

Recuperar la dimensión simbólica que tiene la institución en la que ejerce la docencia este profesor, le permite desplegar la doble vertiente de su vocación: la docente y la literaria. A lo que agrega: "Los alumnos tienen una cierta fascinación cuando ven que uno ha producido algo que está en letras de molde".

De acuerdo con lo que plantea Lucía Garay (2004), la naturaleza esencial de la institución educativa es la simbólica. Tiene en esta instancia una doble inscripción: se genera en el campo simbólico-social y ocupa, respecto de la sociedad, un lugar privilegiado en la transmisión y reproducción social. Como tal, es fuente en la producción de sentidos de la acción: el que la engendra y determina la lógica de su producción como institución y el que se le atribuye en el reconocimiento que los actores hacen de la acción y de sí mismos en ella. De allí la importancia de recuperar el significado que la institución escolar tiene para los sujetos.

La docencia como actividad anexa

En este apartado analizamos otro sentido de ser docente como segunda opción, con referencia al campo de lo laboral.

> Yo solía decir en la escuela que era un docente por vocación y los otros eran docentes por profesión. Porque mi formación no tuvo que ver con la docencia... Tendría que pedir perdón por mis primeros años de docencia, porque realmente al principio no tenía ningún arma pedagógica. Por suerte he aprendido docencia de los buenos amigos o compañeros que he tenido en el Colegio y de todos los cursos de formación que se dieron al principio.

Aprender en la práctica es un modo de socialización laboral en el que las instituciones juegan un papel fundamental. Rivas Flores (2000) plantea que los docentes noveles inician su aprendizaje profesional en los centros, esto es, aprenden el saber profesional de acuerdo con los vínculos que establecen con otros compañeros. Esto los introduce, de hecho, en las propias historias de los centros educativos y en las tradiciones mismas de la profesión docente como colectivo. Los sujetos se socializan profesionalmente en la medida en que participan de las instituciones a través de su vinculación con los grupos de referencia.

> ¿Cómo llegué a ser quien soy? Apenas me recibí (de abogado) fui y me inscribí en la Enseñanza Media... no me arrepiento de haber recorrido este camino. Pero obviamente, no he tenido problemas en cerrar una puerta y enfilar para otro lado, así que si no me hubiera gustado realmente, no hubiera seguido. Pero bueno, después las exigencias, la familia... La docencia fue algo anexo, algo que yo hice porque quería efectivamente, porque yo no viví de la docencia nunca, porque con la cantidad de horas que tuve (máximo 12) nunca viví efectivamente de la docencia. Sí era un sueldo más pero yo a mi familia la mantenía de otra manera. Si no me hubiera llenado, si no me hubiera gustado, la habría dejado.

Así, la práctica docente se concreta y materializa dentro del conjunto de condiciones materiales e históricas específicas del contexto social, pero también desde la construcción personal que el profesor hace de las mismas. Esta dimensión personal de la práctica se complementa con la dimensión ética, por la que se asume la profesión como un compromiso social, político y moral.

Más allá de que sea una práctica exclusiva o anexa a otras, el trabajo docente supone la reivindicación de la profesionalidad y del compromiso, cualquiera fuere el tiempo destinado al mismo. De esta manera, es posible romper con la idea de que el trabajo docente es la aplicación de un conjunto de principios pedagógicos y pensar en términos de construcción social, de responsabilidad profesional y de placer por lo que se hace.

Retomando algunas ideas y abriendo otras

La elección de la carrera docente como segunda alternativa presenta múltiples variantes. Una de ellas tiene que ver con el hecho de que la elección se da en el contexto de las biografías personales, dentro de un menú de posibilidades en el que la carrera preferida —Arquitectura, Derecho, etc.— es la menos factible de acuerdo con la posición y condición de los sujetos. Los profesores optan, entre los bienes y servicios disponibles, por aquellos que son consistentes con la posición que ocupan en el espacio social. En dicha posición se entretejen condiciones objetivas que plantean posibilidades e imposibilidades, libertades y necesidades, facilidades y prohibiciones y que son a la vez productoras de *habitus*.

Desde esta óptica, los *habitus* conformados a lo largo de una trayectoria son estructuras adaptadas a esas condiciones pero, a su vez, son principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones. Permiten articular lo individual (estructuras internas de la subjetividad) con lo social (estructuras sociales externas). Son, por ello, productos de la historia y productores de la misma, en tanto generan prácticas individuales y colectivas. Si la elección de la carrera docente por parte de los profesores puede explicarse, entre otros, en términos de *habitus*

entendidos como principios no elegidos de todas las elecciones (Bourdieu, 1980), es posible comprender que el hecho de ser docente como segunda opción, de alguna manera, impacta en la construcción de su identidad, como así también en el colectivo docente del que forman parte.

Ser docente como segunda opción, en el caso del profesor de Letras adquiere un nuevo matiz. Por un lado, la docencia le genera las condiciones objetivas que, desde un punto de vista económico, le permiten desarrollarse profesionalmente como escritor y, por otro, la actividad de escritor incide fuertemente en su imagen como docente.

Otra variante se presenta en el caso del abogado-profesor, ya que nos permite abordar el significado de la segunda alternativa desde el punto de vista laboral. De este modo, la docencia, lejos de ser asumida como actividad laboral central, se transforma en el complemento de otro trabajo profesional y se sostiene con el argumento de la vocación. Este tipo de argumento puede analizarse como una forma de racionalización de la elección del trabajo docente, al identificar como vocación u opción libre lo que sería resultado de la necesidad, entendida esta en el contexto de las diferentes alternativas laborales que se le presentan a una personas de acuerdo con sus condiciones objetivas en determinado momento de su historia personal. Además, el argumento de la vocación resulta útil para justificar la continuidad en la docencia.

Cabe aclarar que, desde el momento fundacional de la docencia, la vocación en tanto componente no racional, no electivo, afectivo y casi sagrado en el que no media ningún interés instrumental como el sueldo u otras ventajas materiales o simbólicas, se pone en tensión con la idea de oficio aprendido (Tenti Fanfani, 2006). Desde otra categoría de análisis, la continuidad en la docencia por motivos vocacionales podría interpretarse como el resultado de un proceso de socialización laboral exitoso. Según Rivas Flores (2000), el trabajo docente supone una respuesta individual a exigencias sociales e institucionales. Las experiencias personales que el profesor vivencia mientras trabaja le permiten, por intermedio de procesos de socialización complejos, establecer afinidades o distancias con los distintos grupos de profesores.

Finalmente, y teniendo en cuenta que la docencia no siempre ocupa el primer lugar entre las alternativas de elección del campo profesional, nos encontramos con la necesidad y a la vez el desafío de apostar a la profesionalización docente, en tanto proceso de capacitación y reflexión permanente sobre las prácticas educativas. Si consideramos que una profesión es una combinación estructural de tres componentes: conocimiento acreditado mediante títulos, autonomía en el desempeño laboral y reconocimiento social, sería pertinente preguntarse cómo van construyendo los docentes estas dimensiones durante su actuación en los puestos de trabajo y cómo repercuten las condiciones objetivas en la configuración de su identidad y desarrollo profesional.

Este conocimiento sería fundamental a la hora de crear e implementar dispositivos de formación y de tomar decisiones en materia de ofertas de capacitación docente en contextos de reforma.

Notas

1 Docentes de la Cátedra de Didácticas Específicas de la Escuela de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.

2 Este proyecto, en el cual participamos como investigadoras, está dirigido por la Mgter. Martha Ardiles y ha sido aprobado y subsidiado por la Secretaría de Investigación, Ciencia y Tecnología [SEICyT], Universidad Nacional de Córdoba.

Bibliografía

Achilli, E. (2004). Escuela y desigualdad social. En M. Barletta, E. Litwin y otros, *La formación docente: evaluaciones y nuevas prácticas en el debate educativo contemporáneo.* Publicación de Conferencias y Paneles del 2º Congreso Internacional de Educación (pp. 189-194). Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.

Alliaud, A. (1999). El maestro va a la escuela. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, VIII* (14), 44-52.

Ardiles, M. (Comp.) (2006). *El desarrollo profesional de los docentes de escuela media: Experiencias y aprendizajes cotidianos*. Córdoba: Brujas.

Borioli, G. (2005). *Biografiar los enseñantes. Las narrativas como recurso metodológico en investigación.* Manuscrito no publicado.

Boudon, R. (1973). *La desigualdad de oportunidades: La movilidad social en las sociedades industriales.* Barcelona: Laia.

Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique.* París: Les Editions de Minuit.

—— (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción.* Barcelona: Anagrama.

Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1995). *Respuestas: Por una Antropología Reflexiva.* Madrid: Grijalbo.

Calatayud, P. (2001). *La elección de la profesión docente: ¿una estrategia de ascenso social?* Tesis de Maestría para acceder al grado de Magister en Ciencias Sociales con mención en Metodología de la Investigación Social. Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, Argentina.

Connelly, 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.

Garay, L. (2004). Crisis social y crisis institucional en las escuelas públicas de Argentina. En M. Barletta, E. Litwin y otros, *La formación docente. Evaluaciones y nuevas prácticas en el debate educativo contemporáneo.* Publicación de Conferencias y Paneles del 2º Congreso Internacional de Educación (pp. 212-223). Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.

Giddens, A. (1995). *La constitución de la sociedad.* Buenos Aires: Amorrortu.

Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y posmodernidad.* Madrid: Morata.

Perrenoud, P. (2005). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.

Rivas Flores J. I. (2000). *Profesorado y reforma ¿un cambio en las prácticas de los docentes?* Málaga: Aljibe.

Tenti Fanfani, E. (1995). Una carrera con obstáculos: la profesionalización docente**.** *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, IV* (7), 17-25.

—— (Comp.) (2006). *El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI.* Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Vasilachis, I. (1992). *Métodos cualitativos I.* Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.